

SARA BRØVIG ØSTBY

**«Det er mye i det generelle som kan
brukes i det spesielle»**

*PP-rådgiveres tanker om minoritetsspråklige grunnskoleelever som
henvises til PP-tjenesten*

Masteravhandling i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk

NLA Høgskolen, Bergen

Våren 2017

Sara Brøvig Østby

Håkonshellaveien 164

5174 Mathopen

Tlf: 45 22 09 67

Sammendrag

Tittel:

«Det er mye i det generelle som kan brukes i det spesielle – PP-rådgiveres tanker om minoritetsspråklige grunnskoleelever som henvises til PP-tjenesten»

Utgangspunkt:

Avhandlingen omhandler temaet minoritetsspråklige grunnskoleelever og spesialundervisning. Per. 1. januar 2016 bodde det 1 127 400 barn under 18 år i Norge. 36 % av disse er barn og unge med innvandrebakgrunn (Statistisk Sentralbyrå, 2016a). Samtidig viser forskningslitteraturen at minoritetsspråklige elever utgjør en større andel innenfor spesialpedagogiske tiltak enn det gruppens størrelse skulle tilsi. Særlig er forskning gjort av Joron Pihl (2005, 2010), professor i flerkulturelle utdanningsstudier ved Høgskolen i Oslo og Akershus, sentral innenfor denne tematikken, og hennes publikasjoner har på mange måter vært utgangspunktet for mitt forskningsarbeid.

Formål:

Målet med mitt forskningsarbeid er å bidra til økt kompetanse på det minoritetsspråklige feltet, og et ønske om at det flerkulturelle og spesialpedagogiske fagfeltet samarbeider i større grad. Etter mitt syn er dette nødvendig med tanke på den sammensatte elevmassen vi har i norsk grunnskole i dag.

Metode:

Forskningsarbeidet er basert på kvalitative intervjuer av 5 PP-rådgivere fra ulike deler av landet. Intervjuene har en semistrukturert form med fokus på PP-rådgivernes tanker omkring minoritetsspråklige grunnskoleelever og spesialundervisning.

Hovedkonklusjoner:

Den høye andelen minoritetsspråklige elever i spesialundervisning er, av flere grunner, problematisk, men hvorvidt en overrepresentasjon er å forvente eller ikke kan diskuteres. Spesialundervisning oppleves i mange tilfeller som eneste reelle alternativ. Det er klart at det er behov for økt kompetanse på det flerspråklige og flerkulturelle feltet – både i skolen og PP-tjenesten. Denne type kompetanse er nødvendig for at minoritetsspråklige elever skal kunne oppnå reel inkludering og tilpasset opplæring på lik linje med sine norskspråklige medelever. Minoritetsspråklige elever er et felles ansvar, og det er behov for at fagdisiplinene spesialpedagogikk og flerkulturell pedagogikk, samarbeider i enda større grad.

Forord

Etter en lang og spennende reise er jeg, i denne omgang, fremme ved veis ende. Det hele har vært en utfordrende og særdeles lærerik prosess, hvor mange spørsmål er blitt besvart, mens andre og nye spørsmål er kommet til underveis. Utgangspunktet for denne avhandlingen var et særlig engasjement for marginaliserte grupper i samfunnet, og kanskje spesielt for arbeid som omhandler barn med minoritetsbakgrunn. Når avhandlingen nå er ferdigstilt, opplever jeg bare en enda større interesse og nysgjerrighet for problemstillinger som omhandler denne gruppen. På samme måte som at både skole og samfunn er i stadig endring og må tilpasse seg en ny virkelighet, er jeg som menneske og pedagog også i stadig utvikling og læreprosess. Og det opplever jeg som godt å kjenne på.

Jeg har mange å takke for at denne avhandlingen er blitt en realitet. Jeg vil starte med å takke veilederen min, Frédérique Brossard Børhaug, som gjennom hele prosessen har gitt uttrykk for at hun har tro på meg og mitt forskningsprosjekt. Gjennom sine tilbakemeldinger, spørsmål og oppmuntring, har hun hjulpet meg med å finne retning og å opprettholde fokus og fremdrift.

Takk til mine informanter for avsatt tid og vilje til å bidra til mitt forskningsarbeid ved å dele tanker og erfaringer.

Takk også til alle dem som har hjulpet med barnepass så jeg har kunnet fokusere på å ferdigstille masteravhandlingen. Spesielt har min mor, Bente, stilt villig opp, og også hjulpet ved å heie meg frem.

Til slutt vil jeg takke mine tre barn for å sette ting i perspektiv, og min mann, Stig, som har vært en uvurderlig støtte gjennom hele denne prosessen. Min kjære mann har gitt meg tid og mulighet til å oppfylle mitt ønske om å skrive denne masteravhandlingen, og samtidig gitt tydelig uttrykk for at han hele tiden har hatt tro på at jeg vil nå mine mål – takk.

Bergen, januar 2017

Sara Brøvig Østby

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	3
Forord	5
Innholdsfortegnelse	7
1. Innledning	11
1. 1 Et flerkulturelt utdanningssamfunn med utfordringer.....	12
1. 2 Forskningsspørsmål og avgrensinger med hensyn til forskningstema.....	13
1. 3 Oppbygging av avhandlingen.....	14
2. Spesialpedagogikk i møte med flerkulturell pedagogikk	16
2. 1 Tilpasset opplæring og spesialundervisning i et minoritetsperspektiv.....	18
2. 2 PP-tjenesten – En kort presentasjon	23
2. 2. 1 Saksgang ved enkeltvedtak om spesialundervisning	24
2. 3 Hva innebærer det at norsk skole har blitt flerkulturell?.....	26
2. 3. 1 Hvordan omtale elever med minoritetsbakgrunn?	28
2. 3. 2 Hvilke formelle rettigheter har minoritetsspråklige elever i norsk skole?	30
2. 3. 2. 1 Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter	33
2. 3. 2. 2 Læreplanen i morsmål og tospråklig fagopplæring.....	34
2. 3. 3 Minoritetsspråklige elever og lærevansker	35
3. Et kritisk perspektiv på dagens opplæring for minoritetsspråklige elever	39
3. 1 Et kritisk blikk på den særskilte språkopplæringens ulike praksiser	39
3. 2 Minoritetsspråklige elever i spesialundervisning - Et glimt av forskning på feltet.....	42
3. 2. 1 En overrepresentasjon av minoritetslever i USA: Noen hovedmomenter i kritikken	42
3. 2. 2 Overrepresentasjon og noen årsaksforklaringer i et norsk perspektiv	43
3. 2. 3 En kort beskrivelse av kritikken rettet mot Joron Pihls forskning	46

3. 2. 4 Grunnlag for henvisning og behov for kompetanse	47
3. 2. 4. 1 Hva kan vi si om henvisningsgrunnlaget for minoritetsspråklige elever til PP-tjenesten?	48
3. 2. 4. 2 PP-tjenestens kompetanse på det minoritetsspråklige feltet	49
3. 2. 4. 3 Den tilpassede opplærings oppgave og faren for kulturalisering	50
4. Avhandlingens metodologiske valg.....	53
4. 1 Noen kjennetegn for det kvalitative forskningsintervjuet	53
4. 1. 1 En hermeneutisk tilnærming til det kvalitative intervjuet som metode	54
4. 2 Valg av informanter, størrelse på utvalg og informert samtykke.....	55
4. 3 Utforming av intervjuguide og gjennomføring av feltarbeid	58
4. 3. 1 Ett prøveintervju.....	59
4. 3. 2 Gjennomføring av muntlige intervjuer.....	60
4. 3. 3 Gjennomføring av telefonintervju	61
4. 4 Transkriberingsarbeidet.....	62
4. 5 Kvalitetskriterier i forskningsarbeidet – Et fokus på reliabilitet og validitet	63
5. Presentasjon av sentrale tema i intervjumaterialet	66
5. 1 Min tilnærming til intervjudataene i den kvalitative analysen	66
5. 2 Hva sier PP-rådgivere om deres arbeid med minoritetsspråklige elever– Ulike tema i datamaterialet	68
5. 2. 1 Overrepresentasjon av minoritetsspråklige elever i spesialundervisning	68
5. 2. 2 Skolens utfordringer i møte med minoritetsspråklige elever	71
5. 2. 3 PP-tjenestens utfordringer i møte med minoritetsspråklige elever	74
5. 2. 4 Mulige faktorer som kan bidra positivt for de minoritetsspråklige grunnskoleelevenes opplæring	77
5. 3 Kort oppsummering av hovedfunn.....	80
6. Spesialundervisningens rolle i møte med minoritetsspråklige elever i norsk skole.....	82

6. 1 Hvordan forklares den høye andelen minoritetsspråklige elever innenfor spesialpedagogiske tiltak?	82
6. 2 Spesialundervisning som erstatning for manglende tilrettelegging av opplæringen for elever med minoritetsspråklig bakgrunn?	86
6. 3 Er kritikken mot PP-tjenestens praksis overfor minoritetsspråklige elever berettiget?	90
6. 4 Minoritetsspråklige elevers opplæringssituasjon: Noen momenter som kan fremme forbedring	94
7. Avslutning	98
8. Bibliografi.....	103
9. Vedlegg	115
Vedlegg 1 Godkjenningbrev fra NSD	115
Vedlegg 2 Forespørsel om deltakelse.....	119
Vedlegg 3 Intervjuguide.....	121
Vedlegg 4 Intervjuguide som tankekart	123

1. Innledning

Som menneske og pedagog, er jeg opptatt av mennesker og menneskelige relasjoner. Ved å ha vokst opp som søster til en bror med funksjonsnedsettelse, har jeg kanskje alltid også hatt et ekstra engasjement for marginaliserte grupper i samfunnet. Ikke bare fordi jeg på den måten har fått et innblikk i hvordan det er å stå med en fot i hver leir – og at tilfredshet og glede i mange tilfeller defineres ulikt, men fordi jeg også tror på verdien av et heterogent samfunn hvor vi lærer, beriker og utvider hverandres horisonter. Kanskje var det derfor naturlig at jeg skulle ta lærerutdanning, for deretter å søke master i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk. Jeg følte at jeg innehadde – og fortsatt har – en kompetanse som jeg kunne dra nytte av i mitt videre yrkesliv. Samtidig er jeg vokst opp i et hjem hvor viktigheten av at det enkelte menneske skal føle seg verdsatt og sett av andre, ble understreket. Ny- innflyttede og andre ble invitert med hjem. Uavhengig av kultur- og språkbakgrunn – eller felles interesse for den saks skyld. Som en del av lærerutdanningen valgte jeg fag som lå innenfor fagområdene spesialpedagogikk og flerkulturell pedagogikk – men da i et didaktisk perspektiv. I løpet av det første året på masterstudiet ble jeg så oppmerksom på utfordringer knyttet til språk og kultur, og hvordan forskning viser at elever med minoritetsspråklig bakgrunn representerer en større andel innenfor spesialpedagogiske tiltak enn det gruppens størrelse skulle tilsi. Denne tematikken er vanskelig å definere innenfor et bestemt fagområde. Minoritetsspråklige elever er i utgangspunktet ikke spesialpedagogikkens fagområde, men i mange tilfeller viser det seg altså at denne gruppen i norsk skole trenger særskilt tilrettelegging. Da er flerkulturell kompetanse nødvendig. Og det er dette skjæringspunktet, mellom det spesialpedagogiske og flerkulturelle feltet, som jeg finner veldig interessant. Og interessen har ikke blitt mindre etter at jeg startet opp som kontaktlærer for en innføringsklasse for nyankomne minoritetsspråklige grunnskolelever (nå er jeg klar over at denne type organisering blir kritisert for å virke segregerende (Hilt & Bøyum, 2015), men jeg skal ikke gå nærmere inn på den diskusjonen her). Jeg ser hvor krevende det er for mange av dem å komme til et fremmed land, med et fremmed språk og en fremmed kultur, men også hvor raskt en finner seg til rette og skaper vennskap på tvers av språk- og kulturbakgrunn. Samtidig har jeg tidligere erfart, og også nå, at det oppstår tilfeller der det er vanskelig å vurdere hvorvidt en elev trenger spesialpedagogisk hjelp eller om vanskene har sammenheng med elevens minoritetsbakgrunn, og dermed ikke nødvendigvis trenger å henvises til Pedagogisk- psykologisk tjeneste (heretter kalt PP-tjenesten). Min erfaring er derfor at mange barn og unge med minoritetsspråklig bakgrunn «faller mellom to stoler», og befinner seg i et

«grenseland» mellom den ordinære pedagogikken, den flerkulturelle pedagogikken og spesialpedagogikkens fagområde (Hauge A.-M. , 1989, Morken & Dalen, 2015). Det er dette grenseområdet jeg ønsker å sette søkelyset på i min masteravhandling, og vise at det er nødvendig at samtlige av de nevnte fagdisiplinene har et felles ansvar for de minoritetsspråklige elevene. I den sammenheng synes jeg også tittelen på avhandlingen; «det er mye i det generelle som kan brukes i det spesielle», viser til noe essensielt. Tittelen er et sitat fra en av mine informanter, Julie. Julie er ikke veldig opptatt av skillene mellom de ulike fagdisiplinene, men heller at skole og PP-tjeneste innehar en kompetanse som kan benyttes på mange områder, og at vi her må våge å stole på oss selv. Alt behøver ikke nødvendigvis å være så spesielt. Jeg kommer tilbake til Julie og intervjuet med henne, men jeg tenker at denne tankegangen, at alt ikke behøver å være så spesielt, er viktig også i møte med minoritetsspråklige elever – både i skolen og PP-tjenesten.

Jeg vil starte med å gi en kort beskrivelse av det norske samfunnet i dag, og hvilke utfordringer det norske utdanningssamfunnet står ovenfor som følge av at vi i dag er et flerkulturelt samfunn. Deretter vil jeg gjøre rede for valg av forskningsspørsmål, før jeg til slutt kort beskriver hvordan avhandlingen er bygd opp.

1. 1 Et flerkulturelt utdanningssamfunn med utfordringer

Per 1. januar 2016 utgjorde innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre ca 16 % av Norges befolkning. Andelen er stadig økende, og det er i dag bosatt innvandrere i alle landets kommuner (Statistisk Sentralbyrå, 2016c). Samtidig oppstår stadig ulike krisesituasjoner i andre deler av verden som bidrar til en økning i flyktningstrømmen, ikke bare til Europa, men også til Norge. I 2015 mottok Norge 31 145 søknader om beskyttelse. Dette er en økning på drøye 170 % i forhold til året før (Utlendingsdirektoratet, u.d.). Når dette er sagt, skal det sies at vi nå er, og har vært, i en særst spesiell situasjon, hvor blant annet borgerkrigen i Syria har resultert i rekordhøye flyktningtall til Norge og Europa. Samtidig har norsk skole over lengre tid stadig hatt en økende andel elever med minoritetsbakgrunn (Utdanningsdirektoratet, 2014b, s. 5), og sannsynligvis vil denne andelen bare fortsette å øke i tiden fremover. Det er da bekymringsverdig at det i lengre tid har vært dokumentert at minoritetsspråklige elever kommer dårligere ut av norsk skole enn elever med norsk som morsmål. Forskning viser at minoritetsspråklige elever er overrepresentert innenfor spesialpedagogiske tiltak, samtidig som at en både i skole og PP-tjeneste oppgir at en ikke har tilstrekkelig kompetanse på det flerspråklige og flerkulturelle området (Nordahl & Overland, 1998, Aas, 2014, Pihl, 2010)

Hvorvidt denne overrepresentasjonen er tilfeldig, om det er å forvente, eller om det er et faktum vi ikke kan gjøre noe med, er det ulike meninger om – og jeg vil komme tilbake til dette i kapittel 5 og 6.

1. 2 Forskningsspørsmål og avgrensinger med hensyn til forskningstema

Mitt hovedforskningsspørsmål har endret seg en rekke ganger i mitt arbeid med denne masteravhandlingen – dog med kun små variasjoner. Jeg har under hele prosessen vært opptatt av at jeg ønsker å se nærmere på en tematikk som omhandler minoritetsspråklige elever innenfor spesialpedagogiske tiltak, men det har likevel vært vanskelig å bestemme innfallsvinkel. Østbergutvalget etterspør i sin rapport til Kunnskapsdepartementet økt forskning tilknyttet minoritetsspråklige og spesialundervisning (NOU 2010:7, s. 339f), og som forsker ønsker jeg å kunne bidra til mer kunnskap på dette feltet slik at denne også kan komme de minoritetsspråklige elevene som gruppe til gode. Med utgangspunkt i den forskningen som har vært gjort om tematikken, og da i all hovedsak av Pihl (2005, 2010), kom jeg frem til følgende hovedforskningsspørsmål.

«Hvilke tanker har PP-rådgivere om den høye andelen minoritetsspråklige grunnskoleelever i spesialpedagogiske tiltak, og hva er spesialundervisningens rolle i møte med minoritetsspråklige elevers opplæringsbehov?»

Med utgangspunkt i hovedforskningsspørsmålet over, utarbeidet jeg følgende to underspørsmål:

- 1) Hvilke tiltak kan igangsettes når en elev med minoritetsspråklig bakgrunn ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen?
- 2) Hva sier forskningen om overrepresentasjon av minoritetsspråklige elever innenfor spesialpedagogiske tiltak?

Mens mitt hovedforskningsspørsmål er knyttet til kapittel 5 og 6 (drøftingsdelen), er underspørsmålene knyttet til kapittel 2 og 3 (avhandlingens teoretiske del). Jeg vil gjøre nærmere rede for hvordan avhandlingen er bygd opp, og hva de ulike kapitlene omhandler, i kapittel 1. 4. Men først vil jeg bare kort informere om noen valg jeg har tatt i forhold til denne avhandlingen.

Jeg bruker konsekvent begrepet *minoritetsspråklig* i avhandlingen. Jeg er klar over at dette er et begrep som kan forstås ulikt, og i noen tilfeller også er omdiskutert, men jeg vil avklare og begynne valget av dette begrepet i kapittel 2. 3. 1.

Om ikke annet er nevnt, er det gjennom hele avhandlingen konsekvent snakk om *grunnskoleelever* (1.-10. trinn), selv om det i teksten noen ganger bare står *elever* eller *minoritetsspråklige elever*.

Når jeg i avhandlingen benytter betegnelsen «personer med innvandrerbakgrunn», viser jeg til en samlebetegnelse som inkluderer innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. (Statistisk Sentralbyrå, 2016b)

1. 3 Oppbygging av avhandlingen

I første del av avhandlingen, kapittel 2 og 3, vil jeg gjøre greie for avhandlingens teorigrunnlag. I **kapittel 2** vil jeg se nærmere på fagområdene spesialpedagogikk og flerkulturell pedagogikk. Jeg tar for meg de to begrepene tilpasset opplæring og spesialundervisning, og ser på hvordan disse begrepene må sees i sammenheng – også når det gjelder elever med minoritetsbakgrunn. I den forbindelse ser jeg nærmere på PP-tjenestens ansvar og oppgaver. Jeg vil i dette kapitlet også ta for meg minoritetsspråklige elevers formelle rettigheter i norsk skole, deriblant de ulike læreplanene som vil være aktuelle for denne elevgruppen.

Kapittel 3 omhandler dagens opplæringstilbud for minoritetsspråklige – i et kritisk perspektiv. Hovedtyngden vil her være på den særskilte språkopplæringens ulike praksiser, og hva forskningslitteraturen sier om den høye andelen minoritetsspråklige elever innenfor spesialpedagogiske tiltak – og da spesielt Pihl (2005, 2010).

I **kapittel 4** gjør jeg rede for de metodologiske valgene jeg har gjort i arbeidet med denne masteravhandlingen. Jeg tar for meg det kvalitative intervjuet som forskningsmetode, valg og problemstillinger med hensyn til informantgruppe, og beskriver også gjennomføringen av selve feltarbeidet og hvordan jeg søker å sikre kvalitet i forskningsarbeidet.

Kapittel 5 og 6 utgjør avhandlingens drøftingsdel. **Kapittel 5** består av en presentasjon av mine hovedfunn i intervjumaterialet. I dette kapitlet tar jeg for meg fire sentrale tema som alle omhandler mine informanternes arbeid med minoritetsspråklige elever, og også hvordan jeg kom frem til akkurat disse fire temaene.

I **kapittel 6** drøfter jeg spesialundervisningens rolle i møte med minoritetsspråklige elever i norsk skole. Med utgangspunkt i det jeg har kommet frem til, og skrevet om, i foregående kapitler, vil jeg i dette kapitlet diskutere spørsmål som sammen, eller hver for seg, kan bidra

til å komme nærmere et svar på mitt hovedforskningsspørsmål. Kapitlet er strukturert i fire delkapitler, som er tenkt sett i sammenheng med de fire temaene og delkapitlene i kapittel 5.

Kapittel 7 består av sammenfatninger og konklusjoner på bakgrunn av den forståelsen jeg har fått gjennom forskningsarbeidet, i tillegg til noen avsluttende refleksjoner og tanker med hensyn til videre forskning på feltet.

Sist i avhandlingen følger 4 **vedlegg**. Disse består av godkjenningsbrev og bekreftelser på endringer fra NSD, forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet og intervjuguide I og II.

2. Spesialpedagogikk i møte med flerkulturell pedagogikk

Hvilke tiltak kan igangsettes når en elev med minoritetsspråklig bakgrunn ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen? Spørsmålet fordrer både spesialpedagogisk og flerkulturell kompetanse, og i dette kapitlet vil jeg se nærmere på de nevnte fagområdene, samt begreper som tilpasset opplæring og spesialundervisning – sentrale begreper i denne sammenhengen.

Spesialpedagogikk beskrives av Astrid Askildt og Berit H. Johnsen (2012) som «(...) den forsknings- og profesjonsdisiplinen som omhandler læring og opplæring for barn, unge og voksne som møter funksjonshemmende vansker og barrierer i sin læring, utvikling og livsutfoldelse» (s. 59). Det er en disiplin som oppstod i Europa på slutten av 1700-tallet ved dets tiltak for barn og unge med særskilte opplæringsbehov (s. 59). Denne opplæringen ble frem til midten av 1900-tallet hovedsakelig organisert gjennom egne spesialskoler, noe som for øvrig også var tilfellet i Norge. Etableringen av Døveinstituttet i Trondheim i 1825 blir regnet som det første spesialpedagogiske opplæringstilbudet her til lands, og i løpet av 1800-tallet ble det opprettet spesialskoler flere steder i Norge. Etter hvert ble det også opprettet hjelpeklasser i normalskolen, men dette ble ikke et lovpålagt tiltak før i 1955. Når så dette ble pålagt, bidro det til etableringen av den skolepsykologiske tjenesten og etableringen av Statens spesiallærerhøgskole (Befring, 2012, s. 35). I dag er denne erstattet av Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo (<http://www.uv.uio.no/isp/>). Sånn sett kan en si at spesialpedagogikken har lange røtter, men at den som eget fag og forskningsfelt har en relativt kort historikk (Askildt & Johnsen, 2012, s. 59). Samtidig har spesialpedagogikkens målgruppe og oppgaver også endret seg betraktelig under denne perioden. I utgangspunktet var spesialpedagogikken forankret til skoler for syns-, hørsels- og talehemmede, i tillegg til de som den gang ble omtalt som «evneveike», og barn og unge med sosiale og emosjonelle problemer. Senere ble dette fagfeltets målgruppe utvidet til og blant annet også innbefatte det som Edvard Befring, professor ved Institutt for spesialpedagogikk, omtaler som *migrasjonspedagogiske utfordringer* (Befring, 2012, s. 36).

Migrasjonspedagogikk, eller flerkulturell/interkulturell pedagogikk, er ikke synonymt med spesialpedagogikk. Det er her snakk om to ulike fagdisipliner som likevel har en del til felles. Ifølge Ivar Morken, førsteamanuensis ved Institutt for spesialpedagogikk, er «[a]rbeidet for ulike minoritetsgrupper, integreringsperspektivet og kampen for et mest mulig inkluderende samfunn (...) et samlende perspektiv for de to fagdisiplinene» (Morken I., 1994, s. 16). Han skriver videre at «[m]igrasjonspedagogikk er et vidtfavnende fagområde som omfatter

språklige emner, samfunnsfaglige emner og didaktiske emner» (2012, s. 524). Sentralt er da kunnskap om flerspråklighet, migrasjon og undervisningslære. Mennesker med innvandringsbakgrunn og andre kulturer studeres ikke for sin egen del, men med tanke på å tilrettelegge opplæring og utdanning i et flerkulturelt Norge (Morken I. , 2012). Når en omtaler et samfunn som flerkulturelt, bør en ifølge St.meld. nr 49 (2003-2004) skille mellom to sentrale forståelser av begrepet; et samfunn som betegnes som flerkulturelt når befolkningen er flerkulturell, og et begrep som «(...) brukes til å beskrive et samfunn som fører en politikk som har flerkultur som mål» (s. 31). Med sistnevnte forståelse av begrepet, menes en politikk som tilrettelegger for kulturelle grupper på permanent basis, og hvor integrering står sentralt (St.meld. nr. 49 (2003-2004), s. 31f). I takt med økende innvandring til Norge, ble nettopp integrering et sentralt begrep i norsk politikk (Kjeldstadli, 2003, s. 379). I dag består befolkningen i Norge av mennesker med bakgrunn fra over 200 land (Statistisk Sentralbyrå, 2016b), og regjeringen har en helhetlig integreringspolitikk som mål (Meld. St. 6 (2012-2013), s. 7f). En kan derfor si at Norge er et flerkulturelt samfunn uavhengig av hvilken forståelse av begrepet i St.meld. nr 49 en legger til grunn. Hvorvidt denne politikken er integrerende i praksis, kan diskuteres, men denne diskusjonen vil jeg komme tilbake til i kapittel 3.1.

Flerkulturell pedagogikk er for øvrig ett relativt nytt fagområde innenfor pedagogikken, og *flerkulturell pedagogikk*, *migrasjonspedagogikk* og *interkulturell pedagogikk* er alle begreper som brukes om hverandre, men som ellers stort sett viser til det samme innholdet (Morken I. , 1994, s. 11). Ifølge Morken (2012) ligger forskjellen i meningsinnholdet mellom de to førstnevnte betegnelse, at mens migrasjonspedagogikk kun omfatter innvandrede minoriteter, er også urbefolkning og nasjonale minoriteter innlemmet i begrepet flerkulturell pedagogikk. Med unntak av denne distinksjonen viser begge betegnelse til ett fagområde som synliggjør utfordringer relatert til kultur, identitet og språk (s. 524f). Morken bruker for øvrig betegnelsen migrasjonspedagogikk konsekvent i sine publikasjoner (se Morken; 1994, 2012 og 2015), men ifølge Pihl (2010, s. 268), anvendes vanligvis begrepet flerkulturell pedagogikk i norsk faglitteratur. Likevel, ifølge både Agostino Portera (2008, s. 483) og Gunnilla Holm og Harriet Zilliacus (2009, s. 11), er interkulturell pedagogikk den foretrukne betegnelsen i Europa, og også den som anbefales av Europarådet. Holm og Zilliacus (2009) påpeker at det er en pågående diskusjon om både hvilke betegnelser en skal bruke og hvordan en forstår disse, men at

[t]here is a tendency in Europe to see multicultural as a less dynamic concept and as describing a situation which has a diversity of cultures while intercultural is used to indicate the interaction of and relationship between different cultural groups in a culturally diverse setting (s. 25)

Jeg skal ikke ta stilling til denne diskusjonen her, men velger videre å bruke betegnelsen flerkulturell da det er den betegnelsen jeg har mest kjennskap til gjennom norsk faglitteratur, og som jeg derfor er mest fortrolig med å bruke.

Det å være flerspråklig og flerkulturell er ikke et problem i seg selv, noe som også Østbergutvalget påpeker i sin rapport til Kunnskapsdepartementet (NOU 2010:7, s. 337). Det finnes derfor ingen automatikk i at elever med minoritetsspråklig bakgrunn er underlagt spesialpedagogikkens ansvarsområde. Det å være flerspråklig og flerkulturell er i utgangspunktet heller en ressurs som ved riktig tilrettelegging åpner for mange muligheter. Blant annet melder bladet Utdanning (2014) at det av tall fra Statistisk Sentralbyrå fremgår at «[m]ange innvandrerbarn er flinkere på skolen enn nordmenn». Likevel, selv om minoritetsspråklige elever som gruppe er like sammensatt som elever som har norsk som sitt morsmål, kreves det for denne gruppen generelt «(...) likevel noe mer tid og ressurser for å gi utbytte av opplæringen i tråd med de læringspotensialene den enkelte har» (NOU 2010:7, s. 333). I den nevnte artikkelen i Utdanning ovenfor, fremgår det da også at det er store ulikheter med hensyn til prestasjoner mellom de ulike innvandringsgruppene, og at flertallet av barna med innvandrerbakgrunn gjør det langt svakere enn sine norskspråklige medelever (Utdanning, 2014). Den samme konklusjonen kom Kamil Øzerk, professor i pedagogikk ved Universitetet i Oslo, frem til i en studie han publiserte i 2003 (s. 3). Samtidig er spesialpedagogiske behov noe som finnes innenfor alle befolkningsgrupper, også i innvandrerbefolkningen. Som en så av kapittel 1.1 s. 12, kan en anta at de minoritetsspråklige elevene er overrepresentert innenfor spesialundervisning, noe som innebærer at elever med minoritetsspråklig bakgrunn også berører det spesialpedagogiske feltet. utfordringer som er relatert til det å være flerkulturell og flerspråklig, er derfor noe alle pedagoger må forholde seg til; både ansatte i skoleverket og i PP-tjenesten (Morken, 2012, s. 537).

2. 1 Tilpasset opplæring og spesialundervisning i et minoritetsperspektiv

Som nevnt i foregående kapittel, kreves det for minoritetsspråklige elever generelt noe mer tid og ressurser for å ha utbytte av opplæringen. Dette vil ifølge Østbergutvalgets utredning ha sammenheng med den ordinære tilpassede opplæringen, ekstraressurser tilknyttet særskilt

språkopplæring, eller til ulike spesialpedagogiske tiltak (NOU 2010:7, s. 333). Særskilt språkopplæring er en rettighet som er forbeholdt elever med et annet morsmål enn norsk. Det å mestre det norske språket er en forutsetning for å nyttiggjøre seg opplæringen i norsk skole, og særskilt språkopplæring er derfor et viktig tiltak i regjeringens integreringspolitikk (Meld. St. 6 (2012-2013), s. 55). Av den grunn vil jeg gjøre nærmere rede for denne retten i et eget kapittel (kapittel 2. 3. 2). Tilpasset opplæring og spesialundervisning derimot, er politisk lovfestede rettigheter som ikke bare angår minoritetsspråklige elever, men alle barn og unge i skolen. Dette har ikke nødvendigvis alltid vært tilfelle. Prinsippet om tilpasset opplæring ble lovfestet i forbindelse med innføringen av integreringsbegrepet i norsk skolepolitikk på 1970-tallet, og ifølge Eirik S. Jenssen og Sølvi Lillejords artikkel *Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis* (2009), var målet for denne politikken først og fremst å integrere elever med særskilte behov og elever med minoritetsbakgrunn i den såkalte «normalskolen». Alle barn, uavhengig av funksjonsnivå eller språkbakgrunn, skulle nå få ta del i den ordinære skolen (s. 2ff). Det samme siktemålet fremkommer også hos Befring (2012), som påpeker at «(...) integreringsbegrepet for en stor del har vært knyttet til spørsmålet om å innlemme funksjonshemmede i skolefellesskapet samt å motvirke ghettoisering av innvandrere (...)» (s. 42).

Utgangspunktet for denne integreringspolitikken var tanken om at skolen, ved en mer sammensatt elevgruppe, kunne bidra til å bryte ned og forhindre fordommer og slik danne grunnlaget for et mer likeverdig samfunn. Integrering ble derfor en politisk målsetning, og som en konsekvens opphørte spesialskoleloven som egen lov. I 1975 ble den i stedet en del av en felles grunnskolelov som omfattet alle barn. Dette innebar at spesialskolene gradvis skulle avvikles, samtidig som at pedagogisk differensiering og prinsippet om tilpasset opplæring ble en forutsetning for den nye skolepolitikken. Likevel, Jenssen og Lillejord (2009) viser til hvordan det av utdanningspolitiske dokumenter fremgår at dette prinsippet, i perioden 1975-1990, først og fremst var tilknyttet minoritetsspråklige elever og tiltak som skulle bidra til integrering av denne elevgruppen i den ordinære skolen (s. 3). Blant annet vises det til St.meld. nr 43 (1988-1989) hvor det i nevnte sammenheng er å finne at «[t]ilpasset opplæring for dem [minoritetsspråklige elever] vil i første rekke si at de må få særskilt tilrettelagt norskundervisning» (sitert i Jenssen & Lillejord, 2009, s. 5). Tilpasset opplæring blir her et virkemiddel for integrering av minoritetsspråklige elever. Jenssen og Lillejord (2009) omtaler da også denne perioden, fra lovfestighet av tilpasset opplæring som prinsipp og frem til 1990, som *integreringsepoken* – en periode som karakteriseres av integrering som en måte å

organisere opplæringen på og hvor «(...) tilpasset opplæring gjelder spesielle grupper som skal innpasses i fellesskapet» (s. 5). Forfattere viser dermed til hvordan tilpasset opplæring som begrep historisk sett har blitt brukt med ulikt meningsinnhold alt etter hvem som har sittet med den politiske makten i Norge. Det kommer her også frem at en i perioden før 1990 i mange tilfeller setter likhetstegn mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. Begrepene ble brukt mer eller mindre tilfeldig, og av St.meld. nr 61 (1984-1985) finner en blant annet at«[d]et ikkje er mogleg å definere noko klart skilje mellom det som kan kallast vanleg tilpassa undervisning og spesialundervisning» (sitert i Jenssen & Lillejord, 2009, s. 4). Denne forståelsen av tilpasset opplæring og spesialundervisning endrer seg i tiden etter 1990. Integreringsbegrepet må vike for inkluderingsbegrepet i norsk utdanningspolitikk og tilpasset opplæring er ikke lenger forbeholdt minoritetsgrupper, men «(...) skal gjelde for alle og på alle områder (evner, forutsetninger, bakgrunn, bosted, likestilling mellom kjønnene, språklige og kulturelle minoriteter)» (Jenssen & Lillejord, 2009, s. 5). Prinsippet om tilpasset opplæring knyttes nå til den ordinære undervisningen og inkludering i et likeverdig fellesskap, mens spesialundervisning forstås som særskilt tilrettelagt opplæring for de elevene som ikke nyttiggjør seg det ordinære opplæringstilbudet. Denne markante endringen av utdanningspolitikken må sees i sammenheng med strømninger internasjonalt (Jenssen & Lillejord, 2009, s. 6). I forbindelse med FN- tiåret for funksjonshemmede, 1983-1992, proklamerte FN «(...) full deltaking og likestilling som sentrale målsettinger» (Befring, 2012, s. 42), og i 1994 forpliktet Norge seg, sammen med en rekke andre nasjoner, til Salamanca-erklæringens inkluderingsideologi (Jenssen & Lillejord, 2009, s. 6). I denne erklæringen vektlegges barn med spesielle behovs rettigheter i utdanningssystemet, og at dette skal legge til rette for en inkluderende opplæring for alle i den ordinære skolen – uavhengig av eventuelle vanskeligheter og ulikheter mellom elevene (UNESCO, 1994, s. 11).

Ifølge Meld. St. 18 ((2010-2011), s. 8) er inkludering det grunnleggende prinsippet og målet for dagens utdanningspolitikk. Dette innebærer at «(...) at barn og unge med ulik sosial bakgrunn og med forskjellig etnisk, religiøs og språklig tilhørighet skal møtes i en (...) fellesskole som har høy kvalitet og høye forventninger til læring for alle» (Meld.St. 18 (2010-2011), s. 8). Inkludering som begrep er ikke bare sentralt i norsk utdanningspolitikk, men har også en solid forankring innenfor spesialpedagogikken (Befring, 2012). I flerkulturell pedagogikk har inkluderingsbegrepet også en sentral plass, men vi ser at integreringsbegrepet ofte brukes i skolediskursen. Det er verdt å merke seg at bruken av integrerings- og inkluderingsbegrepet problematiseres i NOU 2011:14. Her brukes integreringsbegrepet om en

politikk som har som mål å få nyankomne innvandrere raskest mulig inn i yrkes- og samfunnsniv, mens inkludering knyttes til «(...) den langsiktige utviklingen av livsløpet til innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre (...)» (NOU 2011:14, s. 27). Det er altså tidsperspektivet som skiller og definerer bruken av integrerings- og inkluderingsbegrepet i denne diskursen. I den forbindelse påpekes det i NOU 2011:14 at inkluderingsbegrepet i dagligtale vanligvis ikke assosieres med innvandrere og personer med innvandrerbakgrunn spesielt, men heller med marginaliserte samfunnsgrupper generelt. Begrepet kan derfor virke mer forvirrende enn avklarende når det av norske myndigheter brukes spesielt om innvandrerbefolkningen (s. 27ff). Integrering, derimot, er ifølge den samme utredningen «(...) både i vanlig språkbruk, i ordbøker og i litteraturen for øvrig, oftere forbundet med innvandrere enn det inkludering er» (NOU 2011:14, s. 28). Blant annet ser en av både forskningslitteraturen til An-Magritt Hauge (2007, s. 266ff), og det nettbaserte oppslagsverket *Store norske leksikon*, at integreringsbegrepet knyttes til innvandrerbefolkningen og norsk innvandringspolitikk (Integrering, 2014). Dette er blant årsakene til at integreringsbegrepet foretrekkes, men da i en betydning som inkluderer både det kortsiktige og langsiktige målet for norsk integreringspolitikk. Dette innebærer at integrering «(...) dekker både prosessene som gjør at innvandrere blir en del av det norske samfunnet, og den nye helheten hvor innvandrerbefolkningen har bidratt til å prege samfunnet» (NOU 2011:14, s. 28).

Når en har inkludering som et mål for utdanningspolitikken, samtidig som at integrering er et viktig mål for den politikken som omhandler nyankomne innvandrere, kan en se at begge begreper er sentrale for minoritetsspråklige elever. For denne elevgruppen kan en derfor hevde at det er integrering i en inkluderende skole som gjelder. Målet om inkludering forutsetter positiv forskjellsbehandling og et utdanningssystem som er likeverdig og tilpasset den enkelte elevs forutsetninger og evner (Meld.St. 18 (2010-2011), s. 8). Tilpasset opplæring er altså en viktig forutsetning for inkludering, og er i dag ett av grunnelementene innenfor fellesskolen (Utdanningsdirektoratet, u.å.c). I norsk lovgivning er retten til tilpasset opplæring nedfelt i Opplæringslovens (1998) § 1-3 hvor det slås fast at opplæringen skal «(...) tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten». Dette lovfestede prinsippet skal ligge til grunn for all opplæring, og prege hele skolens virksomhet, samtidig som at det skal hjelpe den enkelte elev i å få utnyttet sitt læringspotensial (Tangen, 2012, s. 108). Selv om Jenssen og Lillejord (2009) viser til at tilpasset opplæring ikke er et entydig begrep, manifesterer prinsippet seg, ifølge Meld.St. 18 ((2010-2011), s. 9), i de valgene en gjør med hensyn til metode, arbeidsoppgaver, progresjon og organisering av

opplæringen. Dette vil si de tiltakene skolen setter inn for å sikre elevene best mulig utbytte av opplæringen. Samtidig presises det i den samme meldingen at skolen er en fellesskapsarena, og at tilpasset opplæring derfor ikke «(...) må forstås som en ren individualisering av opplæringen [men] (...) handler om å skape god balanse mellom evnene og forutsetningene til den enkelte elev og fellesskapet» (Meld.St. 18 (2010-2011), s. 9). Med utgangspunkt i tidligere nevnte artikkel forfattet av Jenssen og Lillejord (2009), kan en se at sitatet gjenspeiler dagens utdanningspolitiske forståelse av tilpasset opplæring som noe skal foregå innenfor fellesskapets rammer.

Ifølge Meld.St. 18 ((2010-2011), s. 9ff) forutsetter prinsippet om tilpasset opplæring og spesialundervisning hverandre, da retten til tilpasset opplæring i noen tilfeller innebærer stor grad av individuell tilrettelegging – altså spesialundervisning. Spesialundervisning skal altså fungere som ett ledd i den tilpassede opplæringen, og er aktuelt i de tilfellene hvor en ikke klarer å gi eleven ett tilfredsstillende opplæringstilbud innenfor skolens ordinære rammer (Tangen, 2012). Skolens evne til å tilpasse opplæringen elevene vil derfor kunne ha betydning for om eleven har behov for spesialundervisning (Meld.St. 18 (2010-2011), s. 9). Ifølge Jon-Håkon Schultz, An-Magritt Hauge og Harald Støre (2008), ligger det «(...) en fare i å lage for markante skiller mellom fagdisiplinene spesialpedagogikk og pedagogikk [da] [b]estandsdelene i en vellykket tilpasset opplæring må være hentet fra både ordinær pedagogikk og spesialpedagogikk» (s. 159). Samtidig fremgår det av Jenssen og Lillejords artikkel at «(...) begrepene tilpasset opplæring, spesialundervisning og ordinær undervisning [i dag] alle inngår i skolens undervisningsbegrep og tydeligere ses i sammenheng med hverandre. Spesialundervisning skal ikke oppfattes som isolert fra det vanlige arbeidet i skolen (...)» (2009, s. 13).

Denne rettigheten, retten til spesialundervisning, er nedfelt i Opplæringsloven (1998) § 5-1, hvor det også står at «[o]pplæringstilbudet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven». Spesialundervisning skiller seg dermed fra ordinær undervisning ved at den i større grad tilpasses den enkelte elevs særskilte forutsetninger og behov. Retten til spesialundervisning er uavhengig retten til særskilt språkopplæring etter § 2- 8, og minoritetsspråklige elever kan derfor ha rett på begge typer undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 25). Det skal i begge tilfeller gjøres ett vedtak for den enkelte elev, men mens det er skolen som har ansvaret for å kartlegge et eventuelt behov for særskilt språkopplæring, skal et vedtak om spesialundervisning ta utgangspunkt i

vurderingene og anbefalingene fra en sakkyndig utredningsinstans (Tangen, 2012, s. 121). Det er PP-tjenesten som er statens sakkyndige instans i spørsmålet om spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998, § 5- 6), og jeg vil kort presentere denne tjenesten nedenfor.

2. 2 PP-tjenesten – En kort presentasjon

«Pedagogisk psykologisk tjeneste (PP-tjenesten) er en rådgivende og sakkyndig instans når det gjelder utvikling, læring og trivsel for barn under skolepliktig alder og elever i grunnskolen og videregående opplæring» (Utdanningsdirektoratet, 2013b, s. 1). Dette mandatet er hjemlet i Lov om grunnskolen av 1969 og Opplæringsloven av 1998, og det var ved førstnevnte lov den skolepsykologiske tjenesten ble omdøpt til pedagogisk psykologisk tjeneste. De første skolepsykologiske kontorene ble for øvrig opprettet allerede på 1940-tallet, men tjenesten ble først hjemlet i Folkeskoleloven av 1959. Dette skjedde som en konsekvens av den nye spesialskoleloven av 1951, hvor det i kjølvannet av denne ikke bare ble etablert spesialskoler, men også hjelpeklasser i den ordinære skolen. Etableringen av hjelpeklasser ble da en del av kommunenes ansvarsområde, noe som førte til et stort behov for fagfolk med spesialpedagogiske kompetanse og hjemlingen av den skolepsykologiske tjenesten (Befring, 2012, s. 35ff).

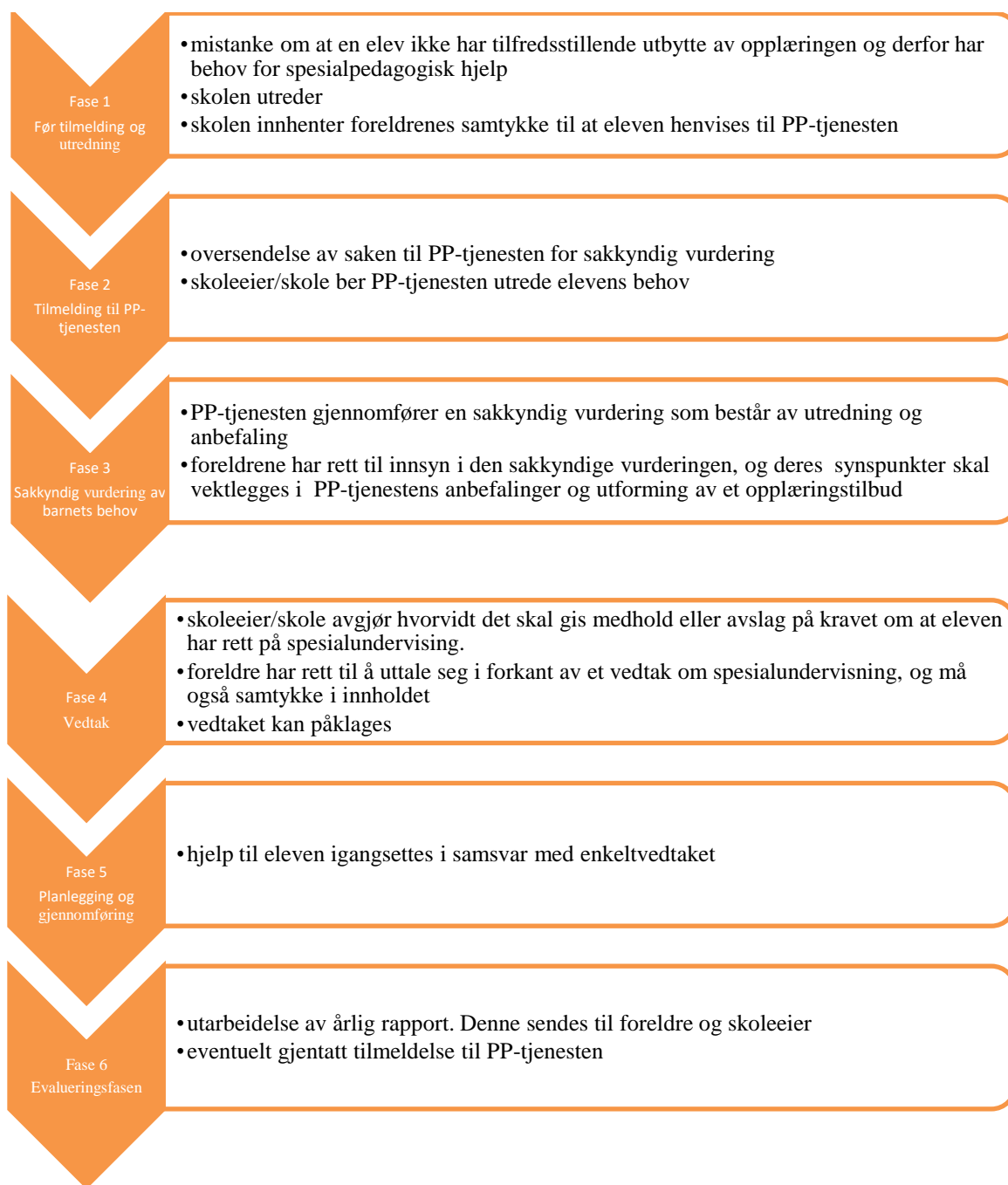
Ifølge Pihl (2010) ble den skolepsykologiske tjenesten i utgangspunktet opprettet «(...) med det formål å diagnostisere avvikende barn som skulle plasseres i segregerte skoleslag og klasser» (s. 65). Men med Lov om grunnskolen av 1969, og senere den politiske oppslutningen omkring enhetsskolen, ble rammene for dagens PP-tjeneste fastlagt. Alle elever fikk ved denne lovendringen en lovfestet rett til et tilpasset opplæringstilbud i den ordinære skolen, og skolene fikk derfor behov for ett eget rådgivningsapparat. PP-tjenesten ble da en forutsetning for å kunne oppfylle denne retten, og fikk samtidig en mer tverrfaglig karakter (Jullum & Vestli, 2011). I dag finner vi både psykologer, pedagoger, spesialpedagoger, logopeder og sosionomer blant de ansatte i PP-tjenesten (Utdanningsetaten i Oslo, 2013), og tjenesten er «(...) en sentral aktør for å sikre et tilpasset, likeverdig og inkluderende barnehage- og skoletilbud» (NOU 2009:18, s. 180).

Ifølge Opplæringslovens (1998) § 5- 6 har dagens PP-tjeneste to hovedfunksjoner; den har ansvaret for å utarbeide sakkyndige vurderinger, men den skal også «(...) hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov». PP-tjenesten skal altså arbeide både individ- og systemrettet. Alle kommuner og fylkeskommuner er derfor forpliktet av loven til å ha en PP-

tjeneste, og organisere denne slik at oppgaver utføres på en forsvarlig måte og innenfor rimelig tid. Det er altså ikke krav til saksbehandlingstid, og det er også verdt å merke seg at det heller ikke foreligger spesifikke kompetansekrav til personalet i PP-tjenesten. I tilfeller hvor tjenesten ikke innehar den nødvendige kompetansen, må den derfor søke denne kompetansen hos andre instanser (Utdanningsforbundet, 2012). Statlig pedagogisk tjeneste (Statped) er blant instansene PP-tjenesten da kan søke støtte hos, og også Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO). Ifølge sistnevnte instans kan det i mange tilfeller være utfordrende å vurdere årsaken til lærevansker hos minoritetsspråklige elever, og senteret kan derfor «(...) bistå PP-tjenesten med veiledning, kurs og materiell for kartlegging og utredning som vil kunne gi økt kompetanse i flerspråklighet og flerkulturell forståelse» (NAFO, u.d.).

2. 2. 1 Saksgang ved enkeltvedtak om spesialundervisning

Proessen fra mistanke om et barns spesialpedagogiske behov, til ett enkeltvedtak og gjennomføring av spesialundervisning, er relativt omfattende, og med utgangspunkt i *Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning* (Utdanningsdirektoratet, 2013c) har jeg derfor forsøkt å illustrere denne prosessen på følgende måte:



Som en ser av grafikken, bes PP-tjenesten om å utrede elevens *behov*. Et vedtak om spesialundervisning etter § 5-1 bestemmes derfor ikke ut i fra diagnostiske kriterier, men ut i fra *elevens utbytte* av den ordinære opplæringen. Et slikt vedtak innebærer for øvrig at det utarbeides en individuell opplæringsplan for eleven. Her skal tiltakene beskrives nærmere, og både omfang, metoder og organiseringsform vil variere og være tilpasset den enkelte elevs behov (Tangen, 2012, s. 116). Samtidig er det viktig å påpeke at langt fra alle som blir oppmeldt til PP-tjenesten blir anbefalt spesialundervisning etter § 5-1. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2013b) skal PP-tjenesten i sin vurdering også ta stilling til «(...) om en kan avhjelpe de vanskene eleven har innenfor det ordinære opplæringstilbudet» (s. 3).

Likevel, ifølge tall fra Grunnskolens informasjonssystem (heretter kalt GSI), ble totalt 61 769 elever oppmeldt til PP-tjenesten skoleåret 2014/2015 og over 80 % av disse ble deretter anbefalt spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Kun et fåtall av disse anbefalingene ble ikke tatt til følge, da et enkeltvedtak i all hovedsak skal bygge på PP-tjenestens sakkyndige vurdering. Jeg har ikke funnet tall på antall oppmeldinger for skoleåret 2016/2017, men for inneværende skoleår er det 49 366 elever som får spesialundervisning etter enkeltvedtak (Utdanningsdirektoratet, 2016). I tillegg skal det nevnes at elever med fast tilhørighet i avdelinger og skoler for spesialundervisning, ikke er inkludert i overnevnte tallmateriale, noe som medfører at antall elever i spesialpedagogiske tiltak er enda noe høyere (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Hvem disse elevene er sier ikke tallmaterialet noe om, og en kan derfor heller ikke si noe om tallet på minoritetsspråklige elever med spesialundervisning ut i fra dette materialet. Det som likevel er klart, er at det i dag er en betydelig andel elever med minoritetsspråklig bakgrunn i norsk skole. Dette vil jeg gjøre nærmere rede for i neste kapittel. Her vil jeg også se på hvordan vi skal omtale barn og unge i skolen som har et annet morsmål en norsk, og hvilke læreplaner vi har til rådighet med tanke på å tilpasse opplæringen for disse elevene. På samme måte som elever med norsk som morsmål, kan også elever som har et annet morsmål ha særskilte opplæringsbehov. Sist i kapitlet vil jeg derfor se nærmere på disse behovene, og en eventuell sammenheng mellom disse og deres minoritetsbakgrunn.

2. 3 Hva innebærer det at norsk skole har blitt flerkulturell?

Som en så av kapittel 1.1 side 12, kan Norge i dag kalles et flerkulturelt samfunn i den betydning at innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre er representert i alle landets kommuner, samtidig som gruppens totale antall i Norge stadig er økende (Statistisk Sentralbyrå, 2016c). Per 1. januar 2016 utgjorde innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre 16 % av Norges befolkning (Statistisk Sentralbyrå, 2016b). Nå er ikke dataene for barn og unge med innvandrerbakgrunn oppdatert, men per 1. januar 2014 hadde 13.6 % av barn i grunnskolepliktig alder innvandrerbakgrunn. Dette er en økning på nærmere fire prosent siden 2009 (Utdanningsdirektoratet, 2014b, s. 5). Selv om det å tilhøre denne gruppen ikke er ensbetydende med å skulle ha et annet språk enn norsk som sitt morsmål, innebærer likevel nevnte tallmateriale at dette er realiteten for en betydelig andel av den norske grunnskolens elever. Med *førstespråk* menes en persons muntlige og eventuelt skriftlige hovedspråk, og vil vanligvis «(...) være det språket personen har lært først, bruker mest og er nærmest tilknyttet følelses- og identitetsmessig» (Engen & Kulbrandstad, 2009, s.

27). I de fleste tilfeller vil personens førstespråk også være ensbetydende med personens morsmål. Både Thor Ola Engen og Lars Anders Kulbrandstad (2009) og Espen Egeberg (2012) bruker betegnelsene *førstespråk* og *morsmål* om ett og samme språk. Med *andrespråk* derimot, refereres det til det språket «(...) en lærer eller har lært i et miljø hvor det er i allmenn bruk som dagligspråk» (Engen & Kulbrandstad, Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning (2.utg), 2009, s. 27) – slik som norsk er daglig- og undervisningsspråket i den norske grunnskolen.

Ifølge Anders Bakken (2003) utgjorde barn og unge med et annet språk enn norsk som sitt førstespråk «(...) om lag 7 [%] av samtlige elever i grunnskolen [i 2003] og er en av de hurtigst voksende elevgrupper» (s. 4). At denne elevgruppen stadig utgjør en større andel av elevmassen i skolen, fremgår også av NOU 2011: 14 (s. 172). Det er likevel vanskelig å si noe om denne prosentandelen i dag, da Statistisk Sentralbyrå ikke lenger fører statistikk over minoritetsspråklige elever i grunnskolen. I en e-postkorrespondanse med en ansatt ved seksjonen for utdanningsstatistikk, begrunnes dette med at det var vanskelig å definere og sikre kvaliteten på de nevnte dataene. På informasjonssiden til GSI står det blant annet at «[d]et er tall i GSI som omfatter sensitiv informasjon om enkeltpersoner (...) Dette gjelder blant annet forhold knyttet til spesialundervisning og språklige minoriteter» (Utdanningsdirektoratet, u.å a). Det argumenteres da også for at begrepet minoritetsspråklig først og fremst brukes i skoleverket og da med ulikt innhold og i ulike sammenhenger. Dette påvirker dataene som samles inn, noe som medfører at begrepet derfor er lite egnet for statistiske formål (Dzamarija & Kalve, 2004, s. 7). Det samles i dag derfor kun inn opplysninger om antall norske grunnskoleelever som får særskilt språkopplæring etter § 2-8. Ett unntak er likevel Oslo kommune. Her føres det statistikk over antall minoritetsspråklige elever i grunnskolen, uavhengig av om disse elevene kan tilstrekkelig norsk til å følge ordinær undervisning eller ikke. Dette gjøres ved at skolen innhenter opplysninger om elevens morsmål i forkant av skolestart, og begrunnes av Utdanningsetaten i Oslo med at skolene har behov for å ha oversikt over hvilke elever som *kan komme til* å trenge særskilt språkopplæring (Slettholm, 2013b). Florentino Bulnes, ansvarlig for arbeidet med minoritetsspråklige i Bergen kommune, har liten forståelse for hvorfor Utdanningsetaten i Oslo mener skolene har behov for denne type informasjon. I Bergen, som resten av landet, registreres kun de elevene som det settes inn ekstra tiltak for. Bulnes stiller seg derfor skeptisk til praksisen i Oslo da han mener denne vitner om at Oslo-skolen ikke anser elever med innvandrerbakgrunn som en del

av den ordinære elevmassen, og dermed bidrar til å skape et skille mellom førstnevnte gruppe og elever med norskspråklig bakgrunn (Slettholm, 2013b).

Uavhengig av registreringspraksis, vil nok skoler med en viss andel elever med innvandrerbakgrunn i mange tilfeller betegne seg som flerkulturelle. Betegnelsen brukes da beskrivende – for å si noe om skolens elevgrunnlag (på samme måte som en betegner et samfunn som flerkulturelt når befolkningen er flerkulturell). Imidlertid viser Hauge (2007, s. 21) til hvordan disse skolene i mange tilfeller opplever elevenes språklige og kulturelle bakgrunn som problematisk, og derfor iverksetter kompensatoriske tiltak. Hun argumenterer for at betegnelsen flerkulturell ikke bare skal vise til at skolen har en viss andel elever med innvandrerbakgrunn, men at dette også skal gjenspeiles i skolens inkluderende innhold og organisering. Hauge (2004, referert i Bøyese, 2006a) definerer derfor den flerkulturelle skolen «(...) som en skole som integrerer tiltak for flerspråklige elever som en selvfølgelig del av sin virksomhet, en skole som ikke bare aksepterer mangfold, men utnytter det til å skape fellesskap og like muligheter for alle elevene» (s. 35). Hun mener av den grunn at betegnelsen *felleskulturell* er en mer passende betegnelse, da denne bedre får frem skolens positive holdning til språklig og kulturell ulikhet. Begge skoletyper vil imidlertid betegnes som flerkulturelle, men de vil ifølge Hauge (2007) ha «(...) helt ulik forståelse og praksis i forhold til å inkludere og ivareta mangfoldet blant elever» (s. 22). Som en ser av tidligere kapitler bruker jeg i mange tilfeller betegnelsen flerkulturell som en beskrivende betegnelse om både skole og samfunn, men uavhengig av dette kan en likevel ikke se bort i fra at den flerkulturelle skoletypen som Hauge (2007) betegner som felleskulturell, ville kunne gi positive utslag i statistikken over elever med minoritetsspråklig bakgrunn i spesialundervisning.

2. 3. 1 Hvordan omtale elever med minoritetsbakgrunn?

I tidligere kapitler har jeg brukt betegnelsen *minoritetsspråklig* om elever som ikke har norsk som sitt førstespråk. Betegnelsen brukes også i Opplæringsloven (1998), og språklige minoriteter defineres da som elever «(...) med anna morsmål enn norsk og samisk» (§ 2-8). På samme måte som Morken (2012, s. 524) viser til utelatelsen av urbefolkning og nasjonale minoriteter som distinksjonen mellom migrasjonspedagogikk og flerkulturell pedagogikk, påpekes det i St.meld. nr 49 ((2003-2004), s. 14) at disse gruppene heller ikke omfattes av begrepet språklige minoriteter. Historisk sett, har for øvrig denne elevgruppen hatt en rekke ulike betegnelser, blant annet *innvandrere*, *fremmedspråklige*, *tospråklige*, *flerspråklige* og *bindestreksbarn*. Alle disse betegnelse, inkludert minoritetsspråklig, kan på hver sin måte

oppleves som stigmatiserende eller/og reduksjonistiske, og i noen tilfeller også være direkte misvisende. På enkelte skoler, blant annet i Oslo, vil det være de minoritetsspråklige elevene som utgjør majoriteten av elevmassen, og det blir da problematisk å omtale disse som en minoritet (Bøyese, 2006a, s. 37f). Og selv om en i en utredning til det som den gang het Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet ble anbefalt «(...) at tospråklig minoritetselev brukes som betegnelse på en elev som kommer fra en språklig minoritet i Norge» (NOU 1995:12, s. 55), vil denne eleven i mange tilfeller kunne beherske en rekke språk og dialekter, og dermed i realiteten være flerspråklig – ikke tospråklig (Bøyese, 2006a, s. 37f). Samtidig er det problematisk at flere av de nevnte betegnelse kan bidra til å forsterke forskjellen mellom «oss» og «dem», slik som Bulnes mener registreringspraksisen av minoritetsspråklige i Oslo-skolen bidrar til (Slettholm, 2013b). Begrepsbruken kan oppfattes som lite inkluderende og altså bidra til å skape avstand mellom elever som har norsk som førstespråk og elever med et annet morsmål enn majoritetsgruppen (Schultz, 2008, s. 608). Bøyese (2006a) diskuterer derfor nødvendigheten av å skulle måtte kategorisere denne elevgruppen, men ser samtidig skolens behov for å gjøre nettopp dette med utgangspunkt i å sikre opplæringen for de elevene som vil nyttiggjøre seg tiltak utover den ordinære tilpassede opplæringen.

Vel vitende om at betegnelsen minoritetsspråklig er omdiskutert, velger jeg likevel å benytte meg av dette begrepet i utformingen av mine forskningsspørsmål. Jeg begrunner da valget med at denne betegnelsen ikke bare er den som benyttes i Opplæringsloven, men også i gjeldende læreplaner (blant annet i *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*). *Språklige minoriteter* har her vært den offisielle termen siden 2005 (Bøyese, 2006a, s. 37), og ifølge et notat utformet for Statistisk Sentralbyrå, henger[b]ruken av minoritetsspråk som avgrensingsmåte i skoleverket «(...) sammen med blant annet tilskuddsordninger og tiltak som morsmålsopplæring» (Dzamarija & Kalve, 2004, s. 7). Skolen har altså et økonomisk og ressursmessig behov for å kunne avgrense elever etter språk, ett poeng som en i det overstående også så Bøyese (2006a, s. 38) tar med i betraktningen når hun setter spørsmålstegn ved nødvendigheten av å kategorisere elever. Samtidig er *minoritetsspråklig* en relativt vanlig term i faglitteratur på feltet (Danbolt & Palm, 2013), deriblant hos både Egeberg (2008, 2012) og Pihl (2010). Her brukes betegnelsen om elever som språklig sett befinner seg i en minoritetssituasjon i skolen, ett meningsinnhold som samsvarer med offentlig bruk av termen. Likevel, det skal nevnes at både Espen Egeberg (2012) og Pihl (2010) også benytter betegnelsen *flerspråklig* i sine utgivelser, men da med ett

noe annet meningsinnhold. Betegnelsen viser da til «(...) barn, unge og voksne som bruker og forholder seg til flere språk, uavhengig av hvilken kompetanse de har på de ulike språkene» (Egeberg, 2012, s. 14). Egeberg foretrekker denne betegnelsen da han mener denne favner bredere og er mer mestringsfokusert enn begrepet minoritetsspråklig. Men det å være flerspråklig er da heller ikke tilknyttet særskilte rettigheter i skolen, noe som er sentralt for min tematikk og mine forskningsspørsmål. Uavhengig av hvilket begrep en velger å benytte, er det viktig å ha i mente at begrepet vil kunne ha ulikt meningsinnhold for den enkelte, og at det innenfor den omtalte elevgruppen vil være store variasjoner med hensyn til ferdigheter på både første- og andrespråket. Samtidig påpeker Bøyese (2006a, s. 38) at det er essensielt at en i skolen er bevisst egen begrepsbruk og terminologi, da ordene og begrepene i benytter kan bidra til å synliggjøre annerledeshet og skape uønskede avgrensinger mellom elevgrupper. I 2007 utarbeidet det som den gangen het Arbeids- og inkluderingsdepartementet, en veileder for sine ansatte i språkbruk på innvandringsfeltet, hvor nettopp betydningen av ord poengteres. Det fremkommer her at «[e]t inkluderende samfunn forutsetter et inkluderende språk» (s. 2), og at ordene og begrepene vi velger å benytte ikke bare har betydning for den og/eller de som omtales, men også påvirker menneskers holdninger. Det er derfor viktig å tilstrebe ett mest mulig inkluderende og presist språk, både i skolen og samfunnet ellers (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2007, s. 2f).

2. 3. 2 Hvilke formelle rettigheter har minoritetsspråklige elever i norsk skole?

I forrige kapittel begrunnes blant annet praksisen med å kategorisere elever etter språk med skolens behov for å sikre elevene den tilpassede opplæringen de har rett og krav på. Ifølge Opplæringslovens § 2- 8 har

[e]lvar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk (...) rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følge den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar

Denne type opplæring betegnes som *særskilt språkopplæring*. Det er en måte å tilpasse opplæringen for minoritetsspråklige elever, og regnes ikke som spesialundervisning. Det finnes heller ingen automatikk i at elever med et annet morsmål enn norsk skal få tilbud om særskilt språkopplæring. Hvorvidt eleven skal tilbys denne type opplæring er opp til den enkelte skole og kommune å avgjøre. Det gjøres da en pedagogisk kartlegging av elevens språkkompetanse før ett eventuelt vedtak om særskilt språkopplæring (Hauge A.-M. , 2009, s.

277). Hvilke kartleggingsverktøy som benyttes, er opp til den enkelte kommune å bestemme, men det presiseres i Opplæringsloven (1998) at elevene som mottar særskilt språkopplæring, også skal kartlegges underveis i opplæringen. Målet er at elevene etter hvert skal kunne følge den ordinære undervisningen, og tiltakene som omfattes av vedtaket om særskilt språkopplæring er derfor ment som rene overgangstiltak (Morken , 2012, s. 29).

Som en ser av Opplæringsloven (1998), innebærer et vedtak etter § 2- 8, særskilt norskopplæring, noe som også kan utløse retten til morsmålsopplæring og/eller tospråklig opplæring. Dette kan illustreres på følgende måte



Kilde: Kvalitetsmelding for grunnskolen i Bergen 2011, (Bergen kommune, 2012, s. 47)

Tall for undervisningsåret 2016/2017 viser at i overkant av 7 % av elevene i den norske grunnskolen mottar særskilt norskopplæring, en andel som har holdt seg relativt stabil de siste årene. En snau tredjedel av denne elevgruppen får morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2016). Samtidig finner vi store lokale variasjoner i hvordan den gruppen som mottar særskilt språkopplæring, er fordelt på landsbasis. Mens 8 % av elevene i Bergen mottok særskilt språkopplæring for skoleåret 2011/2012 (Bergen kommune, 2012, s. 47), viser et oppslag i Aftenposten til skyhøye tall for Oslo og skoleåret 2013/2014 (Slettholm, 2013a). Her fremkommer det at så mye som «(...) hver fjerde elev mangler tilstrekkelig norskkunnskap til å følge normal undervisning». I tillegg kommer det frem av det samme oppslaget at hele «(...) 2 av 3 minoritetsspråklige trenger særskilt norskopplæring (...)» (Slettholm, 2013a). Tallene er gitt fra Utdanningsetaten i Oslo, og det er også derfor en har fått tilgang til denne type informasjon. Som nevnt tidligere, er Oslo den eneste kommunen i Norge som registrerer antall minoritetsspråklige elever uavhengig av om ett vedtak om særskilt språkopplæring er fattet eller ikke (Slettholm, 2013b). I resten av landet

registreres kun elever som det er fattet et vedtak overfor, informasjon som for øvrig, på fylkes-, kommune- og skolenivå, er unntatt offentligheten da denne anses som sensitiv (Utdanningsdirektoratet, u.å d). En kan likevel tenke seg at andelen elever som mottar særskilt språkopplæring mange steder i landet er langt lavere enn i både Oslo og Bergen. Oslo er tross alt den kommunen i Norge med størst andel innbyggere med innvandrerbakgrunn i forhold til kommunens befolkning. I 2016 utgjør denne gruppen 32,5 % av folketallet i hovedstaden, mens landsgjennomsnittet ellers er rundt 16 % (Statistisk Sentralbyrå, 2016c).

Når en skal tilrettelegge opplæringen for minoritetsspråklige elever, foreligger det tre læreplaner som mulig utgangspunkt; *læreplanen i norsk*, *læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (heretter kalt læreplan i grunnleggende norsk) og *læreplan i morsmål for språklige minoriteter* (heretter kalt læreplan i morsmål). Hvilke planer en tar utgangspunkt i, er opp til den enkelte kommune og skole å avgjøre, og det er også derfor det ikke er bestemt sentralt hvilket materiell en skal benytte i kartleggingen av denne elevgruppen (Hauge A.-M. , 2009, s. 275f). Likevel har kommunene i mange tilfeller pålagt skolene hvilke læreplaner og kartleggingsmateriell som skal benyttes. Som en ser av grafikken fremstilt på foregående side kan særskilt norskopplæring tilbys enten ved bruk av læreplanen i grunnleggende norsk, eller ved annen grunnleggende norskopplæring, noe som innebærer at en tilpasser den ordinære læreplanen i norsk. Særskilt norskopplæring innbefatter tilrettelagt opplæring i og på norsk, og mens Bergen er blant de kommunene som har fattet vedtak om at skolene i kommunen skal benytte seg av læreplanen i grunnleggende norsk (Bergen kommune, 2012, s. 47), er det i Oslo vedtatt at elevene skal få særskilt tilpasning innenfor rammene av den ordinære læreplanen i norsk (NOU 2010:7, s. 166). Oslo kommune innførte felles læreplan i norsk for alle elever skoleåret 2005/2006, og begrunnet dette blant annet med at en felles læreplan ville kunne forhindre stigmatisering av minoritetsspråklige som gruppe (NOU 2010:7, s. 166). Særskilt norskopplæring ble da definert som *forsterket tilpasset norskopplæring*, og hvor et av hovedprinsippene er at denne forsterkningen skal skje innenfor rammen av fellesundervisningen (Utdanningsetaten i Oslo, 2014). Elisabeth Selj (2009) problematiserer denne måten å organisere opplæringen på, da hun mener at denne organiseringsformen kun profiterer minoritetsspråklige elever med relativt gode norskkunnskaper og at «(...) læreplanen i norsk i liten grad synliggjør de minoritetsspråkliges særlige behov (...)» (s. 37). Uavhengig av dette, ser en at flere kommuner følger Oslos eksempel. Tall for skoleåret 2016/2017 viser at majoriteten av elever som mottar særskilt norskopplæring får dette etter den ordinære læreplanen i norsk, mens kun en tredjedel av elevene som har vedtak om

særskilt norskopplæring får dette etter læreplanen i grunnleggende norsk (Utdanningsdirektoratet, 2016). En skal likevel være oppmerksom på at Oslo, som nevnt før, er den kommunen i landet hvor det bor flest innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Når en da vet at elever som her har vedtak om særskilt norskopplæring, følger den ordinære læreplanen i norsk, vil dette ha betydning for landsoversikten over antall elever som mottar særskilt norskopplæring etter denne læreplanen. For skoleåret 2016/2017 får nærmere 30 000 elever på landsbasis nevnte type opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2016). Tallet var ca det samme for skoleåret 2014/2015, og til sammenligning ser en av tallene for Oslo dette skoleåret, at elevene utgjør nærmere halvparten av denne gruppen (Kommunerevisjonen i Oslo, 2015, s. 76).

2. 3. 2. 1 Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter

Mens en i Oslo får særskilt norskopplæring etter den ordinære læreplanen i norsk, er Bergen kommune blant de som har vedtatt at elever som mottar særskilt norskopplæring skal følge læreplanen i grunnleggende norsk. Denne læreplanen ble gjort gjeldene fra og med skoleåret 2007/2008, som en del av reformen *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (heretter kalt Kunnskapsløftet) og ble dermed innført som en erstatning for læreplanen i norsk som andrespråk (NOU 2010:7, s. 158f). Faget norsk som andrespråk var i utgangspunktet tenkt å skulle fungere som et overgangsfag frem til eleven kunne følge ordinær norskundervisning, men det viste seg i mange tilfeller at eleven heller ble værende i den særskilte norskopplæringen hele skoleløpet, samtidig som at «[f]aget syntes å ha en stigmatiserende effekt ved at elever med svake skoleprestasjoner ble sortert ut og gitt opplæring isolert fra andre» (Rambøll Management, 2006b, referert i NOU 2010:7, s. 159). Formålet med innføring av ny læreplan var derfor å styrke norskopplæringen for minoritetsspråklige elever og bidra til bedre integrering ved at elevene ikke forble i særskilte tiltak lenger enn nødvendig (NOU 2010:7, s. 158f).

Også læreplanen i grunnleggende norsk er ment som et overgangsplan til ordinær norskopplæring, og det gis derfor blant annet ikke vurdering med karakter. Planen for øvrig omfatter de samme grunnleggende ferdighetene som øvrige planer i Kunnskapsløftet (lese, skrive, regne, uttrykke seg muntlig og bruke digitale verktøy), men er aldersuavhengig og nivåbasert. Læreplanen i grunnleggende norsk er ellers delt i fire hovedområder; 1) *lytte og tale*, 2) *lese og skrive*, 3) *språklæring*, og 4) *språk og kultur* (NOU 2010:7, s. 161f). Disse områdene er videre spesifisert i nivåer som «(...) konkretiserer hva elevene skal kunne før de går videre til neste nivå, eller til ordinær læreplan i norsk» (Selj, 2009, s. 34). Før en starter

opplæring i grunnleggende norsk, må derfor eleven kartlegges for å vurdere hvilket nivå opplæringen skal ta utgangspunkt i. Det er i den forbindelse utarbeidet et kartleggingsmaterieell til læreplanen, *Språkkompetanse i grunnleggende norsk*, men som tidligere nevnt er ikke kommunene og skolene pålagt av sentrale myndigheter å bruke dette materiellet (Utdanningsdirektoratet, u.å.b).

2. 3. 2. 2 Læreplanen i morsmål og tospråklig fagopplæring

Som vi så av Opplæringslovens § 2- 8, kan elever som har vedtak om særskilt norskopplæring også ha rett på morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Det er opp til den enkelte skoleeier (eventuelt skole) å vurdere hvorvidt den enkelte elev har behov for denne type opplæring eller ikke. Ifølge et rundskriv fra Bergen kommune til de private og kommunale grunnskolen i kommunen, vil det være «(...) avgjørende for denne vurderingen (...) om eleven har behov for en slik opplæring for å bli i stand til å følge den ordinære opplæringen ved skolen» (Bergen kommune, 2015, s. 5). Både morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring er altså tiltak som skal støtte oppunder utviklingen av det norske språket. Dette fremgår også av Utdanningsdirektoratets presentasjon av læreplanen i morsmål. Her beskrives hovedmålet for morsmålsopplæringen som «(...) å styrke elevenes forutsetninger for å beherske det norske språket og derved deres læringsmuligheter gjennom utvikling av grunnleggende lese- og skriveferdigheter, ordforråd og begrepsforståelse på morsmålet» (Utdanningsdirektoratet, 2007). Når eleven kan tilstrekkelig norsk til å følge den ordinære opplæringen, faller retten til særskilt norskopplæring, og også en eventuell rett til morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring, bort (Bergen kommune, 2015, s. 5f).

Læreplanen i morsmål, som læreplanen i grunnleggende norsk, er derfor en overgangsplan til ordinær læreplan i norsk. Sammen skal de to planene fremme tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever. De har også det til felles at de begge er aldersuavhengige, nivåbasert og strukturert i de samme fire hovedområdene. Det gis heller ikke vurdering etter karakter (Utdanningsdirektoratet, 2007). Men mens undervisning i grunnleggende norsk skal foregå på den skolen eleven tilhører, kan morsmålsundervisningen i enkelte tilfeller legges til andre skoler. Dette er ikke tilfellet når eleven har rett på tospråklig fagopplæring. Dette har sammenheng med at morsmålsopplæring gis i tillegg til det ordinære undervisningstimetallet, mens tospråklig fagopplæring skal inkluderes i dette timetallet (Utdanningsdirektoratet, 2014d). Av utdanningsdirektoratet beskrives for øvrig tospråklig fagopplæring som opplæring ” (...) der elevens morsmål blir benyttet i opplæringen, enten alene eller sammen med norsk” (Utdanningsdirektoratet, 2014d).

Fordi det er stor lokal handlefrihet knyttet til den særskilte språkoppleringen, vil det kunne være store forskjeller mellom kommunene med hensyn til hvilke elementer i denne oppleringen som tilbys, og hvordan den organiseres (Hauge A.-M. , 2009, s. 276). Blant annet fremgår det av det samme rundskrivet fra Bergen kommune, at «[s]kolene kan søke midler til særskilt norskopplæring og om nødvendig morsmålsopplæring fra 1.-4. trinn og tospråklig fagopplæring fra 5. til 10. trinn» (2015, s. 9). Tilbudet om morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring bestemmes altså her ut i fra klassetrinn. Samtidig vil også tilbudet til de minoritetsspråklige elevene kunne avhenge av tilgangen på kvalifisert personell (Utdanningsdirektoratet, 2014d, s. 21). I tilfeller hvor skolen ikke har ansatte som kan gi morsmålsopplæring og/eller tospråklig opplæring, er det kommunes ansvar "(...) så langt som mulig leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane" (Opplæringsloven, 1998, § 2- 8)

2. 3. 3 Minoritetsspråklige elever og lærevansker

Under mine studier på Høgskolen i Bergen og NLA Høgskolen, møtte jeg begge steder på begrepet «migrasjonsrelaterte lærevansker». Dette er et begrep som brukes ved Institutt for spesialpedagogikk, og ut ifra hva jeg kan se - i all hovedsak av nevnte Morken (kapittel 2, s. 17). Morken (2012) beskriver migrasjonsrelaterte lærevansker som «(...) et begrep for sammenkobling av migrasjonspedagogikk og spesialpedagogikk». Betegnelsen «(...) står for et område innenfor faget spesialpedagogikk som overlapper med fagområdet migrasjonspedagogikk» (s. 526). Migrasjonsrelaterte lærevansker er derfor ifølge Morken et fagområde, og ikke en særskilt form for lærevanske. Han beskriver det som et område som fokuserer på funksjonshemming, lærevansker og lærehekkende barrierer i kombinasjon med migrasjon, kultur og minoriteter. Selv om migrasjonsrelaterte lærevansker er en spesialpedagogisk term, argumenterer Morken (2012) for at det her dreier seg om en didaktisk bruk av lærevanskebegrepet. Ifølge han er ikke migrasjonsrelaterte lærevansker en diagnostisk term, men en didaktisk term som fokuserer på elevens opplæringsssituasjon og den pedagogiske tilretteleggingen (Morken , 2012, s. 26).

Videre skriver Morken (2012) om hvordan begrepet migrasjonsrelaterte lærevansker indikerer «(...) en sammenheng mellom migrasjon og vansker i tilknytning til læring» (s. 527). På lik linje som resten av befolkningen, vil elever med innvandrerbakgrunn også kunne ha funksjonsnedsettelse, og sammenhengen mellom migrasjon og lærevansker vil da være *tilfeldig*. I andre tilfeller kan betegnelsen omhandle en *årsaks-* eller *virkningsssammenheng*, hvor sistnevnte sammenheng viser til hvordan vi som individer fungerer som helhetlige

mennesker. Konsekvenser som oppstår som følge av migrasjon og konsekvenser av en lærevanske vil derfor kunne påvirke hverandre og gjøre det «(...) vanskelig å skille mellom vansker som skyldes migrasjonen og innvandrerilværelsen, og vansker av mer spesialpedagogisk karakter» (Morken, 2012, s. 528).

Årsakssammenhenger derimot, viser til at migrasjonen *direkte* eller *indirekte* er årsaken til lærevanskene. I mange tilfeller kan migrasjon representere en vesentlig psykososial belastning. Denne belastningen vil kunne resultere i redusert læringsevne og det som en innenfor spesialpedagogikken betegner som psykososiale vansker. I slike tilfeller vil det være en direkte årsakssammenheng mellom elevens migrasjonserfaringer og lærevanskene. I andre tilfeller vil denne sammenhengen heller betegnes som indirekte. Hvis manglende hensyn til elevens språklige og kulturelle bakgrunn fører til redusert læreevne og læringsutbytte, vil det være en indirekte sammenheng mellom elevens innvandrerbakgrunn og lærevanskene (Morken, 2012, s. 528). Meld. St. 18 ((2010-2011), s. 23) omtaler slike tilfeller som *skolepåførte spesialpedagogiske behov*, og fremhever spesielt manglende tilrettelegging av opplæringen på andrespråket som en sentral faktor. Sensommeren 2012 var en av overskriftene i *Jærbladet* «[å] sitte i klasserommet uten å forstå» (Opsahl, 2012, s. 4). Ifølge rektor ved Kleppe skole, Astrid E. Lunde, mangler skolen ressurser til å følge opp elever med et annet morsmål enn norsk, noe som resulterer i at elevene i mange tilfeller følger den ordinære undervisningen uten å ha forutsetninger for å forstå eller kunne ta del i det som foregår. Resultatet er at stadig flere av elevene ved skolen har behov for spesialundervisning (Opsahl, 2012). Samme år fremkommer det av årsrapporten til kommunens PP-tjeneste at en

fortsatt [ser] en tendens til at minoritetsspråklige ikkje får den norskopplæringa dei treng for å få tilfredsstillande utbytte av opplæringa. Dette førar til at elevane, pga mangelfull norskopplæring og/eller dårlege norskferdigheter, vert vurdert til å ha behov for spesialundervisning (Opsahl, 2012, s. 5)

I slike tilfeller er skolens mangelfulle tilrettelegging skyld i elevens spesialpedagogiske behov, og sammenhengen mellom lærevanskene og elevens innvandrerbakgrunn er den som Morken (2012, s. 528) omtaler som indirekte. Spesialundervisningen har da en avlastende funksjon, og gis i nevnte tilfeller for å styrke en norskopplæring som i utgangspunktet heller burde vært gitt ut i fra det regelverket som gjelder for minoritetsspråklige elever (NOU 2010:7, s. 338).

Ifølge Morken (2012) legitimeres betegnelsen migrasjonsrelaterte lærevansker «(...) i at spesialpedagogisk arbeid med minoritetselever må ta høyde for etnisitet, kultur, migrasjon og situasjonen som minoritetsspråklig uansett hva slags funksjonshemming eller lærevanske det er snakk om» (s. 537). Jeg kan være enig det, men når det er sagt, vil ikke betegnelsen «migrasjonsrelaterte lærevansker» – slik jeg forstår den – favne den elevgruppen jeg i denne avhandlingen har fokus på. Mange elever med innvandrerbakgrunn er født og oppvokst i Norge, og har derfor ikke selv opplevd å ha migrert. I de tilfellene hvor norskfødte elever med innvandrerforeldre blir henvist til PP-tjenesten, vil det da ikke være snakk om vansker som har sammenheng med migrasjon. Jeg registrer for øvrig også emnet «Migrasjonsrelaterte lærevansker» i 2014 ble erstattet med emnet «Minoritets- og migrasjonsrelaterte lærevansker» som studietilbud ved Institutt for spesialpedagogikk. I emnebeskrivelsen står det blant annet at

Deltakere får kunnskap om kartlegging, planlegging, undervisning/opplæring og evaluering av pedagogiske tiltak rettet mot elever med særskilte opplæringsbehov knyttet til minoritets- og/eller migrasjonsrelaterte forhold som kulturbakgrunn, minoritetstilhørighet og tospråklighet. (Universitet i Oslo)

Denne betegnelsen mener jeg er mer relevant og aktuell i dag, da den også favner vansker som kan ha sammenheng med tilværelsen som språklig og/eller kulturell minoritet i norsk skole – uavhengig av hvor du er født. Likevel, det skal sies at jeg verken har opplevd at «migrasjonsrelaterte lærevansker» eller «minoritets- og migrasjonsrelaterte lærevansker» er vanlig anvendte begreper blant pedagoger, eller i annen faglitteratur for øvrig. Jeg finner betegnelsen «migrasjonsrelaterte lærevansker» igjen hos Pihl (2010), men da i forbindelse med at hun viser til Morken, og beskriver denne betegnelsen som sammenfallende med begrepet ”situasjonsbetingede lærevansker” (s. 65). Ifølge henne introduserte PP-tjenesten *situasjonsbetingede lærevansker* som ny vanskekategori i 1997. Begrunnelsen for innføringen var ønsket om «(...) å vektlegge forhold i elevens omgivelser i utredningene, ikke bare individuelle faktorer som lå til grunn for elevenes vansker» (Pihl, 2010, s. 65). «Læringspotensial innenfor normalvariasjonen» ble derfor en forutsetning for å bli definert innenfor den nye vanskekategori, samtidig som at «motivasjonelle vansker», «mangelfulle ferdigheter i norsk språk», og/eller «manglende eller mangelfull skoleopplæring» var å finne blant underkategoriene av denne. Siden sistnevnte kategorier hovedsakelig retter seg mot minoritetsspråklige elever, hevder Pihl (2010, s. 65f) at disse kategoriene har en etnisk dimensjon. Dette, kombinert med forutsetningen om et visst intelligensnivå, får Pihl (2010) til å hevde at «spesialpedagogikken her [har] konstruert og innført en spesialpedagogisk

diagnostisk kategori som eksplisitt kommer til anvendelse i forhold til flerspråklige elever» (s. 66). På tross av at situasjonsbetingede lærevansker skal ha blitt introdusert som ny vanskekategori, har det vært vanskelig å finne henvisninger til denne andre steder enn hos Pihl. Det nærmeste jeg kommer er det som Meld 18 ((2010-2011, s. 23) og Hauge (2007, s. 51) omtaler som *skolepåførte spesialpedagogiske behov*. Manglende tilrettelegging av opplæringen fører til spesialpedagogiske behov (Hauge, 2007, s. 51) Jeg ser derfor frem til og blant annet spørre informantgruppen om begrepet «situasjonsbetingede lærevansker» i forbindelse med mitt feltarbeid.

Likevel, det er viktig å presisere at minoritetsspråklige elever som gruppe er like sammensatt som elever som har norsk som sitt førstespråk. Innenfor alle folkegrupper og befolkningslag vil det finnes spesialpedagogiske behov, men selv om enkelte elever vil ha særskilte opplæringsbehov, vil likevel flertallet av elevene defineres innenfor rammene av den ordinære opplæringen. Dette gjelder også for elever med innvandrerbakgrunn (Morken, 2012, s. 522). Som det påpekes i tidligere nevnte veileder i språkbruk på innvandringsfeltet «(...) er det viktig å huske at en person med innvandrerbakgrunn ikke nødvendigvis er minoritetsspråklig» (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2007, s. 11). På samme måte er det viktig å ha i mente at det å være minoritetsspråklig heller ikke er ensbetydende med at en i skolen har behov for tiltak utover det ordinære opplæringstilbudet.

Jeg har i denne første delen av avhandlingen min, kapittel 2, forsøkt å få frem at vi i dag levr i et flerkulturelt samfunn, noe som også får pedagogiske implikasjoner. I skolen vil en i mange tilfeller måtte ta hensyn til at det er elever i klassen som ikke har opplæringspråket som sitt førstespråk, og at dette er noe en må ta hensyn til når undervisningen skal planlegges og opplæringen skal tilpasses den enkelte elev. Blant annet vil opplæringen kunne ta utgangspunkt i læreplanen i grunnleggende norsk. I de tilfellene hvor disse elevene ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, vil oppmelding til PP-tjenesten være aktuelt, og jeg har i dette kapitlet kort beskrevet PP-tjenesten og saksgangen for spesialundervisning. Som jeg var inne på innledningsvis, ser det ut til at minoritetsspråklige elever utgjør en uforholdsmessig stor andel av elever i spesialpedagogiske tiltak. I neste del, kapittel 3, vil jeg derfor se nærmere på hvordan dagens opplæring for minoritetsspråklige fungerer i praksis, og hva forskningslitteraturen sier om denne overrepresentasjonen.

3. Et kritisk perspektiv på dagens opplæring for minoritetsspråklige elever

Utdanning er en viktig del av regjeringens integreringspolitikk, og særskilt språkopplæring er et viktig tiltak for å sikre minoritetsspråklige elever et godt opplæringstilbud (Meld. St. 6 (2012-2013), s. 54f). Samtidig understrekes det i Meld. St. 6 (2012-2013) at det er et mål at alle barn i Norge skal føle seg inkludert og respektert i utdanningssystemet, uavhengig av livssyn og kulturell bakgrunn, og at «[m]angfold og flerspråklighet er ressurser i det norske samfunnet og skal verdsettes i utdanningsløpet» (s. 48). I dette kapitlet vil jeg stille spørsmålstegn ved om opplæringen for minoritetsspråklige elever er inkluderende i praksis, og se nærmere på noe av den kritikken som rettes mot opplæringstilbudet for denne elevgruppen. I mitt andre underspørsmål, spør jeg: «hva sier forskningen om overrepresentasjon av minoritetsspråklige elever innenfor spesialpedagogiske tiltak?» Jeg vil presentere noe av den forskningen som er gjort omkring tematikken, og sist i dette kapitlet vil jeg kort se på dagens opplæring for minoritetsspråklige elever i et systemkritisk perspektiv.

3. 1 Et kritisk blikk på den særskilte språkopplæringens ulike praksiser

Det er store forskjeller i læringsutbyttet mellom elever med og uten innvandrerbakgrunn. I et notat som tar for seg statistikk over innvandrere i grunnopplæringen, fremgår det at «[e]lever med innvandrerbakgrunn presterer lavere på nasjonale prøver, oppnår lavere karakterer, og gjennomfører videregående opplæring i mindre grad enn øvrige elever, særlig de som selv har innvandret til Norge» (Utdanningsdirektoratet, 2014b, s. 2). I Meld. St. 6 (s. 54f) forklares disse forskjellene blant annet med manglende norskerferdigheter, noe som også fremgår av NOU 2011: 14 (s. 172). Begge dokumenter understreker i midlertidig at det å mestre muntlig og skriftlig norsk er en forutsetning for å lykkes i det norske utdanningsløpet. Særskilt språkopplæring er en måte å tilpasse opplæringen for minoritetsspråklige elever og sikre disse et godt opplæringstilbud. Dette innebærer at elevene har rett på særskilt norskopplæring, i tillegg til morsmålsopplæring og/eller tospråklig opplæring *om nødvendig*. Morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring er altså underordnet norskopplæringen, og gis kun til elever som får særskilt norskopplæring (Hvistendahl, 2009, s. 74). Dette står i motsetning til sitatet over, hvor nettopp flerspråklighet trekkes frem som en ressurs som skal verdsettes i utdanningsløpet og i samfunnet ellers (Meld. St. 6 (2012-2013), s. 48). Også Øzerk påpeker det samme i et innlegg i Utdanningsnytt i 2010. Her skriver han at «[d]agens ordning har gjort «funksjonell tospråklighet» til et tabubelagt ord innenfor feltet opplæringen

av språklige minoriteter. Dette skjer i en periode hvor den offisielle retorikken fremhever viktigheten av «flerspråklig kompetanse» (...)» (Øzerk, 2010). Samtidig fremgår det i NOU 2010:7 (s.55) at det synes å være bred enighet i forskningslitteraturen om at bruken av morsmål i opplæringen er en viktig faktor for å fremme minoritetsspråklige elevers læring, og det blir konkret referert til Bakken (2007) og Engen og Kulbrandstad (2008). Ett unntak er Monica Melby-Lervåg og Arne Lervåg, professorer i spesialpedagogikk og pedagogikk ved Universitet i Oslo. De to forskerne har tatt for seg en rekke studier som har sett på sammenhengen mellom ferdigheter på morsmålet og andrespråksferdigheter, og konkluderer i en artikkel med at morsmålsundervisning har liten betydning som hjelpemiddel i opplæringen for minoritetsspråklige barn og unge. De anbefaler også at elevenes ferdigheter kartlegges på undervisningsspråket fremfor morsmålet (Melby-Lervåg & Lervåg, 2011, s. 341). Jeg skal ikke gjøre nærmere rede for Melby-Lervåg og Lervågs forskningsresultater, men registrerer at deres forskning har ført til diskusjon og møtt betydelig kritikk i det norske forskningsmiljøet. Blant annet har Bøyese (2014) publisert en artikkel hvor hun kritiserer Melby-Lervåg og Lervåg for å komme med forenklete fremstillinger og forhastede slutninger, noe som kan resultere i «(...) dårligere tilpasning av opplæringen for en utsatt gruppe elever» (s. 286). Likevel, uavhengig av hva forskningslitteraturen måtte mene om betydningen av morsmålet i opplæringen for minoritetsspråklige barn og unge, er det klart av regelverket at hovedsatsingen i dag er på opplæring i norsk som andrespråk. Morsmålet er kun en støtte i overgangen til å lære seg norsk (Seland, 2013, s. 208). Seland (2013) hevder videre at det i norsk integrasjonspolitikken kan spores, fra 1970 frem til i dag, «(...) en større skepsis mot innvandrede minoriteters rett og mulighet til å opprettholde særtrekk på bakgrunn av religion og kultur (...) – særtrekk ved språk og kultur kan gjerne opprettholdes, men utenfor skoletiden» (s. 211).

Morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring gis altså kun som et tillegg til særskilt norskopplæring, og bare «om nødvendig». Som nevnt tidligere, er det den enkelte skoleeier/skole som har ansvar for å gjøre denne vurderingen, på samme måte som det også er dens ansvar å vurdere hvorvidt eleven har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge ordinær undervisning eller ikke. Øzerk (2012, s. 91) kritiserer regelverket på dette området, og mener at det resulterer i et personavhengig system. Han viser til at det i praksis er rektor som har ansvar for å kartlegge og vurdere elevenes behov for særskilt språkopplæring, og at «[d]et er mange rektorer som ikke kjenner til den formelle fremgangsmåten» (s. 91). Han påpeker samtidig at mange rektorer heller ikke vet «(...) at elever som får særskilt tiltak etter

paragrafene 2-8 og 3-12, også kan få spesialundervisning etter paragraf 5-1 (...)» (s. 91). En del minoritetsspråklige elever får derfor ikke den opplæringen de har krav på. Dette er også et poeng i NOU 2010:7. Her forklares et mangelfullt opplæringstilbud for denne elevgruppen blant annet med «at skoleeierne i marginal utstrekning er kjent med eller følger regelverket, og at rektorer er overlatt til seg selv uten videre oppfølging fra skoleeier» (NOU 2010:7, s. 153)

Øzerk (2010) påpeker også at paragraf 2- 8 impliserer at eleven må defineres som «svak i norsk» for å ha rett på særskilt språkopplæring – en ordning som han mener, er stigmatiserende. Samtidig fremkommer det, blant annet i NOU 2010:7 (s. 154), at den særskilte språkopplæringen i mange tilfeller foregår atskilt fra den ordinære undervisningen. I kapittel 2. 1 s.20, viser jeg til dagens utdanningspolitiske forståelse av tilpasset opplæring som noe skal foregå innenfor fellesskapets rammer, og særskilt språkopplæring kan således diskuteres med hensyn til en inkluderende praksis. Tall fra skoleåret 2016/2017 viser at kun i overkant av en tredjedel av elevene i spesialundervisning, får dette i klassen (Utdanningsdirektoratet, 2016). Hauge (2007, s. 33) problematiserer en praksis hvor minoritetsspråklige elever i stor grad er organisert i grupper adskilt fra resten av elevgruppen, og påpeker at det flerkulturelle på den måten isoleres fra fellesskapet. Hun viser også til at den enkelte elev kan oppleve denne segregeringen som stigmatiserende (s. 48).

Hauge (2007, s. 51) påpeker også en annen faktor ved opplæringen for minoritetsspråklige elever, og det er hvordan denne ofte tilpasses ved å forenkle og gjennomgå lærestoffet langsommere. Hun mener at denne måten å tilpasse opplæringen på i mange tilfeller ikke vil profitere disse elevene, men at de heller burde få benytte det språket de mestrer best i møte med nytt fagstoff. Samtidig skriver hun at det er et tankekors at det primært benyttes tradisjonell pedagogisk praksis når en underviser grupper som også innbefatter minoritetsspråklige elever, når «(...) nettopp den minoritetsspråklige elevgruppen ville ha profitert på arbeidsmåter som gir mulighet til aktiv bruk av språk, samarbeidslæring og tema- og prosjektarbeid» (s. 50). Opplæringen må tilpasses elevene, og «[s]kolen kan, dersom opplæringen ikke tilrettelegges med tanke på at en del av elevene ikke mestrer norsk, påføre de minoritetsspråklige elevene spesialpedagogiske behov» (s. 51). Manglende tilpasset opplæring er noe av forklaringen på hvorfor minoritetsspråklige elever er overrepresentert innenfor spesialundervisning, og jeg vil se nærmere på denne problematikken i neste kapittel.

3. 2 Minoritetsspråklige elever i spesialundervisning - Et glimt av forskning på feltet

Jeg vil nå se nærmere på hva forskningslitteraturen sier om tallet på minoritetsspråklige elever i spesialpedagogiske tiltak, og hvordan denne forklarer disse tallene. Jeg vil da starte med og kort vise til noe av den forskningen som er gjort i USA, før jeg ser nærmere på den forskningen som er gjort om tematikken her til lands. Av norsk forskningslitteratur, fremgår det at mange av de slutningene som trekkes omkring en overrepresentasjon av minoritetsspråklige elever i spesialundervisning, tar utgangspunkt i undersøkelser gjort av Pihl (2005, 2010). Jeg vil derfor i neste delkapittel ta for meg noe av den kritikken som er fremsatt mot hennes forskning. Sist i kapitlet vil jeg gjøre rede for den forskningen som finnes om henvisningsgrunnet for minoritetsspråklige elever til PP-tjenesten, og også denne tjenestens kompetanse på det minoritetsspråklige feltet.

3. 2. 1 En overrepresentasjon av minoritetselever i USA: Noen hovedmomenter i kritikken

Overrepresentasjon av minoritetsspråklige elever i spesialundervisning er godt dokumentert i internasjonal litteratur og forskning. Ifølge Pihl (2010, s. 20) er problematikken i forhold til minoritetsspråklige elever og spesialundervisning velkjent i England og USA, og noe som her har vært årsak til bekymring og diskusjon de siste 40 årene. Allerede så tidlig som i 1984 fant Jim Cummins at minoritetsspråklige elever er overrepresentert i den amerikanske skolens spesialundervisning (Cummins 1984, referert i Pihl, 2010), og også nyere studier støtter Cummins' funn (Beratan, 2008; Dibello, Harlin og Carlyle, 2007; Dyson og Gallannaugh, 2008, referert i Pihl, 2010). Blant annet har to amerikanske professorer, Beth Harry og Janette Klingner, gitt ut en bok som tar utgangspunkt i en studie de gjorde i 2004 om årsaken til den store andelen minoritetsspråklige elever i spesialundervisning. Her refererer de til nasjonale data som viser at det siden slutten av forrige årtusen har vært et generelt mønster i USA at etniske grupper er overrepresentert i spesialundervisning (Harry & Klingner, 2014, s. 2). Alfredo J. Artiles har skrevet forordet til andreutgaven av denne boken, og hevder at den økte innvandringen til USA ved slutten av århundreskiftet har ført til større ulikhet i det amerikanske utdanningssystemet (Artiles, Trent, & Palmer, 2004, s. 716). Innvandringen, og da spesielt den språklige ulikheten, har blitt sett på som et problem, og mange av disse studentene har blitt «(...) referred, placed, and served in special education programs at a disproportionately higher level than White students» (s. 716).

Allerede i 1983 publiserte Richard A. Figueroa en artikkel i det anerkjente tidsskriftet *Journal of education* hvor han fremlegger spørsmålet; «[a]re there more mentally retarded persons in the Hispanic community than in the Anglo community, or is something wrong with the school-based assessment procedures used to diagnose mental retardation?» (s. 431). Han uttrykte her bekymring overfor gjeldende vurderingspraksis, og konkluderte i artikkelen med at testene som ble benyttet av de ulike instansene i deres utredningsarbeid, favoriserer den hvite middelklassen, noe som igjen resulterte i at elever med annen etnisitet og klassebakgrunn blir feilplassert innenfor skolens spesialundervisning (Figueroa, 1983). Alba A. Ortiz (1997), professor i spesialpedagogikk og forsker ved universitetet i Texas, Austin, har påpekt det samme som Figueroa (1983); at intelligensstestene som benyttes i utredningen av minoritetsspråklige barn og unge ikke er tilpasset personer med en annen språkbakgrunn enn majoriteten, og at dette vanskeliggjør arbeidet med å avgjøre hvorvidt vanskene skyldes lærevansker og/eller språklige og kulturelle forhold. Harry og Klinger (2014) uttrykker noe av det samme som Figueroa; at forklaringen på overrepresentasjonen av minoritetsspråklige elever innenfor spesialpedagogiske tiltak er kompleks, men bestrider samtidig «(...) that the overrepresentation of minority groups in special education can be assumed to reflect real disabilities within children» (s. 28).

3. 2. 2 Overrepresentasjon og noen årsaksforklaringer i et norsk perspektiv

I norsk skolehistorie har andelen minoritetsspråklige elever i spesialundervisning variert stort. Mens det på begynnelsen av 1980-tallet var samsvar mellom minoritetsspråklige elever generelt og den andelen som mottok spesialundervisning, var det før dette færre elever med minoritetsspråklig bakgrunn som mottok denne typen undervisning enn det gruppens størrelse skulle tilsi. Ved årtusenskiftet var situasjonen imidlertid en helt annen, og nyere forskning viser at minoritetsspråklige barn og unge i dag er overrepresentert innenfor spesialpedagogiske tiltak (Bøyese, 2006b, s. 126). Likevel, det skal nevnes at det på tross av dette ser det ut som om de samme elevene synes å være underrepresentert innenfor spesifikke diagnoser og «(...) at det spesialpedagogiske hjelpeapparatet i stor utstrekning konkluderer med uspesifiserte lærevansker eller uspesifiserte psykiske vansker i sitt arbeid med minoritetsspråklige barn, unge og voksne» (Meld.St. 18 (2010-2011), s. 23). I den forbindelse viser stortingsmeldingen til en studie gjort av Meral Øzerk og Jan Arne Handorff, hvor ADHD trekkes frem som en av de spesifikke diagnosene som er underrepresentert i gruppen (Øzerk & Handorff, 2008).

I Østbergutvalget sin rapport til Kunnskapsdepartementet etterlyses det mer forskning og utviklingsarbeid på det minoritetsspråklige feltet. Likevel, av rapporten fremkommer det at minoritetsspråklige elever som mottar spesialundervisning sannsynligvis representerer en større gruppe innenfor denne type undervisning enn det prosentandelen skulle tilsi (NOU 2010:7, s. 338ff). Det vises da blant annet til forskning gjort av Thomas Nordahl og Terje Overland (1998). På oppdrag fra Oslo kommune, gjennomførte Nordahl og Overland (1998) en evaluering av kommunens spesialundervisning på 1990-tallet. De to konkluderte da med at minoritetsspråklige elever som mottar spesialundervisning i grunnskolen, er overrepresentert i Oslo-skolen. De minoritetsspråklige elevene utgjorde en tredjedel av alle elever som fikk spesialundervisning i ordinær klasse, mens i spesialklassene representerte de nærmere halvparten av elevgruppen (Nordahl & Overland, 1998). Nordahl kunne vise til liknende funn i en rapport han sammenfattet ett tiår senere sammen med Anne-Karin Sunnevåg (2008). På oppdrag fra Midtlyngutvalget skulle de to gjennomgå resultatene fra en kartleggingsundersøkelse av elever på mellom- og ungdomstrinnet ved 104 grunnskoler i Norge. Her skulle de rapportere om «(...) sentrale empiriske resultater relatert til spesialundervisning og elever med ulike problemer og vansker i skolen» (Nordahl & Sunnevåg, 2008, s. 3). Nordahl og Sunnevåg (2008) fant da at det i ungdomsskolen var «(...) en viss overvekt av spesialundervisning fordelt på andel elever blant de minoritetsspråklige sett i forhold til norskspråklige» (s. 47).

I likhet med Østbergutvalget kommenterer Hanne Kristin Aas, høyskolelektor ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, at det i dag finnes lite forskning på minoritetsspråklige elever i spesialpedagogiske tiltak (Aas, 2014, s. 284). Hun påpeker samtidig at mye av den forskningen som er gjort, er gjennomført i hovedstaden. Aas stiller derfor spørsmålsteget ved om en kan konkludere med at denne elevgruppen er overrepresentert på landsbasis. I 2013 gjorde hun en undersøkelse som tok for seg minoritetsspråklige grunnskoleelever og spesialundervisning i Gjøvik kommune. Med utgangspunkt i skoleårene 2010-2013, fant hun blant annet da at andelen minoritetsspråklige elever i spesialundervisning var noe høyere enn det prosentandelen i kommunen skulle tilsi. Selv om hun i utgangspunktet var skeptisk, fremkommer det av hennes artikkel at «[s]elv om tallene angående overrepresentasjon er usikre, kan det se ut som at noe flere minoritets elever har spesialundervisning» (s. 288).

Ut i fra det overstående kan en trekke slutningen at minoritetsspråklige barn og unge i norsk skole er overrepresentert innen spesialundervisning. Likevel kommer det av Østbergutvalgets utredning ikke frem noen entydig forklaring på hvorfor andelen minoritetsspråklige innenfor

denne type undervisning er så høy som den er. En av forklaringene som det vises til, er antall år det tar å lære seg ett andrespråk godt nok til å kunne ha utbytte av den ordinære opplæringen (Pihl, 2010, s. 117) Det kan i denne perioden være vanskelig å avgjøre hvorvidt vanskene kan forklares som en lære vanske eller om de skyldes manglende norskspråklige ferdigheter. Det påpekes derfor i utvalgets utredning at det i dag er store utfordringer ved utredning og kartlegging av minoritetsspråklige elever (NOU 2010:7, s. 330)

Egeberg (2008) og Pihl (2010) er noen av de forskerne som tar opp problematikken vedrørende utredning av språklige minoriteter i sine publikasjoner. Egeberg er seniorrådgiver ved Torshov kompetansesenter og har blant annet skrevet flere bøker og artikler om minoritetsspråklige og utredningsarbeid. Han påpeker noe av det samme som Harry og Klinger (2014); at det ikke er rimelig at barn og unge med innvandrerbakgrunn skal ha vesentlige større eller mindre behov for spesialpedagogisk hjelp enn andre deler av befolkningen, og at «[v]esentlige avvik her må ha sammenheng med vår evne til å gjøre riktige vurderinger» (Egeberg, 2008, s. 124). Ifølge Pihl (2010) sine arkivstudier på 1990- og 2000- tallet, står vurderings- og utredningspraksis sentralt i hvordan å forstå den høye andelen minoritetsspråklige grunnskoleelever i spesialpedagogiske tiltak. Med utgangspunkt i nevnte problematikk tok hun for seg et større antall sakkyndige vurderinger utarbeidet av PP-tjenesten i Oslo i perioden 1990-2000. Pihl (2010) gjorde også en oppfølgingsstudie for perioden 2001-2005, og i begge undersøkelsene fant hun at den høye andelen minoritetsspråklige elever i spesialundervisning blant annet kan forklares med at PP-tjenestens anbefalinger var basert på manglende utredninger og vurderinger. Hun kritiserer spesielt PP-tjenestens bruk av IQ-tester; tester som i utgangspunktet forutsetter norsk som førstespråk. Pihl (2010, s. 114) mener derfor, som Figueroa (1983), at testene ikke tar høyde for språklige og kulturelle forhold, og dermed favoriserer majoriteten av befolkningen.

Som en konsekvens av de funnene Pihl (2010) gjorde i sitt forskerarbeid, stiller hun spørsmål ved om «(...) minoritetselever som plasseres innenfor spesialundervisning, får den tilpassede opplæringen som de har krav på, eller om minoritetselever feilplasseres innenfor spesialundervisningen» (s. 18). Østbergutvalget refererer til flere norske forskere, deriblant Pihl (2005), og viser til at «[d]et synes å være bred enighet om at det er en sammenheng mellom innholdet og arbeidsmåtene i den ordinære undervisningen og omfanget av spesialpedagogiske behov» (NOU 2010:7, s. 332). Utvalget påpeker også at det kan se ut som om spesialundervisning gis for å styrke en norskutvikling som skulle vært gitt ut fra andre lovbestemmelser enn § 5-1 i Opplæringsloven. I slike tilfeller har spesialundervisningen en

avlastende funksjon, noe som kan være med på å forklare hvorfor en så stor andel av de minoritetsspråklige elevene er representert innenfor spesialpedagogiske tiltak (NOU 2010:7, s. 338) .

3. 2. 3 En kort beskrivelse av kritikken rettet mot Joron Pihls forskning

Grunnlaget for at Østbergutvalget konkluderer med at minoritetsspråklige elever feilaktig plasseres innenfor spesialpedagogiske tiltak tar, som nevnt over, utgangspunkt i blant annet Pihls forskning. Resultatene Pihl fremla, både i 2005 og 2010, skapte stor medieinteresse og debatt, og måtte tåle sterk kritikk, ikke minst fra PP-tjenesten selv. Anne Messel (2002), teamleder ved ett av PP-tjenestens kontorer i Oslo, gikk i 2002 skarpt ut mot Pihl i ett innlegg i Dagbladet, og tok kraftig til motmæle mot hennes konklusjoner om at PP-tjenesten ikke tok hensyn til språklige og kulturelle forhold i sin testing av minoritetsspråklige barn. Hun skrev videre at Pihls hensikter fremstod som spekulative i forsøket på å gjøre egne forskningsresultater interessante ved å knytte disse opp mot en pågående debatt omkring IQ-testing, og at hennes innlegg i debatten «(..) viser hvor feil av sted det kan bære når personer uten test- eller utredningskompetanse setter fokus på en liten del av det totale utredningsarbeidet» (Messel, 2002). Walter Frøyens (2010) senere uttalelser på vegne av teamlederne i PPT Oslo, kan sees i forlengelse av Messels debattinnlegg. Han mener også at Pihls undersøkelser fremstår som ensidige, og at hun trekker slutninger som er direkte feil. Han skriver blant annet at «[h]adde Pihl tatt seg tid til å sammenligne sine resultater med samme utvalg av etnisk norske elever, ville hun ha funnet tilsvarende resultater» (Frøyen, 2010). Videre hevder Frøyen (2010) at Pihls påstander også bidrar til å så tvil omkring PP-tjenestens motiver og metoder i arbeidet med barn med innvandrerbakgrunn, noe som igjen «(..) kan føre til at minoritetsspråklige elever med lærevansker ikke blir utredet så godt som de har krav på og derfor kan miste retten til spesialundervisning» (Frøyen, 2010).

Andre som har vært kritiske til Pihls studier, er blant annet spesialpsykolog i Oslo, Børre Hansen. Hansen (2005) hevder på lik linje med overnevnte kritikere at Pihls studier ikke holder mål. Etter hennes første publiseringer i 2005 skrev Hansen (2005) ett innlegg i Aftenposten der han ikke bare kritiserer Pihls materiale og analyse av data, men også hevder at hun er forutinntatt og ikke ser begrensninger ved eget arbeid, og at det derfor er urovekkende at hun skulle gjøre en oppfølgingsstudie. Hansen (2005) skriver at «[t]jemaet er så viktig at minoritetselevne, skolene, PPT og resten av oss synes bedre tjent med en oppfølgingsundersøkelse foretatt av personer med tydeligere fagkompetanse og en mer avklart agenda enn Pihl fremstår med». Også tidligere nevnte Aas, i kapittel 3. 2. 2 s. 44, er

kritisk til Pihl sine arbeider og konklusjoner. Ikke bare er hun kritisk til at en overrepresentasjon av minoritetsspråklige elever i spesialundervisning hos Pihl presenteres som et ubestridelig faktum, men også til hennes kritikk av PP-tjenesten (Aas, 2014). Aas har tidligere arbeidet som PP-rådgiver, og hennes nevnte undersøkelse av minoritetsspråklige elever i Gjøvik kommune tok utgangspunkt i nettopp den kritikken Pihl retter mot Aas' tidligere arbeidsgiver. Hun mener at Pihl har hatt en agenda i sine studier da «PPTs sakkyndige vurderinger leses i et slags mistenksomhetens lys», og at «[n]år PP-tjenesten i en vurdering sier at eleven har mangelfulle ferdigheter i norsk språk, blir dette for Pihl til at tjenesten behandler tospråklighet som avvik og funksjonshemming» (s. 289). Aas mener derfor at bildet Pihl i sine publikasjoner tegner av PP-tjenesten trengs å nyanseres. Samtidig påpeker hun i sin artikkel at spesialundervisning er ment som et gode for elevene. Det fremgår her at hvis

(...) hver enkelt elev skal ha opplæring i samsvar med egne evner og forutsetninger, så kan det være slik at det er noe høyere andel barn i minoritetsbefolkningen som trenger spesialundervisning for å ha samme mulighet til utvikling. I så fall kan overrepresentasjonen sees som et bidrag til likeverdighet. (Aas, 2014, s. 290)

3. 2. 4 Grunnlag for henvisning og behov for kompetanse

Når en elev blir anbefalt spesialundervisning, er dette resultatet av en totrinnsprosess. Først tar skolen og lærerne kontakt med PP-tjenesten og ber om en vurdering av eleven. PP-tjenesten utreder deretter elevens eventuelle spesialpedagogiske behov og kommer med sine anbefalinger (Utdanningsdirektoratet, 2013c). I oppmeldingen til PP-tjenesten skal det fremkomme på hvilket grunnlag eleven henvises. Det antydes i Østbergutvalgets utredning at dette henvisningsgrunnlaget i mange tilfeller er noe diffust for minoritetsspråklige elever, noe som vanskeliggjør PP-tjenestens arbeid (NOU 2010:7, s. 328). Samtidig, som vi så tidligere i kapitlet, kritiseres PP-tjenesten for og ikke ha god nok kompetanse i møte med minoritetsspråklige elever. Denne manglende kompetansen trekkes frem som en av forklaringene på hvorfor minoritetsspråklige elever er overrepresentert i spesialundervisning. Jeg vil derfor videre i kapitlet se nærmere på PP-tjenestens kompetanse på dette feltet. Men først vil jeg kort presentere hva forskningen sier om hvorfor minoritetsspråklige elever henvises til PP-tjenesten.

3. 2. 4. 1 Hva kan vi si om henvisningsgrunnlaget for minoritetsspråklige elever til PP-tjenesten?

Selv om PP-tjenestens arbeid har blitt kritisert fra mange hold, tydeliggjøres kompleksiteten i PP-tjenesten sitt arbeid når Østbergutvalget hevder at PP-tjenesten selv ofte er usikre på hvilket grunnlag minoritetsspråklige elever henvises til dem på (NOU 2010:7, s. 331). I 2003 utarbeidet Utdanningsdirektoratet en kunnskapsstatus om spesialundervisning i Norge (Solli, 2003). Her vises det blant annet til en spørreundersøkelse i regi av Rogalandforskning hvor det fremkommer at ansatte i PP-tjenesten mener «(...) at lærerne ikke er klare nok når de bestiller tjenester» (Lie m.fl. 2000, referert i Solli, 2003, s. 103). Det vises også til forskning hvor det i intervjuer med den samme utredningsinstansen fremkommer at det i tilfeller som innbefatter minoritetsspråklige kan «(...) være vanskelig å vite om oppmeldingen gjelder barn som ikke kan norsk, et barn som har spesifikk språkvansker, eller om det gjelder understimulering, eventuelt noe annet» (Løge m.fl. 2003, referert i Solli, 2003, s. 39). Samtidig hevder Pihl (2010, s. 19) at den tidligere nevnte undersøkelsen som Nordahl og Overland gjorde på slutten av 1990-tallet indikerer at lærere og skoleledere har lettere for å henvise minoritetsspråklige elever til PP-tjenesten enn elever med norsk som førstespråk.

Det finnes i dag lite forskning på grunnlaget for at minoritetsspråklige elever henvises til PP-tjenesten. Likevel, i forbindelse med en undersøkelse av minoritetsspråklige elevers spesialpedagogiske behov i den norske grunnskolen, intervjuet Hauge allerede i 1987 samtlige av PP-rådgivere i Oslo kommune som hadde grunnskolen som arbeidsområdet om hva de oppfattet var den hyppigste henvisningsgrunnen for elever fra språklige minoriteter. Hun fant da at en i PP-tjenesten opplevde at minoritetsspråklige elever, i større grad enn norskspråklige elever, ble henvist til utredning på grunn av språklige, faglige og lese- og skrivevansker (referert i Hauge, 1989, s. 104). Selv om Huges undersøkelse ble gjort på slutten av 1980-tallet, og omfattet PP-rådgivernes *oppfatning*, kan det se ut som om hennes funn også er relevante i dag. I sin studie av sakkyndige vurderinger fant også Pihl (2010) at fagvansker, språkvansker og lærevansker var de vanligste henvisningsgrunnene for minoritetsspråklige elever til PP-tjenesten i perioden 1990-2000. Hun konkluderer med at henvisningsgrunnlaget for elevene fortsatt var det samme i sin oppfølgingsstudie (Pihl, 2010, s. 114)

Jeg har ikke klart å finne annen forskning som tar for seg henvisningsgrunnlaget for minoritetsspråklige elever til PP-tjenesten her til lands, noe jeg synes er underlig sett i lys av at denne elevgruppen ser ut til å være overrepresentert innenfor spesialundervisning. Jeg tenker at nettopp derfor er det interessant å vite mer om hvorfor minoritetsspråklige elever

henvises til PP-tjenesten, og også om det er samsvar mellom det grunnlaget elevene henvises på, og de vurderingene som PP-tjenesten selv gjør. Selv om Pihls undersøkelser tar for seg et relativt stort antall sakkyndige vurderinger, er dette undersøkelse gjort i Oslo, og det er derfor vanskelig å vurdere om hennes funn også er representative for andre deler landet. Jeg skulle gjerne selv ha gjort en større undersøkelse der jeg hadde sett på henvisningsgrunnlaget for minoritetsspråklige elever, men nå er ikke det realiserbart innenfor rammene av mitt prosjekt. I intervju samtaler med mine informanter var jeg likevel opptatt av nettopp dette; om hvilken oppfatning de hadde av henvisningsgrunnlaget for de minoritetsspråklige elevene. Jeg vil komme tilbake til dette i kapittel 5.

3. 2. 4. 2 PP-tjenestens kompetanse på det minoritetsspråklige feltet

Som vi så i kapittel 2. 2 s.25, finnes det verken lovregulerte krav til saksbehandlingstid eller kompetanse i PP-tjenesten. Utdanningsforbundet (2012) er blant dem som derfor mener at denne type krav må innføres, men det er altså ikke en realitet i dag. Samtidig fremkommer det av Østbergutvalgets innstilling til Kunnskapsdepartementet at PP-tjeneste og øvrig hjelpetjeneste har stort behov for å få tilført flerspråklig kompetanse (NOU 2010:7, s. 340). Det vises igjen til Pihls publikasjoner, der Pihl blant annet uttrykker at

(...) feildiagnostisering og feilplassering av flerspråklige elever innenfor spesialundervisning vil fortsette så lenge lærere og PP-rådgivere mangler teoretisk kunnskap om tospråklighet/flerspråklighet og interkulturell/flerkulturell pedagogikk». (Pihl 2010, sitert i NOU 2010:7, s. 335)

Selv om PP-tjenesten i etterkant har imøtegått Pihls (2010) kritikk, konkluderer også senere forskning med at PP-tjenesten ofte mangler kunnskap i møte med minoritetsspråklige elever. På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet utarbeidet Nordlandsforskning i 2013 nemlig en rapport om kompetansen i PP-tjenesten. Formålet med rapporten var å kartlegge PP-tjenestens kompetanse og kompetansebehov, og ut i fra dette utarbeide en strategi for etter- og videreutdanning av tjenesten. Forskerne fant da at ansatte i PP-tjenesten var svært høyt faglig kompetente, og også at «[b]åde skoleeiere, PP-ledere og fagansatte sier seg enige i at tjenesten har kompetanse til å (...) vurdere tilpasninger i ordinære opplæringstilbud» (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 1). På tross av dette rapporteres det om at mange ansatte i tjenesten etterlyser mer kunnskap på det minoritetsspråklige feltet. Ifølge rapporten oppgir over halvparten av de fagansatte at de har mangelfull kompetanse på områdene flerkulturell forståelse og tospråklig opplæring. Det anbefales derfor i rapporten at PP-tjenesten tilbys etter- og videreutdanning innenfor disse fagområdene (Hustad, Strøm, & Strømsvik, 2013).

Disse anbefalingene ble tatt til følge i Utdanningsdirektoratets *Strategi for etter- og videreutdanning i PPT 2013-2018* (SEVU-PPT). Her er formålet «(...) å styrkje kompetansen til dei tilsette, og bidra til auka fokus på systemretta arbeid i PPT» (s. 5). I den forbindelse, fikk ansatte og ledere i PP-tjenesten, tilbud om etter- og videreutdanning innenfor områdene *organisasjonsutvikling/endringsarbeid, læringsmiljø og gruppeledelse, rettleiding og rådgiving og lederutdanning* (Utdanningsdirektoratet, 2014c). Videre gjennomførte Statped etterutdanningskurs i flerspråklighet og flerkulturalitet høsten 2015 og våren 2016. Førstnevnte kurs hadde fokus på flerspråklighet i pedagogisk sammenheng, mens kurset om flerkulturalitet i all hovedsak handlet «(...) om å øke PP-rådgiverens flerkulturelle forståelse i spesialpedagogisk rådgivning rettet mot minoritetsspråklige foreldre, barnehagelærere og lærere» (Statped, 2016).

I ettertid er det også etablert en nettressurs tilknyttet SEVU-PPT. Det er nettbasert læringsressurs for PP-tjenesten, hvor en blant annet muligheten til å se ulike videoforelesninger – deriblant *Etnisk mangfold i skolen* og *Interkulturell kommunikasjon* (SEVU-PPT Nett).

3. 2. 4. 3 Den tilpassede opplærings oppgave og faren for kulturalisering

I kapittel 3. 1, stilte jeg spørsmålsteget ved om den særskilte språkoppleringen for minoritetsspråklige elever er inkluderende, og om den norske skolen er flerkulturell i praksis. Jeg viste til Seland (2013, s. 207f) som hevder at det har vært en svekkelse av minoriteters religiøse, kulturelle og språklige identitet i norsk skolepolitikk de siste tiårene. Språkoppleringen er – på et overordnet plan, et sentralt og gjennomgående tiltak i norsk integrasjonspolitik. Men mens morsmålsopplæring tidligere var et mål i seg selv, er den i dag kun ett verktøy for å nå målet om å kunne tilstrekkelig norsk til å følge den ordinære undervisningen. Som masterstudent ved HiO kommer Camilla Bjelland inn på det samme i hennes bidrag i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* (2005). Hun mener at det er et sterkt misforhold mellom den utdanningspolitiske retorikken og utdanningspolitikken i praksis. Hun viser til endringen av ordlyden i opplæringslovens § 2- 8, hvor kommunes plikt til å gi tospråklig opplæring til minoritetsspråklige elever fjernes, og erstattes med en forpliktelse om å gi særskilt norskopplæring. «Tospråklig opplæring er formelt sett et mål både i opplæringsloven og andre offentlige dokumenter om tospråklig opplæring. I praksis gjennom politiske tiltak er det derimot ikke et mål» (Bjelland, 2005, s. 324).

Hun skriver også at «[i]stedet for å tilpasse seg minoritetslevenes språklige og kulturelle forutsetninger, forsøker skolen å få minoritetslevene til å tilpasse seg skolen slik den er i dag» (Bjelland, 2005, s. 321). I de tilfellene hvor eleven ikke klarer å tilpasse seg, vil en etterspørre spesialpedagogisk hjelp. Det er nettopp denne mangelen på tilpasning fra skolens side, som Hauge (2007, s. 51) påpeker kan påføre minoritetsspråklige elever spesialpedagogiske behov.

Ikke bare er minoritetsspråklige elever overrepresentert innenfor spesialpedagogiske tiltak, men undersøkelser indikerer at det også tar lengre tid før disse elevene blir utredet og diagnostisert enn for andre elever (Poulsen, 2006; Berg & Fladstad, 2012). Med utgangspunkt i en undersøkelse som så på samhandlingen mellom minoritetsfamilier med funksjonshemmede barn og tjenesteapparatet, antyder Berit Berg og Torunn Fladstad (2012) at dette kan ha sammenheng med kommunikasjonsproblemer og minoritetsfamiliers manglende kjennskap til det norske velferdssystemet (s. 99). Her kom det også frem at mange av de fagpersonene de var i kontakt med, mente at minoritetsforeldre hadde vanskeligere for å akseptere at deres barn var annerledes enn majoritetsforeldre. Dette ble i mange tilfeller begrunnet med kulturbakgrunn og religiøs tilhørighet (s. 76). Imidlertid er de kritiske til å forstå utfordringer i minoritetsfamilier ut i fra disse faktorene, og fant i sin undersøkelse heller ikke noe som støttet oppunder denne forestillingen (s. 99). Samtidig advarer de to mot og *kulturalisere* sosiale forskjeller og konflikter i flerkulturelle samfunn. Med det menes «(...) at fokus rettes mot problemer og konflikter som søkes forklart, eller kanskje heller bortforklart, ved å koble dem til personens kulturelle forskjellighet» (s. 81).

Frédérique Brossard Børhaug, førsteamanuensis i interkulturell pedagogikk ved NLA Høgskolen, refererer også til Berg og Fladstad, og argumenterer for at kulturalisering hindrer inkludering av minoritetsspråklige til å delta i skolefelleskapet (Børhaug, 2015). For å unngå kulturalisering er det viktig å ikke gjøre minoritetslevene for annerledes – mennesket er mer enn bare kultur. Samtidig må en også ta hensyn til det enkelte menneskets unikheter og ansvaret overfor medmennesket. Ansatte i det spesialpedagogiske tjenesteapparatet må være bevisst faren for kulturalisering, samtidig som de er bevisst elevenes kulturelle bakgrunn (Børhaug, 2015).

I dette kapitlet har jeg forsøkt å ha et kritisk blikk på dagens opplæring for minoritetsspråklige elever. Forskning viser at minoritetsspråklige elever presterer svakere enn sine norskspråklige medelever, samtidig er denne elevgruppen overrepresentert innenfor spesialpedagogiske

tiltak. I forskningslitteraturen finnes det ingen entydig forklaring på denne overrepresentasjonen, men forskerne peker blant annet på at de kartleggingsverktøyene som benyttes ikke er tilpasset målgruppen, og at mange minoritetsspråklige elever derfor feilplasseres innenfor spesialundervisning. En annen forklaring på den negative statistikken er at det tar tid å lære seg et andrespråk og at det i denne perioden vil være vanskelig å avgjøre hvorvidt vanskene kan forklares som en lærevanske eller om de skyldes manglende norskspråklige ferdigheter. I kapittel 5 og 6 vil jeg se nærmere på hva PP-rådgivere tenker om den høye andelen minoritetsspråklige elever i spesialpedagogiske tiltak, og også hvilke tanker de gjør seg omkring spesialundervisningens rolle i møte med denne elevgruppens opplæringsbehov. Men først vil jeg beskrive og begrunne de metodologiske valgene jeg gjorde både i forkant, under, og i etterkant av mitt feltarbeid.

4. Avhandlingens metodologiske valg

Kvantitativ og kvalitativ metode er to hovedretninger innenfor pedagogisk forskning som tradisjonelt har stått i opposisjon til hverandre. Mens førstnevnte forskningsmetode normalt har vært synonymt med spesifikke og målbare forskningsspørsmål, numeriske data og et ønske om å generalisere funnene til en større populasjon, har kvalitativ metode først og fremst blitt assosiert med åpne forskningsspørsmål, et fåtall informanter og en vektlegging av informantenes subjektive erfaringer og opplevelse (Creswell, 2012, s. 11ff). I dag er ikke nødvendigvis skillet mellom de to retningene like distinkt, uten at jeg skal komme nærmere inn på denne diskusjonen her (se Denzin & Lincoln, 2011; Ryen, 2002). Det er det formulerte forskningsspørsmålet som bør være utgangspunktet for hvilke valg en gjør med hensyn til forskningsmetode og dette valget avhenger av hva for type kunnskap en søker å produsere (Creswell, 2012, s. 6; Ryen, 2002, s. 11ff). Derfor bør jeg i valg av metode, stille meg selv spørsmålet: «[h]va er det jeg ønsker å få svar på og hvilke metode og forskningsdesign vil best kunne hjelpe meg i å besvare spørsmålet mitt?» (Østby, 2012, s. 11)

Mitt utgangspunkt er at jeg ønsker å få frem PP-rådgiveres tanker og erfaringer omkring minoritetsspråklige elever og spesialundervisning, altså deres subjektive opplevelse. For å oppnå denne målsettingen er en kvalitativ tilnærming til forskningsspørsmålet og utføring av intervju det mest hensiktsmessige. Det kvalitative intervjuet er bare en av flere varianter av intervjuet, men det skiller seg fra det kvantitative ved blant annet å ikke ha ferdig formulerte svar. Det er informanten som selv som formulerer disse (Larsen, 2012, s. 97), og det er disse svarene som er interessante ut i fra mitt forskningsperspektiv. For som de to professorene Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2009) påpeker i sin publikasjon om det kvalitative forskningsintervjuet; «hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?» (s. 19).

4. 1 Noen kjennetegn for det kvalitative forskningsintervjuet

Det kvalitative intervjuet er, både nasjonalt og internasjonalt, den vanligste formen for innhenting av kvalitativ data (Ryen, 2002, s. 10). Det er en profesjonell samtale som baserer seg på dagliglivets konversasjoner, men som «(...) går dypere enn den spontane meningsutvekslingen som skjer i hverdagen» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 23). Målet er å forstå sider ved samfunnet sett fra informantens perspektiv og samtidig få frem betydningen av menneskers erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 21). Det er nettopp dette jeg ønsker; å søke å forstå og få mer kunnskap om minoritetsspråklige elever i spesialpedagogiske tiltak

ut i fra PP-tjenestens ståsted. Sådan er det kvalitative intervjuet derfor egnet for mitt forskningsprosjekt.

Det kvalitative intervjuet vil forøvrig ha ulik grad av struktur. Jeg måtte derfor se på hvilken design som ville være mest hensiktsmessig i mitt forskningsprosjekt. Larsen (2012, s. 97) beskriver hvordan spekteret strekker seg fra strengt strukturerte intervjuer hvor forskeren går gjennom en rekke ferdig formulerte spørsmål i en allerede forhåndsbestemt rekkefølge, til mer åpne samtaler hvor ferdig formulerte spørsmål ikke foreligger. Det er i sistnevnte tilfelle da snakk om såkalte *utstrukturerte intervjuer*. Larsen (2012, s. 97f) råder uerfarne forskere til en mellomvariant i dette spekteret da en viss strukturering av intervjuet blant annet vil kunne gjøre det senere arbeidet med materialet enklere. Samtidig påpeker Ryen (2002) at «[d]ersom poenget er å fange opp respondentens perspektiv, vil mye forhåndsstruktur virke mot sin hensikt» (s. 97). En kan derfor velge å gjøre det som omtales som *halv-* eller *semistrukturert intervju*, og det var dette intervjudesignet jeg, i samråd med veileder, kom frem til best ville passe meg og mitt forskningsprosjekt. Ifølge Fontana og Frey (2000) er det semistrukturerte intervjuet også «(...) one of the most powerful ways in which we try to understand our fellow human beings» (siteret i Cresswell, 2012, s. 46).

Det semistrukturerte intervjuet er forskjellig fra det ustrukturerte ved at det ikke er en åpen samtale, men «(...) utføres i overensstemmelse med en intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer, og som kan inneholde forslag til spørsmål» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47). Samtidig er det semistrukturerte intervjuet «(...) preget av åpenhet når det gjelder endringer i rekkefølgen og formuleringer av spørsmål» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 138). Denne fleksibiliteten er viktig, da det ga meg mulighet til å komme med oppfølgingsspørsmål og også be informantene om å utdype egne uttalelser. På den måten er det enklere å unngå misforståelser, og også sikre datamaterialet tilfredsstillende validitet (Larsen, 2012, s. 32; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 253).

4. 1. 1 En hermeneutisk tilnærming til det kvalitative intervjuet som metode

Ifølge Creswell (2012) er en svakhet ved kvalitative intervjuer at de «(...) provide only information «filtered» through the views of the interviewers» (s. 218). Den informasjonen jeg får gjennom intervjuene, er altså min tolkning av det som blir sagt, og ikke nødvendigvis det informanten mente. Ved at jeg som forsker går dypere enn det som blir direkte uttalt, kan jeg tillegge informanten meninger og holdninger som ikke umiddelbart er synlig i intervjumaterialet (Kvale, 1997, s. 133). En måte å unngå denne problematikken på er å sende den enkelte informant en kort oppsummering av hva som fremkom i intervjuet for å få

bekreftet, og eventuelt korrigert, denne informasjonen (Ryen, 2002, s. 182; Cresswell, 2012, s. 259). Dessverre var ikke dette en reell mulighet for min del da intervjuene ble gjennomført like før jeg skulle ut i fødselspermisjon og jeg derfor måtte la transkriberingen av intervjuene vente (med unntak av telefonintervjuet). Jeg tror likevel at jeg ved å ta utgangspunkt i reliabilitets- og validitetsbegrepet hos blant annet Kvale og Brinkmann (2009), har sikret på best mulig måte at den informasjonen som fremkommer av intervjuene også i stor grad samsvarer med informantenes intensjon. Jeg søkte blant annet å unngå å bevisst stille intervjupersonene ledende spørsmål, samtidig som jeg forsøkte å oppmuntre dem til å forklare egne utsagn nærmere.

Det behøver ikke nødvendigvis å være problematisk at en som forsker driver en form for tolkningsarbeid, men det er sentralt at jeg er bevisst denne dimensjonen ved arbeidet og derfor har en hermeneutisk tilnærming til det kvalitative intervjuet som metode (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 216ff). «Hermeneutikk er tolkningens kunst og vitenskap og handler om forståelse som tolkning» (Ryen, 2002, s. 37). I min prosjektplan (2012) definerte jeg hermeneutikk på denne måten (side 13): hermeneutikken står dermed i opposisjon til naturvitenskapen og holdninger som at en som forsker kan være objektiv i møte med sine omgivelser (Ryen, 2002, s. 37). Ut i fra en hermeneutisk tilnærming vil det derfor ikke finnes en objektiv sannhet. Som menneske og forsker tolker en verden og sine omgivelser kontinuerlig. Sannheten vil av den grunn oppfattes ulik for den enkelte, og det er derfor viktig at jeg er bevisst min egen rolle i tolkningsprosessen og hvordan denne rollen vil kunne ha innvirkning på de slutningene jeg trekker (Gadamer, 1979). Dette er viktig for forskningsprosjektets reliabilitet. Det er forskjell på den informasjonen jeg mottar og de vurderingene jeg gjør med utgangspunkt i denne informasjonen. Min bakgrunn innenfor skolen og arbeid med minoritetsspråklige elever vil derfor ikke bare reflekteres i hvilke spørsmål jeg stiller informantene, men også hvordan jeg tolker svarene jeg får og de slutningene jeg trekker (Østby, 2012, s. 13). Som Steinar Kvale (1997) skriver; «[f]orskeren har et perspektiv på det som undersøkes, og tolker intervjuene på grunnlag av dette perspektivet» (s. 133).

4. 2 Valg av informanter, størrelse på utvalg og informert samtykke

Jeg er opptatt av minoritetsspråklige elever som henvises til PP-tjenesten og hvilke tanker og erfaringer tjenesten har med denne elevgruppen. Det er PP-rådgivernes perspektiv som er utgangspunktet for oppgaven min og derfor også dem jeg ønsket å intervju. Som nevnt i kapittel 2. 2 s. 23, kan PP-rådgivere ha ulik utdanningsbakgrunn, men det vil også være

variasjoner i forhold til både fartstid i tjenesten og erfaring med arbeid med minoritetsspråklige elever. Det er naturlig å anta at disse variasjonene vil kunne gjenspeiles i tanker og erfaringer en har omkring minoritetsspråklige og spesialundervisning, og det har derfor vært et mål å forsøke å fange en viss variasjon i min informantgruppe.

Ut i fra tidsrammen for prosjektet tok jeg utgangspunkt i at 4-6 intervjuer på rundt én time var en god løsning. Ikke bare var dette et realistisk informanttall å mobilisere, men det ga meg også muligheten til å fokusere på, og gå i dybden på det enkelte intervju, og på den måten få en større forståelse for eget forskningstema. Antall informanter åpner ikke for en generalisering av resultatene, men jeg vil likevel få betydningsfull innsikt i PP-rådgiveres opplevelse av og erfaring med minoritetsspråklige og spesialundervisning. Ifølge Ryen (2002, s. 84ff) er det dette som er det kvalitative intervjuets styrke og hensikt, og ikke det å frembringe statistisk generaliserbar kunnskap. Et stort antall informanter er i denne sammenheng derfor heller ikke viktig. Det er den informasjonen som disse intervjuene gir som er viktigst. Det samme fremgår av Kvale og Brinkmann (2009) som påpeker «(...) at det ofte en fordel å ha et mindre antall intervjuer i undersøkelsen og i stedet bruke mer tid på å forberede og analysere intervjuene» (s. 129). De setter også spørsmålsteget ved nødvendigheten av at resultatene generaliseres? (s. 265). Det er uansett ikke generalisering av resultater som er målet for mitt forskningsprosjekt. Prosjektet er ment som et bidrag til å belyse det flerkulturelle og spesialpedagogiske feltet, og i en forlengelse av dette, stille relevante spørsmål for videre arbeid.

Som forsker må en ta høyde for at det kan oppstå uforutsette situasjoner. Jeg ønsket derfor å få rekruttert minst fem PP-rådgivere for å sikre nok informanter til undersøkelsen selv om en av disse plutselig skulle komme til å melde avbud eller trekke seg fra undersøkelsen i etterkant (se informasjonsskriv, vedlegg 2). Som Cresswell (2012, s. 229) påpeker, må en ta utgangspunkt i at det vil kunne ta tid å rekruttere informanter til en kvalitativ studie, og i arbeidet med utviklingen av forskningsspørsmålet og prosjektet mitt innså jeg tidlig at det kunne bli en utfordring å få tilgang på informanter. Ikke bare med tanke på ønsket sammensetning av informanter, men like mye hvordan å skulle mobilisere PP-rådgivere til prosjektet generelt. Ut i fra egen erfaring som kommunalt ansatt måtte jeg ta høyde for at en i PP-tjenesten sannsynligvis får en rekke forespørsler om deltakelse i ulike undersøkelser og studier. Samtidig har den samme tjenesten opplevd å få mye kritikk for sin håndtering av minoritetsspråklige elever (Pihl, 2005, 2010), og jeg var derfor også klar over at tematikken kunne oppleves som noe sensitiv. Av den grunn tenkte jeg at det ble avgjørende hvordan jeg

presenterte forskningsprosjektet, og at det her kom frem at jeg var opptatt av å belyse problemstillinger tilknyttet den nevnte elevgruppen ut i fra PP-tjenestens ståsted. I en e-post til lederne ved de aktuelle PP-kontorene informerte jeg derfor kort om prosjektet (vedlegg 2). Her det ble påpekt at det nå var deres stemme som skulle tydeliggjøres, og at det derfor kunne være av en viss egeninteresse for PP-tjenesten å delta i prosjektet. Som Vesa Lappänen (2011) påpeker; «[h]vorfor skulle de fortelle forskeren noe (...) hvis de ikke opplever at det har noen verdi for dem selv?» (s. 285). Dette informasjonsskrivet ble i forkant godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (i dag Norsk senter for dataforskning, heretter forkortet til NSD), samtidig som at jeg fikk klarsignal av tjenesten til oppstart av prosjektet (vedlegg 1). Her opplyste jeg også om rammevilkårene for intervjuet og rettighetene til den enkelte deltaker. Det er sentralt at deltakerne i et forskningsprosjekt er informert om hva deres deltakelse innebærer og samtykker til disse vilkårene. Det var derfor en forutsetning for deltakelse i prosjektet at samtlige informanter underskrev samtykkeerklæringen som fulgte informasjonsskrivet (vedlegg 2). Dette var ikke bare viktig for å få prosjektet godkjent av NSD, men også av forskningsetiske hensyn. Ifølge Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) *er informert og fritt samtykke* et krav når en inkluderer personer i forskningsprosjektet. Dette for å «(...) forebygge krenkelser av personlig integritet» (2006, s. 14).

Selv om det viste seg at jeg hadde rett i mine antakelser omkring mobiliseringen av informanter, og at det også skulle være spesielt vanskelig å opprette kontakt med PP-rådgivere med spesialpedagogisk utdanningsbakgrunn, endte jeg likevel opp med å være fornøyd med både antall og sammensetning av informanter. Totalt sa fem PP-rådgivere seg villige til å delta i forskningsprosjektet mitt. To av disse er spesialpedagoger mens de tre andre har psykologbakgrunn. Jeg vil nå kort presentere informantene slik at jeg senere lettere kan referere til den enkelte informant. Som det fremgår av informasjonsskrivet til informantene, vil personopplysninger bli anonymisert slik at ingen enkeltpersoner er gjenkjennbare i teksten (vedlegg 2). Dette er i samsvar med både NSD og NESH (2006) sine retningslinjer. Cresswell viser til at «(...) researchers need to protect the anonymity of the participants by assigning numbers or aliases to them to use in the process of analyzing and reporting data» (s. 230f). Av hensyn til informantenes krav til anonymitet, presenterer jeg dem derfor med fiktive navn. På samme måte viser jeg ikke til bydel eller kommune, kun til fylke informantene har kontor.

Jeg har valgt å navngi informantene mine som Laura, Åsta, Julie, Trude og Audhild. Samtlige har flere års erfaring innenfor PP-tjenesten, med unntak av Laura. Laura er, på tidspunktet for intervjuet, nylig ferdig med profesjonsstudiet i psykologi, og har kun vært rundt åtte måneder i PP-tjenesten. Hun har likevel erfaring med den aktuelle elevgruppen, da hennes stilling er tilknyttet skoler med et høyt antall minoritetsspråklige elever. Laura er for øvrig også den eneste informanten som har tilhørighet på Østlandet.

Åsta og Julie har også gått profesjonsstudiet i psykologi. På samme måte som Laura, er de to kontaktpersoner for grunnskoler hvor en stor andel av elevmassen har minoritetsspråklige bakgrunn. Begge har derfor bred erfaring med minoritetsspråklige elever. Åsta og Julie er ansatt ved ulike PP-kontorer i Hordaland fylke. Det samme er også Trude, men i en annen kommune enn Åsta og Julie. På tross av lang fartstid innenfor PP-tjenesten, sier Trude at hun og hennes kontor har begrenset erfaring med minoritetsspråklige elever. Trude er én av de to i informantgruppen som har pedagogbakgrunn. Hun har også flere års erfaring som lærer i spesialskole og veileder i ordinær skole.

Den siste informanten, Audhild, har også pedagogbakgrunn. Hun har både spesialpedagogikk og flerkulturell pedagogikk i fagkretsen. Audhild har arbeidet som PP-rådgiver ved et kontor i Møre og Romsdal fylke, men har som Trude også erfaring som lærer i grunnskolen.

4. 3 Utforming av intervjuguide og gjennomføring av feltarbeid

Et semistrukturert intervju forutsetter ikke bare at jeg i forkant har satt meg godt inn i temaet for samtalen, men, som nevnt i kapittel 4. 1 s. 54, at jeg også har utarbeidet en intervjuguide (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47). Denne guiden skal hjelpe meg å holde oversikt over emner og spørsmål jeg ønsker å få belyst og tar derfor utgangspunkt i teorigrunnlaget, i tillegg til mine forskningsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 144ff). Som nevnt innledningsvis er utgangspunktet for dette forskningsprosjektet at Norge og norsk skole er flerkulturell samtidig som forskning viser at minoritetsspråklige elever i dag representerer en større gruppe innenfor spesialpedagogiske tiltak enn det prosentandelen skulle tilsi. I en forlengelse av dette har Pihl (2005, 2010) rettet sterk kritikk mot PP-tjenesten og deres utredningspraksis overfor denne elevgruppen. Samtidig påpekes det i NOU 2010:7 at det kan se ut som om spesialundervisning gis for å styrke en norskutvikling som skulle vært gitt ut fra andre lovbestemmelser enn § 5-1 i Opplæringsloven. Det er denne tematikken som danner bakteppet for intervjuene og som jeg ønsker å få belyst fra PP-rådgiverens ståsted. Jeg satt derfor *spesialpedagogiske behov blant minoritetsspråklige elever (1), språkopplæring (2) og praksis*

og kompetanse i PP-tjenesten (3 og 4) som overordnede tema for intervjusamtalene. Ut i fra disse temaene utarbeidet jeg så en rekke spørsmål jeg tenkte kunne være interessante og til hjelp for å besvare forskningsspørsmålet (vedlegg 3). Jeg måtte da ha i tankene at det kvalitative intervjuet er en personlig samtale som foregår mellom to parter og at spørsmålene derfor ikke bare ha en tematisk dimensjon, men også en dynamisk dimensjon (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 144ff). Dermed bør et godt intervju «(...) bidra tematisk til produksjon av kunnskap og dynamisk til å fremme en god intervjuinteraksjon» (s. 147). Det ble derfor viktig å unngå at spørsmålene ble veldig teoretisk formulert da jeg jo ønsket et positivt samspill og at spørsmålene skulle motivere informantene til å komme med sine meninger og synspunkter.

På samme måte måtte jeg tenke over hvordan og i hvilken rekkefølge jeg introduserte temaene og spørsmålene, da jeg ikke ville fremstå konfronterende og dermed muligens vanskeliggjøre et positivt samspill. Cresswell (2012) viser til hvordan en intervjuguide bør være bygget opp; først en presentasjon av prosjektet, deretter spørsmål som skal fungere som åpningsspørsmål og stimulere til samtale, før en kommer inn på selve kjernen i studien og forskningsspørsmålet. Videre beskrives det hvordan en gjerne kan komme med oppfølgingsspørsmål, før en avslutningsvis spør om informanten har noe å tilføye (s. 226). Som en ser av både vedlegg 3 og 4 kan intervjuguiden min sies å være bygd opp rundt denne modellen. Jeg starter med en presentasjon av prosjektet før jeg går over til å spørre enkle spørsmål om utdanningsbakgrunn og fartstid i PP-tjenesten. Jeg fortsetter så med mer inngående spørsmål om minoritetsspråklige elever som henvises til dem før jeg mot slutten av intervjuet kommer med kanskje mer sensitive spørsmål som tar for seg den kritikken tjenesten har fått av Pihl (2005, 2010) og spørsmål om egen kompetanse på det flerspråklige og flerkulturelle feltet.

4. 3. 1 Ett prøveintervju

Da jeg hadde utarbeidet en skisse over intervjuguiden ønsket jeg å gjennomføre et prøveintervju. Jeg hadde fra før av lite erfaring med det å skulle være i en intervjusituasjon, og som Larsen (2012) påpeker, kunne det derfor «(...) være en god idé at øve sig lidt» (s. 102). Samtidig som jeg ved et prøveintervju ville kunne få større trygghet i rollen som intervjuer, ville jeg også ha mulighet til å få tilbakemelding på selve intervjuguiden fra testinformanten (Larsen, 2012, s. 102). Som Creswell (2012, s. 226) også påpeker, kan det være vanskelig for en som er ny til kvalitativ forskning å finne den rette balansen mellom

generelle og mer spesifikke spørsmål. Sånn sett vil et prøveintervju kunne hjelpe meg å komme frem til de mest hensiktsmessige spørsmålsformuleringene.

Da det er PP-rådgivere som utgjør min informantgruppe, skulle ideelt sett også testinformanten vært definert innenfor samme yrkesgruppe. Jeg kunne da fått indikasjoner på om de temaene og spørsmålene jeg hadde utformet i intervjuguiden var aktuelle og relevant for dem. Men nå var situasjonen den at jeg ikke hadde tilgang på flere informanter fra PP-tjenesten, så løsningen ble derfor å gjennomføre prøveintervjuet med min søster. Hun har ikke arbeidserfaring fra PP-tjenesten, men er utdannet allmennlærer, med fordypning i flerkulturell pedagogikk, og har flere års erfaring med undervisning av både minoritetsspråklige barn og voksne. Sånn sett er det klart at hun ikke representativ for PP-tjenesten og deres opplevelse og tanker omkring minoritetsspråklige elever og spesialundervisning, men hun kjenner godt til den aktuelle tematikken og var derfor til stor hjelp for meg ved at jeg fikk en realistisk gjennomkjøring av intervjuguiden, og også innspill til hvordan jeg skulle ordlegge meg for å få den informasjonen fra informantene jeg var ute etter. Jeg fikk også erfart at det var vanskelig å løsrive seg fra intervjuguiden når den var satt opp slik den var; med punkter og spørsmål som fulgte hverandre kronologisk. Etter råd fra veileder utarbeidet jeg derfor heller et tankekart med utgangspunkt i skissen over intervjuguiden (vedlegg 4). På den måten ville jeg kunne løsrive meg fra en statisk gjennomgang av spørsmålene og mer følge samtalsens naturlige progresjon og vendinger. Som nevnt i kapittel 4. 1 s. 54, er fleksibilitet i forhold til rekkefølge og spørsmålsformuleringer sentralt i det semistrukturerte intervjuet.

4. 3. 2 Gjennomføring av muntlige intervjuer

For å være så fleksibel som mulig fikk det i hovedsak være opp til informantene å velge tid og sted for gjennomføring av intervjuene. Med unntak av telefonintervjuet med Audhild møtte jeg derfor på informantenes arbeidsplass, og ved ett tilfelle også hjemme hos en venninne av informanten. Befring (2007, s. 124) omtaler dette som *oppsøkende intervju* eller *feltintervju*. Det å kunne være fleksibel viste seg å være viktig da ett av de planlagte intervjuene ble avlyst på grunn av sykdom. Denne informanten skulle ta kontakt med meg igjen når hun var tilbake på jobb, men det viste seg vanskelig å få til en ny avtale innen rimelig tid. Heldigvis hadde informanten en åpning samme dag og jeg benyttet derfor muligheten til å komme og intervjuer henne med det samme.

Ellers hadde jeg på forhånd gitt beskjed om at intervjuet ville ha lengde på ca én time, og informantene hadde derfor satt av tid i overkant av dette. I praksis viste det seg likevel noe vanskelig å holde seg til den planlagte tidsrammen. Flere av informantene hadde mye å si om

den aktuelle tematikken, samtidig som det i ett tilfelle var mer krevende å holde samtalen gående. Det kan være interessant å nevne at dette gjaldt den personen som selv mente at hun hadde begrenset erfaring og kompetanse på arbeid med minoritetsspråklige elever, Trude. Resultatet ble at det ble noe varierende lengde på intervjuene; fra godt i underkant av én time til nærmere halvannen time. Uavhengig av tidsbruk fikk jeg vært innom alle temaene i intervjuguiden, men i ettertid ser jeg at jeg gjerne kunne ha vært tydeligere i mine spørsmålsformuleringer og også i noen tilfeller bedt informantene å utdype og forklare nærmere egne uttalelser. Dette har nok sammenheng med at jeg har lite erfaring med intervjurollen, og hadde jeg hatt erfaringen, kunne jeg nok fått enda mer relevant og interessant informasjon ut av intervjuene. Jeg vil likevel si at jeg i takt med gjennomførelsen av intervjuene både ble mer komfortabel med egen rolle og hvilke spørsmål som skulle stilles.

4. 3. 3 Gjennomføring av telefonintervju

Som det fremgår av kapittel 4. 2 s. 58, holder to av informantene, Laura og Audhild, til på andre kanter av landet. Mens jeg var heldig og fikk intervjuet Laura da hun var på visitt her i Bergen, var ikke dette tilfelle med Audhild. Av praktiske årsaker intervjuet jeg henne derfor per telefon. Selv om telefonintervjuet vanligvis knyttes til strukturerte intervjuer innen kvantitativ forskning, blir denne type intervju også mange ganger benyttet innenfor kvalitativ forskning (Befring, 2007, s. 127, Gilham; 2005). Gilham (2005, s. 105) begrunner dette med å få tilgang til informanter på tross av store geografiske avstander, noe som da også var årsaken i mitt tilfelle.

I forkant av samtlige intervjuer hadde jeg informert om, og fått samtykke av informantene til å ta disse samtalene opp på bånd (vedlegg 1). Jeg fikk da låne en lydopptaker fra NLA Høgskolen, noe som fungerte helt fint ved gjennomføringen av de såkalte «feltintervjuene» (Befring, 2007, s. 124). Utfordringen oppstod når jeg skulle gjøre telefonintervjuet. Ifølge Cresswell (2012) krever denne intervjuformen «(...) that the researcher uses a telephone adaptor that plugs into both the phone and a tape recorder for a clear recording of the interview» (s. 219). Den type utstyr hadde jeg ikke tilgang til, men da jeg likevel kun skulle gjøre ett intervju på denne måten, valgte jeg å gjøre det på den «tungvinte måten»; med telefonen på høyttaler og lydopptaker ved siden av. Dette var ikke en optimal løsning. Det at intervjuet måtte gjøres med telefonens høyttalerfunksjon, medførte at både jeg og informantene stadig måtte gjenta oss selv for at det skulle oppfattes av den andre. Lydopptaket ble heller ikke av samme kvalitet som de andre. Dette på tross av at vi på

forhånd hadde blitt enige om å gjøre intervjuet i rolige omgivelser nettopp for å sikre best mulig kvalitet på opptaket.

Ved å også gjøre telefonintervju som en del av mitt feltarbeid, må jeg ta med i betraktningen at en ved denne intervjuformen ikke har direkte kontakt med den en intervjuer. Sådan går jeg glipp av de non-verbale elementene som ellers finner sted i samtaler som foregår ansikt til ansikt, og som sammen danner helheten ved en samtale (Creswell, 2012, s. 219; Gilham, 2005, s. 106). Det er derfor viktig at jeg er bevisst og tar hensyn til denne svakheten ved telefonintervjuet. Samtidig påpeker Befring (2007) at «(...) metodologiske studiar har konkludert med at telefonintervjuet fullt ut kan måle seg med andlet- til- andlet- intervjuet, både i validitet og reliabilitet» (s. 127).

4. 4 Transkriberingsarbeidet

Når jeg nå hadde fått gjennomført alle de planlagte intervjuene, var neste steg å bearbeide dette materialet og klargjøre det for analyse. Ifølge Cresswell (2012, s. 236ff) innebærer dette transkripsjon og koding av datamaterialet. Transkripsjon er prosessen med å transformere intervjusamtalene fra muntlig til skriftlig form. Det finnes ingen universell form eller standard for hvordan å transkribere forskningsintervjuer, og det er derfor viktig at jeg her beskriver utførlig hvilke valg jeg gjorde i denne prosessen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 188). Dette har sammenheng med transkripsjonenes reliabilitet, og å gjøre forskningsprosessen så transparent som mulig for leseren (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Mens Cresswell (2012, s. 239) understreker at det er essensielt å markere pauser og få med alle småord i den transkriberte teksten, viser Kvale og Brinkmann (2009) til at «(...) transkripsjonens form, avhenger av materialets natur og formålet med undersøkelsen» (s. 250). Hvor detaljert en transkriberer, avhenger av hvorvidt formålet med undersøkelsen er en detaljert språklig analyse eller som i mitt tilfelle; å få frem informantenes synspunkter og meninger om et emne. Jeg valgte derfor å transkribere intervjusamtalene ordrett, men utelot likevel småord som «eh» og «mm» og markering av det som jeg vil kalle «naturlige pauser», da dette ikke er viktig for den helhetlige forståelsen og med hensyn til mitt forskningsspørsmål. Det er informantenes poeng som er interessante, ikke hvordan de formulerte det.

Hvor detaljert en transkriberer, har også sammenheng med det etiske ansvaret jeg har overfor informantene og hvordan de fremstår i den transkriberte teksten. Når en uttaler seg muntlig ordlegger en seg ofte annerledes enn ved skriftlige uttalelser, og en streng ordrett transkripsjon av det muntlige intervjuet kan derfor føre til at informanten fremstilles uheldig

(Kvale & Brinkmann, 2009, s. 195). Dette skaper «(...) kunstige konstruksjoner som kanskje verken er dekkende for den levde muntlige samtalen eller de skriftlige tekstenes formelle stil» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187). Samtidig, uavhengig av hvordan en velger å transkribere, er det viktig å poengtere at det finnes ingen sann og objektiv oversettelse av muntlig form til skrevet tekst. På samme måte som at jeg som forsker tolker informantenes utsagn (jamfør kapittel 4. 1. 1, s. 54) har dette også konsekvenser for transkripsjonsprosessen. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) er transkripsjoner «(...) svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjuamtaler» (s. 187). Og som Leppänen (2011) påpeker: «[t]ranskripsjon er alltid selektiv og teoretiserende» (s. 293).

Leppänen (2011, s. 293) skriver også at det ved telefonsamtaler kan være klokt å lage en rask basistranskripsjon av samtalen. En utfordring ved telefonintervju er, som nevnt i kapittel 4. 3. 3 s. 62, at jeg ikke får med meg de non- verbale elementene som jeg ellers får når jeg gjør intervjuer ansikt til ansikt. Det kan derfor være vanskeligere å huske detaljer og i hvilken setting ting blir sagt hvis en hører på lydopptaket lenge etter det ble gjort. Jeg prioriterte derfor å få transkribert dette ene intervjuet før jeg gikk ut i fødselspermisjon. Dette var også viktig sett i lys av validitet - og reliabilitetsbegrepet. Jeg gjorde da som Leppänen (2011, s. 293) anbefaler, og laget først en rask basistranskripsjon som utgangspunkt for det videre arbeidet. Og selv om dette lydopptaket, som tidligere nevnt, var av noe dårligere kvalitet enn de andre, fungerte det likevel greit med tanke på transkripsjonsarbeidet.

4. 5 Kvalitetskriterier i forskningsarbeidet - Et fokus på reliabilitet og validitet

På samme måte som det tradisjonelle skillet mellom kvantitativ og kvalitativ forskningsmetode er omdiskutert, er det også diskusjon omkring hvorvidt validitet og reliabilitet egner seg som kvalitetskriterier for kvalitativ forskning (Ryen, 2002, s. 176ff; Kvale & Brinkmann, 2009, s.249). Validitet og reliabilitet er klassiske kvalitetskriterier innenfor kvantitativ forskning, som av enkelte kvalitative forskere oppfattes «(...) som undertrykkende, positivistiske begreper som hindrer en kreativ og frigjørende kvalitativ forskning» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 249). Jeg skal ikke gå nærmere inn på denne diskusjonen her, men har valgt å bruke validitets- og reliabilitetsbegrepet når jeg viser til hvilke grep jeg har gjort for å sikre kvaliteten på mitt forskningsprosjekt.

Reliabilitet viser til grad av nøyaktighet i forskningsprosjektet, og tiltro til de resultatene som her blir fremlagt. Ifølge Larsen (2012, s. 95) vil det være vanskeligere å sikre høy reliabilitet i

kvalitativ forskning fremfor i kvantitativ forskning. Dette blant annet fordi en kvalitativ studie aldri kan gjentas på akkurat samme måte. Målet blir derfor «(...) å forsikre leseren om at bildet som blir gitt ikke er feilaktig eller en forvrengning av faktiske forhold, og å unngå misforståelser» (Nilssen, 2012, s. 141)

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s. 250) vil ofte intervjuerens reliabilitet vurderes ut i fra hvorvidt det i intervjusituasjonen fremkommer ledende spørsmål, noe som jeg i mine intervjusamtaler bevisst har forsøkt å unngå. Videre er det klart at når disse intervjuene skal overføres fra muntlig til skriftlig form, så vil det endelige datamaterialet ha ulikt uttrykk alt etter hvem som har gjort transkripsjonsarbeidet, og hva som vektlegges. Jeg har derfor forsøkt å beskrive og begrunne de valgene jeg gjorde i denne delen av forskningsprosessen så godt som mulig slik at rammene fremstår som klare for leseren. I kapittel 4. 1. 1 s. 55, sier jeg noe om det å være bevisst hvordan min bakgrunn kan innvirke på intervjudataene og hvordan jeg tolker disse, og derfor ha en hermeneutisk tilnærming til det kvalitative intervjuet som metode. Samtidig vil forskningsresultatene reliabilitet også ha sammenheng med hvilke strategier jeg som forsker har valgt å ta i bruk for å øke validiteten. Validitet handler om gyldighet og hvorvidt mine tolkninger av datamaterialet kan sies å være legitime. Selv om jeg har påpekt flere av disse strategiene tidligere i kapitlet, vil jeg her samle de for en mer ryddig gjennomgang.

Kvale og Brinkmann (2009, s. 253) argumenterer for at validering ikke er tilknyttet en bestemt fase i forskningsprosessen, men noe som skal gjennomsyre hele denne prosessen; både med hensyn til forskningsspørsmål, planlegging og gjennomføring av intervjuer, og bearbeiding og analyse av intervjudataene. Angående forskningsspørsmålet har spørsmålet om validitet blant annet sammenheng med «(...) hvor logisk utledningen fra teori til forskningsspørsmål er» (s. 253). Jeg har i kapittel 3 vist til hvordan minoritetspråklige grunnskoleelever er overrepresentert innenfor spesialpedagogiske tiltak, og sett i lys av dette kan mitt spørsmål om PP-rådgiveres møte med denne elevgruppen i deres arbeid, sies å være i tråd med overnevnte sitat. På samme måte har jeg tidligere i dette kapitlet begrunnet mine metodevalg, og vist til hvordan det å intervju en gruppe PP-rådgivere er egnet til å besvare mitt forskningsspørsmål. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) er dette viktig, da blant annet «[g]yldigheten av den kunnskapen som produseres avhenger av (...) metodene som brukes for studiens emne og formål» (s. 253). Samtidig viser de to til at validering også har sammenheng med intervjupersonenes troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 253). Jeg forstår dette som at min informantgruppe må ha en troverdig sammensetning og størrelse med tanke på

mitt forskningsspørsmål. Dette forsøker jeg å oppnå ved å intervju PP-rådgivere med forskjellig utdanningsbakgrunn, fartstid i PP-tjenesten og erfaring med minoritetsspråklige elever. Selv om det her er snakk om kun fem informanter, mener jeg det likevel vil være perspektiver og synspunkter som vil bidra til å belyse min tematikk og forskningsspørsmål.

Når det kommer til selve gjennomføringen av intervjuene, har jeg også her gjort bevisste valg for å sikre valide data. Ifølge Befring (2007) vil en generelt «(...) styrke validiteten ved å legge intervjusituasjonen maksimalt til rette på informantens premiss» (s. 125). Han beskriver nærmere at dette «(...) inneber å gi informanten høve til å uttrykke seg på ein mest mogleg fri og naturleg måte» (s. 125). Det at jeg brukte tankekart som utgangspunkt for intervjusamtalene bidro ikke bare til å gjøre intervjusituasjonen mer avslappet og naturlig, men også til at informantene fikk spillerom til å uttrykke seg fritt. Samtidig påpeker blant annet Kvale og Brinkmann (2009), at validitet har sammenheng med kvaliteten på intervjusamtalen og en «(...) kontinuerlig kontroll av informasjonen som gis - i form av en «på stedet»- kontroll» (s. 253). Ved at jeg i intervjusamtalen kom med oppfølgingsspørsmål og ba informanten utdype når noe var uklart, fikk jeg kontrollert at jeg forstod den informasjonen som ble gitt. Som nevnt i kapittel 4. 3. 2 s. 61, kunne jeg nok her vært enda tydeligere, men det viktigste er likevel at jeg mener selv at jeg har forstått hva informantene har ment med sine uttalelser. Når jeg så i etterkant skulle transkribere disse intervjusamtalene, kommenterte jeg i kapittel 4.4 s. 63, at det ikke finnes noen objektiv overføring fra muntlig til skriftlig form. Det kan derfor i arbeidet med transkriberingen stilles spørsmål om hva som utgjør en gyldig oversettelse og et valid datamateriale (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 253). Jeg har derfor forsøkt å gjøre denne prosessen så transparent som mulig for leseren, og samtidig fokusert på informantenes poenger – ikke hvordan det blir sagt. Jeg vil nå presentere mine hovedfunn i neste kapittel.

5. Presentasjon av sentrale tema i intervjumaterialet

I forrige kapittel gjorde jeg rede for de metodologiske valgene mine, og i forlengelse av dette, vil jeg i kapittel 5. 1 beskrive hvordan jeg har gått frem når jeg skulle analysere de transkriberte intervjuene. Jeg har i all hovedsak tatt utgangspunkt i Kvaales og Brinkmanns (2009, s. 197f) og Cresswells (2012, s. 236ff) tilnærming til analyse av kvalitative data. Videre vil jeg i kapittel 5. 2 presentere sentrale tema i intervjudataene og se nærmere på de funnene jeg gjorde innenfor hvert enkelt tema. Avslutningsvis, i kapittel 5. 3, vil jeg oppsummere hovedfunnene skjematisk. Dette i et forsøk på å tydeliggjøre informantsgruppens sammenfallende og motstridende perspektiver på minoritetsspråklige elever som henvises til i PP-tjenesten.

5. 1 Min tilnærming til intervjudataene i den kvalitative analysen

Ifølge Cresswell (2012, s. 238) er det ikke full enighet om en bestemt fremgangsmåte for analyse av kvalitative data, men det finnes likevel noen retningslinjer. Cresswell (2012, s. 261f) viser til seks trinn som er vanlig å gjennomgå når en skal analysere og tolke kvalitative data. Disse trinnene består av å forberede og organisere dataene for analyse (1), kode dataene (2), utarbeide noen sentrale tema med utgangspunkt i kodingen (3), visuell fremstilling og rapportering av hovedfunn (4), tolke dataene (5) og validere forskningsfunnene (6) (s. 236). Hvordan en velger å gå frem i analysen vil også avhenge av formålet med forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, Det kvalitative forskningsintervju (2.utg.), 2009, s. 204). I mitt forskningsprosjekt er jeg opptatt av hva PP-rådgivere tenker om ulike problemstillinger tilknyttet minoritetsspråklige elever som henvises til dem. Blant annet hvilke utfordringer de oppfatter at skolen og PP-tjenesten møter i arbeidet med denne elevgruppen, og også hva som eventuelt kan bidra til å forbedre de minoritetsspråklige elevenes opplæringssituasjon. Som jeg understreket i kapittel 4. 4 s. 63, om transkripsjonsarbeidet, er det informantenes perspektiver som er interessante for mitt forskningsprosjekt – ikke hvordan de blir sagt. Min tilnærming til intervjudataene vil derfor fokusere på betydningen av det som blir sagt, noe som Kvale og Brinkmann (2009) omtaler som «analyse med fokus på mening» (s. 204f). En av de vanligste fremgangsmåtene for denne type analyse er da koding, eller kategorisering. De to begrepene brukes om hverandre, og er blant de vanligste formene for dataanalyse i dag (s. 206ff). Kvale og Brinkmann (2009, s. 205) viser for øvrig til hvordan ulike dataprogrammer kan være en støtte i kodingen av intervjumaterialet, men det er da snakk om en betydelig større mengde data enn det som er tilfellet for meg. Etter å ha transkribert de muntlige intervjuene, sitter jeg igjen med et skriftlig

materiale på rundt 150 sider. Det vil da være mest formålstjenlig å kode dette materialet manuelt (Creswell, 2012, s. 240). Samtidig vil manuell koding, og også det faktum at jeg selv har transkribert intervjuene, gjøre at jeg kjenner godt til eget datamateriale, noe som vil hjelpe meg i analyseprosessen.

Når jeg så skulle gå frem, startet jeg med en gjennomlesning av det transkriberte materialet. Jeg fikk da et inntrykk av hva PP-rådgiverne var opptatt av. Jeg tok så for meg hvert enkelt intervju og skrev nøkkelord i teksten. Deretter sammenfattet jeg disse nøkkelordene til en håndfull temaer som jeg oppfattet som essensen i det enkelte intervju. Jeg sammenlignet så temaene jeg var kommet frem til og hvordan de sammenfalt; hvilke temaer som var overlappende og hvilke som var forskjellige. Mens samtlige av informantene hadde mye å si om den uforholdsmessige høye andelen av minoritetsspråklige elever innenfor spesialpedagogiske tiltak, var det for eksempel bare Audhild som tok opp hvordan hun opplever en manglende bevissthet omkring valg av ord og begreper, og hvordan språket vårt kan oppleves som stigmatiserende.

Selv om jeg jo husket intervjuene godt, også fra transkriberingsprosessen, syntes jeg det var spennende å lese alle intervjuene på nytt og se dem i relasjon til hverandre. Det var interessant at temaer jeg trodde ville kunne frembringe viktig informasjon, ikke nødvendigvis gjorde det, samtidig som andre temaer skapte større engasjement og tydelig var noe informantgruppen var opptatt av. Blant annet har jeg i intervjuguiden (vedlegg 3) «henvisningsgrunnlaget for minoritetsspråklige elever» som et tema. Som jeg var inne på i kapittel 3.2.4.1 s. 49, er dette en tematikk jeg tenkte ville være interessant å se nærmere på. Utfordringen var at jeg gjennom intervjuene fikk relativt lite informasjon om hvilket grunnlag de minoritetsspråklige elevene ble henvist på – og dette var heller ikke noe informantene var videre opptatt av. Dette ble derfor ikke et sentralt tema i avhandlingen. På den annen side var dette med skolens rammebetingelser og mangel på ressurser et stadig tilbakevendende tema i intervjuene. Dette skapte også diskusjon med hensyn til PP-tjenesten og spesialundervisningens rolle i forhold til elever som henvises til dem. Hvem har ansvaret for de minoritetsspråklige elevene? Selv om jeg hadde temaene i intervjuguiden som utgangspunkt når jeg startet prosessen med å gjøre det transkriberte materialet tilgjengelig for analyse, endret altså disse seg underveis i prosessen; fra «henvisningsgrunnlag» til «utfordringer i skolen». Denne endringen, og at jeg som forsker må være åpen i møtet med intervjumaterialet, er noe som også Vivi Nilssen (2012, s. 95ff) understreker i hennes eksempel på analyse av kvalitative intervjuer. Samtidig viser prosessen med å finne frem til det samlede datamaterialets sentrale temaer, at en som

forsker hele tiden må se materialet «med nye øyne». Det er en prosess der jeg må se det enkelte intervju og den informasjonen som fremkommer her, samtidig som jeg ser dette i lys av det resterende intervjumaterialet. Det er dette som er den hermeneutiske tilnærmingen til forskningsarbeidet mitt.

5. 2 Hva sier PP-rådgivere om deres arbeid med minoritetsspråklige elever – Ulike tema i datamaterialet

Jeg kom frem til følgende fire temaer som representerer sentrale områder i intervjuene med Laura, Åsta, Julie, Trude og Audhild; «Overrepresentasjon av minoritetsspråklige elever i spesialundervisning» (1), «Skolens utfordringer i møte med minoritetsspråklige elever» (2), «PP-tjenestens utfordringer i møte med minoritetsspråklige elever» (3) og «Mulige faktorer som kan bidra positivt for de minoritetsspråklige grunnskoleelevenes opplæring» (4). Jeg vil i de påfølgende delkapitler kort presentere disse temaene, og det oppsummerende inntrykket jeg fikk av intervjuene. Det skal presiseres at noen av de funnene jeg presenterer innunder ett tema kan være overlappende med ett annet tema, men at jeg har valgt å presentere funnene på denne måten for å gjøre materialet mer oversiktlig for leseren.

5. 2. 1 Overrepresentasjon av minoritetsspråklige elever i spesialundervisning

Dette temaet omhandler hva PP-rådgiverne tenker om at minoritetsspråklige elever utgjør en større andel av elever i spesialpedagogiske tiltak enn det gruppens størrelse skulle tilsi.

Alle informantene ga uttrykk for at de var klar over at denne elevgruppen er overrepresentert innenfor spesialundervisning. Det oppgis flere grunner til dette, men et mangelfullt norsk språk var den faktoren som samtlige av informantene tilla stor vekt. En av informantene, Julie, mente derfor at en overrepresentasjon av minoritetsspråklige elever var å forvente. «De barna som snakker dårlig norsk vil ha behov for mer spesialundervisning» (Julie). En annen informant, Åsta, uttrykte også at en overrepresentasjon av minoritetsspråklige elever i spesialpedagogiske tiltak var å forvente, men problematiserte samtidig begrepet «overrepresentert». «Overrepresentert i forhold til hva?» (Åsta). I intervjuet med henne kom det frem at bruken av dette begrepet i forhold til de minoritetsspråklige elevene var noe som var blitt diskutert gjentatte ganger ved hennes kontor. I den forbindelse uttaler hun at

innenfor mitt fag [psykologi] så bruker man jo begrepet overrepresentasjon som at noe er representert ved for mange individer i forhold til det som det skulle vært statistisk. Jeg synes derfor det gir litt feil signaler å bruke det begrepet, da jeg tror at det for

minoritetsspråklige er en statistisk større andel som har behov for særskilt tilrettelegging.
(Åsta)

Åsta begrunner dette med at mange av de minoritetsspråklige i skolen har flyktningbakgrunn, noe som innebærer at disse barna vil kunne ha medfødte vansker – som underernæring eller føtale alkoholeffekter, eller vansker av miljømessig art. Hun nevner traumeproblematikk som eksempler på sistnevnte vansketype. Dette med barn som kommer til Norge med ulike former for traumer, er noe som også en annen informant, Trude, er inne på som forklaring på hvorfor minoritetsspråklige elever er overrepresentert innenfor spesialundervisning. Samtidig viser Trude til hvordan ikke bare traumer, men også andre faktorer som ikke nødvendigvis har sammenheng med elevens minoritetsbakgrunn, kan slå uheldig ut når de kombineres med et mangelfullt norsk språk; «[m]ange skjønner ikke hva som skjer rundt dem, og så kan angst, depresjoner og vanlige atferdsvansker gjøre at de også har behov for spesialundervisning» (Trude).

Både Åsta og Julie mener altså at en overrepresentasjon av minoritetsspråklige elever innenfor spesialpedagogiske tiltak er å forvente – dog med noe ulik begrunnelse. Julie opplever heller ikke dette faktumet som veldig problematisk. I intervjuet med henne fremkommer det at hun oppfatter skillet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning som noe kunstig;

altså, vi styrer litt sånn teknisk i forhold til hvilke paragrafer det skal være. Skal det være § 5- 1 eller skal det være den som sier noe om «til du har lært deg norsk»? I noen tilfeller tar jeg den andre paragrafen [§ 2- 8], men som oftest ikke, tror jeg. Fordi det kanskje er et litt kunstig skille. (Julie)

Åsta på sin side, sier at de ved hennes kontor er bevisst at de som PP-rådgivere bidrar til en statistikk hvor de minoritetsspråklige elevene kommer dårlig ut, og at dette i utgangspunktet ikke er noe de ønsker. Det er derfor en pågående diskusjon ved hennes kontor i forhold til hvordan de arbeider med minoritetsspråklige barn som henvises til dem. Det kommer ikke frem hos noen av de andre informantene at denne tematikken er noe de aktivt forholder seg til. I intervjuet med Laura fremgår det at det ved hennes kontor er fokus på å få ned tallet på elever i spesialpedagogiske tiltak, men at hun undres over at det ikke er fokus på å gjøre noe med statistikken over minoritetsspråklige elever i spesialundervisning. Hun uttaler at «det er fokus på at det er for mange elever som har spesialundervisning generelt. Men det er veldig lite fokus på den spesialundervisningen vi gir minoritetsspråklige». På samme måte som Åsta,

synes også Laura at den relativt høye andelen minoritetsspråklige elever i spesialpedagogiske tiltak er problematisk, og noe hun er bevisst, selv om hun ikke opplever at andre ved hennes kontor og skolekrets er opptatt av å gjøre noe for å påvirke statistikken i positiv retning.

Som de andre informantene, peker Laura på språket som en sentral faktor i forklaringen på overrepresentasjonen av minoritetsspråklige elever i spesialpedagogiske tiltak. Men hun uttaler også at denne statistikken må ses i sammenheng med hva som møter de minoritetsspråklige elevene i skolen;

Jeg tror at den [overrepresentasjonen] har mye å gjøre med at det ikke er et godt nok opplegg for de minoritetsspråklige. Jeg opplever i hvert fall at det er et ganske mangelfullt system. Det er litt tilfeldig hvilken språkopplæring de får på skolene, og jeg tror nok at det er mye av grunnen til at lærerne ser at dette er elever som trenger hjelp. Enten på grunn av språk, eller på grunn av mangelfull opplæring i hjemlandet, og at de [lærerne] da ser spesialundervisning som det eneste alternativet – fordi skolen ikke har noe system for dem [de minoritetsspråklige elevene]. (Laura)

I intervjuet med Laura fremgår det at lærerne ikke vet, eller ikke har mulighet til, å tilpasse undervisningen for de elevene som har ikke gode norskerferdigheter, og at det å henvise elevene til PP-tjenesten derfor i mange tilfeller blir løsningen. Hun viser til at «[m]ange av lærerne opplever nok et veldig press på at de har så veldig ulike elever, med så ekstremt forskjellige behov, at de ikke klarer å tilpasse undervisningen i så stor grad som de skulle ønske» (Laura). Som PP-rådgiver føler Laura press fra skolen om å gi disse elevene spesialundervisning; «hvis ikke du [Laura] gir spesialundervisning så vil ikke eleven få de tiltakene som du [Laura] anbefaler» (Laura). Ifølge henne blir derfor minoritetsspråklige elever oftere henvist til PP-tjenesten, samtidig som mange av disse henvisningene resulterer i anbefaling om spesialundervisning – for det finnes ikke noe alternativ i det ordinære opplæringstilbudet. Også Åsta, Julie, Trude og Audhild er inne på at spesialundervisning i mange tilfeller er det eneste alternativet for PP-tjenesten, men de uttrykker ikke på samme måte som Laura at dette har en direkte sammenheng med den høye andelen minoritetsspråklige elever i spesialpedagogiske tiltak. Det pekes blant annet heller på behovet for ressurser i skolen og andre pragmatiske hensyn. Jeg vil komme tilbake til disse faktorene i kapittel 5. 2. 2 s. 71 og 5. 2. 3 s. 73.

Audhild er for øvrig den eneste i informantgruppen som uttrykker at det er en sammenheng mellom overrepresentasjonen av minoritetsspråklige elever i spesialpedagogiske tiltak, og PP-

tjenestens utredningspraksis. På spørsmål om hva hun tenker om nevnte tematikk, refererer Audhild til Pihl og hennes slutninger om PP-tjenestens ensidige testfokus som forklaring på den høye andelen minoritetsspråklige elever innenfor spesialundervisning. Audhild uttaler at hun kjenner til at den samme testmentaliteten (ensidig fokus på testing og testresultater) finnes ved enkelte PP-kontorer, og i intervjuet forteller hun at «jeg har vært borti at en har testet barn uten å bruke tolk, konkludert med store kognitive vansker, store språklige vansker – og også gitt en diagnose, men der en ikke har tatt høyde for førstespråket». Audhild påpeker samtidig at det her er stor forskjell mellom de enkelte kommunene og kontorene.

Oppsummert oppfatter jeg det som at samtlige i informantgruppen er innforstått med at minoritetsspråklige elever er overrepresentert i spesialpedagogiske tiltak. Flertallet av informantene, Laura, Åsta, Julie og Audhild var også tydelig på at dette var noe de var bevisst. Det var likevel kun en av informantene, Åsta, var klar på at de ved hennes kontor arbeidet aktivt med å gjøre noe med den negative statistikken. Samtidig ga Laura uttrykk for at hun skulle ønske at dette arbeidet var noe som ble satt et større fokus på ved hennes kontor. Videre ble det oppgitt en rekke begrunnelser for at minoritetsspråklige elever er overrepresentert innenfor spesialpedagogiske tiltak. Samtlige av PP-rådgiverne pekte på språket som en helt sentral faktor, men også manglende skolebakgrunn (Laura) og faktorer som kan tillegges en eventuell flyktningsbakgrunn (Åsta, Trude) ble tatt opp. Audhild var den eneste av dem jeg intervjuet som så PP-tjenestens utredningspraksis i sammenheng med den negative statistikken for minoritetsspråklige elever i spesialundervisning, men alle i informantgruppen var inne på at spesialundervisning i mange tilfeller var det eneste alternativet for minoritetsspråklige elever som henvises til dem. Blant annet ble presset på ressursene i skolen oppgitt som årsak. I det neste kapitlet vil jeg se nærmere på nettopp hvilke utfordringer PP-rådgiverne oppfatter at skolen møter på i opplæringen av elever med minoritetsbakgrunn.

5. 2. 2 Skolens utfordringer i møte med minoritetsspråklige elever

I dette temaet inngår de utfordringene PP-rådgiverne mener skolen har med hensyn til opplæringen av elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Som tidligere nevnt, var i utgangspunktet dette ikke et tema jeg hadde særlig fokus på i intervjusituasjonen. Men etter å ha gjennomgått det transkriberte materialet så jeg at mange av informantenes uttalelser omhandlet nettopp faktorer i skolen som de mente, i større eller mindre grad, vanskeliggjør de minoritetsspråklige elevenes møte med norsk skole. Det er da særlig mangelen på ressurser i skolen som PP-rådgiverne er opptatt av; herunder arbeidsmengde, økonomi og kompetanse.

Under vil jeg ta for meg de nevnte faktorene, men også utfordringen med å skulle vurdere når en er «god nok i norsk» til å følge ordinær undervisning.

Som vi så i forrige kapittel, var Laura inne på at det på mange skoler er såpass store variasjoner i elevgruppen, at læreren i mange tilfeller opplever at det å henvise minoritetsspråklige elever til PP-tjenesten er eneste måte å sikre eleven bedre oppfølging. Lærerne har ikke kapasitet til å tilpasse opplæringen for elever som ikke behersker undervisningsspråket. Som en annen informant, Julie, påpeker; «det er jammen meg en stor oppgave for skolen det altså [å tilpasse undervisningen elever som har mangelfulle norskspråklige ferdigheter] (...) da skal de ha mye ekstra». Det blir da et spørsmål om ressurser, og i intervjuet med Laura fremkommer det at hun opplever at lærerne i noen tilfeller vet at eleven gjerne hadde hatt behov for særskilt språkopplæring etter § 2-8, fremfor å henvises til PP-tjenesten;

Men så er det da snakk om ressurser. Det er for mange elever med den paragrafen [2-8], så de har ikke ressurser til det. Og da opplever læreren at de må gjøre noe. De ser at dette er elever som trenger noe mer eller noe annet enn det de kan gi i klasserommet. Og siden ressursene er sprengt på skolen, så ønsker de [lærerne] at eleven skal få vedtak om spesialundervisning. Fordi at da har de noe de kan slå i bordet med [i forhold til ledelsen].
(Laura)

Som Laura og Julie, gir også Audhild uttrykk for at store heterogene elevgrupper vanskeliggjør lærernes oppfølging av de minoritetsspråklige elevene: «hva gjør en lærer som sitter der med 28 elever og som har fem stykker som en ser henger akterut? Han klarer ikke å hjelpe de, hva gjør du da? Jo, du bruker det verktøyet du vet om, og det er PP-tjenesten og henvisning» (Audhild). Ifølge både Laura, Julie og Audhild velger altså lærerne å henvise elevene til PP-tjenesten fordi de opplever at det ikke finnes nok ressurser i skolen. Samtidig uttaler en annen av informantene, Trude, at det ved skolene i kommunen er «veldig få som har fått systematisk morsmålsundervisning». Hun gir uttrykk for at det for kommunen her er et spørsmål om økonomi – uten at hun utdyper dette noe nærmere.

Trude gir også uttrykk for at hun har erfaring med at ledelsen ved skolene heller ikke kan nok om regelverket og de minoritetsspråklige elevenes rettigheter. Ifølge henne settes det likhetstegn mellom morsmålsundervisning og spesialundervisning. Like i forkant av intervjuene (intervjuene ble gjort våren 2014), tok derfor Trude og hennes kollegaer opp

denne problemstillingen med skolesjefen i kommunen for å få avklart hvorvidt en elev har rett på både morsmålsundervisning og spesialundervisning;

Vi fikk tilbakemelding på at de har rett på begge deler [morsmålsundervisning og spesialundervisning]. Det er ikke noen kriterier for hvor mye morsmålsopplæringen han [eleven] har rett på. Det er bare etter skjønn. Men han har rett på spesialundervisning ved siden av. Det var veldig godt for meg å få det konstatert. Og så må jeg bare formidle det til rektor, at sånn er loven. Det vil si, jeg ber selvfølgelig skolesjefen formidle det til alle rektorer. Så nå skal de ha et kurs for alle rektorer med hvilke rettigheter barn har i forhold til morsmålsopplæring, spesialundervisning og andre ting innenfor minoritetsspråklige. (Trude)

Også Audhild uttrykker at det i mange tilfeller er lite kunnskap om lovverket i skolen;

Jeg tror at lovteksten generelt ikke er veldig belyst på skolene. Det er min erfaring at det blir jobbet veldig lite med det [lovverket]. Å gå ned sånn helt på § 2- 8, sånn helt bestemt, det tror jeg faktisk det er lite kunnskap om. Og så er det dette her med hva er «godt nok»? (Audhild)

Dette med å skulle vurdere hva som er «godt nok», er noe som samtlige av informantene er inne på at er vanskelig å skulle vurdere. Både for de som driver opplæring i skolen og for PP-rådgiverne selv. Lærerne skal ikke bare vurdere i hvilken grad elevene er «gode nok» i norsk til å følge den ordinære læreplanen i norsk, men på samme måte som PP-rådgiverne, skal de også vurdere hvorvidt elevene har «godt nok» utbytte av den ordinære undervisningen. Og på hvilken bakgrunn skal en gjøre denne vurderingen? For å vurdere hva som er «godt nok», trekker Audhild frem flerkulturell og flerspråklig kompetanse som en sentral faktor.

Hvis du har kompetanse på det området [flerkulturell pedagogikk], så kan du problematisere det mye mer, og dele det inn i alle disse smådelene som gjør at du sikkert tenker; «ja, men han trenger det. For alt [ekstra]er bra». Men for dem som ikke har den kompetansen, så tenker du; «ja, men det går nok», og så sammenligner du han kanskje med andre [elever]. (Audhild)

Audhild peker altså her på at det å ha kompetanse på det flerkulturelle og flerspråklige fagfeltet har betydning for de vurderingene en gjør som lærer – hvorvidt en konkluderer med at eleven har behov for ekstra tilrettelegging utover det ordinære undervisningstilbudet. Hun uttaler at kompetanse på feltet, kan resultere i at eleven får bedre tilrettelegging i skolen.

Også Laura, Åsta, Julie og Trude er opptatt av den flerspråklige- og flerkulturelle kompetansen. I intervjuet med Laura sies det at «god kompetanse er utslagsgivende i forhold til spesialundervisning» (Laura). Samtidig kommer det frem av både intervjuet med Laura og intervjuet med Audhild at fagmiljøet er lite, og at det kan være vanskelig for lærerne i skolen å innhente den kompetansen som trengs. Som det fremgår av intervjuet med Audhild: «hvem kan jeg [læreren] spørre om hjelp? Hvem kan jeg [læreren] hente kompetanse hos? Altså, veldig ofte står en alene med disse vurderingene, og det er ikke noe fellesskap å drøfte det med. Fagmiljøet er nok altfor lite» (Audhild).

Samtidig er Audhild tydelig på at god kompetanse ikke nødvendigvis er utslagsgivende for om en kan gi en minoritetsspråklig elev god opplæring – en kan komme langt med engasjement og interesse for det flerspråklige.

Som vi nå har sett, peker samtlige av informantene på at mangelen på ressurser er utfordrende for skolen når den skal tilrettelegge opplæringen for minoritetsspråklige elever. Store og heterogene elevgrupper, skolens økonomi, og manglende flerspråklige og flerkulturell kompetanse blant både pedagoger og i ledelsen, er faktorer som vanskeliggjør situasjonen for de minoritetsspråklige elevene i skolen. I neste kapittel, derimot, vil jeg se nærmere på de utfordringene som PP-rådgiverne opplever at de selv og/eller tjenesten har i møte med minoritetsspråklige elever, og også hva de tenker om den kritikken som PP-tjenesten har måttet tåle i lys av Pihls publikasjoner (2005, 2010).

5. 2. 3 PP-tjenestens utfordringer i møte med minoritetsspråklige elever

Dette temaet tar for seg de faktorene PP-rådgiverne selv opplever er utfordrende i arbeidet med minoritetsspråklige elever, og også den kritikken som PP-tjenesten har fått, spesielt i forhold til deres utredningspraksis overfor denne elevgruppen.

Samtlige av mine informanter uttaler at minoritetsspråklige elever som gruppe er spesielt krevende å utrede, og det er da mangelen på tilfredsstillende tester som er den faktoren som går igjen i informantgruppen. Som Åsta sier:

Vi har jo ikke gode nok tester. Det er noe alle vet. De er normert for nordmenn. Eller ikke for nordmenn heller stort sett, men for den amerikanske eller den europeiske befolkningen. Vi har noen nonverbale tester vi kan bruke, men det er en diskusjon [på kontoret] om de [testene] er kulturavhengige og det er mange som mener at de [testene] ikke er (Åsta).

Trude og Laura, er de av informantene som tydeligst gir uttrykk for at de ikke opplever å ha tilstrekkelig kompetanse på det flerspråklige og flerkulturelle feltet. Laura ser dette i sammenheng med sin bakgrunn som psykolog:

Jeg opplever at jeg egentlig ikke har god nok kompetanse på det feltet [det flerspråklige og flerkulturelle]. Kanskje spesielt fordi at jeg har bakgrunn innen psykologi og ikke pedagogikk. Skolen ville hatt veldig behov for min kompetanse innen psykologi, men mitt mandat er på en måte innenfor pedagogikk. (Laura)

Laura gir uttrykk for at det beste – generelt sett – er om PP-rådgiverne på ett kontor har ulik utdanningsbakgrunn, noe som også Trude ser viktigheten av. Julie, på sin side, mener at det er viktigst med psykologer i PP-tjenesten, og at de i forhold til arbeidet med minoritetsspråklige elever, gjør det «(...) minst like bra som pedagoger». På tross av samme utdanningsbakgrunn, har altså Laura og Julie ulikt syn på hvordan sammensetting av utdanningsbakgrunn hos PP-rådgivere kan slå ut.

For øvrig er tidsaspektet noe Julie viser til som spesielt utfordrende i sakene som omhandler elever med minoritetsspråklig bakgrunn; «som henviste barn er de jo åpenbart mest tidkrevende. Jeg må tolke og forstå alt opp mot denne tospråkligheten hele tiden» (Julie). Hun uttaler at dette blant annet har sammenheng med at hun i mange tilfeller opplever å mangle informasjon fra elevens morsmåls lærer. Julie; «og det som vi kanskje savner aller mest, det er informasjon fra morsmåls lærere/tospråklige faglærere. Jeg kunne hatt behov for å dobbeltsjekke litt, ikke sant?» Hun gir ett eksempel; «hvis du gir dette regnestykket på arabisk, går det bedre da? Det er jo veldig interessant for meg å vite» (Julie). Også Laura uttaler at hun opplever at det er lite informasjon fra morsmåls lærerne tilgjengelig, og at dette vanskeliggjør hennes arbeid med å utrede minoritetsspråklige elever. Åsta på sin side, gir uttrykk for det motsatte; at det stort sett ikke er et problem å få kartlagt elevene på morsmålet. «Vi har ofte bedt om at de [skolen] kartlegger både på norsk og på morsmål. Og for de elevene som har morsmåls lærere, så lar det seg som oftest gjøre» (Åsta).

Selv om samtlige av informantene uttaler at minoritetsspråklige elever som gruppe er spesielt krevende å utrede, er likevel ikke alle enige i den kritikken PP-tjenesten har fått i forhold til utredningspraksis og mangel på kompetanse i tjenesten. Som nevnt i kapittel 5. 2. 1 s. 70, så en av informantene, Audhild, en sammenheng mellom den testmentaliteten som finnes på enkelte PP-kontorer, og den høye andelen minoritetsspråklige elever i spesialpedagogiske tiltak. I intervjuene med Åsta og Julie, derimot, fremkommer det at de begge mener at det på

deres kontor er relativt god kompetanse på det flerspråklige og flerkulturelle området, og Julie avviser også bestemt at det ikke tas hensyn til språklige og kulturelle faktorer når et barn med minoritetsbakgrunn utredes:

Vi tolker aldri en IQ-skår på et barn som ikke er vokst opp i Norge eller som er vokst opp med somaliske foreldre, for eksempel. Aldri. Det kan vi aldri gjøre fordi at det er så kulturelt avhengig. På mange måter også selv om det er nonverbale tester, fordi at hele formen er vestlig og krever en bestemt erfaringsbakgrunn. (Julie)

Samtidig uttaler Trude i sitt intervju at ikke bare mangler de relevante evnetester for barn med et annet morsmål enn norsk, og at de derfor ser seg nødt til benytte nonverbale tester, men at de på hennes kontor heller ikke har «kompetanse akkurat nå på den evneprøven som er nonverbal».

Selv er Julie opptatt at vi ikke gjør de minoritetsspråklige elevene for spesielle. «Det er mye i det generelle som kan brukes i det spesielle» (Julie). I den sammenheng gir hun uttrykk for at erfaring som PP-rådgiver og psykolog kan kompensere for mangelfull flerkulturell kompetanse. Julie:

Det er kanskje litt rart å si at vi kan nok, men jeg synes vi kan ganske mye på dette kontoret. Men det går mest på erfaring. Det er ikke så mye som er veldig annerledes hvis en bare anvender det en kan på en annen måte. Hvis vi ser på den fremmedspråklige familien sånn som vi ser på alle familier så, ja. Som psykolog er det ikke sånn utrolig viktig at vi har kjempegod kunnskap på migrasjonspedagogikk. (Julie)

Julie er heller opptatt av å heve kompetansen i skolen, noe som for øvrig Audhild også er opptatt av. Men Audhild stiller spørsmålstegn ved hvorfor flerkulturell pedagogikk er et spesialfelt, og ikke en del av det allmenne kunnskapsgrunnet i PP-tjenesten.

Audhild er for øvrig også opptatt av at statistikken over minoritetsspråklige elever i spesialpedagogiske tiltak ikke sier noe om pragmatiske hensyn som er gjort. Ifølge Audhild er dette en utfordring for PP-tjenesten fordi minoritetsspråklige elever da kommer dårlig ut statistisk. De velger å anbefale spesialundervisning fordi det er det eneste opplevde alternativet (Laura og Audhild). Alternativet til spesialundervisning, er at elevene ikke får noe «ekstra» (Laura). Samtidig kan enetimer anbefales fordi PP-rådgiveren vet noe om rammene på den enkelte skole (Audhild). Dette tar ikke statistikken hensyn til – de vurderingene som ligger bak en anbefaling. Som det fremgår av intervjuet med Julie: «(...) på skolen er det blitt

litt sånn at de synes at de har lite ressurser, og da putter de [eleven] litt sånn inn her og der. Blander barn med lærevansker og barn med [rett på] grunnleggende norsk. Jeg forstår at det må være sånn. Det er ikke optimalt, men» (Julie).

I dette delkapitlet har vi nå sett at samtlige av informantene peker på at de minoritetsspråklige elevene er en gruppe som generelt er krevende å utrede, men dog med noe ulik begrunnelse. Laura og Trude oppgir at de hadde ønsket seg bedre kompetanse på det flerkulturelle og flerspråklige området, mens Åsta og Julie mener at de og deres kontor har relativt god kompetanse på dette området. Det samme gjør for så vidt også Audhild, men det skal da nevnes at hun kanskje ikke er representativ for gjennomsnittsrådgiveren i PP-tjenesten, da hun har en særskilt interesse for dette fagfeltet. Samtidig er alle informantene enige om at de testene som i dag finnes, ikke er optimale når elever med minoritetsspråklig bakgrunn skal utredes. Men Julie er den av PP-rådgiverne som er tydeligst på at hun ikke er enig med Pihl og hennes konklusjoner om at det ikke tas språklige og kulturelle hensyn i utredningsarbeidet. Audhild er også opptatt av at en i statistiske oversikter ikke kan lese de pragmatiske valgene som en PP-rådgiver i noen tilfeller har måttet gjøre, og at dette fører til at en ikke får det hele bildet når en kun forholder seg til statistikk. På bakgrunn av dette uttrykte ønsket om bedre kompetanse, vil jeg under ta for meg faktorer som informantgruppen har pekt på som positive bidrag til for minoritetsspråklige elevers opplæringssituasjon.

5. 2. 4 Mulige faktorer som kan bidra positivt for de minoritetsspråklige grunnskoleelevenes opplæring

Som vi har sett, er alle i informantgruppen enige om at kompetansen på det flerspråklige og flerkulturelle området gjerne kan styrkes – i større eller mindre grad. En av informantene, Audhild, mener også at denne kompetansen må inkluderes i de ulike utdanningene og fagfeltene, slik at ikke flerkulturell pedagogikk blir et eget spesialfelt for spesielt interesserte. Både hun og Julie er opptatt av at «alle» har et felles ansvar for elevene i skolen – også elevene med innvandrerbakgrunn. Det er ikke bare noe som den enkelte lærer velger å fordype seg i, men bør bli en integrert del av lærerutdanningene (Audhild). Audhild spør; «hvor langt skal vi gå før dette blir en allmenn tematikk? Når skal det [flerkulturell pedagogikk] integreres i den vanlige lærerutdanningen? I førskoleutdanningen? Er det fortsatt så spesielt at vi må ha en spesialistutdanning på det?» (Audhild). Hun er klar på at det samme også er tilfellet i PP-tjenesten. At også her må den flerkulturelle pedagogikken være en allmenn tematikk, og ikke et felt som bare noen få har kompetanse på. Begge fagfelt har

dermed ansvar for de minoritetsspråklige elevene – både den ordinære pedagogikken og spesialpedagogikken.

Samtidig er både Julie og Audhild opptatt av å ikke gjøre de minoritetsspråklige elevene for «spesielle». Audhild advarer mot det som hun omtaler som «en forherligelse av at vi er så forskjellige». På den ene siden er hun opptatt av at engasjement og interesse kan veie opp for manglende kompetanse i flerkulturell pedagogikk, men som hun selv sier;

noen kan ha denne [forherligelsen] i forhold til etnifisering og glorifisering av alle disse fremmede kulturene som, for meg, kan bli litt voldsom igjen. At vi på en måte dyrker det [den fremmede kulturen]. At ikke barnet får lov til å være den han vil. Han blir bare et barn fra Etiopia, og i Etiopia så gjør de slik og slik. (Audhild)

Laura gir uttrykk for noe av det samme som Julie og Audhild; at en ikke skal gjøre minoritetsspråklige elever for «spesielle» ved å tillegge dem visse karakteristika som gruppe.

Altså, en vil jo få en høyere kompetanse når en har mer erfaring i de skolegruppene hvor det er mange minoritetsspråklige. Men samtidig tror jeg at det kanskje kan føre til at man får på litt «feil briller». At en har lett for å tenke at alle minoritetsspråklige har de samme vanskene eller den samme problematikken. Jeg tror nok at vi som jobber i skolegrupper med mange minoritetsspråklige kanskje har litt for lett for å se på dem som en gruppe, at de er én type barn. (Laura)

Videre peker Laura på fordelingen av ressurser og kompetansen i PP-tjenesten. Som nevnt i kapittel 5. 2. 3 s. 75, ser Laura eget behov for mer kompetanse på det flerkulturelle og flerspråklige feltet i sammenheng med hennes bakgrunn som psykolog. I den forbindelse uttaler hun også at

skolen ville hatt veldig behov for min kompetanse innen psykologi, men mitt mandat er på en måte innenfor pedagogikk. Så jeg tror nok at tjenesten hadde hatt godt av at de som er pedagoger, som er spesialpedagoger, kunne fått jobbet med de pedagogiske tiltakene og at vi som er psykologer kunne fått jobbet med psykisk helse hos barn på skolen. Da tror jeg nok det hadde, da hadde det nok blitt en mer kompetent tjeneste. (Laura)

Samtidig påpeker Laura «at det er en veldig styrke at man har ulik [utdannings]bakgrunn [ved det enkelte PPT- kontor]». Det samme uttrykker Trude. Som hun sier «når her blir tilmeldt

nye saker så tar vi det opp i teamet. Når en av oss skal begynne på den [nye] saken, så prøver vi å få til den [PP-rådgiveren] som har best kompetanse på feltet » (Trude).

Laura gir for øvrig uttrykk for at det bør være krav til at de som underviser i grunnleggende norsk og spesialundervisning har relevant kompetanse. Hun er også inne på at det er viktig i skolen å ha alternative innfallsvinkler. Evnen til å tenke alternativt er noe som også Audhild peker på som viktig – spesielt om en ikke har de ressursene tilgjengelig som en skulle ønske. «Selv om det er det ønskelige at du skal få lese- og skriveopplæringen på morsmålet ditt, og en gradvis overgang til andrespråket, tror jeg at en må tenke; «ok. Vi kan ikke få det til». Da kan en ikke la det skure og gå, da må en tenke alternativt» (Audhild). I den forbindelse er Audhild opptatt av at lærerne i skolen bedre må nyttiggjøre seg de nettressursene som finnes; «jeg tenker på tilgangen vi har til internett i dag. Hva muligheter er det ikke der for å hente informasjon om et tema på et annet språk?» (Audhild)

Også Julie er opptatt av hva som kan gjøres bedre i klasserommet, og etterlyser samtidig mer fokus på didaktikk og klasseledelse i lærerutdanningen:

Det vi strever med, men som kanskje ikke er vårt ansvarsområde, det er jo de pedagogiske implikasjonene. Altså, hva vi faktisk gjør med disse barna ute på skolene. Men jeg vil jo være av den oppfatning av at det er skolen sitt ansvar å finne ut av. Gjerne i drøfting med oss, men det er ikke vår oppgave å servere tiltak, og så si at dette må du gjøre. (Julie)

Samtidig er samtlige av informantene enige om behovet for bedre kartleggingsverktøy for både skole og PP-tjeneste. Som vi så i kapittel 5. 2. 3 s.75, viser også Julie til behovet for medvirkning av morsmåls lærer i kartleggingen av minoritetsspråklige barn. En annen faktor som kan bedre situasjonen for de minoritetsspråklige elevene, er ifølge Audhild å høyne morsmålets status. Audhild sier at «mønster for samhandling tror jeg blir veldig påvirket av statusen for det språket. Både innad i familie og i skole og barnehage». Samtidig gir hun uttrykk for at en annen faktor er vel så viktig; «en positiv holdning til unger i seg selv er viktig, en positiv holdning til mangfoldighet tror jeg er grunnleggende» (Audhild).

Jeg har nå tatt for meg ulike faktorer som PP-rådgiverne har gitt uttrykk for at de mener kan bidra positivt for de minoritetsspråklige elevenes opplæring i skolen. Kompetanseheving fremstod da som en sentral faktor, men også at det var viktig at alle, både pedagoger og spesialpedagoger, er bevisst et felles ansvar for de minoritetsspråklige elevene. Samtidig etterlyses bedre og egnede tester for målgruppen i utredningsprosessen, men også å kunne benytte kunnskapen og kompetansen til elevens morsmåls lærer/tospråklig faglærer i denne

prosessen. Også det å høyne statusen for morsmål og morsmålsundervisning mer generelt, og evnen til å i skolen tenke alternativt, var faktorer som ble vektlagt av informantene. I neste delkapittel, vil jeg forsøke å oppsummere hva jeg har kommet frem til i kapittel 5. Jeg velger å gjøre dette skjematisk, slik at informantenes ulike og sammenfallende perspektiver forhåpentligvis tydeliggjøres for leseren.

5. 3 Kort oppsummering av hovedfunn

De fire temaene vil være utgangspunktet for neste kapittel, kapittel 6, når jeg blant annet skal drøfte disse funnene opp mot mine forskningsspørsmål. Nedenfor har jeg derfor valgt å presentere hovedperspektivene til informantene i et enkelt skjema. Ifølge Miles og Huberman (referert i Cresswell, 2012, s. 253) fremstilles ofte funn i kvalitativ forskning visuelt ved å bruke figurer eller bilder som støtte for drøftingen. En visuell fremstilling av hovedfunn, er ifølge Cresswell (2012, s. 237), også det fjerde trinnet i analyse- og tolkningsprosessen. Jeg er klar over at informantenes uttalelser i så tilfelle blir noe forenklet, og jeg vil derfor presisere at hensikten med skjemaet er å gjøre det enklere for leseren å se likheter og forskjeller mellom informantenes uttalelser – og derfor ikke må tas ut av den sammenhengen den står i. En sammenstilling av uttalelsene er likevel viktig da det viser et mangfold og ulike perspektiver som jeg vil ta med meg inn i neste kapittel.

	Overrepresentasjon		Skolens utfordringer			PP- tjenestens utfordringer		Mulige tiltak										
	Konstatert	Problematisk	Årsaker			Stor, heterogen elevgruppe	Manglende kompetanse	Kjenner ikke lovverket	Krevende å utrede	Enig i kritikken fra Pihl	Pragmatiske hensyn	Behov for kompetanse	Samarbeid med morsmåls lærer	Bedre kartleggingsverktøy	Tenke alternativt	Øke kompetanse i skole og PPT	Høyne morsmålets status	Mer forskning
Laura	ja	ja	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Åsta	ja	ja			X	X	X	X	(X)	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Julie	ja	nei	X			X		X	nei		nei	X	X		X			
Trude	ja		X			X	X	X	X		X	X	X		X	X		
Audhild	ja	ja	X			X	X	X	X	X	nei		X	X	X	X	X	X

6. Spesialundervisningens rolle i møte med minoritetsspråklige elever i norsk skole

«Hvilke tanker har PP-rådgivere om den høye andelen minoritetsspråklige grunnskoleelever i spesialpedagogiske tiltak, og hva er spesialundervisningens rolle i møte med minoritetsspråklige elevers opplæringsbehov?» Jeg vil forsøke å besvare dette forskningsspørsmålet ved å ta for meg temaene jeg presenterte i forrige kapittel, og se dem i lys av forskningen som jeg beskrev i kapittel 2 og 3. Jeg vil se på hvordan en forklarer den høye andelen minoritetsspråklige elever innenfor spesialpedagogiske tiltak, før jeg drøfter hvorvidt spesialundervisning i dag kan bli en erstatning for manglende tilrettelegging i skolen. Deretter vil jeg se nærmere på om den kritikken som har blitt fremsatt mot PP-tjenestens praksis i forhold til elever med minoritetsspråklig bakgrunn kan sies å være berettiget. Til slutt vil jeg drøfte enkelte momenter som kan bidra til å bedre opplærings situasjonen for de minoritetsspråklige elevene i skolen.

6. 1 Hvordan forklares den høye andelen minoritetsspråklige elever innenfor spesialpedagogiske tiltak?

Som vi så i kapittel 3, er det dokumentert både i Norge og internasjonalt, en overrepresentasjon av minoritetsspråklige elever innenfor spesialpedagogiske tiltak. Cummins (1984, referert i Pihl 2010, s. 20) og Harry og Klinger (2014, s. 2) er to amerikanske forskere som har dokumentert og skrevet om denne problematikken, mens her hjemme er det særlig Nordahl og Overland (1998) og Pihl (2005, 2010) som det vises til når en diskuterer andelen minoritetsspråklige elever i spesialpedagogiske tiltak. Ut i fra blant annet denne forskningen, stadfestet jeg – i kapittel 3. 2. 2 s. 44 – at minoritetsspråklige elever representerer en større andel innenfor spesialpedagogiske tiltak enn det gruppestørrelsen skulle tilsi. Men hvorvidt dette kan sies å være veldokumentert, mener jeg likevel en kan sette spørsmålsteget ved. Ikke bare er forskningen jeg refererer til, til dels fra før Kunnskapsløftet, men Østbergutvalget bygger også mye av sin dokumentasjon på Pihl – forskning som har møtt kritikk fra flere hold. Ikke bare fra PP-tjenesten selv (Messel, 2002, Frøyen, 2010), men også andre aktører (Hansen, 2005). Så lenge GSI-tallene ikke sier noe om elevenes språkbakgrunn, mener jeg det er stadfestet at minoritetsspråklige elever er overrepresentert innenfor spesialpedagogiske tiltak. Hvorvidt dette faktumet er veldokumentert – og hvor stor denne disproporsjonaliteten faktisk er, synes jeg er vanskelig å fastslå.

Ingen av mine informanter stilte spørsmålsteget ved at minoritetsspråklige elever er overrepresentert innenfor spesialundervisning, noe som kan tolkes som om mine informanter er innforstått med denne overrepresentasjonen. Likevel skal det nevnes at en av informantene, Audhild, ser ut til å ha reflektert over problematikken, da hun er rask med å påpeke at minoritetsspråklige elever ikke bare representerer en større gruppe innenfor spesialundervisning enn det prosentandelen skulle tilsi, men også er underrepresentert når det kommer til spesifikke diagnoser. Som vi så i kapittel 3. 2. 2. s. 44, har blant annet Øzerk og Handorff (2008) gjort en studie der det konkluderes med at ADHD er en av de spesifikke diagnosene som er underrepresentert blant minoritetsspråklige elever.

Audhild er også den i informantgruppen som gir tydelig uttrykk for at det er viktig at en er klar over statistikkens begrensninger. Hun er opptatt av at statistikken over minoritetsspråklige elever i spesialundervisning ikke sier noe om de pragmatiske hensynene en må ta som PP-rådgiver. Statistiske oversikter har sine begrensninger, og må forstås ut i fra de rammene som ligger til grunn. Hvis en kun ser på tallene isolert, kan de skape et bilde av elever med minoritetsbakgrunn som ikke nødvendigvis er reelt. For eksempel ble det store avisoppslag i 2013 omkring tall på minoritetsspråklige elever i Oslo-skolen. Vi kunne blant annet lese at «(...) nesten alle norsk- pakistanere er født i Norge. De fleste kan likevel for dårlig norsk til å følge vanlig undervisning i skolen» (Slettholm, 2013a). Statistikk brukt på denne måten, kan være med på «å henge ut» enkelte innvandrergupper, og skape et inntrykk av at elever med innvandrerbakgrunn generelt, er dårlig i norsk. Ja, språkbakgrunn kan si noe om Oslo- skolen er flerkulturell i betydningen at elevgruppen er svært heterogen med hensyn til språk- og kulturbakgrunn, men jeg tenker også at det fort kan bli en konsensus at elever med innvandrerbakgrunn ikke klarer å følge ordinær undervisning, og at det for denne elevgruppen kreves mye ekstraressurser i form av tilrettelegging. I den sammenheng, tenker jeg at det er viktig å ta med i betraktningen begrunnelsen for at GSI nettopp ikke oppgir språk- og kulturbakgrunn for de elevene som har fått vedtak om spesialundervisning. Denne type informasjon anses som sensitiv (Utdanningsdirektoratet, u.å a), og statistikk som sammenkobler spesialundervisning med språkbakgrunn, kan fort risikere å skape ett inntrykk av at elever fra enkelte land oftere trenger spesialundervisning andre. En slik praksis, som i Oslo-skolen, der en registrerer elevenes språkbakgrunn uavhengig om de har behov for særskilt språkopplæring eller ikke, virker heller ikke veldig inkluderende. Jeg må si meg enig med Bulnes (Slettholm, 2013b), i at denne praksisen heller fremstår ekskluderende enn inkluderende overfor de minoritetsspråklige elevene som gruppe.

Et annet interessant aspekt ved denne tematikken, er det faktum at når en sammenligner tall fra GSI, ser en at tallene for elever som mottar spesialundervisning øker på høyere trinn (og da spesielt for gutter), mens tallene for elever som mottar særskilt språkopplæring her går ned (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det er vanskelig å vite hvorfor, men en kan jo stille et lite spørsmålstegn ved om det finnes en sammenheng mellom disse statistikkene. Poenget mitt er, som Audhild var inne på, at statistikk har sine begrensninger. Hvorvidt det finnes en sammenheng mellom tallene for elever som får særskilt språkopplæring og elever som får spesialundervisning, er ikke et spørsmål jeg skal forsøke å svare på her, men jeg mener at det er et komplekst og viktig spørsmål som hadde vært interessant å belyse i større grad.

Som vi har sett i kapittel 3. 2 s. 43, har ikke forskningen på feltet en entydig forklaring på hvorfor så mange minoritetsspråklige elever får spesialundervisning, men både nasjonalt og internasjonalt peker en på at testene som benyttes i utredningen av denne elevgruppen ikke er tilpasset målgruppen. Figueroa konkluderte allerede i 1983 med at testene som ble benyttet favoriserte den hvite middelklassen, og her hjemme slås det fast i NOU 2010:7 (s. 330) at utrednings- og kartleggingsarbeidet overfor denne elevgruppen er utfordrende. Også mine informanter er klare på at minoritetsspråklige elever er en elevgruppe som generelt er utfordrende å utrede, men de ser ikke nødvendigvis dette i sammenheng med en overrepresentasjon av minoritetsspråklige elever innenfor spesialundervisning. Pihl (2010) forklarer blant annet denne overrepresentasjonen med PP-tjenestens bruk av intelligenstagter som forutsetter norsk som førstespråk. Det er kun Audhild som eksplisitt gir uttrykk for at det i enkelte tilfeller er en direkte sammenheng mellom bruken av intelligenstagter og andelen minoritetsspråklige i spesialundervisning. Flertallet av informantene mener i stedet at det i deres vurderinger tas språklige og kulturelle hensyn, noe som Pihl i sine studier nettopp konkluderte med at ikke var tilfelle.

Av mine informanter fremkommer det at de ikke er enig i denne årsaksforklaringen. Det er mulig at elevene i noen tilfeller får spesialundervisning, men da er det ikke fordi det gjøres vurderinger på feil grunnlag, men heller et bevisst valg fra PP-rådgiverens side. Som Audhild uttaler; «statistikk tar ikke pragmatisk hensyn». Hun mener dette er noe av forklaringen på den høye andelen minoritetsspråklige elever i spesialpedagogiske tiltak.

Ellers forklares også overrepresentasjonen av minoritetsspråklige innenfor spesialundervisning her i Norge med at det tar lang tid å lære og nyttiggjøre seg språket i opplæringssammenheng (Pihl, 2010, s. 117). Samtlige i informantgruppen er enige om at manglende norskspråklige ferdigheter er en viktig årsak til den høye andelen

minoritetsspråklige elever i spesialpedagogiske tiltak. Julie: «(...) de barna som er dårlig i norsk, vil ha behov for spesialundervisning»

Samtidig er det påfallende lite forskning som omhandler henvisningsgrunnlaget for de minoritetsspråklige elevene. På hvilket grunnlag henvises elever med minoritetsspråklig bakgrunn til PP-tjenesten? Og er det samsvar mellom henvisningsgrunnlaget og de vurderingene som rådgiverne i PP-tjenesten gjør? Som jeg var inne på i kapittel 3. 2. 4. 1 s. 49, er det lite forskning å finne her i Norge om tematikken. Mine informanter var heller ikke særlig opptatt av dette spørsmålet, og hadde her lite å tilføre. Dette ble derfor ikke ett av mine tema når jeg skulle presentere hovedfunnene i kapittel 5. Men hvorfor er det ikke mer fokus på nettopp henvisningsgrunnlaget? Når en er klar over at minoritetsspråklige elever representerer en større andel innenfor spesialundervisning enn det gruppestørrelsen skulle tilsi, må det vel være interessant å vite mer om hva det er lærerne i skolen opplever som problematisk for denne elevgruppen? Kanskje har det sammenheng med hvilke forventninger en har til andelen minoritetsspråklige i spesialundervisning. En annen side av dette er jo nettopp hva en tenker om den negative statistikken generelt. Er en overrepresentasjon av minoritetsspråklige elever i spesialundervisning å forvente eller ikke?

(...) hver enkelt elev skal ha opplæring i samsvar med egne evner og forutsetninger, så kan det være slik at det er noe høyere andel barn i minoritetsbefolkningen som trenger spesialundervisning for å ha samme mulighet til utvikling. I så fall kan overrepresentasjonen sees som et bidrag til likeverdighet. (Aas, 2014, s. 290)

Ifølge Pihl (2010, s. 20), har problematikken i forhold til minoritetsspråklige elever og spesialundervisning lenge vært årsak til bekymring og diskusjon internasjonalt. Som jeg viste til i kapittel 3. 2. 1 s. 44, er amerikanerne Harry og Klinger (2014, s. 28) klare på at det ikke er grunn til å tro at denne overrepresentasjonen reflekterer reelle lærevansker hos elevene. En av PP-rådgiverne i min informantgruppe, Laura, var tydelig på at hun var bekymret over den høye andelen minoritetsspråklige i spesialpedagogiske tiltak, og ønsket fra sitt eget kontor ett større fokus på å gjøre noe med denne statistikken. Også Åsta ga uttrykk for at hun synes den høye andelen minoritetsspråklige er problematisk. Julie, på sin side opplevde det som lite problematisk. Ifølge henne er ikke det viktigste om de blir henvist til PP-tjenesten, men at de får hjelpen de trenger for å ha utbytte av opplæringen.

Når det er sagt, undres jeg over at ingen av informantene ga uttrykk for at det var overraskende at minoritetsspråklige elever kommer dårlig ut i statistikk over

spesialundervisning. Åsta og Julie gir derimot uttrykk for at en overrepresentasjon er å forvente. Og kanskje er det slik at det er å forvente at minoritetsspråklige elever vil ha et statistisk større behov for å få spesialpedagogisk hjelp? I følge NOU: 2010:7 (s. 333), kreves det tross alt generelt mer tid og ressurser for at minoritetsspråklige elever skal ha utbytte av den ordinære opplæringen. Eller er ikke den norske skolen tilpasset elever med minoritetsspråklig bakgrunn? I neste delkapittel vil jeg se nærmere på, og diskutere, hvorvidt spesialundervisning kan erstatte manglende tilrettelegging av opplæringen for minoritetsspråklige elever, og hva som er spesialundervisningens rolle i møte med denne elevgruppen.

6. 2 Spesialundervisning som erstatning for manglende tilrettelegging av opplæringen for elever med minoritetsspråklig bakgrunn?

Spesialundervisning gis i noen tilfeller som en erstatning for et ordinært tilbud i skolen. Østbergutvalget referer til Pihl (2005) i sin rapport, og skriver at «[d]et synes å være bred enighet om at det er en sammenheng mellom innholdet og arbeidsmåtene i den ordinære undervisningen og omfanget av spesialpedagogiske behov» (NOU 2010:7, s. 332). Meld 18 ((2010-2011), s. 23), omtaler slike tilfeller som *skolepåførte spesialpedagogiske behov*. I kapittel 2. 3. 3 s. 37, refererer jeg til Pihl (2010) og betegnelsen *situasjonsbetingede lærevansker*. Ifølge henne introduserte PP-tjenesten situasjonsbetingede lærevansker som ny vanskekategori i 1997. I denne vanskeategorien er fokuset på forhold i elevens omgivelser som vanskeliggjør læring – ikke individuelle faktorer. Ut i fra hva jeg kan forstå, er det her snakk om lærevansker som har sammenheng med at omgivelsene ikke er tilrettelagt optimalt for den enkelte elevs læring. Mangel på tilrettelegging av opplæring i skolen, resulterer i at eleven har behov for spesialpedagogisk hjelp.

Også Morken (2012) viser til hvordan lærevansker kan være situasjonsbetinget. I sin omtale av migrasjonsrelaterte lærevansker, beskriver han en *indirekte* sammenheng mellom migrasjon og vansker tilknyttet læring. Manglende hensyn til språk- og kulturbakgrunn i opplæringen, kan resultere i redusert læringsevne og læringsutbytte (Morken, 2012, s.528). Igjen vil jeg presisere at minoritetsspråklige elever i norsk skole, ikke nødvendigvis har migrert – de kan også være født i Norge.

Ut i fra hva jeg har forstått er begreper som *skolepåførte spesialpedagogiske behov*, *situasjonsbetingede lærevansker* og *migrasjonsrelaterte lærevansker* (hvor årsaken er indirekte), alle begreper som brukes om vansker som oppstår som et resultat av manglende

hensyn til elevens språklige og kulturelle bakgrunn i opplæringen. Akkurat denne tematikken finner jeg personlig veldig interessant, og jeg var nysgjerrig på å høre hva mine informanter tenkte om nevnte begreper og tematikk.

Noe overraskende, kjente ingen av PP-rådgiverne til noen av de nevnte begrepene. Det ser ut som om begrepene som brukes av Morken (2012) og Pihl (2005, 2010) – og også i offentlige dokumenter – kun anvendes i faglitteraturen, og ikke i praksis. Sett i lys av at situasjonsbetingede lærevansker, ifølge Pihl, er en egen vanskekategori innenfor PP-tjenesten, er jeg overrasket over at mine informanter ikke kjenner til betegnelsen. Det er mulig PP-tjenesten har gått vekk fra denne vanskekategorien – eller kanskje, siden Pihl sine studier tar utgangspunkt i vurderinger utarbeidet av PP-tjenesten i Oslo, er situasjonsbetingede lærevansker en kategori som kun anvendes i hovedstaden? I så tilfelle burde Laura, som har sin arbeidsplass på Østlandet, kjenne til begrepet. Men igjen, så kan hennes relativt korte fartstid i PP-tjenesten, være en forklaring på manglende kjennskap til betegnelsen.

Når det er sagt, er både Åsta og Audhild kritiske til begrepet «situasjonsbetingede lærevansker». Audhild ser behovet for en betegnelse som favner om problematikken, men hun og Åsta er kritiske til bruken av vanskebegrepet. Som Åsta sier: «(...) jeg ville aldri henge det på individet hvis det var tydelig at det var situasjonsbetingede forhold som gjorde at elevene ikke hadde utbytte av undervisningen». De to bruker de samme argumentene mot bruken av begrepet, som Pihl (2010) bruker i sin argumentasjon når hun beskylder PP-tjenesten for å ha «(...) konstruert og innført en spesialpedagogisk diagnostisk kategori som eksplisitt kommer til anvendelse i forhold til flerspråklige elever» (s. 66). Som Audhild, ser jeg behovet for en betegnelse eller beskrivelse som favner om minoritetsspråklige som, på grunn av for eksempel mangelfull skolegang eller tilrettelegging av opplæringen, anbefales spesialundervisning. Men sett i lys av faren for å problematisere annen språk- og kulturbakgrunn i skolen, ser jeg at det er viktig å unngå en vanskekategori som kan beskyldes for å ha en etnisk dimensjon.

I Østbergutvalgets rapport til Kunnskapsdepartementet, kan en lese at «[d]et ser ut til at spesialundervisning gis for å styrke en norskutvikling som burde vært gitt ut fra det regelverket og de planene som gjelder for elever fra språklige minoriteter» (NOU 2010:7, s. 338). Videre hevdes det at «[d]et har vært alt for lett, ofte i beste mening, å inkludere elever fra språklige minoriteter i spesialpedagogiske tilbud» (NOU 2010:7, s. 330). Et vedtak om spesialundervisning bestemmes ikke ut i fra diagnostiske kriterier, men ut i fra elevens utbytte av opplæringen (Tangen, 2012, s. 116). Samtidig erkjennes det at det er vanskelig å vurdere

når eleven har «godt nok» utbytte av opplæringen, eller kan norsk «godt nok» til å følge ordinær læreplan i norsk (Øzerk, 2010).

Åsta og Trude er klare på det samme; et vedtak om spesialundervisning bestemmes ut i fra hvorvidt eleven har utbytte eller ikke av undervisningen. I kapittel 2. 3. 3 s. 36, refererte jeg til en skole i Rogaland der manglende ressurser til oppfølging av de minoritetsspråklige elevene, resulterte i flere elever med behov for spesialpedagogisk hjelp (Opsahl, 2012, s. 4). Samtlige av mine informanter gir uttrykk for at manglende tilrettelegging av opplæringen i skolen, nettopp kan resultere i spesialpedagogiske behov. Julie er tydelig på at behovet for spesialpedagogisk hjelp også er personavhengig; «det er jo ikke til å stikke under en stol at [hvorvidt] en og samme elev blir henvist, eller ikke henvist [til PP-tjenesten], avhenger av hvilken klasse han går i».

Samtlige i informantgruppen ga også uttrykk for at anbefaling om spesialundervisning, i mange tilfeller, er det eneste alternativet for PP-tjenesten – også når eleven kanskje heller skulle hatt særskilt språkopplæring etter § 2-8. Samtidig, i intervjuet med meg, er Trude klar på at hun mener at språkopplæring kan gis som spesialundervisning – at det ikke nødvendigvis er en motsetning mellom språkopplæring og spesialundervisning. Som Julie, er Trude ikke veldig opptatt av hva tiltakene omtales som, så lenge eleven får hjelp. Og Julie, slik jeg forstår det, opplever ikke distinksjonen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning som veldig interessant. Julie: «det er ikke viktig hvilken paragraf det er så lenge barnet får hjelp». Julie gir uttrykk for at en ikke skal være så opptatt av hva en definerer tiltakene som, men jeg forstår også hennes utsagn i lys av debatten omkring fagdisiplinene spesialpedagogikk og pedagogikk. Julies utsagn er et godt bilde på at det ikke nødvendigvis er så interessant hvilken fagdisiplin en plasserer ansvaret for en elev eller elevgruppe, men at det viktige her er at begge fagdisipliner drar i samme retning. Det er barnet som skal stå i fokus.

I sin artikkel, påpeker Aas (2014, s. 290) at statistikk ikke nødvendigvis behøver å leses med negativt fortegn, men at spesialundervisning også er ment som et gode for elevene. Som det fremgår av Østbergutvalgets rapport, kreves det mer når opplæringen skal tilpasses for elever med minoritetsbakgrunn. Og kanskje er det, som Åsta var inne på, for minoritetsspråklige en statistisk større andel som har behov for særskilt tilrettelegging; at spesialundervisning er nødvendig for en større andel av de minoritetsspråklige elevene, for at også disse skal ha

samme muligheter på lik linje med andre elever (som Norge også forpliktet seg til gjennom Salamanca- erklæringen).

På en annen side, kan en her igjen se på det som Julie påpeker; hvorfor er det så interessant om eleven får spesialundervisning eller tilpasset opplæring innenfor det ordinære opplæringstilbudet? Kanskje er det vi voksne – pedagogene og spesialpedagogene, som lager, og er opptatt av, dette skillet? I så fall tenker jeg at det blir desto viktigere at en er bevisst på at de tiltakene som blir anbefalt etter § 5- 1, faktisk skal virke integrerende og inkluderende. I kapittel 3. 1 s. 42, kommer det frem at mye av den særskilte språkopplæringen foregår adskilt fra ordinær undervisning (NOU 2010:7, s. 154). Øzerk (2010) og Hauge (2007, s. 48) er blant de som mener at denne type segregerende tiltak kan virke stigmatiserende for elevene. Spesialundervisning kan fort beskyldes for det samme. Ifølge tall for skoleåret 2016/2017, er det kun 36 % av elevene, som har enkeltvedtak om spesialundervisning, som (hovedsakelig) får spesialundervisning i ordinær klasse. Flertallet av elevene som får spesialundervisning, får heller dette i segregerte tiltak – oftest i grupper på 2-5 elever (Utdanningsdirektoratet, 2016). Samtidig er det viktig å ha i mente det som Audhild og Julie påpekte; at organisering av spesialundervisningen i mange tilfeller er en veloverveid vurdering ut i fra PP-tjenestens ståsted. Som PP-rådgivere, skal de ikke bare se på individuelle faktorer, men også ta hensyn til elevens rammebetingelser. I intervjuet med Julie, kommer det frem at selv om tilretteleggingen av opplæringen, i teorien, kanskje skulle vært gitt ut i fra en annen paragraf, så er det i praksis likevel sånn «at vi skriver § 5-1 på Hebatullah fordi da vedlikeholder vi hvert fall et tilbud». Dette er likevel ikke det samme som å hevde at PP-tjenesten ikke evner å skille mellom særskilt språkopplæring og spesialundervisning. I intervjuet md Julie, fremkommer det at henviste elever ofte har et mangelfullt språk eller får mangelfull språkopplæring. Når jeg spør om dette er faktorer som i utgangspunktet kunne vært løst i skolen, svarer hun: «ja, kanskje. Men det er jammen meg en stor oppgave for skolen det altså. Da skal de ha mye» (Julie). Det vil også være et spørsmål om kompetanse. Østbergutvalgets rapport, viser til Pihls forskning, og påpeker at det er (...) et betydelig behov for kompetanseheving blant lærere og skoleledere i forhold til å skille mellom spesialpedagogiske behov hjemlet i opplæringslovens kapittel 5 og behov for særskilt språkopplæring for minoritetsspråklige hjemlet i opplæringslovens § 2-8 (...) (NOU 2010:7, s. 339). Mine informanter vil i mange tilfeller være uenig med Pihl, noe jeg vil se nærmere på i neste kapittel.

6. 3 Er kritikken mot PP-tjenestens praksis overfor minoritetsspråklige elever berettiget?

Som vi har sett i kapittel 3. 2. 1 s. 44, påpekes det av både Harry og Klinger (2014, s. 28) og Egeberg (2008, s. 124), at det ikke er rimelig at barn og unge med minoritetsbakgrunn skal ha større behov for spesialpedagogisk hjelp enn den øvrige delen av befolkningen. Egeberg følger opp med at denne disproporsjonaliteten må ha sammenheng med de vurderingene som gjøres av utredningsinstansen, samtidig som Pihl (2005, 2010), i sine publikasjoner, er svært kritisk til det utrednings- og kartleggingsarbeidet som har blitt gjort av PP-tjenesten overfor minoritetsspråklige elever. Pihl (2010 s. 107ff) hevder at den høye andelen minoritetsspråklige i spesialundervisning, blant annet har sammenheng med at PP-tjenesten ikke tar språklige og kulturelle hensyn i sine vurderinger. Hvorvidt denne kritikken er berettiget, har i en periode vært mye diskutert, og som vi så i kapittel 3. 2. 3, s. 47, imøtegikk PP-tjenesten selv denne kritikken i flere avisinnlegg. Flere av kritikerne mente også at Phils konklusjoner ikke holdt mål, og at hennes hensikter fremstod som spekulative (Messel, 2002; Hansen, 2005; Frøyen, 2010; Aas, 2014). Hansen (2005) gikk så langt som å skrive at «[t]emaet er så viktig at minoritetselevne, skolene, PPT og resten av oss synes bedre tjent med en oppfølgingsundersøkelse foretatt av personer med tydeligere fagkompetanse og en mer avklart agenda enn det Pihl fremstår med».

Med unntak av Trude, fremgår det at samtlige informanter kjenner til den kritikken som er fremsatt mot PP-tjenesten med hensyn til utredninger av minoritetsspråklige elever. Åsta og Audhild er klare på at de kjenner til Pihl og hennes forskning, mens Laura og Julie ikke har hørt navnet, men gir uttrykk for at de kjenner godt til den aktuelle forskningen og kritikken. Trude, derimot, gir ikke inntrykk av å kjenne til kritikken PP-tjenesten har fått av Pihl, og heller ikke at denne har vært diskutert ved hennes kontor. Kanskje har det sammenheng med hennes erfaringsbakgrunn. Selv om Trude har vært i PP-tjenesten i en årrekke, er hun tydelig på at det er få henvisninger som omhandler minoritetsspråklige barn ved hennes kontor. Når det er sagt, merker også hennes kontor den urolige situasjonen i verden, og akkurat nå, på intervjuetidspunktet, arbeides det med saker som omhandler minoritetsspråklige elever.

Informantgruppen er delt i synet på kritikken PP-tjenesten får fra Pihl (2005, 2010). Trude, Laura og Audhild, mener at det er en viss sannhet i Pihls kritikk. Audhild har erfart, ved andre kontorer, at det ikke brukes tolk i utredningen av minoritetsspråklige, og at barnet likevel, uten tilfredsstillende utredning, blir diagnostisert. Laura er klar på at intelligenstester generelt,

er mye brukt i PP-tjenesten, og sier seg enig Pihls påstander om at det tas for lite hensyn til elevens kulturelle og språklige bakgrunn i utredningene av minoritetsspråklige. Laura: «alle blir kartlagt på samme måte, uavhengig om de er norskspråklige eller minoritetsspråklige».

Åsta på sin side er bare delvis enig at det ikke tas tilstrekkelige språklige og kulturelle hensyn ved utredning av minoritetsspråklige elever. Åsta: «det gjøres noen enkle vurderinger, men kritikken er basert på gamle data». Jeg forstår det som at hun erkjenner at dette var tilfellet tidligere, men at PP-tjenesten ikke kan beskyldes for det samme lengre. Noe som for øvrig er vanskelig å motsi, da jeg ikke har funnet at det er gjort annen norsk forskning som underbygger eller motstrider Pihls kritiske argumentasjon mot PP-tjenesten utredningspraksis. Samtidig er også Åsta klar på at dagens tester ikke er gode nok, og hevder at «det er noe alle vet». Hun sier likevel at hun benytter intelligenstester i utredningen av minoritetsspråklige, men at hun selvfølgelig er bevisst testenes begrensninger, og at de derfor aldri brukes isolert.

Julie på sin side kjenner seg ikke igjen i kritikken om at det ikke tas språklige og kulturelle hensyn. Hun gir uttrykk for at dette definitivt er noe som hun og de andre på hennes kontor er bevisste. På spørsmål om det finnes tester spesielt utarbeidet for minoritetsspråklige elever, svarer hun: «det finnes sikkert tester utarbeidet for minoritetsspråklige, men vi har ikke tenkt at vi trenger det». Som Åsta, mener Julie at vanlige intelligenstester kan benyttes også for denne elevgruppen. Julie: «vi synes likevel at testene kan fortelle oss noe, bare vi vet hva vi måler. Da er det ikke så farlig hvilken test vi bruker». Hun er også klar på at saker som omfatter elever med minoritetsbakgrunn er svært tidkrevende, og nevner dette som den mest utfordrende faktoren i saker som omhandler barn med minoritetsbakgrunn. Årsaken til at denne type saker tar tid, forklarer Julie hovedsakelig med at «alt må tolkes opp mot denne tospråkligheten hele tiden». Det er vanskelig å kunne konstantere om vanskene skyldes språk fremfor andre faktorer – noe som de andre i informantgruppen også mener er utfordrende.

At saker som omhandler barn med minoritetsbakgrunn, er tidkrevende, finner en også referanser til i forskningslitteraturen. Det tar lengre tid for denne elevgruppen å bli utredet og diagnostisert enn for andre elever (Poulsen, 2006; Berg & Fladstad, 2012). Og som jeg var inne på i kapittel 3. 2. 4. 3. s, 52, ser Berg og Fladstad (2012, s. 99) dette i sammenheng med kommunikasjonsproblemer og minoritetsfamiliers manglende kjennskap til det norske velferdssystemet.

Av undersøkelsen Berg og Fladstad (2012. s 81) gjorde, framkom det også at mange av fagpersonene de var i kontakt med, mente at minoritetsforeldre hadde vanskeligere for å

akseptere at deres barn var annerledes enn andre foreldre – en forestilling de to er kritiske til. En av mine informanter, Julie, gir uttrykk for det samme som Berg og Fladstad er kritiske til. Om minoritetsspråklige foreldre sier hun:

når jeg for eksempel skal tilbakemelde testfunn, og sier at barnet ditt har lærevansker (...) så kommer det et kulturelt kræsje. Det [begrepet] blir helt meningsløst for dem. (...) så det er en stor utfordring, og få formidlet til foreldre fra ikke- vestlige kulturer at barnet har en spesifikk vanske i tillegg til og ikke snakke norsk. (Julie)

Selv om det ser ut for at Julie begrunner kommunikasjon- og formidlingsvanskene med kulturforkjeller, viser Julie etterpå at hun er bevisst denne faren for kulturalisering. Julie: «og så hender det noen ganger at vi har noen sånne fordommer og tror at de [minoritetsforeldrene] ikke forstår, og så i samtalen så skjønner vi at der har tenkt på dette lenge». Også Laura, ser ut å være bevisst faren for kulturalisering Som det fremgår av hennes sitat, i kapittel 5. 2. 4, s 79, påpeker hun at en i arbeidet med saker som omhandler minoritetsspråklige elever, er lett for å se på dem som én gruppe som alle har samme typer vansker. Det er ellers lite fokus på kultur, og eventuelle utfordringer tilknyttet det å tilhøre en minoritetskultur, blant mine informanter.

At det i mange tilfeller kan være utfordrende å vurdere årsaken til lærevansker hos minoritetsspråklige elever, er noe som også NAFO er klar på, og NAFO kan derfor bistå PP-tjenesten i å øke kompetanse på det flerspråklige og flerkulturelle fagfeltet (NAFO, u.d.). Nyere undersøkelser viser at ansatte i PP-tjenesten har høy faglig kompetanse generelt, men at de har mangelfull kompetanse på de områdene som omhandler flerkulturell forståelse og tospråklig opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Dette med mangelfull kompetanse på det minoritetsspråklige feltet, er noe som Pihl har vært opptatt av i sin kritikk av PP-tjenesten. Ifølge henne vil feildiagnostisering og feilplassering av minoritetsspråklige elever innenfor spesialundervisning fortsette så lenge ansatte i skolen og PP-tjenesten mangler teoretisk kunnskap om flerspråklighet og flerkulturell pedagogikk (Pihl 2010, sitert i NOU 2010:7, s. 335).

Som vi så i kapittel 5. 2. 3 s. 75, mener flertallet av mine informanter at de har relativ god kompetanse på det flerkulturelle og flerspråklige området – selv om den alltid kan bli bedre. Laura og Trude, derimot, er tydelige på at kompetansen på dette området er mangelfull, og at de ønsker mer kunnskap på det minoritetsspråklige feltet. Selv forklarerer Laura mangelen på kompetanse med at hun er utdannet psykolog – ikke pedagog. Nå er det, som Audhild spesielt er opptatt av, ikke slik at kunnskap om flerspråklighet og flerkultur er en obligatorisk del av

utdanningen som spesialpedagog. På samme måte som i skolen, er dette et fag og et felt en selv aktivt må søke seg til. Jeg tror derfor heller at Lauras korte fartstid i tjenesten, kan være en del av forklaring på hvorfor hun ikke opplever å ha tilstrekkelig kunnskap på feltet. Samtlige av informantene (Audhild, Julie og Åsta) som ikke kjenner seg igjen i kritikken om mangelfull kompetanse på det flerspråklige og flerkulturelle feltet, har lang erfaring som PP-rådgivere. De har mange saker som omhandler minoritetsspråklige elever, og Audhild og Åsta har også særskilt interesse for feltet. Når det er sagt, har også Trude arbeidet en årrekke i PP-tjenesten, og også hun uttaler at hun er opptatt av minoritetsspråklige elever. Trude: «jeg brenner veldig for minoritetsspråklige og barn med språkvansker (..) eller i det hele tatt. Jeg synes det er viktig» Men som hun selv er inne på, så henvises det få elever med minoritetsbakgrunn til hennes kontor – selv om de nå får noen flere saker.

Et annet perspektiv på spørsmålet om flerspråklig og flerkulturell kompetanse i PP-tjenesten, er tjenestens arbeid med kompetanseheving og organisasjonsutvikling i skolen. Tjenesten skal arbeide både individ- og systemrettet (Opplæringsloven, 1998). Sett i lys av PP-tjenestens to hovedfunksjoner, er det et paradoks at det ikke finnes spesifikke kompetansekrav til PP-rådgivere. Som nevnt i kapittel 2. 2 s. 24, må PP-tjenesten selv søke denne kompetansen hos andre instanser i tilfeller hvor den ikke har tilstrekkelig kompetanse. Likevel, selv om både Laura og Trude gir uttrykk for at de ønsker mer kunnskap på det flerspråklige og flerkulturelle feltet, fremkommer det at de sjeldent får tilbud om kursing eller i videreutdanning i den aktuelle tematikken. Åsta, derimot, har deltatt på mange kurs som omhandler minoritetsspråklige barn, men som hun påpeker, er det fordi hun selv aktivt har oppsøkt denne type kurs. Jeg merker meg også, med unntak av Audhild, at ingen i informantgruppen refererer til NAFO som en instans de henvender seg til. Og selv om Audhild refererer til NAFO, er det i forbindelse med at hun stiller spørsmålsteget ved om lærerne kjenner til, og benytter seg av NAFO, i sin tilrettelegging av opplæringen for minoritetsspråklige elever.

Ifølge Trude, mangler hennes kontor, på intervjuetidspunktet, ansatte som kan gjennomføre relevante tester når minoritetsspråklige elever henvises til dem. Hun sier også at nye saker gis til den PP-rådgiveren som har best kompetanse omkring problematikken. Men hvordan kan hennes kontor drive kompetanseheving i skolen, og bistå skolen i saker som omhandler minoritetsspråklige elever, når de ikke selv har relevant kompetanse?

Selv om altså Pihl (2010) hevder at manglende teoretisk kunnskap om flerspråklighet og flerkulturell pedagogikk i PP-tjenesten fører til at elever feilplasseres innenfor

spesialundervisning, gir Julie uttrykk for at hun det ikke nødvendigvis er veldig viktig med denne type kunnskap. Hun mener de har god kompetanse på saker som omhandler minoritetsspråklige, og forklarer det med at hennes kontor har lang og bred erfaring med denne type saker.

Når det er sagt, har Statped, som en del av SEVU-PPT, nå gjennomført en rekke kurs som omhandler flerspråklighet og flerkulturalitet over hele landet, og Trude ga også uttrykk for at de arbeidet med å få kompetanse på disse områdene ved hennes kontor – så forhåpentligvis er Trude og hennes kollegaer nå bedre rustet når de får henvist elever med et annet morsmål enn norsk.

Ut i fra de intervjuene jeg har foretatt, kan det se ut som at kritikken mot PP-tjenestens vurderinger av minoritetsspråklige elever, til dels er berettiget. Jeg tror likevel ikke den er like unyansert – slik som det fremstår hos Pihl (2005, 2010). Jeg tror mange ansatte ved PP-kontorer opplever at arbeid med minoritetsspråklige elever er utfordrende, og kanskje føler at en på dette området ikke har tilstrekkelig kompetanse. Basert på mine informanters utsagn, virker det som om den kritikken som går på at en i PP-tjenesten ikke tar språklige og kulturelle hensyn i sine vurderinger, ikke stemmer – i hvert fall ikke i dag. Mine informanter har et bevisst og reflektert forhold til at en i mange tilfeller må ta andre hensyn når en skal vurdere elever med minoritetsbakgrunn, og at de testene som brukes, ikke er beregnet på denne elevgruppen. Samtlige av informantene er klare på at testene forutsetter en viss erfaringsbakgrunn, og at testene derfor ikke kan tolkes isolert, men må ses i lys av elevens språklige og kulturelle bakgrunn. Likevel, jeg opplever det som påfallende hvordan informantgruppen i stor grad fokuserer på alle problemene og utfordringene de minoritetsspråklige elevene møter i skolen og på andre arenaer, fremfor å se på seg selv og lete etter svar der.

Når det er sagt, så vil jeg i neste delkapittel se på faktorer – og her også bedre utrednings- og kartleggingsverktøy – som kan bidra positivt til minoritetsspråklige elevers opplæringssituasjon.

6. 4 Minoritetsspråklige elevers opplæringssituasjon: Noen momenter som kan fremme forbedring

Sett i lys av at minoritetsspråklige elever er overrepresentert innenfor spesialpedagogiske tiltak, er det lett å konkludere med at det finnes et stort forbedringspotensiale med hensyn til opplæringen av denne elevgruppen. Når det er sagt, har jeg i kapittel 3. 2, vist til hvordan

forskere både her og i USA, mener at denne overrepresentasjonen blant annet kan forklares med feildiagnostisering og feilplassering av minoritetsspråklige elever innenfor spesialundervisning. PP-tjenesten her hjemme har blitt kritisert for å ikke ta språklige og kulturelle hensyn i utredningsarbeidet. Uavhengig av hva en måtte mene om kritikken, skrives det i forskningslitteraturen også om *migrasjonsrelaterte lærevansker, situasjonsbetingede lærevansker* eller *skolepåførte spesialpedagogiske behov*. Betegnelser som, jeg viste til i kapittel 6. 2 s. 87, alle brukes om vansker som oppstår som et resultat av manglende tilrettelegging og hensyn til elevens språklige og kulturelle bakgrunn i opplæringen. Det er derfor klart at opplæringssituasjonen for minoritetsspråklige elever kan forbedres. Av intervjuene med PP-rådgiverne, fremgår det at økt kompetanse, samarbeid mellom fagdisipliner, bedre tester og kartleggingsverktøy og bedre samarbeid med morsmåls lærere, er faktorer som de mener kan forbedre situasjonen for minoritetsspråklige elever i skolen. Jeg vil nå ta for meg noen av de nevnte faktorene, og se disse i lys av forskningslitteraturen.

Av Østbergutvalgets innstilling til Kunnskapsdepartementet fremgår det at det er et stort behov for å få tilført flerspråklig kompetanse i PP-tjenesten (NOU 2010:7, s. 340). Det samme fremgår også i rapporten utarbeidet av Nordlandsforskning – en rapport som dannet grunnlaget for Utdanningsdirektoratets strategi for etter- og videreutdanning av PP-tjenesten (Utdanningsdirektoratet 2014c, s. 4). Men i Østbergutvalgets rapport, konkluderes det ikke bare med at PP-tjenesten har behov for økt flerspråklig og flerkulturell kompetanse, men at det samme også gjelder lærere og ledere i skolen. Det er fortsatt få lærere med andrespråklærings og flerkulturell pedagogikk i fagkretsen (NOU 2010:7, s. 371f), og i følge Anne Ryen (2008) har alle skoler «(...) lærere med god kompetanse for morsmålsundervisning i norsk, men slik kompetanse er ikke uten videre tilstrekkelig når det gjelder opplæringen for elever uten eller med svake norskspråklige ferdigheter» (s. 233, referert i NOU 2010:7, s.373).

Selv om ikke alle PP-rådgiverne jeg intervjuet var enig i at de, eller PP-tjenesten generelt, har behov for økt flerspråklig og flerkulturell kompetanse, var samtlige enige i behovet for å øke denne kompetansen i skolen. Av intervjuene fremgår det at kompetanse på det flerspråklige og flerkulturelle området er sentralt for å kunne vurdere hvorvidt elevene er «gode nok» i norsk til å følge ordinær læreplan, eller har «godt nok» utbytte av undervisningen. God kompetanse på feltet kan også være utslagsgivende i forhold til spesialundervisning.

Som jeg var inne på i kapittel 3. 1, problematiserer også Øzerk (2012, s.91) bruken av «godt nok» og «om nødvendig» som vurderingskriterium. Og for meg er det klart, at å skulle

vurdere hvorvidt noe er «godt nok» i opplæringssammenheng, er vanskelig – og også en subjektiv vurdering. Også om en har relevant kompetanse.

Øzerk (2012) viser for øvrig også til at skoleledere har mangelfull kompetanse omkring regelverket som omhandler minoritetsspråklige elever, noe som samsvarer med mine informanternes uttalelser (Audhild og Trude). I følge Øzerk (2012, s. 91) er rektorer i mange tilfeller ikke klar over at elever som får særskilte tiltak etter § 2-8, også kan få spesialundervisning etter § 5-1. Å øke kompetansen på det flerspråklige og flerkulturelle området, blant lærere, skoleledere og i PP-tjenesten, vil derfor på sikt kunne forbedre opplæringen for minoritetsspråklige elever i skolen.

Når det er sagt, fremgår det av samtlige informanter at kunnskap om flerspråklighet og flerkulturell kompetanse, ikke har vært en obligatorisk del av deres utdanningsløp. Det har derimot vært et fagfelt som en har måttet søke seg spesielt til. I NOU 2010:7 (s. 371f) indikeres det at det samme er tilfellet i lærerutdanningen, når det i utredningen påpekes at det er få lærere med kompetanse i andrespråklæring og flerkulturell pedagogikk – noe som også er min erfaring. På samme måte som i lærerutdanningen, har det frem til nå vært lite fokus på flerkulturell pedagogikk og kunnskap om minoritetsspråklige elever innenfor spesialpedagogikken. Spesialpedagoger vil derfor i mange tilfeller ikke ha kunnskap om, og reflektert over, problemstillinger som omhandler minoritetsspråklige elever. Her har høyskoler og universiteter en jobb å gjøre. Flerkulturell pedagogikk og spesialpedagogikk som fagfelt må stå sammen, og på den måten bidra til reell inkludering for elever med minoritetsbakgrunn. Det skal nevnes, at her er NLA Høgskolen på vei – og kanskje derfor litt i forkant. Blant annet skal studentene i emnet *Interkulturell pedagogikk* nå ha «(...) kunnskap om inkluderende opplæring i den flerkulturelle skolen og det spesialpedagogiske perspektivet på inkludering» (NLA Høgskolen, 2016-2017).

Et annet moment som informantene mener kan bidra positivt til de minoritetsspråklige elevenes opplæringssituasjon, er bedre utnytting av morsmållærerne som ressurs i PP-tjenestens utredning. Både Laura og Julie gir uttrykk for at de gjerne skulle hatt mer informasjon fra morsmållærerne i den pedagogiske rapporten. Når det er sagt er Audhild opptatt av morsmålets egenverdi, og ikke bare som et verktøy for tilegnelse av det norske språket. Morsmålets status har betydning for samhandlingsmønsteret i skolen. Ved å høyne morsmålets status vil en kunne fremme en reel inkludering for eleven. I følge Meld. St. 6 ((2012-2013), s. 48) er det også et mål at alle barn skal føle seg inkludert i

utdanningssystemet, og at flerspråklighet er en ressurs som skal verdsettes i utdanningsløpet. Sett i lys av dette målet, er det et paradoks at morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring kun gis om nødvendig – og bare frem til eleven kan følge den ordinære undervisningen. Morsmålet blir bare et verktøy, og har ingen verdi i seg selv.

Mye kan gjøres både i skole og PP-tjeneste. Skolen kan alltid bli bedre på å tilrettelegge opplæringen for minoritetsspråklige, samtidig som at det mange steder trengs mer flerspråklig og flerkulturell kompetanse – også i PP-tjenesten. Jeg vil likevel argumentere for at PP-tjenesten i mange tilfeller kan anbefale spesialundervisning selv om vanskene i utgangspunktet har sammenheng med et mangelfullt norsk språk eller manglende skolebakgrunn. Dette fordi at det er det som gagnar barnet. Om det da kalles ekstra støtte eller spesialundervisning er ikke viktig i den sammenhengen. Det som er viktig er at eleven får hjelp til å få bedre utbytte av opplæringen. Så kan en heller diskutere hvorvidt det er optimalt – eller sånn regelverket er tenkt.

7. Avslutning

Vi har nå kommet til veis ende hva min avhandling angår. Utgangspunktet mitt var; «*Hvilke tanker har PP-rådgivere om den høye andelen minoritetsspråklige grunnskoleelever i spesialpedagogiske tiltak, og hva er spesialundervisningens rolle i møte med minoritetsspråklige elevers opplæringsbehov?*». Ved å ta for meg aktuell statistikk over befolkningen i Norge, gjøre rede for relevante læreplaner, og gjennomgå forskningslitteratur på feltet, har jeg forsøkt å sette forskningsspørsmålet inn i en teoretisk ramme. Første del av avhandlingen er derfor knyttet opp mot de to underspørsmålene jeg presenterte i kapittel 1. 2, s. 12. Jeg har vist til forskere, både nasjonalt og internasjonalt, som har dokumentert en overrepresentasjon av minoritetsspråklige elever innenfor spesialpedagogiske tiltak. I den sammenheng har jeg særlig vist til Pihl og hennes publikasjoner omkring tematikken. PP-tjenesten har måttet tåle mye kritikk fra Pihl, og spesielt har de blitt kritisert for sin utredningspraksis, og mangel på kompetanse, overfor elever med minoritetsbakgrunn.

I mitt forskningsarbeid, intervjuet jeg PP-rådgivere om deres tanker omkring minoritetsspråklige elever som henvises til dem, og hva de selv mener er PP-tjenestens rolle i møte med denne elevgruppen. Det var til tider utfordrende å mobilisere nok PP-rådgivere som ville la seg intervju. Ikke bare kunne tematikken oppleves som noe sensitiv, men det var også til dels utfordrende å få informasjon om forskningsprosjektet ut til den ønskede målgruppen. Jeg vektla i den sammenheng viktigheten av mer kompetanse på feltet, og at PP-rådgiverne i mitt forskningsprosjekt skulle få komme med sitt perspektiv og syn på tematikken (vedlegg 2).

Samtidig var jeg opptatt av å gjøre datamaterialet, og forskningsprosessen, så transparent og tilgjengelig som mulig. Jeg har derfor forsøkt å beskrive denne prosessen så godt det lar seg gjøre i kapittel 4. Dette for å sikre høyest mulig validitet av mine data, og de slutningene jeg trakk på bakgrunn av disse.

I intervjuene med de fem PP-rådgiverne, var det fire tema, eller kategorier, som utmerket seg. Disse temaene er beskrevet i kapittel 5, og omhandler; «Overrepresentasjon av minoritetsspråklige elever i spesialundervisning» (1), «Skolens utfordringer i møte med minoritetsspråklige elever» (2), «PP-tjenestens utfordringer i møte med minoritetsspråklige elever» (3) og «Mulige faktorer som kan bidra positivt for de minoritetsspråklige grunnskoleelevenes opplæring» (4).

Innenfor førstnevnte tema, var det ingen av PP-rådgiverne som stilte spørsmål ved at minoritetsspråklige elever er overrepresentert i spesialundervisning, og et mindretall ga også uttrykk for at en overrepresentasjon er å forvente. Samtlige i informantgruppen pekte på språket som en sentral faktor i forklaringen på den høye andelen minoritetsspråklige innefor spesialpedagogiske tiltak, men også mangelfull skolegang, faktorer tilknyttet migrasjon, og presset på ressursene i skolen ble nevnt som mulige årsaksforklaringer.

PP-rådgiverne peker på flere faktorer i skolen som de mener vanskeliggjør minoritetsspråklige elevers møte med norsk skole. Særlig opptatt er de av lærerens utfordring med å tilpasse opplæringen for store og heterogene elevgrupper, og også mangelen på flerspråklig og flerkulturell kompetanse – blant både pedagoger og ledelse. Et flertall av informantene mener at disse utfordringene resulterer i at lærerne opplever at henvisning til PP-tjenesten i mange tilfeller er eneste alternativ.

Selv om PP-tjenesten er blitt kritisert for deres utredningspraksis overfor minoritetsspråklige elever, er informantgruppen splittet i spørsmålet om hvorvidt denne kritikken kan sies å være berettiget. Det som er klart, er at samtlige av PP-rådgiverne gir uttrykk for at minoritetsspråklige elever er en særskilt utfordrende elevgruppe å skulle utrede. Særlig er mangelen på relevante og tilfredsstillende tester en utfordring i utredningsarbeidet.

Med hensyn til fjerde og siste tema, mener et flertall av informantene at kompetanseheving på det flerspråklige og flerkulturelle området – både i skolen og PP-tjenesten – er et viktig og positivt bidrag til de minoritetsspråklige elevenes opplæringssituasjon. Større grad av medvirkning og samarbeid med morsmålslærerne er en annen sentral faktor.

Når det er sagt, fremgår det i flere av intervjuene at vi ikke må gjøre elever med minoritetsbakgrunn for spesielle. Mennesket er mer enn bare kultur. I opplæringen må en ta hensyn til det som er særskilt for barnet, men også det som er felles for alle barn i Norge. Som jeg siterer en av informantene, Julie, i avhandlingens tittel; «det er mye i det generelle som kan brukes i det spesielle». Når alt kommer til alt, er også minoritetsspråklige elever barn som alle andre barn. Og den generelle kunnskapen en har om barns forutsetninger for læring, kan også anvendes overfor elever med annen språk- og kulturbakgrunn – om enn kanskje på en annen måte. Det viktige er at eleven får tilpasset opplæringen ut i fra sine forutsetninger – ikke hvilken paragraf som anvendes. Som lærerne, opplever også PP-rådgiverne at spesialundervisning i mange tilfeller er eneste reelle alternativ for minoritetsspråklige elever

som henvises til dem, selv om denne undervisningen kanskje burde vært gitt ut i fra en annen paragraf enn paragraf 5-1.

Etter å ha vært i gjennom den prosessen det er å skrive en masteravhandling, har jeg fått svar på mange spørsmål angående min tematikk, men sitter også igjen med nye og andre spørsmål. For det første kunne det vært svært interessant å ta for seg samme forskningsspørsmål, men ut i fra skolen og lærernes perspektiv; hvilke tanker gjør lærere i skolen seg om elever med minoritetsbakgrunn, og hvordan jobber de med tilrettelegging i en inkluderende skole? Opplever lærerne i skolen at de har den nødvendige kompetansen for å møte denne elevgruppen på en god måte? Og hvordan ser skolen på PP-tjenesten og problemstillinger som omhandler minoritetsspråklige elever?

Et annet moment som også innebærer et skole- og pedagogperspektiv er, som jeg har vært inne på tidligere, mangelen på datamateriale som omhandler henvisningsgrunnlaget for minoritetsspråklige elever til PP-tjenesten. Med tanke på at denne elevgruppen skiller seg negativt ut på statistikken over spesialundervisning, synes jeg det er noe underlig at det ikke finnes mer forskning omkring denne tematikken. Ved å nettopp sammenligne årsaken til at minoritetsspråklige elever henvises til PP-tjenesten, vil en kunne få svar på hvilke utfordringer skolen opplever de har i forhold til denne elevgruppen, og hvorvidt en kan finne noen felles faktorer som kan bidra til å møte disse elevene på en bedre måte.

Og hvorfor ikke gjøre et nytt forskningsarbeid knyttet opp mot antall elever med minoritetsspråklig bakgrunn i spesialundervisning? Som jeg har vært inne på, er det dokumentert en overrepresentasjon av minoritetsspråklige elever innenfor spesialpedagogiske tiltak, men jeg har ikke klart å finne holdepunkter for at dette faktumet er veldokumentert, og det er også en stund siden den forskningen som har blitt gjort i forhold til tematikken er blitt gjennomført. Det er også, så lenge vi ikke har andre data, vanskelig å konkludere med hvor stor denne disproporsjonaliteten i realiteten er.

Innledningsvis, i kapittel 1. 2, begrunnet jeg arbeidet med denne avhandlingen med et ønske om å bidra til mer kunnskap omkring minoritetsspråklige elever innenfor spesialpedagogiske tiltak – og at denne kan komme de minoritetsspråklige elevene som gruppe til gode. Østbergutvalget etterspør økt forskning tilknyttet minoritetsspråklige og spesialundervisning i sin rapport til Kunnskapsdepartementet, og samtlige av informantene mine gir også uttrykk for at det er en viktig tematikk jeg tar opp i avhandlingen. Som vi ser, er det fortsatt mange spørsmål å stille, og det er også klart for meg at det er mye utforsket når det kommer til

temaer og problemstillinger tilknyttet elever med annen språk og kulturbakgrunn enn den norske. Men først og fremst opplever jeg at elever med minoritetsbakgrunn må bli et felles anliggende. Flerkulturell pedagogikk og spesialpedagogikk må som fagdisipliner stå samlet for å håndtere komplekse utfordringer som den flerkulturelle skolen medbringer. De to fagdisiplinene må i større grad samarbeide, og hente kunnskap hos hverandre, for å møte behovet i skolen og også komme nærmere målet om en inkluderende skole for alle. Samtidig er jeg enig med mine informanter om å ikke gjøre de minoritetsspråklige elevene så spesielle. Også disse elevene er bare barn – og like forskjellige – som alle andre barn. Og dette er tanker jeg tar med meg videre i liv og yrkesliv.

8. Bibliografi

- Aas, H. K. (2014). PP-tjenesten og de minoritetsspråklige elevene. I A. B. Reinertsen, B. Groven, A. Knutas, & A. Holm, *FoU i praksis 2013 conference proceedings* (s. 283-291). Trondheim: Akademika Forlag.
- Arbeids- og inkluderingsdepartementet. (2007, september 04). *Et inkluderende språk*. Hentet februar 10, 2014 fra http://www.regjeringen.no/Upload/AID/publikasjoner/veiledninger_og_brosjyrer/2007/Veileder_inkluderende_sprak_2007.pdf
- Artiles, A. J., Trent, S. C., & Palmer, J. D. (2004). Culturally diverse students in special education. I J. A. Banks, & C. A. Banks, *Handbook of research on multicultural education* (s. 716-735). San Francisco: Jossey-Bass.
- Askildt, A., & Johnsen, B. H. (2012). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling i Norge. I E. Befring, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk* (s. 59-75). Oslo: Cappelen Damm.
- Bakken, A. (2003, februar 17). *Morsmålsundervisning og skoleprestasjoner*. Hentet oktober 14, 2012 fra http://www.hioa.no/asset/6576/1/6576_1.pdf
- Bakken, A. (2007). *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever: En kunnskapsoversikt (NOVA-rapport nr. 10/07)*. Oslo: Norsk institutt for oppvekst, velferd og aldring.
- Befring, E. (2007). Data og datainnsamling. I E. Befring, *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (s. 119-136). Oslo: Det Norske Samlaget .
- Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I E. Befring, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk (5.utg.)* (s. 33-58). Oslo: Cappelen Damm.
- Berg, B., & Fladstad, T. (2012). Bildene i hodet: Forestillinger om funksjonshemming. I B. Berg, *Innvandring og funksjonshemming* (s. 74-102). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bergen kommune. (2012, februar). *Kvalitetsmelding for grunnskolen i Bergen kommune 2011*. Hentet januar 30, 2014 fra https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00127/230212_Kvalitetsmel_127690a.pdf

- Bergen kommune. (2015). *Rundskriv: Opplæringstilbud for minoritetsspråklige elever i grunnskolen i Bergen*. Hentet mars 24, 2015 fra https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00228/S_rskilt_spr_koppl_228890a.pdf
- Bjelland, C. (2005). *Tospråklig opplæring- inkludering eller ekskludering*. Hentet april 6, 2015 fra http://www.idunn.no/file/pdf/33194035/tospraklig_opplering_inkludering_eller_ekskludering.pdf
- Børhaug, F. B. (2015). Når periferien utfordrer sentrum: Interkulturell oppbygging som inkluderer minoritetsungdommer i skolen. I P. O. Brunstad, S. M. Reindal, & H. Sæverot (Red.), *Eksistens og pedagogikk: En samtale om pedagogikkens oppgave* (s. 58-72). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bøyese, L. (2006a). Flerkulturell pedagogikk: Perspektiver og praksis. I L. Bøyese, & B. Brock-Utne, *Å greie seg i utdanningssystemet i nord og sør: Innføring i flerkulturell og komparativ pedagogikk, utdanning og utvikling* (s. 29-42). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bøyese, L. (2006b). Kartlegging og utredning- sikring eller marginalisering? I L. B. Birgit Brock-Utne, *Å greie seg i utdanningssystemet i nord og sør: Innføring i flerkulturell og komparativ pedagogikk, utdanning og utvikling* (s. 122-132). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bøyese, L. (2014, april). *Betydningen av morsmålsferdigheter og sammenhengen mellom første- og andrespråket- En kritikk av Melby-Lervåg og Lervågs artikkel - Hvilken betydning har morsmålsferdigheter for utviklingen av leseforståelse og dets underliggende komponenter på andrespråket*. Hentet april 1, 2015 fra http://www.idunn.no/npt/2014/04/betydningen_av_morsmaalsferdigheter_og_sammenhengen_mellom_f
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4.utg.)*. Boston: Pearson.
- Danbolt, A. M., & Palm, K. (2013). Norsk som andrespråk- introduksjon. I H. Traavik, & B. K. Jansson, *Norsk boka 1. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 163-186). Oslo: Universitetsforlaget AS.

- Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2006, mars). Hentet februar 28, 2015 fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- Dzamarija, M. T., & Kalve, T. (2004). *Barn og unge med innvandrerbakgrunn*. Hentet oktober 14, 2012 fra http://www.ssb.no/emner/02/notat_200431/notat_200431.pdf
- Egeberg, E. (2008). Erfaring og språk: Utfordringer i utredning og kartlegging av minoritetsspråklige. I R. Dahl, G. Kvitvik, & V. Saltveit, *Utfordringer og muligheter: En artikkelsamling om arbeid med barn, unge og voksne med sammensatte lærevansker* (s. 123-135). Torshov kompetansesenter.
- Egeberg, E. (2012). *Flere språk- flere muligheter. Flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. A. (2008). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal.
- Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. A. (2009). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning (2.utg)*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Figueroa, R. A. (1983, desember 1). Test Bias and Hispanic Children. *Journal of special education* 17(4) , s. 431- 440.
- Frøyen, W. (2010, september 02). *Begrepet IQ brukes ikke*. Hentet januar 10, 2014 fra <https://web.retriever-info.com/services/archive.html?method=displayDocument&documentId=020002201009023676&serviceId=2>
- Gadamer, H. (1979). Prejudices as condition of understanding: The hermeneutical significance of temporal distance. I H. Gadamer, *Truth and method (2.utg.)* (s. 258-267). London: Sheed and Ward.
- Gilham, B. (2005). The telephone interview. I B. Gilham, *Research Interviewing: The range of techniques* (s. 99-106). New York: Open University Press.

- Hansen, B. (2005). *Hvem står for ufagligheten, Pihl?* Hentet 12. januar 2014 fra <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/article1038080.ece#.UtKzqtGA3mQ>
- Harry, B., & Klingner, J. (2014). *Why are so many minority students in special education?*, 2.utg. New York: Teachers College Press.
- Hauge, A.-M. (1989). *Barn i grenseland. Migrasjonspedagogiske problemstillinger i spesialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hauge, A.-M. (2007). *Den felleskulturelle skolen (2.utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hauge, A.-M. (2009). Organisering av opplæringen for minoritetsspråklige elever. I E. Selj, & E. Ryen, *Med språklige minoriteter i klassen (2.utg)* (s. 273-294). Oslo: Cappelen Damm.
- Hilt, L. T., & Bøyum, S. (2015). Kulturelt mangfold og intern eksklusjon. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, s. 3-4 181-193.
- Holm, G., & Zilliacus, H. (2009). Multicultural education and intercultural education: Is there a difference? I M.-T. Talib, J. Loima, H. Paavola, & S. Patrikainen, *Dialogs on Diversity and Global Education* (s. 11-28). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hustad, B. C., Strøm, T., & Strømsvik, C. L. (2013). *Kompetanse i PP-tjenesten- til de nye forventningene?* Tromsø: Nordlandsforskning.
- Hvistendahl, R. (2009). Elever fra språklige minoriteter i norsk skole. I R. Hvistendahl, *Flerspråklighet i skolen* (s. 69-94). Oslo: Universitetsforlaget.
- Integrering. (2014). *Store norske leksikon*. Hentet 7. april 2014 fra <http://snl.no/.versionview/547484>
- Jensen, E. S., & Lillejord, S. (2009). *Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis*. Hentet mars 14, 2014 fra Acta Didactica Norge, Vol. 3 Nr. 1 Art. 13: <http://www.adno.no/index.php/adno/article/view/99/131>
- Jullum, B., & Vestli, S. C. (2011). *Glåmdal Pedagogisk-psykologisk senter. Et historisk tilbakeblikk*. Hentet 6. februar 2014 fra <http://www.glomdalpps.no/~glomdalp/images/stories/dokumenter/historie%20fullversjon.pdf>

- Kjeldstadli, K. (2003). Det flerkulturelle Norge. I K. Kjeldstadli, *Norsk innvandringshistorie Bind 3: I globaliseringens tid 1940-2000* (s. 374-38). Oslo: Pax Forlag A/S.
- Kommunerevisjonen i Oslo. (2015). *Rapport 03/2015: Særskilt språkopplæring i grunnskolen*. Hentet mars 25, 2015 fra Særskilt språkopplæring i grunnskolen: <https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/Innhold/Politikk%20og%20administrasjon/Budsjett%2C%20regnskap%20og%20rapportering/Rapporter%20fra%20Kommunerevisjonen/Rapporter%20fra%20Kommunerevisjonen%202015/3-2015%20S%C3%A6rskilt%20spr%C3%A5koppl%C3%A6ring%20i%20grunnskolen>
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag .
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju (2.utg.)*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Larsen, A. K. (2012). *En enklere metode- Vejledning i samfundsvidenskabelig forskningsmetode*. København: Akademisk Forlag.
- Leppanen, V. (2011). Sosialt samspill: å ta opp og tolke telefonsamtaler. I K. Fangen, & A.-M. Sævi, *Mange ulike metoder* (s. 280- 300). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2011). *Hvilken betydning har morsmålsferdigheter for utviklingen av leseforståelse og dets underliggende komponenter på andrespråket? En oppsummering av empirisk forskning*. Hentet 1. april 2015 fra <https://www.uv.uio.no/isp/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2011/dokumenter/morsmalsferdigheter.pdf>
- Meld. St. 6 (2012-2013). (u.d.). *En helhetlig integringspolitikk: Mangfold og fellesskap*. Hentet 31. mars 2015 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/ae2661f20cfe4899b303a5951334a9c1/no/pdfs/stm201220130006000dddpdfs.pdf>
- Meld.St. 18 (2010-2011). (u.d.). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Hentet 22. mars 2015 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>

- Messel, A. (2002). *Ordkrigen om IQ-testing*. Hentet 10. januar 2014 fra <http://www.dagbladet.no/kultur/2002/11/14/353829.html>
- Morken, I. (1994). Fagdisiplinen migrasjonspedagogikk. I T. Engen, A.-M. Hauge, I. Morken, E. Ryen, & G. Standnes, *Like muligheter? Migrasjonspedagogikk i videregående skole* (s. 9-21). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Morken, I. (2012). Migrasjonsrelaterte lærevansker. I E. Befring, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk (5.utg.)* (s. 522-539). Oslo: Cappelen Damm.
- Morken, i., & Dalen, M. (2015). Spesialpedagogikkens grenseland. *02 spesialpedagogikk*, s. 24-29.
- NAFO. (u.d.). *Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT)*. Hentet 12. februar 2014 fra Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring: <http://nafo.hioa.no/fag/ppt/>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NLA Høgskolen. (2016-2017). *Emner og pensum*. Hentet 17. desember 2016 fra Interkulturell pedagogikk: <https://www.nla.no/nor/emne--og-studieplaner/emne--og-studieplaner-/emneplaner-/pedagogikk/?&displayitem=2512&module=studieinfo&type=emne>
- Nordahl, T., & Overland, T. (1998). *Idealer og realiteter; Evaluering av spesialundervisningen i Oslo Kommune*. Oslo: NOVA.
- Nordahl, T., & Sunnevåg, A.-K. (2008). *Spesialundervisning i grunnskolen- stor avstand mellom idealer og realiteter*. Elverum: Høgskolen i Telemark.
- NOU 1995:12. (1995). Hentet 29. januar 2014 fra <http://www.regjeringen.no/Rpub/NOU/19951995/012/PDFA/NOU199519950012000DDDPDFA.pdf>
- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Hentet 23. januar 2014 fra <http://www.regjeringen.no/pages/2213608/PDFS/NOU200920090018000DDDPDFS.pdf>
- NOU 2010:7. (u.d.). *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Hentet 22. mars 2015 fra

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2010/201003005/nou_2010_7.pdf

NOU 2011:14. (2011). *Bedre integrering: Mål, strategier og tiltak*. Hentet 3. april 2014 fra Oslo: Statens forvaltningstjeneste:

<http://www.regjeringen.no/pages/16634493/PDFS/NOU201120110014000DDDPDFS.pdf>

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet 14. oktober 2012 fra <http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-002.html>

Opsahl, N. K. (2012). *Å sitte i klasserommet uten å forstå*. Hentet 5. februar 2014 fra <https://web.retriever-info.com/services/archive.html?method=displayDocument&documentId=0551042012082721052&serviceId=2>

Ortiz, A. A. (1997). Learning disabilities occurring concomitantly with linguistic differences. *Journal of Learning Disabilities*, s. 321-332.

Pihl, J. (2005). *Etnisk mangfold i skolen: Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.

Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen: Det sakkyndige blikket (2.utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget.

Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: Epistemological and semantic aspects. I *Routledge: Intercultural Education, Vol.19, No. 6* (s. 481-491). Taylor & Francis Group.

Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.

Schultz, J.-H. (2008). Kultursensitivitet og marginalisering. I E. Befring, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk (4.utg)* (s. 607-621). Oslo: Cappelen Damm.

Schultz, J.-H., Hauge, A.-M., & Støre, H. (2008). *Ingen ut av rekka går- tilpasset opplæring for Shaza og Kristian (3.utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget.

Seland, I. (2013). *Fellesskap for utjevning: Norsk skolepolitikk for en flerreligiøs og flerkulturell elevmasse etter 1970*. Hentet 2. april 2015 fra

http://www.idunn.no/file/pdf/60795191/fellesskap_for_utjevning_-_norsk_skolepolitikk_for_en_flerr.pdf

Selj, E. (2009). Minoritetselvene, språket og skolen. I E. Selj, & E. Ryen, *Med språklige minoriteter i klassen (2.utg)* (s. 13-46). Oslo: Cappelen Damm.

SEVU-PPT Nett. (u.d.). *Nettbasert læringsressurs for PP-tjenesten*. Hentet 2. januar 2017 fra <https://www.sevuppt.no/>

Slettholm, A. (2013a). *7 av 10 norskpakistanske barn må ha ekstra språkhjelp*. Hentet 29. januar 2014 fra <http://www.osloby.no/nyheter/7-av-10-norskpakistanske-barn-ma-ha-ekstra-sprakhjelp-7382906.html#.Uuj-PdHKxjo>

Slettholm, A. (2013b). *Ingen andre byer enn Oslo registrerer minoritetsspråklige elever*. Hentet 31. januar 2014 fra <http://www.osloby.no/nyheter/Ingen-andre-byer-enn-Oslo-registrerer-minoritetsspraklige-7385804.html#.UuZTgdHKzmI>

Solli, K.-A. (2003). *Kunnskapsstatus om spesialundervisning i Norge*. Hentet 18. oktober 2012 fra <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/Kunnskapsstatus.pdf?epslanguage=no>

St.meld. nr. 49 (2003-2004). (u.d.). *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse*. Hentet 23. mars 2015 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/4cd5860b96454b55b3d79eb8a472e768/no/pdfs/stm200320040049000dddpdfs.pdf>

Statistisk Sentralbyrå. (2014). *Elevar i grunnskolen, 1.oktober 2014*. Hentet 14. mars 2015 fra <http://ssb.no/utdanning/statistikker/utgrs>

Statistisk Sentralbyrå. (2015). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, 1. januar 2015*. Hentet 14. mars 2015 fra <http://ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef>

Statistisk Sentralbyrå. (2016a). *Barn og unge i befolkningen*. Hentet 5. juni 2016 fra Demografisk bilde av norske barn: <http://www.ssb.no/a/barnogunge/2016/bef/>

Statistisk Sentralbyrå. (2016b). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, 1. januar 2016*. Hentet 2. august 2016 fra <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/nokkeltall/innvandring-og-innvandrere>

- Statistisk Sentralbyrå. (2016c). *Nøkkeltall for innvandring og innvandrere*. Hentet 19. juni 2016 fra <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/nokkeltall/innvandring-og-innvandrere>
- Statped. (2016). *Etterutdanning*. Hentet 29. august 2016 fra <http://www.statped.no/temaer/strategi-for-etter--og-videreutdanning-av-pedagogisk-psykologisk-tjeneste-sevu-ppt/Etterutdanning/>
- Tangen, R. (2012). Retten til utdanning for alle. I E. Befring, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk (5. utg.)* (s. 108-128). Oslo: Cappelen Damm.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Hentet 3. april 2014 fra http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Universitet i Oslo. (u.d.). *SPED3400 - Minoritets- og migrasjonsrelaterte lærevansker*. Hentet 11. november 2016 fra <http://www.uio.no/studier/emner/uv/isp/SPED3400/>
- Universitetet i Oslo. (u.å.). *SPED 400- Migrasjonsrelaterte lærevansker*. Hentet 13. oktober 2012 fra <http://www.uio.no/studier/emner/uv/isp/SPED3400/index.xml>
- Utdanning. (2014). *Mange innvandrerbarn gjør det bedre på skolen enn nordmenn*. Hentet 22. januar 2014 fra <http://www.utdanningsnytt.no//templates/udf20.aspx?id=34999&epslanguage=en>
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter*. Hentet 24. mars 2015 fra http://www.udir.no/kl06/NOR8-01/Hele/Komplett_visning/
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Spesialundervisning: Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Veiledn_Spesialundervisn_2009.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2013a). *Høy kompetanse i PP-tjenesten*. Hentet 16. januar 2014 fra <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/Nordlandsforskning/Hoy-kompetanse-i-PP-tjenesten/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013b). *Pedagogisk- psykologisk tjeneste*. Hentet 12. februar 2014 fra

- http://www.udir.no/Upload/PP_tjenesten/PPT_norsk_bokmal_informasjon.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet. (2013c). *Spesialundervisning*. Hentet 2. februar 2014 fra Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning:
http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Veiledn_Spesialundervisn_2009.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet. (2014a). *Grunnskolen Informasjonssystem (GSI)*. Hentet 14. mars 2015 fra GSI- tall 2014/2015: <https://gsi.udir.no/application/main.jsp?languageId=1>
- Utdanningsdirektoratet. (2014b). *Statistikk over innvandrere i grunnopplæringen i 2014*. Hentet 25. mars 2015 fra
<http://www.udir.no/Upload/Statistikk/Innvandrere%20i%20grunnoppl%c3%a6ringen%202014.pdf?epslanguage=no>
- Utdanningsdirektoratet. (2014c). *Strategi for etter- og videreutdanning for tilsette i PP-tenesta*. Hentet 17. januar 2014 fra Strategi for etter- og videreutdanning i PPT:
<http://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/PPT/Strategi%20for%20etter-%20og%20videreutdanning%20for%20ansatte%20i%20PPT.pdf?epslanguage=no>
- Utdanningsdirektoratet. (2014d). *Utdanningsspeilet 2014: Tall og analyser av barnehager og grunnopplæringen i Norge*. Hentet 25. mars 2015 fra
<http://utdanningsspeilet.udir.no/wp-content/uploads/2014/06/Utdanningsspeilet-2014-utskriftsversjon.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2014e). *Videreutdanning for ansatte i PPT*. Hentet 14. februar 2014 fra <http://www.udir.no/Utvikling/Etter--og-videreutdanning-PPT-/Videreutdanning-for-ansatte-i-PPT/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Grunnskolen Informasjonssystem*. Hentet 6. juni 2016 fra GSI- tall for 2015/2016: <https://gsi.udir.no/app/#!/collectionset/1/collection/71/unit/1>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Grunnskolen informasjonssystem*. Hentet 17. desember 2016 fra GSI- tall for 2016/2017:
<https://gsi.udir.no/app/#!/collectionset/1/collection/74/unit/1>

- Utdanningsdirektoratet. (u.å a). *Grunnskolens Informasjonssystem (GSI)*. Hentet fra Informasjon: <https://gsi.udir.no/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.b). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Kunnskapsløftet)*. Hentet 29. oktober 2012 fra <http://www.udir.no/kl06/NOR7-01/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.c). *Prinsipper for opplæringen (Kunnskapsløftet)*. Hentet 23. januar 2014 fra http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (u.å d). *Informasjon om GSI- tall*. Hentet 30. januar 2014 fra <https://gsi.udir.no/>
- Utdanningsetaten i Oslo. (2013). *Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT)*. Hentet 10. februar 2014 fra <http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/ppt/>
- Utdanningsetaten i Oslo. (2014). *Språkbroen: En ressurs for inkluderende opplæring*. Hentet 25. mars 2015 fra <http://nafo.hioa.no/wp-content/uploads/2013/08/Utdanningsetaten-i-Oslo.pdf>
- Utdanningsforbundet. (2012). *PP-tjenesten*. Hentet 12. januar 2014 fra <http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Faglig-adm-stottesystem/Fag-og-utdanning/PP-tjenesten1/>
- Utlendingsdirektoratet. (u.d.). *Hvor mange søkte om beskyttelse?* Hentet 19. juni 2016 fra <https://www.udi.no/statistikk-og-analyse/arsrapporter/tall-og-fakta-2015/faktaskriv-2015/hvor-mange-sokte-om-beskyttelse/>
- Østby, S. B. (2012). *På hvilket grunnlag henvises minoritetsspråklige grunnskoleelever oftest til PP-tjenesten, og hvilke vurderinger ligger til grunn i de tilfellene hvor PP-tjenesten anbefaler spesialpedagogiske tiltak?* Prosjektplan, NLA Høgskolen Bergen.
- Øzerk, K. (2003). *Sampedagogikk: en studie av de norskspråklige og minoritetsspråklige elevenes læringsutbytte på småskoletrinnet i L97- skolen*. Vallset: Oplandske bokforlag.

- Øzerk, K. (2010). *Ble Stortinget ført bak lyset?* Hentet 1. april 2015 fra <http://www.utdanningsnytt.no/4/Meny-A/Meninger/Innspill/Ble-Stortinget-fort-bak-lyset/?mode=print>
- Øzerk, K. (2012). *Minoritetsspråklige elever og opplæringslovens paragraf 2-8.* Hentet 2. april 2015 fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_1_11_/BS_1-12/UTD-BedreSkole-0112-WEB_Ozerk.pdf
- Øzerk, M., & Handorff, J. A. (2008). *Utredning av ADHD hos minoritetsspråklige elever i grunnskolen: Erfaringer fra et toårig prosjekt.* Hentet 25. mars 2015 fra <http://www.fpkf.no/skolepsykologi/ADHD.pdf>

9. Vedlegg

Vedlegg 1 Godkjenningsbrev fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Frédérique Brossard Børhaug
NLA Høgskolen AS
Postboks 74 Sandviken
5812 BERGEN

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

Vår dato: 10.01.2014

Vår ref: 36837 / 2 / MB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.12.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

36837

Hvilke tanker og erfaringer gjør PP- rådgivere seg om henvisningsgrunnlaget for minoritetspråklige elever til PP- tjenesten, og hvilke vurderinger ligger til grunn i de tilfellene hvor PP- tjenesten anbefaler spesialpedagogiske tiltak?

Behandlingsansvarlig

NLA Høgskolen AS, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig

Frédérique Brossard Børhaug

Student

Sara Brøvig Østby

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Marianne Bøe

Kontaktperson: Marianne Bøe tlf: 55 58 25 83

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

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 36837

Det vil gjennomføres intervjuer med PP-rådgivere om deres erfaringer med minoritetsspråklige elever i spesialpedagogiske tiltak. Deltakerne rekrutteres via et utvalg PPT-kontorer.

Personvernombudet legger til grunn at prosjektet klareres med de aktuelle PPT-kontorene.

Informasjonsskrivet til utvalget er tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår. Personvernombudet anbefaler at det presiseres overfor utvalget at det ikke vil ha konsekvenser i forhold til arbeidsgiver eller arbeidsforhold om den enkelte velger å delta eller ikke.

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

Forventet prosjektslutt er 01.05.2015. Datamaterialet anonymiseres ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger fremgår. Lydopptak, navneliste/koblingsnøkkel og samtykkeerklæringer slettes. Indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Prosjektnr: 36837 Hvilke tanker og erfaringer gjør PP-rådgivere seg om henvisningsgrunlaget for minoritetsspråklige elever til PP- tjenesten, og hvilke vurderinger ligger til grunn i de tilfellene hvor PP- tjenesten anbefaler spesialpedagogiske tiltak?

Fra: **belinda.helle@nsd.no**
Sendt: 8. mars 2016 11:24:07
Til: sara_b_stromme@hotmail.com
Kopi: fb@nla.no

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Vi viser til statusmelding mottatt 29.02.2016.

Personvernombudet har nå registrert ny dato for prosjektslutt 02.05.2016.

Det legges til grunn at prosjektopplegget for øvrig er uendret.

Ved ny prosjektslutt vil vi rette en ny statushenvendelse.

Hvis det blir aktuelt med ytterligere forlengelse, gjør vi oppmerksom på at utvalget vanligvis må informeres ved forlengelse på mer enn ett år utover det de tidligere har blitt informert om.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål.

Vennlig hilsen,
Belinda Gloppen Helle - Tlf: 55 58 28 74
Epost: belinda.helle@nsd.no

Personvernombudet for forskning,
Norsk senter for forskningsdata AS
Tlf. direkte: (+47) 55 58 81 80

AFFIRMATION

Referring to status report received 29.02.2016.

The Data Protection Official has registered that the project period has been extended until 02.05.2016.

We presuppose that the project otherwise remains unchanged.

You will receive a new status inquiry at the end of the project.

Prosjektnr: 36837. Hvilke tanker og erfaringer gjør PP-rådgivere seg om henvisningsgrunnlaget for minoritetsspråklige elever til PP- tjenesten, og hvilke vurderinger ligger til grunn i de tilfellene hvor PP- tjenesten anbefaler spesialpedagogiske tiltak?

Hildur Thorarensen <hildur.thorarensen@nsd.no>

on 09.11.2016 15:18

Til:sara_b_stromme@hotmail.com <sara_b_stromme@hotmail.com>;

Kopi:fb@nla.no <fb@nla.no>;

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Hei, viser til epost mottatt 09.11.2016.

Vi har nå registrert at dato for prosjektslutt utsettes til 31. januar 2017. I og med at det nå er snakk om over 1,5 års utsettelse av hva deltakerne har vært informert om (01.05.2015), legger vi til grunn at utvalget informeres om utsettelsen.

Personvernombudet forutsetter at prosjektopplegget for øvrig gjennomføres i tråd med det som tidligere er innmeldt, og personvernombudets tilbakemeldinger. Vi vil ta ny kontakt ved prosjektslutt.

--

Med vennlig hilsen

Hildur Thorarensen
Rådgiver | Adviser
Seksjon for personverntjenester | Data Protection Services
T: (+47) 55 58 26 54

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS | NSD – Norwegian Centre for Research Data
Harald Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen
T: (+47) 55 58 21 17
postmottak@nsd.no www.nsd.no

Vedlegg 2 Forespørsel om deltakelse

Forespørsel om deltakelse

”Hvilke tanker og erfaringer gjør PP-rådgivere seg om henvisningsgrunnlaget for minoritetsspråklige elever til PP-tjenesten, og i hvilken grad gis spesialundervisning som erstatning for manglende språkopplæring?”

Bakgrunn og formål

Jeg er masterstudent i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk ved NLA Høgskolen i Bergen og holder nå på med den avsluttende avhandlingen. Tema for avhandlingen er minoritetsspråklige elever i spesialpedagogiske tiltak, og jeg ønsker her å få frem hvilke tanker og erfaringer dere i PP-tjenesten har om denne elevgruppen. Elever fra språklige minoriteter, og problemstillinger tilknyttet denne gruppen, er av særskilt interesse for meg da dette er elever jeg har møtt i mitt arbeid med spesialundervisning og som lærer i grunnleggende norsk. På nåværende tidspunkt finnes det relativt lite forskning på dette feltet, og den forskningen som finnes tar vanligvis utgangspunkt i skolen. Av den grunn er jeg opptatt av å se nærmere på tematikken minoritetsspråklige elever og spesialundervisning ut i fra PP-tjenestens ståsted, og dermed hvilke tanker og erfaringer PP-rådgivere gjør seg omkring denne tematikken.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg ønsker å intervju til sammen 4-5 rådgivere i PP-tjenesten og spørsmålene vil da bl.a. omhandle prosessen fra henvisning til vedtak, særskilte utfordringer, og tanker og erfaringer omkring minoritetsspråklige og spesialundervisning generelt. Intervjuene vil ha en varighet på ca én time og jeg vil ta i bruk lydopptaker i tillegg til å gjøre egne notater. Deltakelsen i undersøkelsen er frivillig, og det vil ikke ha konsekvenser for den enkeltes arbeidsforhold hvorvidt en velger å delta eller ikke. En har også mulighet til å trekke seg når som helst underveis uten å skulle begrunne dette nærmere. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes når avhandlingen publiseres. Opplysningene blir anonymisert og opptakene slettet når prosjektet er avsluttet (innen utgangen av mai 2015). Studien er meldt inn til Personvernombudet for forskning, norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, vennligst ta kontakt på sara_b_stromme@hotmail.com eller tlf 452 20 967. Faglig ansvarlig og veileder for avhandlingen er Frédérique Brossard Børhaug ved NLA Høgskolen, tlf 55 54 07 65.

Med vennlig hilsen

Sara Brøvig Østby

Håkonshellaveien 164

5174 Mathopen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om studien, og ønsker å stille til intervju. Jeg har blitt informert om at undersøkelsen er frivillig og at en har mulighet til å trekke seg når som helst i prosessen uten å skulle begrunne dette nærmere. Student og veileder har taushetsplikt og alle personopplysninger vil behandles konfidensielt.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 Intervjuguide

Informasjon til informanten

- Kort presentasjon av prosjektet:
 - o Min bakgrunn og interesse for tematikken
 - o Utgangspunkt for oppgaven: Norge og norsk skole stadig mer flerkulturell → forskning viser at minoritetsspråklige elever i dag representerer en større gruppe innenfor spesialpedagogiske tiltak enn det prosentandelen skulle tilsi
 - o Hensikt: det finnes relativt lite forskning omkring tematikken minoritetsspråklige og spesialundervisning - spesielt sett ut i fra PP-tjenestens ståsted. Ønsker derfor å belyse problemstillinger/utfordringer dere ansatte i PP-tjenesten møter i deres arbeid med minoritetsspråklige elever
- Rammevilkår:
 - o Bruk av lydopptaker
 - o Behandling av informasjonen: alle personopplysninger behandles konfidensielt, opplysningene blir anonymisert og lydopptakene slettes når prosjektet avsluttes
 - o Informantens rettigheter: deltakelsen er frivillig og det er mulighet for å trekke seg fra prosjektet når som helst i prosessen → samtykkeerklæring

Bakgrunnsinformasjon om informanten

- Fartstid i PP-tjenesten?
- Utdanning? → viktig med ulik utdanningsbakgrunn?
- Arbeidserfaring?

Temaliste og spørsmål

- *Spesialpedagogiske behov blant minoritetsspråklige elever i norsk grunnskole*
 - o Forskning viser at minoritetsspråklige elever er overrepresentert i spesialpedagogiske tiltak. Hva tenker du om dette?

- Hva oppfatter du som den hyppigste henvisningsårsaken for denne elevgruppen?
- Hvilke utfordringer er eventuelt spesielt for minoritetsspråklige elever sammenlignet med andre elevgrupper som henvises til PP-tjenesten?
- *Språkopplæring*
 - Hvilke tanker har du omkring flerspråklighet og dagens opplæringspraksis for minoritetsspråklige elever?
- *Praksis i PP-tjenesten*
 - Hvordan foregår kartleggingen av minoritetsspråklige elever ved ditt kontor?
→ Utfordringer?
 - Hvilke hensyn tar du når du anbefaler spesialpedagogiske tiltak for en elev med minoritetsspråklig bakgrunn? → Diagnostiske/språklige/kulturelle?
 - I hvilken grad kan spesialundervisning gis som erstatning for mangelfull skolegang/språkopplæring? → Manglende ferdigheter i norsk en egen vanskekategori? → ”Situasjonsbetingede lærevansker” en betegnelse som brukes i PP-tjenesten?
 - I hvilken grad synes du det er samsvar mellom lærernes henvisningsgrunnlag og PP-tjenestens vurderinger?
- *Kompetanse i PP-tjenesten*
 - Hva tenker du om kompetansen i PP-tjenesten? → På det flerkulturelle feltet?
→ I skolen? → Om egen kompetanse?
 - Hva tenker du om kritikken PP-tjenesten har fått, blant annet av Joron Pihl?
- *Eventuelt:*
 - Erfaring med minoritetsspråklige elever?
 - Tanker om tiltak som vil kunne bidra til å bedre minoritetsspråklige elevers situasjon i norsk skole?
 - Spørsmål? Andre ting som du vil ta opp, eventuelt nyansere?

Vedlegg 4 Intervjuguide som tankekart

