

TORILL THRONSEN

## *«PP-tjenesten i møte med minoritets elever»*

---

*En kvalitativ studie av PP-rådgiveres erfaringer med utrednings -og sakkyndighetspraksis i forhold til minoritetspråklige elever i den videregående skole.*

Masteravhandling i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk  
NLA Høgskolen, Bergen  
Våren 2018

Torill Throndsen  
Askvegen 35  
5306 Erdal  
Tlf. 48265624

## Sammendrag

Tittel:

«PP-tjenesten i møte med minoritets elever»

Utgangspunkt:

Avhandlingen omhandler PP-tjenestens utrednings- og sakkyndighetspraksis i sitt arbeid med minoritetsspråklige elever i den videregående skole. Forskningslitteraturen viser at minoritetsspråklige elever utgjør en større andel innenfor spesialpedagogiske tiltak enn andelen skulle tilsi, og manglende kompetanse i PP-tjenesten innen tospråklighet og på det flerkulturelle feltet blir pekt på som en mulig årsak. Joron Pihl (2002, 2010), professor i flerkulturelle utdanningsstudier ved Høgskolen i Oslo er sentral innen denne tematikken, og derfor har hennes kritiske publikasjoner i så måte vært en del av utgangspunktet for mitt forskningsarbeid.

Formål:

Formålet med studien er å bidra til bredere kompetanse i PP-tjenesten og den videregående skole på det minoritetsspråklige feltet, og et ønske om å bidra til å heve kvaliteten på PP-tjenestens utrednings- og sakkyndighetsarbeid overfor minoritetsspråklige elever i den videregående skole. Dette fordi vurderingene da bedre kan definere den enkelte elevs ferdighetsnivå med tanke på å tilpasse opplæringen slik at eleven får tilfredsstillende utbytte av undervisningen.

Metode:

Forskningsarbeidet er basert på kvalitative intervjuer av fire PPT- rådgivere for den videregående skole og kommer fra ulike fylkeskommuner. Intervjuene har en semistrukturert form og har fokus på PPT- rådgivernes tanker rundt tjenestens utrednings- og sakkyndighetspraksis i arbeidet med minoritetsspråklige elever, og tanker rundt elevgruppes skoletilbud i videregående skole.

Hovedkonklusjoner:

Det er et tydelig behov for kompetanse på det flerspråklige og flerkulturelle feltet, både i PP-tjenesten og i skolen. PP-tjenesten har også et behov for testverktøy hvor normeringsutvalget har like erfaringer som minoritets elever. Inter/flerkulturell kompetanse er nødvendig for at PP-tjenesten skal bli mer kultursensitive i sitt sakkyndighetsarbeid overfor minoritets elever, for å sikre at elevgruppen oppnår en inkluderende og tilpasset opplæring på lik linje med norskspråklige elever i den videregående skole. Videregående skoler må i langt større grad integrere og inkludere både innføringstilbud, og berikende språkmodeller som bruker begge språk. Det er et behov for at fagfeltene spesialpedagogikk og inter/flerkulturell pedagogikk i større grad samarbeider om det felles ansvaret minoritetsspråklige elever er.



## Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en lang, krevende og inspirerende reise, fra jeg startet med friskt mot høsten 2015, og fram til i dag. I en hektisk hverdag med ny full jobb ble det vanskelig å prioritere studier, og prosjektet ble i perioder lagt på is. Jeg vil derfor rette en stor takk til arbeidsgiver for velvillighet innenfor en stram ramme av tid og saker. Fordypningen i dette forskningstemaet har gitt meg ny kunnskap og utvidet forståelse som jeg vil ta med meg til mine kolleger, og jeg håper å kunne bidra til kvalitetsutvikling i vår organisasjon.

Jeg ønsker å rette en stor takk til informantene mine som ved å dele sine erfaringer har bidratt til å berike denne oppgaven.

Takk til Tone for hjelp med referanselisten, og til min mor Turid for språkvask. Takk til familie, venner og kolleger for tålmodigheten og heiarop mens dette har stått på, og jeg ikke alltid har vært «helt tilstede».

Sist men ikke minst, tusen takk til min veileder førsteamanuensis Frédérique Brossard Børhaug ved NLA Høgskolen. Du har vært sjenerøs med din tid, og med din solide faglige tyngde, tålmodighet og trygghet har du har vært til uvurderlig hjelp gjennom konstruktive tilbakemeldinger.

Bergen, mai 2018

Torill Throndsen



# Innhold

<b>Sammendrag .....</b>	<b>3</b>
<b>Forord.....</b>	<b>5</b>
<b>1. Innledning .....</b>	<b>9</b>
1.1. Når spesialpedagogikk møter flerkulturell/interkulturell pedagogikk.....	11
1.2. Formål, problemstilling, og forskningsspørsmål i avhandlingen .....	12
1.3. Oppgavens struktur.....	13
<b>2. Et kritisk faglig perspektiv på språkutvikling, språkopplæring og manglende inkludering av minoritetsspråklige elever i den videregående skole.....</b>	<b>15</b>
2.1. Hva er tospråklig utvikling og hva fremmer additiv tospråklighet?.....	15
2.2. Regelverket om særskilt språkopplæring, og faglig kritikk av dagen opplæringspraksis .....	18
2.3. Lærevansker hos minoritetsspråklige elever: Noen grunnleggende kjennetegn .....	24
<b>3. Utvikling av en kultursensitiv utrednings- og sakkyndighets praksis i PP-tjenesten i møte med minoritetsspråklige elever.....</b>	<b>27</b>
3.1. En kortfattet presentasjon av PP-tjenesten .....	27
3.1.1. Debatten om PP-tjenestens utrednings- og sakkyndighetspraksis overfor minoritets elever.....	29
3.1.2. Hvilke verktøy benyttes av PP- tjenesten for den videregående skole? .....	32
3.2. Hva kunne en kultursensitiv sakkyndig vurdering være?.....	35
3.2.1. Behov for kultursensitivitet.....	36
3.2.2. Sakkyndig vurdering, hva innebærer det? .....	38
3.2.3. En redegjørelse av kultursensitiv sakkyndig vurdering .....	39
3.3. En kultursensitiv modell for utredning og sakkunnig vurdering .....	40
3.3.1. Egebergs modell for utredning (2016).....	41
3.3.2. Jávos utredningsmanual (2010) .....	43
3.3.3. Sentrale momenter i utvikling av en kultursensitiv utrednings- og sakkyndighetspraksis i PP-tjenesten .....	45
<b>4. Avhandlingens metodiske valg.....</b>	<b>48</b>
4.1. Begrunnelse for valg av kvalitativt forskningssinterjvu.....	49
4.2. Valg av informanter, størrelse på utvalg og informert samtykke .....	51
4.3. Intervjuguide og feltarbeid .....	54
4.3.1. Utforming av intervjuguide.....	54
4.3.2. Gjennomføring av intervjuer.....	55
4.4. En kort presentasjon av transkriberingsarbeidet.....	57
4.5. Reliabilitet og validitet- kvalitetskriterier i mitt forskningsarbeid .....	58
<b>5. Introduksjon av sentrale tema i intervjumaterialet.....</b>	<b>61</b>
5.1. Egen tilnærming til intervjumaterialet i den kvalitative analyseprosess .....	61

5.2. Sentrale perspektiver fra PPT-rådgiverne om egen utrednings- og sakkyndighetspraksis i arbeid med minoritetsspråklige elever.....	62
5.2.1. Hva sier PPT-rådgiverne om kompetanse i PP-tjenesten?.....	62
5.2.2. Utredningspraksis i PP-tjenesten .....	65
5.2.3. Sakkyndighetspraksisen i PP- tjenesten .....	69
5.2.4. Informantenes refleksjoner om Pihl kritikk av PP-tjenesten .....	70
5.2.5. Tospråklig fagopplæring og minoritetsspråklige elevers utfordringer i videregående opplæring .....	71
5.3. Et kort sammendrag av hovedfunn .....	74
<b>6. Mot en kultursensitiv sakkyndig praksis i PP-tjenesten.....</b>	<b>76</b>
6.1. Behov for kompetanse i PP-tjenesten .....	76
6.2. Opplæringssituasjonen til minoritets elever i videregående skole .....	79
6.3. Kan kritikken fra Pihl sies å være berettiget? .....	84
6.4. Et behov for kultursensitiv sakkyndig vurdering i PP-tjenesten, noen muligheter og begrensninger.....	85
<b>7. Avslutning .....</b>	<b>89</b>
<b>8. Litteraturliste.....</b>	<b>93</b>
<b>9.VEDLEGG .....</b>	<b>99</b>
Vedlegg 1. Godkjenningsbrev fra NSD .....	99
Vedlegg 2. Forespørsel om deltagelse .....	102
Vedlegg 3. Intervjuguide .....	104



## 1. Innledning

Både som menneske, og som pedagog er jeg glødende opptatt av at videregående elever ut i fra sine forutsetninger skal kunne lykkes med å nå sine yrkesvalg slik at de får oppleve seg selv som viktige bidragsyttere i vårt samfunn. Gjennom et langt arbeidsliv har jeg som opplæringsansvarlig i bedrift, pedagog i den videregående skole og nå som rådgiver i Pedagogisk- psykologisk tjeneste (heretter kalt PP-tjenesten) for den videregående skole sett mange elever som lykkes, men jeg har også sett mange ungdommer som av ulike årsaker strever med å finne sin plass, sin vei, og dermed lykkes i den videregående skole og senere i yrkeslivet. Også gjennom studier om tilrettelegging og spesialpedagogikk for unge ble jeg gjort mer oppmerksom på utfordringer knyttet til språk og kultur, og på at forskning viser at elever fra språklige minoriteter er overrepresentert innenfor spesialpedagogiske tilbud (Nordahl & Overland, 1998 sitert i Egeberg, 2007, s. 12), men tematikken er vanskelig å utdype innenfor et spesielt fagområde. I utgangspunktet er ikke minoritetsspråklige elever spesialpedagogikkens fagområde, men det viser seg at elevgruppen ofte har behov for særskilt tilrettelegging i den videregående skole, og da kreves det flerkulturell/interkulturell kompetanse. Punktet hvor spesialpedagogikk møter flerkulturell/interkulturell pedagogikk opptar meg. Både som pedagog i skolen og som PPT- rådgiver har jeg opplevd, og opplever hver dag, å se hvor krevende det kan være for mange minoritetsspråklige å komme til et fremmed land, med en fremmed kultur, et fremmed språk. Mange av dem jeg som PPT- rådgiver møter i den videregående skole, har kommet til Norge som ungdommer, noen alene uten familie, noen med traumer, og noen uten skolegang fra hjemlandet. Jeg erfarer og ser hvor krevende det er for mange av dem å komme til Norge, lære seg et nytt språk, og da ikke minst i innføringsklassene for de elevene som er nyankomne til Norge.

Min generelle erfaring er at det i en del tilfeller hvor det er en utfordrende oppgave å vurdere hvorvidt en minoritetselev har behov for spesialpedagogiske tiltak, eller om vanskene til eleven skyldes minoritetsbakgrunn, og da ikke har behov for å tilvises PP-tjenesten for utredning og sakkyndig vurdering.

Som nytilsatt PPT- rådgiver våren 2015, kom jeg over en artikkel i bladet *Spesialpedagogikk* (2015) av Ivar Morken og Monica Dalen. Artikkelen gjorde sterkt inntrykk på meg som fagperson og påvirket mitt valg av tema for min masteravhandling, fordi jeg ble gjort oppmerksom på at PP-tjenesten har fått mye kritikk for sitt utrednings- og sakkyndighetsarbeid, og at feildiagnostisering av minoritetsspråklige elever er årsaken til at elevgruppen er overrepresentert innenfor spesialpedagogiske tiltak. Videre lesning gjorde meg

også oppmerksom på at flere forskere mener at dette skyldes at PP-tjenesten og den norske skolen mangler kompetanse både om tospråklighet og flerkulturell/interkulturell kompetanse, noe som igjen fører til segregerende tiltak og tilbud for elevgruppen. I denne artikkelen hevder Morken og Dalen (2015, s. 28) at den norske skolen favoriserer én kultur og ett språk på bekostning av andre, og at lærestoff, undervisningsmetoder, prøver og tester i hovedsakelig er forankret i norsk kultur (s. 24-29). I samme artikkel trekker forfatterne fram en annen forsker, Egeberg (2007, sitert i Morken og Dalen, 2015, s. 28) som argumenterer for at det er en generell utfordring å skille mellom utfordringer relatert til andrespråks utvikling og spesifikke språkvansker som for eksempel dysleksi, i arbeidet med kartlegging av vansker hos språklige minoritets elever. Videre henviser artikkelen til Phil (2010, sitert i Morken og Dalen, 2015, s. 28) som kommer med hard kritikk av PP-tjenesten.

Som PPT-rådgiver har jeg et ansvar, og et ønske om å foreta faglige og etisk forsvarlige utredninger og sakkyndige vurderinger som bidrar til å gi minoritetsspråklige elever likeverdige forutsetninger for språktilegnelse og inkluderende læring i den videregående skole. Derfor ønsker jeg i avhandlingen å sette lys på hvordan unge med minoritetsbakgrunn befinner seg i skille mellom spesialpedagogikken og den flerkulturelle/interkulturelle pedagogikken; begge disse spesialiseringer har et felles ansvar for elevgruppen. Jeg er også opptatt av hvilke utfordringer PP-tjenesten og skolen støter på i arbeidet med denne elevgruppen, og hvilke eventuelle tiltak som kan bidra til å forbedre opplærings situasjonen for de minoritetsspråklige elevene i den videregående skole. Jeg vil i oppgaven argumentere for at PP-tjenesten må arbeide mer kultursensitivt i forhold til den enkelte elev, men også hvordan PP-tjenesten på systemnivå kan bidra til en mer inkluderende opplæring av minoritetsspråklige elever i videregående skole. Jeg velger å bruke betegnelsen *minoritetsspråklige elever* om denne gruppen, til tross for at begrepet verken er helt dekkende eller uproblematisk.<sup>1</sup> Jeg vil nå beskrive likheter og ulikheter mellom fagfeltene spesialpedagogikk og flerkulturell pedagogikk. Deretter vil jeg redegjøre for valg av forskningsspørsmål, før jeg avslutter kapitlet med å beskrive hvordan avhandlingen er oppbygget. Min avhandling befinner seg dermed mellom det spesialpedagogiske og det flerkulturelle pedagogiske feltet.

---

<sup>1</sup> *Barn og elever fra språklige minoriteter* benyttes som tilsvarende term i en del offentlige skriv og dokumenter, i tillegg til faglitteratur.

## 1.1. Når spesialpedagogikk møter flerkulturell/interkulturell pedagogikk

Befring (2012, s. 33) ser på spesialpedagogikk som et internasjonalt fagfelt som arbeider for at blant annet unge som faller utenfor normer og rammer tiltenkt for «normalitet. Andre forskere (Danforth, 2004; Gallanger, 1998; sitert i Hausstätter, 2004, s. 17) synes til tross for ulike ideologiske utgangspunkt å være enige i påstanden om at spesialpedagogikkens oppgave er å *hjelpes mennesker som på en eller annen måte ikke får den pedagogiske hjelpen de trenger, til å vokse og utvikle seg i det samfunnet de er en del av* (Hausstätter, 2007, s. 17). Spesialpedagogisk hjelp dreier seg i praksis om å fjerne hindringer, forbedre læringsvilkår og gi meningsfylt og individuelt tilrettelagt støtte, stimulering og kompensatorisk hjelp med basis i gruppens mangfold ifølge Askildt og Johnsen (2012, s. 59). De hevder videre at fagfeltet oppsto i Europa på slutten av 1700-tallet ved dets tiltak for barn og unge med særskilte behov (s. 59). Frem til 1900-tallet var denne opplæringen organisert gjennom spesialskoler, også i Norge. Etter hvert ble det også opprettet hjelpeklasser i normalskolen, en ordning som først ble lovpålagt i 1955. Lovpålegget bidro til etableringen av den skolepsykologiske tjenesten og til oppstart av Statens spesiallærerhøgskole (Befring, 2012, s. 35). Denne skolen er i dag erstattet av Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo (uio.no, 2010). Spesialpedagogikken oppgaver og dens målgruppe har endret seg betraktelig i løpet av denne perioden. Fra å være forankret til skoler for såkalte «evneveike», og barn og unge med emosjonelle og sosiale vansker, i tillegg til syns-, hørsels- og talehemmede, til å utvide problemspekteret og fagets målgruppe til å omfatte multihandikap, fysisk- motoriske vansker, spesifikke lærevansker, ulike kroniske lidelser, autisme, barn og unge på sjukehus unge i fengsel, foreldreproblematikk, og kompensatoriske vansker. Naturlig nok er fagfeltet nå utvidet til å innebefatte migrasjonsrelaterte utfordringer (Befring, 2012, s. 36). Ifølge Pihl (2010, s. 11) er det begrepet flerkulturell pedagogikk som vanlig vis anvendes i norsk faglitteratur. Morken derimot bruker migrasjonspedagogikk i sine publikasjoner (Morken; 1994, 2012). I Europa er interkulturell pedagogikk er den fortrukne betegnelsen ifølge (Holm og Harriet Zilliacus, 2009, s. 11; Portera, 2008, s. 483) og den betegnelsen er også foretrukket av Europarådet. Horst (2006, sitert i Brossard Børhaug og Helleve, 2016, s. 5) betegner interkulturell pedagogikk som et flertydig fagfelt som inkluderer undervisning, danning og utdanning av barn som har ulik etnisk og sosial bakgrunn. Søk i norske databaser viser et større antall publikasjoner med flerkulturell pedagogikk som sentralt begrep, men også at interkulturell pedagogikk de siste årene er blitt mer synlig i den norske diskursen (Brossard Børhaug og Helleve, 2016, s. 5). Flerkulturell pedagogikk er et relativt nytt

fagområde innenfor pedagogikken, og *flerkulturell pedagogikk*, *migrasjonspedagogikk* og *interkulturell pedagogikk* er begreper som brukes om hverandre, men henviser stort sett til det samme innholdet (Morken, 1994, s. 11). Forskjellen ligger i at mens migrasjonspedagogikk kun omfatter innvandrede minoriteter, favnes også urfolk og nasjonale minoriteter i begrepet flerkulturell pedagogikk (Morken 2012). Begge betegnelsene viser derimot til et fagområde som synliggjør utfordringer i forhold til språk, kultur og identitet (s. 524). Man kan si at fagområdet migrasjonspedagogikk i en vid forståelse omfatter kunnskap, ferdigheter, og holdninger som er nødvendig for pedagogisk arbeid i en moderne flerkulturell virkelighet. En snever forståelse kan være at det her dreier seg om opplæring og undervisning av språklige – og kulturelle minoriteter. Migrasjonspedagogikken representerer et tverrfaglig område som omfatter både samfunnsfaglige, språklige og didaktiske komponenter (Morken, 2012, s. 524). Videre ligger migrasjonspedagogikkens spesialpedagogiske relevans i det moderne flerkulturelle samfunnet, fordi spesialpedagogiske behov går på tvers av språklige, kulturelle og sosiale linjer. Et grunnleggende prinsipp for opplæring i et flerkulturelt samfunn er *flerkulturell undervisning*. Det handler om at *toleranse*, *respekt*, og *mangfold* må gjennomsyre hele virksomheten i den norske skolen, ved å anerkjenne og bygge på mangfold av ulike levemåter, erfaring og bakgrunn som elevene bringer med seg (s. 253).

Brossard Børhaug og Reindal (2016, s. 145) mener at interkulturell – og spesialpedagogikk er viktige for å redefinere et lite rettferdig inkluderingsentrum, og for å synliggjøre den potensielle kraften som ligger ved utkanten for å gjøre sentrumet til et bedre felleskap hvor den enkelte personen blir i stand til å bruke seg selv på en verdifull måte til gagns for andre mennesker. Brossard Børhaug og Helleve (2016, s. 5) vektlegger at det i interkulturell (og flerkulturell) pedagogikk ligger et endringsmoment, og viser til Skinstad van der Kooij (2014) som mener at det handler om å forandre udemokratiske praksiser, og om å fremme sosial rettferdighet og inkludering av alle i felleskapet. Videre påpeker de at interkulturell pedagogikk har som mål å dekonstruere en monokulturell praksis, noe som innebærer å arbeide for å fremme sosial rettferdighet og motvirke diskriminering (2016, s. 5). Vi har nå sett på ulike perspektiver om dette fagfeltet, og jeg vil i denne avhandlingen bruke begrepet *interkulturell pedagogikk*, da det er dette begrepet de siste årene er blitt mer synlig i den norske diskursen.

## **1.2 Formål, problemstilling, og forskningsspørsmål i avhandlingen**

Formålet med studien er å få frem mer kunnskap om PP-tjenestens sakkyndige vurderingspraksis overfor minoritets elever, og drøfte hvordan sakkyndige vurderinger av

minoritetsspråklige elever i den videregående skolen kan bli mer kultursensitive. Sakkyndige vurderinger skal bidra til å definere den enkelte elevs ferdighetsnivå med tanke på å tilpasse opplæringen slik at eleven får et tilfredsstillende utbytte av undervisningen. I oppgaven vil jeg argumentere for at PP-tjenesten for den videregående skole bør utvikle en mer kultursensitiv tilnærming for å heve kvaliteten på utrednings- og sakkyndigvurderings arbeid. Dette fordi vurderingene da bedre kan definere den enkelte elevs ferdighetsnivå med tanke på å tilpasse opplæringen slik at eleven får tilfredsstillende utbytte av undervisningen.

Min problemstilling er følgende:

*Hva forteller PPT-rådgiverne om utredningspraksis og sakkyndig vurdering overfor minoritetsspråklige elever i den videregående skole, og hvordan kan denne praksisen bli mer kultursensitiv?*

For å kunne drøfte svar fra mine informanter har jeg også formulert tre underforsknings spørsmål som blir besvart i teorigrunnet.

1. Hvilke hovedmomenter karakteriserer særskilt språkopplæring for minoritets elever i den videregående skole i dag?
2. Hvilken kritikk har PP-tjenesten fått med hensyn til utredninger- og sakkyndig vurderinger av minoritetsspråklige elever?
3. Hva kunne være en kultursensitiv utredningspraksis og sakkyndig vurdering i PP-tjenestens arbeid med minoritetsspråklige elever?

### **1.3 Oppgavens struktur**

Oppgaven er delt i 7 hovedkapitler. Dette kapitlet gir en kort bakgrunn for studien og beskriver formål og problemstilling, og noen teoretiske perspektiver angående forskjeller og likheter mellom spesialpedagogiske og flerkulturelle pedagogiske fagfelter, samt en redegjørelse for de forskningsspørsmål som jeg ønsker å belyse.

Kapittel 2 ser på relevant forskning og teori rundt tospråklighetsbegrepet, og på hvordan opplæringen av unge minoritetsspråklige elever foregår i den videregående skolen.

Kapittel 3 starter med en presentasjon av PP-tjenesten og dens mandat. Videre vil jeg se på teori (Egeberg, 2016; Jávo, 2010) og forskning om hvordan PP-tjenesten kan utvikle en mer

kultursensitiv tilnærming for å heve kvaliteten på sakkyndig vurderingsarbeid. Sluttet av kapitlet er viet til en modell for utredning av minoritetsspråklige elever.

I kapittel 4 presenterer jeg den metodiske tilnærmingen jeg har benyttet i mitt arbeid med min masteravhandling. Jeg tar for meg det kvalitative intervjuet som forskningsmetode, og valg av min problemstilling med hensyn til informantgruppen. Jeg beskriver selve gjennomføringen av intervjuene og valg jeg har gjort for å sikre kvalitet i forskingsarbeidet, samt etiske implikasjoner knyttet til den gjennomførte undersøkelsen.

Kapittel 5 gir en presentasjon av mine hovedfunn i intervjumaterialet, og dette kapitlet avsluttes med et oppsummerende skjema over informantenes svar på de ulike temaene.

For å svare på min hovedproblemstilling: *Hva forteller PPT-rådgiverne om utredningspraksis og spesielt sakkyndig vurdering overfor minoritetsspråklige elever i den videregående skole, og hvordan kan denne praksisen bli mer kultursensitiv?* vil jeg i kapittel 6 drøfte PP-tjenestens utfordringer i sitt utrednings- og sakkyndighetsarbeid med minoritetsspråklige elever basert på mine funn.

Kapittel 7 presenter hovedkonklusjoner på bakgrunn av den forståelsen jeg har fått gjennom arbeidet med avhandlingen, og til slutt noen tanker som kan danne grunnlag for videre forskning om utrednings- og sakkyndighets praksis i PP-tjenestens arbeid med minoritetsspråklige i videregående opplæring.

Litteraturlisten følges av 3 vedlegg. Disse består av godkjenningbrev fra NSD, forespørsel om deltagelse i forbindelse med forskingsprosjektet, og intervjuguide.

## **2. Et kritisk faglig perspektiv på språkutvikling, språkopplæring og manglende inkludering av minoritetsspråklige elever i den videregående skole**

PP-tjenesten kritiseres også for å mangle kompetanse når det gjelder tospråklighet.

I dette kapittelet vil jeg se på forskning og teori rundt tospråklighet, og på hvordan opplæringen av unge minoritetsspråklige foregår i den videregående skolen. Jeg vil starte med tospråklig utvikling.

### **2.1. Hva er tospråklig utvikling og hva fremmer additiv tospråklighet?**

Tospråklig og flerspråklig er begreper som blir ofte brukt om hverandre om personer med funksjonell ferdighet i minst to språk (Helland, 2012, s. 180). Man kan regne en person som tospråklig når hun/han kan benytte to språk til daglig, eller når hun/han må kommunisere på to språk i et samfunn (Jakobsen, 2007, s. 27). Tospråklighet er imidlertid et komplekst fenomen som beror på både individuelle og kollektive valg, den utvikles i mennesket, den er ikke medfødt, men innlært og utviklet i språklig interaksjon med andre (Øzerk, 2016, s. 96). Engen og Kulbrandstad knytter blant annet tospråklighet med holdninger dersom et individ identifiserer seg med to språk eller aksepteres av andre som tospråklig. Her blir det vesentlig å se på hvordan språkene brukes, og hvilke funksjoner språkene kan ha for den tospråklige personen (2004, s. 26). I Norge omtales tospråklighet først og fremst som et minoritetsfenomen, dersom man ser bort fra engelskferdighetene i store deler av den norske befolkningen (s. 90). Det offisielle språket vil vanligvis være et annet enn minoritetenes eget morsmål, og minoritetselevne er avhengige av å beherske det offisielle språket i utdanningssystemet, på arbeidsmarkedet, i storsamfunnet og i kommunikasjon med offentlige myndigheter (s, 92).

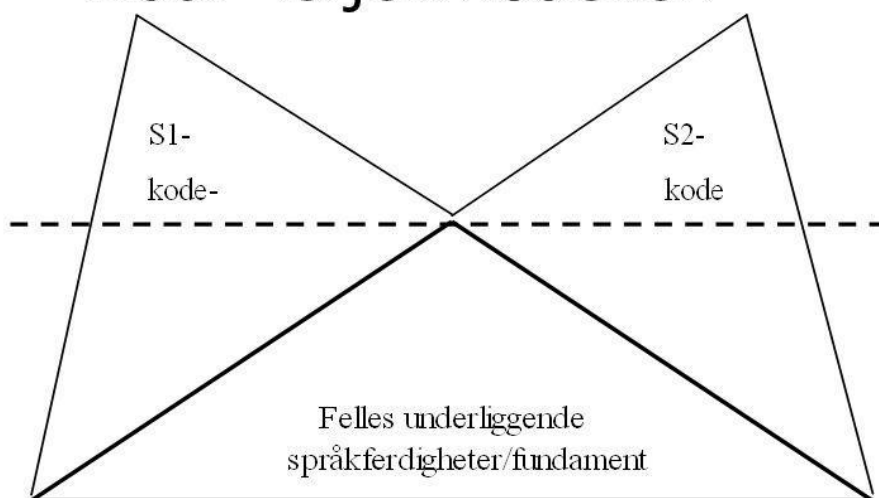
Tospråklighet innebærer ifølge Øzerk (2016) som oftest at man også er tokulturell, det vil si at man vokser opp med to kulturer som er preget av bestemte måter å få dekket sine behov på. Pedagoger trenger større grad av bevissthet om hvordan unge utvikler tospråklighet, samt de ulike språkenes betydning for sosial, motorisk og kognitiv utvikling (Jakobsen, 2007, s. 23). Påvirkning fra tidligere lærte språk er en viktig faktor i andrespråks innlæring. Dersom personer fra en bestemt gruppe lærer noe mye raskere og med større letthet enn andre personer fra en annen gruppe, kan man anta at det kan være forbundet med ressurser fra førstespråket. I slike tilfeller er det oftest slik at førstespråket har parallelle, sammenlignbare konstruksjoner eller enheter i forhold til andrespråket, og at man dermed får positive

overføringer mellom første og andrespråk, noe som kan være viktigere for ungdommer enn for barn (Bergren, Sørland og Alver, 2012, s. 27). Dermed, for å forstå hvordan språkinnlæringen skjer hos en enkelt ungdom, er det viktig for PP- tjenesten å kjenne den enkelte ungdoms forutsetninger og ta hensyn til dette i utredningsarbeidet.

Tospråklighet kan karakteriseres ved alder for etablering av hvert av de to språkene. Ved tospråklighet i barneårene skiller Hamers og Blanc etter McLaughlin (1984) mellom *samtidig* og *konsekutiv* språkervervelse. Barn som utsettes for begge språk i spedbarnsalderen har to likeverdige morsmål, betegnet LA og LB. Barn som møter sitt andrespråk tidlig, men etter at det første språket er etablert, er konsekutivt tospråklige, med et førstespråk og et andrespråk (L1 og L2). Konsekutivt tospråklige kan være *tidlige* eller *sene* tospråklige. Hamers og Blanc skiller blant de ”sene” mellom ungdomstospråklighet (L2 erverves mellom 11 og 17 år) og voksen tospråklighet (L2 erverves etter 17 år). Inndelingen i LA-B og tidlig eller sen L1-2 sier isolert sett lite om relativ ferdighet i de to språkene for den enkelte, men teorien er egnet for forskning på konsekvenser av språklæringsbetingelser og språklæringshistorie hos tospråklige (Hamers og Blanc, 2000, sitert i Aagaard, 2011, s. 39). Tospråklighet er et dynamisk fenomen og en kompetanse i bevegelse. Samtidig er tospråklighet en sårbar ferdighet (Øzerk, 2016, s. 102). Vilkalet for bevaring og videreutvikling av førstespråket /morsmålet (språk 1 = S1) kan påvirkes, og det kan da få viktige konsekvenser for den unges tospråklige utvikling (s. 102). Konsekvensene kan da enten være positive eller negative, eller ses på som ulike kategorier for tospråklighet: *additiv tospråklighet* og *subtraktiv tospråklighet* (Lambert, 1995, sitert i Øzerk, 2016, s. 102). Den *additive tospråklige utviklingen* fordrer en kontekst der andrespråks (språk2 = S2) innlæring ikke skjer på bekostning av utviklingen av språklige ferdigheter i morsmålet. I denne læringsprosessen legger elever S2 til sitt S1, og siden elevene har et S1 fra før, kan *additiv tospråklighet* også ses på som *suksessiv tospråklighet* (s. 102). Muligheten for en vellykket additiv tospråklighet øker dersom flere instanser signaliserer positive holdninger til elevens tospråklige utvikling (s. 104). *Subtraktiv tospråklighet* er det motsatte av *additiv tospråklighet*, og *subtraktiv tospråklighet* blir i minoritetssammenheng assosiert med et oppvekstmiljø der elever blant annet grunnet miljøets manglende støtte og /eller negative innstilling fortrenger elevens videreutvikling av sitt S1 (Øzerk, 2016, s. 104). Øzerk viser til Cummins sin Dual-isfjell- modellen (1984a; i Øzerk 2016, s. 177). Modellen går ut på at S1 og S2 utvikling representerer to språkssystemer, men har en felles base, eller fundament. Dersom de utvikles parallelt, kan begge språk således bidra til elevens utvikling og læring.



## Dual- isfjellmodellen



(etter Cummins,

1984a, s. 143; Øzerk, 2016, s. 177)

Denne felles basen fungerer som et språklig, kognitivt, kunnskapsmessig, begrepsmessig og ferdighetsmessig fundament for elevenes tospråklige eller flerspråklige utvikling. Modellen er en illustrasjon på at utviklingen av elevenes S1 og S2 er forskjellige på overflaten. De to språkene utvikler seg til to ulike språklige kommunikasjonsredskaper eller koder, men har et felles fundament (s. 177). I følge Egeberg viser forskning at tospråklige programmer, der hovedtyngden av faglæringen de 4-5 første årene skjer gjennom førstespråket med gradvis innføring av andrespråket i opplæringen, kan gi minoritetsspråklige elever like gode skoleprestasjoner som majoritetsspråklige elever (2016, s. 32). Tospråklig opplæring hvor den samlede språkkompetansen brukes i arbeid med lærestoffet, øker mulighetene for meningsfull og effektiv læring av fagstoff, og vil øke mulighetene for overføring og læring av et nytt språk (s. 32). Dersom opplæring gjennom tospråklige program avsluttes før den tid, vil ikke elevene ha utviklet gode nok generelle språkferdigheter og spesifikke andrespråks ferdigheter som er nødvendig for å få utbytte av opplæringen (Thomas & Collier 2002; sitert i Egeberg 2016, s. 32). Forskning viser at det tar mellom 5-7 år, avhengig av alder, kunnskaper og ferdigheter på morsmål før minoritetsspråklige elever kan være på samme nivå på sitt andre språk som jevnaldrende majoritetsspråklige. I denne perioden kan det være vanskelig å skille mellom utfordringer knyttet til å lære seg andrespråket og lærevansker (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.23). Østbergutvalget (NOU 2010-7, s 83), anbefaler en økt og variert bruk av virkemidlene bestående av særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring, og rapporten fremhever spesielt i vår sammenheng potensialet i tospråklig

fagopplæring i videregående opplæring. Denne korte innføringen om tospråklighet viser nødvendigheten av særskilt språkopplæring. I midlertid vil jeg si at regelverket ikke i tilstrekkelig grad tar hensyn til behovet minoritets elever har for denne opplæringen. Jeg vil ha et særlig fokus på minoritets elever i den videregående skole.

## **2.2 Regelverket om særskilt språkopplæring, og faglig kritikk av dagens opplæringspraksis**

Etter Opplæringsloven (1998) § 3-1. blir videregående opplæring for ungdom basert på at:

Ungdom som har fullført grunnskolen eller tilsvarende opplæring, har etter søknad rett til tre års heltids videregående opplæring. I fag der læreplanen forutsetter lengre opplæringstid enn tre år, har ungdommen rett til opplæring i samsvar med den opplæringstiden som er fastsett i læreplanen (Lovdata, 2006).

Dette kravet gjelder også for minoritetsspråklige elever. Noen av dem har gjerne fulgt undervisningen fra 1- 10. klasse, mens andre elever er nyankomne og har kanskje bare gått i 10.klasse i noen uker eller måneder, alle har rett til vitnemål fra grunnskolen og rett til inntak i videregående skole. Dette innebærer at også minoritetsspråklige med lite skolebakgrunn som kommer til Norge sent i grunnskoleopplæringen, har rett til en opplæring de ikke har språklige eller faglige forutsetninger for å gjennomføre (Thorshaug og Svendsen, 2014, s. 55).

I § 3-12 er det lovfestet at elever i videregående opplæring med annet morsmål enn norsk eller samisk har rett til særskilt språkopplæring til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den ordinære opplæringen i skolen, og rett til morsmålsundervisning, tospråklig fagopplæring eller begge deler (Opplæringsloven, 1998). Tospråklig fagopplæring bør foregå både på norsk og på elevenes morsmål, slik vil elevene få mulighet til å få forklaringer på et språk de forstår. Opplæringsformen er i sin natur en elevvennlig opplæringsform da den ekskluderer verken den minoritetsspråklige elevens førstespråk, morsmål eller storsamfunnets språk (Øzerk 2006, s.12). Denne type opplæring, altså på to språk, kan i utgangspunktet gjennomføres i alle fag.

Det er den enkelte skoleeier som har ansvar for å vurdere om morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring er nødvendig, og på lik linje har skoleeier ansvar for å vurdere om eleven har tilstrekkelige norskkunnskaper til å kunne følge ordinær undervisning eller ikke. Øzerk (2012, s. 19) er kritisk til regelverket, og mener at det resulterer i et personavhengig system. Implisitt i denne tankegangen ligger en målsetting om likhet, i den forstand at man fyller opp det som mangler for at individet skal bli lik de andre (NOU 1995:12, s. 27). Han viser til at det dermed er rektor ved den enkelte skole som har ansvaret for å kartlegge og

vurdere elevens behov for særskilt språkopplæring, og at mange rektorer ikke kjenner til den formelle fremgangsmåten (s. 91). Øzerk hevder at dette gir elever fra språklige minoriteter veldig få rettigheter i det norske skolesystemet, da de ikke har rett på denne type opplæring med statstilskudd med mindre skolen definerer dem som svake i norsk (2006, s. 50). Dette til tross for at det i NOU 1995:12 slås fast at dersom som man forstår integrering på gruppenivået, dreier man fokuseringen til å også omfatte endringer i skolen som institusjon. Videre påpekes det at morsmålsopplæring ikke er ment som en overgangsordning som skal lette «normaliseringsprosessen, men først og fremst skal være et tilbud som ivaretar rettigheter minoritetsspråklige elever har som gruppe i samfunnet (s. 27). Et annet problem blir trukket fram i NOU 2010:7, her forklares et mangelfullt opplæringstilbud for elevgruppen med blant annet at skoleeier er i liten utstrekning kjent med eller følger regelverket, og at rektorene er overlatt til seg selv uten oppfølging fra skoleeier (Østbergutvalget, (2010, s. 153). Når det gjelder den videregående skolen kan fylkeskommunen organisere særskilt opplæringstilbud for nyankomne i egne grupper, klasser eller skoler (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 5). Dersom hele eller deler av opplæringen skal skje i egen gruppe, klasse eller skole, må dette fastsettes i enkeltvedtaket om særskilt språkopplæring, og vedtak om slikt organisert tilbud bare kan gjøres dersom det regnes for å være til beste for eleven (Opplæringsloven, 1998)

Ifølge Hordaland fylkeskommune er et av hovedmålene med opplæring i grunnleggende norsk at elevene skal utvikle språklig selvtillit og trygghet. Videre skal opplæringen fremme norskspråklig utvikling for at elevene skal bli i stand til å følge ordinær opplæring i norsk og andre fag på norsk. Det er derfor viktig at opplæringen må ses i sammenheng med opplæringen i de andre fagene og læreplanen i norsk, og det må legges til rette for at elevene, gjennom innsikt i egen språklæring og utvikling av gode lærestrategier, utvikler sine norskspråklige ferdigheter så raskt som mulig (2018, s. 24). I tillegg til vanlig norsk læreplan kan man ifølge Handboka (2018, s. 4) i videregående skole benytte andre læreplaner<sup>2</sup> i norskundervisningen. I august 2012 åpnet Opplæringsloven for at fylkeskommuner kunne opprette særskilte opplæringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever, i form av innføringsklasser eller innføringsskoler (Rambøll, 2013, s. 4). I Hordaland er *Innføringsklasse* et tilbud som blir gitt nyankomne på større steder som i og rundt Bergen, mens i utkanten av

---

<sup>2</sup> «Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR7-01)» og «Læreplan for språklige minoriteter med kort botid i Norge – videregående opplæring (NOR9-03)»

fylket foregår særskilt språkopplæring som integrerte tilbud i ordinære klasser, da det er for få nyankomne til å opprette slikt tilbud. Tilbudet blir gitt som et år 0, og elevene bruker derfor ikke av opplæringsretten. Ifølge «Handbok for opplæring av minoritetsspråklige elever» utviklet Hordaland fylkeskommune i 2015 en lokal læreplan for Innføringsklassene. Den inneholder læreplaner for alle de 6 fellesfagene (norsk, matematikk, naturfag, samfunnsfag, engelsk og kroppsøving) som elevene for opplæring i, og det er fokus på norsk i alle fag (2018, s. 5). Dette skal styrke motivasjonen for elevene til å gjennomføre innføringsklasse før de søker ordinær videregående opplæring, og sikre at elevene får et godt grunnlag til å fullføre videregående opplæring (Hordaland Fylkeskommune, 2018, s. 5).

Innføringsklassemodellen er anbefalt av Østbergutvalget (2010, s. 236) ettersom modellen kan gi mulighet for inkludering med norskspråklige elever, men at dette målet ikke alltid realiseres. Dette uttaler Line Thorbjørnsen Hilt (2017) i en artikkel i *Spesialpedagogikk*. Til tross for at det ikke ble legitimt med innføringsklasser før i 2012, har slike tilbud eksistert siden 1970-tallet, og lovendringen har ikke i særlig grad ført til at praksis har blitt endret (s. 44). Innføringsklasser organiseres fremdeles primært som et år 0, det vil si utenom opplæringsloven (Rambøll Management, 2016 sitert i Hilt, 2017, s. 44). Dette gir utfordringer i forhold til å få oversikt over antall elever med vedtak om særskilt språkopplæring i videregående skole, da år 0 ikke registreres i skolestatistikken (Rambøll Management, 2016 sitert i Hilt, 2017, s. 44). Dessuten mener Rambøll Management (2016) at det er grunn til å tro at tospråklig fagopplæring og morsmålsundervisning er tilbud som prioriteres i enda mindre grad i videregående skole enn i grunnskolen (sitert i Hilt, 2017, s. 44). Dette støttes av Østbergutvalget som uttaler:

Tatt i betraktning at fylkeskommunale skoleeiere har ansvaret for denne elevgruppen i videregående skole, og at fagenes lærestoff representerer et kognitivt akademisk språk og mangefaglige ord, begreper, prinsipper, formler og generaliseringer, vil vi stille spørsmål ved om Skole-Norge på fylkeskommunalt nivå og kommunenivå har forstått den store todimensjonale utfordringen elever fra språklige minoriteter står overfor, både språklig og faglig utvikling- to sammenhengende utviklingsområder (NOU 2010: 7, s. 213 -214).

Videre uttrykker utvalget, at spesielt den lave andelen av fylkeskommunale skoleeiere som i stor grad prioriterer tiltak rettet mot minoritetselevens språklige og faglige utvikling, må påpekes (s. 214). Det ser også ut til at minoritetselever også har større utfordringer med å finne seg læreplass enn andre elever, og at dette kan være knyttet norskkunnskaper og faglige resultater (NOU 2010:7, s. 233).

I 2016 gjennomførte Hilt en feltstudie i innføringsklasser ved to videregående skoler i Hordaland. Hun fant at ingen av elevene hadde tilbud om tospråklig opplæring eller morsmålsundervisning, til tross for at flere av dem hadde behov for det. Hun tilføyer at dette tilsier at de nyankomne elevenes rettigheter ikke er i tilstrekkelig grad ivarettatt. Noen av elevene behersket i tillegg ikke engelsk, noe som medførte at kommunikasjon og undervisning foregikk via oversettelsesprogrammet Google Translate (Hilt, 2016d, sitert i Hilt, 2017 s.48). Spesialrådgiver Petter De Presno Borthen ved Opplæringsavdelingen i Hordaland fylkes kommune forteller meg på telefon at det pr. februar 2018 har ingen elever i den videregående skole tilbud om morsmålsopplæring, og det er kun et par skoler i fylket som har tospråklige lærere. Borthen legger til at fra høsten 2018 vil innføringstilbudet etter anbefalinger i Hordaland Fylke bli sett på som år1, dette for å blant annet sikre minoritetselvenes rettigheter i forhold til blant annet rett til spesialundervisning. Dette innebærer at minoritetsspråklige elever fra høsten 2018 som etter reglene i kapittel 5 har rett til spesialundervisning, og elever med rett til særskilt språkopplæring etter § 3-12 har rett til videregående opplæring inntil to år ekstra når eleven har behov for det i forhold til opplæringsmåla for den enkelte (Opplæringsloven, 1998). I feltarbeidet til Hilt ble det tydelig at de nyankomne elevene syntes at det var vanskelig å forholde seg til en annen interaksjon, nemlig at lærerne opptrådte mer som «veiledere» og med få strenge krav til deres progresjon. Forventningen om ansvar for egen læring ble dermed urimelig for mange minoritetsspråklige elever i møte med et ukjent skolesystem og en ny skolekultur i tillegg til et nytt språk. Norsk utdanningspolitikk forventer egentlig at de nyankomne elevene skal ta «ansvar for egen læring», og at dette bidrar til å ekskludere dem i stedet for å inkludere dem i skolen (Hilt, 2016a, s. 13). Denne kritikken går sammen med andre kritiske innvendinger. I følge Rambøll (2013, s. 15) er det flere utfordringer knyttet til innføringstilbudet. Blant annet at det synes å være vanskelig å sikre at elevene som kommer til Norge med lite skolebakgrunn, oppnår god nok kompetanse i norsk, studieteknikk og fagområder, til å tilstrekkelig kunne nyttiggjøre seg av et ordinært tilbud i videregående skole. Studier av innføringsklasser indikerer at langvarige modeller gir bedre resultater enn korte modeller, altså at elevene har behov for oppfølging over lengre tid, og at morsmålsressurser er et sentralt verktøy (Bakken 2007 sitert i Thorshaug og Svendsen, 2014, s. 29). Denne kunnskapen viser ifølge Rambøll (2013, s. 18) et behov for tett oppfølging av elevgruppen også etter overføring til et ordinært tilbud, i tillegg til tospråklig opplæring.

I følge Hilt (2017, s. 49) har flere forskere (Øzerk, 2007; Hauge 2014; Bakken, 2007) pekt på at det eksisterer flere ulike alternativer å velge blant når det gjelder organisering av opplæring for videregående elever som skal lære norsk. Selv om det i Norge pr. i dag er få studier som kartlegger effekter av særskilt språkopplæring, finnes det ingen som kan dokumentere at morsmålsopplæring generelt går på bekostning av elevgruppens norskspråklige ferdigheter eller prestasjoner på skolen (Hilt, 2017, s. 49). Internasjonale studier tyder på at såkalte sterke former for tospråklig opplæring gir de beste resultatene på lengre sikt, og disse opplæringsformene skiller seg betydelig fra den opplæringspraksisen vi har i Norge (Bakken, 2007, sitert i Hilt, 2017, s. 49). Professorene i spesialpedagogikk og pedagogikk ved universitetet i Oslo, Monica Melby- Lervåg og Arne Lervåg er et unntak i den faglige kritikken. De to professorene har sett på en rekke studier som har tatt for seg sammenhengen mellom ferdigheter på morsmålet og andrespråksferdigheter, og i en artikkel konkluderer de med at morsmålsopplæring ikke har stor betydning som hjelpemiddel i opplæringen av minoritetsspråklige elever. De mener også at elevenes ferdigheter kartlegges på undervisningsspråket fremfor morsmålet (Melby- Lervåg & Lervåg, 2011, s. 341). De to professorenes forskning har i midlertid møtt sterk kritikk og skapt diskusjon i det norske forskningsmiljøet. Blant annet retter Bøyese (2014) et kritisk fokus mot Melby- Lervåg og Lervåg for å komme med forenklete framstillinger og overilte slutninger, hvilket kan resultere i «(...) dårligere tilpasning av opplæringen for en utsatt gruppe elever» (s. 286). Med bakgrunn i blant annet mangelen på prioritering av tospråklig opplæring og funksjonell tospråklighet til minoritetselever, kritiserer Pihl (2010, sitert i Harlap og Riese, 2014, s. 198) staten for ikke å bruke erfaringen om at «fornorskingspolitikken» som den offentlig har erkjent, var et feilgrep i dagens utdanningspolitikk overfor minoritetsspråklige elever. Tidligere forskning ved Gullestad (2002) og Pihl (2001) hevder at norsk skolepolitikk har vært karakterisert som underordnet diskursen om innvandring (sitert i Harlap og Riese, 2014, s. 198). Seland (2013, s. 188) viser til at sammenligning mellom de nordiske landene hevder at norsk politikk preges av en «etnos-orientert» holdning til majoritetskulturen, der kristendom og humanetisk verdi-arv har hatt en stor innflytelse. Tilsvarende blir Kunnskapsløftets læreplan kritisert for å operere med gruppekaraktistikker av elever som skaper skille mellom etnisk norske elever og elever fra språklige og kulturelle minoriteter (Harlap og Riese, 2014, s.198). Inndelingen skaper ifølge Brossard Børhaug og Reindal, en problematisk spenning i forhold til målsetningene om inkludering i det flerkulturelle samfunnet (2016, s. 135). Videre peker Brossard Børhaug på at Kunnskapsløftet er preget av

universalistiske argumenter som vektlegger felles verdier og likhet mellom elevene, og hun retter et kritisk fokus på likhet som verdibegrep i et flerkulturelt samfunn (sitert i Harlap og Riese, 2024, s. 198). Hun argumenter for likeverdsverdien, dvs en likeverdig opplæring i praksis, som fremmer likeverdige eksistensvilkår for alle (2016, s. 176). Brossard Børhaug (2016) er kritisk til dagens språkopplæring av nye minoriteter, og mener at mange minoritets elever får et systematisk dårlige opplæringstilbud (s. 176).

OECD hevder at Norge på nasjonalt nivå har et tydelig og rettslig og økonomisk rammeverk, nasjonale planer og meldinger som skal ivareta minoritetsspråklige elever (sitert i Thorshaug og Svendsen, 2014, s. 31). Norge har en utfordring med implementeringen av rammeverk, og opplæringsmålsettingene, og dette skyldes blant annet desentralisering, hvor blant annet norske fylkeskommuner har for stort ansvar for – og frihet til – å utforme opplæringstilbudet på videregående nivå (Taguma, mfl.2009 sitert i Thorshaug og Svendsen, 2014, s. 31). Dette innebærer forskjeller i tilbudet både fylkeskommuner imellom og innad i de enkelte fylkeskommuner.

Norge er et kunnskapssamfunn hvor utdanningssystemet langt på vei bestemmer og legger føringer for enkeltmenneskets posisjon i storsamfunnet (Frønes og Stømme, 2010, sitert i Thorshaug og Svendsen, 2014, s. 25); Grunnleggende kvalifisering<sup>3</sup> blir sett på som en forutsetning for at nyankomne minoritetsspråklige skal kunne delta i utdanning og arbeidsliv. I Norge står fellesskolen sterkt, og skolen skal bygge på og ivareta mangfoldet i elevenes bakgrunn og forutsetninger, basert på verdier som utjevning og fordeling (Kunnskapssdepartementet, 2013, s 103). Det utales i NOU 2010-7 (s. 83) at elever med et svakt annetspråk i mange tilfeller vil få et dårlig læringsutbytte og økende skolefaglig forsinkelse etter hvert som kunnskapskravene øker for hvert klassetrinn, dersom opplæringen kun gis gjennom andrespråket. Å mestre det norske språket er derfor en forutsetning for å kunne nyttiggjøre seg opplæringen i den norske videregående skole, og særskilt språkopplæring er et viktig tiltak i regjeringens integreringspolitikk (Kunnskapssdepartementet, 2013), s. 55). Et likeverdig opplæringstilbud gis ifølge Thorshaug og Svendsen (2014) stor oppmerksomhet fra politisk side, noe som er illustrert i en rekke offentlige utredninger og meldinger de siste årene (s. 25), og en forutsetning for likeverd er inkludering (s. 85). Gjennom sitt prosjekt *Helhetlig oppfølging av nyankomne*

---

<sup>3</sup> Grunnleggende ferdigheter regnes som å kunne lese, skrive, uttrykke seg muntlig, regne og inneha digitale ferdigheter (Meld. St. nr 6 2012- 2013, s. 54).

*elever med lite skolebakgrunn fra opprinnelseslandet- og deres opplærings situasjon* (2014) har Thorshaug og Svendsen blant annet besøkt videregående skoler og intervjuet elever. Mange av elevene gav uttrykk for at de opplever seg isolert fra ordinære tilbud, og flere av elevene som ble intervjuet syntes ikke at innføringsklasser forbereder elevene til et ordinært løp, men snarere fungerer segregerende og fremmedgjørende. En elev mente foreksempel at tilbudet bidro til å klassifisere elevene i denne gruppen som «*noe annet enn resten*», og at dette stempelet henger ved når man skal over til det ordinære løpet. Andre mente at innføringstilbudet er helt nødvendig for å «forberede» seg, og slik legge til rette for integrering. En annen elev som ikke hadde skolebakgrunn fra hjemlandet, uttrykte at det ville vært umulig å gå rett inn i en ordinær klasse både faglig og sosialt, og at han ikke ville følt seg trygg der (s. 85). Hilt (2017) derimot argumenter for at det ville være en forsømmelse å ikke tilby elever med sporadisk utdanning på grunn av krig og flukt og av den grunn har svak språk- og begrepsforståelse tospråklig opplæring og/eller morsmålsundervisning. Videre sier hun alle relevante aktører må ta innover seg mangfoldet blant nyankomne elever og sørge for at de får differensierte undervisningsopplegg, og at mye kan gjøres for å integrere innføringstilbud og andre språkmodeller bedre på enkelte videregående skoler (s. 50). Hilt avslutter med å påpeke at selv om nyankomne ikke nødvendigvis har særskilte spesialpedagogiske behov i større grad enn resten av elevene i videregående skole, står denne gruppen elever i fare for å få skole påførte behov (2017, s. 25).

Lærevansker finnes i alle folkegrupper i verden også hos minoritetsspråklige i den norske videregående skole, og vi kan derfor anta at minoritetsspråklige har de samme formene for diagnostiserbare lærevansker og funksjonshemninger som resten av den norske befolkningen (Morken, 2012, s. 527). Jeg vil neste delkapittel kort se på definisjoner av lærevansker og på hva som kjennetegner lærevansker hos minoritetsspråklige elever.

### **2.3 Lærevansker hos minoritetsspråklige elever: Noen grunnleggende kjennetegn**

Birkemo definerer lærevansker som:

*(...) en psykologisk eller nevrologisk betinget hemming i motoriske, perseptuelle, språklige, kognitive og sosiale funksjoner som bidrar til at barn og unge ikke tilegner seg de kunnskaper og ferdigheter en forventer at de skal mestre på bestemte alderstrinn* (1999, sitert i Morken 2012, s. 526).

Morken (2012) påpeker at Birkemos definisjon ikke inkluderer vansker forårsaket av andre funksjonshemninger, dårlig undervisning, eller kulturell bakgrunn, og må derfor i hovedsak ses på som et diagnostisk begrep (s. 526). Ekeberg og Holmberg (2004 sitert i Morken, 2012,



s. 526) er uenige i avgrensningen av lærevansker fordi det i den praktiske virkeligheten er tilnærmet umulig å slå fast om lærevansker hos en elev har én årsak, og at det i skolen er de faglige, språklige og sosiale ferdighetene som er de viktigste. I følge Morken (2012) benytter de seg av et mer pragmatisk lærevanskebegrep enn Birkemo, og at disse forskerne bruker lærevanskebegrepet som et samlebegrep for ulike vansker, noe som også inkluderer migrasjonsrelaterte lærevansker (s. 256-257). Videre uttaler han at Ekeberg og Holmberg nærmer seg det han omtaler som et «*didaktisk lærevanskebegrep*» som har fokus på utfordringer, vansker og barrierer i opplæringssammenheng (Morken, 2009B sitert i Morken, 2012, s. 527). En annen som har en pragmatisk forståelse av lærevansker er Haugen. Dette begrepet defineres slik: «*Lærevansker kjennetegnes ved at den unge på ett eller flere områder gjennomgående mislykkes i å nå forventede aldersadekvate ytelser relatert til sosiale språklige og /eller skolefaglige områder*» (2010, sitert i Morken, 2012, s. 527). Morken (2012) skriver at oppmerksomheten her rettes mot skolesituasjonen, på hvordan vanskene viser seg i praksis, og når det snakkes om migrasjonsrelaterte lærevansker er det et didaktisk og pragmatisk lærevanskebegrep det er tale om (s. 527). Det er ingen årsakssammenheng mellom migrasjon og lærevanske, men dette betyr ikke at vi bare kan se bort fra migrasjonen eller erfaringene som immigrant (s. 528). Dette fordi det å vokse opp i en minoritetssituasjon kan by på særskilte utfordringer, og unge med diagnostiserbare lærevansker vil derfor stå overfor en dobbel utfordring med å skulle takle både lærevanske og minoritetsstilværelsen (s. 528). Migrasjon kan for elever representere en betydelig psykososial belastning. Noen minoritetsspråklige kommer til Norge som flyktninger og kan ha vært utsatt for krig, kriser, overgrep og forfølgelse under selve flukten. Disse psykiske skadene kalles traumer og påvirker ifølge både følelsesliv, reaksjonsmåter og læring (Morken, 2012, s. 528). En del av de minoritetsspråklige elevene i den videregående skole har ifølge Egeberg (2007): «(...) vært situasjoner som kan gi traumatiske reaksjoner, store sosiale eller emosjonelle vansker eller vansker med å lære i skolen» (s. 139). Egeberg (2007) påpeker at svake ferdigheter på opplæringspråket, og å føle på at man mangler forventede erfaringer og kunnskaper, eller har vansker med å forholde seg til nye miljømessige og sosiale forhold kan for noen gis seg utslag i atferdsmessige og emosjonelle vansker (s. 139). Det er viktig å merke seg at atferdsmessige utslag av traumatiske opplevelser ved noen anledninger kan vise seg på lignende måter som ved vanskelige eller traumatiske opplevelser før eller under migrasjon, noe som byr på utfordring med å kunne skille mellom vansker som henger sammen med manglende

forutsetninger eller manglende tilpasning til opplærings situasjonen, og vansker som primært skyldes andre årsaker (Egeberg, 2007, s. 139- 140).

I dette kapittel har jeg sett på tospråklig utvikling og morsmålets betydning for tilfredstillende utbytte i innlæringen av et nytt språk. Videre har jeg med et kritisk blikk sett på gjeldene regelverk rundt særskilt språkopplæring for minoritetsspråklige elever i den videregående skole, hvordan opplærings situasjonen er for elevgruppen i skolen, og med et særlig fokus på innføringstilbudet i Hordaland. Til tross for at forskning viser at tospråklig fagopplæring og morsmålsundervisning er viktig i utviklingen av et nytt språk, er særskilt språkopplæring nærmest et ikke eksisterende tilbud i den videregående skole. Jeg har også definert lærevansker hos minoritetsspråklige elever, og hvordan det noen ganger kan være vanskelig å finne ut om vansker hos minoritetsspråklige elever skyldes spesifikke vansker, vansker med å forstå det akademiske språket i den videregående skole, eller om vanskene skyldes traumer etter migrasjon og som kan hindre læring. I de tilfellene der minoritetsspråklige elever i skolen ikke har tilfredstillende utbytte av den ordinære opplæringen, tilvises elevene ofte til PP-tjenesten for å finne ut hva som hindrer læring. Som nevnt i innledningen kritiseres PP-tjenesten av Phil (2010) som hevder at minoritetsspråklige elever er overrepresentert i spesialundervisningen, og at dette skyldes feildiagnostisering utført av PP-tjenesten, og at PP-tjenesten forklarte de minoritetsspråklige elevenes lærevansker med individuelle og kulturelle mangler, og dermed gav deres språklige og kulturelle ressurser negativ verdi (s. 90).

I kapittel 3 vil jeg først gi en kort presentasjon av PP-tjenestens mandat, og kritikken som PP-tjenesten har fått for sin utrednings – og sakkyndighets praksis overfor minoritetsspråklige elever (Aagaard, 2001; Pihl, 2010). Jeg vil også se på forskning rundt utredning av minoritetsspråklige elever og presentere de mest brukte testene PP-tjenesten har til rådighet i sitt utredningsarbeid. På bakgrunn av kritikken tjenesten har fått vil jeg også se på forskning og teori på hvordan PP-tjenesten kan arbeide *kultursensitiv* i sitt arbeid med minoritetsspråklige elever i den videregående skole (Egeberg 2016; Jávo, 2010; Ytrehus, 2001; Qureshi, 2009).

### **3. Utvikling av en kultursensitiv utrednings- og sakkyndighets praksis i PP-tjenesten i møte med minoritetsspråklige elever**

#### **3.1. En kortfattet presentasjon av PP-tjenesten**

PP-tjenesten beskrives av Johannessen, Kokkersvold og Vedeler (2010, s. 283) som utdanningssystemets egen rådgivertjeneste. Den omfatter i praksis personer fra førskolealder til voksen alder som trenger støtte og hjelp i opplæringsmessige og /eller pedagogiske sammenhenger. I følge Pihl ble PP-tjenesten i utgangspunktet opprettet for å diagnostisere avvikende barn som skulle plasseres i segregerte skoleslag og klasser. Rammene for dagens PP-tjeneste ble fastlagt med Lov om grunnskolen i 1969 og senere ved den politiske oppslutningen om enhetsskolen. Ved denne lovendringen fikk alle elever en lovfestet rett til tilpasset opplæring i den ordinære skolen, og skolene fikk dermed behov for et eget rådgivningsapparat (2010, s. 29). Tjenesten fikk en mer tverrfaglig karakter, og PP-tjenesten er nå en forutsetning for å kunne oppfylle elevenes rett til tilpasset opplæring i skolen (Jullum & Vestli, 2011, s. 5). I dag arbeidet det både spesialpedagoger, pedagoger, psykologer, logopedier og sosionomer i PP-tjenesten (Utdanningsetaten i Oslo, 2013).

PP-tjenesten er hjemlet i Opplæringslovens (1998) § 5-6, og har to sentrale hovedoppgaver. For det første skal tjenesten hjelpe skolen i arbeidet med kompetanse - og organisasjonsutvikling for å legge forholdene til rette for en inkluderende skole på en best mulig måte. For det andre skal tjenesten sørge for at det blir utarbeidet sakkyndige vurderinger som tar stilling til om eleven har formell rett til spesialundervisning etter §5-1 og eller andre spesialpedagogiske tiltak i den videregående skole (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 1-3). Opplæringslovens (1998) § 5-6 om PP-tjenestens mandat peker på at de ansatte bør prioritere systemrettet arbeid, og ikke kun fokusere på individrettet rådgiving. Ifølge Johannessen, Kokkersvold og Vedeler (2010, s. 23) kan dette arbeidet bidra til å flytte oppmerksomheten fra individuelle årsaksforhold over på strukturer i et system som hindrer utvikling eller produserer problemer. PP-tjenesten kritiseres også for å vektlegge individ forståelsen for mye, og står i fare for å overse eller usynlig gjøre de sentrale systemiske årsakene som kan ligge bak (Pihl, 2010, s. 211). Med dette forstår jeg henne slik at man må anerkjenne at en elev for eksempel ikke innehar den «norskpråklige» eller «norskkulturelle» ressurser til å følge ordinær undervisning, men i stedet for å lete etter vansker hos eleven bør PP-tjenesten sammen med skolen sette i gang kompensatoriske tiltak, som for eksempel tospråklig fagopplæring for å veie opp for minoritetselevens manglende språklige og kulturelle kompetanse. Grøgaard, Hatlevik og Markussen gjennomførte i 2004 en

brukerundersøkelse av spesialundervisningen, og i denne oppgir førskolelærere og lærere at de ønsker mer hjelp fra PP-tjenesten rettet mot tilrettelegging av læringsmiljøet, og at PP-tjenesten skal ha mindre fokus på kartlegging og utredning av enkeltelevers behov (sitert i Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 54). Dermed er det viktig at PP-tjenesten ikke ensidig legger vekt verken på individ perspektivet eller det relasjonelle perspektivet. Dette kommer også klart frem i Meld.St.18 «Læring og felleskap» hvor det forventes at PP-tjenesten i større grad skal bidra til helhet og sammenheng i elevenes opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 91). Som en del av oppfølgingen av Meld. St. 18 (2010-2011) fikk Statped i oppdrag å styrke ansattes kompetanse og bidra til økt fokus på systemrettet arbeid i PPT. Ut fra dette oppdraget kom «Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten» (SEVU-PPT, 2013–2018) som er rettet mot ledere og rådgivere i pedagogisk-psykologisk tjeneste. I den forbindelse etablerte og leder Statped regionale nettverk, gjennomfører årlige nasjonale nettverkskonferanser, tilbyr etterutdanning og bistår NTNU i å koordinere utviklingen av etter- og videreutdanningstilbud. I tillegg til etter- og videreutdanningstilbudet legger Statped opp til regionale og nasjonale møtepunkter og kurs i hele landet (Statped, 2017). Denne våren tilbyr Statped også Nettbasert etterutdanning i flerspråklighet for PPT 2018–2019 (SEVU-PPT). Videreutdanningen vil gi kunnskap om flerspråklig utvikling og læring, og læring i å utrede og vurdere flerspråklige barn, unge og voksne (Statped, 2018). «Kvalitetskriterium i PP-tenesta» innebærer at: «PP-tenesta er ei fagleg kompetent teneste». Her presiseres det at PP-tjenesten hjelper barnehagen og skolen med å legge til rette tilbudet for barn og unge. Videre skal PP-tjenesten ha kompetanse til å utføre sakkyndig arbeid for barn, unge og voksne, og å hjelpe barnehagen og skolen i arbeidet med organisasjons- og kompetanseutvikling. Videre påpekes det at for å kunne utføre disse lovpålagte oppgavene er det viktig at PP-tenesta innehar den nødvendige kompetansen, at det er kommunen og fylkeskommunen som har ansvaret for at PP-tjenesten oppnår denne nødvendige kompetansen (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 2).

Når det gjelder saksbehandlingstiden i PP-tjenesten, vil denne påvirkes av hvordan man måler start- og slutt punktet i behandlingen, eksempelvis om man anser saken som avsluttet når enkeltvedtaket foreligger eller når tiltakene er iverksatt. Videre vil saksbehandlingstiden heller ikke styres utelukkende av PP-tjenesten, da andre instanser ofte blir involvert i PP-tjenestens arbeid. Også nødvendig utredning hos andre tjenester kan være med på å utvide saksbehandlingstiden (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 51).

I følge Meld.St.18 arbeider PP-tjenestene med fagområdene psykososiale vansker og problematferd, språk-, tale- og kommunikasjonsvansker, lese- og skrivevansker og andre spesifikke fagvansker (s. 50). Videre samarbeider PP-tjenesten med primærhelsetjenesten, spesialisthelsetjenesten og sosialtjenesten og kan også motta tilvisinger fra disse. Psykologene i PP-tjenesten kan selv eller via for eksempel lege og/eller barnevernet henvise videre til barne- og ungdomspsykiateren og habiliteringstjenesten dersom det er ønskelig å få supplerende utredninger, mens fagområdene syn, hørsel, motorikk/bevegelseshemming, autisme og multifunksjonshemninger er mindre vanlig, og dekkes stort sett av Statped (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 50). En annen aktør som skal bistå PP-tjenesten er NAFO (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring) som skal bidra til at den nasjonale utdanningspolitikken blir iverksatt og gjennomført slik at blant annet unge minoritetspråklige elever i den videregående skole kan få en likeverdig og tilpasset opplæring av høy kvalitet i et inkluderende fellesskap (2018).

PP-tjenesten har fått kritikk for å utarbeide sakkyndige vurderinger til minoritetspråklige som ikke er gode nok, og at årsaken til dette skyldes manglende kompetanse innen flerspråklighet og interkulturell forståelse. Jeg vil nå se nærmere på noen sentrale kilder av denne kritikken.

### **3.1.1. Debatten om PP-tjenestens utrednings- og sakkyndighetspraksis overfor minoritetslever**

Svært kritisk til PP-tjenestens utrednings – og sakkyndighetsarbeid i forhold til minoritetspråklige elever er Joron Pihl, tidligere professor i flerkulturelle utdanningsstudier ved Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier, Høgskolen i Oslo. Allerede i 2002 publiserte Phil artikkelen «*Intelligenstesting av minoritetslever*» i *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Av artikkelen kommer det frem at hun gjennom analysen av 125 sakkyndige vurderinger av minoritetslever på 1990 -tallet i Oslo, fant at PP-tjenesten her benyttet seg av evnetester som var standardiserte for elever med norsk språklig og kulturell bakgrunn for å vurdere denne elevgruppens behov og rett til spesialundervisning (2002). Hun mente videre at PP-tjenesten forklarte de minoritetspråkliges elevenes lærevansker med individuelle og kulturelle mangler, og dermed gav deres språklige og kulturelle ressurser negativ verdi (s. 85). Phil gjennomførte fra 2001 til -2005 en oppfølgingsundersøkelse for å undersøke om PP-tjenesten hadde endret praksis fra 1990 -tallet. Hun sammenlignet begge studier og hevdet at det i stor grad var kontinuitet i kartleggingsprosessen i de to periodene (2010, s. 172). En hovedkritikk fra Phil (2010) viser også til en overrepresentasjon i spesialundervisningen, noe som skyldes feildiagnostisering utført av PP-tjenesten. Hun er spesielt kritisk til PP-tjenestens

bruk av IQ-tester, som forutsetter norsk som førstespråk, og at testene derfor ikke tar høyde for språklige og kulturelle forhold, og i så måte favoriserer majoriteten av befolkningen (s. 114). Pihl stiller derfor spørsmålstegn ved om minoritetsspråklige elever får den tilpassede opplæringen de har krav på innenfor spesialundervisning, eller om mange rett og slett er feilplassert (s. 18). Nordahl og Overland (sitert i Egeberg, 2007, s. 12) fant gjennom en evaluering i 1998 at fire ganger så mange minoritetsspråklige enn som norskspråklige fikk spesialundervisning i Oslo skoler. Dette dilemmaet påpekes også i Stortingsmelding 18 (2010-2011, s. 23) uten at det gis et entydig svar på hvorfor det eksisterer en overrepresentasjon. Blant mulige forklaringer vises det til (Bakken, 2007 og Cummins, 2000, sitert i Stortingsmelding 18 (2011, s. 23) at det tar mellom 5-7 år avhengig av alder, kunnskaper og ferdigheter på morsmål før minoritetsspråklige elever kan være på samme nivå på sitt andre språk, som jevnaldrende majoritetsspråklige. I denne perioden er det vanskelig å skille mellom utfordringer knyttet til å lære seg andrespråket og lærevansker (s. 23). Egeberg (2016) og Pihl (2002, 2010) peker dermed på områder hvor PP-tjenesten ser ut til å ha utfordringer i forhold til kartlegging og utferdigelse av sakkyndige vurderinger, noe som bekreftes av Nordlands Forskning, som i 2013 gjennomførte kartlegging av PP-tjenestens kompetanse (Hustad, Strøm, og Strømsvik). Prosjektrapporten konkluderer med at de ansatte i PP-tjenesten har god faglig kompetanse på mange områder, men slår også fast at flerkulturell forståelse og kunnskap om tospråklighet peker seg ut som et fagområde hvor svært mange i PP-tjenesten har behov for å tilegne seg høyere kompetanse (Hustad, Strøm og Strømsvik, 2013, s. 101). Aagaard (2011, s. 161) hevder at det er gjort lite forskning på feltet flerspråklig spesialpedagogikk<sup>4</sup> under norske forhold, men at det som er gjort tyder på at minoritetsspråklige elevers totale kompetanse ikke blir tatt med i vurderingene til PP-tjenesten. Aagaard med 22 års arbeidserfaring PP-tjenesten uttaler i sin doktorgrad at PP-rådgivere har for svak kompetanse på minoritetsspråklige barn/ unge, de feilvurderes og får tiltak som ikke treffer (sitert i Strand, 2011, s. 1031). Men han påpeker også at PP-tjenesten alene ikke kan lastes for problematikken. Han legger en del av skylden på den norske skolen, som i for stor grad henviser minoritetsspråklige elever til PP-tjenesten når elevene ikke har ønsket progresjon og læringsutbytte. Han mener at PP-tjenesten og spesialpedagogikken ikke kan og ikke bør hjelpe skolen med oppgaver den selv har eksklusiv kompetanse for, dvs

---

<sup>4</sup> Minoritetsspråklig spesialpedagogikk er et eget forsknings- og praksisfelt under de overordnede feltene spesialpedagogikk, migrasjonspedagogikk og generell pedagogikk ifølge Aagaard (2011, s. 24).

kompetanse om inkludering av, tilpasning til og opplæring av helt vanlige barn/unge (sitert i Strand, 2011, s. 1032).

Joron Pihl skapte stor medieinteresse og debatt med sine uttalelser i 2002 og for resultatene hun la frem i 2005 og 2010. Hun har måtte tåle sterk kritikk, ikke minst gikk Teamleder Anne Messel ved et av PP- tjenestens kontorer i Oslo skarpt ut mot Pihl i et innlegg i *Dagbladet* i 2002. Der tok hun til motmæle mot Pihls konklusjoner om at PP-tjenesten ikke tok nok hensyn til språklige og kulturelle forhold i sin testing av minoritetsspråklige. Hun hevdet at Pihls hensikter fremstod som spekulative i et forsøk på å gjøre egne forskningsresultater interessante, ved å knytte disse opp mot den pågående debatt som pågikk rundt IQ-testing. Messel mente at Pihls innlegg i debatten viser hvor feil det bærer av sted når personer uten utrednings –og testings kompetanse kun setter fokus på en liten del av utredningsarbeidet (Messel, 2002). På vegne av teamlederne i PP-tjenesten i Oslo, uttalte Walter Frøyen også i 2010 at Pihls undersøkelser framsto som ensidige, og at hun trakk slutninger som var direkte feil. Han hevdet at dersom Pihl hadde tatt seg tid til å sammenligne resultatene sine med samme utvalg av etnisk norske elever, ville hun ha kommet til lignende resultater. Frøyen skrev videre at Pihls påstander bidro til å så tvil om PP-tjenestens metoder og motiver i arbeidet med språklige minoriteter, noe som igjen kunne føre til at minoritetsspråklige med lærevansker ikke ville bli utredet så godt som de hadde krav på, og dermed kunne miste retten til spesialundervisning (Frøyen, 2010). Spesialpedagogen Børre Hansen (2005) er en annen som har kritisert Pihls studier for å ikke holde mål. I etterkant av Pihls første publiseringer i 2005 skrev han et innlegg i *Aftenposten* hvor han ikke bare kritiserte hennes materiale og analyse av data, men hevdet også at Pihl var forutinntatt og ikke så begrensningene ved sitt eget arbeid, og at det derfor var urovekkende at hun skulle gjøre en oppfølgingsstudie. Hansen (2005) skrev at temaet var så viktig at minoritetselevene, skolene, PP-tjenesten og resten av befolkningen ville være bedre tjent med at en oppfølgingsstudie ble foretatt av personer med tydelig fagkompetanse og en mer avklart agenda enn det Pihl framsto med.

Som tidligere nevnt i dette kapitlet kritiseres PP-tjenesten av Pihl for å benytte seg av evnetester som var standardiserte for elever med norsk språklig og kulturell bakgrunn for å vurdere denne elevgruppens behov og rett til spesialundervisning. Jeg vil nå se på de mest brukte standardiserte testene som kan benyttes av PP-tjenesten, og som er tilpasset aldersgruppen for den videregående skole, dette være seg både evnetester og tester som skal avsløre eventuelle språk og lese og-skrivevansker.

### 3.1.2. Hvilke verktøy benyttes av PP- tjenesten for den videregående skole?

Som vist ble PP-tjenesten kritisert av Phil (2002, 2010) for bruk av standardiserte tester hvor normeringsgrunnlaget (befolkningsutvalget) er beregnet på norske og amerikanske elever. Det hevdes også at dette resulterer i sakkyndige vurderinger som i liten grad treffer målgruppens behov. Jeg ønsker derfor nå å vise hvilke kartleggingsverktøy som er tilgjengelige for PP-tjenesten i utredningsarbeid med/av minoritetsspråklige elever med utgangspunkt i ulike evnetester eller tester som kan påvise eventuelle lese og -skrive vansker. I følge Egeberg (2016) kan bruk av standardiserte tester og funksjonsvurderinger ved utredning av minoritetsspråklige elever være nødvendig, men anvendelse og konklusjoner må vurderes i lys av eventuelle spesielle forhold (s.100).

En test sammenligner med i et begrenset befolkningsutvalg, og er bundet til standardiserte prosedyrer og gjennomføring. Det er viktig å merke seg at minoritetsspråklige elever kan ha en erfaringsmessig og språklig bakgrunn som tydelig avviker fra normeringsgrunnlaget.

(Egeberg, 2016, s. 101). Egeberg (2016) presiserer at man i Norge har hatt lite tradisjon for å utvikle egne tester med innhold som gjenspeiler erfaringer, kunnskaper og ferdigheter som forventes her (s.101).

Evner og intelligens kan ses på som sosiale konstruksjoner; mål, og intelligens- og evnetester reflekterer både personen og den kulturen som har konstruert dem (Egeberg, 2016, s 101).

Prestasjoner på intelligens- og evnetester er derfor kun en indikator på i hvilken grad den enkelte eleven har tilegnet seg de ferdigheter og kunnskaper som er ansett som viktige innenfor den bestemte konteksten, og oppgavene i testen er gitt uttrykk for (Ortiz og Ochoa, 2005, sitert i Egeberg, 2016, s. 101). Egeberg påpeker at (...) «*kunnskap og ferdigheter som brukes som målenhet for en ferdighet eller evne i eksempelvis en evnetest, kan anses som mer eller mindre viktig i ulike kulturer, og kan forventes lært på ulike aldersnivå*» (s.101).

Jeg vil nå nevne sentrale tester som benyttes i en norsk opplæring kontekst.

**1.TONI-4:** (Brown, Sherbenou og Johsen, 2010) Er en non-verbal evnetest med enkle muntlige instruksjoner, der det kreves av testtakerne at de kan svare med enkle, men tydelige bevegelser så som peke, nikke, eller blunke. Denne testen er ifølge utgiver ideell for dem som har språk-, hørsel-, eller motoriske vansker, og for de som ikke er kjent med vår kultur. Testen er en original engelsk test, ingen deler er oversatt til norsk og en benytter amerikansk normering. Testen er konstruert med tanke på at kultur, utdanning eller erfaringsbakgrunn skal påvirke resultatet minst mulig.



- 2. LEITER-R** (Roid & Miller, 1997) er en non-verbal evnetest, uavhengig av forståelse eller bruk av verbalspråk og manuell motorisk kompetanse. Målgruppen for testen er 2-21 år. Testen består av to batterier: Visualisering/resonnering og minne/oppmerksomhet, hvert med 10 deltester. Leiter-R har en omfattende målvidde og favner om veldig lave IQ-verdier. Skalaen egner seg spesielt for barn/unge med forsinket kognitiv utvikling, ikke-norskspråklige barn/unge, barn/unge med bristende verbal evne og barn/unge med lærevansker, samt barn/unge med ADHD, autisme og /eller hjerneskade. Verktøyet har amerikansk normering.
- 3. CAS**, (DAS&Naglieri, 1997): CAS er laget for å kartlegge de kognitive funksjonene; Planlegging – oppmerksomhet – simultan og suksessiv, som ligger til grunn for all mental aktivitet. Testen gir en profil for disse funksjonene som kan relateres til relevante opplæringsmål og til fagvansker eller andre vansker hos barn som strever. Den er derfor godt egnet som basis for tiltak for barn og unge som har spesielle behov. Testen er mindre kulturbasert enn de fleste andre evnetester, og den egner seg derfor bedre for minoritetsspråklige barn og unge. Verktøyet har amerikansk normering.
- 4. LOGOS** (Logometrica, 2003): er en databasert diagnostisk test med basis i nyere tids leseforskning. Testen inneholder deltester som måler både leseflyt, forståelse, avkodingsferdighet, delprosesser i avkodingen og rettskrivingsferdighet. Testen foreslår tiltak basert på den enkelte elevs resultater. Logos er standardisert på bokmål og nynorsk og normeringsutvalget er norske.
- 5. FLORO** (Flerspråklig Ordminne, RAN og Ordrepetisjon) (Utdanningsdirektoratet i samarbeid med NAFO, 2003): er et verktøy som er utarbeidet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Den skal si noe om minoritetsspråklige elevers språklige ferdigheter og mulige behov for hjelp ut fra retten til spesialundervisning, slik den er definert i opplæringslovenes §5.45. Prøvene måler ferdigheter en mener er nært knyttet til lesing og til lesevansker: fonologiske ferdigheter, minnefunksjoner og en mer kompleks ferdighet på lavere mentalt nivå som en mener har med prosesseringsferdigheter å gjøre. Prøvene er ferdig utarbeidet: albansk, arabisk, bosnisk, engelsk, kurdisk, sorani, litauisk, norsk, persisk, polsk, russisk, somali, spansk, thai, tigrinja, tyrkisk og vietnamesisk. Følgende språk er under utarbeiding: kurdisk kurmanci/badini. Denne testen er ikke standardisert, og elevutvalget som utgjør normeringen er norske. Derfor er grensene for bekymring omtalt som veiledende.
- 6. NAFO** har i tillegg utviklet kartleggingsverktøy som kan si noe hva slags leseopplæring eleven har hatt i hjemlandet, språkkompetanse i grunnleggende norsk, og kartlegging av

skolefaglige ferdigheter. NAFO presiserer at dette ikke er tester, men verktøy for vurdering og pedagogisk tilrettelegging av elevenes opplæring.

**7.Leseprøvene på morsmål for eldre elever.** Prøvene er utviklet for begynnerlesere og egner seg best der en er i tvil om hva slags leseopplæring elevene har hatt. Noen ganger kan prøvene bidra til å vise at eleven har hatt en første leseopplæring på morsmålet. Ikke minst for morsmål med en annen ortografi enn den latinske, kan det være greit å få bekreftet at elevene kan lese på morsmålet. Leseprøvene fås på: albansk, arabisk, bosnisk, kurdisk badini/kurmanci, kurdisk sorani, litauisk, persisk (farsi), polsk, russisk, somali, spansk, tamil, thai, tigrinja, tyrkisk, urdu og vietnamesisk.

**8.Språkkompetanse i grunnleggende norsk.** Ifølge NAFO er ikke et testverktøy, men et verktøy for vurdering og pedagogisk tilrettelegging som kan brukes kontinuerlig i opplæring av elevene. Verktøyet skal bidra i en vurdering av hvor langt eleven har kommet i sin andrespråksutvikling og hvilket opplæringstilbud eleven har behov for.

**9.Kartlegging av skolefaglige ferdigheter.** Hensikten med kartleggingsverktøyet er å kartlegge skolebakgrunn og skolefaglige ferdigheter til nyankomne minoritetsspråklige elever, ikke deres norskferdigheter. I følge NAFO er det derfor nødvendig at kartleggingen foregår på et språk eleven behersker godt, og da fortrinnsvis morsmålet, og det påpekes at man i størst mulig grad bør benytte seg av tospråklige lærere. Dersom dette ikke finnes, må man benytte tolk. Verktøyet er delt i tre hoveddeler (sitat fra NAFO's hjemmeside):

- «Personlige opplysninger, spørsmål om elevens skriftkyndighet og matematiske ferdigheter»: Denne delen skal gi informasjon om personlige opplysninger, språkferdigheter, tidligere skolegang og ferdigheter, samt arbeidserfaring og ønsker om videre skolegang.
- «Samtale om elevens kunnskaper i engelsk, naturfag, samfunnsfag, matematikk og IKT»: Her skal det innhentes informasjon om kunnskap innen fagene engelsk, naturfag, samfunnsfag og matematikk, samt ferdigheter i å benytte pc som et hjelpemiddel og arbeidsredskap. Disse fagene er plukket ut fordi de utgjør basisfagene i grunnopplæringen. Kartleggingen skal ikke beskrive hvilket kompetansenivå i Kunnskapsløftet eleven befinner seg på, men bidra til å gi læreren en førstehåndsinformasjon om elevenes kunnskaper. Kartleggingen er samtalebasert.
- «Kort kartlegging av lese- og skriveferdigheter»: Denne delen består av en kort kartlegging som skal vise om eleven kan lese og skrive på morsmålet eller et andrespråk. Ut fra denne kartleggingen kan man lage en profil for eleven når det gjelder lesing, skriving, et utvalg muntlige ferdigheter og ordkunnskap på morsmålet.

**10. SPRÅK 6-16** (Ottem og Frost, 2005): er en screeningtest for språkvansker hos barn og ungdom fra 6 år til 16 år. Testen tar utgangspunkt i at det er en sammenheng mellom språklig korttidsminne og evnen til å danne språklige begreper. Ved hjelp av fire deltester kan man skille mellom barn/unge med språkvansker og barn/unge uten språkvansker på tvers av alderstrinn og vurdere behov for videre utredning. Screening er det første nivået i en utredningsprosess. Utgiverne påpeker at det er viktig å merke seg at resultatene fra Språk 6-16, eller hvilken som helst test, må ses i sammenheng med andre opplysninger om eleven for å kunne avgjøre om det er behov for videre utredning. Normeringsutvalget er norsk.

Som vist over er utredningsverktøyene som er tilgjengelig for PP-tjenesten kun tester hvor normeringsutvalgene er enten norske eller amerikanske, noe som det advares mot å benytte, Dette til tross for at Kunnskapsdepartementet i Stortingsmelding 18 (2010–2011) påpeker at: «Østberg-utvalget understreker også viktigheten av at metoder og materiell for kartlegging og utredning av minoritetsspråklige barn og unge gjøres lett tilgjengelig og at det må gis tilfredsstillende opplæring i bruk av verktøyene. Departementet mener at dette er perspektiver som bør ivaretas i videre kompetanseheving for PP-tjenesten» (s. 95).

Egeberg (2016) uttaler at;

(...) testing gjennom et språk man har for lite erfaring med vil først og fremst speile erfaringer med og ferdigheter på språket og ikke eventuelle andre forhold testen er ment å måle. Det er dermed usikkert om svake resultater skyldes svake norsk- kunnskaper eller manglende evner, kunnskaper og ferdigheter på det området vi prøver ut (s. 105).

Minoritetsspråklige elever i mange land, blant annet i Norge, har vært diagnostisert med lærevansker i et urimelig stort volum, noe som kan ha påvirket opplæringen deres negativt (Pihl, 2010, sitert i Remøy, 2017, s. 74). Remøy (2017) påpeker at med innvandringen til Norge, er utfordringene som knyttes til minoritetsspråklige elever og spesialundervisning i alle høyeste grad aktuelle (s. 74). For å drøfte videre PP-tjenestens utrednings- og sakkyndighetsarbeid, vil jeg nå se om PPT kan fremme et større kultursensitivt perspektiv i arbeidet med minoritetsspråklige elever i den videregående skole.

### **3.2 Hva kunne en kultursensitiv sakkyndig vurdering være?**

Ifølge Øyvind Dahl (2014) blir det helt vesentlig for å forstå hverandre at vi søker å forstå hvorfor vi handler og tenker slik vi gjør uansett hvor vi kommer i fra, og at kulturer ikke alltid handler om geografiske skillelinjer. Derfor, når vi møter mennesker som snakker et annet språk enn oss selv, som bekjenner seg til en annen tro, eller har andre levemåter, er det

vesentlig å stille spørsmål ved sin egen måte å tenke på og handle på (2014, s. 24). Ved å stille spørsmål med egen tankegang kan man kanskje bli mer oppmerksom på ulike virkelighetsforståelse uten å generalisere en hel gruppe, og å være bevisst at våre egne opplevelser står sentralt i all kunnskapsutvikling, og at utviklingen preges av egen kultur (Westrheim og Tolo, 2014, s. 99). Dette oppfatter jeg som en kritisk refleksivitet, noe som er helt nødvendig i all pedagogisk virksomhet.

Jávo mener at fagfolk, ved å tilegne seg kulturell forståelse om ulike etniske minoritetsgrupper vil bidra til en større forståelse av enkelt individer fordi slik kunnskap kan gi oss et åpnere sinn overfor det kulturelle mangfoldet som finnes, og det kan gjøre oss bedre i stand til å fange opp mulige sider ved den enkelte unges virkelighet som er forskjellig fra vår egen (s. 53). Jávo (2010, s. 191) mener at hvis PP-tjenesten skal kunne arbeide profesjonelt med minoritets elever, kreves det en mer generell kulturkompetanse, samt stor kunnskap om barneoppdragelse og atferdsproblemer i ulike kulturer. Det er også behov for å forstå fenomener som rasisme og diskriminering, innsikt i etniske identitetsproblemer og i akkulturasjon (s. 191), og hun presiser at det aller viktigste er å forstå hvordan den enkelte minoritets elev opplever sin etniske identitet i møte med det norske samfunnet (s. 23). I tillegg trenger fagfolk god kjennskap til en kultursensitiv kartlegging og tilrettelegging av opplæring i tillegg til selvrefleksjon og en empatisk holdning (Jávo, 2010, s. 191). Å utvikle profesjonell handling innebærer kultursensitivitet, et begrep jeg nå vil definere før jeg knytter det til sakkyndig vurdering.

### **3.2.1. Behov for kultursensitivitet**

Kultursensitivitet betyr å være følsom for kulturelle preferanser, både andres og personens egne; Begrepet inviterer fagpersoner til økt fokus på kultur, større bevissthet, bedre kunnskaper om og en bedre forståelse for arbeid med mennesker, og da etniske minoriteter spesielt (Qureshi, 2009 s. 209). Det har siden 1980-tallet vært fokus på de utfordringene en sammensatt befolkning kan bety for tjenesteytere og profesjonsutøvere, og mange høgskoler trakk inn perspektiver i utdanningene som var knyttet til det flerkulturelle samfunnet ifølge Qureshi (2009, s. 207). Qureshi påpeker likevel at mange aktører i storsamfunnet har fokusert mest på kulturelle aspekter som er knyttet til etniske minoriteter, men lite på seg selv som kulturbærere og kulturskapere. Det er nødvendig å være klar over de normene som dominerer i egen kultur når det gjelder profesjonsutøvelse, og bli bevisst på verdigrunnet i egen kultur (s. 207). Ytrehus (2001) mener at myten om at mennesker fra ikke-vestlige samfunn er styrt mer av religiøse normer enn vi er, er en avledning av myten om at ikke-vestlige kulturer er

tradisjonelle og statiske. Videre sier hun at myten er basert på at vårt tidssamfunn kan plasseres på skalaen fra det tradisjonelle til det moderne, og at hovedtesen er at det moderne mennesket kan gjøre en rekke valg i bestemte situasjoner der det tradisjonelle mennesket blir styrt av sin tradisjon og tro (s. 235). Kulturdeterminismen som denne myten innebærer er svært problematisk påpeker Ytrehus (2001), fordi mennesker fra «tradisjonelle samfunn» fremstår som kulturbærere, snarere enn kulturskapere (s. 236). Å utøve kultursensitivitet er i så måte å vise respekt og forståelse for andres unikhet og deres verdier, og ivareta disse dersom disse er demokratorienterte. Dette krever at man anerkjenner «den andre personen» som likeverdig, og derfor er kultursensitivitet det å bli bevisst på egen livshistorie, verdier, holdninger og normer, og kunnskap om livshistorien til den man møter (Qureshi, 2009, s. 209). I følge Jávo (2010) tyder verdidebatter i norske medier på at vi som nasjon er usikre på det nye og ukjente, og dette gjelder både den kulturelle virkeligheten som i stadig økende grad møter oss, og den globaliserte virkeligheten vi lever i. Videre uttaler hun at; (...) «hvis vi helst vil at alle andre skal være lik oss selv, blir forskjeller fort en trussel» (s. 155). I Norge er holdningen til verdien «likhet» høyt skattet, og Jávo (2010) stiller spørsmål om hva dette innebærer i forhold til etniske minoriteter; (...) Betyr likhet da at etniske minoriteter bør innordne seg norsk kultur, det vil si at de bør bli lik oss, eller betyr det at ulike etniske grupper skal godtas på lik linje med etnisk norske? Det siste betyr at vi må tåle forskjellighet -det fremmede (s. 155).

I følge Chen (1997, s. 5) kan kultursensitivitet ses på som «en persons evne til å utvikle en positiv følelse for forståelse og å verdsette kulturelle ulikheter som fremmer en hensiktsmessig og effektiv atferd i interkulturell kommunikasjon». Interkulturell blir sett som et dynamisk konsept; interkulturelle personer må ha et ønske om å motivere seg selv til å forstå, sette pris på, og akseptere forskjeller blant kulturer, samt å fremme et positivt utfall av interkulturelle interaksjoner (1997, s. 5). Jávo (2010) forklarer også kultursensitiv kommunikasjon som evnen til å forstå når og i hvilken grad kulturelle forskjeller påvirker interaksjonen (s. 160). Den handler om å ta hensyn til ulikhetene på en slik måte at misforståelser kan oppdages raskt, og slik at begge parter kan oppleve samtalen som meningsfull (Røkenes og Hansen, 1994, sitert i Jávo, 2010, s. 160). Å skulle arbeide krysskulturelt krever en stor bevissthet på våre egne holdninger til andre kulturer, og vår tendens til negativ stereotypisering (Jávo, 2010, s. 155). Det er med andre ord urettferdig å bli kulturanalyisert, og å oppleve å bli gjenstand for en eksotiserende og kulturderministisk analyse (Ytrehus, 201, s. 236). Derfor er det viktig å utvikle mer kunnskap om hvordan ulike

kulturelle erfaringer kan styre tenkning, følelser og handlinger mellom rådgiverne og den enkelte eleven, og å utvikle teoretisk innsikt og kritisk analyse på kultur som tilstedeværende fenomen i samhandling mennesker i mellom (Qureshi, 2009, s.208). Jåvo (2010, s. 155) sier noe av det samme og beskriver kultursensitivitet å være bevisst på at kulturelle forskjeller og likheter finnes, og hun legger til at dette påvirker enhver læring, atferd og verdier. I en sakkyndig utredningssituasjon vil kultursensitivitet bety for rådgiveren å kunne bli oppmerksom på, og forstå i hvilken grad kulturelle faktorer påvirker kommunikasjonen og den sosiale interaksjonen (s. 155). Dette vil jeg hevde er sentralt i sakkyndig vurdering, noe jeg vil begrunne nedenfor.

### **3.2.2. Sakkyndig vurdering, hva innebærer det?**

Begrepet sakkyndighet stammer opprinnelig fra rettsapparatet og har lang tradisjon der (Johannessen, Kokkersvold og Vedeler, 2010, s. 265), men også på det spesialpedagogiske området har det vært rettssaker hvor spørsmål om rett til/ og omfang av spesialundervisning har vært belyst. Retten til spesialundervisning er stadfesta i Opplæringsloven § 5-1. Paragrafens andre avsnitt sier at PP-tjenesten som skal sørge for at det utarbeides sakkyndig vurdering – «der hvor lova krev det» s. 283).

I opplæringslovens § 5-3 om sakkyndig vurdering står det følgende:

*Før kommunen eller fylkeskommunen gjer vedtak om spesialundervisning etter § 5-1, skal det liggje føre ei sakkunnig vurdering av dei særlege behova til eleven. Vurderinga skal vise om eleven har behov for spesialundervisning, og kva for opplæringstilbod som bør gis. Den sakkunnige vurderinga skal blant anna greie ut og ta standpunkt til:*

- *eleven sitt utbytte av det ordinære opplæringstilbodet*
- *lærevanskar hjå eleven og andre særlege forhold som er viktige i opplæringa*
- *realistiske opplæringsmål for eleven*
- *om ein kan hjelpe på dei vanskane eleven har innanfor det ordiære opplæringstilbodet*
- *kva for opplærings om gir eit forsvarleg oppæringstilbod (LOV-1998-07-17-61, 1998).*

Retten til spesialundervisning avhenger av om eleven får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen (§ 5-1). Retten til spesialpedagogisk hjelp er dermed knyttet til den enkelte unges behov, og hvorvidt den enkelte har utbytte av gjeldene opplæringstilbud. Fylkeskommunene, PP-tjenestene og de videregående skolene skal ha avklart hva som er en god sakkyndighet, og det skal være en felles forståelse mellom disse aktørene at PP-tjenesten

har et selvstendig ansvar og en selvstendig rolle ved sakkyndig vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 3). Ved sakkyndig vurdering er det en viktig målsetting å fremskaffe informasjon og kunnskap som kan sette eleven selv i stand til å utvikle seg best mulig (Egeberg, 2007, s. 15). De sakkyndige oppgavene er også knyttet til diagnostisk arbeid og søknader om utstyr for barn og unge med spesielle behov (Lassen 2014, s. 33). Jeg vil nå knytte sammen begrepene kultursensitivitet og sakkyndig vurdering, dette begrepet vil være sentralt for å drøfte mine informanters respons i kapittel 6.

### **3.2.3. En redegjørelse av kultursensitiv sakkyndig vurdering**

Som tidligere hevdet, det å skulle påvise lærevansker blant språklige og kulturelle minoriteter kan by på mange utfordringer. En hovedutfordring vil å være å kunne se forskjell på lærevansker og minoritetsspråklighet, og i å ikke legge norske standarder til grunn ved kartlegging og vurdering av minoritetselevens ferdigheter (Morken, 2012, s 101). PP-tjenesten bør dermed i langt større grad anerkjenne og ta med den enkeltes språklige og kulturelle bakgrunn i betraktningen under selve utredningen (Wagner, Strømqvist og Uppstad, 2008, s. 48). Dette innebærer blant annet utdanningsbakgrunn, eventuell migrasjonshistorikk som kan inneholde traumer, flyktningebakgrunn, innvandringstidspunkt. Dermed må PP-tjenesten søke om å ta elevens helhetlige situasjon med i betraktningen. Videre må man se nærmere på elevens sosiale, språklige og kulturelle forutsetninger for læring, samt forholdet mellom disse forutsetningene, og innholdet og metodene i den videregående skolens undervisning (Pihl, 2010, s. 92). Remøy påpeker (2017) at den sakkyndige vurderingen også skal danne grunnlag for et inkluderende tilbud til minoritetselevne, jf. Salamanca-erklæringen<sup>5</sup> fra 1994, og at inkludering er et prinsipp som gjelder elever (s. 77). Begrepet inkludering kan konkretiseres til fire ulike utfordringer ifølge Haug (2014, sitert i Remøy, 2017, s. 77-78) i det pedagogiske arbeidet i skolen; å sikre felleskapet, å sikre deltakelse, å sikre medvirkning og å sikre utbytte av opplæringen. Remøy (2017, s. 77) argumenterer for at PP-tjenesten må ta hensyn til disse fire dimensjonene i sine sakkyndige vurderinger. I følge Egeberg (2016, s. 52) er det imidlertid viktig at man ikke hopper for raskt til «eksotiske» forklaringer av nærliggende vansker selv om den unge har en annen etnisk bakgrunn. En må ta i betraktning at minoritetselevens lærevansker ikke alltid har med en annen kulturbakgrunn eller traumer å gjøre, men at det er av betydning å ha fokus på den enkelte elevs livserfaringer, også i en utredningssituasjon. Egeberg påpeker dermed at bruk av

---

<sup>5</sup> <http://www.csie.org.uk/inclusion/unesco-salamanca.shtml>.

normerte tester forutsetter at den som testes, innehar erfaringer som tilsvarer normeringsutvalget for testverktøyet (Egeberg, 2016, s. 53), men dette kan det stilles spørsmål ved slik Pihl antyder i sin forskning (2002, 2010). Mer generelt kan man hevde at en sentral målsetting med en sakkyndig vurdering er å fremskaffe informasjon og kunnskap som kan bidra til å sette læringsmiljøet og eleven selv i stand til å utvikle seg best mulig, og den må inneholde en konkret vurdering av opplæringstilbudet og en utredning må kunne sette pedagoger og foresatte i stand til å gi en god opplæring (Egeberg, 2007, s. 15). Det bør innbefatte forståelse for både den unges spesielle forutsetninger og hvordan egen kommunikasjon og tilrettelegging kan gi muligheter for læring (s.15). For å få oversikt over ulike språkferdigheter og forutsetninger hos den enkelte minoritets elev, må man bygge vurderingen på flere informasjonskilder. Her kan skolen bidra i gjennomføringen, da de har erfaringer knyttet til reelle lærings situasjoner, og har større mulighet til å få innblikk i ulike språkferdigheter (Egeberg, 2007, s.15). Tester og kartleggingsmateriale dekker kun en del av den informasjonen man trenger for å kunne gjennomføre en kultursensitiv sakkyndig vurdering av minoritetsspråklige elever (Egeberg, 2007, s. 16).

### **3.3. En kultursensitiv modell for utredning og sakkyndig vurdering**

Som tidligere nevnt er det flere forskere (Hustad, Strøm og Strøsvik; 2012; Phil, 2002, 2010; Aagaard, 2011) som peker på at PP-tjenesten mangler kompetanse både på tospråklighet og flerkulturell kompetanse, og at dette er en del av årsaken til utredninger som i liten grad konkluderer med spesifikke vansker og/ eller diagnoser. Jeg vil derfor forsøke å sette sammen en modell for utredning og sakkunnig vurdering som bedre kan imøtegå og ivareta det kulturelle mangfoldet av minoritetsspråklige elever i videregående skole som tilvises PP-tjenesten. Til dette ønsker jeg å knytte sammen to forfatteres tekning: Egeberg (2016) og Jávo (2010).

Espen Egeberg som er spesialpedagogisk rådgiver og seniorrådgiver ved Statped sørøst. Han har i en årrekke arbeidet med temaer som minoritetsspråk og flerspråklighet. Egeberg har utviklet en utredningsmodell sammen med PP-tjenester, skoler og barnehager i ulike fylker i Norge, og den er ifølge Egeberg primært tenkt brukt i utredningsprosesser i PP-tjenesten og i habiliteringstjenesten. Denne modellen har han beskrevet i boken Minoritetsspråk og flerspråklighet. En håndbok i utredning og vurdering (2016, s. 52 - 66). Den gir en systematisk oversikt i hvordan man innhenter sentral informasjon, systematisk arbeid med hypoteser og vurdering av disse hypotesene gjennom pedagogisk baserte vurderinger, tester og andre utredningsmodeller.



Den andre teoretikeren er Cecilie Jávo ved det Samiske nasjonale kompetansesenter – psykisk helsevern (SANKS), avdeling for barn og unge i Karasjok. I tillegg leder hun transkulturelt utvalg i Norsk psykiatrisk Forening. Hun arbeider innen barne – og ungdomspsykiatrien i det flerkulturelle Finnmark fylke hvor hun har opparbeidet seg verdifulle erfaringer om kulturens betydning for arbeidet med språklige minoriteter. I boken presenterer hun også en manual som er ment å hjelpe fagfolk i å strukturere utredningsarbeidet i en kulturell kontekst (Jávo, 2010, s. 152 -177). Opprinnelsen til denne manualen som Jávo bruker er utarbeidet av Bäärnhielm og medarbeidere i 2007 og baserer seg på kulturformuleringen i det internasjonale diagnosesystemet DSM-IV. Intervjuspørsmålene som er lagt til manualen er utarbeidet av Transkulturelt Centrum i Stocholm, og er senere oversatt og bearbeidet fra svensk til norsk av psykologene Emine Kale og Kirsti Jareg ved NAKMI (Nasjonal kompetanseenhet for minoritetshelse). Jávo tar opp hvordan man som fagperson kan arbeide kultursensitivt med blant annet minoritetsspråklige elever. I boken beskriver hun blant annet også hvordan oppdragelse, kulturbakgrunn, og minoritetssituasjon, kan ha innvirkning på elevenes problemer (2010, s. 153). Jávo er også bekymret over at for få av de minoritetsspråklige elevene kan ha språkproblemer som ofte blir oversett. Hun påpeker at man ofte danner seg et inntrykk av elevens språkferdigheter under samtalene noe som lett kan være misvisende, da elevens uttrykksferdigheter kan være langt bedre enn mestringen av innholdet (s. 171). I manualen hun presenterer peker på kulturelle temaområder som er særlig aktuelle å undersøke i en utredning (s. 171-177).

Før jeg knytter dem sammen vil jeg gi en presentasjon av Egeberg og Jávos av deres modeller.

### **3.3.1. Egebergs modell for utredning (2016)**

Utredningsprosessen i Egebergs modell er inndelt i to hoveddeler og flere trinn.

**Første hoveddel** omhandler: bakgrunnsinformasjon og pedagogiske vurderinger, og består av fire trinn: innhenting av bakgrunnsinformasjon og beskrivelse av den nåværende pedagogiske fungering, arbeid med hypoteser og utprøving av pedagogiske tiltak (2016, s. 55). Denne delen er først og fremst rettet mot elevens forutsetninger og behov for tilrettelegging, pedagogikk og læring i læringsmiljøet i skolen (s. 55). Dersom effektene etter vurdering og justerte pedagogiske tiltak ikke er tilfredsstillende, og man etter slik utprøving av tiltak fortsatt er usikker på forutsetninger og behov, er det disse vurderingene som danner grunnlag for et videre arbeid med funksjonsutredning (2016, s. 55).

**Andre hoveddel** bygger videre på første hoveddel med mer detaljerte underhypoteser, og består av: kartlegging og testing av mer avgrensede funksjoner som atferd, ferdigheter eller evner (s. 55). I en funksjonsutredning blir mer spesifikke ferdigheter og behov hos eleven undersøkt, men det er ifølge Egeberg viktig å være oppmerksom på ulike miljøfaktorer som kan innvirke på disse. Det kan være aktuelt å benytte både kvalitative og normerte vurderinger og tester, i tillegg til observasjoner, intervjuer og funksjonell utprøving av ferdigheter og atferd (s. 57). Imidlertid må resultater fra tester og andre funksjonsvurderinger alltid vurderes i lys av kunnskaper om bakgrunn og erfaring, slik vist i første hoveddel av modellen (Egeberg, 2016, s. 57). Samarbeid med skole og foreldre ses derfor som et svært viktig moment for å kunne gjennomføre utredningen og tolke resultatene, og gir mer valide resultater s.57). Egeberg uttaler at det i starten av en utredning eller vurdering bør klargjøres hva som er målsettingen med utredningen, og mulige hypoteser om sammenhenger, og hvilke metoder som er aktuelle for å få innhentet riktig informasjon. Både målsetting og hypoteser er i så måte styrende for hvilken informasjon man vil starte å innhente (2016, s. 53). Å skulle stille en diagnose kan bety at man har behov for en annen informasjon enn når målsettingen for eksempel er å vurdere om en elev lærer det som forventes etter igangsatte tiltak (2016, s. 53- 54). En hypotese kan ses på som en antagelse av hvordan noe kan forholde seg, som for eksempel årsaker og sammenhenger eller antatte effekter av det man kommer til å gjøre. En klar målsetting og funksjonelle hypoteser vil gjøre det enklere å holde fokus i arbeidet og å få riktig informasjon (s. 54). Fremgangsmåten i Egebergs modell bygger på systematisk fremsetting og utprøving av hypoteser, og da gjerne i samarbeid med dem som arbeider med og kjenner eleven, der være seg lærere og familie, mfl (2016, s. 54). Det er de første hypotesene i utredningen som danner grunnlag for den første tilgjengelige informasjonen om elevens bakgrunn, utvikling og ferdigheter (s. 55). Etter hvert som ny informasjon kommer til under utredningsprosessen vil hypoteser forkastes, styrkes eller revurderes, og da gjerne i samarbeid mellom utreder og skole. Revurderte hypoteser kan følges opp gjennom metoder som blant annet intervjuer, observasjoner og tester. Det er ifølge Egeberg (2016) ikke viktig at hypotesen er riktig, men at det tvert imot kan være hensiktsmessig med en hypotese som kan forkastes (s.55). For eksempel kan språklige vansker hos unge ha en sammenheng med både nedsatt hørsel, utviklingsforstyrrelser, utviklingshemning eller manglende erfaring med språket. Etter at alle hypotesene er fremsatt, kan den nødvendige informasjonen for å etterprøve dem innhentes, slik at man kan se bort fra hypoteser som ikke holder, og eventuelle nye kan settes frem. Hypotesene er ment som en hjelp til presis formulering av antagelsene til

de involverte og av hvilke mulige forklaringer som finnes, og slik blir det enklere å gå systematisk gjennom ulike muligheter (s.55).

### **3.3.2. Jávos utredningsmanual (2010)**

Manualen stiller spørsmål ved kulturelle faktorer relatert til psykososialt miljø og funksjonsnivå, kulturelle forklaringer på vanskene, migrasjon og akkulturasjon, etnisk identitet, kulturelle faktorer i relasjonen mellom den unge og fagperson. I en kultursensitiv utredning av minoritetsspråklige elever trekker Jávo som sagt fram mange ulike temaer som det er viktig å stille spørsmål under: foreldrenes kulturelle verdier og mål i oppdragelsen, foreldrenes syn på ungdommer, forelderrolle og omsorg, hvilken oppdragerstil benytter foreldrene, relasjonen mellom foreldrene og eleven, hvordan foreldrenes egen oppdragelse som barn/unge har vært, foreldrenes syn på norsk barneoppdragelse, og hvordan egen oppdragelse harmonerer med majoritetssamfunnets verdier (2010, s. 173). Dessuten hva som er foreldrenes kontrollmetoder, hvordan er familiestrukturen, er andre involvert i oppdragelsen av den unge, er det uenigheter innad i familien om oppdragelsen, og hvordan er maktstrukturen og alliansene i familien? (s. 173).

**Miljømessige og sosiale risikofaktorer** samt mulige beskyttelsesfaktorer rundt eleven er også viktig å kartlegge (s. 173). Utredning av kulturelle faktorer relatert til psykososialt miljø og funksjonsnivå bør omfatte: hvordan vanskene påvirker hverdagen og relasjonen til andre (skole, venner, familie) og mulighetene til å delta i aktiviteter og utføre plikter eller arbeid (s. 173). Det må også stilles spørsmål om hva som bidrar eller har bidratt til vanskene slik det utspiller seg i hverdagen, om den unge og foreldrene har noen de har tillit til og drøfter vanskene med, hvilken støtte synes den unge at han/hun har behov for, hvem får man eventuelt hjelp fra og hvilken hjelp er ytt den unge hittil? (s.173). Jávo mener i så måte at foreldre vil tolke sine unges atferd forskjellig, avhengig av kulturelle normer, tro og livsholdning. Som fagperson må man derfor være oppmerksom på at de legger vekt på andre sider enn dem som etnisk norske foreldre kanskje ville vektlagt. Derfor bør en utredning av kulturelle forklaringer omfatte hva eleven og foreldrenes oppfatning av problemet er, og hvor alvorlig synes de vanskene er, om de har kjennskap til andre med lignende vansker, hva de mener er årsaken til vanskene, hva andre i omgivelsene og familien synes om vanskene, og om man har søkt hjelp for vanskene på andre måter enn i det norske skolesystemet/helsesystemet (s.174).

**Migrasjon og elevens og familiens nåværende migrasjonssituasjon** kan frambringe verdifull informasjon om den unge og familiens tilknytning til egen og majoritetens kultur, og

spørsmål i denne kategorien kan ifølge Jávo (2010) avsløre mulig etnisk diskrimineringserfaringer, vise integrasjon og marginalisering. Derfor bør utredning om migrasjon og akkulturasjon omfatte årsaken til at hjemlandet ble forlatt, livet i hjemlandet, eventuelle traumer og opplevelser av vold/krig. Videre er det viktig å ta rede på hva og hvem eleven har måttet reise/rømme fra, om det er noen de savner som er igjen i hjemlandet og har kontakt med, hvorfor de valgte å reise til Norge, hvor lenge migrasjonen varte, og om har de vært bosatt i et annet land før de ankom Norge (s.175). Til slutt i denne kategorier bør dert tas rede på botid i Norge, hvordan har tiden vært etter at de kom, hvordan livet og helsen er blitt påvirket av flyttingen til Norge, om nytt nettverk er etablert her, hvilke muligheter har de fått i forhold til utdanning og arbeid, hvilke skuffelser de har hatt, og hvilke forventninger de har til fremtiden her i Norge? (s.175).

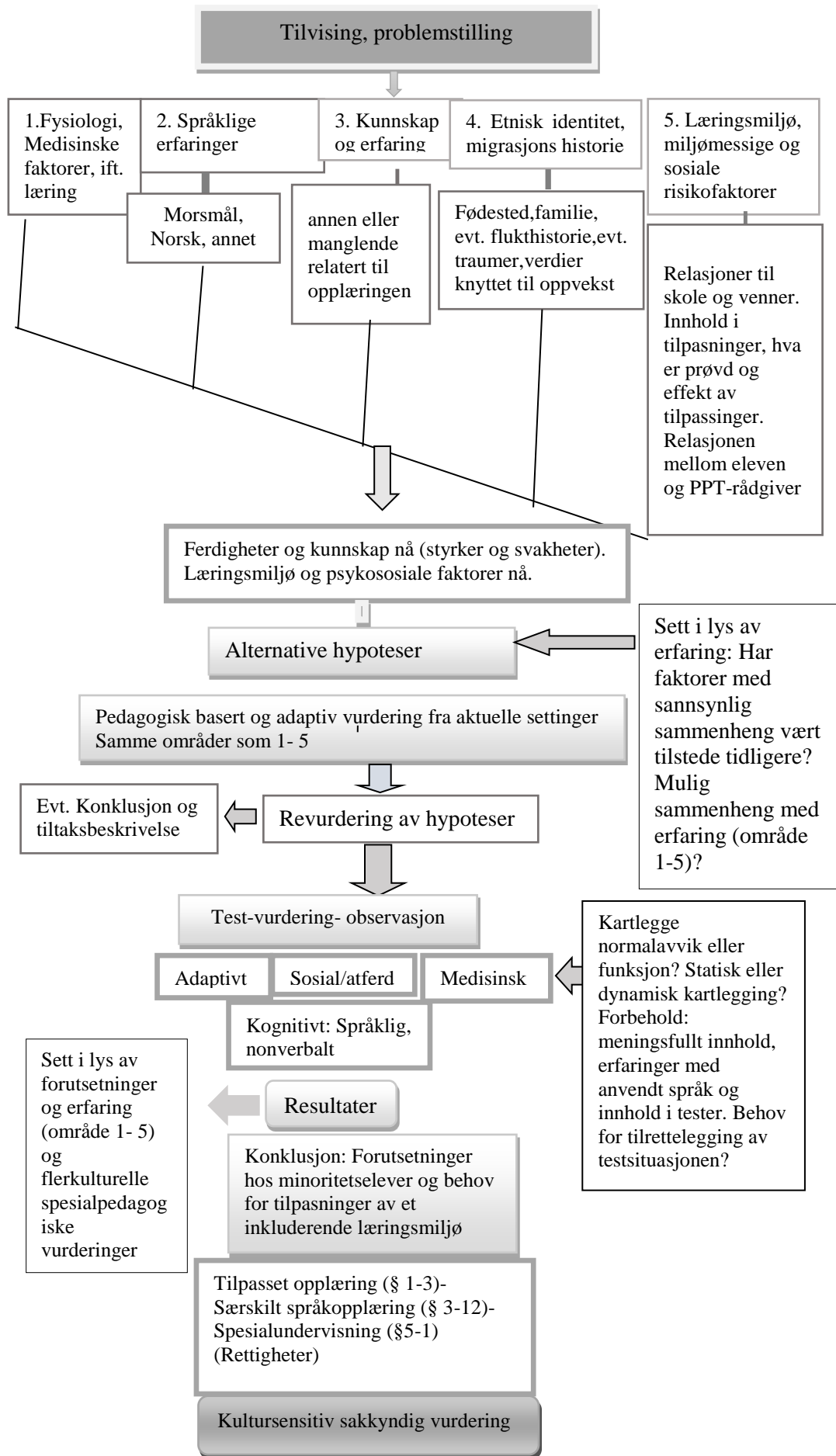
**Informasjon om etnisk identitet** vil bidra til at fagpersonen bedre kan forstå hvem den unge og hans/hennes familie er. Etnisk identitet er ifølge Jávo viktig for individets psykososiale utvikling, fordi den blant annet sikrer basale behov som å høre til en gruppe, det å oppleve sammenheng og historisk kontinuitet. Den psykososiale utviklingen av etnisk identitet skjer gjennom sosialisering, og da med familien som den viktigste påvirkningskraften (s.176). Det kan også si noe om selvbildet til den unge og relasjonen til omverdenen (2010, s. 176). Det påpekes at etnisk identitet kan være et følsomt tema, og at det vil være klokt å vente med spørsmål i denne kategorien inntil tillit mellom den unge og fagpersonen er etablert (Bäärnhielm mfl., 2007, sitert i Jávo, 2010, s. 176). Utredningen av etnisk identitet bør omfatte en forståelse av tilhørighet og hvilke etniske, kulturelle, religiøse eller sosiale grupper som er viktig for den unge og familien, noe som innebærer å fremme egne synspunkter på etnisitet, og hvordan de tror andre kan definere dem, om de tilhører flere etniske grupper samtidig, og om dette skaper problemer eller eventuelt muligheter. Dette kan også innebære spørsmål som det å tilhøre den etniske minoritetsgruppen har forandret seg over til tid og hva det i så fall betyr for dem, om de har opplevd uvitenhet, etnisk trakassering eller urettferdig behandling fra majoritetssamfunnet på grunn av annen etnisk bakgrunn, og deres egen forståelse av språkferdigheter i morsmål og i norsk, om hvilket språk de benytter mest og om hvilket språk de drømmer på (s.176).

**Relasjonen mellom fagperson og eleven** er tema for manualens siste del (2010, s. 176). Et nøkkelord Jávo trekker frem er tid. Tid til å forberede seg, tid til å beskrive arbeidsform og formålet for samtalene med eleven og familien, og tid til å reflektere over egen rolle og holdninger (s.177). Derfor bør fagpersonen stille spørsmål om hvordan eleven og familien

opplever å samtale med vedkommende om vanskene og da inklusive det å samtale med tolk (dersom det er aktuelt), hva de synes om spørsmålene som blir stilt, og om det er noe annet viktig som bør tas opp (s. 177). I en kultursensitiv utredning fremholder Jávo viktigheten for fagpersoner av å reflektere rundt temaer som hvordan de oppfatter seg selv i relasjon til den unge og dennes familie. Herunder tillitsforhold og eventuelle vansker i kommunikasjonen, hvordan de tror de kulturelle forskjellene mellom dem og de unge og deres familie innvirker på relasjonen (s. 177). Videre hvordan samtalene fungerer språklig, og om betydningen av bruk av tolk (s. 177). Man bør også tenke over hvordan man opplever at man forstår eleven/familien, deres selvbilde, livssituasjon, og sosiale sammenheng, og reflektere over om man som fagperson har tilstrekkelig forståelse til å kunne avgjøre hva som er normalt, og hva som er avvikende atferd og vansker. Avslutningsvis bør man våge å kjenne på hvilke følelser og reaksjoner den unge og dennes familie har vekket i fagpersonen, og hvordan håndterer man dem (s. 177).

Jeg vil nå presentere funnene i delkapittelet som en oppsummerende matrise. Funnene vil jeg ta med meg i drøftingen av hvordan PP-tjenesten kan arbeide kultursensitivt med minoritetsspråklige elever.

### **3.3.3. Sentrale momenter i utvikling av en kultursensitiv utrednings- og sakkyndighetspraksis i PP-tjenesten.**



Jeg har i dette kapitlet presentert leseren for PP-tjenesten og mandatet for tjenestens arbeid. Videre har jeg sett på regelverk og innholdet i sakkyndig vurdering, og på forskning og teori om hvordan man kan utvikle en kultursensitiv utrednings- og sakkyndighets praksis i PP-tjenesten i møte med minoritetsspråklige elever. Jeg vil nå presentere hvilke metodisk valg jeg har gjort for å få svar på min problemstilling.

## 4. Avhandlingens metodiske valg

Innen pedagogisk forskning er kvantitativ og kvalitativ metode to hovedretninger, som tradisjonelt har vært kritiske mot hverandre (Kleven, 2014, s. 18). I kvantitativ metode vektlegges utbredelse og tall, mens en innen kvalitativ metode søker å gå i dybden og vektlegger betydning (Thagaard, 2013, s. 18). Kvantitativ metode har normalt vært sett på som ensbetydende med målbare og spesifikke forskningsspørsmål, numeriske data, og et ønske om å generalisere funn til en større populasjon (s. 27). Kvalitativ metode derimot er blitt assosiert med åpne forskningsspørsmål, et mindre antall informanter, og vektlegging av subjektens erfaringer og opplevelse (Cresswell 2012, s.30). Generelt kan vi hevde at kvalitativt intervju skiller seg fra en kvantitativ metodisk tilnærming ved at det blant annet ikke har ferdig formulerte svar. I det kvalitative intervjuet er det dermed informanten som formulerer svarene (Larsen, 2012, s. 97).

Det er forskningsspørsmålet som avgjør hva slags metode som bør benyttes, og avhenger av hvilken type kunnskap man ønsker å utvikle (Jacobsen, 2015, s. 78). Dette innebærer i oppgaven å stille spørsmål ved hvilken metode og forskningsdesign som best kan gi meg gode data og belyse hoved forskningsspørsmål på en faglig interessant måte (Dalland, 2012, s. 111). Som tidligere vist har jeg i oppgaven valgt å fokusere på PP- rådgivernes erfaringer og tanker rundt minoritetsspråklige elever og utrednings- og sakkyndighetsprosessen som særpreger denne gruppen. For å kunne svare på mitt forskningsspørsmål –Hva forteller PPT-rådgiverne om utredningspraksis og spesielt sakkyndig vurdering overfor minoritetsspråklige elever i den videregående skole, og hvordan kan denne praksisen bli mer kultursensitiv? - er en kvalitativ tilnærming og gjennomføring av intervju det mest hensiktsmessige. Det finnes flere varianter av kvalitative forskningsintervjuer. Den ene ytterligheten er preget av liten struktur, og kan ses på som en samtale mellom forskeren og informanten hvor kun hovedtemaene er bestemt på forhånd (Thagaard, 2013, s. 97). En annen ytterlighet har et relativt strukturert opplegg, hvor spørsmålene er utformet på forhånd og rekkefølgen av spørsmålene i stor grad er fastlagt (Thaggard, 2013, s. 197). Den mest brukte fremgangsmåten i kvalitative intervjuer karakteriseres ved en delvis strukturert tilnærming, hvor temaene i hovedsak er fastlagt på forhånd, mens rekkefølgen av temaene bestemmes underveis (Thaggard, 2013, s. 98). Semistrukturerte intervjuer benyttes når tema fra dagliglivet skal forstås ut i fra informantens eget perspektiv Kvale og Brinkmann (2009, s. 46). Det skiller seg fra det ustrukturerte ved at det ikke er en åpen samtale, men derimot «(...) utføres i overenstemmelse med en intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer, og



som kan inneholde forslag til spørsmål» (Kvale og Brinkmann, 2009, s.138). Informantene vil med denne strukturen stå fritt til å utforme svarene sine, og gjennom svarene kan den enkelte informant presentere kriterier for hvordan vedkommende forstår sin situasjon (Thagaard, 2013, s. 98). Gjennom intervjumetoden ønsker en innsikt i informantenes erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 2013, s. 95), og i min oppgave ønsker jeg å hente data om PPT- rådgivernes refleksjoner om utrednings – og sakkyndighetsprosessen i arbeidet med minoritetslever.

#### **4.1 Begrunnelse for valg av kvalitativt forskningssinterjvu**

Intervjuet er den tilnærmingen til kvalitativ forskning som er mest utbredt, og innen noen fagområder er intervjuet blitt den viktigste empiriske metode (Brinkmann og Tanggaard, 2012, s. 17). Intervjuet kan ses på som en utveksling av synspunkter mellom to personer i dialog om et tema som opptar dem begge (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 22). Det har som mål å forstå verden slik informantene ser den, og å få fram betydningen av erfaringer og opplevelser (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 20). Jeg har derfor måttet se på hvilke design som ville være best egnet i min forsknings-studie. I samråd med min veileder ble det besluttet at det var mest hensiktsmessig å benytte meg av et relativt strukturert opplegg. Dette er fordi spørsmålene er utformet på forhånd og hvor rekkefølgen av spørsmålene i stor grad er fastlagt (Thagaard, 2013, s. 97), og dette var viktig for meg at alle tema jeg ønsker å få belyst, blir gjennomgått slik også Jacobsen også peker på (2015, s.150). En annen fordel ved semistrukturerte intervju, er at svarene er sammenlignbare da alle informantene har gitt informasjon om de samme temaene (Thagaard, 2013, s. 98). Ved semistrukturerte opplegg legges det også vekt på en hermeneutisk fortolkningsramme i fortolkningen av fenomenet som beskrives av informantene (Krumsvik, 2014, s. 125).

I hermeneutikken framheves forståelse, mening og refleksjon som sentrale siktepunkt (Befring, 2007, s. 220). Ut fra et samfunnsvitenskapelig anliggende kan et hermeneutisk perspektiv knyttes til å tolke kultur som tekst, og målet er å oppnå en forståelse av meningen med teksten. Man kan se på intervjutekster som en dialog mellom teksten og forskeren, hvor forskeren studerer på meningen teksten formidler (Thagaard, 2013, s. 41). Med utgangspunkt i reliabilitets- og validitetsbegrepet hos Kvale (1997, s. 158) har jeg forsøkt på best mulig måte å sikre at den informasjonen som fremkommer i intervjuene, i stor grad er i samsvar med mine informanternes intensjoner. Dette er vesentlig i den hermeneutiske tolkningsprosessen. Blant annet har jeg vært bevisst på å oppmuntre dem til å beskrive egne utsagn nærmere, noe som i flere tilfeller førte til beskrivelser av konkrete opplevelser. Jeg har også vært nøye med

å ikke stille informantene ledende spørsmål. En hermeneutisk tilnærming fordrer en lyttende tolkning til det mangfoldet av betydninger som ligger i informantenes uttalelser (Kvale, 1997, s. 81). Hermeneutikken danner et vitenskapsteoretisk fundament for tolkning og forståelse i kvalitativ forskning, noe som innebærer å avdekke en dypere mening i datamaterialet enn det som informantene eksplisitt meddeler (Dalen, 2011, s. 17-18). Ved at man veksler mellom å se helheten i lys av de ulike delene, og delene i lys av helheten kalles dette den hermeneutiske spiral. Det symboliserer at det verken er en start eller slutt ved forståelsen, men denne veksler mellom forforståelse, datamaterialet og teori (Dalen, 2011, s. 18). Gadamer (1984, sitert i Dalen 2011, s. 16) ser på forforståelsen som viktig for utviklingen av forståelse og senere tolkning. Den hermeneutiske forståelsesmåten har vært mitt fokus i analysearbeidet i oppgaven, der både enkeltutsagn og intervjuet i sin helhet hos hver av informantene har blitt studert både sammen og hver for seg for å finne mening og sammenhenger. Til tross for at tolkning aldri kan bli objektiv, har jeg etterstrebet å være bevisst mitt eget utgangspunkt igjennom hele prosessen. Ved å lytte til informantene og deres erfaringer, har jeg fått ny kunnskap om temaene og en ny forståelse har oppstått.

I kvalitativ forskning anvendes ulike tilnærminger i analysen av det empiriske materialet, men felles for alle er at de har en fortolkende tilnærming til datagrunnlaget (Dalen, 2011, s.17). En slik tilnærming bygger ifølge Dalen (2011) på at: «mennesker skaper eller konstruerer sin sosiale virkelighet og gir mening tilegne erfaringer» (s. 17). Det ligger også her et konstruktivistisk perspektiv, og i kvalitative metoder innebærer det at forskningskunnskapen som utformes er et resultat mellom forskeren og informanten, og at begge i feltet utformer kunnskapen i fellesskap. Hva som oppfattes som gyldig forskningskunnskap, blir sett i lys av relasjonen mellom forsker og informanter, og dette innebærer at begge parter har innflytelse på den prosessen som gir grunnlag for kunnskapsutvikling (Thagaard, 2013, s. 45). Det er viktig å si at min bakgrunn som PPT-rådgiver i arbeid med minoritetsspråklige elever også påvirker forskningsprosessen. Blant annet vil det gjenspeiles i temaet jeg har valgt, og på bakgrunn av mitt teoretiske grunnlag, har utformet spørsmål som jeg benytter i min intervjuguide, og i de slutningene jeg treffer ut fra data jeg får. Ifølge Kvale har forskeren et «(...) perspektiv på det som skal undersøkes, og tolker intervjuene på grunnlag av dette perspektivet» (1997, s. 133). Jeg anser det dermed som en fordel i oppgaven at jeg har med meg kunnskap og erfaringer innen feltet, som er positivt for min forståelse og tolkning av datamaterialet. På den andre siden ser jeg at min forforståelse også kan være en ulempe da fokuset mitt lett kan bli på det som er kjent for meg, og slik kunne overse temaer jeg eventuelt

ikke har erfaring med. Informantene var kjent med at jeg arbeider som PPT-rådgiver i OT/PPT i Hordaland Fylkeskommune. Dette kan ifølge Thagaard (2013) også virke forstyrrende på intervjusituasjonen fordi det kan innebære at informanten har forventninger til at forskeren kan bidra mer enn intervjusituasjonen tilsier, og hun eller han har kompetanse for (s. 113). Det var derfor viktig for meg å presisere at mitt formål med intervjuet var å få fram det informantene kunne bidra med slik Thagaard peker på (2013, s. 113). På den andre side, når undersøkelsen forgår innenfor et miljø som forskeren kjenner godt i utgangspunktet eller har deltatt i over tid, reduseres den sosiale avstanden mellom forsker og informant (s. 114). Jeg tror at et felles utgangspunkt kunne bidra til en større innlevelse og forståelse fra min side da jeg intervjuet informantene.

#### **4.2. Valg av informanter, størrelse på utvalg og informert samtykke**

I kvalitative studier er det et avgjørende utvalgsprinsipp at utvalget er egnet til å utforske problemstillingen og basert på strategiske utvalg, samt at man velger deltagere som har kvalifikasjoner og egenskaper som er strategiske i forhold til undersøkelsens teoretiske perspektiver og problemstillingen (Thagaard, 2013, s. 65). For min studie er den nærmeste kilden til kunnskap om utredningspraksis og drøfting av kultursensitiv sakkyndig vurdering, rådgivere i PP-tjenesten for den videregående skole. Som beskrevet i kapittel 3.1 s. 26, kan PP-rådgivere ha ulik utdanningsbakgrunn, og det vil også være ulikheter i forhold til fartstid i tjenesten, og erfaring med utrednings- og sakkyndighetsarbeid med minoritetsspråklige elever. Dette utgangspunktet er viktig å huske i utvalgs- og tolkningsprosessen, noe som vil speile variasjoner i tanker og erfaringer PP-rådgivere har om utrednings – og sakkyndighetspraksis av minoritetsspråklige elever. Jeg har strevet for å finne informanter med ulik bakgrunn for å fange denne variasjonen.

Jacobsen (2015, s. 178) påpeker at en forsker i kvalitative metoder ikke bør benytte for mange informanter, og at det er viktig å sette en øvre grense. Det vanligste i et studentprosjekt er 3-5 informanter, og som en grunnregel er det bedre å gjennomføre få intervjuer og analysere disse gjennomgående (Brinkmann og Tanggaard, 2012, s. 20-21). Med tanke på tidsrammen for min forskningsstudie ønsket jeg å ta utgangspunkt i 4 eller 5 informanter og at intervjuer skulle vare ca. 1. time. Jeg tenkte at dette var både et realistisk informanttall å skaffe, og en god anledning til å gå i dybden av det enkelte intervju. Dette kunne føre til å få større forståelse for mitt forskningstema og spørsmål. Som Jacobsen (2015) påpeker, kan en risikere ved et stort informantantall, at dataene er så rike på detaljer at man vil få vansker med å analysere for store mengder på en fornuftig måte (s. 178). Kvale og Brinkmann (2009) setter

spørsmålstegn ved nødvendigheten av generalisering av resultatene (s. 265). I min forskningsstudie er ikke generalisering av resultatene et mål, da oppgaven har som formål å være et bidrag til å belyse videre det tospråklige, flerkulturelle, og det spesialpedagogiske feltet, og som en fortsettelse av dette, forhåpentligvis å stille betydningsfulle spørsmål for videre arbeid med sakkyndigvurdering av minoritetsspråklige elever i videregående skole. En forsker må ta høyde for uforutsette situasjoner, og jeg ønsket derfor å verve minst fem rådgivere fra PP-tjenesten for den videregående skole. Dette er fordi jeg ønsket å være sikker på å ha nok informanter til forskningsstudien, da valgfrihet og muligheten til å trekke seg fra undersøkelsen, enten før eller i etterkant er også tilstede (se informasjonsskriv, vedlegg 2). Ut fra mine egen erfaring som PPT-rådgiver vet jeg at PP-tjenesten får mange forespørsler om å delta i ulike undersøkelser, så jeg var klar over helt fra starten av prosjektet at det kunne bli en utfordring å finne informanter, ta høyde for sammensetningen av informanter, og finne PPT-rådgivere til studien i en travel hverdag. Med tanke på den kritikken PP-tjenesten har erfart for sine utredninger og framstillinger av sakkyndige vurderinger av minoritetsspråklige elever (Pihl 2002, 2010), var jeg også redd for at temaene kunne oppleves som følsomme. Derfor var det viktig for meg å presentere forskningsstudien på en slik måte at det tydelig gikk frem at jeg ønsket å belyse problemstillinger knyttet til elevgruppen *ut fra* PP-tjenestens ståsted, dessuten få *deres* stemme. I mitt forsøk på å finne informanter rettet jeg i første omgang min forespørsel i en e-post til PP-tjenestens ledere i de aktuelle fylkene, hvor jeg informerte om studien (se vedlegg 2). Dette er fordi det er min erfaring at det kan være enklere å få ansatte til å delta og bidra med sine erfaringer dersom ledelsen er positiv til prosjektet - og ønsker sine ansattes deltagelse. I informasjonsskrivet ble det påpekt spesielt at det var PPT- rådgivernes stemmer som skulle fremheves. Det var særdeles viktig for meg å få fram at jeg ikke var ute etter å kritisere, men ønsket å få informantenes erfaringer og kunnskap for å lære og få nye perspektiver på det som foregår i praksisfeltet (Dalland, 2012, s. 97).

Informasjonsskrivet var i forkant godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD), som samtidig ga meg tillatelse til oppstart av forsknings-studien (se vedlegg1). Jeg opplyste også om rammevilkårene for intervjuet, og rettighetene til den enkelte informant. Forskeren er pliktig til å informere informantene om hva deres deltagelse innebærer og får informantene samtykke til disse vilkårene. Thaggard (2013, s. 31) påpeker at; «[p]rinsippet om informert samtykke sikrer deltagerne en viss kontroll over egen deltagelse.» Det var derfor avgjørende for studien at samtlige informanter skrev under på samtykkeerklæringen som fulgte med informasjonsskrivet (vedlegg 2). Godkjenning av NSD har også et

forskningsetisk hensyn. Ifølge den nasjonale forskningskomite for samfunnsfag og humaniora (NESH) er *informert og fritt samtykke* når man tar med informanter i forskningsprosjektet.

Dette for å «(...) forebygge krenkelser av personlig integritet (2006, s. 14).

Som jeg fryktet, tok det tid å finne informanter. Ca 6 måneder etter godkjenningen fra NSD fikk jeg informanter som ønsket å delta i forskningsstudien min. Dessverre måtte en rådgiver trekke seg grunnet sykdom. Dermed sto jeg med fire informanter. En av informantene er psykolog, mens de tre andre har spesialpedagogisk bakgrunn. Som det fremgår av informasjonsskrivet til mine informanter, vil deres personopplysninger bli helt anonymisert slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i teksten (vedlegg 2), noe som er i samsvar både med NSD og NESH (2006) sine retningslinjer. Thagaard (2013) viser til at «(...) forskeren bør benytte fiktive navn på personer som beskrives i teksten» (s. 226). For å ivareta dette kravet har jeg også brukt fiktive navn. På samme måte vil jeg ikke opplyse i hvilke fylker informantene arbeider, kun til om det er et vestlandsfylke, et sørlandfylke, eller et østlandfylke. Jeg har valgt å navngi informantene mine som: Grete, Hans, Lillian og Magne, og de jobber alle i PPT for den videregående skole.

Grete er spesialpedagog har jobbet under 2 år i PP-tjenesten for den videregående skole, og er den som har kortest fartstid av de fire informantene. Hun har derimot stor erfaring på fagfeltet. Hun har i flere år har jobbet som lærer og spesialpedagog med minoritetsspråklige elever i klassen både i grunnskolen og som lærer i innføringsklasse. I følge Grete har migrasjonspedagogikk<sup>6</sup> og flerspråklighet vært temaer, både i lærerutdanningen og i masteroppgaven hennes. Grete jobber i et vestlandsfylke.

Hans er Cand. Paed.pedagog og er den av informantene med lengst erfaring i PP-tjenesten, nærmere 20 år, hvorav nesten halve tiden i PPT for grunnskolen. Han har ingen formell utdanning på områder som spesifikt somfatter minoritetsspråklige elever. Hans arbeider i et vestlandsfylke

Magne er Cand.polit, med hovedfag i spesialpedagogikk og har arbeidet i PP-tjeneste i over 10 år. Han er også utdannet audiopedagog og arbeider med tegnspråk, og har deltatt på kompetansehevende kurs på feltet gjennom Statped, hvor han også har arbeidet. Magne jobber i et østlandsfylke.

---

<sup>6</sup> Gretes betegnelse på fagfeltet.

Lillian er utvalgets eneste psykolog og har også over 10 års erfaring i PPT-rådgiver. Hun har ingen formell utdanning på det flerkulturelle feltet, med har deltatt på kompetansehevende kurs i regi av Statped og Fylkesmannen. Lillian er PPT-ansatt i et vestlandsfylke.

Det må understrekes at ingen av informantene arbeider for PPT i Hordaland Fylkeskommune. Jeg vil nå sette dette i en oppsummerende tabell, slik at likheter og ulikheter ved informantene kommer tydeligere frem.

<b>Navn</b>	<b>Utdanning</b>	<b>Antall år i PPT for vgs</b>	<b>Formell utdanning på feltet</b>
<b>Grete</b>	Spesialpedagog	Under 2 år i PP-tjenesten Lang fartstid i skolen	Flerkulturell pedagogikk, og erfaring i klasser med høyt antall minoritets elever
<b>Hans</b>	Cand. Paed.pedagog	Nærmere 20 år i PPT	Ingen formell utdanning, kompetansehevende kurs
<b>Magne</b>	Cand.polit, med hovedfag i spesialpedagogikk, og audiopedagog	Ca10 år i PP-tjenesten	Ingen formell utdanning, kompetansehevende kurs
<b>Lillian</b>	Psykolog	Ca10 år i PP-tjenesten	Ingen formell utdanning, kompetansehevende kurs

### **4.3. Intervjuguide og feltarbeid**

#### **4.3.1. Utforming av intervjuguide**

Semistrukturerte intervju avhenger ikke bare å sette seg godt inn i temaet/feltet for samtalen, men også en god intervjuguide (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 47). Dette har vært et viktig utgangspunkt for meg, og intervjuguiden hjalp meg med å holde oversikt over emner og spørsmål jeg ønsket å få belyst slik Kvale og Brinkmann råder (2009, s. 144). Som nevnt i innledningen er utgangspunktet for denne undersøkelsen at Norge og norsk skole er flerkulturell samtidig som forskning viser at minoritetsspråklige elever er overrepresentert innenfor spesialpedagogiske tiltak enn prosentandelen skulle tilsi (Nordahl & Overland, 1998 sitert i Egeberg, 2007, s. 12). Phil (2002, 2010) har rettet sterk kritikk mot PP-tjenesten og utredningspraksisen som benyttes overfor elevgruppen. Østbergutvalget mener at det kan

være grunn til å stille spørsmål ved om overrepresentasjonen er utslag av språklige og kulturelle forhold, snarere enn at det handler om elevenes spesialpedagogiske behov. Disse forhold kan føre til manglende oppfyllelse av de videregående elevenes rettigheter etter § 3-12 (NOU: 2010-7, 2010, s. 340). Samtidig slår Nordlands forskning i sin prosjektrapport fast at flerkulturell forståelse og kunnskap om tospråklighet peker seg ut som et fagområde hvor svært mange i PP-tjenesten har behov for å tilegne seg kompetanse (Hustad, Strøm og Strømsvik, 2013). Det var i denne konteksten intervjuene foregikk, og med sikte på å få det belyst ut ifra PPT-rådgivernes synspunkter. Ut i fra temaene har jeg utarbeidet en rekke åpne spørsmål som jeg anså kunne være relevante for å besvare forskningsspørsmålet (vedlegg 3). Da det kvalitative intervjuet er en samtale mellom to parter, er det viktig at spørsmålene ikke bare tar høyde for et tematisk aspekt, men også får et dynamisk aspekt (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 144). Dette er fordi et godt intervju bør kunne medvirke tematisk til framstilling av kunnskap og dynamisk til å stimulere en god intervjuinteraksjon (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 147). Derfor var det viktig at spørsmålene ikke ble for teoretisk formulert, da jeg ønsket å oppmuntre informantene til å utdype og begrunne sine svar, og slik fange deres nyanserte erfaringer (Repstad, 2007, s. 78). I følge Cresswell (2012) bør en intervjuguide ha en oppbygging som starter med en presentasjon av studien, etterfulgt av spørsmål som skal fungere som åpningsspørsmål og stimulere til dialog, før en kommer inn på selve essensen i studien og forskningsspørsmålet. Videre kan forskeren stille oppfølgende spørsmål før man avrunder med å spørre om informanten har noe han/hun ønsker å tilføye (s. 226). Sett i lys av vedlegg 2 og 3 har jeg forsøkt å følge Cresswells anbefaling i utformingen av min intervjuguide.

Under samtalen begynte jeg med en presentasjon av studien før jeg gikk videre og stilte enkle spørsmål om utdanningsbakgrunn, fartstid i PP-tjenesten og om formell kompetanse på det flerkulturelle/interkulturelle feltet. I lys av kritikken fra Pihl (2002, 2010) og Nordlandsforskning (2013) tok jeg med spørsmål om deres erfaringer- og utrednings- og sakkyndighetspraksis av minoritetsspråklige elever som tilvises PPT, og spørsmål knyttet til tospråklig opplæring (se vedlegg 2).

#### **4.3.2. Gjennomføring av intervjuer**

Som det fremgår overfor kommer informantene mine fra kanter som er ulikt mitt bosted. Repstad (2007) beskriver kvalitative intervjuer som både tidkrevende og dyre dersom informantene holder til på steder som er geografisk langt unna (s. 97), men med utviklingen av ny teknologi blir det lettere å velge blant ulike fremgangsmåter slik at det etableres

kommunikasjon mellom forsker og informant (Jakobsen, 2015, s. 147). I følge Kvale og Brinkmann (2009, s. 147) er det blitt vanlig å skille mellom fire ulike måter å gjennomføre individuelle intervjuer på: ansikt til ansikt, telefon, chat og e-post, noe som for meg var en stor fordel da jeg er full jobb som PPT-rådgiver. Jeg valgte først å gjennomføre e-post intervjuer, og en grunn til e-post intervjuer var nettopp geografisk avstand. I tillegg valgte jeg telefonintervjuer. Ved å benytte meg av e-post - og telefonintervju, trengte jeg ikke å forflytte meg geografisk, men jeg opplevde at jeg likevel fikk god kontakt med informantene. Dette er metoder som kan fungere godt ifølge Repstad (2007), dersom informantene er fortrolige med å uttrykke seg skriftlig og over telefon (s. 98), noe som er tilfelle for PPT-rådgivere. Jeg valgte først å sende dem intervjuguiden og ba om deres erfaringer, og derfor svare så utfyllende som mulig. Da PP-rådgivere er travle, gav e-post intervjuet mine informanter anledning til å svare da det passet dem innenfor en gitt tidsramme, i denne anledningen bad jeg om svar innen en uke. Alle informantene hadde lagt ned mye arbeid i å utdype svarene sine og besvarelsene var i mine øyne fyldige og informative. En annen fordel ved e-post intervju er at kommunikasjonen er skriftlig slik at intervjuene vil komme ut ferdig transkribert. Et dilemma ved e-post intervjuer kan imidlertid være at informasjonen ikke blir like rik og nyansert på grunn av den skriftlige framstillingen, og det kan være betydelig opphold i tid mellom spørsmål og svar (Jakobsen, 2015, s. 148). Selv om besvarelsene var informative, valgte jeg dermed å benytte telefonintervju. Min hensikt var å sikre en rikere og mer nyansert informasjon, og i samtalen med informantene ønsket jeg å få utdypet deres svar, og å oppklare eventuelle uklarheter. Ved telefonintervju stilles spørsmålene direkte og man får et raskt svar, samtalen kan ha god flyt og gi bedre sammenheng, og man kan konsentrere seg om samtalen (Jakobsen, 2015, s.148). Samtidig er det viktig å ta med i betraktningen at når man inkluderer telefonintervju i feltarbeidet, vil man gå glipp av de nonverbale elementene som ellers blir med i et intervju ansikt til ansikt (Cresswell 2012, s. 219). På den andre siden mener Befring (2007) at: «(...) metodologiske studier har konkludert med at telefonintervjuet fullt ut kan måle seg med andlet- til andlet- intervjuet, både i validitet og reliabilitet» (s. 127). I mitt prosjekt har jeg ikke gjennomført et prøveintervju, men har valgt å benytte det (Brinkmann og Tanggaard, 2010, s. 22) beskriver som; «(...) erfaringer fra mange ulike intervjusituasjoner, fra tidligere gjennomførte undersøkelser, og fra samtaler gjennom årene i arbeidslivet med mennesker i ulike livssituasjoner», og dette ble for meg den viktige ledetråden som bestemte gangen i intervjurundene i denne studien.



Jeg funderte på den beste måten å gjennomføre telefonintervjuene. Repstad (2007) påpeker at mye skal ivaretas samtidig, og anbefaler derfor at man benytter seg av lydopptak (s. 84). Jeg så det som en stor fordel å kunne lytte til det som ble sagt; uten lydopptak må man notere alt som blir sagt og i tillegg tenke ut oppfølgingsspørsmål underveis. Jeg var redd for å miste mye informasjon fra telefonintervjuene hvis jeg skulle gjøre notater samtidig. Samtidig ønsket jeg å bestrebe meg på å skape tillit og åpenhet rundt datainnsamlingen, slik at jeg i etterkant kunne presentere tolkninger som gir informantene en opplevelse av å ha blitt forstått (Thagaard, 2013, s.217). Jeg løste denne utfordringen med å ta lydopptak av telefonintervjuene ved hjelp av appen TapeACall ([tek.no](http://tek.no)), som har meget god lyd kvalitet og som var enkel å betjene. Her kan man spille inn samtaler og lagre dem i skytjenester. Appen setter opp en konferanse der den selv er tredjemann, hvorpå man trykker på «slå sammen samtaler» når man har ringt opp det aktuelle nummeret via appen Slik kunne jeg konsentrere meg kun om å delta i samtalen og fange opp interessante momenter som dukket opp under samtalen, og kunne på sparket stille tilleggsspørsmål som førte samtalen videre. Jeg opplevde at de fire informantene hadde mye å si, og delte mange erfaringer om den aktuelle tematikken. Det ble ikke krevende under noen av intervjuene å holde samtalen i gang. Slik jeg ser det var det en fordel at studien foregår i et miljø som jeg kjenner godt i utgangspunktet, slik at den sosiale avstanden mellom meg og informantene ble redusert (Thagaard, 2013, s. 114). Mer konkret kunne jeg i dialogen benytte samme terminologi som informantene, og temaene som ble belyst syntes å oppta og engasjere informantene. Dette er viktig dersom man ønsker felles fokus på både tematiske og dynamiske aspekter i intervjuene (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 144).

#### **4.4 En kort presentasjon av transkriberingsarbeidet**

Etter gjennomføring av telefonintervjuer, var neste skritt å oversette den muntlige interaksjonen til en skriftlig transkripsjon for å klargjøre dem for koding og analyse (Brinkmann og Tanggaard, 2010, s. 33). Ifølge Krumsvik (2014) må man være oppmerksom på at intervjuet mellom to mennesker gjennomgår en prosess fra tale til tekst gjennom transkripsjonen (s. 131). Det finnes ikke noen allmenngyldig standardisert form for hvordan man skal transkribere intervjuer, og jeg ser at det dermed er av stor betydning å skildre hvilke valg jeg gjorde i min transkripsjonsprosess (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 188). Å gjøre forskningsprosessen så klar som mulig har klar sammenheng med transkripsjonens reliabilitet (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 250). Det er dermed viktig å bestemme seg for å holde seg til en transkripsjonsprosedyre og følge denne gjennom transkripsjonen av alle intervjuene

(Krumsvik, 2014, s.132). Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at transkripsjonens form må ses i forbindelse med materialets natur og hensikten med studien (s. 250), mens Cresswell (2012, s. 239) fremhever at det er viktig å markere pauser og få med alle små ord i den transkriberte teksten. Jacobsen (2015, s. 2012) mener at den ideelle formen for transkripsjon er å skrive ut hele teksten, dette fordi det letter analysen for forskeren samtidig som det åpner for kontroll av rådata for andre mennesker som skulle ha ønske om å se på tolkningene forskeren foretar. Hvor detaljert transkripsjonen bør være, avhenger altså av hvorvidt formålet med studien er en detaljert språklig analyse, eller som i min studie, å få fram informantenes erfaringer og synspunkter om avhandlingens tema. Jeg valgte å transkribere intervjuene lydrett, men så bort fra småord som jeg ikke anså som viktige for den overordnede forståelsen. Det er informantenes argumenter jeg finner interessante og engasjerende, ikke hvordan de kommer til uttrykk.

Å transkribere telefonintervjuer innebærer også et stort etisk ansvar på enhver forsker. Tanggaard og Brinkmann (2010) påpeker at; «det talte ord og det skrevne ord er to svært forskjellige språklige medier, og idet man representerer den levende, muntlige interaksjonen i skrift, fryser man noe fast som i seg selv er dynamisk og kontekstuell, og dette innebærer en oversettelse» (s. 34). Dersom man benytter en for streng ordrett transkripsjon, kan dette medføre at man også stiller informanten i et uheldig lys (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 195). Dessuten finnes det ikke en sann og objektiv oversettelse av det muntlige intervjuet til skrevet tekst. Et tredje dilemma er at man går glipp av non-verbale elementer som blant annet kroppsspråk og mimikk med telefonintervjuer. Det var derfor viktig for meg å transkribere lydopptakene rett i etterkant av intervjuene, mens jeg enda husket detaljer som stemning og i hvilken bestemt setting informasjonen ble meg fortalt. Dette er også betydningsfullt med henblikk på validitet- og reliabilitetsbegrepet, noe jeg nå ønsker å rette fokus mot.

#### **4.5 Reliabilitet og validitet- kvalitetskriterier i mitt forskningsarbeid**

Reliabilitet viser til hvor pålitelige resultatene av intervjustudie er (Kvale, 1997, s. 47), og kan ifølge Thagaard (2013) knyttes til spørsmålet om «(...) en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte» (s, 201). I kvalitative studier kan ikke andre forskere etterprøve fremgangsmåten og analyse av data slik man gjør i kvantitative studier fordi; «(...) i slike studier er nettopp forskers rolle en viktig faktor, og rollen utformes i samspill med informanten og den aktuelle situasjonen» (Dalen, 2011, s. 93). En måte å nærme seg spørsmålet om reliabilitet er å gi en nøyaktig beskrivelse av de enkelte leddene i selve forskningsprosessen, slik at en annen forsker kunne ta på de

samme «forskerbrillene» ved en tenkt gjennomføring av det aktuelle prosjektet (Dalen, 2011, s. 93). Dersom dette skal være mulig, må beskrivelsene ifølge Dalen (2011), omfatte forhold ved forskeren, informantene og intervjusituasjonen, samt angivelse av hvilke analytiske metoder som er brukt i bearbeidingen av datamaterialet (s. 93). Kvale og Brinkmann (2009, s. 250) påpeker at intervjuerens reliabilitet ofte vurderes ut ifra om det i intervjusituasjonen forekommer ledende spørsmål, noe jeg under mine telefonintervju har vært bevisst på å forsøke å avholde meg fra. Det er også slik at når intervjuene skal overføres fra muntlig til skriftlig form, vil det endelige datamaterialet ha forskjellig uttrykk alt etter hvem som har utført transkripsjonen og hva som legges vekt på. Derfor har jeg etter beste evne bestrebet meg på å beskrive og grunngi de valgene jeg gjorde under transkriberingen, slik at rammene fremkommer som klare for leseren. Som nevnt i delkapittel 4.1., s. 50 har jeg også forsøkt å være bevisst på hvordan min bakgrunn kan påvirke intervjudataene og hvordan jeg tolket dem. Alt dette er vesentlig i den hermeneutiske tilnærmingen til det kvalitative intervjuet som metode.

Validitet er knyttet til spørsmål om forskningens gyldighet (Thagaard, 2013, s. 23). Kvale (1997) vektlegger at valideringsarbeidet ikke bare er avgrenset til et stadium i en forskningsstudie, men bør «(...) være en del av hele forskningsprosessen» (s. 164). Dette gjelder både forskningsspørsmål, planlegging og gjennomføring av intervjuer, samt bearbeiding og analyse av intervjudataene (Kvale, 1997, s. 47). Nærmere har et valid forskningsspørsmål blant annet forbindelse med «(...) hvor logisk utledningen fra teori til forskningsspørsmål er» (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 253). I kapittel 3 har jeg vist til at minoritetsspråklige elever sies å være overrepresentert i spesialpedagogiske tiltak og Phils (2002, 2010) kritikk av PP-tjenestens utredningspraksis. Sett i lys av dette kan mitt spørsmål om PP-tjenestens møte med elevgruppen i deres arbeid, sies å være i takt med Kvale og Brinkmanns sitat over. Likeledes har jeg tidligere i dette kapittelet begrunnet mitt metodevalg, og henvist til hvordan det å intervjuer en gruppe PPT- rådgivere er et egnet utvalg til å besvare mitt forskningsspørsmål. Et egnet utvalg et ifølge Thagaard (2013) informanter som innehar egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og studiens teoretiske perspektiver (s. 60). Dette er av stor betydning, hevder Kvale og Brinkmann (2009), fordi at gyldigheten av den kunnskapen som framstilles avhenger av (...) «metodene som brukes til studiens emne og formål» (s. 253). I tillegg har validering sammenheng med informantenes troverdighet (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 253). Dette tolker jeg dithen at mine informanter både må ha en pålitelig sammensetning og størrelse i forhold til

forskningsspørsmålet. Ved å intervju PPT-rådgivere med ulik utdanningsbakgrunn, ulik fartstid i PP-tjenesten og med ulik erfaring med minoritetsspråklige elever, har jeg forsøkt å oppnå dette målet. Til tross for at det kun inngår 4 i min informantgruppe, håper jeg at det foreligger relevante perspektiver, synspunkter og erfaringer som kan bidra til å belyse både mitt hovedforskningsspørsmål og min tematikk mer generelt.

Når det gjelder å sikre valide data i selve gjennomføringen av intervjuene, har jeg også forsøkt å gjøre bevisste valg. Ved å ta utgangspunkt i den enkelte informants besvarte e-post intervju i telefonsamtalene, bidro det både til å gjøre intervjusituasjonen mer naturlig, mer fokusert, men også til at informantene fikk uttrykke seg fritt om de ulike temaene. Kvale og Brinkmann påpeker at validitet har sammenheng med kvaliteten på samtalen og en «(...) kontinuerlig kontroll av informasjonen som gis- i form av en «på stedet» kontroll» (s. 253). Gjennom samtalen var jeg derfor bevisst på å stille oppfølgingsspørsmål som informantene ble bedt om å utdype når noe var uklart for meg, og slik fikk jeg forvissnet meg om at jeg forsto den informasjonen som til enhver tid ble gitt meg. Som tidligere sagt angående transkriberingen av det innsamlede datamateriale, finnes det ikke noen objektiv overføring fra muntlig til skriftlig form. Det kan derfor som Kvale og Brinkmann (2009, s. 253) påpeker stilles spørsmål om hva utgjør en gyldig oversettelse av et valid datamateriale. Jeg har derfor vært bevisst på og har etterstrebet å gjøre denne prosessen så transparent som mulig for leseren, og jeg har rettet mitt fokus hovedsakelig på informantenes argumenter og hvordan jeg hentet mine data. I neste kapittel vil jeg legge frem mine hovedfunn.

## **5.Introduksjon av sentrale tema i intervjumaterialet**

I delkapittel 5.1 vil jeg beskrive hvordan jeg har gått frem for å analysere de transkriberte intervjuene. Jeg har fortrinnsvis tatt utgangspunkt i Cresswells (2012) og Kvale og Brinkmanns (2009) tilnæringsmetoder til analyse av kvalitative data. I delkapittel 5.2. vil jeg introdusere viktige tema i intervjumaterialet, og hvordan jeg kom fram disse. Jeg vil avrunde, i delkapittel 5.3., med en skjematisk oppsummering av hovedfunnene; dette i et forsøk på å tydeliggjøre informantenes sammenfallende og motstridende perspektiver på PP-tjenestens utrednings – og sakkyndighetspraksis i forhold til minoritetsspråklige elever i den videregående skole.

### **5.1. Egen tilnærming til intervjumaterialet i den kvalitative analyseprosess**

For å tolke kvalitative data viser Cresswell (2012, s. 261) til seks steg som er vanlig å gjennomgå i prosessen. Disse stegene innebærer: (1) forberedelse og organisering av dataene for analysen, (2) koding av dataene, (3) utarbeiding av sentrale tema ved hjelp av kodingen, (4) visuell fremstilling og rapportering av hovedfunn, (5) tolking av dataene, og (6) validering av forskningsfunnene (s. 236). I følge Kvale og Brinkmann (2009, s. 204) vil formålet med forskningsprosjektet avhenge hvordan man velger å gå frem i analysen av datamaterialet, og som nevnt i delkapittel 4.4 s. 58 er det informantenes perspektiver som er relevante for min studie, og ikke på hvordan det ble sagt. Derfor vil min tilnærming til intervjumaterialet være å fokusere på betydningen av det som blir uttalt (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 204), det vil si hva PPT-rådgivere for den videregående skole tenker om problemstillinger knyttet til utrednings - og sakkyndighetsarbeidet de utfører i forhold til minoritetsspråklige elever som tilvises PPT- kontoret. I følge Kvale og Brinkmann (2009) er koding en av de vanligste formene for dataanalyse (s. 206). Etter transkriberingen av telefonintervjuene og de ferdig transkriberte e-postintervjuene, har jeg et skriftlig materiale på ca. 90 sider. Det finnes ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s. 205) dataprogrammer som kan være til støtte i kodingen av datamaterialet, men at dette passer best der det er tale om mye større mengde data enn i min studie, og det er mest hensiktsmessig å kode datamaterialet manuelt (Cresswell, 2012, s. 240). Det videre arbeidet startet med gjennomlesing av det transkriberte materialet for å få et godt bilde av hva PPT-rådgiverne var opptatt av. Underveis skrev jeg ned sentrale ord i teksten på hvert intervju. Deretter sammenfattet jeg de sentrale ordene til en gruppe tema som etter min oppfatning var essensen i de enkelte intervjuene. Videre så jeg på hvilke temaer som var sammenfallende hos informantene og hvilke som var ulike. Alle fire informanter hadde for eksempel mye å si om utfordringer i utredningsprosessen, mens det for eksempel bare var de

kvinnelige informantene Lillian og Grete som tok opp at de noen ganger strevde med manglende respekt fra foresatte i sitt arbeid med deres ungdom.

I intervjuene med de fire informantene var det fire temaer som utmerket seg, og i de påfølgende delkapitlene vil jeg kort presentere disse temaene, og sammenfatte det inntrykket jeg fikk av de ulike intervjuene. Jeg ønsker å presisere at noe av de funnene jeg presenterer under et tema kan være noe overlappende med et av de andre temaene, men jeg har bevisst valgt å framstille funnene slik for å gjøre intervjumaterialet mer oversiktlig for leseren.

## **5.2. Sentrale perspektiver fra PPT-rådgiverne om egen utrednings- og sakkyndighetspraksis i arbeid med minoritetsspråklige elever.**

Som nevnt over var det fire temaer i intervjuene med mine informanter, Grete, Hans, Lillian og Magne, som utmerket seg. Disse var; - Kompetanse i PP-tjenesten (1), -Utredningspraksis i PP-tjenesten, og -Sakkyndig vurdering av minoritetsspråklige elever (2), - Kritikken fra Pihl (3) -Tospråkligfagopplæring og opplæringstilbudet for minoritetsspråklige elever i den videregående skole (4). I de neste delkapitlene vil jeg presentere hvilke tanker informantene har om de ulike temaene.

### **5.2.1. Hva sier PPT-rådgiverne om kompetanse i PP-tjenesten?**

Dette temaet omhandler hva PPT-rådgiverne tenker om sin kompetanse på det flerkulturelle feltet og om sin kartleggingskompetanse.

#### **5.2.1.1. PPT-rådgivernes formelle kompetanse på det minoritetsspråklige feltet**

Da Grete tok sin mastergrad i Spesialpedagogikk var migrasjonspedagogikk og flerspråklighet et stort tema, i tillegg har hun norsk grunnfag som en del av sin allmennlærerutdanning, og her var flerspråklighet også et tema. Magne har utdanning som audiopedagog som et minoritetsspråk, og han finner mange felles trekk mellom døve barn og minoritetsspråklige fordi man bruke mange av de samme metodene for innlæring av språk ifølge ham. På mange måter er «begrepslæring gjennom det visuelle og konkrete også en vei inn for å lære ord og begreper». Magne kaller det; «Learning by doing eller Learning by senceing», ved hjelp av enkle tegn, som et visuelt språk ved siden av det verbale, med gester og håndbevegelser for å forklare. Hans har ingen formell kompetanse innen flerkulturell pedagogikk. Han uttaler at han godt kunne tenke seg utdanning innen det flerkulturelle feltet, men det er ikke tilbud om dette i det fylke han arbeider. Lillian har heller ikke formell kompetanse på det flerkulturelle feltet. Derimot har hun deltatt på kurs i regi av både hos Fylkesmannen og Statped. På kurset hos Statped var det gjennomgang av hvilke kartleggingsverktøy man kan benytte seg av i utredningsarbeidet med minoritetsspråklige elever.

### 5.2.1.2. PPT-rådgiverne om egen kartleggingskompetanse

På spørsmål om kartleggingskompetanse knyttet til minoritetsspråklige elever uttaler Lillian at hun synes den er «Ok, men kunne vært bedre», og skulle ønske at hun var sertifisert for flere verktøy. Hun har deltatt på kurs i regi av Statped med gjennomgang av verktøy som finnes. Hun er sertifisert for å bruke evnetesten Wais-IV i utredningen, men savner å kunne benytte seg av en non-verbal test, men på hennes arbeidsplass er det pedagogene som utfører non-verbale tester. Lillian mener at PPT har de beste kartleggingsverktøyene, men at verktøyene ikke må brukes som evnetester, men for å få et grunnlag på faktisk fungering. Lillian uttaler at når hun tester med Wais-IV, er hun nøye med å ikke være diagnostisk. Dette begrunner hun med at: «Jeg kan ikke være helt sikker på hva jeg måler, om det er angst eller kognitiv fungering, men det er nyttig for å finne ut noe om funksjons nivå» (Lillian). Hans på sin side sier at han savner verktøy som mer målrettet kan gi tydelige svar på om det foreligger en vanske. Den kartleggingen PPT- rådgivere foretar sier Hans, er basert på norske normer. Han savner noe som kan si noe mer om funksjon; «det er jo sånn at storparten av den kartleggingen som gjøres av denne gruppen her, den gjøres jo på skolene i forbindelse med behov for fremmedspråklige. Det er jo egentlig materiell som skolene får, ikke vi i PP-tjenesten» (Hans). Grete vurderer sin kompetanse som tilfredsstillende, og hun uttaler at hun har god oversikt over materiell som kan benyttes, og hun har en del erfaring med utredning av minoritets elever. Men som hun sier: «Jeg ser jo at det i løpet av årene at jeg går litt «inn og ut» i forhold til kompetansen», og at hun opp igjennom årene har skrevet store mengder sakkyndige vurderinger. Grete har arbeidet mye med minoritetsspråklige elever tidligere da hun hadde en mottaksklasse, for så å være borte fra det en del år. Videre sier Grete at hun ønsker seg flere testverktøy å velge mellom, og da gjerne noe tilsvarende Logos i forhold til utredning av lese – og skrivevansker, noe hun utreder endel for. Hun påpeker at: «Her har de ikke tenkt på oversetting til så mange språk så det ble altfor stort». Hun vet sier hun at; «Professor i spesialpedagogikk Trude Nergård Nilssen ved Universitetet i Tromsø har utviklet en ny lese- og skrivetest, ved navn Literate screeningtest. Det ble lansert nå i sommer, en veldig god test, og et godt alternativ til Logos, men stiller ikke så store krav til tekst som i LOGOS» (Grete). Magne vurderer sin kartleggingskompetanse knyttet til elevgruppen som akseptabel og tilfredsstillende. Han har hatt diverse kompetansehevede kurs innen Statped. Også Magne savner en non-verbal test utenom Ligther-R som går på en logisk tenkning, en test som ser på strategi, oppmerksomhet og konsentrasjon, slik at man får andre ting som kan observeres, som for eksempel måten elevene jobber på. Videre uttaler han at mange anbefaler deltester av Wisc, deltester i CAS, i Ligther- R, og å bruke verktøyene dynamisk, så det finnes

en del som han kan bruke for å få en viss formening om det kognitive nivået. Magne legger til at:

Vi har jo dette materialet som vi bruker på norske ungdommer som LOGOS, Wais IV og språk 6-16, de må bare sette i gang å oversette testene da, tenker jeg. Det må jo gjøres tilgjengelig for oss. Ta språk 6-16 for eksempel, jeg vet at den er oversatt til andre språk, men det må bare settes i gang med å få dette materialet oversatt til flere språk. Det er en viss treghet i systemet for å si sånn (Magne).

Som en oppsummering kan vi si at med unntak av Lillian, mener de tre andre at de har tilfredsstillende kartleggingskompetanse. Alle fire informanter er enige om at PP-tjenesten har behov for kartleggingsmaterieell som er bedre tilpasset elevgruppen. Lillian og Magne er opptatt av at det kartleggings materialet som PP-tjenesten har til rådighet, må brukes dynamisk, og at man ikke kan stille diagnoser som sier noe om faktisk fungering hos minoritetsspråklige elever på grunn av normeringen på materialet.

### **5.2.1.3. PPT-rådgivernes synspunkter på samarbeid og kompetanseheving**

Under intervjuene stilte jeg spørsmål om PPT- rådgivernes samarbeid med andre instanser, og om det var noen områder hvor informantene følte behov for kompetanseheving. Dette ble godt besvart av informantene i E-post intervjuene, mens det ikke ble et stort tema i telefonintervjuene.

Grete uttaler at hun arbeider i et fylke som har et stort antall minoritets elever, og forklarer at hun har et nært samarbeid med de sosialpedagogiske rådgiverne og avdelingsleder gjennom ukentlige møter, i tillegg til møter med lærere ved behov. Hun trekker fram Liv Bøyesen hos NAFO som en annen viktig samarbeidspartner som har gitt henne mange gode råd i saker hvor hun har vært i tvil om kartleggings resultater, og hjelp til å tolke disse. Hun nevner også Statped som en samarbeidspartner. Grete uttrykker at hun ønsker å bli sertifisert og få opplæring i flere testverktøy. Hans trekker også fram et godt samarbeid med skolene han arbeider med, og om kontakt med NAFO gjennom ulike kurs. Han sier at han ønsker seg tilgang til flere og bedre tester. Lillian uttrykker også at hun har et godt samarbeid med skolene hun arbeider med. Når det gjelder andre samarbeidspartnere for PP-tjenesten i fylket nevner hun både NAFO og Statped i forhold til kompetanseheving. Lillian ønsker seg kurs og sertifisering i bruk av den non- verbale evnetesten Ligthet-R. Magne derimot sier at han akkurat nå ikke har behov for kompetanseheving på feltet. Han uttaler at PP-tjenesten i hans fylke har faste spesialpedagogiske møter med de videregående skolene. Videre sier han at han



har deltatt på kurs i regi av NAFO, og at han samarbeider med Statped i enkelte saker, og dette gjelder også elever med komorbide<sup>7</sup> vansker.

Som en kort oppsummering, er det kun Grete som har formell kompetanse innen det flerkulturelle feltet, mens de tre andre informantene har kurs gjennom PP-tjenestens samarbeidspartnere NAFO og Statped. Alle fire informanter nevner samarbeid med NAFO, Statped og om godt samarbeid med skolene de arbeider med. Magne uttrykker at han ikke føler behov for mer kompetanse på feltet nå, mens Lillian og Grete ønsker begge å sertifisere seg i bruk av flere tester. Hans uttrykker også et ønske om tilgang til flere og bedre tester i tillegg til kompetanseheving på det flerkulturelle feltet.

### **5.2.2. Utredningspraksis i PP-tjenesten**

Dette temaet tar for seg PPT-rådgivernes erfaringer og tanker rundt egen utrednings- og sakkyndighetspraksis.

#### **5.2.2.1. Positive og utfordrende aspekter med utredning av minoritetsspråklige elever**

Lillian svarer at hun opplever at det er både spennende å møte andre kulturer, og forstå elevens vansker i lys av kulturelle forskjeller. Hun påpeker at det i noen tilfeller kan være utfordringer knyttet til språklige barrierer. Hun nevner også at kartlegging av elever fra enkelte etniske kulturer er spesielt utfordrende fordi de fra sin kultur «ikke er vant til å ta ansvar og å prestere». Derimot er ungdommer fra andre kulturer som veldig høflige og samarbeidsvillige ifølge Lillian. Videre trekker hun fram utfordringer i forhold til traumer, og hvordan det kan ha innvirkning på den enkelte elevens læring. Et annet problem sier hun, er at det i noen tilfeller er vanskelig å få foreldre på banen, og at en del fedre ikke respekterer en kvinnelig PPT-kontakt. Lillian hevder at «de ikke bryr seg om det norske skolesystemet, har ofte urealistiske forventninger og legger press på egne barn». Grete opplever at mange er positive til å motta hjelp, og er takknemlige for de mulighetene de får her i landet. Hun synes at det er utfordrende at det er et stort sprik i språkkunnskaper, fra elever som er analfabeter til elever med som raskt har tilegnet seg gode språkferdigheter. Et annet problem er at flere tester stiller store krav til språk og kunnskap, noe som gjør det vanskelig å vite om eleven har fagvansker eller psykiske vansker. Hun trekker også fram store variasjoner knyttet til kultur og opplevelser de har med seg fra hjemlandet, som for eksempel fra krig og flukt. Som Lillian også nevner, sier Grete at hun mange ganger har opplevd å ikke bli respektert som PPT-

---

<sup>7</sup> Komorbiditet kan defineres som samtidig tilstedeværelse av én eller flere psykiske lidelser eller somatiske tilstander utover hoveddiagnosen (<http://www.helsebiblioteket.no>).

kontakt, og det er mest fra far til eleven. «De har ikke villet hilse på meg, de vil ikke ta meg i hånda, de har ikke respekt for det jeg har å tilby, og ofte vil de ikke at deres sønn/datter, skal kartlegges». Magne hevder å føle seg rimelig komfortabel med rutinene rundt utredning av elevgruppen. Hans på sin side synes det er utfordrende å vite hvor man skal starte kartleggingen, dvs på hvilket nivå, og med hvilket kartleggingsmaterieell. I tillegg er også elevens egen motivasjon avgjørende for hvor god kartleggingen blir. Han vurderer den språklige kartleggingen som den vanskeligste, mens han synes det er enklere å vurdere kunnskaper i matematikk og engelsk. Hans uttrykker at det er positivt at kartleggingen generelt gir et visst inntrykk av hvor eleven befinner seg når det gjelder norsk språk.

#### **5.2.2.2. Sentrale målsetninger med utredning av minoritetsspråklige**

For Magne handler utredning av minoritetsspråklige elever om å gi den enkelte et best mulig læringsmiljø. Grete trekker frem å tilrettelegge for en best mulig skoledag for elevene. Hun utdyper dette med at man må: «sørge for at elevene får den hjelp, støtte, og tilrettelegging hun eller han trenger for å kunne utvikle seg positivt, og tilegne seg kunnskap for å kunne fungere i skolen, arbeid og fritid» (Grete). Hun mener også at det er viktig å henvise til annen hjelp ved behov. Hans mener at kartleggingen har som målsetting å bidra til at eleven får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen i videregående skole. Lillian er opptatt av å kartlegge elevenes forutsetninger for læring i det norske skolesystemet, og å finne tilretteleggende metoder og innfallsvinkler som er til hjelp. Videre sier hun at kartleggingen bidrar til å kunne vurdere behovet og omfanget av særskilt norsk opplæring, og til å måle fremgang og om tiltak har ønsket effekt.

#### **5.2.2.3. Vektlagte momenter PPT-rådgiverne i utredningen**

Hans mener at kunnskap om elevens tidligere skolebakgrunn og historie er viktig. Han søker også informasjon om eventuelle traumer og den nye situasjonen i Norge. Videre vektlegger han observasjon, elevens egen oppfatning av situasjonen, og skolens oppfatning av hva eleven får med seg av relevant opplæring. Lillian vektlegger også observasjon og elev samtale. Videre søker hun informasjon fra pedagogisk kartlegging fra skolen og samtale med foreldre. Hun vektlegger informasjon om elevens interesser, sosial fungering på skole og hjemme, familierelasjoner og tidligere skolebakgrunn. Hun forsøker også å avdekke eventuelle traumer. Også Magne vektlegger observasjon og samtaler med elev, skole og foreldre. I tillegg trekker han fram vurdering av tidligere elevarbeid og språktester/non-verbale tester. Han søker også informasjon fra skolens kartlegging og inntakssamtalen skolen har hatt med elevene. Grete forteller at hun bruker det hun kaller «sjekklister» fra U.dir. og NAFO, og som

inneholder tema om: elevens bakgrunn, info fra samarbeidspartnere som foreldre, lærere, helsetjeneste, samt prøveresultater både på morsmål og andre språk.

#### **5.2.2.4. PP- tjenestens krav til skolen før tilvising.**

I Magnes fylke er kravet en pedagogisk rapport fra kontaktlærer. Grete uttaler at skolen der hun representerer PPT har gode rutiner på hva som gjøres, og en rekke tiltak blir forsøkt og satt i gang før tilvising. Skolen skriver pedagogisk rapport hvor tiltak blir gjort rede for, og saken tas også opp på de ukentlige sosialpedagogiske møtene ved skolen (Grete). Lillian trekker fram hva skolen har forsøkt av tilrettelegging, pedagogisk kartlegging og «migra-norsk<sup>8</sup>» test som krav PPT i hennes fylke har til de videregående skolene. Hans forteller på sin side at: «Disse sakene er vanskelige og krevende, og krever derfor ikke et spesifikt minimum, men vi setter pris på at skolene har kartlagt eleven med det verktøyet som er fordelt skolene når det gjelder kartlegging i forbindelse med norsk for minoritetsspråklige» (Hans).

#### **5.2.2.5. Forsvarlig utredning.**

Lillian synes det er vanskelig å si, men uttaler at: «Dersom man skal vente 5-7 år slik forskning sier, er det alt for sent. Jeg tror heller på tidlig tentativ (foreløpig) kartlegging». Magne mener derimot at dynamisk kartlegging kan ta til fra skolestart. «Det har jeg ikke gjort meg opp noe mening om» uttaler Hans, og legger til at han erfarer at det varierer mye. Grete mener at det kommer an på eleven. Hun uttaler at elevene i hennes fylke først går i innføringsklasser hvor det utføres en del kartlegging, og hennes erfaring er at det foreligger et godt kartleggingsgrunnlag før eleven tilvises PPT.

#### **5.2.2.6. Testverktøy som benyttes i utredningen av minoritets elever.**

Grete svarer at hun bruker NAFO sitt materiell, som går på Språkkompetanse i grunnleggende norsk, og kartlegging av skolefaglige ferdigheter. Hun forteller at hun også har samarbeidet med morsmåslærere som bruker FLORO. PPT i hennes fylke bruker også den nonverbale Leiter-R, hun er ikke selv sertifisert til å bruke den, men hun har vært observatør under testing. Hans forteller at hos dem brukes Kartleggeren – norsk, engelsk, matematikk, men da fortrinnsvis norskdelen, Språk 6-16, Wisc- hele eller bare utføringsdelen (nonverbal) ved behov, Wais- IV hele eller bare utføringsdelen (nonverbal) ved behov og Wasi. Lillian bruker også Wais- IV, men da bare de nonverbale delene, og i likhet med Grete er hun ikke sertifisert

---

<sup>8</sup> Tester i norsk for inntak til norskopplæring og i norsk engelsk og matematikk til inntak til grunn- og videregående skole (<http://migranorsk.no>).

til å bruke Leiter-R. Magne bruker også Leiter- R, deltester fra Wais-IV og CAS, TROG II (grammatisk forståelse), og deltester fra Språk 6-16.

#### 5.2.2.7. Om valide resultater ved bruk av normerte testverktøy

Grete mener at kartleggings materialet hun oftest bruker er forskningsbasert og anbefalt av Udir, og at hun derfor kan stole på å få valide resultater. Lillian føler seg ikke sikker og uttaler at verktøyene må brukes med varsomhet, og at resultatene kun kan brukes som indikasjoner og tentative hypoteser. Magne er av den formening at for å oppnå en forsvarlig utredning må man bruke flere tester, flere og gjentatte samtaler. Han kjenner godt til Espen Egeberg og hans utredningsmetodikk, og bruker den dynamisk; samtaler og supplerende deltester. Hans er heller ikke sikker på at kartleggingsverktøyene gir valide resultater. Han sier at en ting er at de måler det de skal i et norskbasert miljø, men resultatene kan være svært kulturavhengige. Spesielt gjelder det å være forsiktig ved evneutredning av våre nye landsmenn, mener han. Hans sier videre at han har fått noen svake generelle resultater på evnetester, som absolutt ikke står i stil med generelt inntrykk av evner. Hans uttaler at: «Når det er sagt, så har vi selvsagt tester som måler evner hos elevene som ikke er verbalt baserte, men ser på løsning av ikke verbale oppgaver. Men også i forhold til disse testene er det blitt stilt spørsmål om validiteten ut i fra kulturbakgrunn!»

#### 5.2.2.8. Utredningssituasjonen.

Hans forteller at han ikke føler seg komfortabel i utredningene av denne gruppen elever. Han føler PPT mangler tester som kan fange opp hva elevene sliter med på en sikrere måte. Han påpeker at Fylkeskommunen kunne initiere en gjennomgang av tester som finnes og promotere at det lages nye og bedre tester for formålet. Også Lillian føler et behov for mer kompetanse på området. Grete og Magne derimot synes at rutine rundt utredning av minoritetsspråklige elever fungerer godt i deres fylker.

#### 5.2.2.9. Bruk av tolk

Grete forteller at bruk av tolk noen ganger kan være problematisk. Hun erfarer at mange ikke ønsker tolk, og at det skyldes at tolken kan være en som kjenner dem, da miljøet ikke er så stort i fylket. De vet om hverandre og ønsker da ikke å snakke om det vanskelige. Men som hun påpeker: «Når det ikke er tolk med, blir det jo mye misforståelser, og vi får ikke ting fram og vi får lite ut av møtet hvis tolken ikke er med». Lillians erfaringer er lignende. Hun uttaler at hun også flere ganger har opplevd at familien kjenner tolken. Dette medfører ofte sier hun, at de nekter å møte fordi de er redd for sladder til tross for at det blir påpekt at tolken har taushetsplikt.

Under dette temaet har vi sett at Lillian og Grete opplever at mange er takknemlige og positive for den hjelpen de får, men at de i noen tilfeller opplever at de ikke bli respektert som PPT kontakt da de er kvinner. Mens Magne føler seg komfortabel med utredninger synes de tre andre at det kan være utfordringer knyttet spesielt til språklige barrierer. Lillian og Grete peker også på utfordringer knyttet til kulturelle forskjeller mellom dem og minoritets elever, og vansker og traumer knyttet til flukt eller krig i hjemlandet. Lillian opplever også at ulike etniske grupper har ulikt syn på skole og arbeidsliv, og at dette både kan gi utfordringer, men også by på positive opplevelser i utredningen. De fire informantene er samstemte om at målsetningen for utredning av elevgruppen er å bidra til at elevene får et tilfredsstillende utbytte av videregående opplæring. De fire informantene trekker frem elevenes tidligere skole historikk, observasjon, samtaler med elev, skole og foresatte som viktige momenter i utredningen. Hans, Lillian og Grete nevner også at informasjon om eventuelle traumer er et viktig moment. Magne trekker frem vurderinger av skolens kartlegging, elevarbeider og vurdering av eventuelle tester som er gjennomført tidligere, mens Grete er opptatt av prøveresultater både på morsmål og andre språk. Ingen av informantene har en bestemt formening om hvor lang tid minoritets elever bør har vært i Norge for det er forsvarlig å utføre en utredning av eventuelle vansker. Dette kan ifølge informantene variere fra elev til elev, men at det er viktig å benytte dynamisk kartlegging. Mens både Lillian, Magne og Hans uttaler at de benytter deltester av normerte kartleggingsverktøy i sine utredninger av elevgruppen, nevner Grete kun kartleggingsverktøyene fra NAFO som de verktøyene hun benytter til utredning. Alle opplever også at minoritets elever ikke har erfaringer som tilsvarer normeringsgrunnlaget for de tilgjengelige testene. Lillian, Grete og Magne opplever at rutine for utredning av minoritets elever fungerer godt i deres fylker, mens Hans ikke føler at PP-tjenesten har verktøy som med sikkerhet kan fange opp minoritets elevenes vansker. Lillian og Grete nevner også at de i noen tilfeller benytter tolk under utredninger, men at dette ikke alltid er uproblematisk. Dette fordi tolken ofte kommer fra sammen miljø og den som utredes kjenner tolken, og mange er da redde for sladder til tross at taushetsplikt blir påpekt.

### **5.2.3. Sakkyndighetspraksisen i PP- tjenesten**

Dette temaet tar for seg sakkyndighetspraksisen i PP-tjenesten

#### **5.2.3.1. Minoritetspråklige elevers bakgrunn og behov i sakkyndige vurderinger**

Grete uttaler at i deres maler for sakkyndig vurdering alltid tas med bakgrunn og behov.

Lillian svarer at deres maler også i stor grad tar høyde for dette. Hans er tydelig på at han gjør det han kan for at de sakkyndige vurderingene skal ta høyde for elevens bakgrunn og behov, i

den grad resultatet av kartleggingen er noenlunde riktig, mens Magne forteller at dette sikrer han gjennom inntakssamtaler, observasjoner, og samarbeidsmøter med kontaktlærere. Men han påpeker at: «Det vil alltid være dilemma om PPT har tilstrekkelig informasjon i sakkyndige vurderinger» (Magne). Samtlige informanter opplever at deres sakkyndige vurderinger blir etterfulgt av de involverte.

#### **5.2.3.2. Tilråding av tospråklig fagopplæring i den sakkyndigen vurderingen.**

Hans opplever at skolen tar hensyn til det PPT foreslår og tar det til følge. Han erfarer likevel en rekke ganger at elevene ikke vil delta i eksempelvis særskilt språkopplæring, og begrunnelsen er da at de ikke føler de har behov for det. Hans legger til at:

PPT er ikke sakkyndig instans når de gjelder særskilt norskopplæring, heller ikke tospråklig fagopplæring, men jeg sørger for å foreslå dette likevel i den sakkyndige vurderingen, og gjerne i kombinasjon med spesialundervisning. Jeg har også foreslått morsmålsopplæring i kombinasjon med spesialundervisning, som også har blitt tatt til følge.

Magne påpeker at PPT skriver sakkyndige vurderinger i forhold til spesialundervisning, og presiserer at særskilt språkopplæring er et tilbud den aktuelle skolen tilbyr, og har kontroll over hvem som deltar. Lillian forteller at hun tilrår det dersom pedagogisk kartlegging og testing hos PPT viser at eleven ikke har tilstrekkelig med norskkunnskaper til å følge undervisningen. Grete derimot har hittil ikke skrevet sakkyndig vurdering hvor dette har vært aktuelt, men påpeker hun: «Jeg ønsker å blande meg inn i de sakene, men har enda ikke hatt elever hvor dette har vært aktuelt. Men jeg har sett nytteverdien av tospråklig fagopplæring i grunnskolen. Det er absolutt noe jeg vil ta opp hvis jeg ser at enkelt elever har behov for det» (Grete).

Kort oppsummert om dette temaet kan vi si at alle informanter mener at deres maler for sakkyndig vurdering tar høyde for elevenes bakgrunn og behov, men Magne mener at til tross for dette vil det alltid være et dilemma om PPT har tilstrekkelig informasjon i sakkyndige vurderinger. Alle informantene opplever at deres sakkyndigheter blir fulgt opp. Hans er den eneste av informantene som mener at tospråklig fagopplæring ikke skal tilrås av PP-tjenesten, da dette er skolens domene.

#### **5.2.4. Informantenes refleksjoner om Pihls kritikk av PP-tjenesten.**

Magne uttaler i den forbindelse at: «Jeg synes ikke at jeg har fått så mye kritikk jeg, så har det vært i mediene da? Ja, det er vel forskere og sånne da. Det er jo forskjellige innfallsvinkler her. Hvis man leter etter mangler og skader hos elevene så er det BUP som må ta den biten».

Hans kjenner seg ikke igjen i at det er PP-tjenesten som er problemet, og at det er ikke PPT om er først inne her. Men han påpeker at: «Kanskje burde PP-tjenesten bidra til å bygge opp kompetanse i skolen, men slik jeg ser det er det i utgangspunktet ikke PP-tjenesten som er syndebukken her». Han påpeker at PP-tjenestens mandat er henviste elever, og de kan være tilvist for mange andre ting enn språkvansker. Han uttaler at dette burde vært kartlagt før eller tidlig i videregående opplæring. Han mener at: «De kan ikke tilvise alle minoritetsspråklige elever til oss. Men når de først blir henvist så hadde mer kunnskap vært fint, det er et vanskelig tema» (Hans).

Lillian sier at hun ikke vet så mye om kritikken, men sier at:

Ja, vi kan nok bli bedre, og vi trenger nok det i og med at det kommer flere og flere med minoritetsspråklig bakgrunn i skolene, som er både traumatiserte og har mangelfull skolegang fra hjemlandet. Men samtidig er det vanskelig å være veldig presise, og å tilrå ditt og datt, hvis ikke det er gjennomførbart - da blir det jo bare papir (Lillian).

Grete er heller ikke ening i kritikken og sier at hun stoler på at det PPT som fagmiljø har av verktøy er forsvarlige å benytte i utredning av minoritets elever.

Mens Grete, Hans og Magne ikke kjenner seg igjen i kritikken fra Pihl, mener Lillian at PP-tjenesten kan bli bedre i sitt utrednings- og sakkyndighetsarbeid med minoritetsspråklige elever.

### **5.2.5. Tospråklig fagopplæring og minoritetsspråklige elevers utfordringer i videregående opplæring.**

Dette temaet tar for seg PPT-rådgivernes erfaringer og tanker om bruk av tospråklig fagopplæring og hvordan de opplever tilbudet for minoritetsspråklige elever i videregående skole.

#### **5.2.5.1. Om bruken av tospråklig fagopplæring i den videregående skole**

Lillian mener at tospråklig fagopplæring, er lite brukt i det fylke hun arbeider. Det er interessant sier hun at mange av elevene hun møter ikke vil ha det i likhet med morsmåls opplæring, og at mange oppgir at de har hatt mye av det i grunnskolen og at i videregående kan de velge selv. Likevel uttaler hun: «Det er nok en del som burde hatt det som ikke får det. Der vi har anbefalt det, er det ikke alltid skolen finner tospråklig lærer eller at eleven sliter med traumer og angst, og da kan man ikke sette inn en lærer eleven ikke har en trygg relasjon til, da nekter de å gå til de timene» (Lillian). Hans tror heller ikke at det er mange i hans fylke som får tospråklig fagopplæring. Ved den ene skolen han arbeider med, er det nå utlyst en spesialpedagog stilling som skal arbeide i en liten gruppe med en flerspråklig elev for å

avhjelpe med begreper, og han håper dette kan bli til hjelp for eleven. «Klart det er viktig å gi dem det», sier Magne, og legger til at han ikke har oversikt over hvor mange som får tospråklig fagopplæring da de har en ansatt i PPT videregående som ivaretar denne oversikten. Videre antar han at det er ansatt tospråklige lærere ved de skolene som har innføringsklasser, men han er ikke sikker på dette. Grete merker at det er forskjell på grunnskole og videregående skole. Hun uttaler at det er mye større fokus på tospråklig fagopplæring i grunnskolen. Når en elev i grunnskolen har behov for slik opplæring, er det ifølge Grete: «automatisk programmer som settes i gang». Hun synes at det tar litt tid i videregående skole, skolene er litt usikre, skal de ha tospråklig opplæring, eller skal de ha noe annet? Hun sier at hun ikke har lagt merke til om det finnes tospråklige lærere på de skolene hun arbeider med bortsett fra i engelsk. Grete påpeker at hun i allefall ikke har truffet noen, men at det kan skyldes veldig mange ansatte. Hun uttaler videre at i hennes fylke er det god tilgang på tospråklige lærere, så skolene kan ikke argumentere med at det ikke finnes lærere. Hun sier også at hun er vant med at gode systemer for tospråklig opplæring i grunnskolen, og at hun er overrasket over å ikke har sett dette brukt ved den skolen hun er mest hos. Hun legger til: «Nei, vet du hva, det tror jeg det er lite av, jeg ser de har ansatte som er utenlandske, men om de blir brukt til undervisning i forhold til sin kompetanse, det vet ikke jeg ikke, men det har aldri vært et tema på de møtene jeg har vært på». Men uttaler hun: «Det har veldig god effekt, jeg har sett hva det har å bety for elever. Hos oss er det fokus på økt gjennomføring, og slik jeg ser det, er tospråklig fagopplæring et tiltak som burde vært løftet opp» (Grete)

#### **5.2.5.2. PPT- rådgivernes tanker og erfaringer rundt opplæringstilbudet for minoritetselevne i den videregående skole**

Alle informantene opplyser at de har innføringsklasser i sitt fylke hvor elevene kan gå i inntil to år. Grete nevner i den forbindelse at: «Jeg har ikke tall på det men jeg ser at noen av elevene på min skole nok burde vært i innføringsklassen en stund for de kommer for tidlig inn i videregående skole, dette opplever jeg gang på gang». Hun forteller at det i hennes fylke nå veldig populært å gå på helse oppvekst, og så inn på apotek. Hun uttaler videre at der stopper det opp på grunn av språk, og så klarer de ikke å komme videre. Hun opplever at denne elevgruppen oppholder seg i «sitt miljø», og at de dermed ikke kommer opp på et slikt språklig ferdighetsnivå at de kan betjene kunder. De går fra skolen og hjem til sitt morsmålstalende miljø. Hun er av den formening at det er der det stopper opp, fordi disse elevene får ikke trent nok på norsk når de bare går i «sitt miljø». Grete gir meg et eksempel



hvor man fant praksisplass på en kafe, for å få eleven inn i et miljø hvor hun fikk høre vanlig daglig tale. Men sier Grete: «Hun taklet ikke å stå i den litt vanskelige begynnerfasen, så hun takket nei til plassen. Dette er for tøft for dem og de klarer ikke å stå i det, og da blir det en evig runddans her». Lillian forteller at i hennes fylke kan elevgruppen søke seg til egne klasser for minoritetsspråklige elever etter de har gjennomført innføringsklasse i programmene studiespesialiserende og Helse og oppvekstfag. Hun uttaler at:

Dette er jo også omdiskutert, om det er inkluderende. Men noen ganger må man gjerne segregere for så å inkludere. Man er ikke nødvendigvis integrert i en klasse dersom man ikke forstår noen ting, og det hjelper jo ikke å være en del av en klasse dersom du må ut av hver time likevel, tilhørigheten blir jo da så som så.

Hans forteller om stor økning av elever med lite eller ingen skolegang som blir tatt inn på byggfagene på vg.1 i sitt fylke. Her er PPT trukket inn for å se på hvordan disse elevene kan få utbytte av opplæringen, og man ser på en modell hvor elevgruppen kan ta vg.1 over to år, slik at man kan fokusere på den språklige utviklingen. Hans uttaler at: «Dette er en ny føring som gjør at elever som er svake i norsk språk får mulighet til å bruke litt lenger tid», men, slår han fast: «Mange har liten tid, og vil fullføre på vanlig tid». Magne derimot mener at mange minoritets elever ser at de har behov for lenger tid for å kunne få utbytte av opplæringen. Magne gir meg også et motsigende eksempel på en gutt med asiatisk bakgrunn som ikke får mye norsk stimuli. I hans praksis i barnehagen, var adferden hans ikke forenelig med å jobbe med barn i barnehage. «Han tok tak i barna og ristet dem. Dette kan jo ha sammenheng med hans bakgrunn, at han ble ristet når han gjorde noe galt» (Magne). I Magnes fylke har de ikke egne klasser på Helse og oppvekst eller studiespesialiserende, men elevene går i ordinære klasser med god tilpassing. Magne uttaler: «Vi prøver unngå stigmatisering, det å putte elever sammen fra forskjellige land i samme klasse som stimulerer hverandre og lærer norsk og norsk kultur og ord og begreper, det tror jeg ikke på». Han legger til at: «Dersom minoritetsspråklige elever skal ha suksess må de lære språket i en sosial setting, og aktivt oppsøke miljøer som å gå på kino, se norske filmer, se norsk TV og melde seg inn i bridgeklubb eller idrettslag».

Alle informantene er enige i at tospråklig fagopplæring er viktig for minoritets elever med kort botid i Norge, men alle er usikre på om minoritets elever ved de videregående skolene i deres fylker får tilbud om dette, og om noen faktisk har slik opplæring. Elever med kort botid i Norge får i alle informantenes fylker tilbud om innføringsklasse i inn til to år ved behov. Både Hans, Lillian og Grete forteller at de opplever at mange har det travelt med å komme over på

et bestemt programområde, og av den grunn ikke benytter seg av tilbudet lenge nok. Magne derimot har erfaring med at dette ikke alltid er tilfelle. I Magnes fylke har de ikke egne klasser for minoritets elever i programmene studiespesialiserende eller Helse -og oppvekstfag, mens det er tilfelle i fylkene hvor Lillian, Hans og Grete arbeider. Magne, Lillian og Grete forteller at de erfarer at språket og ulik kultur ofte er et hinder for elevgruppen med tanke på praksis i programfagene, og opplever at mange av den grunn ikke makter å være i jobb.

### **5.3. Et kort sammendrag av hovedfunn**

De fire temaene vil danne grunnlaget for min drøfting i kapittel 6, når jeg blant annet vil drøfte hovedfunnene opp mot mine forskningsspørsmål og teori. Jeg har valgt å sette opp mine dataresultater i et skjema, fordi funn i kvalitativ forskning ofte framstilles visuelt ved å benytte figurer eller bilder som støtte for drøftingen (Miles og Huberman, referert i Cresswell, 2012, s. 253). I følge Cresswell (2012, s. 237) er da en slik visuell framstilling er det fjerde trinnet i analyse- og tolkningsprosessen. Jeg innser at informantenes framstillinger i så måte kan bli noe reduserte, og jeg understreker at hensikten med skjemaet er å gjøre det enklere for leseren å se likheter og ulikheter mellom mine informanternes uttalelser, og disse må derfor ikke tas ut av den sammenhengen de står i. Et resyme av uttalelsene er likevel viktig da det viser variasjon og nyanser, noe som er viktig for meg å bringe med inn i drøftingen.

	PP-tjenestens kompetanse	PP-tjenesten om utredning av minoritetsspråklige	PP-tjenesten om sakkyndig vurdering og kritikken fra Pihl	PP-tjenesten om tospråkligfagopplæring og om opplæringstilbudet for minoritets elever i videregående opplæring
	Formell kompetanse innen feltet			
	Behov for kompetanse på feltet			
	Behov for kompetanse på bruk tester			
	Samarbeider med andre instanser			
	Benytter normerte tester			
	Krevende å utrede			
	Mangler tester			
	Benytter tolk i utredningen			
	Sakkyndige tilrådinger blir fulgt opp			
	PP-tjenesten tar språklige og kulturelle hensyn			
	Enig i kritikken fra Pihl			
	Mangel på tospråklige lærere			
	Mangel på tospråklig fagopplæring			
	For liten vekt på særskilt språkopplæring			
	Større vekt på elevens kulturelle og språklige vansker			
	Økt bruk av tospråklig fagopplæring i skolen			
	Behov for inkluderende opplæring/opplæringsarenaer			
<b>Magne</b>	nei	x	nei	x
<b>Lillian</b>	nei	x	x	x
<b>Grete</b>	x	nei	x	x
<b>Hans</b>	nei	x	nei	nei

## **6. Mot en kultursensitiv sakkyndig praksis i PP-tjenesten**

Hva forteller PPT-rådgiverne om utredningspraksis og spesielt sakkyndig vurdering overfor minoritetsspråklige elever i den videregående skole, og hvordan kan denne praksisen bli mer kultursensitiv?

Jeg vil forsøke å besvare mitt forskningsspørsmål ved å ta for meg temaene som ble presentert i min oppsummerende tabell i forrige kapittel, og se dem i lys av forskningen og teorien som jeg beskrev i kapittel 1, 2, og 3. Jeg vil se på om kritikken som er fremsatt om at PP-tjenestens utrednings – og sakkyndighetspraksis i forhold til minoritets elever kan sies å være berettiget. Jeg vil også drøfte hvilken betydning særskilt språkopplæring og en inkluderende opplæring i den videregående skole har å si for minoritets elever, og PP-tjenestens rolle i dette arbeidet. For å kunne svare på den siste delen av problemstillingen, vil jeg med bakgrunn i matrisen som knytter sammen Egebergs modell for utredning (2016) med Jávós manual for en kultursensitiv utredning (2010) (beskrevet i kapittel 3.3, side 40), drøfte tiltak som kan bidra til utvikling av en mer kultursensitiv sakkyndighetspraksis i PP-tjenestens møte med minoritets elever i den videregående skole.

### **6.1. Behov for kompetanse i PP-tjenesten**

Som vi så i kapittel 2, mener Pihl (2010) og Aagaard (2011) at den store andelen av minoritets elever i spesialpedagogiske tiltak skyldes feildiagnostisering fra PP-tjenestens side. Andre som Nordlandsforskning (2013) peker på at PP-tjenesten mangler inter/flerkulturell pedagogisk kompetanse og kompetanse på tospråklighet, og i tillegg hevder Aagaard (2011) at minoritetsspråklige elevers totale kompetanse ikke blir tatt med i vurderingene til PP-tjenesten.

I informantgruppen var det kun Grete som har formell kompetanse innen interkulturell/flerkulturell/ migrasjons pedagogikk, men alle informantene har arbeidet i mange år med minoritetsspråklige elever. Mens både Hans og Lillian ønsker seg mer kompetanse, mener Magne at han har god kompetanse på feltet. I følge Hans er det ikke tilbud om kompetanseheving på feltet i det fylket han arbeider i. Uten noe ønske om å generalisere her kan vi merke oss flere punkter. At et slikt tilbud ikke eksisterer, synes underlig med tanke på Kunnskapsdepartementets «Kvalitetskriterium i PP-tenesta» hvor det tydelig fremgår at: «Kommunar og fylkeskommunar har et system for kompetanseutvikling for PP- tenesta» (2016, s. 2), og kompetanse utvikling bør da omfatte flerkulturell/interkulturell kompetanse. NAFO kan betraktes som en hoved - bidragsyter for kompetanseutvikling i PP-tjenesten. Som nevnt i delkapittel 3.1., s. 29 skal NAFO bidra til at den nasjonale utdanningspolitikken blir

iverksatt og gjennomført, slik at blant annet unge minoritetsspråklige elever i videregående skole får en likeverdig og tilpasset opplæring av høy kvalitet i et inkluderende fellesskap. I tillegg har Statped fått i oppdrag å styrke kompetansen til PP-tjenestens ansatte, og bidra til økt fokus på systemrettet arbeid i tjenesten (2018, s. 29). Et hovedspørsmål når jeg analyserer mine funn, er om fylkeskommunene i tilstrekkelig grad legger til rette for at PPT- rådgivere skal kunne ha den nødvendige kompetanse i arbeidet med minoritetsspråklige elever som Kunnskapssdepartementet har pålagt dem.

For det andre, hvilke testverktøy brukes i PP-tjenesten? I kritikken av PP-tjenesten rettes også søkelyset mot testene som tjenesten benytter i utredningsarbeidet, og det hevdes at testverktøyene som benyttes i hovedsakelig er forankret i norsk kultur (Morken og Dalen, 2015; Pihl, 2002, 2010). Dermed egner ikke normeringsgrunnlaget seg for utredningen av minoritetsspråklige elever. Alle informanter er enige i at det er et stort behov for tester, og de savner testmateriell som ikke er basert på norske normer. Flere av informantene (Hans, Lillian og Magne) uttalte mer konkret at de ofte opplever at minoritets elever ikke har erfaringer som tilsvarer normeringsgrunnlaget. Som vist i delkapittel 3.1.2., s. 33- 34, har NAFO i samarbeid med Udir laget en del kartleggingsmateriell som: Vurdering av hvor langt eleven har kommet i sin andrespråks utvikling og hvilket opplæringstilbud eleven har behov for, kartlegging av morsmålsferdigheter hos eldre elever, og skolefaglige ferdigheter hos nyankomne minoritetsspråklige elever, ikke deres norskferdigheter. NAFO presiserer at dette ikke er tester, men verktøy for vurdering og pedagogisk tilrettelegging av elevenes opplæring (NAFO, 2018). Det må også nevnes at Liv Bøyesen hos NAFO har laget et verktøy som kan si noe om elevenes fonologiske ferdigheter, minnefunksjoner og en mer kompleks ferdighet på lavere mentalt nivå som en mener har med prosesseringsferdigheter å gjøre. Testen er oversatt til ulike språk, men også her er normeringen norsk og testen mangler enda oversettelser på en del språk, som blant annet fransk (NAFO, 2018).

Dette kan tyde på at PP-tjenesten ikke har egnede tester som kan stille diagnoser som generelle lærevansker, matematikkvansker (dyskalkuli), spesifikke språkvansker eller lese- og skrivevansker (dysleksi). Dette til tross for at Østbergutvalget (sitert i Kunnskapssdepartementet, 2011, s. 95) i sin rapport påpekte viktigheten av at materiell til både kartlegging og utredning må gjøres lett tilgjengelig, og at det gis tilfredstillende opplæring i bruk av verktøyene. Dette er perspektiver som bør ivaretas i videre kompetanseheving for PP-tjenesten. Alle informantene med unntak av Grete vedgår at de benytter både Wais- IV, Ligther- R og Språk 6-16 eller deler av testene, men alle påpeker at

de brukes dynamisk for å få en viss formening om det kognitive nivået. Hans nevner at man spesielt må være forsiktig når det gjelder evneutredninger, og påpeker at han har opplevd å få noen svake resultater ved bruk av evnetester som ikke står i stil med et generelt inntrykk av evner. Egeberg (2016) påpeker også at bruk av standardiserte tester og funksjonsvurderinger ved utredning av minoritetsspråklige elever i noen tilfeller er nødvendig, men at anvendelse og konklusjoner må ses i lys av erfaringsmessig og språklig bakgrunn som tydelig avviker fra normeringsgrunnlaget (s. 100-101). Samtidig, i Norge har det ikke vært tradisjon for å utvikle tester med innhold som gjenspeiler erfaringer, kunnskaper og ferdigheter som forventes (Egeberg, 2016, s. 101). Alle informantene etterlyser slike tester, og Magne mener noen må få i oppdrag å ta tak i dette problemet.

Både Lillian, Grete og Hans uttalte at de har opplevd ulike utfordringer i forhold til utredninger av minoritets elever. Felles for de tre er utfordringer knyttet til språklige barrierer. Grete peker på at det er et stort sprik i elevens språkkunnskaper, med alt fra elever som er analfabeter til elever med gode språkferdigheter, og opplever at de fleste testene stiller store krav til språk og kunnskap, noe som gjør det vanskelig å peke på om vanskene skyldes for dårlig norsk språk, fagvansker og – eller psykiske vansker. Hans peker også på utredning av eventuelle språkvansker som det vanskeligste, og synes at det er utfordrende å vite hvor på hvilket nivå utredningen skal starte, hvilket kartleggingsmaterieell som er mest hensiktsmessig å benytte. Ett annet dilemma for PP-tjenesten, er å vurdere hvor lenge en minoritetsspråklig elev har bodd lenge nok i Norge til at det er etisk forsvarlig å gjennomføre utredninger. Forskning gjort av Bakken (2007) og Cummins (2000) viser at det tar mellom 5 og 7 år for unge minoritets elever å utvikle ferdigheter i et annet språk enn førstespråket, før de er i stand til å få med seg opplæringen i skolen på samme nivå som jevnaldrende (sitert i Kunnskapssdepartementet, 2011, side. 23), og at det i denne perioden vil være vanskelig å skille mellom utfordringer i forhold til å lære seg et nytt språk og lærevansker som foreksempel språkvansker eller spesifikke lese- og skrivevansker, dysleksi (Egeberg sitert i Kunnskapssdepartementet, 2011, side. 23). Utfordringene informantene opplever, kan kanskje ses i lys av å ha for kort botid i Norge. Dette er alle informantene innforstått med, men Lillian mener at det er alt for lenge å vente og at hun har mer tro på tentativ/foreløpig utredning, mens Magne tror at dynamisk kartlegging i skolen kan gjøres fra skolestart. Grete og Hans mener at det varierer fra elev til elev når det er forsvarlig å utføre en utredning av minoritets elever i den videregående skole.

Med tanke på at kun en av informantene har formell kompetanse på det inter/flerkulturelle feltet, kan kanskje være en indikator på at PP-tjenesten i Norge mangler kompetanse på fagfeltet. Det er også bred enighet i informantgruppen om at PP-tjenesten mangler, og har behov for testverktøy hvor normeringsgrunnlaget har samme erfaringer som minoritetsspråklige elever. Informantene er også enige om at det i mange tilfeller vil være for lenge å vente de 5 -7 årene forskning mener det tar å utvikle et annet språk, og at de derfor, i mangel på egnede testverktøy bruker tester og deler av tester på en dynamisk måte for å få en indikator på om det foreligger vansker. Informantgruppen er tydelig på at de ikke kan stille valide diagnoser ved utredning av minoritetsspråklige elever med det testbatteriet PP-tjenesten har tilgjengelig pr. i dag. Med bakgrunn i dette funnet burde fylkeskommunen legge bedre til rette for at PP-tjenestens ansatte får etterutdanning og kompetanseheving, som for eksempel Statped sine tilbud gjennom SEVU-PPT: Etterutdanning i flerspråklighet for PPT 2018–2019, om systemrettet arbeid, og flerkulturell/interkulturell pedagogikk. Med tanke på at Norge er et flerkulturelt samfunn, og med det verdensbildet vi har i dag med både flyktning - og arbeidsinnvandring, vil PP-tjenesten i stadig større grad for fremtiden ha behov for testverktøy hvor normeringsgrunnlaget for testene samsvarer med minoritetslevenes erfaringer.

I neste delkapittel vil jeg se nærmere på og diskutere hvilken betydning særskilt språkopplæring og en inkluderende opplæring i den videregående skole har å si for minoritets elever med kort botid i Norge, og PP-tjenestens rolle i dette arbeidet.

## **6.2. Opplæringssituasjonen til minoritets elever i videregående skole**

Som vi har sett i kapittel 2 har PP-tjenesten også fått kritikk for å mangle kompetanse på tospråklighet (Hustad, Strøm og Strøsvik, 2013; Pihl, 2010; Aagaard, 2011). I tillegg er også den videregående skolen kritisert (Hilt, 2016a, 2016d, 2017; Pihl, 2010; Øzerk, 2006, 2012) for sitt tilbud til minoritets elever.

For å tilfredsstillende kravene til inntak i den videregående skole i Norge må man ha gjennomført grunnskolen. Det vil si at også nyankomne elever som kanskje bare gått i 10.klasse i noen få uker eller måneder har rett til vitnemål fra grunnskolen, og slik rett til inntak i videregående skole. Dette medfører at minoritetsspråklige elever med lite skolebakgrunn og med sen ankomst i norsk grunnskoleopplæring, har rett til en opplæring de ikke har språklige eller faglige forutsetninger for å gjennomføre. (Thorshaug og Svendsen, 2014, s. 55). Både for den enkelte minoritets elev, for skolen og for PP-tjenesten medfører dette store utfordringer og mange dilemmaer. Deler av dette problemet løses som vi så i delkapittel 2.2, s. 19 i norske

fylkeskommuner med innføringsklasser (Rambøll, 2013, s. 4). I Hordaland Fylkeskommune følger innføringsklassene en lokal læreplan som inneholder norsk, matematikk, naturfag, samfunnsfag, engelsk og kroppsøving, og det er lagt fokus på norsk i alle fag; en skal styrke de nyankomnes motivasjon og sikre at elevene får et godt grunnlag til å fullføre videregående opplæring (Hordaland Fylkeskommune, 2018, s. 5). Men en slik vektlegging av norsk bringer et annet dilemma: Bergren, Sørland og Alver påpeker at ifølge forskning er påvirkning fra tidligere lærte språk er en viktig faktor i andrespråks innlæring, og at dersom personer fra en bestemt gruppe lærer noe mye raskere og med større letthet enn andre personer fra en annen gruppe, kan man anta at det kan være forbundet med ressurser fra førstespråket (2012, s. 27). I slike tilfeller er det oftest slik at førstespråket har parallelle, sammenlignbare konstruksjoner eller enheter i forhold til andrespråket, og at man dermed får positive overføringer mellom første og andrespråk. Dette kan bidra til bedre utvikling og læring (Cummins 1984 sitert i Øzerk 2016, s. 177), noe som kan være viktigere for elever i den videregående skole enn for barn (Bergren, Sørland og Alver, 2012, s. 27). Sett i et slikt perspektiv kan man undres hvorfor at skoleeiere og deres rektorer ikke er innforstått med at særskilt språkopplæring er et viktig tiltak i regjeringens integreringspolitikk, og hvorfor regjeringen viser manglende vilje til å instruere fylkeskommunene til å følge opp denne politikken, da det å mestre språket er en forutsetning for å kunne nyttiggjøre seg opplæringen i den norske videregående skole. (Kunnskapssdepartementet, 2013, s. 55). Minoritets elever i videregående skole har en lovfestet rett etter §3-12 i Opplæringsloven (1998) til særskilt språkopplæring til de har oppnådd tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den ordinære opplæringen, og her inngår også en rett til morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Tospråklig fagopplæring foregår både på norsk og på elevenes morsmål, slik at elevene vil få mulighet til å få forklaringer på et språk de forstår, og opplæringsformen er i sin natur en elevvennlig opplæringsform da den ekskluderer verken den minoritetsspråklige elevens førstespråk, morsmål eller storsamfunnets språk (Øzerk 2006, s. 12). Mye tyder på at mange minoritets elever i videregående opplæring ikke får den type opplæring. Hilt (2016d, sitert i Hilt, 2017, s. 44) fant gjennom sin feltstudie av innføringsklasser i to videregående skoler i Bergen at ingen av elevene hadde tilbud om tospråklig opplæring eller morsmålsundervisning. Dette til tross for at flere av dem hadde behov for det, og at noen av elevene i tillegg ikke behersket engelsk, noe som medførte at kommunikasjon og undervisning foregikk ved hjelp av oversettelsesprogrammet Google Translate (Hilt, 2017, s. 48). Man kan da stille spørsmål om årsaken til dette. Mine informanter er også av den oppfatning at mange har et behov for



særskilt språkopplæring, men som Hans påpeker er ikke PPT sakkyndig instans når de gjelder særskilt norskopplæring, heller ikke tospråklig fagopplæring. Det er den enkelte skoleeier som har ansvar for å vurdere om morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring er nødvendig, og å vurdere om eleven har tilstrekkelige norskkunnskaper til å kunne følge ordinær undervisning eller ikke (Øzerk 2012, s 19). Øzerk (2012, s. 91) påpeker at dette innebærer at det er rektor ved den enkelte skole som har ansvaret for å utføre skoleeiers ansvar, og at mange rektorer ikke kjenner til den formelle fremgangsmåten. Dette gir elever fra språklige minoriteter veldig få rettigheter i det norske skolesystemet, da de ikke har rett på denne type opplæring med statstilskudd med mindre skolen definerer dem som svake i norsk ifølge Øzerk (2006, s. 50). Øzerk støttes da også i dette av Østbergutvalget (NOU 2010:7, s 153) som forklarer det mangelfulle opplæringstilbudet blant annet med at skoleeiere i liten utstrekning er kjent med eller følger regelverket, og at rektorene derfor er overlatt til seg selv uten oppfølging fra skoleeier. Man kan da undres over om skoleeier ved rektor har tilstrekkelig kunnskap om hvordan unge utvikler tospråklighet, samt de ulike språkenes betydning for sosial, motorisk og kognitiv utvikling (Jakobsen, 2007).

Rambøll Management (2016 sitert i Hilt, s. 44) påpeker i sin evalueringsrapport om særskilt språkopplæring og innføringstilbud, at organiseringen innebærer at innføringsklasser i så måte organiseres utenom opplæringsloven, og at det derfor er en utfordring å få oversikt over hvor mange elever som har vedtak om særskilt språkopplæring i den videregående skole, da år 0 ikke registreres i skolestatistikken. Det må sies at det er et dilemma for PP-tjenesten at innføringstilbudet primært blir organisert som et 0år, da de ikke kommer i kontakt med elevgruppen før de overføres til ordinære opplæringstilbud. I Hordaland Fylkeskommune vil innføringstilbudet bli organisert som år 1 fra skoleåret 2018/2019, noe som medfører et nytt dilemma: elever som tar imot tilbudet om inntil 2 år i innføringsklasse vil bruke av sin 3årige rett til videregående opplæring. Dette innebærer at minoritetsspråklige elever fra høsten 2018 behov for ekstra tid for å nå sine opplæringsmål må søke fylkeskommunen om utvidet tid. Men denne retten gjelder etter reglene i kapittel 5 i Opplæringsloven bare elever med rett til spesialundervisning etter § 5-1, og elever med rett til særskilt språkopplæring etter § 3-12 har rett til videregående opplæring i inntil to år ekstra når eleven har behov for det (1998).

Informantene mener at tospråklig fagopplæring er lite brukt i de fylkene der de arbeider. Grete som har lang erfaring fra grunnskolen opplever at det er mye større fokus på tospråklig fagopplæring i grunnskolen. Hun sier også at hun er vant med gode systemer for tospråklig

opplæring i grunnskolen, og at hun er overrasket over å ikke har sett dette brukt ved den skolen hun er mest hos, og legger til at: «Det har veldig god effekt, jeg har sett hva det har å bety for elever. Hos oss er det fokus på økt gjennomføring, og slik jeg ser det, er tospråklig fagopplæring et tiltak som burde vært løftet opp». Rambøll Management (2016 sitert i Hilt, 2017, s. 44) er enig med Grete i at det er all grunn til å tro at tospråklig fagopplæring og morsmålsundervisning er tilbud som prioriteres i mindre grad i videregående skole enn i grunnskolen. Østbergutvalget er også kritiske til tilbudet minoritetselevne får i den videregående skole og stiller spørsmål ved om skole- Norge på fylkesnivå har forstått den store todimensjonale utfordringen minoritets elever i den videregående skole står over for, både språklig og faglig, altså på to sammenhengende utviklingsområder (NOU, 2010:7, 213 - 214). Man kan også stille spørsmål ved om regjeringen er oppmerksom på problemstillingen, når det er uttalt i Meld.St.6 (2013, s. 55) at særskilt språkopplæring er et viktig tiltak i regjeringens integreringspolitikk.

Med tanke på at særskilt språkopplæring synes å være lite prioritert i den videregående skole burde problematikken være et egnet område hvor PP-tjenesten kan hjelpe den videregående skole med kompetanse- og organisasjonsutvikling. § 5-6 i Opplæringsloven (1998) peker da også på at PP-tjenesten bør prioritere systemrettet arbeid<sup>9</sup>. Johannesen, Kokkersvold og Vedeler påpeker (2010, s. 23) at systemrettet arbeid kan bidra til å flytte oppmerksomheten fra individuelle årsaksforhold over på et system som pr. i dag ser ut til å være til hinder for minoritetsspråklige elevers utvikling av språklige ferdigheter i norsk, noe som hindrer et godt og forsvarlig faglig utbytte av opplæringen i den videregående skole.

Et likeverdig opplæringstilbud, gis stor oppmerksomhet fra politisk side ifølge Thorshaug og Svensen (2014,) og de hevder at en forutsetning for likeverd er inkludering (s. 24). I likhet med Hilt har Thorshaug og Svendsen besøkt videregående skoler, og i tillegg intervjuet minoritets elever om deres opplærings situasjon. Her gav mange av elevene uttrykk for at de

---

<sup>9</sup> Regjeringen gjennomfører i disse dager en høring av rapporten: Inkluderende fellesskap for barn og unge (Nordahl mfl, 2018), om tilbudet til barn og unge med særskilte behov. Ekspertutvalgets anbefalinger kan beføre store endringer i måten PP-tjenesten arbeider på. I rapporten går det frem at det er ønskelig å legge ned PP-tjenesten i den form den har i dag. Et pedagogisk støttesystem hvor PP-tjenesten inngår skal sikre at alle barn og unge mottar ekstra tid og støtte til å lære så snart de opplever problemer med faglig/språklig og/eller sosial læring og utvikling. Dette pedagogiske støttesystemet skal ikke være et tilbud elevene blir sendt til, men et system som sikrer elevene tilpasset opplæring og læring i fellesskapet. Eksempler på utfordringer og behov hos elever som kan møtes av et slikt støttesystem, er blant annet minoritetsspråklige barn og unge med språklige utfordringer Det skal ikke være behov for en sakkyndig vurdering fra PPT og enkeltvedtak for å motta hjelp fra dette pedagogiske støttesystemet, og slik ønsker man å frigjøre ressurser fra sakkyndighetsarbeid til direkte hjelp for barn og unge. Systemet vil dekke flertallet av de barn og unge som i dag får spesialundervisning og spesialpedagogisk hjelp.

opplever seg isolert fra ordinære tilbud, og flere mente at innføringsklasser ikke forbereder elevene til et ordinært løp, men heller fungerer segregerende og fremmedgjørende. Det kom også uttalelser om at tilbudet bidro til å klassifisere elevgruppen som «noe annet enn resten» (Elev, sitert i Thorshaug og Svensen, 2014), og at dette blir hengende ved inn i det ordinære løpet. En elev uttalte at det ville vært umulig å gå rett inn i ordinær klasse, både faglig og sosialt, og at han ikke ville følt seg trygg i en ordinær klasse fordi han hadde lite skolegang i hjemlandet. Dette viser at innføringstilbud er et komplekst spørsmål. På den ene siden skal det tas hensyn til inkludering i praksis, og på den andre siden må man ta hensyn til at minoritets elever også har ulik oppfatning av sin opplærings situasjon. Alle informantene opplyser at de har innføringsklasser i sitt fylke hvor elevene kan gå i inntil to år, og flere av dem nevner også at mange unge i dette tilbudet synes å ha liten tid og av den grunn ikke tar seg tid til å bli i to år selv om de har behov for det. Alle informantene forteller at de også ofte opplever at elever fra språklige minoriteter på yrkesfag strever når de er ute i praksis. Grete opplever at denne aldersgruppen oppholder seg i «sitt miljø», og at de dermed ikke når opp på et slikt språklig ferdighetsnivå at de kan betjene arbeidsmarkedet. I siste instans kan dette bli et problem for dem når elevene skal ut i lære, og ifølge Østbergutvalget ser det ut til at minoritets elever også har større utfordringer med å finne seg læreplass enn andre elever, og at dette kan være knyttet til norskkunnskaper og faglige resultater (NOU 2010:7, s. 208).

I Lillians, Hans' og Gretes fylker kan elevgruppen søke seg til egne klasser for minoritetsspråklige elever etter de har gjennomført innføringsklasse i programmene studiespesialiserende og Helse og oppvekstfag. Lillian påpeker at det kan diskuteres om det er inkluderende, men hun er av den formening at: «noen ganger må man gjerne segregere for så å inkludere». Dette begrunner hun med at en ikke nødvendigvis er integrert i en klasse dersom man ikke forstår språket godt nok, og har behov for opplæring i form av spesialundervisning utenfor klassen. I Magnes fylke derimot, går minoritets elever i ordinære klasser med det han god tilpassing, dette for å unngå stigmatisering av elevgruppen. Brossard Børhaug og Reindal (2016, s. 145) mener at interkulturell- og spesialpedagogisk kompetanse i så måte er viktige for å redefinere et lite rettferdig inkluderings sentrum. Med hensyn til innføringsklasser og mer generelt språkopplæring gitt til minoritets elever vil man da kunne stille et kritisk spørsmål om hvem av elever som står i sentrum. Er skolen bygget opp for å tjene majoritetens læringsbehov? Dette spørsmålet er særlig relevant når morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring betinges mange vilkår. Dette fører til en manglende erkjennelse av minoritets elevenes førstespråk i skolen (Brossard Børhaug, 2016, s.

176). Dersom en ønsker en reell inkludering av alle elever, må elevenes kunnskaper og erfaringer tas med i opplæringen. Dette fører til en redefinering av sentrum og skolens innhold og målsetning.

Brossard Børhaug og Reindal (2016) argumenterer for å synliggjøre den kraften som ligger i utkanten for å gjøre sentrumet til et bedre felleskap, hvor alle blir i stand til å bruke seg selv til gagns for andre mennesker (s. 45). Brossard Børhaug og Helleve (2016, s. 5) mener at det i interkulturell pedagogikk ligger et viktig endringsselement, og at det handler om å forandre udemokratiske praksiser, og om å promotere sosial rettferdighet og inkludering av alle elever i den videregående skolen. Hilt (2017, s. 50) mener at skolen og PP-tjenesten må ta innover seg mangfoldet blant nyankomne elever og sørge for at de få tilpassede og differensierte undervisningsopplegg, og at videregående skoler kan gjøre mye for å integrere og inkludere både innføringstilbud, og berikende språk modeller som bruker begge språk.

Den videregående skoles og PP-tjenestens møter mange dilemma i forhold til opplæringstilbudet for minoritetspråklige elever i den videregående skole. Når det gjelder særskilt språkopplæring tyder mye på at PP-tjenesten i mye større grad må tilrå dette i sine sakkyndige vurderinger i saker hvor elevene har behov. Tematikken både om særskilt språkopplæring, inkludering og integrering av elevgruppen i skolefellesskapet, i større grad vært løftet fra individ til systemnivå. Men dersom man ønsker en reel inkludering og integrering, bør man unngå assimilering, noe det ikke er politisk vilje til i dag slik jeg ser det, til tross for at det er uttalt at særskilt språkopplæring er et viktig tiltak i regjeringens integreringspolitikk (Meld.St.6, 2013, s. 55). Dersom det politiske viljen hadde vært tilstede ville tilbud om morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring vært ubetinget ferdigheter i norsk. Slik sett kan man si at PP-tjenesten er et offer i dette systemet.

### **6.3. Kan kritikken fra Pihl sies å være berettiget?**

Som vi har sett i delkapittel 3.2.3, s. 39 kan det å skulle påvise lærevansker blant språklige og kulturelle minoriteter by på mange utfordringer, og en hovedutfordring er å kunne se forskjell på lærevansker og minoritetsspråklighet, og i å ikke legge norske standarder til grunn ved kartlegging og vurdering av minoritetselevenes ferdigheter (Morken, 2012, s. 101). En hovedkritikk fra Phil (2010) viser da også til en overrepresentasjon i spesialundervisningen, noe som hun mener er feildiagnostisering utført av PP-tjenesten. Pihl (2010) stiller derfor spørsmålstegn ved om minoritetsspråklige elever får den tilpassede opplæringen de har krav på innenfor spesialundervisning, eller om mange rett og slett er feilplassert. Om denne

kritikken er berettiget, har som vi har sett vært godt debattert, og PP-tjenesten har imøtegått kritikken fra Pihl i flere avisinnlegg. Flere av de kritiske røstene i PP-tjenesten hevdet at Pihls hensikter fremstod som spekulative i et forsøk på å gjøre egne forskningsresultater interessante ved å knytte disse opp mot den pågående debatt som pågikk rundt IQ-testing (Frøyen, 2005; Hansen, 2005; Messel, 2002). Hansen (2005) var den som gikk lengst da han skrev at «[t]emaet er så viktig at minoritetselevene, skolene, PP-tjenesten og resten av oss synes bedre tjent med at en oppfølgingsstudie ble foretatt av personer med tydelig fagkompetanse og en mer avklart agenda enn det Pihl fremstår med».

Til min store overraskelse hadde ingen av informantene kjennskap til Pihl og kritikken hennes mot PP-tjenesten. Informantene synes heller ikke at har fått så mye kritikk for sitt utrednings- og sakkyndighetsarbeid med minoritets elever, men at de alle savner tester som gjør dem i stand til å stille valide diagnoser. Hans påpeker noe som jeg selv finner særdeles viktig: «Kanskje burde PP-tjenesten bidra til å bygge opp kompetanse i skolen». Magne legger til at: «når de først blir henvist så hadde mer kunnskap vært fint, det er et vanskelig tema».

Ut i fra intervjuene jeg har gjennomført, kan det se ut som om kritikken mot PP-tjenestens utrednings – og sakkyndighetsarbeid med minoritets elever til dels kan være berettiget, men jeg tror ikke den er like unyansert som den framsto hos Pihl i tidsrommet 2002 – 2010. Med tanke på mine informanters utsagn kan det se ut som om at kritikken om at PP-tjenesten i stor grad ikke tar hensyn til språklige og kulturelle hensyn i sine utredninger og sakkyndige vurderinger, ikke lenger stemmer.

#### **6.4. Et behov for kultursensitiv sakkyndig vurdering i PP-tjenesten, noen muligheter og begrensninger.**

Selv om det ut fra mine funn kan se ut som om Pihls (2010) kritikk av PP-tjenesten ikke lenger helt stemmer, kan man like vel peke på at utfordringene som knyttes til minoritetspråklige elever og spesialundervisning i høyeste grad er aktuelle, med tanke på den flerkulturelle skolen i dag (Remøy, 2017, s. 74). Informantgruppen peker i intervjuene på mange viktige momenter som kan bidra til å framskaffe informasjon og kunnskap som ifølge Egeberg (2007) kan bidra til å sette læringsmiljøet og eleven i stand til selv å utvikle seg best mulig (s.15). Alle informantene er oppmerksomme på kulturelle ulikheter hos elevgruppen, men er PPT- rådgivere oppmerksomme på tanker om sin egen kultur (den norske)? Qureshi (2016) hevder at det i profesjonsutøvelse er nødvendig å være klar over normene som dominerer egen kultur, og være bevisste på verdigrunnlaget i egen kultur (s. 207). Likevel er det mange aktører i storsamfunnet som har fokusert mest på kulturelle aspekter knyttet til

etniske minoriteter, men lite på seg selv som kulturbærere. Som Ytrehus (2001, s. 236) påpeker må man være bevisst på å ikke å sette mennesker fra ikke-vestlige samfunn i en bås som fremmer et syn om at ikke-vestlige kulturer er «tradisjonelle og statiske» og styrt av religiøse normer, mens vestlige samfunn er «moderne», og hvor den enkelte kan gjøre en rekke ulike valg i situasjoner der det «tradisjonelle mennesket» er styrt av sin tradisjon og tro. Dette fordi vi da fremstiller mennesker fra «tradisjonelle samfunn» som kulturbærere, snarere enn kulturskapere. Dette er også viktig i vår sammenheng, for tjenesteytere i PP-tjenesten. Et eksempel på dette kan være Lillans uttalelse om at gutter fra en bestemt etnisk minoritet ikke tar ansvar og ikke er vant til å måtte prestere. Jeg ønsker å påpeke at Lillans uttalelse ikke var ment som fordømmende, men som et erfart kulturelt problem i utredningssituasjonen, en erfaring hun muligens deler med PPT-rådgivere. Men når det er sagt, krever det å skulle arbeide krysskulturelt en spesiell bevissthet, og da især på våre egne holdninger til andre kulturer og vår tendens til negativ stereotypisering (Jávo, 2010, s. 155). Det er derfor særdeles viktig slik jeg ser det, å være bevisst på at det er ubehagelig å bli «kulturanalysert» og å oppleve å bli gjenstand for en eksotiserende og kulturdeterministisk analyse (Ytrehus, 2001, s. 236).

Hans uttalte som vist i delkapittel 5.2.4 s, 71, at han opplever det som et «vanskelig tema» å arbeide med elevgruppen, og ønsker seg mer kunnskap om hvordan dette kan gjøres. Det påpekes at PP-tjenesten bør i langt større grad anerkjenne og ta med den enkeltes språklige og kulturelle bakgrunn i betraktningen under utredningen (Wagner, Strømqvist og Uppstad, 2008, s.48). Aagaard (2011) hevder at selv om det er gjort lite forskning på flerspråklig spesialpedagogikk under norske forhold, tyder det som er gjort på at minoritetsspråklige elevers totale kompetanse ikke blir tatt med i PP-tjenestens sakkyndige vurderinger (s. 161). Det synes å være betenkelig med tanke på at; en sentral målsetting med en sakkyndig vurdering er å fremskaffe informasjon og kunnskap som kan bidra til å sette læringsmiljøet og den den unge selv i stand til å utvikle seg best mulig (Egeberg, 2007, s. 15), og at den skal danne grunnlag for et inkluderende tilbud til minoritetselevne i lys av blant annet Salamanca-erklæringen fra 1994 (Remøy 2017, s. 77). Mye av det Egeberg her trekker frem, nevnes også av informantene som momenter de vektlegger i utredningen av elevgruppen. Men, som Jávo (2010) presiserer at hvis hjelpeapparatet skal kunne arbeide profesjonelt med elevgruppen kreves det mer generell kulturforståelse, bred kunnskap om barne oppdragelse, og atferdsvansker i ulike kulturer (s.191). Jeg vil hevde at dette også er nødvendig i kompetanse å utvikle for tjenesteytere i PP-tjeneste. PP-tjenesten må også forstå fenomener

som rasisme og innsikt i etniske identitetsproblemer og akkulturasjon, samt assimilering. At morsmålundervisning og tospråklig fagopplæring ikke blir anerkjent slik som de skal, tyder på en manglende integreringsvilje: selv om integrering brukes som et hoved politisk begrep, tyder på at det er en assimileringstankegang som råder, især myk assimilering (NOU, 1995, s. 23- 28). Videre presiserer Jávo at PPT-rådgivere trenger kjennskap til en kultursensitiv kartlegging og tilrettelegging av opplæring, i tillegg til selvrefleksjon og en empatisk holdning (s. 191). Dette kan tyde på at PP-tjenesten må gå dypere i sin søken etter informasjon som er viktig og relevant i utrednings- og sakkyndighetsarbeidet med minoritetsspråklige elever. I kapittel 3.3, s. 40 har jeg trukket frem to forskere Egeberg (2016) og Jávo (2010) i min søken etter kunnskap om en kultursensitiv utredning og spesielt sakkyndig vurdering av minoritetsspråklige elever. Ved å trekke sammen forskning på utredning av minoritetsspråklige elever, og forskning på kulturens betydning for oppdragelse og atferdsvansker, har jeg forsøkt å finne ulike momenter til en utrednings- og sakkyndighetspraksis som bedre kan sikre minoritetsspråklige elever likeverdige forutsetninger for språktilegnelse og inkluderende opplæring i den videregående skole. Utredningsmodellen til Egeberg er kjent av informantene, noe jeg antar skyldes at Egeberg arbeider i Statped, og bidrar til kompetanseheving. Det kommer også frem i intervjuene at PP-tjenesten har tatt til seg og stort sett forholder seg til Egebergs råd om utredning av elevgruppen. Jávo arbeider innen psykisk helsevern og er dermed trolig ikke like kjent i det spesialpedagogiske feltet som PP-tjenesten arbeider i. Egebergs modell viser hvordan man i to trinn systematisk skaffer seg oversikt over elevens vansker ved hjelp av informasjon og mulige hypoteser, mens Jávo presenterer oss for en manual med ulike tema og spørsmål som er viktige å stille i en kultursensitiv kartlegging. Det finnes likevel likhetstrekk i forskernes materiale som; innhenting av informasjon fra både eleven selv, skolen, eventuelle andre instanser og elevens foreldre. Jeg ser at elevens foresatte er en viktig informasjonskilde i arbeidet med elevgruppen da de kjenner eleven godt. Men, samtaler med elev der foreldre er tilstede sammen er ikke alltid uproblematisk ifølge Jávo, da temaer som etnisk identitet, forholdet til norsk miljø, og til integrering i noen tilfeller kan være en kime til konflikt mellom elev og foreldre (s. 172). Et annet likhetstrekk er til min overraskelse, at hverken Egeberg eller Pihl tar opp en problematikk som PP-tjenesten i noen tilviste saker står over for. Hva med de minoritetselvene som av ulike årsaker kommer alene? I noen tilfeller kan man kanskje i vår digitale verden få kontakt med foreldre som oppholder i en annet land, og likevel få verdifull informasjon. I andre tilfeller kan det være at eleven har flyktet fra krig, og har mistet sine foreldre, eller har mistet kontakten med dem i hjemlandet.

At det ikke nevnes opplever jeg som underlig, og da kanskje spesielt av Egeberg som gav ut sin bok i 2016. Der Egeberg er opptatt av selve utredningsprosessen PP-tjenesten utfører og som skal føre til en sakkyndigvurdering, er Jávo på sin side opptatt av et punkt som etter min mening er essensielt dersom PP-tjenesten skal bli mer kultursensitiv i sitt arbeid med minoritetsspråklige elever. Hun peker på at det er viktig for PP-tjenesten å ha en nyansert og kritisk holdning til begrepet etnisitet i sitt arbeide med minoritetsspråklige elever, og være oppmerksomme på hvordan faglitteraturen definerer de ulike etniske gruppene, hvordan majoritetsgruppen definerer minoritetsgrupper, hvordan minoritetsfamiliene definerer seg selv, og viktigst av alt; hvordan den enkelte minoritetselev opplever sin egen etniske identitet i møte med det norske samfunnet (s. 23). Slik Magne etterlyste, kan kanskje kulturell forståelse om ulike etniske minoritetsgrupper bidra til en større forståelse av enkeltelever fordi slik kunnskap kan bidra at PPT- rådgivere får et åpnere sinn overfor mangfoldet som finnes, og gjøre rådgivere bedre i stand til å fange opp mulige sider av den enkelte minoritetselevs virkelighet, som er ulik fra rådgiverens egen. Dette innebærer slik jeg ser det at ansatte i PP-tjenesten anerkjenner den enkelte minoritetselev som likeverdig, og kultursensitivitet er i så måte en hjelp til at PP-tjenestens rådgivere er mer bevisst på sin egen livshistorie, verdier, holdninger og normer, i tillegg til livshistorien til den enkelte minoritetsspråklige elev man møter (Qureshi, 2009, s. 209). Ved å se Egebergs modell og Jávos manual sammen kan kanskje rådgivere i PP-tjenesten bli mer bevisst på at man i en kultursensitiv sakkyndig vurdering må vise respekt og forståelse for den enkelte minoritetselevs unikhhet og verdirefleksjon, og ivaretar disse i sin vurdering.



## 7. Avslutning

Mitt utgangspunkt i avhandlingen var: «*Hva forteller PPT-rådgiverne om utredningspraksis og spesielt sakkyndig vurdering overfor minoritetsspråklige elever i den videregående skole, og hvordan kan denne praksisen bli mer kultursensitiv?*». Ved å gjennomgå

forskningslitteratur på feltet, og gjøre rede for regelverk, har jeg forsøkt å sette forskningsspørsmålet inn i en teoretisk ramme. Første del av avhandlingen er av den grunn knyttet opp mot de tre underspørsmålene jeg presenterte i kapittel 1.2, s. 13. Jeg har tatt utgangspunkt i Pihl og hennes publikasjoner om tematikken. Dette fordi PP-tjenesten har måtte tåle mye kritikk fra Pihl, og spesielt er tjenesten blitt kritisert for sin utrednings- og sakkyndighetspraksis og mangel på kompetanse, i sitt arbeid med minoritetsspråklige elever. Jeg har vist til forskere, både internasjonalt, som har dokumentert viktigheten av en additiv tospråklighet, og profesjonell kultursensitivitet i arbeid med språklige minoriteter.

I forskningsarbeidet intervjuet jeg PPT- rådgivere for den videregående skole om deres tanker og erfaringer rundt sitt utrednings- og sakkyndighetsarbeid med minoritetsspråklige elever som tilvises dem, og hvordan de ser på sin rolle i møte elevgruppen. Det var til tider vanskelig å rekruttere nok PPT- rådgivere som kunne la seg intervju, og jeg opplevde ved flere forespørsler at jeg fikk avslag på grunn av høy arbeidsbelastning. Det er også mulig at noen av de forespurte opplevde tematikken som noe sensitiv og takket nei av den grunn. I den forbindelse vektla jeg viktigheten av bedre kompetanse på feltet, og at jeg ønsket å lære av PPT- rådgivernes tanker og erfaringer av tematikken (vedlegg 2).

Samtidig var jeg interessert i å gjøre datamaterialet og prosessen så transparent og klar som mulig. Derfor har jeg forsøkt å fremstille forskningsprosessen så godt det lar seg utføre i kapittel 4. Dette for å sikre best mulig validitet av mine data, og de slutningene jeg trakk på bakgrunn av dem.

I intervjuene med de fire informantene, var det fire temaer som, utmerket seg. Disse temaene er beskrevet i kapittel 5, og tar for seg; Kompetanse i PP-tjenesten (1), Utredningspraksis i PP-tjenesten, og Sakkyndighetspraksisen i PPT-tjenesten (2), Kritikken fra Pihl (3), og Tospråkligfagopplæring og opplæringstilbudet for minoritetsspråklige elever i den videregående skole (4).

Innenfor førstnevnte tema er det kun en av informantene som har formell kompetanse på det flerkulturelle feltet, og tre som føler behov for kompetanseheving. Tre av informantene mener også å ha god kompetanse på bruk av tester.

Samtlige informanter gir uttrykk for at minoritetsspråklige elever er utfordrende å skulle utrede. Faktorer som manglende språkforståelse, i noen tilfeller mangelfull skolegang, kulturforskjeller og faktorer knyttet til migrasjon nevnes av informantene. Men også mangelen på testverktøy med et normeringsutvalg med like erfaringer som minoritetsspråklige elever ses på som en stor utfordring i utredningsarbeidet. Informantene er tydelige på at deres maler for sakkyndig vurdering tar høyde for minoritetsspråklige elevers bakgrunn og behov, og at deres tilrådinger blir fulgt opp av både skole og foresatte.

Til tross for at PP-tjenesten er blitt kritisert for sin utrednings- og sakkyndighetspraksis overfor minoritetsspråklige elever, er informantene delt i spørsmålet om kritikken kan sies å være berettiget. Det som er tydelig, er at tre av fire informanter peker på at for å kunne være tydelig om eventuelle spesifikke vansker i sine sakkyndige vurderinger, må PP-tjenesten få tilgang og opplæring i å bruke tester som er tilpasset elevgruppen.

Informantene peker på flere faktorer som de mener er med på å vanskeliggjøre opplæringen for minoritetsspråklige elever i den videregående skole. PPT-rådgiverne er særlig opptatt av kulturforskjeller som ikke er forenelige med norsk kultur, i noen tilfeller manglende skolegang fra hjemlandet, mangelen på særskilt språkopplæring og tospråklige lærere.

Når det gjelder det siste temaet mener flertallet av informantene at PP-tjenesten har behov for mer kunnskap om det flerkulturelle feltet, noe som igjen kan gi minoritetsspråklige elever i den videregående skole en bedre opplæringssituasjon. En måte PP-tjenesten kan tilegne seg denne kunnskapen på kan være å studere ulike etniske minoritetsgrupper og hvilken betydning kulturen i de ulike gruppene har for oppdragelsen, og slik oppnå større forståelse for mangfoldet som finnes. Men det aller viktigste er at ansatte i PP-tjenesten i sine sakkyndige vurderinger anerkjenner den enkelte minoritetselev som likeverdig, og er bevisst på sin egen livshistorie, verdier, holdninger og normer, og ikke minst til livshistorien til den enkelte minoritetsspråklige elev man møter.

Når jeg nå har gjennomført prosessen med å skrive en masteravhandling, opplever jeg å ha fått svar på ulike spørsmål vedrørende min tematikk, men underveis har også nye spørsmål kommet til.

For eksempel, en sammenligning, hvor man så på effekten av særskilt språkopplæring, opp mot tilbudet minoritetsspråklige elever i den videregående skole får i dag; vekt på norsk i alle fag.

Og hvorfor ikke et systemrettet prosjekt mellom PPT og skolene i forhold til å utarbeide differensierte opplæringsopplegg, og på hvordan man bedre kan integrere innføringsklasser på videregående skoler.

I delkapittel 1.2, begrunnet jeg arbeidet med min avhandling med et ønske om å bidra til økt kunnskap om PP-tjenestens sakkyndige vurderingspraksis overfor minoritets elever - og hvordan utferdigelse av sakkyndige vurderinger av minoritetsspråklige elever i den videregående skolen kan bli mer kultursensitive. Dette fordi vurderingene da bedre kan definere den enkelte elevs ferdighetsnivå med tanke på å tilpasse opplæringen slik at eleven får tilfredsstillende utbytte av undervisningen.

Som Aagaard (2011) påpeker er det gjort lite forskning på feltet flerspråklig spesialpedagogikk under norske forhold, men at det som er gjort tyder på at minoritetsspråklige elevers totale kompetanse ikke blir tatt med i vurderingene til PP-tjenesten, og informantene gir også uttrykk for at det er en kompleks og utfordrende tematikk. Under arbeidet med avhandlingen har det blitt mer synlig for meg at det må forskes videre på, knytte til minoritetsspråklige elever i den videregående skole. Jeg opplever at både rådgivere i PP-tjenesten har behov for mer kompetanse innen fler/interkulturell pedagogikk i tillegg til spesialpedagogikk, og at det er behov for kompetanse innen begge fagdisipliner å kunne behandle sammensatte utfordringer som den flerkulturelle videregående skolen bringer med seg, slik Brossard Børhaug og Reindal også antyder (2016). Ved å hente kunnskap fra begge fagdisipliner, vil PP-tjenesten bedre kunne utarbeide kultursensitive sakkyndige vurderinger i arbeidet med minoritets elever, og slik komme nærmere målet om en inkluderende skole som tilrettelegger for alle elevers bakgrunn, forutsetninger og behov. Dette er tanker jeg tar med meg i det videre arbeidet med minoritets elever i den videregående skole.



## 8. Litteraturliste

- Askildt, A. og Johnsen, B. H. (2012). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling i Norge. I Befring, E og Tangen, R (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 59 – 73). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I Befring, E og Tangen, R (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 33- 57). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget
- Berggreen, H., Sørland, K. og Alver, V. (2012). God nok i norsk? *Språk og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (red.). (2010). Kvalitative metoder. *Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Brossard Børhaug, F. (2016). Antirasistisk pedagogikk som etisk motstand. I Børhaug, F.B og Helleve, I. (Red.), *Interkulturell pedagogikk som motkraft. I en monokulturell praksis* (s. 169- 189)). Bergen: Fagbokforlaget
- Brossard Børhaug, F. og Helleve, I. (2016). Innledning. I Børhaug, F.B og Helleve, I. (Red.), *Interkulturell pedagogikk som motkraft. I en monokulturell praksis* (s.5-7). Bergen: Fagbokforlaget
- Brossard Børhaug, F. og Reindal, S.M. (2016). En drøfting av inkludering som allmennpedagogisk begrep. I lys av interkulturell pedagogikk og spesialpedagogikk. I Børhaug, F.B og Helleve, I. (Red.), *Interkulturell pedagogikk som motkraft. I en monokulturell praksis* (s. 131 - 145). Bergen: Fagbokforlaget
- Brown, L., Sherbenou, R., J., og Johnsen, S., K. (2010) Toni-4. Test of Nonverbal Intelligence, Fourth Edition. Hentet 03.04. 2017 fra <http://pedverket.no/produkt/toni-4-nonverbal-evnetest-amerikansk-orginaltest/>
- Bøyesen, L. (2014). 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? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2014 (04), 286- 297. Hentet 22.09.2017 fra [https://www.idunn.no/npt/2014/04/betydningen\\_av\\_morsmaalsferdigheter\\_og\\_sammenhengen\\_mellom\\_f](https://www.idunn.no/npt/2014/04/betydningen_av_morsmaalsferdigheter_og_sammenhengen_mellom_f)
- Chen, G., M. (1997, januar). A reiew of the Consept of Intercultural Sensitivity. <https://eric.ed.gov/?q=Chen%2c+G.%2cM+1997%2c+A+reiew+of+the+Consept+of+Intercultural+Sensitivity&id=ED408634>
- Cresswell, J., W. (2012). *Educational Research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4 utg.). Boston: Pearson
- Dahl, Ø. (2013). Møter mellom mennesker. *Innføring i interkulturell kommunikasjon*(2. utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk
- Dalen, M. (2011). Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Dalland, O. (2012). Metode og oppgaveskriving (5. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Egeberg, E. (2007). Utredning av minoritetsspråklige. I Egeberg, E (Red.), *Minoritetsspråklige med særskilte behov, en bok om utredningsarbeid* (s. 11- 16). Oslo: Cappelen Damm Akademisk

- Egeberg, E. (2007). Traumerelaterte tilstander. I Egeberg, E (Red.), *Minoritetsspråklige med særskilte behov, en bok om utredningsarbeid* (s. 139- 142). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Egeberg, E. (2016). *Minoritetsspråk og flerspråklighet- en håndbok i utredning og vurdering* (2.utg.). Oslo: Cappelen Damm A/S
- Engen, T. O. og Kulbrandstad, L., A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Frøyen, W. (2010, 2. september). Begrepet IQ brukes ikke. *Aftenposten*. Hentet 02.11.2017 fra <http://files.ohf.no/Styrer%20unna%20sentrum%2002.09.10.pdf>
- Gullestad, M. (2002). Invisible fences: Egalitarianism, nationalism, and racism. *The journal of royal Anthropological Institute* 8(1), s.45-63.
- Hansen, B. (2005). Kven står for ufagligheten, Pihl? *Aftenposten*. Hentet 12.mars 2017 fra <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/article1038080.ece#.UtKzqtGA3mQ>
- Harlap, Y. og Riese, H. (2014). Hva skjer når vi ser farge innen utdanning? Mulighetene ved å teoretisere rase i skolen i et «fargeblindt» Norge. I Westrheim, K og Tolo, A (Red.). *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 190 – 214). Bergen: Fagbokforlaget
- Hausstätter, R. S. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer. – mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbokforlaget
- Hilt, L.T. (2016a). «They don't know what it means to be a student»: inclusion and exclusion in the nexus between 'global' and 'local'. *Policy Futures in Education*, s. 1 – 21
- Hilt, L. T. (2016b). Kategorisering som hinder for sosial inkludering? En kritisk diskusjon av «kategorien nyankomne minoritetsspråklige elever». I Brossard Børhaug, F. og Helleve, I (Red.). *Interkulturell pedagogikk som motkraft. I en monokulturell praksis* (s. 107 – 126). Bergen: Fagbokforlaget
- Hilt, L.T. (2017). Pedagogisk systemarbeid for nyankomne minoritetsspråklige elever. I *Spesialpedagogikk 02/17*(s. 41-51)
- 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.
- Hordaland fylkeskommune (2018). Handbok for opplæring av minoritetsspråklege elever. Hentet 22.10.2017 fra <https://www.hordaland.no/globalassets/for-hfk/utdanning2/vg-skole/filer/handbok---endelig7.pdf>
- Hustad, B, C., Strøm, T., Strømsvik, C, L. (2013) *Kompetanse i PP-tjenesten- til de nye forventningene? Kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten* (rapport 02). Bodø: Nordlands Forskning
- Høyen, T. (2007). *Logoshåndbok. Diagnostisering av dysleksi og andre lesevansker*. Bryne: Logometrica AS.
- Jacobsen, D, I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3.utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Jakobsen, U. (2007). *Snakker ikke samme språk. Når innvandrere blir pendlere*. Oslo: Koloritt
- Jávo, C. (2010). *Kulturens betydning for oppdragelse og atferdsproblemer. Transkulturell forståelse, veiledning og behandling*. Oslo: Universitetsforlaget

- Jullum, B., & Vestli, S.C. (2011). Glåmdal Pedagogisk- psykologisk senter. Et historisk tilbakeblikk. Hentet 13september 2017 fra <http://www.glomdal-pps.no/~glomdal/images/stories/dokumenter/historie%20fullversjon.pdf>
- Johannesen, E., Kokkersvold, E. og Vedeler, L. (2010). *Rådgivning- tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. (3.utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kleven, T.A., (2014) Forsking og forskningsresultater. I Kleven, T.A. (Red.), Hjordemaal, F. og Tveit, K. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 9 - 24). Bergen: Fagbokforlaget
- Krumsvik, R, J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode - Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet (2012, 26. oktober). En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap. Hentet 20 august 2017 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/ae2661f20cfe4899b303a5951334a9c1/no/pdfs/stm201220130006000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2011, 8. april). Læring og fellesskap Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov. Hentet 20 august 2017 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (1995, februar). Opplæring i et flerkulturelt Norge. Hentet 29.april 2018 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/816a0c1adbf14cf2beca2b4521db456d/no/pdfa/nou199519950012000dddpdfa.pdf>
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Larsen, A. K. (2012). *En enklere metode- Vejledning i samfunnsvidenskabelig forskningsmetode*. København: Akademisk Forlag.
- Lassen, L.M. (2014). *Rådgiving- kunsten å hjelpe og sikre vekstfremmende prosesser*. (2.utg.) Oslo: Universitetsforlaget
- Messel, A. (2002). Ordkrigen om IQ-testing. Hentet 02.11.2017 fra <http://www.dagbladet.no/kultur/2002/11/14/35829.html>
- 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 11.08.2017 fra <https://www.uv.uio.no/isp/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2011/dokumenter/morsmålsferdigheter.pdf>
- 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 læreversker. I Befring, E og Tangen, R. (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 522 – 538). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Morken, I (2014). *Normalitet og avvik, spesialpedagogiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Morken, I. og Dalen, M. (2015). I spesialpedagogikkens grenseland. *Spesialpedagogikk* 02/2015 (s. 24-29)
- Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (2018). Mandat. Hentet 10.oktober.2017 fra <http://nafo.hioa.no/om-nafo/nafos-mandat/>
- Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (2018).Kartleggingsverktøy. Hentet 10.oktober. 2017 fra <http://nafo.hioa.no/grunnskole/kartleggingsverktoy/>

- Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (2018). FLORO- kognitive prøver. Hentet 08.09.2017 fra <http://nafo.hioa.no/fag/ppt/floro/>
- Naglieri, J. A. og Das, J. P. (1997). Cognitive Assessment System (Rapid Reference). Hentet 10. oktober. 2017 fra [http://www.daffodilproject.org/userfolders/b49f3bcb172d965a423df129a2fd0f3f/100\\_das\\_naglieri\\_cognitive\\_assessment\\_system.pdf](http://www.daffodilproject.org/userfolders/b49f3bcb172d965a423df129a2fd0f3f/100_das_naglieri_cognitive_assessment_system.pdf)
- Nordahl, T., mfl (2018). *Inkluderede fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Hentet 29. april. 2018 fra <http://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- NOU 2010:7. Mangfold og mestring- *Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Hentet 15. juli. 2017 fra [www.regjeringen.no/globalasset/upload/kd/hoeringsdok/2010/201003005/nou\\_2010\\_7.pdf](http://www.regjeringen.no/globalasset/upload/kd/hoeringsdok/2010/201003005/nou_2010_7.pdf)
- Ortiz, S. O., og Ochoa, S. H. (2005). *Advances in Cognitive Assessment of Culturally and Linguistically Diverse Individuals*. I Flanagan, D. P., og Harrison, P. L. (editors.). *Contemporary intellectual assessment: theories, tests, and issues*. New York: Guilford Press
- Ottem, E og Frost, J. (2005). Språk 6–16 screeningtest av språkvansker. Hentet 10. oktober 2017 fra <http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/finnaringsressurs/sprak-og-tale/Sprak-6-16-screeningtest-av-sprakvansker-for-barn/>
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet 10. juli. 2017 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pihl, J. (2002). Intelligenstest av minoritets elever. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2002 (nr 5). (s. 363-383)
- Phil, J. (2010). *Etisk 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.
- Qureshi, N. A. (2009). Kultursensitivitet i profesjonell yrkesutøvelse. I Eide, K., Qureshi, N. A., Rugkåsa, M., Vike, H. (Red). *Over profesjonelle barrierer- Et minoritetspråklig perspektiv i psykososialt arbeid med barn og unge* (s. 206 - 228). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Rambøll. (2013). Kartlegging av innføringstilbud til elever som kommer til Norge i ungdomsskolealder og som har få års skolegang før ankomst. Oslo: Rambøll Management
- Remøy, A. K. (2017). Spesialundervisning for flerspråklege elever. I Haug, P (Red), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon* ( s. 74 - 101). Oslo: Det Norske Samlaget
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget
- Roid, G. H. & Miller, L. J. (1997). Leiter International Performance Scale - Revised. Hentet 10. oktober. 2017 fra <http://hogrefe.se/Klinisk-psykologi/Utveckling-och-begavningstest/Leiter-3/>
- Seland, I. (2013). Fellesskap for utjevning. Norsk skolepolitikk for en flerreligiøs og flerspråklig elevmasse etter 1970. *Tidsskrift for samfunnsforskning* 54(2), s. 187-214



- Statlig spesialpedagogisk tjeneste (2017). Etter- og videreutdanning av pedagogisk-psykologisk tjeneste (SEVU-PPT) – for ledere og rådgivere i PPT. Hentet 15.01.2018 fra <http://www.statped.no/temaer/sevu-ppt/>
- Strand, N. (2011). Gir skolepolitikkerne strykkarakter. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening 2011*, s. 1030 - 1032
- Thagaard, T. (2013) *System og innlevelse*. En innføring i kvalitativ metode. 4.utgave. Bergen: Fagbokforlaget
- Thorshaug, K., Svendsen, S. (2014) Helhetlig oppfølging. Nyankomne elever med lite skolebakgrunn fra opprinnelseslandet og deres opplærings situasjon. Trondheim: NTNU, Samfunnsforskning AS.
- Tolo, A. (2014). Utforming av utdanningspolitikk på det flerkulturelle området. I Westheim, K og Tolo, A (Red.) *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 96 – 116). Bergen: Fagbokforlaget
- Hausstätter, R.S. (2007). Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer. – mellom ideologi og virkelighet. Bergen: Fagbokforlaget.
- UNESCO. (1994). Salamanca Statement. Hentet 09. mars 2018 fra <http://www.csie.org.uk/inclusion/unesco-salamanca.shtml>.
- Universitetet i Oslo (2010, 2. november). Historie. Hentet 03. desember. 2017 fra <http://www.uv.uio.no/isp/om/historie/>
- Utdanningsetaten i Oslo. (2013). Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). <http://utdanningsetaten.oslo.kommune.no/ppt/>
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter*. Hentet fra [https://www.udir.no/k106/NOR8-01/Hele/Komplett\\_visning/](https://www.udir.no/k106/NOR8-01/Hele/Komplett_visning/)
- Utdanningsdirektoratet (2016). Kvalitetskriterium i PP-tjenesta. Hentet 13.08.2017 fra [www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/](http://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/)
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Hva gjør PP-tjenesten?* Hentet 4 august 2017 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten/>
- Utdanningsforbundet. (2012). PP-tjenesten. Hentet 06.08.2017 fra <http://www.udanningsforbundet.no/Hovedmeny/Faglig-adm-stottesystem/Faf-og-utdanning/PP-tjenesten>
- Ytrehus, L. A. (2001). Beskrivelse av andre. I Ytrehus, L. A.(Red), *Forestillinger om «DEN ANDRE». Images og Otherness* (s. 218 – 239). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS
- Wagner, H. Å. K., Strømqvist, S., og Uppstad, P. H. (2008). *Det flerspråklige mennesket. En grunnbok om skriftlæring*. Bergen: Fagbokforlaget
- Øzerk, K. (2012). *Minoritetspråklige elever og opplæringslovens paragraf 2-8*. Hentet 10. september.2017 fra [www2.udanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS\\_nr\\_1\\_11/BS\\_1-12/UTD-BedreSkole-0112-WEB\\_Ozerk.pdf](http://www2.udanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_1_11/BS_1-12/UTD-BedreSkole-0112-WEB_Ozerk.pdf)
- Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Aagaard, K, E. (2011). Den språklige faktor. *Pedagogisk-psykologisk utredning av barn med minoritetspråklig bakgrunn* (doktoravhandling). Oslo: Universitetet i Oslo



## 9.VEDLEGG

Vedlegg 1. Godkjenningsbrev fra NSD



Frédérique Brossard Børhaug

NLA Høgskolen AS

Postboks 74 Sandviken

5812 BERGEN

Vår dato: 26.04.2017

Vår ref: 53758 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.03.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

*53758*                      *En kvalitativ studie av utrednings- og sakkyndighetspraksis i PP-tjenesten*  
*Behandlingsansvarlig*    *NLA Høgskolen AS, ved institusjonens øverste leder*  
*Daglig ansvarlig*        *Frédérique Brossard Børhaug*  
*Student*                    *Torill Throndsen*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende 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/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html). Det skal også

99

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

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, 30.06.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Torill Throndsen torill09@live.no



## Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 53758

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

Lærere/ansatte tilhører en yrkesgruppe som har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, tid, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Personvernombudet legger med dette til grunn at du ikke innhenter personopplysninger om noen elever, og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling av opplysninger som finner sted.

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

Forventet prosjektslutt er 30.06.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

1. slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
2. slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
3. slette lydopptak

## Vedlegg 2. Forespørsel om deltagelse

### **Forespørsel om deltagelse i intervju i forbindelse med masteroppgave.**

Mitt navn er Torill Throndsen, jeg er masterstudent i Pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk ved NLA Høgskolen i Bergen, og jeg er PPT- rådgiver i Hordaland Fylkeskommune. Jeg arbeider nå med masteroppgaven min som omhandler utrednings- og sakkyndighetspraksis i PP-tjenesten for den videregående skole. Formålet med oppgaven er å skape refleksjon og økt kunnskap om hvordan man kan bedre PP-tjenestens utrednings- og sakkyndighetsarbeid i forhold til språklige minoritets elever i videregående opplæring. Jeg er interessert i å høre hvordan du opplever din praksis når en skal kartlegge minoritetsungdom, og hvilke kartleggingsverktøy du benytter i arbeidet med elevgruppen.

I samspill med dere ønsker jeg å se på muligheter for å utvikle en utrednings- og sakkyndighetspraksis som bedre tar høyde for minoritetsspråklige elevers bakgrunn og behov. Valget om å henvende meg til deres fylke er begrunnet i det tette samarbeidet dere har med NAFO (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring), og deres egne erfaringer angående organiseringen for tilstedeværelse av PPT- rådgivere ved noen skoler i fylket.

Hovedtyngden i intervjuet ligger i hvordan du reflekterer over arbeidet med minoritetsungdom i PP-tjenesten for den videregående skole. Spørsmålene vil bli stilt deg per e-post og vil eventuelt bli fulgt opp av en telefonsamtale på cirka en halv time i etterkant. Det er frivillig å delta, og du kan når som helst trekke deg fra prosjektet. All data om deg vil da bli slettet. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdigstilte oppgaven. Innsamlet datamateriale vil bli slettet i slutten av juni 2018 og prosjektet er godkjent av NSD (Norsk Senter for forskningsdata).

Jeg håper at du er villig til å delta i dette forskningsprosjektet. Ta gjerne kontakt med meg på telefonnummer 48265624 eller e-post; [torill09@live.no](mailto:torill09@live.no) dersom du har spørsmål. Du kan også ta kontakt med min veileder Frédérique Brossard Børhaug fra NLA Høgskolen på telefonnummer 55540765 eller e-post; [FrederiqueBrossard.Borhaug@NLA.no](mailto:FrederiqueBrossard.Borhaug@NLA.no).

Med vennlig hilsen Torill Throndsen

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt informasjon om studien som omhandler PP-tjenesten utredningspraksis av minoritetsspråklige elever i det videregående skole, og ønsker å delta i e-post intervjuet.

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

Tlf :.....

## Vedlegg 3. Intervjuguide

### **Innledende spørsmål**

1. Hvor lang erfaring har du som PPT-rådgiver?
2. Hvilken utdanning har du, og når tok du den?
3. Har du utdanning på områder som har med minoritetsspråklige elever å gjøre?
4. Hvordan vurderer du din kartleggingskompetanse knyttet til minoritetsspråklig ungdom?

**5.**

### **Din praksis i dag**

6. Fortell generelt om dine erfaringer både positive og utfordrende aspekter med kartlegging av minoritetsspråklige elever.
7. Hva er etter din mening sentrale målsetninger med kartlegging av minoritetsspråklige ungdommer?
8. Hvilke momenter vektlegger du i kartleggingen av denne elevgruppen? (her menes mer enn utredning, som for eksempel observasjon i opplærings situasjoner, samtaler med elev/foresatte/ skole)
9. Hvilken informasjon søker du under samtaler med elev/foresatte/skole for å få et helhetlig bilde under kartleggingen? (kulturbakgrunn, ny situasjon i Norge, skolebakgrunn, traumer mm)

### **Dine tanker/ erfaringer om din kartleggingspraksis**

1. Hvilke utfordringer generelt opplever du i din kartleggingspraksis?
2. Hva krever du at skolen har gjort før tilvisning av eleven?
3. Hvor lenge mener du at den enkelte minoritets elev bør ha vært i Norge før det er forsvarlig å utføre kartlegging/ utredning?
4. Hvilke testverktøy benytter du i kartleggingen/ utredningen?
5. Føler du at du kan være sikker på at kartleggingsverktøyene du har tilgjengelig, gir valide resultater om mulige lærevansker?
6. Opplever du ofte at minoritets elever du skal utrede, ikke innehar erfaringer som tilsvarer normeringsutvalget for testverktøyet? Har du kjennskap til og benytter du kartleggingsverktøy som tar hensyn til den enkelte minoritetsspråkliges kulturelle bakgrunn?



7. Hvordan kommuniserer du med elever og foresatte med svake norskferdigheter/ kort botid?
8. Har du i kartleggingssituasjoner opplevd andre utfordringer, og i så fall hvilke?
9. Er du komfortabel med rutinene rundt kartlegging/utredning av minoritetsspråklige i den videregående skolen i ditt fylke, eller er det noe du ville endret hvis du kunne?

### **Om sakkyndig vurdering**

1. I hvilken grad føler du at dine sakkyndige vurderinger tar høyde for elevenes bakgrunn og behov? (utdanningsbakgrunn, eventuell migrasjonshistorikk, flyktningebakgrunn, innvandringstidspunkt, elevens sosiale, språklige og kulturelle forutsetninger for læring?)
2. Tiltrår du ofte tospråklig fagopplæring og/eller særskilt språkopplæring i dine sakkyndige vurderinger? Hvis ja, Når og hvorfor? Tiltrår du tospråklig fagopplæring og/eller særskilt språkopplæring i kombinasjon med spesialundervisning?
3. Opplever du at dine tilrådinger blir etterfulgt av de involverte? (skoleledelse, lærere, elever og foresatte)

### **Samarbeid med andre instanser**

4. Hvilket samarbeid har du med skolen generelt? Hvilket samarbeid har du med NAFO?
5. Hva ønsker du av samarbeid med andre instanser?
6. Hvilket behov har du for videre kompetanseoppbygning? På hvilke områder?

**Tusen takk for at du er villig til å dele dine erfaringer med meg!**

Skjema kan returneres til

[Torill Throndsen <torill09@live.no>](mailto:torill09@live.no)