

Den språklige faktor

**Pedagogisk-psykologisk utredning av barn med
minoritetsspråklig bakgrunn**

Knut Erik Aagaard
2010

Innholdsfortegnelse

Figurer og tabeller.....	5
Forord.....	13
Abstract.....	16
Innledning.....	18
Del I: Litteraturgjennomgang og teoretiske betraktninger.....	21
Seksjon 1: Minoritetsspråklige, opplæring og sakkyndighet – teori og empiri.....	23
Innledning.....	23
Kapittel 1 Språk som biologisk artskjennetegn.....	26
Kapittel 2 Tospråklighet: Språk som sosial realitet.....	31
Kapittel 3 En teori for opplæring av minoritetsspråklige.....	48
Kapittel 4 Status for Cummins’ teori.....	77
Kapittel 5 MacSwans kritikk av Cummins’ teori.....	84
Kapittel 6 Andre kritikere av Cummins’ teori.....	114
Kapittel 7 Programeffekt.....	119
Kapittel 8 Empiriske undersøkelser.....	123
Seksjon 2: Norske forhold.....	161
Kapittel 9 Hva er spesialpedagogikk?.....	161
Kapittel 10 Striden om ordene.....	187
Kapittel 11 Offentlige føringer: skolealder.....	199
Kapittel 12 Offentlige føringer: førskolealder.....	212
Kapittel 13 Den norske PP-tjenesten.....	215
Kapittel 14 Evalueringer av PP-tjenesten.....	226
Seksjon 3: Metodisk teori.....	233
Innledning.....	233
Kapittel 15 En realistisk arbeidsmodell.....	235
Kapittel 16 Om de registrerte problemtypene.....	266
Kapittel 17 Det sokratiske intervju.....	274
Del II: Empirisk undersøkelse.....	283
Kapittel 18 Metode.....	285
Seksjon 1: Intervjusvar og bakgrunn.....	303
Kapittel 19 Intervjusvar.....	303
Kapittel 20 Forholdet mellom bakgrunn og intervjusvar.....	319
Seksjon 2: Tendenser i intervjuet – diskursanalyse.....	329
Innledning.....	329
Kapittel 21 Kjennetegn ved utvalget: Deltagernes bakgrunn og synspunkter.....	331
Kapittel 22 Utredningspraksis.....	349
Kapittel 23 Tiltaks- og forvaltningspraksis.....	379
Kapittel 24 Tilbakemelding, foreldresamarbeid og partsrettigheter.....	407
Kapittel 25 Oppsummering av tendenser i intervjuet.....	415
Seksjon 3: Faktisk praksis i PP-tjenesten.....	421
Kapittel 26 Praksis i fase 1 før kompetanseheving.....	421
Kapittel 27 Praksis i fase 2 under kompetanseheving.....	433
Kapittel 28 Praksis i fase 3, to år etter kompetanseheving.....	436

Kapittel 29 Kvantitativ, kvalitativ og diskursiv analyse av seks eksempelsaker.....	442
Kapittel 30 Nye vurderinger i fase 2.....	464
Seksjon 4: Diskusjon.....	473
Kapittel 31 Diskusjon av empiriske resultater	473
Kapittel 32 Generell diskusjon av funn: Empiri og teori.....	487
Vedlegg og referanser	495
Vedlegg 1 Intervjuguide	497
Vedlegg 2 Kategorisering av intervjusvar	507
Vedlegg 3 Kodebok for intervju	523
Vedlegg 4 Sjekkliste kvantitativ analyse	527
Vedlegg 5 Vurderingsskjema kvalitativ analyse.....	557
Vedlegg 6 Kombinasjoner av problemtyper	571
Vedlegg 7 Nyttekrav i kvantitativ analyse.....	573
Vedlegg 8 Nyttekrav i kvalitativ analyse.....	575
Vedlegg 9 Deltagere, barn, baser og faser	579
Vedlegg 10 Statistikk for forholdet mellom fasene	583
Vedlegg 11 Korrelasjoner intervjuskåre, praksis og etterundersøkelse.....	585
Vedlegg 12 Generell og spesifikk praksisbedring	587
Vedlegg 13 Noen vitenskapstekniske resonnementer.....	589
Referanser	593

Figurer og tabeller

Figurer

- Figur 1. Terskelhypotesen 58
- Figur 2. CUP-modellen 69
- Figur 3. Kvadrantmodellen 71
- Figur 4a. Kausale og medierende faktorer 74
- Figur 4b. Kausale og medierende faktorer 74
- Figur 5. Cummins' skolepolitiske teori 75
- Figur 6. MacSwans alternative terskelhypotese 88
- Figur 7a. Cummins' CUP-modell 93
- Figur 7b. MacSwans alternative CUP-modell 93
- Figur 8. En klassisk minoritetsprofil 126
- Figur 9. Skårer i kvantitativ analyse fase 1 442
- Figur 10. Skårer i kvantitativ analyse fase 2 448
- Figur 11. Skårer i kvantitativ analyse fase 3 455

Tabeller

- Tabell 1. Læringsutbytte for tre elevgrupper under tre perspektiver 183
- Tabell 2. Fagsammensetning og geografisk fordeling i PP-tjenesten år 2000 286
- Tabell 3. PP-rådgivernes utdanning 287
- Tabell 4. Begrensende og ikke begrensende rammebetingelser 306
- Tabell 5. Rapportert bruk av de tre tiltak 314
- Tabell 6. Kjennskap til de tre tiltak 315
- Tabell 7. Korrelasjoner mellom bakgrunnsvariabler og intervjukskåre 321
- Tabell 8. Alder og kjønn 321
- Tabell 9. Kommunestørrelse 322
- Tabell 10. Andel minoritetspråklige i kommunen 322
- Tabell 11. Arbeidsområde 322
- Tabell 12. Utdanningsnivå 323
- Tabell 13. Utdanningstype 323
- Tabell 14. Arbeidsbelastning 323
- Tabell 15. Erfaring 324
- Tabell 16. Potensielt kompetansegivende faktorer 324
- Tabell 17. Korrelasjoner mellom intervjusvar og intervjukskåre 325
- Tabell 18. Opplevd kompetanse i forhold til kolleger 325
- Tabell 19a. Opplevd kompetanse i forhold til arbeidet: Dårlig vs. middels og velkvalifiserte 325
- Tabell 19b. Opplevd kompetanse i forhold til arbeidet: Dårlig og middels vs. velkvalifiserte 326
- Tabell 20. Kvalifisering for arbeidet 326
- Tabell 21. Rapportert og demonstrert kunnskap 326
- Tabell 22. Fase 1-erklæringer som når nyttekravet i kvantitativ analyse 424
- Tabell 23. Fase 1-erklæringer som når nyttekravet i kvalitativ analyse 424
- Tabell 24. Prosentandel som møter kriteriene i kvantitativ analyse i tre faser 439
- Tabell 25. Mean skåre i 3 faser i kvantitativ og kvalitativ analyse 440
- Tabell 26. Prosentandel som møter nyttekravene i kvantitativ analyse i tre faser 440
- Tabell 27. Prosentandel som møter nyttekravene i kvantitativ analyse i tre faser 440
- Tabell 28. Registreringer av tiltakstype 467
- Tabell 29. Oversikt over tiltaksanbefalinger i fase 1 og fase 2 468
- Tabell 30. Forekomst av nye vurderinger i fase 2 472
- Tabell 31. Korrelasjoner mellom intervjusvar og praksis i to faser 476
- Tabell 32. Verdispenn og spredning i fase 1 og fase 2 478

Detaljert innholdsfortegnelse

Figurer og tabeller	5
Forord	13
Abstract.....	16
Innledning.....	18
Del I: Litteraturgjennomgang og teoretiske betraktninger	21
Seksjon 1: Minoritetsspråklige, opplæring og sakkyndighet – teori og empiri	23
Innledning	23
Kapittel 1 Språk som biologisk artskjennetegn	26
Kapittel 2 Tospråklighet: Språk som sosial realitet	31
Dagligtalens begrep	31
Stabilitet og balanse	33
Den tospråklige situasjon.....	34
Definisjoner av tospråklighet.....	34
Bloomfield 1933: The native-like control of two languages	34
Haugen 1953: A middle view	36
Macnamara 1967: Den motsatte ytterlighet.....	37
Tospråklige typologier	37
Weinreich 1953	37
Tospråklige dimensjoner: Hamers & Blanc.....	38
Tre problemer ved bestemmelse av tospråklighet	41
Funksjonell tospråklighet: En statsautorisert definisjon.....	44
En fireferdighetsmodell for språkbeherskelse ("the four language skills").....	47
Kapittel 3 En teori for opplæring av minoritetsspråklige.....	48
Determinanter for læringsutbytte.....	48
Sosiale faktorer	48
Kulturelle, språklige og pedagogiske faktorer.....	51
Jim Cummins' teori for møtet mellom minoritet og skole	53
Terskelhypotesen (1976).....	56
The 'Developmental Interdependence' Hypothesis (1978).....	60
BICS/CALP-distinksjonen (1980).....	61
Dagligspråk.....	65
Skolespråk.....	65
CUP-modellen: The Common Underlying Proficiency (1980).....	68
Kvadrantmodellen (1982).....	70
Empowerment	72
Kapittel 4 Status for Cummins' teori.....	77
Kritikk og relevans: Bortebane	77
Kritikk og relevans: Hjemmebane	82
Kapittel 5 MacSwans kritikk av Cummins' teori.....	84
Noen av MacSwans hovedsynspunkter.	86
MacSwans alternative teori.....	87
MacSwans reviderte terskelhypotese (1999)	87
MacSwans independence-hypotese (1999).....	89
BICS og SLIC (2003)	90
Den modulære CUP-modellen (2005)	92
Feltet står stille.....	94
Testing av førstespråksferdigheter.....	96
Språktap	97

Re-unanswered questions.....	102
Kritikken for preskriptivisme.....	104
Debatten om halvspråklighet	105
MacSwans kritikk av Cummins' semilingualism-ism	107
Teoriens forklaringskraft.....	108
Tendensiøs kritikk.....	112
Kapittel 6 Andre kritikere av Cummins' teori.....	114
Kapittel 7 Programmeffekt	119
Kapittel 8 Empiriske undersøkelser	123
Nutall 1987.....	123
Kayser 1989	124
Cummins 1984	125
Rueda, Cardoza, Mercer & Carpenter 1985.....	129
Austin-gruppen 1986	130
Langdon 1989	138
Desforges 1995	139
Leung 1996	141
Ochoa, Paige Powell & Robles-Piña 1996	142
Ochoa, Galarza & Gonzales 1996.....	143
Kritikos 2003	145
Kohnert, Kennedy, Glaze, Kan & Carney 2003	146
Roseberry-McKibbin, Brice & O'Hanlon 2005.....	146
Pihl 2005	147
Figueroa & Newsome 2006	152
Klingner & Harry 2006.....	153
Caesar & Kohler 2007	155
Liu, Ortiz, Wilkinson, Robertson & Kushner 2009	155
Wilkinson, Ortiz, Robertson & Kushner 2006.....	157
Seksjon 2: Norske forhold	161
Kapittel 9 Hva er spesialpedagogikk?	161
Det kategorielle og relasjonelle syn på spesialpedagogikk.....	169
Et tilpasset, integrert perspektiv på spesialpedagogikken.....	172
Begrensninger i det tilpassede perspektiv på spesialpedagogikken.....	177
En noe mer nyansert forståelsesramme.....	181
Kapittel 10 Striden om ordene.....	187
Integrering, inkludering og tilpasset opplæring	187
En dekonstruksjon av den inkluderende skolen.....	194
Samlokalisering uten differensiering	196
Kapittel 11 Offentlige føringer: skolealder.....	199
Kapittel 12 Offentlige føringer: førskolealder	212
Kapittel 13 Den norske PP-tjenesten.....	215
Hjemling av PP-tjenesten.....	215
Vedtak som krever sakkyndig vurdering	215
Hva er en sakkyndig vurdering?	216
Andre sakkyndige	218
Språkrettede tiltak for minoritetsspråklige barn som er henvist til PP-tjenesten.....	218
Organisering, kompetansekrav, faglig profil og kvalitet i PP-tjenesten	220
Kunnskap blant fagfolk.....	220
PP-tjenestens rolle og plass i skolesystemet	221

Kapittel 14	Evalueringer av PP-tjenesten.....	226
Seksjon 3:	Metodisk teori.....	233
Innledning.....		233
Kapittel 15	En realistisk arbeidsmodell.....	235
	Temagruppe 1 – Individuell utvikling	236
	Det skal fremgå at eleven/barnet er minoritetsspråklig	236
	Anamnese og diagnose	236
	Tidlig utvikling	238
	Tidlig språkutvikling på morsmålet	238
	Temagruppe 2 – Oppvekstbetingelser	239
	Nasjonalitet og etnisk bakgrunn.....	239
	Angivelse av morsmål.....	239
	Familiesituasjon	239
	Hjemmespråk	240
	Oppholdstid i Norge.....	240
	Eksponering for norsk.....	240
	Pedagogisk historie	241
	Aktuelt pedagogisk tilbud ved tidspunkt for henvisning	241
	Pedagogiske tilbud som mulig problemskapende faktor	242
	Temagruppe 3 – Utredningspraksis	242
	Henvisningsgrunn	242
	PP-tjenesten som selvstendig utredende instans	242
	Innhenting av opplysninger fra andre etater	243
	Samarbeid om utredningsarbeid	243
	Testing foretatt i PP-tjenesten eller på PP-tjenestens forespørsel.....	244
	Forbehold i testfortolkning	244
	Forbehold for norskbeherskelse ved bruk av verbale evnetester	245
	Forbehold ved oversatte tester	247
	Nytten av oversatte tester	248
	Språkvurderinger.....	249
	Kartlegging av norskbeherskelse	250
	Kartlegging av morsmålsbeherskelse	250
	Språkforståelse og talespråk	251
	Morsmålstap (morsmålssvekkelse, morsmålsstagnasjon)	252
	Dysleksi hos minoritetsspråklige	253
	Pedagogisk status	254
	De viktigste kartleggingsområder	255
	Redegjørelse for utredningsmetoder og funn.....	255
	Temagruppe 4 – Konkluderingspraksis	255
	Temagruppe 5 – Tiltaks- og forvaltningspraksis	257
	Utbytte av ordinær opplæring eller ordinære førskoletilbud	257
	Spesialundervisningstiltak	258
	De tre språkrettede tiltak	258
	Utnyttelse av kulturbakgrunn i tiltak og aktiviteter	261
	Samarbeid og samordning av tiltak.....	261
	Innhold, omfang og organisering av foreslått opplæringstilbud.....	262
	Relevans, konkretisering og forståelighet av foreslåtte tiltak	262
	Prinsipper for foreldresamarbeid og tilbakemelding	263
	Momenter i arbeidsmodellen som ikke registreres kvantitativt.....	264

Kapittel 16 Om de registrerte problemtypene	266
1. Generelle lærevansker	268
2. Spesifikke språkvansker og spesifikke lærevansker	269
3. Begrensede norskferdigheter	272
4. Andre spesifiserte vansker	273
5. Uspesifiserte vansker	273
6. Andre problemer	273
Kapittel 17 Det sokratiske intervju	274
Det sokratiske intervju	276
Fordeler ved den sokratiske metode	278
Problematiske sider ved det sokratiske intervju.....	279
Tolv intervensjoner	280
Del II: Empirisk undersøkelse	283
Kapittel 18 Metode.....	285
Begrunnelse for undersøkelsen	285
Problemstillinger.....	285
Design	285
Utvalg av deltagere	286
Utvalg av elevsaker i prosjektet.....	287
Redskaper: Instrumenter og sjekklister.....	288
Prosedyre.....	292
Intervensjon.....	293
Analyser, skåringskriterier og resultater	293
Minstestandard, prosjektkrav og nyttekrav	296
Overveiende kvantitativ og rent kvalitativ analyse.....	297
Statistikk, databehandling	298
Etikk.....	299
Seksjon 1: Intervjusvar og bakgrunn	303
Kapittel 19 Intervjusvar	303
Kjennetegn ved utvalget	303
Bakgrunn, arbeidssted, alder og kjønn.....	303
Kvalifisering for arbeidet i grunnutdanning eller etter- og videreutdanning.....	303
Kjennskap til minoritetsspråklige elevers rettigheter etter lov og forskrift.....	303
Rapportert og demonstrert kjennskap til litteratur og forskning.....	304
Arbeidsområde og -belastning, fartstid og erfaring med målgruppen	304
Synspunkter på kompetanse og rammebetingelser	305
Opplevd egenkompetanse og kompetansehevingsbehov	305
Rammebetingelser for sakyndighetsarbeid med minoritetsspråklige barn	306
Muligheten for godt faglig arbeid under rådende rammebetingelser.....	307
Synspunkter på tospråklighet hos barn med og uten lærevansker	307
Synspunkter på morsmålssvekkelse.....	307
Utredningspraksis	308
Anamneseopptak.....	308
Innhenting av opplysninger.....	308
Samarbeid om utredning, utredningsspråk	308
Bruk av tolk.....	308
Pedagogiske tilbud som bidrag eller årsak til barnets aktuelle problemer.....	309
Testpraksis	309

Språkvurderinger.....	310
Kulturfaktorer i testfortolkning og utforming av tiltaksforslag	312
Tiltaks- og forvaltningspraksis: De tre språkrettede tiltak.....	312
Tiltak som foreslås for minoritetsspråklige barn i førskole og skole.....	313
Definisjon av de tre språkrettede tiltak	314
Ansvar for å vurdere behovet for de tre språkrettede tiltak	315
Kompetanse for å vurdere behov for språkrettede tiltak.....	315
Språktiltakenes forvaltningsstatus	316
Mulige motsetninger mellom forskjellige tilbud	316
Avslutning av intervjuet: Foreldresamarbeid og det aktuelle barn.....	317
Samarbeid med foreldre	317
Tilbakemelding til foreldre om funn og forslag.....	317
Læreforutsetninger og pedagogiske behov i deltagers medbrakte elevsak.....	317
Tilbakemelding på intervjuet fra deltagerne	318
Kapittel 20 Forholdet mellom bakgrunn og intervjusvar	319
Rangering av intervjusvar	319
Intervjuspørsmål som egner seg for rangering.....	319
Lik vektning av forskjellige spørsmål i intervjuet	319
Resultater av intervjurangering.....	320
Intervjuskåre og bakgrunnsfaktorer	320
Bakgrunnsvariabler og intervjuskåre: Krysstabeller og korrelasjoner.....	321
Alder og kjønn	321
Kommunestørrelse	322
Andel minoritetsspråklige i kommunens befolkning.....	322
Arbeidsområde	322
Utdanningsnivå	322
Utdanningstype	323
Arbeidsbelastning	323
Erfaring	323
Potensielt kompetansegivende faktorer	323
Intervjuskåre og utvalgte intervjusvar	324
Opplevd kompetanse i forhold til kolleger i PP-tjenesten	325
Opplevd kompetanse i forhold til de krav arbeidet stiller.....	325
Kvalifisering for arbeidet i grunn-, etter- og videreutdanning.....	326
Rapportert og demonstrert kunnskap om litteratur og forskning.....	326
Oppsummering av forholdet mellom deltagerens bakgrunn og deres intervjusvar	327
Seksjon 2: Tendenser i intervjuet – diskursanalyse.....	329
Innledning.....	329
Skriftlig fremstilling av sitater	329
Kapittel 21 Kjennetegn ved utvalget: Deltagerens bakgrunn og synspunkter	331
Utdanning.....	331
Kvalifisering for arbeidet i utdanningen	331
Kjennskap til minoritetsspråklige elevers rettigheter i skole.....	332
Kunnskap om litteratur og forskning på feltet	335
Erfaring og arbeidsområde.....	338
Synspunkter på tospråklighet og morsmålsvekkelse.....	344

Kapittel 22 Utredningspraksis	349
Anamnese og diagnose	349
Innhenting av opplysninger.....	350
Samarbeid om utredning, utredningsspråk	351
Bruk av tolk.....	351
Pedagogiske tilbud som bidragende faktor til problemutvikling.....	352
Kapittel 23 Tiltaks- og forvaltningspraksis	379
Bruk av språktiltakene	379
Forståelse av språktiltakene	380
Definisjoner av morsmålsopplæring	380
Begrunnelser for ikke å vurdere morsmålsopplæring	381
Definisjoner av tospråklig fagopplæring	383
Begrunnelser for ikke å foreslå tospråklig fagopplæring.....	383
Definisjoner av Norsk som andrespråk (særskilt norskopplæring).....	384
Begrunnelser for ikke å foreslå særskilt norskopplæring	385
Kapittel 24 Tilbakemelding, foreldresamarbeid og partsrettigheter	407
Samarbeid med foreldre	407
Tilbakemelding til foreldre om funn og forslag.....	408
Generaliserende svar	411
Kapittel 25 Oppsummering av tendenser i intervjuet	415
Seksjon 3: Faktisk praksis i PP-tjenesten	421
Kapittel 26 Praksis i fase 1 før kompetanseheving	421
Temagruppe 1 Individuell utvikling	422
Temagruppe 2 Oppvekstbetingelser	422
Temagruppe 3 Utredningspraksis	422
Temagruppe 4 Konkludering	423
Temagruppe 5 Tiltaks- og forvaltningspraksis	423
Oversikt over sakkyndighetserklæringene i fase 1 etter kvantitativ analyse	424
Forholdet mellom bakgrunnsfaktorer, intervjuer og praksis i fase 1	425
Kapittel 27 Praksis i fase 2 under kompetanseheving	433
Temagruppe 1 Individuell utvikling	433
Temagruppe 2 Oppvekstbetingelser	433
Temagruppe 3 Utredningspraksis	433
Temagruppe 4 Konkludering	434
Temagruppe 5 Tiltaks- og forvaltningspraksis og	434
Samlet vurdering av sakkyndighetserklæringene i fase 2.....	435
Kapittel 28 Praksis i fase 3, to år etter kompetanseheving	436
Temagruppe 1 Individuell utvikling	436
Temagruppe 2 Oppvekstbetingelser	436
Temagruppe 3 Utredningspraksis	436
Temagruppe 4 Konkludering	437
Temagruppe 5 Tiltaks- og forvaltningspraksis	437
Samlet vurdering av sakkyndighetserklæringene i fase 3.....	438
Kapittel 29 Kvantitativ, kvalitativ og diskursiv analyse av seks eksempelsaker	442
De to eksempelerklæringene fra fase 1	442
Eksempel 1 Svake sider ved praksis før kompetanseheving	442
Eksempel 2 Sterke sider ved praksis før kompetanseheving.....	445
Oppsummering av gjennomgang av to typiske erklæringer fra fase 1	447
De to eksempelerklæringene fra fase 2.....	448
Eksempel 3 Sterke sider ved praksis under kompetanseheving.....	448

Eksempel 4 Svake sider ved praksis under kompetanseheving	451
Oppsummering av gjennomgang av to typiske erklæringer fra fase 2	453
De to eksempelerklæringene fra fase 3	455
Eksempel 5 Den svakeste erklæringen i fase 3 (kvantitativ analyse)	455
Eksempel 6 Den beste erklæringen i fase 3 (kvantitativ analyse)	458
Kapittel 30 Nye vurderinger i fase 2	464
Fremgår det av erklæringen hvorvidt spørsmålet om lærevansker er vurdert?	465
Antall barn som tilskrives lærevansker i fase 1 og 2	465
Nye vurderinger av problemtype	465
Nye vurderinger av tiltak	467
Forklaringer på den høye forekomsten av nye vurderinger: Diskusjon.....	469
Oppsummering av nye vurderinger	471
Nye vurderinger i lys av intervensjon, andre faktorer og feilkilder.....	472
Seksjon 4: Diskusjon.....	473
Kapittel 31 Diskusjon av empiriske resultater	473
Praksisbedring og effekt av kompetanseheving.....	473
Nullhypotese og forskningshypotese	473
Betingelser for effektiv kompetanseheving	473
Mulige forklaringer og feilkilder	474
Intervjusvar som predikerer praksis.....	476
Variabel praksis i begge faser	478
Bakgrunnsvariabler som determinant for praksis	478
Potensielt kompetansegivende faktorer	479
Interesse, innsats og utbytte	479
Oppslutning om formidlet faglig stoff: relevans, nytte og enighet.....	481
Generell og spesifikk praksisbedring.....	483
Deltagernes prestasjoner på innsats- og kompetanseparametrene i fase 1 og 2	483
Individuell praksisbedring	484
Konklusjon.....	486
Kapittel 32 Generell diskusjon av funn: Empiri og teori.....	487
Metodologiske forhold.....	487
Vitenskapelige bidrag	488
Vedlegg og referanser	495
Vedlegg 1 Intervjuguide	497
Vedlegg 2 Kategorisering av intervjusvar	507
Vedlegg 3 Kodebok for intervju	523
Vedlegg 4 Sjekkliste kvantitativ analyse.....	527
Vedlegg 5 Vurderingsskjema kvalitativ analyse	557
Vedlegg 6 Kombinasjoner av problemtyper.....	571
Vedlegg 7 Nyttekrav i kvantitativ analyse	573
Vedlegg 8 Nyttekrav i kvalitativ analyse	575
Vedlegg 9 Deltagere, barn, baser og faser	579
Vedlegg 10 Statistikk for forholdet mellom fasene	583
Vedlegg 11 Korrelasjoner intervjuskåre, praksis og etterundersøkelse.....	585
Vedlegg 12 Generell og spesifikk praksisbedring	587
Vedlegg 13 Noen vitenskapstekniske resonnementer	589
Referanser.....	593

Forord

Denne avhandlingen har noe til felles med "Monolitten" av Gustav Vigeland. De er begge store og tunge. Vigeland hugget i mange år, for han visste helt sikkert at den var der et sted, inne i stenen. Denne avhandlingen er også en monolitt, hugget av ett stykke – eller kokt på én spiker, ettersom man ser det: Det diskuteres gjennom 32 kapitler om kompetanseheving har effekt for 32 PP-rådgivere. Jeg har hakket på den i mange år, for jeg visste at den var der.

Det er en vesentlig forskjell mellom Vigelands monolitt og min. Hans er hugget i granitt, min er nok mer forgjengelig. Det er tvilsomt om den tåler vind, vær og tidens tann. Vigelands monolitt er et av Norges landemerker. Min er for en fotnote å regne, mer egnet for en hylle i Riksarkivet. Men fotnoter har jo sin lille misjon de òg. Det er iallfall mange av dem i det følgende, 486 stykker, for å være nøyaktig.

Avhandlingen omhandler PP-tjenestens sakkyndige arbeid med henviste minoritetsspråklige barn. Arbeidet med avhandlingen begynte i år 2000 og har med avbrekk pågått i ti år. Min bakgrunn for å gjøre dette arbeidet er følgende: Jeg har over 20 års arbeidserfaring som pedagogisk-psykologisk rådgiver (PP-rådgiver), fra 1974 til 1996, hele den perioden da den nye innvandringsbølgen slo fart. De 15 siste årene av min tid som PP-rådgiver arbeidet jeg med hjerneskadde barn ved en spesialskole (og "nevropedagogisk poliklinikk" for halve Oslo), Blindernveien skole, i samarbeid med erfarne barne-nevrologer, fysioterapeuter og spesialpedagoger. Jeg er dem stor takk skyldig for at jeg ble kvalifisert spesialist i nevropsykologi fra 1999. Jeg erfarte i mitt arbeid i PP-tjenesten hvor hjelpeløse mine kolleger og jeg var ved sakkyndighetsarbeid med minoritetsspråklige, men jeg fant etter hvert brukbare metoder og skaffet meg kunnskap på feltet. Jeg drev også en del undervisning i utredning av lærevansker hos minoritetsspråklige, og veiledning av PP-rådgivere. Senere på 1990-tallet arbeidet jeg ved Torshov kompetansesenter, og var med på planlegging og oppstarting av senterets avdeling for minoritetsspråklige.

Men jeg har også en annen innfallsvinkel. Gjennom mitt yrkesliv har jeg vært opptatt av utviklingen i norsk skole, som har gjennomgått dramatiske endringer i de årene jeg har vært aktiv. Jeg var PP-rådgiver i Trondheim ved innføringen av M74, og i Oslo ved innføringen av den nye grunnskoleloven av 1976, som impliserte at alle elever skal ha tilpasset opplæring. Jeg leste Blomkomiteens innstilling fra 1970 med store øyne, for dette var nytt og radikalt, og jeg gikk på kurs hos Hans-Jørgen Gjessing, som gjorde et stort inntrykk. Som student samarbeidet jeg en tid nært med Åse Gruda Skard, som innpodet meg en inkongruent syntese av visjon og a-ideologisk pragmatisme, en viktig og vanskelig balansegang. Mens jeg var PP-rådgiver, ble førskolebarn, videregående elever og voksenopplæring trinnvis lagt inn under PP-tjenestens arbeidsområde, tverrfaglige møter ble etter hvert innført, og det særnorske sakkyndighetsparadigmet (en forsinket konsekvens av skolelovendringen i 1976) ble etablert mot slutten av 1980-tallet, med sakkyndige vurderinger, etterprøvbare lovregulerte avvik fra læreplanen, og individuelle opplæringsplaner for elever med særskilte behov – en rettssikkerhetspillars i norsk skole. Fra midten av 1990-tallet har jeg også deltatt aktivt i den offentlige skoledebatten, med et utall polemiske kronikker i noen av de toneangivende aviser og dels i tidsskrifter (Aagaard 1996-2009). I den forbindelse en spesiell takk til Per Edgar Kokkvold og Gudleiv Forr, som fra sine redaktørkrakker ga meg frie tøyler i min skriftlige utvikling. Som representant for Torshov kompetansesenter deltok jeg i 1998-1999 i den sentrale planleggingen av SAMTAK, et program for å utvikle skolen i inkluderende retning, for å styrke skolens kompetanse for inkludering: differensiert og tilpasset opplæring, såkalt systemarbeid ...

En tredje kvalifiserende innfallsvinkel er at jeg lever mitt liv som tospråklig og på egenhånd har lært meg flere fremmede språk. I 17 år leste jeg nesten utelukkende spanske aviser og spansk litteratur – jeg skrev til og med sakkyndighetserklæringer på spansk, i forbindelse med oppdrag for PPT-Utland. Mitt hjemmespråk har de siste 12 årene vært russisk. Jeg har deltatt i oppfostringen av en tilgiftet tospråklig datter som har gjennomlevd mange av de problemene denne avhandlingen omhandler, problemer jeg selv føler på kroppen i mitt dagligliv.

Jeg har altså omfattende erfaring som PP-rådgiver, spesialisert kompetanse for sakkyndig arbeid med lærehemmede og minoritetsspråklige, jeg er flerspråklig, og jeg har i mange år forsøkt å analysere norsk skole. Men på to områder av viktighet for denne avhandlingen er jeg definitivt en outsider.

For det første har jeg ikke studert pedagogikk og spesialpedagogikk – noe fagpedagoger kanskje vil ane når de leser teksten – to felter jeg har møtt bare som far og som interessert borger, og gjennom mitt arbeid som PP-rådgiver. I arbeidet med denne avhandlingen har jeg derfor måttet orientere meg litt i den pedagogiske og spesialpedagogiske litteraturen, og danne meg et bilde av dens forhold til skolepolitikken, som er et produkt ikke bare av kunnskap, men av mange kryssende interesser og ideologier. For den utenforstående er det en utfordring å trenge inn; for den innenforstående er det en utfordring å ta et overblikk over egen praksis og selvforståelse, et samfunnets perspektiv. Både outsiders og insiders kan ha et problem med perspektivet, men siden insiderperspektivet vanligvis er vel representert i mediene og ved politisk innflytelse på feltet – det er insiderne som intervjues og som spørres til råd av stat og kommuner – kan det være sunt at feltet studeres av outsiders, så meget mer som insiders også har interesser å pleie.

For de mål jeg har satt meg med denne avhandlingen, tror jeg det er en fordel å komme til dette feltet utenfra, selv om læringskurven har vært bratt, om jeg kan låne et uttrykk Gudmund Hernes brukte da han ble undervisningsminister. For den sakkyndige vurdering av minoritetsspråklige elever er bare én side av disse elevenes opplæring. En annen side er det opplæringssystemet der de utviklet sine problemer, den skolen der de skal ha sin utvikling og opplæring når de kommer fra PP-tjenesten med påskrevet pass. Man kan ikke analysere PP-tjenestens arbeid uten samtidig å analysere den skolen der PP-tjenesten skal gjøre en forskjell, den skolen elevene skal tilbake til med PP-tjenestens anvisninger i skolesekken. Jeg går ut fra at mange velanskrevne pedagoger, spesialpedagoger, skolepolitikere og -byråkrater vil være uenig med meg i min analyse av norsk skole, men det tror jeg nettopp illustrerer mitt poeng, om at outsideren er et mulig og tidvis nødvendig korrektiv i enhver vitenskap og på ethvert politikkområde.

For det andre – og det synes jeg er et større problem: jeg mangler enhver erfaring som forsker, om man da unntar min hovedoppgave i psykologi fra 1974, som ærlig talt ikke var stort å skilte med. Som forsker kan jeg ikke engang smykke meg med en bratt læringskurve. Det har tatt ti år og læringskurven har vært slak. Jeg er ikke sikker på at jeg egentlig har lært så mye, eller at jeg husker så mye av det lille jeg har lært. Enkelte ting læres vel best i yngre år. Desto viktigere er det at jeg har fått mye hjelp underveis.

En særlig takk rettes til mine to veiledere ved Psykologisk institutt, UiO, som er kjentmenn i to høytliggende terreng der jeg selv i natt og tåke har slitt meg frem uten kart og kompass, nemlig minoritetsspråkfeltet og det forskningstekniske. Professor Astri Heen Wold har hjulpet meg opp når jeg var langt nede, og professor Stephen von Tetzchner har hjulpet meg ned når jeg var høyt oppe. De har også tålmodig tvunget meg til å gjøre noen tunge og arbeidskrevende veivalg jeg selv ikke så behovet for. Uten dem ville jeg gått meg aldeles vill, og var faktisk på god vei en gang de stanset meg. De ba meg sage av en gren jeg egentlig ikke satt på, en 200-siders analyse av forskning om minoritetsspråkliges læringsutbytte i norsk skole. Der gikk ett års arbeid fløyten, men den kan kanskje bli en bok en gang. Jeg har ikke vært lett å lede, så de tok meg ved nesen, slik man gjør med balstyrige okser.

Einar Aagaard Tryti har brakt en viss orden i manuskriptet med førstehjelp mot elementære formateringsfeil, og gitt meg gode psykologfaglige råd. Tone Tryti har ufeilbarlig lest korrektur på en del av manuskriptet og gitt ortografiske og skrivetekniske anvisninger for det resterende. Ingen feil skyldes henne, for jeg går på tvers av offisiell rettskrivning der jeg mener den bør forandres. Hun har gjort meg oppmerksom på at det forekommer enkelte inkonsistenser og språkfeil i sitater gjengitt på nynorsk og andre språk. I korrekturfasen har jeg ikke hatt anledning til å gjeninnhente den aktuelle litteraturen, og kan derfor ikke kontrollere om det er meg som begår sitatfeil, eller om det er forfatterne som begår språkfeil. Det beklager jeg overfor eventuelt feilsiterte.

Psykologistudentene Agathe Backer-Grøndahl og Marit Hoftun har mot ussel betaling samvittighetsfullt og dyktig lagt inn data for meg til den kvantitative analysen av sakkyndighetserklæringer. En stor takk også til det anonyme ekspertpanelet – *mensa rotunda* – som vederlagsfritt la inn data for meg i den kvalitative analysen av sakkyndighetserklæringer. De er ikke mer anonyme enn at de alle er nevnt i dette forordet. Franco Morandé ved den daværende *Læringslab'en* hjalp meg med kategorisering og skåring av intervjudata. En takk til Psykologisk institutt, UiO, som helt uten å være forpliktet til det, har gitt meg veiledere, logistisk hjelp og bibliotekstilgang, og i et par år også gratis kontor. En takk til professor Hanne Haavind ved Psykologisk institutt, som gikk ut av sin vei for å gjøre meg oppmerksom på nyere intervjuforskning, og til Steinar Kvale, som hun gjorde meg opp-

merksom på, og som også bidro. En takk til Ulle Sætersdal, som var en pioner og er en inspirasjon. Sluttelig en takk til kollega Sunil Loona, som begynte å arbeide ved PP-tjenesten i Oslo sammen med meg midt på 1970-tallet. Vi er sjelden enige og vi møtes ikke ofte, men jeg føler meg alltid litt klokere når jeg har snakket med ham (se f. eks. Loona 2008). Det var ham som antydte for meg, før 1980, at opplæringen av minoritetsspråklige er et intellektuelt folkemord. Jeg merket meg akkurat det.

I planleggingsfasen dro jeg i januar 2001 (med kollega Espen Egeberg) til Canada og USA, der jeg fikk førsteklasses hjelp fra noen av de fremste på feltet: Leonard Baca, Elizabeth Coelho, Jim Cummins, Jack Damico, Richard A. Figueroa, Shernaz B. García, Millicent Kushner, Alba A. Ortiz (som har brukt spesielt mye tid på meg over årene), John W. Oller, Phyllis Robertson, Smita Sengupta og Cheryl Wilkinson. Senere har jeg også hatt nytte og glede av en løpende korrespondanse med Virginia P. Collier. God hjelp og god oppmuntring. Prosjektet fikk sin trange fødsel som en departementsutredning, men vokste videre på egen hånd. Jeg ville for øvrig ikke kommet meg gjennom planlegging og forberedelse, om jeg ikke et års tid hadde hatt hjelp av min midlertidige prosjektmedarbeider, Ann Ragnhild Aasprong, som holdt et fast grep om trådene mens jeg løp rundt og trakk i dem.

Jeg har ellers søkt råd der de var å finne, hos kompetente folk på mange hold, og er dem takk skyldig for små og store bidrag. De nevnes her alfabetisk: Inger Johanne Bratfos, Ottar Brox, Rune Dahl, Monica Dalen, Per Dalin (*in memoriam*), Espen Egeberg, Harald Engvik, Jens B. Grøgaard, Bente Hagtvet, Morten Hendis, Øivind Hoff, Marit Larsen, Anne Grete Lodding, Trond Lybæk, Lars Mjøseth, Jørn Nordheim, Terje Overland, Astrid Roe, Else Ryen, Erik Røise, Jo Sivertsen, Kjell Skogen, Tove Skutnabb-Kangas, Knut Slaatta, Marianne Thorstad, Bjørn Tvedt, Stein Østerøy, Kamil Özerk og Olav Aagaard. Om noe mangler i denne avhandlingen, og det gjør det sikkert, er det iallfall ikke deres skyld.

Jeg har søkt om finansiering av dette prosjektet, men ingen har funnet det støtte verd. Kanskje søknadene var for dårlig formulert. Jeg har forsket for egen regning og risiko, hvilket har gitt meg en sunn fornemmelse av akademisk frihet og økonomisk tvang. Jeg har ikke vært så langt fra å måtte forlate gård og grunn. Dette er mitt første, og kanskje siste akademiske arbeid. Jeg har i min alder ingen fremtidige karrieremuligheter å pleie, jeg har ingen å tekkes. Jeg har ingen kollegiale eller personlige bånd til de forskere og myndigheter jeg roser og kritiserer, hvilket også bidrar til min frihet. Om jeg har forvaltet den friheten godt, får andre bedømme – jeg gjorde så godt jeg kunne.

Aller mest står jeg nok i gjeld til 40 PP-rådgivere som åpent har stilt sin praksis og sin tenkning til skue, vel vitende om at deres arbeid ville bli dissekert og kritisert. Det er ikke lett for en forsker å komme så tett på praksisfeltet, for man kan ikke tvinge seg frem. Deltagerne har velvillig øst av sin erfaring i bekymring for lærehemmede minoritetsspråklige elevers skjebne i norsk skole – de har meget prisverdig ikke skjernet seg mot kritisk innsyn. De viste meg en derved en tillit jeg ennå ikke vet om jeg fortjente – *quod erat demonstrandum*.

Oslo, 14. september 2010, Knut Erik Aagaard

Abstract

The dissertation deals with school psychology assessment of minority language children in a typical sample of Norwegian school psychology services, in a three-phase design with an embedded intervention, where statements are evaluated before and after professional development, and for long term effect after a two year latency period.

Internationally there are few studies of assessment practices aimed at language minority students, and no one study points to adequate national practices in any country. Typically, minority language students are assessed predominantly as though they were majority language students, without sufficient account being taken of their social, cultural and linguistic characteristics, and without exploiting the existing knowledge base on bilingualism, education and special education. The two first chapters draw a line between language as an evolved species-specific biological entity, an abstract construct not easily studied, and bilingualism as a basic fact of social life, a vehicle of communication. Contrasting theoretical positions are discussed.

The dissertation is based on Cummins' theory that learning outcomes for minority language students are a resultant of causal social, pedagogical and individual factors mediated through a language factor. Dominant in the fields of bilingual education and special education and well corroborated empirically, the theory is insufficiently taken into account in national school systems and school psychology services. The theory and the critique it has been subjected to, are discussed in chapters 3 to 6. After a short introduction to various educational models for language minority students (chapter 7), arguing for strong bilingual programs, empirical research on assessment practices is presented (chapter 8), documenting the need for more and better research along the lines of this project. Especially, there is a need for longitudinal studies, studies of actual practices as opposed to reported practices, studies incorporating professional development, and studies integrating quantitative, qualitative and discourse analyses by way of triangulation. The present study seems to be the first of its kind in these respects, taken together.

A section on the Norwegian school system (chapters 9 and 10) critically analyzes the historical and conceptual bases of Norwegian education and special education. It is argued that the conceptual basis of Norwegian schooling – inclusion and special needs education for all – is weakly founded theoretically, poorly implemented, and has led to – and necessarily must lead to – high rates of school-generated learning problems, affecting minority students not least. It is argued that the professional tension between special education and general education, which arose with the introduction of inclusion and special needs education for all in 1976, could be settled by adopting an integrated individual and systems perspective on special education. It is further argued that school psychology services and special education cannot be blamed for high rates of school-generated problems in the general student population, and should not - as they have been of late - be called upon to help schools solve problems for which general education exclusively has the mandate and the competence, namely the inclusion of, adaption to, and teaching of ordinary students.

An analysis of the mandatory guidelines for the instruction of minority students in schools (chapters 11 and 12) concludes that the recommendations (e.g. to develop minority students' bilingualism) were laudable but poorly implemented by 1997. Since 1997, the goal of minority student bilingualism has been abandoned and replaced by a theoretically unjustified and poorly implemented model of linguistic compensation (mother tongue teaching on a pull-out basis, second language teaching – comparable to ESL – and first language assistance in class), which has no documented effect on learning outcomes in Norway. Mandatory guidelines and evaluations of professional practices of national school psychology services are critically analyzed (chapters 13 and 14), assuming that the effects of the services' professional practices toward minority students are largely unknown, in spite of some state and scientific pretensions to the contrary. The present study aims at contributing to the closure of this knowledge gap.

In a section on *methodological theory* (chapters 15 to 17) a realistic, practicable and consensus-orientated model of minority student special needs assessment is first presented,

derived from legal guidelines, current school psychology practices and the scientific knowledge base presented in preceding chapters, the three constraining factors delimiting and delineating the field of possible improvement. This realistic assessment tool is used normatively throughout the project as the yard-stick of non-discriminatory assessment. Next, in chapter 16, the typical problems dealt with in school psychology statements are summarized, organized hierarchically to fit study design (i.e. possible language linkage). Last, in chapter 17, the *socratic interview* is introduced, the chosen tool for interviewing participating school psychologists.

Primary data in this project are 40 interviews conducted in 2001, and 94 statements written in phase 1 to 3 between 1997 and 2004. Data are analyzed by triangulation, quantitatively through an operationalized check-list based on the proposed yard-stick, qualitatively by an expert panel, and through discourse analysis. Simple statistical tools of frequencies and correlations are used for the analyses. In support of data analysis a few additional tools have been developed (participants' evaluation of professional development and of project participation, a measure discerning possibly effort-related from knowledge-related improvement, new statement conclusions and suggestions as an expression of new knowledge, and a control study conducted in 2010 (60 pristine statements analyzed quantitatively), suggesting that main findings are not dated). The embedded intervention was a small two day program of professional development, each day (interspersed by a month) consisting of a lengthy lecture and some group supervision of ongoing statementing. The rationale of the intervention was to find out whether substantial change can be effected through a minimal but well directed program, realistic on a national scale. Methodological considerations are presented in chapter 18.

The interview with 40 participants (chapters 19 to 25) reveal limited competence for work with the target group and poor knowledge of non-discriminatory assessment, legal guidelines, and established scientific insights in the field of bilingual special education, e.g. the importance of *the language factor*. Participants' actual professional practices are presented in chapters 26 to 30. Statements written before intervention are not compliant with non-discriminatory assessment, in that minority students predominantly are assessed as though they were majority students, a finding consistent with existing international research. A discrepancy is showed between reported and actual practices, a problem often alluded to, but not sufficiently studied. No relation can be demonstrated between practices and factors that ought to predict them, i.e. professional preparation and experience.

Substantial improvements, attributable to the intervention, are documented in phase 2. Practices improve with added knowledge. In phase 3, two years after intervention, practices are, expectedly, variable. Some participants show further improvement, possibly having taken a special interest from their participation, some retain the gain, and some return to square one, showing few or no signs of improved understanding. It is argued that improvements could easily have been sustained with a minimum of supervised work over some time.

Results are discussed in chapter 31 and found valid and reliable. Findings and generalizability are discussed in chapter 32. The control study (2010) suggests that findings are not dated. It is concluded that official guidelines for the schooling and special education of minority students are theoretically unwarranted and should be changed. It is argued that documented limitations in the professional preparation of school psychologists should lead to curricular change in universities, along the lines of "best practices" recommendations suggested in this dissertation. The method and theoretical foundations employed in this project should be of value for professional development, for research, and for administrative and scientific evaluation and monitoring of current practices. It is strongly underscored that the revealed shortcomings result from structural and political factors and are not attributable to individual lack of professionalism. School psychology does have a problem, but this problem is soluble through an available and cost-efficient intervention. The viability of such professional improvements in national services has not previously been demonstrated in the professional literature.

Innledning

Ikke i noe land er det dokumentert at minoritetsspråklige elever vanligvis har det samme læringsutbytte som majoritetsspråklige elever, på tross av at nettopp dette vanligvis er en eksplisitt målsetning. I de land vi sammenligner oss med, har lærehemmede elever krav på spesialundervisning og tilpasset opplæring, og deres pedagogiske behov utredes og beskrives av etater som kan sammenlignes med den norske PP-tjenesten. PP-tjenester kartlegger evner, forutsetninger og pedagogiske behov hos elever ved bruk av tester og observasjon, innhentede familie- og utviklingshistoriske eller medisinske opplysninger, og informasjon fra skoler og barnehager om tilbud, opplæring og ferdigheter, i lys av offentlig formulerte opplæringsmål. Tradisjonelt arbeider PP-tjenester med individuelle vansker hos individuelle elever, men i senere år er PP-tjenester også tillagt et ansvar for å hjelpe *skoler* med tilpasset opplæring, som et bidrag til å hindre at skoler *forårsaker* læreproblemer.

Både opplæringen og PP-tjenestenes arbeid er i utgangspunktet innsiktet på majoritetsspråklige elevers kultur, forutsetninger, vansker og behov, på tross av at minoritetsspråklige elever mange steder, lokalt eller nasjonalt, er i flertall. Minoritetsspråklige elever har de samme lærevansker som majoritetsspråklige elever, men de har varierende ferdigheter på to eller flere språk, de representerer ofte en litt annen kultur, og deres familier lever ofte under sosio-økonomiske forhold som avviker noe fra majoritetsbefolkningens. Elevene har varierende skolebakgrunn fra sine hjemland om de ikke er født her, og ofte har familiene også mer og mindre traumatiske migrasjonserfaringer. For de fleste er det en utfordring å finne sin plass i et nytt land og en ny kultur. Av disse grunner er opplæring av minoritetsspråklige en utfordring, og av disse grunner er sakkyndig vurdering av læreproblemer hos minoritetsspråklige svært vanskelig.

Den mest iøynefallende forskjellen mellom minoritets elever og majoritets elever er at minoritets elever vanligvis har hatt mindre mulighet til å lære undervisningsspråket. Både opplæring, utredning og kompensierende tiltak gjennomføres hos oss vesentlig på norsk. Man vil typisk oppleve at minoritets elever henvises til PP-tjenesten for et sviktende læringsutbytte som i prinsippet like gjerne kan skyldes svake norskferdigheter som lærevansker. Når PP-tjenesten mener å finne et problem, for eksempel ved testing foretatt på norsk, kan det ofte være vanskelig å avgjøre om dette problemet er et uttrykk for lærevansker eller svake norskferdigheter. Ingen land har løst disse utfordringene på en tilfredsstillende måte, og det finnes ikke opplæringsmetodikk eller utredningsmetodikk som på nasjonalt nivå kan løse disse problemene under gjeldende lovgiving. En årsak, blant flere, er at minoritets elevene er en langt mer heterogen gruppe enn majoritets elevene: det finnes ikke noen *typisk* minoritets elev.

Men om det ikke finnes noen endelig løsning, kan både myndigheter, universiteter, skoler og PP-tjenester gjøre en innsats for å redusere *omfanget* av disse problemene, redusere vekten av *den språklige faktor*. Det første skritt, som ikke alltid er tatt, er å erkjenne at disse problemene eksisterer. De neste skritt, som er møysommelige, er å forsøke å implementere den kunnskap som faktisk er etablert, i opplæring og sakkyndighetsarbeid. PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid med minoritetsspråklige er undersøkt i en del forskningsrapporter, hvorav én norsk, men ingen undersøkelser viser betryggende og forsvarlig arbeid i noe land. Grunnen til dette er primært at arbeidet er vanskelig, først sekundært at tilgjengelige, bedre metoder i begrenset grad er implementert. I dette perspektivet er den foreliggende avhandlingen innskrevet. Jeg forsøker å beskrive typisk sakkyndig arbeid med minoritetsspråklige i norske PP-tjenester, jeg formidler en realistisk praksismodell utledet av forskning og norske føringer, og evaluerer effekten av denne moderate kompetansehevingen på kort og mellomlang sikt. Mitt mål har vært å bidra til å utvikle implementerbar og kostnadseffektiv kompetanseheving, ved en modell som løser, eller iallfall letter vanskene forbundet med sakkyndig vurdering av minoritetsspråklige.

Oversikt over fremstillingen

Denne avhandlingen er en empirisk studie av PP-tjenestens arbeid med henviste minoritetsspråklige barn i Norge. Avhandlingen faller i to deler: en teoretisk begrunnelse med nødvendig litteraturgjennomgang på områder relevante for undersøkelsens problemstillinger, og den empiriske undersøkelsen som skal besvare dem. Den empiriske undersøkelsen omhandler et utvalg intervjuede PP-rådgiveres utredningspraksis i tre faser: før, under og to år etter den kompetanseheving som er dette prosjektets intervensjon.

Litteraturdelen vier stor plass til teoretiske formuleringer som berører og forklarer møtet mellom språklige minoriteter og nasjonale utdanningssystemer. Begrunnelsen for dette er at opplæring av språklige minoriteter i Norge, inkludert minoritets elever med lærevansker, i stor grad utformes og utøves i strid med eller uten referanse til noen av de rådende vitenskapelige innsikter som forklarer læringsutbytte hos minoritetsspråklige elever. Litteraturdelen innledes med to kapitler om språk og tospråklighet, som fører frem til en analyse av teorien til Jim Cummins og dens status, som denne undersøkelsen er basert på (kapittel 3-7). Litteraturdelen inneholder videre en gjennomgang av empiriske studier på feltet (kapittel 8). Det foreligger bare én norsk undersøkelse (Pihl 2005), men det gjennomgås en del utenlandske studier som ikke tidligere har vært presentert i Norge. I en seksjon om norske forhold (kapittel 9-14) analyseres det utdanningssystemet som utredede minoritetsspråklige elever skal ha sine tilbud i, nemlig norsk skolepolitikk, skolens spesialundervisning og vanlige opplæring, det juridiske rammeverket for PP-tjenestens arbeid, og evalueringer av PP-tjenesten.

Avhandlingen inneholder ingen oversikt over spesifikt norsk eller skandinavisk forskning på minoritetsspråksfeltet. *Norsk* forskning er viktig (litt uavhengig av dens vitenskapelige kvalitet), for den bidrar til de politiske beslutninger som etablerer rammebetingelser for norsk praksis. Skandinavisk forskning behandles som annen *utenlandsk* forskning, etter dens relevans for denne undersøkelsen. *Internasjonal* forskning har vi lite av, men de store skoleevalueringene fra PISA, TIMMS og PIRLS er viktige. Etter to kapitler om PP-tjenesten og offentlige evalueringer av den (kapittel 13 og 14) kommer tre kapitler av teoretisk-metodisk karakter. Kapittel 15 presenterer en realistisk arbeidsmodell for sakkyndig utredning i PP-tjenesten av henviste minoritetsspråklige barn. Denne praksismodellen er konsensusorientert, og forener forskningsbasert innsikt med norske offentlige føringer og lovbestemmelser, og med etablerte arbeidsmåter i vår PP-tjeneste. Denne praksismodellen fremstilles som normativ og brukes som referansepunkt i senere analyser av PP-tjenestens arbeidsmåter, slik de fremstår i intervjudata og praksisanalyser. Kapittel 16 oppsummerer de problemtyper man vanligvis møter i PP-tjenesten, rubrisert etter denne undersøkelsens formål. Det avsluttende kapittel 17 i litteraturdelen er en begrunnelse for metoden som er brukt i intervju av PP-rådgiverne i dette prosjektet (deltagerne), *det sokratiske intervju*, som jeg kaller det.

Den empiriske delen av avhandlingen (kapittel 18-31) innledes med undersøkelsens viktigste problemstillinger og de metoder som er brukt for å kunne besvare dem (kapittel 18). Redegjørelsen for de empiriske funn innledes med en presentasjon av deltageres intervjusvar, som omhandler deres bakgrunn, kunnskaper, synspunkter og egenrapporterte praksis (kapittel 19 og 20), og en lengre fremstilling og diskursiv analyse av tendenser i intervjusvarene (kapittel 21-25). Etter gjennomgangen av data fra intervjuet presenteres deltageres faktiske praksis slik den fremgår av de sakkyndige vurderingene de skriver om enkeltbarn. Ved triangulering evalueres sakkyndighetserklæringene kvantitativt, kvalitativt og diskursivt med prosjektets realistiske arbeidsmodell som referansepunkt (kapittel 26-30). Den empiriske delen avsluttes med en samlet diskusjon av intervjudata og praksisvariabler i et forsøk på å forklare hvorfor praksis er som den er i dette utvalget, belyse sammenhenger mellom deltageres bakgrunn og deres praksis, og vurdere effekten av det kompetansehevingsprogrammet som er dette prosjektets *intervensjon* (kapittel 31). Avhandlingen avsluttes med en kortere, men litt videre diskusjon av PP-tjenestens praksis med henviste minoritetsspråklige barn slik den fremstår i denne undersøkelsen, i lys av de innledende teorikapitlene i del 1 (kapittel 32).

Del I:
Litteraturgjennomgang og
teoretiske betraktninger

Del I: Litteraturgjennomgang og teoretiske betraktninger

Seksjon 1: Minoritetsspråklige, opplæring og sakkyndighet – teori og empiri

Innledning

Den norske skolen er en elevsentert *enhetsskole* for alle elever, en skole som har forpliktet seg til å gi alle barn *likeverdig opplæring* i samsvar med evner og forutsetninger (opplæringsloven § 1-3), en opplæring som skal redusere forskjeller i læringsutbytte med bakgrunn i sosiale forskjeller. PP-tjenesten er skolens saksopplyser ved forvaltningsbeslutninger som angår tilpasset opplæring for barn med særskilte behov. Barn med særskilte behov har lovfestede rettigheter, og skolen har lovfestede forpliktelser overfor dem. PP-tjenesten er et uholdt *sakkyndig organ* som skal avklare om barn har særskilte behov slik disse er definert i opplæringsloven. PP-tjenesten skal også spesifisere hvilken tilpasning av opplæringen som individuelle henviste barn har behov for og krav på, og hvilken tilpasset opplæring skolen er forpliktet til å gi. Når en elev etter PP-tjenestens sakkyndige vurdering trenger spesialundervisning, skal det utarbeides en individuell opplæringsplan (IOP). Planen utarbeides av skolen (eller barnehagen), den spesifiserer innhold, opplæringsmål, omfang og organisering av undervisningen, og den skal godkjennes av den sakkyndige som uttrykk for at eleven etter denne planen har likeverdig og forsvarlig opplæring.

PP-tjenesten har varierte oppgaver, men denne avhandlingen handler om dens arbeid med minoritetsspråklige barn som er henvist for utredning av mulige *lærevansker*. Når vi får henvist et minoritetsspråklig barn med problemer på skolen, så vet vi ikke i utgangspunktet om barnet har lærevansker, om barnet har problemer i skolen fordi det kan for lite norsk til å følge undervisningen, eller om problemene har andre årsaker. Når vi skal utrede dette barnet, oppdager vi raskt at det er vanskeligere enn å utrede norske barn. Nesten alt vårt testmateriale er beregnet på norsktalende barn, og ikke-språklig testmateriale er ikke nok til alene å gi grunnlag for konklusjoner om barnets lærepotensiale. Vi oppdager at den informasjonen vi får av barnet selv, er mer sparsom, for barnet snakker kanskje dårlig norsk. Det samme er tilfelle for samtaler med foreldrene. De kan norsk i varierende grad, og det kan være nødvendig å bruke tolk, hvilket i seg selv er en utfordring i slikt arbeid. Foreldrene og barnet kommer kanskje fra en kultur som ser annerledes på ting enn vi gjør her, og foreldrene svarer ikke alltid slik på våre spørsmål som norske foreldre gjør. Vi oppdager at barnets forhistorie er vanskeligere å få tak i, både utviklingshistorien og den pedagogiske historien. Rapporter fra medisinske og andre etater kan være vanskeligere eller umulige å få tak i, fordi de befinner seg i utlandet eller foreligger på mindre tilgjengelige språk. Utredningsoppgaven er vanskeligere og samtidig har vi mindre tilgang på supplerende informasjon.¹

Den majoritetsspråklige elevbefolkningen er heterogen. Den rommer landsdelsvariasjon, kulturell variasjon, klasseforskjeller, etniske forskjeller, språklig variasjon og ulike evner og forutsetninger. Denne avhandlingen omhandler PP-tjenestens arbeid med mulig lære-

¹ "As teachers, psychologists, support personnel, and administrators continue to scrutinize current practices in bilingual special education testing, the following questions emerge: (1) How can we distinguish between temporary difficulties that the students face in learning to function in a nonproficient language and more permanent perceptual and cognitive deficiencies that interfere with learning? (2) How can we assess bilingual students' abilities, and possibly disabilities, when the students are not proficient in the language of testing? (3) How can we accurately assess culturally different students' abilities, and possibly disabilities, when the students are unfamiliar with the social norms underlying tests? (4) What types of assessment not only satisfy the requirements of the law, but also give service providers clear guidelines as to the components of instruction that a student needs?" (Hamayan & Damico 1991:viii).

hemmede barn som er *tospråklige*. Den minoritetsspråklige elevgruppen er både språklig, sosialt og kulturelt mer heterogen enn den majoritetsspråklige elevbefolkningen (McLean 1998:21), men det er *den språklige faktor* som står i sentrum for denne undersøkelsen.

Lærehemmede minoritetsspråklige barn møter ofte, som Rueda og Chan (1979) har formulert det, allerede før skolestart en ”trippel trussel”. Den første trusselen er deres lærevanske. For det andre har disse barna i varierende grad begrensede ferdigheter på majoritetsspråket, som også er undervisningsspråket. For det tredje er disse barna i varierende grad svakere stilt sosio-økonomisk enn snittet av befolkningen. Hver av disse faktorene truer idealer om likeverdig, rettferdig opplæring i samsvar med evner og forutsetninger. Individuelle lærehemmede minoritetsspråklige barn møter ofte alle disse tre hindrene ved skolestart, og denne erkjennelsen ga opphavet til forskningsfeltet minoritetsspråklig spesialpedagogikk. I en norsk kontekst vil jeg gjerne tilføye en fjerde trussel: Etter de internasjonale undersøkelser som foreligger (PISA, TIMSS, PIRLS), er norsk pedagogikk lite effektiv, hvilket også rammer minoritetsspråklige elever med og uten lærevansker, og kanskje mer enn majoritetsspråklige. Dette problemet diskuteres i seksjonen om norske forhold.

Ortiz beskriver tre typer årsak til svakt læringsutbytte hos minoritetsspråklige (Ortiz 2002; 1988 med referanse til Adelman 1970): Type I-elever har faglige vansker på grunn av utilstrekkelig nåtidig opplæring, for eksempel når de ikke har tilgang på effektiv tospråklig opplæring eller effektiv opplæring i andrespråket. Type II-elever har vansker på grunn av kunnskapsmangel som ikke skyldes lærevansker, men for eksempel stort fravær, sosiale og emosjonelle vansker eller forutgående mangel på opplæring. Fordi de ikke har lærevansker, skulle disse elevene hatt tilpasset opplæring innenfor ordinær opplæringsplan, men ”havner” i spesialundervisning. Type III-elever har genuine lærevansker (evneproblemer, språkutviklingsvansker etc.) og skal ha spesialundervisning. Den vanskelige utfordringen for PP-tjenesten er å skille sikkert mellom disse tre typene årsak til fagsvakhet, slik at tiltakene kan bli målrettede og effektive (Ortiz 2002:31-32). Barn med et type III-problem (lærevansker) kan i tillegg ha et type II-problem (kunnskapsbrist), eller både et type II- og et type I-problem (dårlig opplæring). I så fall bør eleven ha spesialundervisning, ordinær undervisning bør tilpasses bedre til elevens behov, og tilbudet til minoritetsspråklige ved denne skolen bør bedres. Hvis *skoler* ikke skjeler godt mellom elever med læreproblemer av type I, II og III, kan det resultere i disproporsjonal henvisning til PP-tjenesten for utredning av lærevansker. Hvis *PP-tjenester* ikke skjeler godt mellom disse årsakene til læreproblemer, kan det medføre disproporsjonal representasjon i spesialundervisning, noe som innebærer feilrettet opplæring og feilbrukte økonomiske ressurser (García & Ortiz 1988:1). Om elever i spesialundervisning som har type I- og type II-problemer, altså ikke lærevansker, skriver Hargis:

These children, who are in fact the curriculum casualties, or curriculum handicapped, would not have acquired their various labels had the curriculum been adjusted to fit their individual needs, rather than having tried to force the children to achieve in the artificial but clerically simpler sequence of grades, calendar and materials that comprise the curricula (Hargis 1982, sitert fra Gickling & Thompson 1985:209).

Minoritetsspråklig spesialpedagogikk er et eget forsknings- og praksisfelt under de overordnede feltene spesialpedagogikk, migrasjonspedagogikk og generell pedagogikk. Feltet omtales i engelskspråklig litteratur som *bilingual special education*, men har ikke noen innarbeidet betegnelse på norsk, selv om det foreligger spredte norske forskningsarbeider (se oversikter hos Bakken 2007; Ryen 2007). *Minoritetsspråksfeltet* er betegnelsen som i denne avhandlingen av praktiske grunner vil bli brukt om politikk, forskning og praksis vedrørende tospråklighet, andrespråklæring, opplæring og spesialundervisning for minoritets elever og sakkyn-dighetsarbeid overfor minoritetsspråklige.

Opplæring av minoritetsspråklige elever i Norge er politisk omstridt, som i de fleste land. Debatten og beslutningsprosessen på dette feltet er både ideologisert og politisert. Den empiriske undersøkelsen vil i utgangspunktet søkes holdt innenfor rammer satt av norsk lov, og så langt mulig skjære klar av og avgrenses i forhold til ideologiske forestillinger.

En del av den norske forskningen undersøker hvorvidt norsk lov imøtekommer forskjellige elevgruppers behov, og går derfor utover rammer satt av gjeldende lov. Dette er vitenskapelig legitimt og nødvendig, mens ideologisk fremme av gruppers særinteresser bør ligge utenfor det vitenskapelige feltet. Joron Pihl (2002a; 2003) diskuterer for eksempel om minoritetsspråklige elever bør ha en lovregulert kollektiv anerkjennelse av sine særskilte opplæringsbehov, slik elever i den samiske minoriteten har det, til forskjell fra de individuelle rettighetene de har etter gjeldende lov, parallelt til funksjonshemmede elevers individuelle rettigheter. Pihls spørsmål er berettiget, men denne avhandlingen handler om noen implikasjoner for likeverdig opplæring av *gjeldende* lov, hvilket også er en berettiget problemstilling.

I samsvar med disse innledende kommentarene konsentreres den teoretiske fremstillingen og litteraturgjennomgangen om språk og tospråklighet, om pedagogiske tilbud til minoritetsspråklige elever med og uten lærevansker, om utredning av lærevansker generelt og hos minoritetsspråklige barn, og om PP-tjenestens oppgaver, metoder og forutsetninger generelt og på dette området. Lovgrunnlaget behandles som en rammebetingelse i det empiriske arbeidet, men underkastes en kritisk analyse i den teoretiske innledningen. Det gjøres videre en gjennomgang av en del empiriske undersøkelser på feltet, og det presenteres en praksismodell utledet av kunnskapsbasen, norsk lov og norske rammebetingelser for arbeidet, supplert av de behov som ble avdekket ved dette prosjektets intervju med deltagende PP-rådgivere. Denne praksismodellen har vært styrende for evalueringen av deltagernes arbeid og for den kompetanseheving de er forsøkt bibrakt i løpet av prosjektet.

Litteraturen viser at sakkyndighetsarbeid med minoritetsspråklige er svært vanskelig.² Lite tyder på at dette arbeidet gjøres tilfredsstillende i noe land, blant annet også fordi etablert kunnskap i for liten grad appliseres. I den litt videre skoleforskningen er det også sprikende oppfatninger om hva som er de viktige og utslagsgivende faktorene som determinerer læringsutbyttet hos minoritetsspråklige elever. Litteraturen er omfattende:

Still, it is a tradition to look back on the works and merits of our predecessors before passing to our own work, and I do not think it right, to break with the custom, but will, however, confine myself as much as possible to mentioning the most important writers of modern times on this subject, and for earlier literature of the subject refer my readers to the many sketches given by previous writers (Nansen 1887).³

² "Because of the biases of many formal testing procedures against students with diversity, the assessment process with the bilingual population requires a mixture of knowledge, skill and creativity" (Hamayan & Damico 1991:xi).

³ Fridtjof Nansen (1861-1930) står ikke riktig så langt fra lærevanskefeltet som de fleste ville tro. I sin doktoravhandling i zoologi fra 1887, ni år før Alfred Nobels død, presumptivt den til da eneste norske avhandling skrevet på engelsk, dokumenterte han, som den første, *nevrodoktrinen* om CNS som en struktur av *atskilte, men kommuniserende enkeltceller*, fundamentet for all senere nevrologi, en innsikt som i utviklet form innbrakte Ramón y Cajal nobelprisen i medisin i 1906. Nansen var også på sporet av *synapsene* ("the dotted substance", eller *punksubstansen*), og konkluderte sin avhandling (om slimål og andre småkryp) med at disse kunne være setet for intelligens i organismer som har atferd, fordi omfanget av punksubstansen i CNS (dvs. antall synapser) øker ettersom vi stiger i utviklingshierarkiet (Hege 2002; Helle, Lærum & Ursin 1987; Nansen 1887).

Kapittel 1

Språk som biologisk artskjennetegn

Ordet språk har mange forskjellige betydninger. For denne undersøkelsens formål er det viktig å skjelne mellom to ulike konseptualiseringer av fenomenet språk. Hva språk er, og hvordan språk fungerer, er spørsmål som ikke vedrører hva språk brukes til og hvordan språk er nyttig i kommunikasjon mellom mennesker. Det er i dag et dominerende syn i lingvistikk og kognitiv psykologi at evnen til å utvikle språk er genetisk nedlagt i mennesker, som et eksklusivt og definerende trekk ved artens evolusjon. Posisjonen, først utviklet i sin moderne versjon av Noam Chomsky (1957, 1959), er omstridt, men dominerende, og legges til grunn i denne avhandlingen. Språkutviklingen hos barn er uniform i alle språksamfunn, den er unik for mennesker og den kan vanskelig forklares med tradisjonelle læringsmekanismer (stimulus-responsforklaringer, vanedannelse, assosiasjonslæring) fordi den er så rask, omfangsrik, komplisert, strukturert, tidsavgrenset, universell og underdeterminert av erfaring (Chomsky 1959). Alle friske barn utvikler eller gjensker sentrale strukturer i foreldrenes språk allerede ved tre års alder og behersker de fleste strukturer ved seks års alder, innen rimelige grenser uavhengig av øvrig intellektuell utrustning og stimuleringsforhold (Chomsky 1957; 1959; 1967; 1980; 1993; 2000; 2002; 2004; Pinker 1994; Bickerton 1995). Muligheten for å utvikle (dvs. *utfolde*) språk synes å forutsette språklig erfaring i en kritisk periode som strekker seg fra fødsel til senest puberteten. Mennesker som ikke har språklig erfaring før etter puberteten, vil ikke utvikle en normal språkfunksjon (Lenneberg 1967).

Språket betraktes i denne tradisjonen som et "mentalt organ", en ferdighet som ikke læres, men som *utfolder seg* på linje med fysiske organer og på linje med andre biologisk determinerte mentale "organer", som auditiv og visuell persepsjon og kognitiv funksjon (tenkning). Alle kjente og tenkelige menneskespråk er begrenset av preordinerte strukturer for syntaks. Disse strukturene, kalt *universal grammar (UG)*, har sin nødvendige form og virkemåte diktert av kravet til samvirke (*interface*, grensesnitt) mellom språket og mentale systemer for lydoppfatning og lydproduksjon og mellom språket og den øvrige kognitive utrustning, som det er en del av eller interagerer med. Som mentalt organ er språket et *naturvitenskapelig* objekt, ikke et samfunnsvitenskapelig objekt.

Synet på språket som et medfødt og eksklusivt artskjennetegn er tradisjonelt, men hva språk egentlig er, og hvordan språk er representert i hjernen hadde man tradisjonelt ikke noen forklaring på. For hvis språk er medfødt, hvordan kan det da ha seg at noen er født til å snakke tysk mens andre er født til å snakke fransk? Med oppdagelsen av de generelle prinsipper for læring i første halvdel av 1900-tallet trodde behavioristene å ha løst denne gåten. Det var blitt mulig å formulere vitenskapelige spørsmål om hva språk er og hvordan språk fungerer. Innenfor behaviorismens språksyn er det ikke en vesensforskjell, men en gradforskjell mellom menneskers og andre dyrs kommunikasjon. Fordi et sentralt og overraskende trekk ved språk er at de er gjensidig uforståelige, var veien kort til en teori om at språk ikke er medfødt, men lært.⁴ Teorien er mest systematisk, og mest radikalt, fremsatt av F. B. Skinner i boken *Verbal Behavior* i 1957. Mennesket har en større og mer differensiert hjerne, og dermed en større læringsevne, som tillater utvikling av språk ved etablering av stimulus-responsrelasjoner gjennom operant betinging. Chomskys tilbakevisning av dette språksynet i 1959 var så effektivt at det ikke bare diskrediterte læringsteorien for språk, men også ga et stort bidrag til videre utvikling av kognitiv psykologi og biologisk psykologi. Chomskys oppgjør med Skinner i 1959 utgjorde et radikalt og varig brudd med det da rådende lærings-

⁴ Språks gjensidige uforståelighet er overraskende fordi andre dyrs kommunikasjon ikke er gjensidig uforståelig innen artene.

psykologiske synet på språk. Læring spiller en rolle også i språkutvikling, men en i denne sammenheng underordnet rolle.

I sin underliggende grunnstruktur (*universal grammar*) er alle kjente og tenkelige menneskespråk like og har vært like i titusenvis av år, kanskje lenger. Den underliggende strukturen setter grenser for mulige ulikheter mellom talte språk, men den tillater innen disse grensene forskjeller mellom talte språk, den åpner et lite vindu for læring.

Variasjonsfriheten mellom den universelle underliggende struktur og dens realisering i ulike talte språk kan være en forutsetning for språkfunksjonens adaptive karakter i artens utvikling. Et språk som også i overflatestruktur (språk i bruk) var nedlagt genetisk, ville være mindre adaptivt, og dysfunksjonelt med endrede livsbetingelser (migrasjon til nye klimasoner, utvikling av ny teknologi, nye samlivsformer). Det ville ikke gi adaptive komparative fortrinn i artens utvikling.

Den babelske forvirring (de mange gjensidig uforståelige språk) kan være en pris mennesket betaler for et komparativt fortrinn som fremmer tilpasning til endrede livsbetingelser, og muliggjør språkernes endring, differensiering og utvikling, for eksempel i retning høyere abstraksjon og kulturdannelse (generasjonsoverført kunnskap). Skillet mellom en universell grunnstruktur og dens fleksible realisering i ulike språk kan være en forutsetning for artens utvikling av verbal tanke, en mer eller mindre selvstendig komponent i menneskets kognisjon, som skiller menneskets tenkning fra andre høyerestående dyrs kognisjon (Bickerton 1995). Hvorvidt menneskets språkfunksjon er et produkt av slik gradvis naturlig seleksjon av stadig høyere former eller av en enkelt evolusjonsmessig hendelse (mutasjon) i en populasjon av det moderne menneskets umiddelbare forgjengere, er omstridt og uavklart. Chomsky heller til den siste hypotesen (Chomsky 2004), mens for eksempel Pinker (1994) fastholder at språket har utviklet seg ved gradvis seleksjon.

Med sin biologiske utrustning for språkutvikling vil alle barn selv på et spinkelt erfaringsgrunnlag ("poverty of stimulus") *rekonstruere* (re-generere, gjenskape) strukturen i det språk de er omgitt av, språket i deres umiddelbare omgivelser. Slik også fysiske organer for sin utvikling trenger en viss "erfaring" (metabolisme, eksersis, feed-back), trenger språket som mentalt organ for sin realisering som talt språk og tankeredskap en viss erfaring med språk i bruk i sosial interaksjon.

Det talte språk som omgir barnet, er forskjellig fra andre talte språk. Et eksempel som ofte brukes, er rekkefølgen av subjekt (S), verbal (V) og objekt (O) i forskjellige språk. Norsk har (hovedsakelig) rekkefølgen SVO, japansk har rekkefølgen SOV, mens latin og russisk i mye mindre grad stiller spesielle krav til rekkefølgen av subjekt, verbal og objekt. I norsk og japansk er rekkefølgen bestemmende eller iallfall orienterende for relasjonen mellom de tre setningselementene, selv om vi i norsk også bruker aksentuering (ettertrykk). Russisk og latin bruker dels andre mekanismer (særlig kasus) til å bestemme relasjonen. Den universelle grunnstrukturen tillater alle disse tre variantene (bundet SVO, bundet SOV, fri rekkefølge), men barnet som etablerer talt språk, fikserer den varianten som samsvarer med regulariteter i det omgivende språket (eller sjalter ut de varianter som ikke samsvarer). Evnen til språklig å skjelve mellom subjekter, verbaler og objekter (handlere, handlinger og behandlede) er medfødt og felles for brukere av alle talte språk; rekkefølgen de tillates å forekomme i, er lært og varierer mellom språkene. Språklige fenomener eksisterer på de to nivåene: en enklere, men avgrensede grunnstruktur som tillater variasjon innen rammene, og en mer komplisert realisert overflatestruktur (av de infinitt mange mulige).

Erfaringens eller læringens rolle i barnets språkervervelse er å fikse den medfødte grunnstrukturens valgfrie parametre i samsvar med målspråkets historiske lovmessigheter (eller negativt formulert å sjalte ut varianter som ikke forefinnes i det omgivende språk). Denne faste, men fleksible organiseringen av "språkorganet" reduserer for det første læringsbyrden ved språkervervelse (det meste i språkfunksjonen er medfødt) og muliggjør for det andre språkendring og derfor språkvariasjon innen arten. Denne fleksibiliteten tillater i prin-

sippet både et språkbasert artsinternt seleksjonstrykk og artens tilpasning til endrede livsbetingelser. Mennesker som først har språk, kan gjennom hele livet fortsette å lære mer språk og nye språk, flere begreper og flere ord. Det som går tapt ved puberteten, etter den kritiske perioden, synes å være barnets fasilitet for å fiksure parametre ved minimal eksponering. Voksne kan erverve språk, men læringsbyrden er uforholdsmessig mye større.

Alle talte språk er derfor i kontinuerlig endring. I sin realiserte overflateform er *språk i bruk* forskjellige og gjensidig uforståelige, i varierende grader beslektede eller ubeslektede. Det er mange mekanismer som bidrar til at språk endres og utvikles over generasjoner. Et språk muliggjør et uendelig antall uttrykk basert på et endelig antall strukturer (det er flere items i språkets ordbok enn i grammatikken som beskriver språket), og de kan, innen rammen av språkets regelmessigheter, kombineres i det uendelige). Det talte språket absorberer friksjonsfritt nye erfaringer, nye levemåter, ny teknologi, hvorved det tilpasser seg, endres og fornyes.

Som samfunnsmessig fenomen har språket tilsynelatende en selvstendig eksistens og opptrer, med en analogi, som om det var en levende organisme. Det forflytter seg i rom og utvikler seg i tid, det endrer seg med livsbetingelsene og det formerer seg i møtet med andre språk. Engelsk er et godt eksempel. Gammelengelsk er språket som ble snakket på en del av det germanske området av angler og saksere, som invaderte de britiske øyer tidlig i middelalderen. Dette språket ble påvirket ved skandinaviske invasjoner i det niende og tiende århundre. Etter den normanniske invasjonen i 1066 ble fransk hoff- og administrasjonsspråk i England i et par hundre år, og etterlot et sterkt avtrykk på det engelske språket, hvor grovt regnet halvparten av ordforrådet er av fransk opprinnelse. Engelsk skriftspråk er i hovedsak fiksert med James den førstes bibeloversettelse fra 1611. På de fire hundre forløpne år siden Shakespeare har språket forandret seg mye, men er fortsatt umiskjennelig engelsk (Shakespeare er forståelig for moderne engelskmenn). Engelsk er unnfanget i møtet mellom gammel-tysk, norrønt og mellomfransk, det har adoptert mange ord fra andre kilder (for eksempel latin og gresk i renessansen), det har tilpasset seg nye levemåter og teknologier, det har spredt seg over store deler av kloden, og det er relativt stabilt (Walter 2001). Denne analogien mellom språks sosiale evolusjon og organismenes biologiske evolusjon er rent illustrativ, i likhet med analogien mellom datamaskiner og hjerner.

For som helhet har ikke det engelske språk noen selvstendig eksistens. Intet menneske kan "hele det engelske språk", og hele det engelske språk er ikke en praktisk realitet for noe enkelt menneske. Man kunne tenke seg et "overspråk" som språkbrukerne bare delvis behersker, et overspråk som uttrykker summen av alle språkbrukernes verbale atferd, en sum som utvikler seg og virker tilbake på språkbrukerne. Men dette overspråket er en illusjon. Et talt språk (norsk, japansk) kan bare beskrives ideelt og minimalt, gjennom trekk som er tilstrekkelig felles for relativt gjensidig forståelse mellom bestemte mennesker, det kan ikke gis en uttømmende beskrivelse som omfatter en sum, for en slik sum har ingen reell eksistens for individer og derfor heller ingen effekt på individer. Det engelske språk består snarere av myriader av forskjellige språkvarianter, nasjonale, dialektale, sosiolektale, lokale, gruppeknyttede og til og med personlige.

Grensene mellom norske dialekter eller mellom norsk, dansk og svensk er arbitrære og flytende. Grensene mellom norsk i fortid, nåtid, og fremtid er tilsvarende ubestemmelige. Talte språk kan bare ha en eksistens i de individuelle språkbrukere, og deres språkbruk kan bare påvirkes av deres egen kreativitet og av andre språkbrukere, ikke av et metafysisk overspråk som ingen kommer i kontakt med. En forsøksvis samlet beskrivelse av et talt språk (for eksempel grammatikk og ordtilfang i norsk bokmål) kan bare eksistere *deskriptivt eller preskriptivt*, som et tilnærmet øyeblikksbilde av noen felles trekk som borgerne antas eller forventes å forholde seg til, eller som noen eventuelt ønsker å foreskrive dem, i tale eller skrift. Norsk bokmål er en politisk beslutning (i Stortinget, som fatter beslutningen på tilråding av blant andre Norsk språkråd), og den beslutningen er pr. definisjon foreldet i det øyeblikk

den vedtas, i tillegg til å være et kompromiss i tid (før/nå) og rom (her/der) mellom ulike talemålsvarianter. Alle språkbrukere er kreative og skaper nye uttrykk. Språkbrukeres ulike språkbruk er en kilde til språkendring, endring i de (ideelle, minimale) fellestrekk som populært oppfattes som ”et språk”. Kontakt mellom ulike språksamfunn er en annen kilde til endring, og listen over slike kilder er lang (Gili Gaya 1966).

Én av kildene til språkendring, en av mekanismene hvorved språk i bruk forandrer seg og over tid blir gjensidig uforståelige mellom befolkninger som begynner å leve atskilt, er barnehjernens generative (kreative) kraft, evnen til å *skape* språk. Et eksempel på hvordan barnespråk vokser inn i voksenspråk, og dermed over tid forandrer det, er bortfallet av kj-lyden i mange norske dialekter (*skjære* mor vs. *kjære* mor) de siste 30 – 40 årene, kanskje forårsaket av at moderne barn går i barnehager og i større grad enn før lærer språk av jevnaldrende.⁵ Et annet eksempel er spredningen (i rom) av skarre-r. I språk med skarret r etableres r-lyden hos yngre barn enn i språk med rullet r, formodentlig fordi den er motorisk lettere å uttale eller lettere å dechiffere perseptuelt. Derfor vil områder med skarret r tendensielt utvide seg. Den europeiske skarre-r oppsto ifølge lingvisten Arne Torp (2005) i Paris på 1700-tallet og har spredt seg, først mellom byer, deretter utover landdistrikter og mellom land via byer. I Portugal har skarret r (i noen fonetiske posisjoner) spredt seg fra Lisboa til resten av landet (og Brasil og andre kolonier) i løpet av ca. 300 år. I Norge sprer lyden seg nordvest og nordøst fra Sørlandet og innover i dalene, men bremses hos oss av fonetiske drag i andre dialekter, for eksempel retrofleksive konsonantgrupper. Russisk har ingen skarrede dialekter, men skarring er ganske vanlig og oppfattes folkelig som en individuell talefeil, eventuelt en rasemarkør. Slike tilsynelatende beskjedne og ubetydelige bortfall og endringer av lyder i et språk påkaller ikke stor oppmerksomhet, og bærerne av fenomenet er knapt oppmerksom på det. Men summert kan slike små endringer av lyder, former og vokabular endre et språk til det uforståelige i løpet av få generasjoner. For moderne nordmenn er det svært vanskelig å lese 1800-tallets Wergeland og 1700-tallets Holberg. Norsk har aldri hatt den stabiliteten engelsk oppnådde på 1600-tallet. Vi fører i Norge en språk- og mediepolitikk og en pedagogikk – antagelig av ideologiske grunner, eller på grunn av manglende innsikt – som snarere fremskynder enn stabiliserer språkutviklingen (jfr. LTG, ”lesning på talemålets grunn”, en didaktisk metode). Den samlede styrken i de mange kilder til språkendring en tendensiell trussel mot språkernes stabilitet og dermed deres effektivitet som adaptivt kommunikasjonsmiddel. Uten motkrefter ville språkene løpt løpsk.

Språkernes iboende tendens til endring blir i moderne samfunn holdt i sjakk av konserverende krefter, som skriftspråket, kirken, staten, byråkratiet, lovene, rettsvesenet, litteraturen og skolen. Med slike normgivende institusjoner vil språket endre seg langsommere enn uten dem. Men språk er mye eldre enn slike institusjoner, så det må også fra naturens side foreligge begrensninger på talte språks mulige endringstakt. En slik mulig begrensning er avslutningen av den kritiske periode for språkgenerasjon. Barns språkgenerative evne avtar gradvis eller trinnvis fra seks år og frem til puberteten. Sammenlignet med barn, som utvikler språk uten anstrengelse og prinsipielt uavhengig av variasjoner i intensjon, evner og eksponering, er voksne i beste fall flittige, men talentløse språkerververer. Voksne kan bare lære et nytt språk ved bevisst anstrengelse og bruk av hensiktsmessige (ikke-universelle) læringsstrategier, som blant annet trekker store vekslere på hukommelse, trening og metodikk.

⁵ Kj-lyden er den siste konsonantlyden som etableres hos barn i norsk, og er i den sammenheng den vanskeligste. Det er derfor naturlig at barn som mer lærer språk av hverandre (i barnehager) nøyer seg med skj-lyden, mens barn som mer lærer språk av voksne (i familier), får bedre mulighet til å etablere kj-lyden. Barn lærer de lyder de hører, og endringene i skj/kj-lydene i norsk er antagelig et enkelt spørsmål om endret språkeksponering som skyldes etablering av barnehager.

.. automatic acquisition from mere exposure to a given language seems to disappear at this age [puberty], and foreign languages have to be taught and learned through a conscious and labored effort (Lenneberg 1967:176).

Denne manglende eller sterkt reduserte generative språkevnen hos voksne er en naturlig bremse på språks forandringstakt. Barn er fleksible og kreative. De tilpasser seg og fornyer det språk de omgis av. Voksne er rigide, og stabiliserer det språk barna må tilpasse seg. Denne opposisjonen mellom barns fleksibilitet og voksnes rigiditet kan tenkes å være en av de evolusjonsmessige forutsetningene for at *språk i bruk* kunne oppstå og konsolideres som stabilt kommunikasjonsmiddel og grunnlag for kulturdannelse og verbal kognisjon. Tapet av den generative evnen ved puberteten kan slik tenkes å være en sentral adaptiv tilpasningsmekanisme i et artsperspektiv.⁶

Det språket barn omgis av og rekonstruerer, kan være tilnærmet sammenfallende med et større, relativt homogent språksamfunn (som for eksempel det islandske). Det kan også som dialekt eller sosiolekt, eller som ett av flere språk, utgjøre en del av et større, heterogent språksamfunn (for eksempel det norske). Det talte språk et barn utvikler, er pr. definisjon et perfekt språk, med sin lydlære, sitt formverk og sin setningslære. Dette individuelle språket vil være en syntese av de varierte språk og varianter barnet får relevant erfaring med i oppveksten. Det vil bestå en stor eller liten diskrepans mellom barnets individuelle språk (I-språket i Chomskys terminologi) og det omgivende språket som barnet har erfaring med (E-språket). Denne diskrepansen vil i varierende grad gjelde lyder, former, setningsbygning og ordtilfang. I den grad et individ behersker både sitt eget individuelle språk, sine omgivende e-språk (verbbygning med og uten kløyvd infinitiv i Oslo øst/vest, for eksempel) og deler av en offisiell norm, vil personen i denne forstand være tospråklig eller flerspråklig. Barn som i sin oppvekst likelig eller tilstrekkelig omgis av to eller flere språk, blir to- eller flerspråklige, uten å bli opplært til det og uten å anstrenge seg for det, i noen samfunn uten å merke det.⁷

ooo000ooo

Vi forlater nå inntil videre språket som *artskjennetegn* og *biologisk entitet*, og går over til tospråklighet, et eksempel på språk som *sosial realitet*.

⁶ I sin bok *The Language Instinct* gir Steven Pinker (1994) tre forklaringer på at den generative evnen avtar frem mot puberteten. 1. Det er nok å ha denne evnen én gang. Språk er nyttig gjennom hele livet, mens ervervelsesevnen er nødvendig bare for de unge. 2. Når barnet først har etablert språk, kan mental kraft frigjøres til andre oppgaver. 3. Evolusjonen favoriserer de unge og sterke. Min hypotese om at opposisjonen *barnlig fleksibilitet/voksen rigiditet* er en naturlig bremse på språkenes endringstakt, og dermed en mulig forutsetning for at de enkelte språk oppstår og konsolideres, står ikke i motsetning til disse tre argumentene, men inngår som et fjerde, i den grad det er gyldig.

⁷ Det finnes ikke forskning som viser hvor mange språk et barn kan etablere ved naturlig eksponering, eller hvilke faktorer som eventuelt begrenser det antallet. Barn etablerer det antall språk som er økologisk nødvendig for dem (dvs. sosialt nyttig), som sjelden vil overstige fire eller fem. Det er ikke kjent at hjernen setter noe tak for hvor mange språk et barn kan lære. Taket settes sosialt, ikke av biologien.

Kapittel 2

Tospråklighet: Språk som sosial realitet

Dagligtalens begrep

Minoritetsspråklige og majoritetsspråklige i skolen er ofte forskjellige langs mange forskjellige dimensjoner, som kultur, utseende, et annet sosio-økonomisk nivå, kunnskap om Norge og norske tradisjoner og så videre, men den mest iøynefallende og tilsynelatende viktigste forskjellen er at minoritetsspråklige barn får mesteparten av sin opplæring på sitt andrespråk, mens de majoritetsspråklige blir opplært på sitt morsmål norsk. Minoritetsspråklige elever lever i en tospråklig situasjon og blir i varierende grader tospråklige. Det er derfor naturlig å gi en fremstilling av fenomenet tospråklighet.

Tospråklighet er et av de viktigste begreper som brukes i forskning, debatt og politikkformulering rundt opplæring av språklige minoriteter. Ordet brukes i flere betydninger, og fenomenet studeres i en rekke forskningstradisjoner. En passende innledning til en fremstilling av fenomenet tospråklighet er dagligtalens forståelse av ordet, den mening folk flest legger i det og som gjengis i ordbøker over norske ords betydning. Merk at ordboksdefinisjoner ikke sier noe om fenomeners realitet. En ordboksdefinisjon er filologers vurdering og presisering av den betydning kompetente språkbrukere legger i et ord. Dagligtalens og ordbøkernes definisjon av tospråklighet dekker heller ikke nødvendigvis en sosial realitet.

Dagligtalens forestilling om den ”ekte” tospråklige er en person som fra barnsben av behersker to språk like godt, feilfritt, uten aksent, og som ubesværet kan veksle mellom de to språk på de fleste eller alle emneområder. Det hører med i forestillingen at tospråkligheten er etablert i tidlige barneår og at den varer livet ut. ”Ekte” tospråklighet kan ikke etableres i voksenalder. Den tospråklige kan to språk så godt som vi andre kan ett språk. Denne forståelsen av ordet reflekteres i ordbøkene. Det faktum at store deler av Norges befolkning snakker mer eller mindre flytende engelsk etter å ha lært det på skolen, brukt det på tur og hørt det i mediene, medfører ingen almen erkjennelse av at nordmenn flest er tospråklige.

I en litt vid forstand (videre enn ordboksdefinisjonen) dekker dagligtalens begrep tospråklighet en sosial realitet. Et lite mindretall, men altså ganske mange mennesker, vokser opp med to språk i hjemmet og behersker begge språk godt – særlig grammatisk (fonetisk, morfologisk og syntaktisk) – og tilsynelatende perfekt. Nærmere undersøkelse vil imidlertid vise at tospråklige ikke behersker sine to språk like godt, og slett ikke på alle områder. De vil ha ulikt ordforråd på de to språk. Ifølge Bialystok (2001:10) er dette *the standard assumption*: ”.. no bilingual is ever equally competent in both languages ..”.

I streng forstand, altså i ordbokas betydning, er tospråklighet et fenomen som knapt finnes. Å beherske to språk som morsmål, slik ordboka – og dagligtalen – krever, betyr strengt tatt å være like god – og på samme måte – i to språk som den ettspråklige er i ett språk. At perfekt tospråklighet er en sjeldenhet, kan utledes logisk av det vi vet om hvordan språk erverves, og det er også forskningsmessig demonstrert.⁸ På tross av at mennesker antagelig er biologisk utrustet for å erverve eller utvikle språk, er selve språkervervesprosessen (eller språkutfoldelsesprosessen) avhengig av erfaring. Barnet vokser opp med økologisk nødvendig, konkret språk rundt seg, språk barnet hører, blir tilsnakket på og forventes å svare på, språk som imøtekommer barnets kommunikasjonsbehov og er nyttig for dets kommunikasjonsformål. Fordi språketableringen er avhengig av erfaring, og fordi alle mennesker har forskjellige erfaringer, vil alle brukere av et språk beherske språket litt forskjellig, til litt

⁸ ”Given that maturation has the strong influence on second language outcomes that our review has indicated, it should come as no surprise that nativelike proficiency in a second language is unattainable” (Hyltenstam & Abrahamson 1993:578).

forskjellig nivå, eller med litt forskjellige uttrykksregistre, med litt ulikt ordforråd og litt ulike syntaktiske preferanser og stiltoner. Man vil alltid kunne demonstrere subtile språkbruksforskjeller mellom to brukere av ett språk, om de så er eneggede tvillinger.

Ideen om den perfekt tospråklige, som behersker to språk like godt, feilfritt og uten aksent på alle kommunikasjonsområder, forutsetter at vedkommende har hatt samme erfaring på to språk. Det vil i praksis aldri forekomme at ett menneske har samme erfaring på to språk.

En vanlig bakgrunn for tospråklighet er at foreldrene snakker hvert sitt språk med barna i oppveksten. En slik oppvekst skaper utvilsomt tospråklighet. Men siden mor og far er forskjellige mennesker, fordi de er av forskjellig kjønn, og fordi mor og far vanligvis har litt forskjellige oppgaver og gjøremål i hjem og samfunn, og dessuten ikke nødvendigvis snakker like mye med sine barn eller om det samme med sine barn, vil barna ha litt forskjellig ordforråd på foreldrenes to språk og antagelig litt forskjellige uttrykksmåter. To foreldre kan vanskelig gi sine barn de samme erfaringene på hvert av to språk, og forskjellige erfaringer gir forskjellig ordforråd.

En annen bakgrunn for tospråklighet er når foreldrene selv er tospråklige, og begge bruker de to språk omtrent like mye i omgang med barna i hele deres oppvekst. Det er imidlertid ikke mulig for foreldrene å vite om de snakker like mye på hvert av de to språk. En likelig fordeling av to språk i omgang med barna ville kreve en planlegging og kontroll som ingen praktiserer, og som ville forstyrre kommunikasjonen på måter ingen ville ønske. Tospråklige foreldre som snakker to språk med sine barn vil derfor bare helt unntaksvis snakke like mye på hvert av språkene. Det ene av språkene vil i praksis bli brukt mer eller på en annen måte enn det andre, og gi opphav til erfaringsforskjeller mellom de to språkene.

I tillegg til at tospråklige foreldre vanskelig kan klare å snakke like mye til sine barn på hvert av to språk, vil det vanligvis også være slik at de to språkene brukes litt forskjellig og til litt forskjellige formål i familien. Hvis majoritetsspråket utenfor familien er et av de to språkene foreldrene snakker til sine barn, vil dessuten balansen etter hvert tippe i retning av majoritetsspråket, fordi det med alderen utgjør en stadig større del av barnets språklige erfaring, både i lek eller samvær med jevnaldrende og i skolen. Hvis majoritetsspråket er et annet enn de to språkene foreldrene snakker i hjemmet, ligger det i første omgang an til en trespråklig utvikling, noe som ikke er helt uvanlig. Men at barna skulle utvikle lik kompetanse på et utespråk og et (eller to) hjemmespråk, er helt usannsynlig, siden erfaringene på de to livsområdene er temmelig forskjellige.

Av vår kunnskap om at menneskers språklige forutsetninger bare kan realiseres gjennom erfaring med språk og at det i praksis er umulig å få lik erfaring på hvert av to språk, følger logisk at perfekt balansert tospråklighet må være en sjelden foreteelse, som derfor eventuelt bare har betydning på svært avgrensede områder.

Det er derfor logisk problematisk å opprettholde dagligtalens oppfatning av "ekte", perfekt tospråklighet; begrepet er en idealtipe i språket, ideen har lite eller intet empirisk belegg. Det er sluttelig vanskelig å tenke seg at en hypotetisk perfekt tospråklig skulle være substansielt annerledes stilt enn en vanlig tospråklig med god, men litt forskjellig kompetanse på to språk. Vi har derfor også lite å tape på å avskrive ideen om perfekt, "ekte" tospråklighet, iallfall på det forskningsfeltet som denne undersøkelsen representerer.

En av årsakene til at dagligtalen har et slikt begrep om den perfekt tospråklige, er antagelig barns evne til å lære språk uten fonetiske avvik. Barn snakker med overveiende korrekte lyder og med innfødt intonasjon på to eller flere språk. Evnen til å lære språk uten aksent opphører rundt puberteten for de fleste barn, og fordi voksne andrespråklærere nesten alltid vil ha merkbare lydfeil og intonasjonsavvik (Lenneberg 1967), er det svært naturlig å forveksle lyden av et språk med beherskelsen av et språk. Barn med perfekt uttale blir ofte tillagt en språkbeherskelse (blant annet et ordforråd) de ikke nødvendigvis har, og voksne med dårlig uttale blir ofte tillagt svakere språkbeherskelse enn de faktisk har. Slik systematisk

feilvurdering av barns språkferdigheter kan være blant årsakene til at mange minoritets-språklige barn møter feilstilt pedagogikk og derfor får svekket læringsutbytte.

Stabilitet og balanse

En vanligere bakgrunn for tospråklighet er at hjemmespråket er et annet enn språket i samfunnet rundt hjemmet. Denne formen for tospråklighet oppstår i forbindelse med flyktningestrømmer og folkevandringer med økonomisk motivasjon. I noen situasjoner, for eksempel der det er et jevnt tilsig av nye minoritetsspråksbrukere, som spansktalende til USA fra Latin-Amerika, kan denne tospråkligheten slå rot og gå over til *diglossi* – stabil samfunnsmessig tospråklighet, som er situasjonen for 20-40 millioner spansktalende i USA, hvor situasjonen også er betinget av USAs okkupasjon av nordlige provinser i Mexico på 1800-tallet (California, Texas, New Mexico, Arizona, hvor befolkningen, med unntak for de precolumbianske minoriteter, i utgangspunktet er spanskpråklig). Typiske eksempler på diglossi har en historisk bakgrunn, som de spanske provinsene Katalonia og Euskadí, der store deler av befolkningen stabilt gjennom århundrer har brukt spansk og henholdsvis catalán og baskisk, og Paraguay, der et flertall av befolkningen gjennom århundrer har behersket både guaraní og spansk som morsmål, med litt forskjellige, men overlappende bruksområder.

Ytterligere en form for samfunnsmessig tospråklighet oppstår i samfunn med mange språk, som har behov for et *lingua franca*, et fellesspråk. Swahili fungerer slik i en rekke afrikanske land, russisk fungerte slik i det russiske imperium og senere i Sovjetunionen. Denne formen er også typisk for mange tidligere kolonier, som fortsatt bruker kolonispråket som offisielt språk selv om bare en minoritet har det som morsmål.

Tospråklighet med bakgrunn i flyktningestrømmer og økonomisk migrasjon er overveiende ustabile. Minoritetsbefolkningen blir vanligvis assimilert i majoritetsbefolkningen i løpet av noen få generasjoner, og minoritetsspråket går tapt i det nye landet. I denne perioden vil de minoritetsspråkliges relative kompetanse i de to språk typisk være variabel, fra minoritetsdominant tospråklighet over balansert tospråklighet til majoritetsdominant tospråklighet, og til slutt den nyetablerte majoritetsttspråklighet (Grosjean 1982).

Samfunnsmessig tospråklighet, diglossi, defineres ved sin stabilitet. Men også under diglossi vil den relative kompetanse være variabel, ved at ett av språkene er dominant i samfunnet (som spansk har vært i Katalonia og Euskadí), eller ved at språkene har noe forskjellig funksjon med ulikt bruksområde (som guaraní og spansk i Paraguay), for eksempel hjem vs. arbeid, hvilket gir forskjellige typer ordforråd på de to språk.⁹

En siste form for tospråklighet er stabil og svært utbredt, men majoritetetsdominant. Det er den tospråklighet som oppstår ved undervisning i fremmedspråk i skolen, særlig i små land. Den norske befolkning er overveiende tospråklig derved at et stort flertall kan snakke og skrive engelsk, til varierende nivåer.

De mest stabile formene for tospråklighet finner man i samfunn med diglossi. De mest balanserte formene for tospråklighet finner man i familier med to morsmål hos foreldrene, der begge språkene er i aktiv bruk i samfunnet muntlig og skriftlig. Stabilitet og balanse er følgelig to kjernebegreper i studiet av tospråklighet som samfunnsmessig fenomen. Mangel på stabilitet og balanse er faktorer som forklarer hvorfor tospråklighet gjerne er et overgangs-fenomen sett i et generasjonsperspektiv. Det antas at et flertall av verdens befolkning er

⁹ "In cases where the domains of usage do not generally coincide, a condition of diglossia is said to exist. Sociolinguists also commonly believe that relative proficiency in two or more languages will tend to differ as a function of domains of use" (Oller 1983:70).

tospråklig (Jeßner 1997:27). For oversikter over tospråklighetsforskningen, se for eksempel Haugen (1969), Grosjean (1982), Romaine (1995) og Hamers & Blanc (2000).

Den tospråklige situasjon

Den foreliggende undersøkelsen involverer barn som alle lever i en tospråklig situasjon. De har alle et annet morsmål enn norsk. De skal alle ha sin opplæring i en skole der norsk er undervisningsspråket, og leve i et samfunn der norsk er det fellesspråket alle må beherske for å fungere uten språklige handikap. For alle disse barna er det i praksis bare to mulige språklige utviklingsveier. De vil enten på en måte eller i en grad bli tospråklige, ved at de føyer et språk, norsk, til sitt morsmål, eller de vil bli ettspråklige norskbrukere ved å foreta et språkskifte, ved å erstatte morsmålet med flertallsspråket. Disse barna vil derfor alle enten være tospråklige resten av sitt liv eller tospråklige i en periode av sitt liv.¹⁰

Definisjoner av tospråklighet

Ideen om perfekt tospråklighet, som de fleste språkbrukere umiddelbart gjenkjenner og vedkjenner seg, har en viss interesse, i det minste som et teoretisk *construct*, i lingvistikken, nevropsykologien og for de grener av språkpsykologien som studerer kognisjonens og hjernens organisering og bruk av ett og to språk. Men innenfor de fleste forskningsområder som bruker begrepet tospråklighet eller studerer tospråklighet som samfunnsfenomen eller individuelt fenomen, har begrepet tospråklighet et annet innhold enn i dagligtalens ideale ordboksbetydning.

Befolkninger, grupper og individer med varierende ferdigheter på mer enn ett språk, som følgelig i en eller annen betydning av ordet er tospråklige, er en håndfast sosial realitet. Tospråklighet er for det første et viktig forskningsfelt i seg selv, et språklig fenomen som direkte griper inn i menneskers liv. Tospråklighet er for det andre en viktig innfallsvinkel til studiet av menneskelig språk. Hva kan tospråklighet fortelle oss om språk i sin alminnelighet? Se for eksempel Paradis & Lebrun (1983). For det tredje er tospråklighet et sentralt tema på en rekke forskningsfelter som omhandler møter mellom mennesker, mellom land, mellom befolkninger, mellom majoritet og minoriteter, mellom individer med ulike språklige forutsetninger, i møtet mellom kulturer, i forståelsen av vår tids folkevandringer. Sentrale begreper og fenomener som inkludering, integrering og assimilasjon (eller læringsutbytte i skolen) kan for eksempel vanskelig studeres og forklares uten forståelse og diskusjon av tospråklighet og språkforskjeller, selv om det ofte forsøkes. Det er på dette tredje nivået at tospråklighet er et sentralt tema i denne avhandlingen. Opplæring av språklige minoriteter, eller mer konkret, møtet mellom lærer og elev i en flerspråklig kontekst, kan vanskelig forstås uten å ta hensyn til tospråklighet, uten forståelse av fenomenet tospråklighet.

På tross av at tospråklighet er et fenomen de fleste har en intuitiv forståelse av, er begrepet vanskelig å definere. Det foreligger derfor en rekke forskjellige definisjoner av tospråklighet, ofte tilpasset de sider av tospråklighet man ønsker å studere, eller de forskningsområder tospråklighet er viktig for.

Bloomfield 1933: The native-like control of two languages

Det er vanlig å sitere Leonard Bloomfield for den første moderne, vitenskapelige definisjon av tospråklighet: "the native-like control of two languages" (Bloomfield 1933:56). Denne defini-

¹⁰ Hypotetisk foreligger en tredje mulighet, nemlig at et barn beholder sitt morsmål uten å lære seg noe norsk. Dette vil bare forekomme sjelden eller i spesielle situasjoner som i praksis faller utenom rammene for denne diskusjonen.

sjonen har en intuitiv appell og sammenfaller ved første øyekast med dagligtalens og ord-bøkernes bruk av ordet. Den innebærer ”nær-innfødt” kontroll med både fonologi, morfologi, syntaks, semantikk, ordforråd og språkbruk på to språk, med andre ord perfekt balansert og fullverdig tospråklighet.

Det er iallfall to problemer med Bloomfields definisjon. For det første omhandler den en form for tospråklighet som knapt eksisterer i den virkelige verden (Hyltenstam & Abahamson 1993). Det er andre former for tospråklighet som har betydning i folks praktiske liv og i det meste av forskningen om tospråklighet, enn ”the native-like control of two languages”.

Det andre problemet med Bloomfields definisjon er meget interessant. Bloomfield knytter tospråkligheten til en grad av ”innfødtthet”. Språk er imidlertid en komplisert funksjon av mange forskjellige samvirkende og kanskje dels selvstendige faktorer og ferdigheter. Noen av disse faktorene og ferdighetene kan studeres ut fra et ”innfødtthetsbegrep”. Det gjelder for eksempel intonasjon, uttale, morfologi og setningsbygning. For andre sider ved språk, for eksempel ordforråd, stiltone, emosjonell ladning etc., er ”innfødtthet” et begrep som ikke gir mening.

Språk er som vi har sett et fenomen med en nærmest evolusjonsmessig tendens til variasjon og fornyelse. De fleste europeiske språk og en rekke asiatiske er for eksempel forgreninger av ett enkelt *urindoeuropeisk* språk som presumptivt ble brukt et sted i det sentrale Eurasia for 8-15 000 år siden. I alle språksamfunn er det en underliggende streben mot likhet i språkbruk mellom medlemmene av språksamfunnet (Real Academia Española 1974),¹¹ kanskje delvis betinget av bortfallet av den generative språkervervelsesfasilitet hos voksne, og mot avgrensning i forhold til andre språksamfunn – likheten mellom norsk og svensk tenderer mot å minke, ikke øke. Denne indre likhetsskapende og ytre avgrensende faktoren opererer innenfor og mellom språk, men også innenfor og mellom dialekter, sosiale lag og aldersgrupper.

Tendensen til å etablere likhet innenfor og avgrensning mellom språksamfunn er en nødvendig forutsetning for stabilisering av språk. Uten en slik stabiliserende faktor ville homogene språksamfunn ikke kunne opprettholdes under trykket av individuell variasjon. Uten en slik stabiliserende faktor ville man hatt en eksplosiv og dysfunksjonell fragmentering av språkbruk, eller, for å si det på en annen måte: menneskelig språk ville neppe ha utviklet seg som det har gjort, som redskap for symbolsk og abstrakt kommunikasjon og verbal tenkning, som forutsetning for å skape, ordne og bevare kunnskap, og formidle kunnskap over generasjonene.

Det er denne tendensen til likhet som understøtter Bloomfields begrep ”innfødtthet”. Den likheten er i en viss forstand absolutt. Du kan ikke snakke mer bergensk enn en bergenser, ikke mer trøndersk enn en trønder og ikke mer norsk enn en nordmann, selv om hver av disse språkuttavene i sin tur kan underdeles i lokale varianter. En tospråklig med norsk som andrespråk kan i varierende grad snakke bergensk, trøndersk eller norsk som en innfødt, men ikke mer enn en innfødt. ”Innfødtthetsgraden” har et teoretisk maksimum definert ved språkbruk i det aktuelle språksamfunn. Innfødtthetsgraden kan studeres ganske presist med hensyn til intonasjon, fonetikk, morfologi og syntaks, men i langt mindre grad med hensyn til

¹¹ ”La posibilidad de comunicación oral, en condiciones normales, entre personas que hablan una misma lengua se funda, por consiguiente, en la posibilidad de reconocer signos iguales y distinguir signos diferentes, en el último término en la posibilidad de identificar y distinguir los sonidos que forman el relieve sonoro de cada signo, tanto en la audición como en la emisión. Todo ello requiere, al parecer, la máxima constancia en la producción de un mismo sonido y también una diferencia sensible entre cada sonido del repertorio y todos los demás” (Real Academia Española 1974:9).

sosiolekt, stiltone, ordforråd og språkregistre. Intonasjon, fonetikk og morfologi kan være mer og mindre innfødt. Ordforrådet kan være stort eller lite, men ikke innfødt. Språkregistrene kan ha den ene eller den annen innretning, men de kan ikke være innfødte mer enn de kan være medfødte. Det gir ikke mening å snakke om ordforrådets ”innfødthet”, for hele tilfanget av norske ord, inkludert ”fremmedordene”, som *divan* og *sofa*, består av norske, altså innfødte ord. Man kan heller ikke definere en norm for et ”komplett” norsk ordforråd som minoritets-språklige kan sammenlignes mot, for nordmenns ordforråd varierer sterkt, både med hensyn på omfang og innretning. Som det fremgår senere i denne avhandlingen, er omfang og innretning av norsk ordforråd en langt viktigere faktor for minoritets-språklige barns læringsutbytte i skolen enn innfødthetsgrad i intonasjon, fonetikk, morfologi og syntaks, ferdigheter som vanligvis byr på små problemer for barn.¹²

Bloomfields definisjon av tospråklighet er derfor av begrenset verdi i skoleforskningen fordi den omtaler en helt hypotetisk type ”ekte” tospråklige, og fordi den er basert på innfødthetsgrad og flyt til forskjell fra for eksempel omfang og innretning av ordforråd, som spiller en langt større rolle for læringsutbyttet.

Haugen 1953: A middle view

En av de tidlige pionerene i tospråklighetsforskningen, den norske lingvisten Einar Haugen, definerer tospråklighet slik: ”bilingualism begins when the speaker of one language can produce complete meaningful utterances in the other language” (Haugen 1969:56). Denne definisjonen er langt mer anvendelig for de fleste formål enn Bloomfields definisjon. Mens Bloomfields tospråklige i beste fall er et unntak, er de tospråklige etter Haugens definisjon antagelig et flertall av verdens befolkning.

Fordelen med Haugens definisjon er at den trekker tospråklighetsbegrepet ned på jorden, ned fra den lett magiske og lite anvendelige forestillingen om perfekt tospråklighet. Haugen gjør tospråklighet til et studerbart fenomen. Hans forskningsspørsmål er lingvistiske, av typen: Hvordan går det med det norske språket under ulike betingelser i utlandet? – in casu USA. Haugen bruker *sosiale* faktorer til belysning av *språklige* forhold (sosiolingvistik). Han opererer med et funksjonelt tospråklighetsbegrep som passer til hans forskningsspørsmål om språkbruk, en konseptualisering av tospråklighet som videreføres av Grosjean i boken *Life with two languages* (1982).¹³ Man kan også, som vi skal se, bruke *språklige* fenomener til å belyse *sosiale* forhold (språksosiologi, se for eksempel Bernstein 1971).

Haugen har gitt store bidrag til tospråklighetsforskningen, og for hans formål var definisjonen meget nyttig. En slik *funksjonell* definisjon av tospråklighet må alltid ligge til grunn ved studiet av samfunnsmessig tospråklighet. På den annen side er Haugens definisjon for andre formål upresis og arbitrær. Den er upresis fordi det ikke umiddelbart er klart hva som ligger i ”en fullstendig, meningsfull ytring”, og den er arbitrær fordi det heller ikke fremgår hvorfor grenselinjen mellom ett- og tospråklighet trekkes nettopp der. Mange språk, for eksempel russisk, opererer med fullstendige, meningsfulle ettordssetninger.¹⁴ ”Зима”

¹² “I have argued that *lexical knowledge* is at the core of this general language proficiency factor” (Cummins 2000:138, min uth., i en diskusjon av “the re-emergence of General Language Proficiency” med referanse til Oller 1979).

¹³ En deskriptiv, funksjonell konseptualisering av språkbruk hos tospråklige må ikke forveksles med det særnorske begrepet funksjonell tospråklighet (en hypotetisk type tospråklighet), som behandles i det følgende.

¹⁴ En av grunnene til at mange språk kan operere med ettordssetninger, er at de ikke bruker kopulaverbet i presens, fordi det der er semantisk tomt eller overflødig. Ordet *er* tilføyer ikke informasjon i setningen *Han er ingeniør*. På russisk lyder det *Он инженер* (*Han ingeniør*). En annen grunn er at mange språk unngår upersonlig

(vinter) er på russisk en fullstendig, meningsfull ytring, som på norsk må gjengis med ”Det er vinter”. Hvis man tenker seg et kontinuum mellom ufullstendige, men meningsfulle ytringer (*Per snill hesten*) og fullstendige ytringer med subjekt, verbal og styring (*Per er snill mot hesten*), ser man straks at Haugens grensedragnings er arbitrær og at hans definisjon (*Per er snill*) befinner seg mellom to ytterpunkter som med like stor rett kunne gjøre krav på å skille ettspråklighet fra tospråklighet. Haugens definisjon av funksjonell tospråklighet har få berøringspunkter med den foreliggende undersøkelsen, blant annet fordi den er sosiolingvistisk orientert og ikke språksosiologisk (eller ”språkpedagogisk”) som dette prosjektet. Fokus for Haugen er språket, ikke menneskene som snakker det.

Macnamara 1967: Den motsatte ytterlighet.

Tospråklig er den som på et andrespråk besitter ”a minimal competence in only one of the four language skills, listening comprehension, speaking, reading and writing”, skriver Macnamara (1967). Macnamaras definisjon er den som minst samsvarer med den folkelige forestillingen om tospråklighet, eller ordboksbetydningen av ordet. Men den favner ganske bra barna som inngår i den foreliggende undersøkelsen, som alle lever i en tospråklig situasjon og har varierende norskerferdigheter, fra nesten ingen kompetanse til innfødt kompetanse med ganske typiske ordforråd.

Definisjonene til Bloomfield, Haugen og Macnamara er her valgt som de første eller mest kjente i sine slag, og fordi de representerer ytterpunktene og midten av en vid skala av tospråklighetsdefinisjoner. Langs denne skalaen har man andre mellomliggende definisjoner (se Özerk 1992a eller Skutnabb-Kangas 1981 for mange eksempler). Slike definisjoner kan utvilsomt være nyttige for noen formål, gjerne knyttet til bestemte problemstillinger eller forskningsformål. En vid tospråklighetsdefinisjon à la Macnamara kan være hensiktsmessig for å studere læringsutbytte hos elever med et annet morsmål enn undervisningsspråket, for deres beherskelse av majoritetsspråket vil typisk være variabel. En streng definisjon à la Bloomfield kan være nyttig i studiet av tospråklighetens nevropsykologi, der den største grad av tospråklig balanse vil gi de reneste funn. I studiet av samfunnsmessig tospråklighet vil det kanskje være nyttig å bruke en mellomliggende definisjon à la Haugen, en definisjon som understreker funksjonell, altså nyttig tospråklighet i motsetning til gryende tospråklighet (Macnamara) og perfekt tospråklighet (Bloomfield).

Tospråklige typologier

Slik man kan være tospråklig i forskjellig grad, kan man som nevnt også være tospråklig på forskjellig måte. Måten å *være* tospråklig på reflekterer dels måten man *blir* tospråklig på, altså veien til tospråklighet, og dels de faktorer som opprettholder eller nødvendiggjør tospråklighet, som er av sosial, ikke språklig karakter.

Weinreich 1953

På tross av at all oversettelse er upresis og et kompromiss mellom presisjon og estetikk, er det likevel i hovedsak slik at det meste som kan uttrykkes på ett språk, også kan uttrykkes på et annet språk, og av én person om vedkommende er en rimelig balansert tospråklig. På ett mentalt nivå har vi følgelig et temmelig enhetlig semantisk meningsforråd, og på et annet mentalt nivå realiseres våre meningsenheter i helt forskjellige ytringer, for eksempel i to språk for den tospråklige, eller i to stiltoner for den ettspråklige. Mellom disse to tenkte nivåene har

den tospråklige nødvendigvis mellomliggende nivåer, der begreper knyttes til ord (på det ene eller det andre språk), der meningskjeder knyttes til setninger bestående av regelmessig sammenføyde ord i samsvar med regularitetene i det ene eller det annet språk.

Organiseringen av disse mellomliggende nivåene brukes av Weinreich (1953) til teoretisk å beskrive tre *typer* tospråklighet. Til hver type tospråklighet svarer en måte å bli tospråklig på, en språklæringsbetingelse eller en vei til tospråklighet.

Coordinate bilingualism er en form for tospråklighet med separate begreper for hvert av to leksikalt like ord på to språk. Den tospråklige vil for eksempel ha et russisk begrep *книга* (bok) og et spansk begrep *libro* (bok). Disse to ordene er leksikalsk like (denotativt), men som begreper er de ikke helt overlappende semantisk (konnotativt). Visse betydningselementer i *книга* inngår ikke nødvendigvis i *libro*, og visse betydningselementer i *libro* inngår ikke i *книга*. Slike betydningsnyanser kan for eksempel studeres ved hjelp av Osgoods *semantic differential* (Osgood, Suci & Tannenbaum 1957). Weinreich mente denne formen for tospråklighet ville kjennetegne tospråklige som hadde lært sine to språk i to forskjellige kontekster og ofte suksessivt, for eksempel først i hjem og så i skole. For hvert ordpar har individet altså også to ulike, men beslektede begreper.

Subordinate bilingualism er en form for tospråklighet der ett språk står svakere enn et annet, der ord i det svakest språket semantisk knyttes til begrepet for samme ord i det sterkeste språket. Læringshistorien og læringsbetingelsene vil tilsvare coordinate bilingualism, med den forskjell at ett språk forblir det sterkeste. For hvert ordpar er det bare ett begrep, begrepet slik det forstås i det sterkeste av de to språkene.

Compound bilingualism er en form for tospråklighet med ett felles begrep for to leksikalt like ord på to språk. Denne formen for tospråklighet ville etter Weinreichs hypotese oppstå når to språk erverves samtidig i samme kontekst, for eksempel når foreldrene begge er tospråklige og kommuniserer med barnet likelig på begge språk. For dette barnet ville begrepene *книга* og *libro* ha identisk begrepsmessig betydning. Det ene begrepets betydning ville utvides til å omfatte også det andre begrepets betydning og vice versa.

Weinreichs inndeling av tospråklige, som er teoretisk begrunnet mer enn empirisk demonstrert, og som eksplisitt omhandler ulike hypotetiske former for kognitiv eller mental organisering av forholdet mellom mening, begrep og ord hos tospråklige med ulike læringsbetingelser, har vært vanskelig å substansiere empirisk. Men Weinreichs typologi ga støtet til mye ny empirisk forskning, dels for å underbygge hans typologi, dels for å etablere andre paradigmer for typeinndeling av tospråklige.

Tospråklige dimensjoner: Hamers & Blanc

I en oppsummering av forskning på typer av tospråklighet beskriver Hamers og Blanc (2000) seks dimensjoner som tospråklighet kan variere langs, og de understreker at tospråklighet er et multidimensjonalt fenomen. De seks dimensjonene er: relativ kompetanse, kognitiv organisering, alder ved ervervelse, ekso-/endogenitet, sosiokulturell status og kulturell identitet.

1. *Relativ kompetanse*: Tospråklighet kan kategoriseres som overveiende *balansert* eller overveiende *dominant* (Lambert 1955). Den balansert tospråklige er omtrent like god på begge språk, mens den dominant tospråklige har et sterkere og et svakere språk, men funksjonelle

ferdigheter i begge. Kategoriseringen er deskriptiv, og sier ikke noe om hvordan et individ er blitt balansert eller dominant tospråklig.¹⁵

2. *Kognitiv organisering*: Tospråklighet kan karakteriseres mht. mental organisering av mening, begrep og ord: Weinreichs tredeling er hos Hamers og Blanc (2000) slått sammen til *compound* og *coordinate bilingualism*, etter Ervin og Osgood (1954). Kategoriseringen er teoretisk begrunnet og skillet antas å være knyttet til læringsbetingelser og læringshistorie.

3. *Alder ved ervervelse*: Tospråklighet kan karakteriseres ved alder for etablering av hvert av de to språk. Ved tospråklighet i barneårene skiller Hamers og Blanc etter McLaughlin (1984) mellom *samtidig* og *konsekutiv* språkervervelse. Barn som møter begge språk i spedbarns-alderen har to likeverdige morsmål, betegnet L_A og L_B . Barn som møter sitt andrespråk tidlig, men etter at det første språket er etablert, er konsekutiv tospråklige, med et førstespråk og et andrespråk (L_1 og L_2). Konsekutiv tospråklige kan være *tidlige* eller *sene* tospråklige. Hamers og Blanc skjeller blant de "sene" mellom ungdomstospråklighet (L_2 erverves mellom 11 og 17 år) og voksen tospråklighet (L_2 erverves etter 17 år). Inndelingen i L_{A-B} og tidlig eller sen L_{1-2} sier isolert sett intet om relativ ferdighet i de to språk, men den er egnet for forskning på konsekvenser av språklæringsbetingelser og språklæringshistorie hos tospråklige. Slike konsekvenser kan igjen ha relevans for studiet av opplæringsmodeller og deres effektivitet i ulike befolkninger.

4. *Ekso-/endogenitet*: Tospråklighet karakteriseres av Hamers og Blanc (2000) som *endogen* eller *eksogen*. Ved endogen tospråklighet er morsmålet (eller ett av to morsmål) også et talemål i samfunnet rundt familien. Eksogen tospråklighet opptrer der det ene språket er talemål i samfunnet, mens det andre ikke er det, og hovedsakelig brukes eksklusivt som for eksempel skole- eller administrasjons- og handelsspråk. Det er tilfelle i mange tidligere

¹⁵ Alba A. Ortiz og hennes kolleger i Austin, Texas, legger, iallfall i de tidlige artiklene, stor vekt på å fastslå hvilket språk som er dominant og "native-like" ved utredning av lærevansker hos minoritetsspråklige:

It is important to establish a clear language dominance whenever possible because the results of language dominance and proficiency tests are used not only to determine the primary language of instruction, but in the case of students referred to special education, to determine the language of assessment. Inaccurate decisions about the dominant language can lead to inappropriate placement of LEP [Limited English Proficient] students into special education. A guiding principle .. is that the child is not handicapped unless the handicapping condition can be documented in the child's dominant language (Ortiz & García 1990:32).

Argumentet synes holdbart såfremt man faktisk kan fastslå en klar språkdominans på de viktigste områder av språkbeherskelse. Hos mange elever vil man imidlertid se en kombinasjon av førstespråkstap og utilstrekkelig etablert andrespråk, uten "native-like" beherskelse av noen av språkene, der for eksempel skolespråkferdigheter er best utviklet på andrespråket og dagligspråk best utviklet på førstespråket. Uten spesiell erfaring er det lett for en utreder å tro at det "dominante" språket også er "native-like", hvilket ofte er en feilslutning som kan medføre feildiagnostisering. Lærere kan tro at andrespråket er dominant fordi barn snakker det flytende og uten aksent, eller at førstespråket, som lærere bare unntaksvis behersker, er dominant, fordi lærerne ikke kan høre språkfeilene. Dominans kan variere med det område av språkbeherskelse man undersøker, og "nativeness" er et begrep av begrenset nytte. Uttalen kan for eksempel være "native", men det kan ikke ordforrådet, som jo varierer i alle befolkninger. Det Ortiz har rett i, er at man ikke kan fastslå språklige lærevansker uten å undersøke begge språk. Men det man skal være oppmerksom på, er at også barn med svake ferdigheter i begge språk kan være "nonhandicapped".

kolonier. Eksogen tospråklighet er et eksempel på at måten å være tospråklig på reflekterer ytre samfunnsmessige faktorer som nødvendiggjør eller opprettholder tospråklighet.

5. *Sosiokulturell status*: Tospråklighet karakteriseres av Lambert (1975) som *additiv* eller *subtraktiv*. Additiv tospråklighet oppstår når et andrespråk føyes til et førstespråk uten at det får noen negative konsekvenser for førstespråket. Additiv tospråklighet oppstår gjerne når andrespråket har høy sosial status og det er motivasjon for å lære det, som når norske barn i Oslo har sin barnehage og skolegang ved Den franske skolen, eller når norske ungdommer tar videregående opplæring og studier i ved Sorbonne i Paris, uten at førstespråket på noen måte kommer under press. Subtraktiv tospråklighet oppstår når et morsmål (minoritetsspråk) med lav sosial status og (tilsynelatende) liten samfunnsmessig nytte blir skadelidende ved etablering av et majoritetsspråk. Begge er konsekutive former for tospråklighet. Subtraktiv tospråklighet innebærer morsmålssvekkelse og kan føre til et språkskifte med mer eller mindre fullstendig bortfall av morsmålet. I en befolkning av subtraktivt tospråklige vil man ofte se svake skoleprestasjoner sammenlignet med de majoritetsspråklige. Additiv tospråklighet har derimot ingen spesielle negative konsekvenser, den virker berikende og gir økt individuelt handlingsrom. Elitetospråklighet og lavstatusospråklighet (*elite* og *folk bilingualism*, Fishman et al. 1966) er ord som tidligere ble brukt i omtrent samme betydning som begrepsparet additiv/subtraktiv. Subtraktiv tospråklighet er karakteristisk for arbeidsinnvandring fra fattigere til rikere land, og for befolkninger i en flyktningsituasjon. Dette begrepsparet henspiller igjen på hvordan måten å være tospråklig på kan reflektere ytre samfunnsmessige, ikke-språklige faktorer, som sosio-økonomisk status og forholdet mellom majoritet og minoritet.

6. *Kulturell identitet*: Tospråklighet ledsages alltid av et forhold mellom den tospråklige og minst to kulturer, representert ved de to språksamfunn. Forholdet kan være positivt, nøytralt eller negativt. Den additivt tospråklige vil for eksempel ofte være positivt bikulturell, være positivt innstilt til og bli akseptert som *insider* innenfor to kulturer. Men den tospråklige kan også, i sin iver etter å bli assimilert i en majoritet, fornekte sitt kulturelle opphav, eller motsatt, som en protest mot for eksempel diskriminering og undertrykking, fornekte majoritetskulturen (Berry 1980). Holdningen til de to kulturer vil påvirke måten å bli og være tospråklig på. Men dette er et gjensidig forhold – måten å bli og være tospråklig på kan også tenkes å påvirke forholdet til hver av de to kulturer. Dette siste aspektet er særlig viktig i den foreliggende undersøkelsen, fordi ulike tospråklige konsekvenser av en gitt pedagogikk vil påvirke forhold som protestholdninger, assimileringso ønsker og integreringsbestrebelsler.

Av det foregående fremgår at tospråklighet kan defineres på ulike måter for ulike formål, at det finnes forskjellige måter å bli og være tospråklig på, og at tospråklighet kan beskrives langs en rekke dimensjoner. For utformingen av det foreliggende prosjekt er det ikke behov for en definisjon av tospråklighet. Alle barna i prosjektet lever i en tospråklig situasjon, de vil i en grad og på en måte bli tospråklige i en periode av sitt liv eller for alltid. Men for deltagerne i prosjektet, PP-rådgiverne som arbeider med disse barna, er det viktig å ha kunnskaper om tospråklighet. Man kan tenke seg at noen PP-rådgivere og lærere deler den folkelige forestilling om at "språk er ikke så viktig, for barn lærer så lett, og helt uten å anstrenge seg". Hvert av barna i prosjektet har hatt språklige læringsbetingelser og en språklig læringshistorie. Deres språklige ferdigheter skal vurderes og sammenholdes med deres øvrige ferdigheter, som deler av et sett læringsforutsetninger som skal utredes. Disse momentene må derfor etterspores av en PP-rådgiver som skal beskrive et barns læreforutsetninger og de tiltak som må iverksettes for å skape samsvar mellom læreforutsetninger og opplæring, mellom forutsetninger og ferdigheter. En PP-rådgiver og en lærer bør helst ikke ha feilaktige eller eventuelt fordomsfulle oppfatninger av hva tospråklighet er og innebærer.

Tre problemer ved bestemmelse av tospråklighet

Studiet av tospråklighet og konsekvenser av tospråklighet krever en bestemmelse av *språkbeherskelse* på hvert av de to språk. Det samme gjelder utredning av lærevansker hos tospråklige barn, fordi elevens læreforutsetninger blant annet består av deres språklige ferdigheter. Fordi språk er et svært komplisert fenomen, som eksempelvis omfatter prinsipielt så forskjellige ting som setningsmelodi, verbbygning og ordforråd, er det vanskelig å karakterisere en persons språkbeherskelse. Derfor er også bestemmelse av *tospråklighet* vanskelig, og av samme grunn er det vanskelig å studere *konsekvenser av tospråklighet*. Grunnen til at forskning på konsekvenser av tospråklighet også er *metodisk* problematisk, er at det er vanskelig å definere grupper ved deres tospråklighet (Bialystok 2001). For det første er det teoretisk problematisk å gi et presist mål på et *nivå* av språkbeherskelse, både på ett og på to språk, fordi språk er en så mangefasettert funksjon.¹⁶ For det andre gir ulike former for språklæringshistorie forskjellige *typer* tospråklighet, også hos tospråklige med tilsynelatende likt nivå for beherskelse av to språk. Slik ulike *nivåer* av tospråklighet kan ha forskjellige konsekvenser, kan også ulike *typer* av tospråklighet tenkes å ha forskjellige konsekvenser (se August & Hakuta 1997 for et annet syn). For det tredje er språk og tospråklighet integrerte ferdigheter som dels overlapper med andre mentale funksjoner (for eksempel intelligens og kunnskapsnivå) og vanskelig lar seg skille klart fra andre funksjoner.

1. Måling av språkbeherskelse

Vi har en rekke instrumenter, språktester og språklige ferdighetsmål, som forteller oss noe om språklig kompetanse hos et individ. Mange av disse instrumentene er svært nyttige for avgrensede formål, men ingen av dem gir noe i nærheten av sikker kunnskap om global språkkompetanse, og særlig ikke når den skal reduseres til et "nivå". Det er minst to grunner til dette.

For det første er språk en mer komplisert og mangefasettert funksjon enn de instrumenter vi bruker til å måle den med, som i sammenligning er enkle og grove. Hernández-Chavez, Burt og Dulay (1978) har for eksempel foreslått en hypotetisk (illustrerende) modell som beskriver 64 atskilte språklige ferdigheter som alle i prinsippet kan være uavhengig målbare: Fire tradisjonelle språkferdigheter, dvs. fonologi, syntaks (presumptivt inkludert morfologi), semantikk og ordforråd, interagerer med fire varianter av *modalitet* (skriftlig og muntlig forståelse og produksjon) og med fire varianter av *sociolinguistic performance*, nemlig *usage* (underdelt i *style* og *function*) og *use* (underdelt i *variety* og *domain*). Hver av disse 64 ferdighetene (4x4x4) kan måles i forhold til en individuell grad av *metalingvistisk bevissthet*, og for to eller flere språk, hvilket gir en matrise med 256 eller flere utfall eller tospråklighetsprofiler (512 mulige profiler for trespråklige, 1024 for firspråklige og så videre). Problemet med en slik løpsk underdeling av språklige ferdigheter er, som påpekt av Oller (1983:78), at den ikke har noe logisk endepunkt, men kan – som man ser – fortsettes ad absurdum.

Noen få kandidater til variabler som bør og kan måles eller kartlegges ved vurdering av språkbeherskelse, er:

- Ordforråd, aktivt og passivt, omfang og innretning
- Uttale
- Intonasjon

¹⁶ Grad av tospråklighet omtales gjerne som et forhold mellom nivå på hvert av to språk, som en grad av balanse. Man kan prinsipielt altså være "helt" tospråklig med svake ferdigheter i begge språk, og "litt" tospråklig med normale ferdigheter i ett språk og rudimentære ferdigheter i et annet språk.

- Taleflyt
- Morfologi og grammatisk beherskelse
- Setningsbygning og setningslengde (syntaks, ordstilling)
- Språkbruk (kommunikativ kompetanse, kommunikativ gjennomslagskraft)
- Leseferdighet (flyt og forståelse)
- Skriveferdighet (ortografi, fremstillingsevne, formidlingskraft etc.)
- Feil (antall og typer)

Det er straks klart at slike potensielt målbare kategorier er overlappende, grovmaskede og lett kan underdeles i parametre som hvert kan tilskrives et "nivå". Det er ikke umiddelbart gitt at gjennomsnittet av slike nivåer er et globalt nivå for språkbeherskelse. Vi vet for eksempel ikke hvordan hvert av et antall slike nivåer skal vektas i et gjennomsnitt. For noen kommunikative (kognitive, akademiske eller sosiale) formål vil stort eller spesielt innrettet ordforråd være viktig, for andre vil god flyt og uttale være viktigere.

Global språkkompetanse synes å være et for abstrakt begrep (se Oller 1979 for et annet syn). Et individ har mange forskjelligartede språkferdigheter, og de kommer i ulik grad til nytte på ulike livsområder og i ulike situasjoner. De ferdigheter som er viktige for dagligtale og uformelt samvær (for eksempel taleflyt, uttale, intonasjon, sosiale språkbrukskonvensjoner), er til dels radikalt forskjellige fra dem som kreves ved intellektuelt språklig arbeid (akademisk ordforråd, begrepshierarkier, stringent bruk av kategorisering, logiske syntagmer, hypoteseprøving, slutninger, retoriske virkemidler), og fra dem som kreves på ulike virksomhetsområder (snekkerspråk, sportsspråk, IT-språk, slang, ungdomsspråk og så videre).

Den andre grunnen til at språkbeherskelse vanskelig lar seg bestemme, er at språkbeherskelse uttrykker et forhold mellom noen språklige ferdigheter et individ eller en gruppe har, og noen språklige krav en situasjon stiller. Begge poler i dette forholdet er variable størrelser. Derfor er det prinsipielt vanskelig å tenke seg et begrep "språkbeherskelse" med et presist meningsinnhold.

Et slikt grovt gjennomsnittlig "språkbeherskelsesnivå" (eller hovedgrupper av ferdighetsnivåer) kan være nyttig for avgrensede formål. Det kan være nyttig for å vurdere om et barn har en språklig utvikling på linje med barn flest på viktige enkeltområder, eller om et minoritetsspråklig barn kan tilstrekkelig godt norsk til å ha utbytte av opplæring gitt på norsk. Men slike grove mål på språkbeherskelse, altså et (eller flere) snitt av ulike enkeltferdigheter, kan ikke særlig presist vise om to personer kan ett språk like godt, eller om én person kan to språk like godt.

Årsaken er altså at språkfunksjonen er mer komplisert enn våre målemetoder, og at begrepet språkbeherskelse uttrykker en relasjon mellom individuelle ferdigheter og et sett konkrete ytre betingelser. Denne relasjonen vil alltid være individuell og derfor ikke målbar i forhold til et gruppegjennomsnitt. Disse metodiske problemene rammer store deler av forskningen som pretenderer å utsi noe presist om konsekvenser av grader og typer av tospråklighet og grader av språkbeherskelse, for eksempel de mange studier som forsøker å vise *kognitive* konsekvenser av grader av tospråklighet (oppsummert hos Cummins 2000).

2. Språklæringshistorie som determinant for konsekvenser av tospråklighet

Konsekvenser av tospråklighet bestemmes ikke bare av språkbeherskelsesnivåer og "grad" av tospråklighet, men også av type tospråklighet. Det er mange veier til tospråklighet, også til perfekt balansert tospråklighet. Skal man studere konsekvenser av tospråklighet (uavhengig variabel) for andre mentale eller sosiale funksjoner som for eksempel kognisjon, metalingvistisk bevissthet eller læringsutbytte i en gitt opplærings situasjon (avhengige variabler), bør man helst operere med en homogen gruppe tospråklige som har fulgt samme vei til

tospråklighet, som er blitt tospråklige ikke bare til samme nivå, men på samme måte, og som har samme type tospråklighet.

Det er mange måter å bli tospråklig på, og måten et individ er blitt tospråklig på, er vanskelig å etterspore i praksis. Forenklet er dette noen av veiene til tospråklighet:

Samtidig eller suksessiv introduksjon av to språk
 Tidlig eller sent begynnende tospråklig utvikling
 To språk i hjemmet versus ett språk i hjemmet og ett språk utenfor hjemmet
 Foreldre som begge snakker to språk versus foreldre som snakker hvert sitt språk

Som man ser, er dette igjen grove overordnede kategorier, dels innbyrdes overlappende, som lett kan underdeles til atskillig mer finmaskede nett med stor individuell variabilitet. Presisjonsgraden kan, som hos Hernandez-Chavez et al. (1978) ovenfor, gå på bekostning av anvendeligheten.

Selv en gruppe balansert tospråklige kan slik ha gått helt forskjellige veier til sin tospråklighet. Når man forsøker å demonstrere forskjeller mellom en slik gruppe tospråklige og en gruppe ettspråklige mht. kognitiv fleksibilitet, språklig bevissthet, læringsutbytte og lignende spørsmål som ofte studeres, vil eventuelle funn være vanskelige å forklare. En gruppe som hevdes å være homogen hva angår nivå på to språk, kan like fullt være heterogen når det gjelder språklæringshistorie og type tospråklighet, og man kan ikke uten videre avgjøre om demonstrerte funn skyldes nivået, balansen, typen eller historien.¹⁷

3. En integrert funksjon

En tredje grunn til at språkkompetanse er vanskelig å bestemme, er at språk dels overlapper med andre mentale funksjoner, som kognisjon og personlighet. På Reynells språktest (en vanlig brukt språkutviklingstest i Norge) vil et pratsomt barn for eksempel få litt høyere skåre enn et barn med mindre spontan ordproduksjon. Testen er slik konstruert fordi barn med rik ordproduksjon ofte, men ikke alltid, er mer utviklet språklig enn barn med mindre spontan språkproduksjon. Denne forskjellen i språklig spontanproduksjon kan skyldes språklige forhold, men den kan også skyldes situasjonsbestemte eller personlighetsmessige forhold.

Det er også vanskelig klart å skille språklige funksjoner fra almene kognitive funksjoner. Språklige ferdigheter inngår som testledd i konvensjonelle evnetester, for eksempel WISC-III (en vanlig brukt evnetest). En svak verbaldel på WISC-III kan skyldes mental retardasjon eller spesifikt språklige avvik, for eksempel dysfasi, men den kan også skyldes svak beherskelse av språket som testen presenteres på. En enkelt setning, eller periode, kan studeres både ut fra språklige og fra kognitive kjennetegn:

¹⁷ Ytterligere en vanskelighet er at postulerte kognitive konsekvenser av tospråklighet kan tenkes å være tospråklige konsekvenser av kognitiv funksjon. Om tospråklige skårer bedre på et kognitivt mål, kan det være fordi det er de kognitivt avanserte som blir tospråklige, dvs. en reversert kausalitet (Hakuta og Diaz 1985). Hypotesen er ikke plausibel, siden det neppe finnes forskning som viser at høy intelligens gjør det lettere for barn å etablere språk eller å bli tospråklig – se for eksempel Langdon 1983:39. Ortiz formulerer det slik: "Handicapped children can benefit from bilingualism in the same way as nonhandicapped children. For these students, just as for the nonhandicapped, instruction in the native language provides the foundation upon which to build English proficiency" (Ortiz 1984:208-212). "Lower intelligence (as measured by IQ) appear to impair second language learning ability only when the learner has a significant cognitive deficit such as severe mental retardation" (Ortiz & Kushner 1997:665).

Når et legeme nedsenkes i vann, får det en oppdrift lik vekten av den fortrenge væskemengde.

Vurdert etter visse rent språklige (tradisjonelle grammatiske) kriterier ser vi her en syntaktisk og ortografisk korrekt, komplisert leddsetning (betingelses- eller tidssetning), skrevet på norsk bokmål, der det er samsvar mellom subjekt og verbal, beherskelse av verb i diatesene passiv og aktiv, i tidene presens og (semantisk) futurum, og som adjektivisk perfektum partisipp, bruk av seks ordklasser og et ordforråd (infrekvente ord som *oppdrift*, *legeme*, *nedsenke*, *væskemengde*) og en stilistisk økonomi som vitner om høy global språkbeherskelse.

Vurdert etter kognitive kriterier ser vi (blant annet) en sann proposisjon, en logisk følgeriktig og empirisk demonstrerbar erkjennelse av den fysiske verden, utledet av et sett premisser, som har satt spor både i tankens historie og i vitenskapenes utvikling.

Om vi i denne setningen erstatter substantivene med andre, tilfeldig valgte, kan vi ikke av den grunn endre vurderingen av setningen som grammatisk korrekt. Om vi erstatter ordene i setningen med matematiske symboler og reduserer den til en enkel formel, forblir på den annen side meningen den samme. Som den står, viser setningen hvor tett sammenvevede språk og tanke er. Språk er fra én synsvinkel sett et nær motstandsløst redskap for den selvstendige tanke, et underordnet uttrykk for tanken og en konsekvens av tanken. Arkimedes tenkte antagelig mer på legemer, væskemengder og oppdrift enn på språk da han formulerte sin tese. Sett fra en annen synsvinkel er språket selve tankens struktur, en selvstendig struktur som gjør tanken mulig. Språk er den måten vi tenker på, eller i det minste én av de måter vi tenker på. Hadde Arkimedes ikke hatt en høy global språkbeherskelse, ville han neppe gjort seg tanker om slike spørsmål.

I praksis er det av disse tre grunner – måleproblemer, språklæringshistorie og overlap med andre mentale funksjoner – umulig å sette sammen en homogen gruppe tospråklige med lik interaksjon mellom språk, kognisjon og personlighet, en gruppe som også er blitt tospråklig til samme nivå og på samme måte. I tillegg til disse tre grunner kan man føye en fjerde: Hos to- og flerspråklige er språkbeherskelsen på hvert av språkene variabel over tid og varierer med bruk og aktivisering, noe alle vet som har hatt anledning til å friske opp skolefransken og skoletysken. Lærere vet at minoritetsspråklige barns ferdigheter i norsk og morsmål endrer seg ved noen måneders opphold i opprinnelseslandet. Det er av disse grunner nesten umulig empirisk å demonstrere konsekvenser av arter og grader av tospråklighet.¹⁸

Funksjonell tospråklighet: En statsautorisert definisjon

I mange norske offentlige dokumenter og i norsk forskningslitteratur og faglitteratur finner vi hyppig begrepet *funksjonell tospråklighet*.¹⁹ Meg bekjent har begrepet ingen spesiell vitenskapelig fundert betydning utover det deskriptive som ligger i at det er praktisk å kunne eller bruke flere språk, men det behandles seriøst og tillegges stor vekt i den norske litteraturen.

¹⁸ “Any assignment of children to a group labeled either bilingual or monolingual is an obfuscation of the complexity of the concept of bilingualism and a diminishment of the intricacy of children’s language skills .. The unsurmountable problem from a methodological perspective is simply that bilingualism is not a categorical variable.” (Bialystok, 2001:8 og 19).

¹⁹ Begrepet funksjonell tospråklighet brukes så sent som i Østberg-utvalgets 1. delrapport (Kunnskapsdepartementet 2009), og i St.meld. 23 2007/2008 *Språk bygger broer*: ”Å beherske flere språk er en verdifull ressurs både for det enkelte mennesket og for samfunnet. Forskning påpeker morsmålets betydning for læring av andrespråket, og internasjonale studier understreker at det er viktig å understøtte utviklingen av flerspråklighet ved å anerkjenne morsmål og minoritetskultur. Et barn som får mulighet til å videreutvikle førstespråket samtidig som det lærer et nytt språk, vil kunne bli *funksjonelt tospråklig*. Dette er viktig for identitetsutviklingen og har betydning for barnets læring” (St.meld. 23 2007/2008:18, min uth.).

Den første referansen jeg har funnet i norske offentlige dokumenter, er NOU 29 1985 (Unge innvandrere i Norge), der begrepet defineres som ferdigheter i ”å forstå, snakke, lese og skrive på to språk og leve i to kulturer”. En bedre betegnelse på fenomenet ville ut fra den angitte definisjonen kanskje vært *bilitterær tospråklighet*, altså ”full” beherskelse av to språk muntlig og skriftlig. Et ambisiøst forslag i NOU 29 1985 er å gjøre funksjonell tospråklighet (i betydningen bilitterær tospråklighet) til et opplæringsmål for minoritetsspråklige elever i norsk skole. Forslaget ble tatt til følge, for i læreplanen M87 var dette opplæringsmålet inkludert og ledsaget av en læreplan i morsmål.

Denne radikale definisjonen av funksjonell tospråklighet drøftes og autoriseres 10 år senere i NOU 29 1995 (Opplæring i et flerkulturelt Norge § 4.4.1/2 side 53/53), et forarbeid til Opplæringsloven av 1998), på tross av at begrepet på side 43 omtales som ”ikke avklart og definert” i M87. Utvalget bak NOU 29 1995 foreslår at man (igjen ambisiøst) skal innføre *tospråklig opplæring* i Norge (ved en ”berikelsesmodell”) for å nå opplæringsmålet funksjonell tospråklighet.

Hvor det daværende undervisningsdepartementet hadde dette begrepet fra, er i ettertid litt vanskelig å etterspore (jeg har konsultert forfatterne).²⁰ Denne statsautoriserte definisjonen kan utlegges som et skille mellom muntlig og skriftlig tospråklighet, der skriftspråksferdighetene synes å være det ”funksjonelle” aspekt, og funksjonell tospråklighet den høyeste form for tospråklighet. En opplæringspolitikk for bilitterær tospråklighet virker i 2010 temmelig utopisk, like fornuftig som radikal, men urealistisk, for i dag er det andre vinder som blåser.

Mens funksjonell tospråklighet i disse to NOUene gis en betydning tilsvarende bilitterær tospråklighet, er begrepet inngått i norsk forskning og debatt i form av et svært uklart faguttrykk som alle ser ut til å måtte forholde seg til på grunn av den vekt det har vært tillagt i offentlige dokumenter, en ikke uvanlig skjebne som også har rammet begrepene *inkludering* og *integrering* (se seksjonen *Norske forhold*). Begrepet funksjonell tospråklighet brukes i svært ulike betydninger, dels motstridende og gjensidig utelukkende. En betydning man ofte ser, er motsatt at funksjonell tospråklighet tilsvarer *begrenset* tospråklighet. I den første delrapporten av Kunnskapsdepartementets nye utredning om Opplæringstilbudet til minoritetsspråklige barn, unge og voksne, heter det for eksempel:

Faget grunnleggende norsk har jo også et klart og begrenset formål om å gjøre elevene funksjonelt tospråklige. Beherskelse av funksjonelt norsk er imidlertid bare ett steg på veien mot full andrespråksbeherskelse (Kunnskapsdepartementet 2009, Østberg-utvalgets 1. delrapport).

Denne likestillingen av funksjonell tospråklighet med begrenset tospråklighet er for så vidt rimelig, men definisjonen er ikke forenlig med de tidligere målsetningene om bilitterær tospråklighet. Den som kan ett språk godt og et annet ”til husbruk”, har en nyttig, altså funksjonell tospråklighet, og beskrivelsen er dekkende for det flertall av nordmenn som har ferdigheter i engelsk. Et slikt begrep om funksjonell tospråklighet har imidlertid begrenset verdi for forskning og opplæringspolitikk. At språkferdigheter utover et velfungerende morsmål er nyttige, er en triviell sannhet. Brukt om minoritetsbefolkninger, er definisjonen upresis. Både den som kan morsmålet perfekt og nok norsk til å klare seg i dagliglivet, og den som kan norsk perfekt og et annet språk godt nok til å klare seg, er funksjonelt tospråklig etter denne

²⁰ Se Özerk (1992b:136-137), som ikke har andre referanser til begrepet enn M-87.

definisjonen, men de står med helt forskjellige forutsetninger for utdanning og karriere i Norge. En annen interessant tilnærming til funksjonell tospråklighet er denne:

Kjernen i et funksjonelt tospråklighetsbegrep må være at de to språkene det er tale om, til sammen har slike funksjoner som ett språk har for den enspråklige (Engen & Kulbrandstad 2004:48).

Denne definisjonen av funksjonell tospråklighet er ikke forenlig med de to foregående. For hvis det bare er ”til sammen” at de to språk blir funksjonelle, er de ikke funksjonelle hver for seg. De fleste og viktigste språklige utfordringene tospråklige står overfor, må løses i det ene eller i det andre språket, og etter denne funksjonalitetsdefinisjonen stiller den funksjonelt tospråklige med et handikap i begge språk, for eksempel i skolesammenheng. Definisjonen minner om avlagte teorier om at hodet kan lignede med et hulmål som bare rommer ett helt eller to halve språk, den såkalte ”balanshypotesen”, ofte henført til Macnamara (1966). Etter denne hypotesen vil utvikling av et andrespråk nødvendigvis gå på bekostning av et førstespråk.²¹ Andre definisjoner, og dem er det mange av, er mer diffuse, for å si det forsiktig. Jeg nevner noen eksempler:

For svært mange mennesker over hele verden er det et mål å utvikle funksjonell tospråklighet, en situasjon der individet behersker sine språk så godt at de kan brukes *fullstendig* etter som situasjonen krever det (Lyngstøl 2005, min uth.).

Funksjonell tospråklighet er en sirkulær, kommunikativ tilnærming. Det vil si at den er en situasjonsbetinget tospråklighet. Den har tospråklighet som ”morsmål” og har en inkluderende term som gjør at det gir muligheter til å være funksjonell tospråklig fordi den er bevegelig, dynamisk og den er i stadig utvikling som en prosess som skjer hele livet og som kan påvirkes pedagogisk. (Buljo 2001/2002)

I den utenlandske litteraturen ser man spredte referanser til *functional bilingualism*, i betydningen *to språk i jevnlig bruk*:

An individual’s use of their bilingual ability (functional bilingualism) moves away from the complex arguments about language proficiency that tend to be based around school success and academic achievement. Functional bilingualism moves into language production across an encyclopedia of everyday contexts and events. Functional bilingualism concerns when, where, and with whom people use their two languages (Baker 2006).

I denne avhandlingen brukes begrepet tospråklighet i en vid funksjonell betydning, om men-

²¹ Den simplistiske balanshypotesen minner oss om at *språk* er mange forskjellige ting som ulykkeligvis betegnes med ett ord. Det finnes ingen definerbare grenser for hvor mange språk et menneske kan lære, hvor mange ord en voksen kan erverve i løpet av et liv, eller hvor kompliserte språkstrukturer små barn kan utfolde. Gammelgreske verb har ca. 720 bøyningsformer – jeg har selv talt dem opp – som den unge Platon behersket lenge før han begynte å filosofere, mens norske verb maksimalt har 14, litt avhengig av regnemåten. Norsk har åtte verbtider, mens russisk bare har tre (semantisk) eller to (morfologisk). Ordforrådet går mot uendelig, slik verdensrekorden på 10 000 meter går mot null, uten at noen vet hvor grensen går. Tanker om hele og halve språk er ikke halvt, men helt uten meningsinnhold.

nesker som kan mer enn ett språk, som bruker to språk jevnlig eller som lever i en tospråklig situasjon, der de trenger, og i praksis avkreves to språk. En slik funksjonell definisjon av tospråklighet er en rent praktisk, deskriptiv avgrensning av den befolkning vi snakker om, og må ikke forveksles med det diffuse begrepet *funksjonell tospråklighet*.

Bialystok (2001) påpeker skillet mellom *formell* lingvistikk, som studerer språkets struktur og indre virkemåte, og *funksjonell* lingvistikk, som studerer språkets mening, bruk og betydning blant mennesker. Konseptualiseringen av tospråklighet kan være forskjellig i disse to tradisjonene, men må ikke av den grunn være uforenlige eller kontradiktoriske, siden man snakker om forskjellige ting. Etablerte forfattere av standardverker som Hamers & Blanc (2000:333, 340, 354) bruker *functional bilinguality* i en bokstavelig betydning, uten egentlig å definere begrepet – en tospråklighet som er tilstrekkelig utviklet til å være nyttig, altså ”funksjonell”. Romaine (1995) og Bialystok (1991) har ingen referanse til *functional bilingualism* i sine *subject index*.

Fordi begrepet funksjonell tospråklighet er innarbeidet på norsk i flere uforenlige og mange uforståelige betydninger, er det antagelig klokere å slutte å bruke det enn å forsøke å tvinge frem et omforent meningsinnhold. Ordet synes å være ødelagt i en norsk kontekst. På spissen satt: Alle bruker ordet, men ingen vet hva det betyr.

En fireferdighetsmodell for språkbeherskelse (“the four language skills”)

I skoleforskning, tospråklighetsforskning og ved utredning og kartlegging av individuelle barn brukes ofte en enkel, konvensjonell firedeling av språklige ferdigheter:

- Talespråksforståelse
- Taleferdighet
- Leseferdighet
- Skriveferdighet

Denne inndelingen er nyttig, for med normal utvikling og normalt læringsutbytte skal et barn etter hvert beherske disse ferdighetene, som altså både er språklige manifestasjoner i seg selv og språklige medier for å uttrykke eller tilegne seg kunnskap og mening. Noen minoritetsspråklige barn har gode muntlige ferdigheter og svakere skriftspråksbeherskelse på andrespråket. Dette er ofte tilfelle for barn som har immigrert i ung alder, uten forutgående skolegang. Barn som var noe eldre ved immigrasjon, med forutgående skolegang på morsmålet, har i en innledende fase ofte bedre impressive enn ekspressive ferdigheter. De forstår tale og leser bedre enn de snakker og skriver. Med en slik enkel fireferdighetsmodell kan man altså identifisere barn med behov for ekstra innsats på noen områder. Man kan med den samme modellen også i noen grad studere læringsutbytte for forskjellige barnebefolkninger, for eksempel ett- og tospråklige, eller effekt av forskjellige opplæringsmodeller, for eksempel for en tospråklig barnegruppe.

ooo000ooo

De foregående kapitlene har beskrevet noen sider ved lingvistisk teori om språket som biologisk fenomen, artskjennetegn og et tankens redskap, synspunkter på sosiale determinanter for tospråklighet og problemer i bestemmelse av språkferdighet og tospråklighet, forhold som må tas i betraktning ved utredning av mulige lærevansker hos minoritetsspråklige elever. I det følgende dreies oppmerksomheten over til minoritetsspråklige i en opplærings-situasjon, forskning på dette feltet og teoretiske forklaringsprinsipper.

Kapittel 3 En teori for opplæring av minoritetspråklige

Determinanter for læringsutbytte

Møtet mellom lærer og elev er opplæringens minste enhet; klasserommet er den lille arena hvor kausale og medierende faktorer setter seg igjennom, der det oppstår et læringsutbytte, og der identitet og selvoppfatning formes. Minoritetspråklige barn kommer til den norske skolen med sitt eget morsmål, med en grad og art av tospråklighet, oftest med en litt eller svært annerledes kulturbakgrunn og en annen oppdragelse, med litt andre verdier og holdninger, ikke minst i forhold til det norske samfunnet, ofte fra hjem med lavere sosio-økonomisk status enn snittet av majoritetsbarna, kanskje med annet utseende eller klesdrakt. De vil i mindre grad enn majoritetsbarna ha gått i barnehage, og deres skolebakgrunn og kunnskapsnivå er svært varierende. Minoritetsbarna er en mindre homogen gruppe enn majoritetsbarna, som har flere felles erfaringer. De har færre samkulturelle personer og mindre varierte samkulturelle arenaer å forholde seg til enn majoritetsbarna har. Læreren skal gi hvert av disse barna opplæring i samsvar med evner og forutsetninger. Opplæringen skal også for disse barna bygge på og utvikle seg fra de kunnskaper og holdninger barna har med seg til skolen, deres medbrakte kunnskaper, språk, kultur og verdier (García, Wilkinson & Ortiz 1995:445-447). Dette er en utfordrende oppgave for en lærer, en oppgave som ikke bare krever kompetent yrkesutøvelse, men som også krever en stillingtagen og noen etiske valg. Skolen skal i sin opplæring utjevne forskjeller i læringsutbytte som skyldes sosial ulikhet, den skal fremme toleranse og pluralisme, og den skal strebe etter å gi alle barn likeverdige muligheter for livsutfoldelse, utdanning og arbeid. Til å hjelpe seg i disse oppgavene har læreren i Norge sin yrkesutdannelse, føringene for opplæring i opplæringsloven og læreplanene, og sitt eget skjønn, sin kreativitet og sine holdninger.

Sosiale faktorer

Det er ubestridt at sosiale faktorer kausalt påvirker læringsutbytte i skolen (Coleman et al. 1966). Barns skoleprestasjoner varierer en del langs tradisjonelle sosiale skillelinjer. På tross av en skolepolitikk som eksplisitt skal motvirke slike effekter, er det fortsatt slik at den norske skolen reproducerer sosial ulikhet (Hernes 1974, Grøgaard, Markussen, & Sandberg 2002). Derimot er mekanismene for denne reproduksjonen av sosial ulikhet i mindre grad forstått og i større grad omstridte.

Forklaringen av ulikhetens reproduksjon i skolen domineres av ulike konkurrerende økonomiske, sosiologiske og antropologiske teorier. *Human kapital-teori* (Becker 1964; Byrhagen, Falch & Strøm 2006) og *sosial posisjon-teori* (Boudon 1974) vektlegger målrasjonelle utdanningsvalg: like utdanningsvalg har forskjellig nytteverdi for ulike sosiale grupper. Bourdieus teori om *sosial og kulturell kapital* ser utdanningsvalgene som investeringer på et marked for utveksling av symbolsk makt i et klassesamfunn, der de førende klasser får bedre avkastning av sin investering og slik forsvarer sin makt (Bourdieu & Passeron 1990). *Verditeorien* (Hyman 1953, referert hos Grøgaard 1993) ser utdanningsvalg som uttrykk for klassebestemte verdiorienteringer, snarere enn målrasjonelle valg. Utdanningsvalgene er her ikke primært rasjonelle, men tradisjonelle. *Kulturteori* ser skolen som et hegemonisk uttrykk for overklassens eller middelklassens kultur, der elever fra lavere klasser eller etniske minoriteter opplever seg fremmedgjort og kommer til kort, enten fordi de mangler kunnskaper og språklige ferdigheter som utdanning krever – *mangelhypotesen*, med rette eller urette ofte henført til språksosiologen Bernstein (1971, 1958) – eller fordi skolen ikke anerkjenner, verdsetter og premierer de kunnskaper og verdier de har med seg hjemmefra – *relativitetshypotesen*, ofte henført til sosiolingvisten Labov (1972), i Norge representert ved for eksempel Hoëm (1976, 1972) og Pihl (2003)). Denne retningen, kulturteori, representeres på minoritetsfeltet også av den amerikanske antropologen John Ogbu (1991). Ogbu skiller mellom innvandrede minoriteter, som har sterk utdanningsmotivasjon og sosial oppdrift, og

ufrivillige nasjonale minoriteter med en forhistorie av undertrykkelse, som kan ha de motsatte kjennetegn. I hvilken grad læringsutbyttet til minoritetsspråklige elever preges av reproduksjon av ulikhet (*reproduksjonshypotesen*) eller sosial mobilitet (*optimismehypotesen*), diskuteres i en norsk kontekst av utdannings sosiologen Anders Bakken (2003).

Et gjennomgående problem i forskningen på skolens sosiale reproduksjon av ulikhet er at demonstrerte likheter og forskjeller mellom grupper skjuler forskjeller innenfor grupper (Lødding 1998b:9; Helland 1997). Det er ikke konsensus om årsakene til og mekanismene for skolens reproduksjon av sosial ulikhet mellom befolkningsgrupper.

Hernes (1974) opererer med fire likhetsbegreper av betydning for utforming av skolepolitikk og forståelse av skolens resultater. *Formallikhet*, lik rett til utdanning for alle, favoriserer familier som har økonomiske ressurser til å påkoste barnas utdanning, og fører til eller reproducerer sosial ulikhet. *Kompetanselikhet*, innsats av ressurser proporsjonalt med elevenes nivå eller ferdigheter, øker ferdighetsforskjellene mellom elever og vil også skape eller produsere sosial ulikhet. En skole med *ressurslikhet*, lik innsats av økonomiske og pedagogiske ressurser for alle, vil heve alles ferdigheter, men ikke endre forholdet mellom grupper, og fører derfor også til reproduksjon av ulikhet. *Resultatlikhet* forutsetter en skole som dimensjonerer ressursene i samsvar med elevenes behov, slik at ferdighetene øker for alle, men mer for de skolesvake, slik at også forskjellene reduseres.

Skolens reproduksjon av ulikhet er et persisterende problem som er enkelt å demonstrere, men vanskelig å forklare og vanskelig å få bukt med. I Norge var det ikke tilstrekkelig at alle barn i sin tid fikk skolerett og skoleplikt, at alle hadde samme læreplan og pensum, og at vi hadde en enhetlig lærerutdanning, men varierende utdanningslengde (*formallikhet, kompetanselikhet*). Det var med andre ord ikke nok at barn i Norge ble tilbudt *like muligheter*. Det er heller ikke tilstrekkelig at vi nå har en elevsentrert skole med tilpasset opplæring for alle elever og et skolesystem med en rekke spesialutdannede lærere og spesialiserte funksjoner for å ivareta barn med særskilte behov. Det er ikke nok med *likeverdig opplæring*, i det minste ikke i den form den har vært praktisert siden skolereformene på 70-tallet (tilstrebet *resultatlikhet* mellom sosiale grupper, opplæring i samsvar med evner og forutsetninger), for forskjellene består. Det er fortsatt sprik i læringsutbytte i Norge, langs sosiale og kulturelle skillelinjer, både innen majoritetsgruppen, mellom majoriteten og minoritetene (Bakken 2003) og mellom ulike minoritetsgrupper (Helland 1997). Problemet med sosial reproduksjon av ulikhet persisterer på tross av en skolepolitikk som siden midt på 70-tallet eksplisitt har vært målrettet og hatt sosial utjevning og økt resultatlikhet mellom grupper som målsetting. Dette alene tyder på at andre faktorer enn de sosiale (klasse, kultur, verdier) og økonomiske (inntekt, formue, levestandard) må bringes inn i forståelsen av skolens resultater, for eksempel pedagogiske metoder og, for minoritetslevende, språklige ferdigheter.

Jo mer målrettet pedagogikken er i retning resultatlikhet, desto bedre bør den utjevne sosiale forskjeller. De som trenger det mest, vil relativt tilføres mer kunnskap. På papiret er norsk skole i denne forstand blitt stadig mer *målrettet*, med målsetting om opplæring etter evner og forutsetninger, likeverdig opplæring og bevisst satsing på å heve prestasjonene nettopp hos de skolesvake elevene. Det er brukt store økonomiske ressurser på denne målrettingen av innsatsen i skolen. Om norsk skole ikke er verdens beste, så er den utvilsomt en av verdens dyreste, målt i forholdet mellom antall lærere og antall elever. Men på tross av målrettet og omfattende innsats, er forskjellene i læringsutbytte blitt større enn de var, og kunnskapsnivået synes å være synkende på alle klasstrinn over lang tid (PISA, TIMSS,

PIRLS).²² Med utgangspunkt i sosial reproduksjonsteori kunne man kanskje tolke det synkende læringsutbyttet slik at de sosiale forskjellene i Norge er blitt større de siste 40 årene, og at levestandarden har sunket, men det motsatte synes å være tilfelle. Fra 1970 til i dag har det foregått sosial utjevning i Norge, med utjevning av inntektsforskjeller og mer rettferdig tilgang på høyere utdanning.²³ Det er derfor grunn til å spørre hvor *effektiv* pedagogikken har vært de siste tiårene. Man kan nemlig tenke seg at jo mindre effektiv pedagogikken har vært, desto mer utilslørt vil elevene være prisgitt kultur og stimuleringsforhold i hjemmet, og desto mer vil læringsutbyttet *direkte* reflektere sosiale forskjeller, mindre hemmet av skolens forsøksvis målrettede utjevning.²⁴

Blant de sosiale forhold som tradisjonelt anses å samvariere med skoleprestasjoner, er for eksempel foreldres utdanningsnivå, inntekt, yrke og arbeidslivstilthørighet. Barn av foreldre som har høy utdanning og inntekt, og som er i arbeid, har bedre skoleprestasjoner enn barn av foreldre med lav utdanning og inntekt, eventuelt uten tilknytning til arbeidsmarkedet. Felles for disse håndfaste og demonstrerbart virksomme bakgrunnsfaktorene er at de vanskelig kan tenkes å virke direkte. Barn blir ikke bedre på skolen av at foreldrene får penger på konto. Disse bakgrunnsfaktorene må manifestere seg gjennom medierende faktorer. Det er vanskelig å tenke seg at disse medierende faktorene er urelatert til språklige forhold. Både barnas skoleprestasjoner og familiens utdanning, inntekt og arbeidstilknytning er presumptivt manifestasjoner av et intellektuelt klima, hvis innhold i stor grad formidles gjennom språk.

For minoritetsspråklige barn kommer det noen sosiale faktorer i tillegg til de tradisjonelle, som kultur og religion, holdninger til og kunnskaper om det norske samfunnet og nordmenn, et annet morsmål, andre familieutdanningsmønstre enn de typisk norske, migrasjonserfaringer og minoritetsgruppens status i Norge, deres *immigranterfaringer* (Poon-McGrayer & García 2000:62; García, Wilkinson & Ortiz 1995:449; Coelho 1998).²⁵

Man kan heller ikke utelukke at minoritetsspråklige elevers læringsutbytte påvirkes av lærernes holdninger og forventninger til elevene (Rosenthal & Jacobson 1968; Moll 1981):

Academic success has traditionally been defined and measured in terms that reinforce conformity with the dominant culture's values and behavior .. When children's experiences do not match those expected by teachers and schools, teachers may attribute school problems to "deficient" home and community environments and may lower their expectations for student success .. For example, there is research to suggest that teachers sometimes judge student's competence on the basis of race, sex, socioeconomic, linguistic and cultural differences, rather than on actual abilities .. It is also suggested that teachers

²² Se for eksempel Kjærnsli, Olsen, Roe & Turmo (2004); Kjærnsli, Lie, Olsen & Roe (2007); OECD (2006); Roe & Hvistendal (2003); Mullis & Martin (2007); Ogle, Begnum & Scott (2008); Wagner (2004); TIMSS Advanced (2008).

²³ Det refereres her ikke til (den visstnok økende) forskjellen mellom de få rike og fattige, men til velferdsstatens almene utjevning mellom ukvalifisert og kvalifisert arbeid, mellom arbeidere, bønder, funksjonærer og akademikere.

²⁴ "Som helhet er det nesten ikke fremgang for de svake elevene, og det er svak sammenheng mellom undervisning og elevenes resultater. Elevenes sosiale bakgrunn synes å telle mer enn undervisning når det gjelder å forklare resultatene" (Solli 2005:79 med referanse til Birkemo 2002).

²⁵ "These may include reasons for immigration (choice versus forced departure from native country), family separation over an extended period of time, cultural isolation, adjustment to what may be a newly acquired minority status, poverty, shifts of power in the family, cultural conflict between the home and the school, and the refugee experience" (García, Wilkinson & Ortiz 1995:449). Se også "The Immigrant Experience" i Coelho 1998:25-53).

differentially interact with students for whom they hold low expectations. As the quality of instruction is diminished over time for specific groups of students, this alone could explain differences in achievement .. For students who are still in the process of acquiring English proficiency, teachers .. must ensure that their perceptions about student's intellectual potential are not a reflection of performance in the weaker second language (García, Wilkinson & Ortiz 1995:446-447).

Kulturelle, språklige og pedagogiske faktorer

Selv om minoritetsspråklige elever samlet har svakere skoleprestasjoner og større frafall i utdanningsløpet ("bortvalg" med en departemental evfemisme, se Markussen 2003) enn de majoritetsspråklige i Norge og i de fleste andre land (Ortiz & Kushner 1997:658-659),²⁶ er det store innbyrdes forskjeller mellom forskjellige minoritetsgrupper (Helland 1997; Ogbu 1991). Disse forskjellene kan manifestere seg langs ulike dimensjoner som geografi (nord/syd, i-land/u-land), kultur (euro-amerikansk vs. andre), minoritetstype (historiske, nasjonale vs. innvandrede minoriteter), innvandringsårsak (flyktninger vs. arbeidsinnvandrere), familienes gjennomsnittlige utdanningsbakgrunn (høy/lav), språkgruppe (fjern eller nær), botid i Norge (innvandrere vs. etterkommere av innvandrere) og religion (kristne, muslimer, buddhister etc.). Slike forskjeller er i ulike studier med varierende styrke hevdet å kunne påvirke læringsutbyttet hos minoritetsspråklige elever, som ventelig er. Også for disse forskjellene mellom minoritetsgrupper er språk en medierende faktor. De bakenforliggende trekk som disponerer gruppene til godt eller dårlig læringsutbytte, vil passere også et språklig substrat.²⁷

Språk er derfor i prinsippet et mulig innsatsområde i bestrebelsene for å redusere skolens reproduksjon av ulikhet, både for majoritet og minoritet. Det kan for eksempel tenkes at barn begynner på skolen med ordforråd og begrepsapparat som er temmelig forskjellige av innretning og omfang. Barns verbale utrustning (ordforrådets størrelse og innretning, måter å bruke språket på) er en klassisk refleksjon av familiens klassebakgrunn (Bernstein 1971). Norske barn begynner på skolen når de er bare 6 år, og de er gjennomgående i skole og skolefritidsordninger i hele foreldrenes arbeidstid, i hele grunnskolealderen. De fleste går også i barnehage i deler av førskolealderen. Man skulle tro denne konstellasjonen ga skolen og barnehagene en temmelig god mulighet til å forme barnas verbale utrustning, og dermed påvirke deres læringsutbytte.

Den mest umiddelbart iøynefallende, men sterkt omdiskuterte, forskjellen i læringsbetingelser er at minoritetselever i sin skolegang har opplæring på et annet språk enn sitt morsmål, nemlig norsk. Det foreligger lite norsk forskning på effekten av språklige forhold på læringsutbytte i ulike befolkningsgrupper (Bakken 2007), blant annet fordi det er dyrt og faglig krevende, selv om det foreligger mye viktig kvalitativ forskning på mindre utvalg (Golden, Kulbrandstad & Tenfjord 2006; Ryen 2007). Opplæring på et annet språk enn morsmålet fortoner seg intuitivt som et veldig handikap i skolegangen, men norsk forskning har – ved første øyekast overraskende – ikke så langt klart demonstrert noen slik effekt av språklige forhold.

²⁶ "Students who drop out of school have the highest rate of children born out of wedlock, lower lifetime incomes and a greater incidence of other societal problems. These characteristics negatively affect the nation's economy. Studies of dropouts consistently show that the number one reason for leaving school is the lack of academic success" (Ortiz & Kushner 1997:658).

²⁷ "If sociolinguistics is to progress from description to explanation .. it is obviously in need of a theory linking the 'linguistic' to the 'socio' " (Cameron 1990, sitert i Brizic 2006:357).

Valg av pedagogisk modell er også et mulig innsatsområde for å motvirke reproduksjon av ulikhet. Den norske enhetsskolen, som fra en formell synsvinkel sett er en demokratisk landevinning, skaper fra en annen synsvinkel et problem for forskningen på skolens reproduksjon av ulikhet. Det er nærmest umulig, i Norge, å forske i stor skala på effekten av ulike pedagogiske modeller, for vi har bare én, på tross av usystematisk lokal variasjon. Derfor er den pedagogiske faktor paradoksalt noe nær en ikke-variabel i norsk forskning på læringsutbytte i ulike befolkningsgrupper.²⁸ Effekten av en faktor blir ikke mindre av at den studeres lite og er vanskelig å etterspore.

Prinsipielt kan det tenkes at kvaliteten på norsk opplæring er svak og virker forsterkende i stedet for utjevne på sosial ulikhet, derved at skolen ikke former elevenes verbale utrustning i et omfang som fremmer skoleutbytte, og i en retning som fremmer sosial utjevning, på tross at barn målt i våken tid nok befinner seg i pedagogiske institusjoner flere timer enn i familien frem til de er voksne. Denne muligheten er ikke bare prinsipiell. De store europeiske undersøkelsene av læringsutbytte (PISA, TIMSS, PIRLS) tyder på at de langsiktige forskjellene i skoleresultater mellom skolesterke og skolesvake elever er økende i Norge, skjønt ingen forskning viser at skoleflinke elever kan mer i dag enn tidligere, eller at skolesvake elever kan mindre i dag enn tidligere. Det blir kanskje flere elever i begge grupper? Disse undersøkelsene viser også at minoritetselvene har enda svakere læringsutbytte enn majoritetselvene.²⁹

Det foreligger svært mye norsk forskning som belyser hvordan ulikt læringsutbytte kan henføres til sosial ulikhet. Det foreligger praktisk talt ikke (om overhodet) forskning som belyser hvordan denne reproduksjonen av sosial ulikhet hemmes eller fremmes av vår ene norske pedagogiske modell – som ikke av den grunn har mindre betydning. Det finnes mye forskning som studerer sterke og svake sider ved forskjellige didaktiske tilnærminger, men denne forskningen er ofte teoretisk eller henter empiri fra ikke-generaliserbare modellforsøk og lokale forsøksprosjekter. Når et forsøksprosjekt gir gode resultater, kan det skyldes at modellen var god, men også at den eventuelt ble gjennomført av entusiaster under gunstige betingelser ("Implementation dominates outcome" – personlig kommentar fra skoleforskeren Per Dahlin 2002).

For når effekten av én faktor – språk – nedprioriteres (se for eksempel Bakken 2003), og effekten av en annen faktor – pedagogikk – er vanskelig å etterspore og derfor ikke etterspørres (Pihl 2005:168), er det naturlig at forskningen, og dermed forklaringene, hviler tungt på data som er lett tilgjengelige, høyt prioriterte og tilsynelatende objektive, nemlig befolkningsstatistikk fra SSB og utdanningsstatistikk fra skoleverket, som effektivt håndteres i sosiologiske studier. Denne skjevheten i datatilfang er antagelig en systematisk feilkilde i norsk skoleforskning. Studiet av læringsutbytte hos minoritetsspråklige synes i Norge å mangle en teori.

²⁸ "Hvilken praksis og hvilke prosesser som bidrar til reproduksjon av sosial ulikhet, har praktisk talt vært et ikke-tema i det pedagogiske feltet" (Pihl 2005:168).

²⁹ "Ulike undersøkelser .. har de senere årene .. dokumentert at minoritetselvenes skoleprestasjoner ligger under prestasjonene til jevngamle minoritets elever. I Pisa-undersøkelsen (Kjærnsli et al. 2004) slås det fast at minoritetselvene skårer dårligere både i naturfag, lesing og matematikk. Det samme fant man i TIMSS-undersøkelsen fra 2003 (TIMSS 2004) angående norske minoritetselvers prestasjoner [i] matematikk og naturfag .. I en forskningsoppsummering uttrykker Kulbrandstad (2003) seg så sterkt som å si at minoritetselvenes skoleprestasjoner er urovekkende svake" (Palm & Lindquist 2004:54-55). I motsetning til Palm og Lindquist synes jeg ikke at Kulbrandstad har uttrykt seg spesielt sterkt.

Jim Cummins' teori for møtet mellom minoritet og skole

Opplæringsutbytte hos minoritets elever studeres i en rekke forskjellige faglige tradisjoner, som sosiologi, psykologi, antropologi, pedagogikk og lingvistikk. Denne avhandlingen er forankret i en "språkpedagogisk" tradisjon for studiet av møtet mellom minoritet og skole (språksosiologisk og språkpsykologisk, til forskjell fra sociolingvistisk og psykolingvistisk). Den dominerende retningen på dette området er teorien til den irsk-kanadiske forskeren Jim Cummins, som også har gitt de sentrale bidrag til en minoritetsspråklig spesialpedagogikk (Cummins 1984a).

I sin forståelse av møtet mellom minoritetsspråklige barn og skolen skiller Cummins mellom medierende (språklige) og kausale (sosiale, pedagogiske og individuelle³⁰) faktorer. Vi kan ikke forstå hvordan de kausale faktorer setter seg igjennom og blir utslagsgivende for minoritetsspråklige barns læringsutbytte, hvis vi ikke forstår de medierende mekanismer som fører til at de kausale faktorer slår ut på ulik måte for forskjellige grupper. En forståelse av disse språklige mekanismene gjør det også lettere å forstå hvorfor noen opplæringsmodeller har bedre resultater enn andre, og hvilke forhold som må tas i betraktning når man utvikler pedagogiske programmer for ulike grupper eller befolkninger av minoritetsspråklige barn.

Da Cummins lanserte sin teori gjennom sentrale artikler i årene 1976-1980, var forskningen på minoritetsspråklige elevers læringsutbytte sprikende både empirisk og teoretisk. Minoritetsspråklige undervist på L2 (engelsk) i USA hadde et mye svakere læringsutbytte enn majoritetsspråklige undervist på L2 (fransk) i Canada, på tross av at de pedagogiske betingelsene overflatisk syntes identiske – opplæring på et L2. Det var klart at minoritetsspråklige elever fra familier med høy sosio-økonomisk status (SES) klarte seg bedre enn tilsvarende elever fra familier med lav SES, selv om mekanismene var mindre forstått. Det var klart at kulturelle forhold spilte en rolle, illustrert for eksempel ved tidlige studier i Canada som viste at "kinesiske" elever klarte seg bedre enn spanskspråklige og filippinske (Mace 1972, sitert hos Troike 1984). Det var klart at afroamerikanske elever i USA hadde svakere læringsutbytte enn spansktalende, på tross av at deres morsmål var majoritets- og undervisningsspråket engelsk, rett nok i en stigmatisert variant eller sosiolekt (Troike 1984). Slike motstridende og sprikende empiriske funn gjorde det vanskelig å danne noen helhetlig forståelse av determinanter for læringsutbytte hos minoritets elever. Møtet mellom elev og skole er et komplisert felt som mobiliserer mange grener av samfunnsvitenskapene, og derfor var også de teoretiske forklaringene sprikende. Forskning på førstespråkservvervelse (*language acquisition*) befant seg mellom så fjerntstående ytterpunkter som generativ grammatikk og atferdsanalytisk læringsteori, representert ved Chomsky (1957, 1959, 1967) og Skinner (1957). Forskning på minoritetsspråklighet ble revet mellom overveiende sociolingvistiske retninger inspirert av for eksempel Labov (1972) og språksosiologiske retninger inspirert av for eksempel Bernstein (1971), og mer eksklusivt språklig/psykologiske forklaringer, representert ved for eksempel lingvisten Krashen (1981; 1982).³¹

³⁰ Individuelle faktorer omfatter intellektuell utrustning, sjelelig sunnhet, personlighetsfaktorer, personlige atferdsmønstre og lignende – de forskjeller mellom mennesker som ikke er relatert til deres økonomiske, sosiale og kulturelle gruppetilhørighet. Se for eksempel McGroarty 1988: "A great range of individual differences also affect second language learning .. The models of second language acquisition set forth by the two first scholars discussed here, psychologist Jim Cummins and linguist Stephen Krashen, address some of the issues related to individual differences in second language attainment, even for students who come from the same minority language community" (McGroarty 1988:295-296).

³¹ "Sociolinguistics differs from sociology of language in that the focus of sociolinguistics is the effect of the society on the language, while the latter's focus is on the language's effect on the society" (Wikipedia).

Det er viktig å bemerke og holde fast ved at Cummins' bidrag ikke er en ny teori om hva språk er og hvordan språk fungerer, ikke en ny teori om språkervervelse eller en ny tospråklighetsteori. Cummins' teori er mer beskjedent et bidrag til å forstå hvordan medierende språklige faktorer interagerer med kausale sosiale, pedagogiske og individuelle faktorer til et resulterende læringsutbytte for minoritetsspråklige under ulike sosiale og pedagogiske betingelser. Behovet for en slik integrerende forståelse av læringsutbytte hos minoritetsspråklige elever var svært uttalt rundt 1975, hvilket langt på vei forklarer den veldige gjennomslagskraften som Cummins' teori umiddelbart fikk.³² Gjennomslagskraften i Cummins' teori på minoritetsspråksfeltet forklarer også den motstanden Cummins har møtt fra avgrensede fagmiljøer som til da hadde konkurrert om dominans på feltet uten å oppnå å utgjøre en samlende kraft, med (i denne sammenheng) snevrere utgangspunkter (som teoretisk lingvistikk, strukturell lingvistikk, sosiolingvistikk, språksosiologi og etnografisk pedagogikk).

Språk er et svært komplisert og sammensatt fenomen, og det var i 1975 mer eller mindre akseptert at språklige faktorer på en eller annen måte måtte inkorporeres i en utsagnskraftig teori om læringsutbytte hos minoritetsspråklige elever. Men hvilken konseptualisering av språk, blant de mange mulige, som ville være relevante for en slik teori, var det ingen konsensus om. Det er mange måter å konseptualisere språk på, for ulike forskningsmessige mål:

In a study of bilingual education .. certain components of speaking will be taken into account, and the choice will presuppose a model, implicit if not explicit, of the interaction of language with social life (Hymes 1972a).

At man i forskning må velge formålstjenlige konseptualiseringer av komplekse fenomener (som "språk" i denne sammenheng), er nesten selvsagt. At man i studiet av læringsutbytte hos tospråklige må velge konseptualiseringer av språk som forener innsikter om hva språk er (for eksempel chomskyansk lingvistikk), og hvordan språk brukes (for eksempel sosiolingvistikk og språksosiologi), bør være like innlysende. Det er et langt spenn i vurderingen av individers språkferdigheter mellom J. W. Ollers ene *global language proficiency* (Oller 1979) og Hernandez-Chavez, Burt og Dulays spesifisering av 64 avgrensede og potensielt målbare språklige delferdigheter (Hernandez-Chavez, Burt & Dulay 1978).

I en rigorøs (men i denne sammenheng kanskje ikke så formålstjenlig) anvendelse av Chomskys språkteori er det ikke forskjeller i folks språkferdigheter, for alle barn gjenskerer uniformt det språk de er omgitt av. I samsvar med strukturell lingvistikk er det ingen kvalitetsforskjell mellom ulike språk, for alle språk er like kompliserte og like velegnede for menneskelige formål (Bloomfield 1933). Innenfor sosiolingvistikken ser man derimot forskjeller både mellom individer, uttrykt som grader eller arter av "kommunikativ kompetanse" (Hymes 1972b), "sosiolingvistisk kompetanse" (Erwin-Tripp 1973), "interaktiv kompetanse" (Mehan

³² "In general, most experts tend to recommend a form of the maintenance approach for students who have some proficiency in a native language. Virtually all have accepted the approach described by Cummins (1984), which recommends that academic instruction should be conducted at least initially in the primary language, until sufficient English language facility is acquired to permit instruction in English as well" (Kretschmer 1991:20-21). Strengt tatt er det ikke korrekt å knytte Cummins til obligatorisk valg av morsmålet som første undervisningsspråk, slik Kretschmer her gjør (se for eksempel Cummins 2000:10, 20-23: "... language of instruction itself is only surface structure"), men det er korrekt å påpeke at praktisk talt alle de ledende forskere på feltet gir sin tilslutning til Cummins' *approach*. Det finnes unntak, og ett av dem, lingvisten Jeff MacSwan, blir grundig gjennomgått i diskusjonen av status for Cummins' teori nedenfor.

1972) og lignende konseptualiseringer diskutert hos Paulston (1980:27), og mellom grupper, for eksempel i form av "elaborated code" og "restricted code" som hos Bernstein (1971) eller mellom variert språkbruk i samfunn med ulike livsbetingelser og tradisjoner (Hymes 1972a, i Paulston & Tucker 2003). Slike konseptualiseringer av språk har alle sin verdi for de formål de er utviklet, men de er ikke alle utviklet for å forklare læringsutbyttet til minoritetsspråklige elever i skoler, et forhold som ofte overses.

Skal man studere språkets eventuelle betydning for læringsutbytte hos minoritetsspråklige, kan man ikke nøye seg med generelle språkteorier. Man må (innenfor rammen av gangbare generelle språkteorier og sosiologiske teorier) bruke konseptualiseringer av språk som er relevante for og innsiktet på det spørsmål man studerer. Mangelen på spesifiserte utdanningsrelevante konseptualiseringer av språk forklarer langt på vei fraværet av konsensus om betydningen av språklige faktorer for læringsutbytte rundt 1975. Nettopp en utdanningsrelevant konseptualisering av sider ved språk som bidrar til å forklare læringsutbytte er essensen av Cummins' teori. Den fylte et lenge følt tomrom i teoretisk forståelse, og fikk derfor raskt stor gjennomslagskraft på minoritetsspråksfeltet som den helt dominerende forståelsesramme. Cummins' teori forener innsikter fra sosiologi, språksosiologi, sosiolingvistik, teoretisk lingvistik, antropologi/etnografi og reformpedagogikk. De spørsmål Cummins stiller, kan ikke besvares med fagspesifikke begreper hentet fra hver enkelt av disse disiplinene.³³ Men Cummins' suksess provoserte også representanter for retninger som inntil 1975 hadde konkurrert om dominans på feltet, og forklarer også den kritikk han ble og blir utsatt for (typisk fra to motsatte kanter, den språklige og den sosiale), som gjennomgås etter presentasjonen av teorien.

Cummins' forståelse har utviklet seg over tid og har vært beskrevet som et skap med utskiftbare skuffer av hypoteser, prinsipper og modeller, men utgjør etter min vurdering en koherent teori, på tross av at han selv ikke omtaler den slik. Her blir teorien i første omgang fremstilt kronologisk, skuff for skuff. Det understrekes at den følgende fremstillingen utgjør min egen forståelse av Cummins' teori, for det er bare i min forståelse av den at den er lagt til grunn for den foreliggende undersøkelsen.³⁴

³³ Chomsky skal ha uttalt at inndelingen i vitenskaper, disipliner og forskningsfelt er nyttigere for organiseringen av universiteter, fakulteter og institutter enn for den forskningen som foregår der. For eksempel vil metodiske eller teoretiske nyvinninger på ett felt ofte finne anvendelse og virke teoretisk befruktende på andre felt.

³⁴ Mitt eget syn på tospråklighet og forholdet mellom språk og tanke avviker noe fra de formuleringer Cummins bruker, hvilket vil bemerkes underveis, men holdes i bakgrunnen. Mine egne formuleringer av disse teoretiske spørsmål er ikke integrert med språk- og skoleforskningen på en måte som kan danne grunnlaget for en undersøkelse som den foreliggende, og det er snakk om nyanseforskjeller som Cummins godt kunne tenkes å gi sin tilslutning til.

Jeg er skeptisk til fagfeltets bruk av begrepet *language proficiency*, som for meg er tvetydig. *Language per se* (fonologi, morfologi og syntaks) er ikke en variabel ferdighet hos barn med vanlige språkerfaringer, men et stabilt artskjennetegn. *Proficiency* angår omfang og innretning av ordforråd, litterære vaner og begrepsrikdom, altså variable forhold, og *ferdighet* er mer et kulturelt enn et språklig fenomen i min forståelse.

I motsetning til det vanlige på feltet, anser jeg ikke språk som en sentral eller konstituerende *del av* menneskers tenkning. Jeg tror tenkning er et fellestrekk hos alle høyere pattedyr og i litt mindre grad hos de fleste dyr, eller, mer prinsipielt: hos organismer som har atferd. Jeg tror både dyr og mennesker i alt vesentlig tenker intuitivt, simultant, holistisk, syntetisk og analogt, altså distinkt ikke-språklig. Årsaken til at språkets bidrag til tenkning studeres mer enn intuisjonens bidrag, er antagelig at språk lettere kan beskrives og er lettere tilgjengelig for observasjon. Språkets bidrag til menneskets mentale kapasitet er at erfaringer kan symboliseres, ordnes, formuleres og formidles, synkront og over generasjonene. Språket er derfor mer et bidrag til menneskets kultur enn til menneskets tenkning.

En forsker som har uttrykt parallelle tanker, er Dan Sperber: "We have two kinds of beliefs. We have intuitive data-base beliefs, which are inscribed in our mind in a manner such that they are *automatically treated as data*. They are expressed in an intuitive mental lexicon that allows *spontaneous inference*. *Intuitive beliefs are*

Terskelhypotesen (1976)

Terskelhypotesen (Cummins 1976, 1977, 1979a) omhandler forholdet mellom tospråklighet og kognitiv utvikling:

I shall suggest that the level of linguistic competence attained by a bilingual child may mediate the effects of his bilingual learning experiences on cognitive growth .. there may be a threshold level of L2 competence that the child must attain both in order to avoid cognitive disadvantages and allow the potentially beneficial aspects of becoming bilingual to influence their cognitive functioning (Cummins 1976:26).

Cummins refererte til en undersøkelse av Toukoma & Skutnabb-Kangas (1977) som demonstrerte språk- og skoleferdigheter i L2 som funksjon av nivå i L1. Han tok også utgangspunkt i motstridende forskningsfunn om forholdet mellom tospråklighet og kognitiv funksjon. Inntil Helt fra 1920-årene og frem til 1962 hadde man stort sett funnet at tospråklige skåret svakere enn ettspråklige på verbale evnemål. Cummins henviser til oversikter av Darcy 1953, Jensen 1962a,b, Macnamara 1966 og Peal & Lambert 1962.

Peal & Lambert (1962) fant motsatt at tospråklige skåret like bra som eller bedre enn ettspråklige. En rekke senere studier hadde bekreftet dette, iallfall i en rekke tospråklige utvalg eller pedagogiske situasjoner (se Cummins 2000). Disse studiene tyder på at det neppe er tospråklighet i seg selv som for noen eventuelt hemmer kognitiv funksjon eller utvikling, eller gir svakere resultater ved evnetesting. Den vesentlige forskjellen mellom de tidligere og de senere studiene av intellektuelle konsekvenser av tospråklighet er at de tidlige studiene ikke kontrollerte for beherskelse av testspråket, mens de senere studiene gjorde det.

Man hadde også evidens fra flere studier (se referanser i Cummins 1979a og 2000) om at tospråklighet motsatt kan *fremme* barns kognitive utvikling, på sentrale områder som kognitiv fleksibilitet, metalingvistisk oppmerksomhet og kreativ tenkning. De studiene som viste nøytrale eller positive kognitive effekter av tospråklighet, var basert på utvalg av barn

a most fundamental category of cognition. Given the fact that we have intuitive beliefs and a meta-representational ability, we are *also* capable of having reflective beliefs and reflective concepts, or to take a reflective stance towards intuitive concepts and beliefs. Reflective beliefs are a loose family of derived attitudes that are continuous with other reflective attitudes of a non-credal kind. While reflective beliefs, unlike intuitive beliefs, *are not a basic category of cognitive architecture, they play a major role in the development and transmission of cultural representations*, allowing concepts and ideas that are only half-understood, or that are well understood but only within the context of explicit theories, to stabilise in a human population and to expand the range of thoughts that can be entertained, way beyond what would be possible on a strict intuitive basis. It is arguable .. that *much of culture, from religion to science, is made of reflective concepts and beliefs*" (Sperber 1997:82-83, mine uth. – en takk til Stephen von Tetzchner, som gjorde meg oppmerksom på parallellen mellom Sperbers tenkning og min).

Språket gir riktignok en eksponentiell økning av de spørsmål en organisme kan tenke om (fordi språklig kunnskap akkumuleres individuelt og over generasjonene, og fordi den intuitive høyre hemisfære håndterer akkumulert og aktuelt verbalt stoff like godt som den håndterer aktuelt persipert og erkjent ikke-verbalt stoff), men språket endrer ikke tenkningen som sådan. Språket er både et kommunikasjonsmiddel og et slags tankens bibliotek og bokholderi. Min forståelse er at alle store og små innsikter først nås intuitivt, først deretter ordnes, formuleres og formidles de eventuelt språklig: "Is there no thinking without the use of language .. Has not every one of us struggled for words although the connection between "things" was already clear?" (A. Einstein, sitert hos Oller 1989).

Man kan tenke seg at språkevnen er en mindre, nevrobiologisk tilføyelse til dyreartenes felles og formidable evne til kognisjon (sansse, erkjenne, forstå, huske, beslutte, handle), at språk i evolusjonen er "a small step for a brain, but a giant leap for humanity". Slike spørsmål har ikke Cummins uttalt seg om, og de er heller ikke viktige for hans teori eller for mitt prosjekt.

som presumptivt var balansert tospråklige og hadde sammenlignbare ferdigheter i begge språk, mens tidligere studier av konsekvenser av tospråklighet ikke hadde kontrollert for relativ språkbeherskelse i de to språk.

Terskelhypotesen bygger også på skillet mellom *additiv* og *subtraktiv* tospråklighet, som var introdusert av Lambert et år tidligere (Lambert 1975). Terskelhypotesen var et forsøk på å introdusere en modell som kunne forene slike tilsynelatende motstridende funn (positive, nøytrale og negative kognitive konsekvenser av tospråklighet) innenfor én teoretisk ramme.

Terskelhypotesen beskriver tre nivåer av tospråklighet: tospråklighet over, mellom og under to tenkte terskelnivåer. En forutsetning for terskelhypotesens gyldighet er aksept for at barn kan ha varierende ferdigheter ikke bare i L2-kompetanse, men også i L1-kompetanse.

Tospråklighet over øvre terskel ser vi når begge språk er utviklet til det samme normalnivå som de ettspråklige har på sitt ene språk. Da er tospråkligheten additiv og balansert, et L2 er føyet til et L1 uten å svekke ferdighetene i L1. Additiv og balansert tospråklighet medfører, ifølge terskelhypotesen, kognitive fordeler på flere måter, eksemplifisert ved økt metalingvistisk bevissthet, kognitiv fleksibilitet og kreativ tenkning. Additiv og balansert tospråklighet er også et godt grunnlag for et godt læringsutbytte i skolen, både ved at den er bilitterær og like anvendelig i ulike skolefag, og ved at eleven får mobilisert sine samlede språklige ressurser i skolearbeidet, ressurser som pr. definisjon er bredere enn hos ettspråklige. Den gir dessuten de tospråklige et større handlingsrom i livsutfoldelse, utdanning og arbeidsliv, og samfunnet en berikelse i form av bredere språklige ressurser i befolkningen. Slik forstått er terskelhypotesen svært plausibel.³⁵

Tospråklighet mellom de to terskelnivåene ser vi når ett av de to språk er etablert til normal ettspråklig ferdighet, og det andre er etablert til et lavere, men likevel nyttig nivå. En slik type tospråklighet vil fortsatt gi økt handlingsrom for den tospråklige, og slik tospråklighet vil fortsatt være en berikelse for samfunnet. Men en slik type tospråklighet, mellom terskelnivåene, vil være nøytral i forhold til de postulerte kognitive fordeler av tospråklighet. Tospråklighet mellom de to terskelnivåene tilsvarer det noen, som diskutert, med et svært upresist uttrykk kaller ”funksjonell tospråklighet”, i denne sammenheng definert som vanlig beherskelse av et ett språk og mindre omfattende, men like fullt nyttige, dvs. funksjonelle, ferdigheter i et annet språk.³⁶ Denne tospråklighetskonstellasjonen kjennetegner for eksempel store deler av den norske befolkningen, som har funksjonelle ferdigheter i engelsk.

Tospråklighet under nedre terskel kjennetegnes ved at det ikke er vanlig utviklede ferdigheter (tilsvarende de ettspråkliges beherskelse av ett språk) på noen av de to språkene. Mer spesifisert definerer Cummins det nedre terskelnivået slik:

Essentially, the lower threshold level of bilingual competence proposes that bilingual children's competence in a language may be sufficiently weak as to impair the quality of their interaction with their educational environment through that language (Cummins 1979a).

Cummins registrerer paralleller mellom det nedre terskelnivået og Lamberts subtraktive tospråklighet, og paralleller til den svenske debatten om ”halvspråklighet” med referanse til Paulston, som i 1975 inntok et avventende positivt syn på begrepet *semilingualism*. Cummins

³⁵ .. it is the persons who are *bilingual* who know .. more than those who are monolingual” (Oller 1983:74).

³⁶ ”Funksjonell tospråklighet” er et begrep uten spesiell vitenskapelig status, men blir av og brukt som en slags mellomting mellom ”perfekt” og ”defekt” tospråklighet. Slike begreper er neppe særlig nyttige. Se min diskusjon i kapittel 2.

trekker også en parallell til Macnamara (1966), som mente at utvikling av et andrespråk ville gå på bekostning av et førstespråk ("balanshypotesen", en hypotese Cummins (1978) avviste). Cummins' egen definisjon av det nedre terskelnivået er, som vi ser ovenfor, deskriptiv og knyttet til situasjonelle krav. Den binder seg ikke til spesielle lingvistiske begreper eller forklaringsprinsipper. Det kan ifølge Cummins heller ikke etableres empiriske terskelnivåer, fordi terskelen vil avhenge både av barnets kognitive utvikling og arten av de ulike livsutfordringer som barnet møter.

Ifølge terskelhypotesen vil tospråklighet under nedre terskel svekke handlingsrommet i individuell livsutfoldelse, utdanning og arbeidsliv (hvilket er en ulempe også for samfunnet, som ikke får utnyttet befolkningens ressurser godt nok), og den vil også (hos barn i utvikling) kunne medføre svekket kognitiv utvikling. I figuren under, som av Cummins er tillempet etter Toukomaa og Skutnabb-Kangas 1977, er tospråklighet under nedre terskel i samsvar med *deres* begrepsbruk betegnet *semilingualism*, et begrep som nå er forlatt i forskningen om tospråklighet, ikke minst siden Paulstons definitive avvisning av det (1982). Den ufruktbare striden om begrepet halvspråklighet diskuteres i kapittel 5.

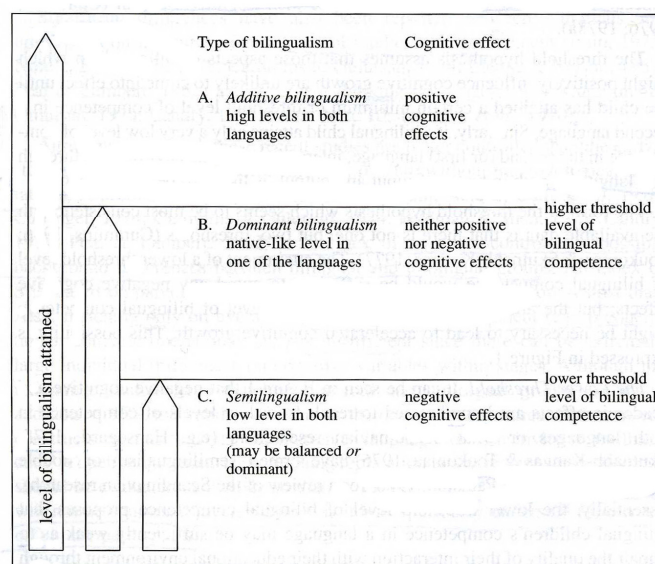


Figure 1 Cognitive effects of different types of bilingualism (adapted from Toukomaa & Skutnabb-Kangas, 1977)

Figur 1. Terskelhypotesen: Kognitive effekter av typer tospråklighet. Figuren er gjengitt etter Cummins 1979a.

Cummins presiserer allerede ved den første presentasjon av modellen at de tre terskelnivåene er en teoretisk anskueliggjøring av mulige kognitive og pedagogiske konsekvenser av ulike typer og grader av tospråklighet, og at de to tersklene ikke kan bestemmes empirisk.

Terskelhypotesen omhandler eventuelle kognitive (og indirekte skolefaglige) konsekvenser av tospråklighet (den er altså en språkpsykologisk, ikke en psykolingvistisk hypotese).³⁷ Den begrunnes i behovet for å forstå hvordan tospråklighet i ulike kontekster synes å ha ulike kognitive korrelater, eksemplifisert særlig i motstridende forskningsfunn om sam-

³⁷ Språkpsykologien omhandler språkets betydning for andre psykologiske funksjoner, for eksempel for kognisjon, mens psykolingvistikken bruker psykologiske teorier og metoder til å studere språklige fenomener (jfr. forholdet mellom språksosiologi og sosiolingvistik).

menhengen mellom tospråklighet og IQ før og etter 1960, men også forskning på læringsutbytte i ulike pedagogiske og sosiale kontekster. For dette formålet har terskelhypotesen fungert etter formålet, og legges fortsatt eksplisitt eller implisitt til grunn i forskningen på kognitive konsekvenser av tospråklighet (se for eksempel Oller 1991:162; Allman 2005).³⁸

Cummins påpeker (2000:203) at det foreligger nær 150 studier som demonstrerer positive kognitive korrelater til tospråklighet. Mange av disse studiene er riktignok forbundet med metodologiske svakheter (som beskrevet i kapittel 2), men til gjengjeld finnes det praktisk talt ikke moderne forskning som demonstrerer negative konsekvenser av tospråklighet, når man først, i samsvar med terskelhypotesen, kontrollerer for grad av tospråklighet i tillegg til den obligatoriske kontroll for SES og eventuelt også for opplæringskvalitet. Hvis terskelhypotesen var gal, ville man, selv med de metodologiske problemer som få bestrider, vente å finne mange studier som tyder på negative konsekvenser av tospråklighet. Empirien går, om noe, klart i favør av terskelhypotesen.³⁹

Terskelhypotesen forener tidligere motstridende funn, og legger føringer for forskning på konsekvenser av tospråklighet. At balansert additiv tospråklighet medfører kognitive fordeler, er en intuitivt plausibel hypotese. At språkferdighet under nedre terskel på to språk er en kognitiv ulempe, trenger man ingen terskelhypotese for å begrunne. Det sier seg selv, for språk er også et intellektuelt instrument. Barns ordforråd varierer mye, både i omfang og innretning. Barn med svakt utviklet ordforråd – og dem er det mange av, av mange grunner – befinner seg under nedre terskel i Cummins' modell. De vil i så henseende ha et kognitivt handikap i forhold til barn med et gjennomsnittlig eller velutviklet ordforråd, for det er lettere å tenke om ting man har begreper om og ord for.

Terskelhypotesen gir et statisk øyeblikksbilde av tospråklig kompetanse. Et slikt øyeblikksbilde kan ha helt forskjellige implikasjoner for eksempel hos barn i utvikling og hos eldre mennesker, eller for barn i ulike sosiale og pedagogiske situasjoner. Terskelhypotesen sier ikke noe om hvordan mennesker havner på et gitt terskelnivå av tospråklighet eller utvikler seg fra et gitt terskelnivå av tospråklighet. Man kan tenke seg at mange innvandrede minoritetsspråklige barn i et stadium av sin andrespråklæring midlertidig vil befinne seg mellom tersklene, eller, på grunn av morsmålssvekkelse, under nedre terskel, selv om de i løpet av sin senere utvikling kan erverve additiv, balansert tospråklighet. Hvilken utviklingsretning deres tospråklighet vil ta, vil blant annet kunne påvirkes av sosiale og pedagogiske faktorer. Tilsvarende er det sannsynlig at mange eldre immingranter stabilt vil forbli på et nivå mellom de to terskelnivåene. Terskelhypotesen sier ikke noe om dynamikken i ulike labile og stabile terskelsituasjoner.

.. the threshold hypothesis tells us little about how L1 and L2 skills are related to one another or about what types of school programs are likely to promote additive and subtractive forms of bilingualism under different bilingual learning conditions. The 'developmental interdependence' hypothesis addresses itself to these issues (Cummins 1979a:75).

³⁸ "Admittedly, the idea of one or more thresholds is loosely stated, but the research seems to support it" (Oller & Damico 1991:99).

³⁹ "There is no evidence whatever that learning more than one language is a hindrance to cognitive development .. Where ability and status controls have been sufficient, no research shows any negative effects attributable to bilingualism, and some show advantages due to bilingualism" (Oller 1983:74-75).

The 'Developmental Interdependence' Hypothesis (1978)

I likhet med terskelhypotesen er "interdependence-hypotesen" (først presentert i Cummins 1978) inspirert av Toukomaas og Skutnabb-Kangas' arbeider i Nord-Sverige midt på 70-tallet (Toukomaas & Skutnabb-Kangas 1977, Skutnabb-Kangas & Toukomaas 1976). De påpekte med utgangspunkt i sitt svenskfinske materiale blant annet at ferdigheter i L1 har en tendens til å svekkes raskere enn L2 etableres, og videre at barn som innvandret til Sverige etter noen års formell skolegang i Finland, klarte seg bedre på skolen i Sverige, og hadde bedre L2-ferdigheter, enn svenskfødte finskspråklige barn og finskspråklige som immigrerte før skolestart. De lanserte hypotesen om at L2-ferdigheter varierer som en funksjon av L1-ferdigheter. Cummins formulerte senere denne interdependence-hypotesen slik:

To the extent that instruction in L_x is effective in promoting proficiency in L_x , transfer of this proficiency to L_y will occur provided there is adequate exposure to L_y (either in school or environment) and adequate motivation to learn L_y (Cummins 1980b:180).

Mens terskelhypotesen gir et statisk øyeblikksbilde av tospråklighetskonstellasjoner, gir interdependence-hypotesen et dynamisk bilde av tospråklighet i utvikling. Essensen av hypotesen er at begrepslig kunnskap etablert på et L1 over tid vil overføres til og bli tilgjengelig på et L2, forutsatt at L1-ferdighetene opprettholdes, videreutvikles og understøttes i skole, og forutsatt tilstrekkelig eksponering for og motivasjon for å lære L2. Som eksempel bruker Cummins begrepet "ærlighet". Et innvandret barn som allerede har begrepet "ærlighet" på sitt L1 behøver bare å lære en ny benevnelse på et allerede kjent fenomen, på et kjent begrep som allerede er knyttet til det øvrige begrepsapparat med nett av synonymer, antonymer og andre begrepsrelasjoner og -assosiasjoner (bl. a. over- og underbegreper). Et barn som ennå ikke har begrepet "ærlighet" på sitt L1, og møter begrepet første gang på et ennå uutviklet L2, har en vanskeligere oppgave med å gi det nye ordet en semantisk knagg å henge på, fordi det nye begrepet må etableres i et fattigere begrepsnett.

Interdependence-hypotesen har en implisitt negativ formulering også: Dersom L1 ikke opprettholdes og støttes skolemessig under ervervelse av L2, vil overføring av kunnskap mellom L1 og L2 hemmes, med den mulige konsekvens at barnet får en oppbremsing av almen begrepsutvikling i den tiden L2 etableres.

Interdependence-hypotesen gir en mekanisme som bidrar til å forklare hvorfor noen barn utvikler subtraktiv tospråklighet under nedre terskel (kjennetegnet særlig ved svakt ordforråd og begrepsapparat på begge språk) mens andre utvikler balansert, additiv tospråklighet, over øvre terskel – alderstypisk på to språk – som funksjon av morsmålsvedlikehold. Interdependence-hypotesen gir slik dynamikk til den statiske terskelhypotesen.

En viktig side ved interdependence-hypotesen er at det tar tid – flere år, hvilket straks er en stor del av skoleløpet – å etablere et L2. Strukturen i L2 må etableres (fonologi, morfologi og syntaks), og et vokabular må etableres, dels ved *overføring* av begrepskunnskap fra L1 til L2 (læring av nye ord for kjente begreper) og dels ved *nylæring* av både ord og begreper gjennom L2. I løpet av de årene det tar å etablere L2, kan begrepsutviklingen på L1 stagnere eller fortsette i normal progresjon. I den grad begrepsutviklingen på L1 bremses, stagnerer eller går tilbake under etableringen av L2, vil man ifølge interdependence-hypotesen risikere en svekkelse av almen begrepsutvikling – i praksis en svekkelse av den kognitive utvikling som begrepsapparatet er en del av – fordi L2 i denne perioden ennå ikke er tilstrekkelig etablert til å understøtte normal – altså jevn og uavbrutt – begrepsutvikling på egen hånd. I den grad begrepsutviklingen opprettholdes på L1 under etablering av L2, vil almen begrepsutvikling og dermed den kognitive utvikling forløpe normalt. Interdependence-hypotesen viser hvordan grader av morsmålspleie fremmer eller hemmer almen begrepsutvikling under etablering av L2, med konsekvenser for den resulterende konstellasjon av

tospråklighet, for begrepsutviklingsnivå på L2, for den kognitive utvikling og for det dermed forbundne læringsutbytte i skolen (Cummins 1980b, 1981b).

I motsetning til terskelhypotesen, som er en anskueliggjøring, kan interdependence-hypotesen i prinsippet testes empirisk. En rekke studier finner god støtte for interdependence-hypotesen; se for eksempel Arnau (1997), Huguet et al. (2000) (begge catalán/spansk) og Lasagabaster 2001 (baskisk/spansk).

Interdependence-hypotesen utgjør sammen med terskelhypotesen en dynamisk modell for utvikling av tospråklighet gjennom overføring (*transfer*) av begrepskunnskap fra L1 til L2. Modellen sier så langt ikke noe kvalifiserende om de sosiale arenaer som begrepsoverføringen må foregå i (mellommenneskelig kommunikasjon, skoleopplæring etc.), eller om de kognitive substrater som overføringen av begrepskunnskap må foregå gjennom. Modellen sier heller ikke noe om hvilke språkerferdigheter som er overveiende språkspesifikke (lydverk, formverk, ord, ordstilling) og derfor vanskelig kan overføres mellom språk, og hvilke som er felles og dermed kan overføres (begrepskunnskap), eller den relative letthet med hvilken forskjellige typer språkerferdighet kan etableres på eller overføres til et L2. For å møte disse utfordringene utviklet Cummins (1980a) ytterligere to hypoteser: BICS/CALP-distinksjonen og CUP-modellen.

BICS/CALP-distinksjonen (1980)

Det er en utbredt forestilling at barn lærer et andrespråk mer effektivt enn voksne og yngre barn mer effektivt enn eldre barn. Mange vil ha registrert hvordan de fleste småbarn et par år etter innvandring prater ubesværet og uten aksent, mens voksne innvandrere ofte selv etter opplæring og mange års botid fortsatt har problemer med formverk, ordstilling og uttale. Forestillingen om og erfaringen for at barn er effektive andrespråklærere er en av grunnene til at kostbar språkopplæring nedprioriteres i de fleste lands skolesystemer. Barns tilsynelatende fenomenale språklæringsevne kan imidlertid skjule en mer komplisert realitet. Voksne lærer språk i andre typer situasjoner enn barn. Voksne avkreves andre typer språkbeherskelse enn barn (ordforråd og begrepskunnskap vs. taleflyt og intonasjon). Voksne har andre læreforutsetninger enn barn for andrespråklæring (mer bevisste kognitive strategier og rasjonelle arbeidsmetoder). Barn utnytter overveiende sin medfødte språkervervessevne, mens voksne overveiende bruker bevisste læringsstrategier (Ortiz & Kushner 1997:663).

Det forelå allerede før 1980 en rekke undersøkelser som tyder på at små barn ikke er de mest effektive andrespråkservere. Cummins (1981a) nevner Appell 1979, Burstall et al. 1974, Ekstrand 1977, Erwin-Tripp 1974, Fathman 1975, Genesee 1979, Skutnabb-Kangas & Toukomaa 1976 og Snow & Hoefnagel-Höhle 1978 som eksempler på studier som tvert imot finner at eldre barn er de mest effektive andrespråklærere, målt med standardiserte ferdighetsmål (språktester og andre standardiserte instrumenter). Man kan forklare slike funn ved at noen sider ved språkbeherskelse samvarierer med øvrige kognitive ferdigheter og derfor gir eldre andrespråklærere et forsprang i form av mer effektive læringsstrategier, mens andre sider ved språkbeherskelse (i chomskyiansk forstand, dvs. de antatt artsspesifikke) i liten grad samvarierer med andre kognitive ferdigheter. Det kan også tenkes at eldre andrespråklærere er de raskeste og mest effektive initialt, mens de yngste andrespråklærerne på lengre sikt når det høyeste nivået på andrespråket, fordi de har flere år til rådighet. Cummins (1981a) nevner Genesee (1978) og Krashen et al. (1979) som representanter for denne hypotesen.

Slik det synes å være en artsspesifikk kritisk periode for (første-) språkervervelse, begrenset oppad av puberteten (Lenneberg 1967), har man forsøkt å påvise en tilsvarende kritisk periode for å forklare den fasiliteten barn tilsynelatende har for andrespråksvervelse (Johnson & Newport 1989). Hvis også andrespråksvervelsen er begrenset av en kritisk periode, vil man vente at perioden har en demonstrerbar begynnelse og slutt, at fasiliteten for andrespråksvervelse avtar brått etter denne perioden, at språkervervelsen i og etter den

kritiske perioden atskiller seg kvalitativt og at andrespråkservvelsen innenfor den kritiske perioden er robust og uniform i forhold til varierende språkerfaringer (Hakuta 1999).

Forskningen synes ikke å støtte hypotesen om en kritisk periode for andrespråkservvelse. Hakuta (1999) fant snarere en jevnt avtagende evne til andrespråkservvelse gjennom livsløpet, uten noen knekk på læringskurven ved noen spesiell alder. Han studerte andrespråksferdigheter i forhold til immigrasjonsalder hos spanskpråklige og kinesiskpråklige immigranter med mer enn 10 års oppholdstid i USA. Testmålet var selvrapporterte engelskferdigheter i fire kategorier, som var vist å korrelere til 0,52–0,54 med målte engelskferdigheter. Selv om testmålet er upresist, har studien, med data fra folketellingen i USA i 1990, den fordel at den opererer med stort utvalg (over to millioner spanskpråklige og 300 000 kinesiskpråklige) med opplysninger om SES og utdanningsbakgrunn. Om det ikke var evidens for en kritisk periode, viste studien at SES og utdanningsbakgrunn påvirker evnen til andrespråkservvelse gjennom livet, at evnen til andrespråkservvelse svekkes mindre med alder hos innvandrere med høy SES og høy utdanningsbakgrunn. Det var altså mer uniform andrespråkservvelse hos dem som innvandret før puberteten, og mer variabel andrespråkservvelse hos dem som innvandret senere.

Empirien tyder på jevnt og moderat avtagende evne til andrespråkservvelse, i kontrast til tanken om en kritisk periode med en tydelig knekk på kurven. Den jevne kurven kan imidlertid godt skjule at det i realiteten er to supplerende prosesser som er virksomme, den ene mest produktiv hos barn og den andre hos voksne. Etter chomskyiansk teori har barn en medfødt fasilitet for språkervelse som er trinnvis eller gradvis avtagende frem mot puberteten. Ifølge Lenneberg (1967:176) går den også tapt ved puberteten. På den annen side er språk ikke bare struktur, men også ord og begreper, og dem lærer man hele livet.

Også barn benytter kognitive strategier ved språk- og andrespråkservvelse (i tillegg til medfødt fasilitet), men evnen og muligheten til å bruke kognitive strategier i språkervelse øker drastisk med alder (kognitiv modning), utdanning og kunnskaper om språk. Vi kan derfor tenke oss at evnen til andrespråkservvelse er ganske jevn og bare moderat avtagende over livsløpet, men understøttes overveiende av medfødte prosesser i barndommen og av kognitive, mer almene prosesser i voksen alder, at kognitive strategier over tid gradvis erstatter medfødt fasilitet.

Dette synspunktet gjør det også lettere å forstå hvorfor prepubertale barn *uniformt* har en fasilitet for å erverve språkstruktur, mens voksne høyst *variabelt* er effektive andrespråkslærere, varierende med utdanning, innsats og læringsstrategier. Dette stemmer med prediksjonen fra hypotesen om en kritisk periode. Når lingvister kan lære seg 10-15 språk i voksen alder, er det fordi de har kunnskaper om språk og gode strategier, ikke fordi de har talent. Når hjemmeværende, analfabete minoritetspråklige bestemødre fra u-land ikke lærer andrespråket de trenger i i-landet hvor de bor, er det på grunn av manglende kunnskap og anledning, ikke på grunn av manglende talent. Bevisste voksne andrespråkslærere har en (kunnskaps- og strategibetinget) fordel fremfor barn når det gjelder ordlæring og begreplæring. Barn har et (biologisk betinget) fortrinn fremfor voksne når det gjelder lydverk, formverk og ordstilling. At andrespråkservvelsen øker med SES og utdanning etter puberteten men ikke før, slik Hakuta fant, tyder nettopp på at det kan være snakk om to forskjellige prosesser som understøtter samme mål.

I 1981 demonstrerte Cummins at andrespråkservvelse hos immigranter ikke primært henger sammen med alder for første eksponering for andrespråket (med andrespråksfasilitet hos de yngre barna), men mer med antall år utstrakt eksponering (Cummins 1981a). Han brukte begrepene *Age on arrival (AOA)* og *Length of residence (LOR – botid)* til å skille de to faktorene. I en studie fra 1974 hadde Ramsey og Wright vist en tiltagende negativ sammenheng mellom AOA og andrespråkservvelse i 5., 7. og 9. klasse hos 1210 immigranter i Toronto (25 prosent av den samlede immigrerte elevmassen) som hadde hatt varierende, men kortvarig opplæring i engelsk som andrespråk. Testmålene som ble brukt, dekket både fono-

logi, morfologi, syntaks og vokabular. Barn som hadde immigrert før de var seks år, klarte andrespråklæringen godt (i denne studien), men for de eldre ble andrespråklæringen tyngre med økende AOA. Cummins reanalyserte data fra denne undersøkelsen og fant at han ved å korrigere for LOR fikk et helt annet mønster. Barn med lik LOR hadde økende andrespråksfasilitet med *økende* AOA, en fordel for barna som var *eldre* ved første eksponering for L2. Barn med lik AOA hadde økende andrespråksfasilitet med økende LOR, en fordel for dem med lengst eksponeringstid:

.. the negative relationship which they [Ramsey & Wright] reported between AOA and performance after AOA 6 is clearly due primarily to LOR rather than AOA (Cummins 1981a:146).

Effekten av LOR og AOA avtar etter LOR ca. fem år hos alle grupper, når de nærmer seg nasjonale gjennomsnitt for beherskelse av engelsk, et gjennomsnitt de etter denne undersøkelsen når etter 5-7 år med eksponering i skole.

Cummins påpeker her også at testmål basert på relativ tilnærming til alders- eller klassenivå kan være misvisende indikatorer på effektivitet i andrespråklæring fordi kravene til absolutt vokabularøkning er så mye høyere på de høyere klassetrinnene. Sitatet under påpeker hvordan sentankomne barn fungerer svakere i forhold til aldersforventningen enn tidligankomne barn, på tross av at de lærer mye raskere enn de yngre. De eldre er altså mer effektive andrespråksserververe i denne studien, men har også en større kunnskapskløft å lukke.

It is also possible to compare the rates at which students of different ages acquire vocabulary. For example, those who arrived at 14-15 acquire more English vocabulary *in a year* than those who arrive at 4-5 acquire in 7 years .. The AOA 14-15 group, however, is 1.6 unit normal deviates below the grade mean compared to .30 for the AOA 4-5 group (Cummins 1981a:146).

Effektivitet i andrespråklæring (ferdighetsøkning i absolutte mål) og tempo i tilnærming til alders- eller klassenormer (relative mål) er begge viktige parametre. Takten i tilnærming til klassetrinnsnormer er vanligvis størst de første årene. Dette forholdet er sentralt ved evalueringsstudier av pedagogiske programmer, for korttidsevalueringer av de første skoleårene (som er de vanligste) gir ikke nødvendigvis noe sant bilde av opplæringseffektivitet gjennom skoleløpet. Mengden språk (her vokabular) ervervet pr. år er i denne studien mye større hos de eldre barna, hvilket er en støtte til hypotesen om at de eldre, ikke de yngre barna er de mest effektive andrespråklærerne. Slike funn gjør det mulig å imøtegå folkelige (og ofte administrative) forestillinger om at yngre barn har en unik andrespråksfasilitet, og at språktiltak for minoritetsspråklige barn i skolen derfor ikke er så viktige.

Et biprodukt av Cummins' reanalyse av Ramsey og Wrights data var altså at det i gjennomsnitt tok immigrerte minoritetsspråklige mellom fem og syv år med skoleeksponering på L2 å erverve andrespråket til et nivå sammenlignbart med de majoritetsspråklige. Dette funnet er av åpenbar pedagogisk interesse, for det reiser umiddelbart spørsmålet om skolefaglig utbytte av opplæringen i de årene det tar å innhente de majoritetsspråkliges språkbeherskelse. Hvis de minoritetsspråklige i fem til syv år har opplæring på et språk de ennå ikke behersker til et sammenlignbart nivå, må de nødvendigvis etter fem til syv år ha et svekket læringsutbytte sammenlignet med majoritetsspråklige. At det tar 5-7 år å erverve andrespråket til likeverdige nivåer, er et funn som med variasjoner er replisert i en rekke undersøkelser i forskjellige kontekster; for diskusjon, se for eksempel Hakuta, Butler & Witt; 2000; Collier 1987; 1987/88, 1989, 1992; 1995a;b, Collier & Thomas 1989, 2004, 2007 og Klesmer 1993; 1994.

En annen konsekvens av dette funnet er at minoritetsspråklige barn antagelig trenger språklig støtte betydelig lenger enn de vanligvis får det. Ortiz og Kushner (1997:668) oppsummerer situasjonen slik:

Although it takes between 5 and 10 years to achieve native-like academic language proficiency, depending on the type of educational program, most school districts provide special language program support only for 2 to 3 years. That may be enough for LEP students to develop conversational English proficiency, but it is insufficient for them to master peer- and grade-appropriate academic English. Unless educators understand the concept of “academic English”, however, they will almost always dismiss lack of English proficiency as the cause of the problem because they believe the student “speaks English well”. That may indeed be the case, but the critical question is whether the student can handle the English language demands associated with academic tasks (Ortiz & Kushner 1997:668).

En tredje konsekvens er at normerte prøver på majoritetsspråket, språklige og skolefaglige, for minoritetsspråklige kan gi misvisende resultater i en årrekke, hvilket for eksempel kan føre til at normaltfungerende elever feilaktig blir henvist til utredning for lærevansker på grunn av svakt læringsutbytte som snarere skyldes svake andrespråksferdigheter.

En fjerde konsekvens, av særlig relevans for denne avhandlingen, er at man, når barna først er henvist, ikke kan stole på verbale evnemål ved testing på L2 før barn demonstrerbart har gjennomsnittlige L2-ferdigheter, hvilket selv i beste fall tar noen år. Normaltfungerende barn med normale problemer i andrespråkservvelse risikerer derfor å bli henvist til utredning på galt grunnlag, og bli diagnostisert som lærehemmede på galt grunnlag.⁴⁰ Henviser og utreder kan begå samme feil, nemlig å ignorere elevens beherskelse av undervisnings- og testspråket. Når henviser og utreder fra forskjellig synsvinkel har samme vurdering av et barn, kan det skapes et skinn av objektivitet som tilslører barnets faktiske evner, forutsetninger og behov.⁴¹

Sluttelig viser disse funnene (og mange tidligere undersøkelser) at ”språkbeherskelse” ikke er et enhetlig begrep eller fenomen. Noen sider ved språkbeherskelse erverves raskt, mens andre krever betydelig lengre tid. Immigrerte barn vil erverve et overveiende korrekt og aksentfritt andrespråk for daglige kommunikasjonsformål (fonologi, morfologi og syntaks) i løpet av et par år, til et tilnærmet ”native-like” nivå, men et slikt velklingende språk er ikke tilstrekkelig til å følge skoleopplæring med likeverdig utbytte. Gruppen minoritetsspråklige når språklig paritet først etter 5-7 år, men dette er et gjennomsnitt. Mange vil trenge enda lengre tid, og mange vil aldri nå paritet med majoritetsspråklige i skolespråksferdigheter. De vil av den grunn ha redusert læringsutbytte.

⁴⁰ “Algozzine and Ysseldyke (1981) found that 51 percent of placement team decision makers declared *normal* students eligible for special education services” (Ortiz 1992:2).

⁴¹ “It is clear that the most important decision made in the entire assessment process is the decision by a regular classroom teacher to refer a student for assessment. Once a student is referred, there is a high probability that the student will be assessed and placed in special education” (Ysseldyke, Thurlow, Graden, Wesson, Algozzine & Deno 1983:80, sitert hos Ortiz 1992:2).

Dagligspråk⁴²

Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) er Cummins' betegnelse på sider ved språkbeherskelse som etableres raskt gjennom mellommenneskelig samhandling, en kommunikasjon som støttes av den personlige kontakten, av den konkrete konteksten og av muligheten til straks å oppklare misforståelser. Barn vil vanligvis etter 2-3 år snakke L2 flytende, overveiende grammatisk korrekt og uten påfallende aksent. De vil ha et ordforråd på L2 som er økologisk nødvendig i dagliglivet og som sådant funksjonelt og tilstrekkelig for de fleste daglige gjøremål, men de vil ha et ordforråd som er dramatisk mye mindre enn jevnaldrende med dette språket som morsmål, med et vokabular ned mot 1500 ord,⁴³ og et mye fattigere nett av ordassosiasjoner ("survival language", etter Collier 1987). Merk at dagligspråket (BICS) inneholder både språkspesifikke strukturer (fonologi, morfologi, syntaks), et språkspesifikt vokabular (ord), og ikke-språkspesifikke semantiske enheter og forbindelser (begreper og begrepsnett).

Skolespråk

Et forsvarlig og likeverdig læringsutbytte i skolen forutsetter imidlertid en språkbeherskelse som går langt utover dagligspråket BICS. Skolens opplæring bygger på de typiske språkerfardigheter *majoritetsspråklige* barn har på forskjellige alderstrinn. Skolen formidler også et utvidet skolerlevant språk gjennom undervisningen. Gjennom skolegangen har barn en dramatisk utvikling av begreps- og ordforrådet, og innretningen av dette ordforrådet sikter mot videre utdanning og arbeidsliv, altså mot samfunnsmessig definerte behov. Skolen har en dobbelt funksjon i å sikre kompetent arbeidskraft i et teknologisk avansert skriftspråksamfunn og å dyktiggjøre barn til å klare seg yrkesmessig i et slikt samfunn som voksne. Utviklingen av dette *skolespråket* krever likeverdig deltagelse i og utbytte av skolens opplæring. Barn får gjennom opplæringen ferdigheter i å bruke språket som et intellektuelt verktøy, muntlig og skriftlig, stadig mer uavhengig av det universelle dagliglivets praktiske og mellommenneskelige kontekster. Den språkbeherskelse som skolegangen forutsetter, kan vanskelig utvikles hos minoritetsspråklige barn bare gjennom daglig bruk av språket i vanlig dagligspråkskommunikasjon med jevnaldrende majoritetsspråklige og minoritetsspråklige. De fleste av dem mangler det majoritetsspråklige har, en språkutvikling forankret i familie-kommunikasjon på et fullverdig majoritetsspråk. Den språkbeherskelse som skolen formidler, kan ikke utnyttes like godt av minoritetsspråklige, fordi de gjennomgående starter opplæringen med et skolespråklig handikap, med et mindre utviklet ordforråd på majoritetsspråket.

Cognitive/Academic Language Proficiency (CALP) er Cummins' betegnelse på de sidene av språkbeherskelse som overveiende formidles i skolen. Skolespråket CALP skiller seg fra dagligspråket BICS ved innretningen av språkregisteret (vokabular, begrepsapparat) mot de krav videreutdanningen og arbeidslivet stiller i moderne samfunn. Skolespråket er også en mye mer kontekstuavhengig språkvariant. Skolebarn får i økende grad informasjon gjennom skriftlige kilder og demonstrerer sine kunnskaper skriftlig, uten den kontekststøtte som ligger i muntlig og personlig kontakt. På høyere klassetrinn er språket selv det eneste red-

⁴² Ved ofte å oversette BICS/CALP med dagligspråk/skolespråk følger jeg Liv Bøyesen (1997).

⁴³ "Ut fra kommunikasjonsteoretiske estimater kan vi anta at majoritetsspråklige barn som leker sammen, i beste fall benytter rundt 2000 ord" (Hauge 2004:56). Dette ordforrådet på ca 2000 ord er det minoritetsspråklige barn kan regne med å lære av majoritetsspråklige jevnaldrende gjennom lek og samvær. I motsetning til majoritetsspråklige barn har de minoritetsspråklige vanligvis mye mindre støtte i hjemmet for utvikling av majoritetsspråket. Se ellers Cooper (1997) for diskusjon av problemer knyttet til måling av hvor mange ord en person kan, som gir svært varierende estimater avhengig av hva man legger i begreper *ord* og *kan*.

skapet barna har til å løse svært mange oppgaver. Utvikling av skolespråket CALP foregår gjennom hele skoletiden.

Merk at både BICS og CALP i praktisk bruk realiseres i to forskjellige språk, med ulik struktur og ulikt vokabular, og at begge inneholder semantiske meningsenheter som er overveiende uavhengige av konkrete språk (kinesisk, engelsk etc.). Merk videre at BICS – dagligspråksferdigheter – definatorisk er universelle i alle konkrete språksamfunn og springer ut av de felles menneskelige erfaringer alle barn har. CALP er derimot et spesialisert språkregister, prinsipielt på linje med alle andre spesialiserte språkregistre, og innsiktet mot kulturelt determinerte behov for samfunnsdeltagelse i voksen alder.

BICS og CALP er formålstjenlige konseptualiseringer av sider ved språk som kan ha betydning som variabler ved studiet av læringsutbytte. Det består i psykolingvistisk forstand ingen vesens- eller kvalitetsforskjell mellom dagligspråk og skolespråk; de er to delvis overlappende aspekter ved språkbeherskelse som er uunnværlige i forskjellige livssammenhenger. Det består heller ingen kvalitetsforskjell mellom CALP og *andre* spesialiserte språkregistre (for eksempel sportsspråk, slang eller ulike typer fagsjargong) som også går utover de universelle BICS. Skolespråket er verken mer eller mindre viktig for utdanning og yrkeskarriere enn det delvis overlappende, men mye mindre omfattende ”filatelspråk” er for frimerkesamlere, eller ”jaktpråk” for jegere.

Men på utdanningsfeltet er konseptualiseringen av og skillet mellom de universelle BICS og den kulturrelativt CALP svært fruktbart, fordi det spesifiserer to sider ved språkbeherskelse som på et L2 henholdsvis etableres relativt raskt, uavhengig av opplæring (BICS), og relativt langsomt og bare ved opplæring i skole (CALP). BICS/CALP-distinksjonen har derfor både helt klare pedagogiske *implikasjoner*, og stor *forklaringskraft* i evaluering av effekt av ulike typer opplæring overfor ulike grupper barn. Distinksjonen er viktig for å planlegge effektiv pedagogikk og for å forstå effekten av pedagogikk. Distinksjonen er ikke viktig for å forklare hva språk er, eller hvordan språk fungerer.

Det er viktig å understreke at BICS og CALP er to aspekter ved språkbeherskelse som atskiller seg bare ved ulike sosiale og pedagogiske forutsetninger, konsekvenser og betydning. Det er ikke et skille mellom to forskjellige ”slags” språkbeherskelse i psykolingvistisk eller nevrolingvistisk forstand. Hjernen, som bearbeider språklig informasjon og realiserer våre språklige intensjoner, har den samme oppgave å utføre hva enten kommunikasjonen foregår innen CALP-feltet eller innen BICS-feltet.

BICS/CALP-distinksjonen er deskriptiv og omhandler to blant mange ellers likeverdige registre av språkbruk. BICS er et universelt register som springer ut av almenmenneskelige kommunikasjons erfaringer, mens CALP er et kulturrelativt register som pr. definisjon springer ut av skoleerfaringer. BICS og CALP er fra et lingvistisk synspunkt dels overlappende registre (de deler for eksempel morfologi og syntaks), dels atskilte registre (fonetikk spiller liten rolle for distinksjonen, mens ordforrådet definatorisk er forskjellig i BICS og CALP). I den grad registrene er overlappende i lingvistisk forstand (struktur), er de uinteressante fra en pedagogisk synsvinkel, for det er ikke strukturelle sider ved de to registrene som har pedagogiske implikasjoner. I den grad registrene er atskilte i pedagogisk forstand (ordforråd), er de uinteressante fra chomskyansk lingvistisk synsvinkel, fordi ulike språkregistre for den teoretiske lingvistikken er likeverdige historiske tilfeldigheter. Den deskriptive BICS/CALP-distinksjonen er pedagogisk relevant fordi en skolesituasjon fordrer og fremmer CALP-registeret, og bygger på BICS-registeret bare som en uttalt forutsetning. Distinksjonen er irrelevant for chomskyansk lingvistikken fordi den omhandler konsekvenser av språk på læringsutbytte, ikke (motsatt) konsekvenser av pedagogikk på språk. Distinksjonen omhandler ikke konsekvenser av pedagogikk i form av to forskjellige ”slags” språk (en eventuell lingvistisk konsekvens av pedagogikk), for BICS og CALP er samme ”slags” språk.

Cummins’ konseptualisering av formelt språk (CALP) skiller seg ikke vesentlig fra andre konseptualiseringer av formelt språk, som Bruners *analytical competence* (Bruner

1975), *Canales autonomous language proficiency* (Canale 1983) eller Scarcellas *Academic English* (Scarcella 2003). Det som skilte Cummins' posisjon fra kollegenes og ga den gjennomslagskraft, var sammenstillingen av BICS/CALP-distinksjonen med terskelhypotesen og interdependence-hypotesen i en samlet teori om intervensjoner som medierer kausale sosiale, kulturelle, pedagogiske og individuelle faktorer.

BICS/CALP-distinksjonen føyer seg med et pedagogisk perspektiv til den statiske terskelhypotesen og den dynamiske interdependence-hypotesen i en bredere forklaring av hvordan og med hvilke konsekvenser barn blir tospråklige i mer konkretiserte sosiale og pedagogiske situasjoner. Skillet mellom dagligspråk og skolespråk spesifiserer de sosiale mediene som tospråklighet utvikler seg i – dagligliv og skole – og to lingvistisk sett overlappende, men sosialt og pedagogisk mer selvstendige sider ved språkbeherskelse som utvikler seg i ulike sosiale arenaer, i ulikt tempo og med (sosialt) ulik understøttende påvirkning. Skillet letter også spenningen mellom teoretisk lingvistiske/strukturelingvistiske posisjoner som typisk ser alle individer som like språkkyndige og alle språk som likeverdige, og sosiolingvistiske/språksosiologiske posisjoner, som motsatt typisk ser sosialt determinerte språkforskjeller, mellom individer med ulik kommunikasjonserfaring og mellom befolkninger i ulike samfunnsmessige dominansrelasjoner.

Én blant mange demonstrasjoner av forklaringskraften i BICS/CALP-distinksjonen er Harold Klesmers studie fra 1993 (oppsummert i Klesmer 1994). Klesmer sammenlignet (testbaserte) ferdighetsnivåer i engelsk forståelse, tale, lesing og skriving hos et flertall av de minoritetsspråklige i et helt skoledistrikt i Toronto, Canada, med majoritetsspråkliges ferdigheter og med lærernes kvalitative vurdering av deres og majoritetsspråkliges ferdigheter. Minoritets elevene var 12 år gamle og hadde botid (LOR) i Canada mellom seks måneder og syv år. Gruppen representerte 38 forskjellige hjemmespråk. Minoritets elevene og de engelskspråklige var tilnærmet sammenlignbare i boligstandard, uten nøyaktigere angivelse av SES.

Klesmer fant at minoritets elevenes muntlige og skriftlige engelskferdigheter lå etter de majoritetsspråkliges som funksjon av LOR, med en gradvis tilnærming til de majoritetsspråkliges nivå med økende LOR, som de nesten, men ikke helt tok igjen etter syv år. 12-åringer med LOR 1½ til 2 år skåret som majoritetsspråklige på 5½ år i passivt ordforråd (PPVT-R⁴⁴), som 7-åringer i aktiv ordmobilisering (antonymer),⁴⁵ og som 8-åringer i leseforståelse og skriving (Woodcock-Johnsen).⁴⁶ Minoritets elever som hadde bodd mellom fem og seks år i Canada, hang fortsatt etter sine engelskspråklige medlever, mer i taleforståelse, tale og lesing enn i skriving, hvor nivået lå nærmere den nasjonale normen på disse prøvene. Denne delen av Klesmers undersøkelse er slik forenlig med Cummins' estimat av den tiden det tar å erverve et andrespråk til nasjonalt nivå, skjønt det i Klesmers undersøkelse lot til i snitt å kreve noe mer enn 5-7 år.

Mer interessant er at Klesmer også undersøkte lærernes kvalitative vurdering av disse elevenes muntlige og skriftlige engelskferdigheter. Lærerne ble bedt om å vurdere de muntlige og skriftlige engelskferdighetene til sine elever på en 7-punktsskala, med skåre 4 tilsvarende et hypotetisk nasjonalt gjennomsnitt. Lærerne vurderte at disse minoritets elevene i snitt nådde et nasjonalt ferdighetsnivå (skåre 4) i forståelse, tale og lesing etter to til tre års botid i Canada, mens deres faktiske prestasjoner ennå ikke hadde nådd paritet etter fem til seks år på de anvendte testmål. Lærerne fant at minoritets elevene i snitt nådde *skriftlig* paritet først etter 5-6 år, mer sammenlignbart med faktiske prestasjoner. Klesmer tolker dette slik at lærernes over-

⁴⁴ Peabody Picture Vocabulary Test – Revised.

⁴⁵ Detroit Tests of Learning Aptitude – Word Opposites.

⁴⁶ Woodcock-Johnson Passage Comprehension og Woodcock-Johnson Writing Samples.

vurdering av talespråk og lesing influeres av elevenes 'everyday, surface communication skills' – BICS – som jo etter Cummins' teori skal være etablert etter to til tre år. At lærerne hadde en mer realistisk vurdering av elevenes skriftlige ferdigheter, tolkes av Klesmer slik at disse oppgavene i større grad, og mer åpenbart også for lærerne, krever et ordforråd og en uttryksmåte som tilsvarer Cummins' CALP.

Tendensen til å overvurdere minoritetselevenenes ferdigheter var sterkere for elever med LOR over 2 til 3 år enn for elever med kortere LOR, altså fra og med den botid da BICS må anses etablert. Klesmer tolker igjen dette slik at lærerne lar sine vurderinger styre av elevenes taleflyt og uttale mer enn av deres faktiske språkkunnskaper. Lærerne anga videre at elever med LOR 5-6 år i snitt fikk språklige tiltak 1,22 timer pr. uke, mens elever med kortest LOR hadde 5,09 timer språktiltak. Kurven for antall timer språktiltak var ikke jevn, men hadde en brå knekk ved LOR 2-3 år, sammenfallende med etablering av BICS:

Again, it is speculated that when ESL [English as a Second Language] students acquire observable, native-like, everyday communication skills, they are perceived as higher functioning in the eyes of their teachers and less in need of extra support .. Based on the findings of this study, there is strong evidence to suggest that the academic/linguistic development of ESL students follows a distinct pattern. It requires at least six years for ESL students to approach native English speakers' norms in a variety of areas; and it appears that even after six years, full comparability may not be achieved .. Given that teachers seem to over-rate ESL students in general (at least in relation to formal tests), and particularly ESL-students after they acquire surface everyday conversational skills, it would seem useful to provide teachers with instruction and/or resources to enable them to improve their assessment strategies and their ability to identify students who are at risk for learning (Klesmer 1994:11).

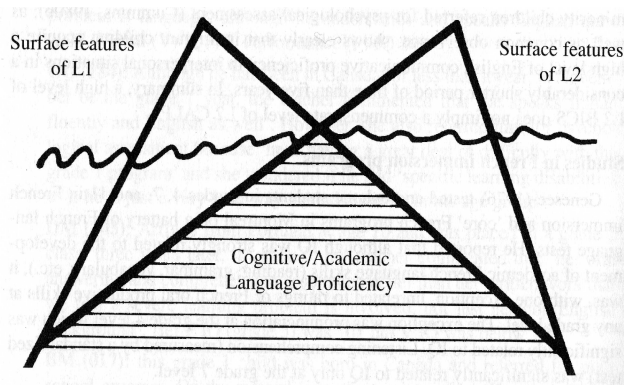
Etter min vurdering gir Klesmers studie og det anførte sitat en god illustrasjon av forklaringskraften i denne siden ved Cummins' teori, konseptualiseringen av dagligspråksferdigheter, som etableres raskt, og skolespråksferdigheter, som krever lengre tid og målrettet opplæring. Det er også tankevekkende at de som står nærmest til å vurdere elevenes språkferdigheter og hjelpebehov – deres lærere – i denne studien systematisk overvurderer deres språkferdigheter og dermed deres læreforutsetninger, etter et mønster som samsvarer med BICS/CALP-distinksjonen.

CUP-modellen: The Common Underlying Proficiency (1980)

Den *overføring* av begrepskunnskap mellom språk som interdependence-hypotesen forutsetter, krever, i tillegg til et *sosialt medium* (en arena) som overføringen foregår i, også et *kognitivt substrat* som overføringen foregår gjennom.

Tospråklige kan i hovedsak uten vansker kommunisere det samme meningsinnhold på to språk, selv om disse språkene står hverandre så fjernt som norsk og kinesisk. "Under overflaten" har den tospråklige følgelig et semantisk meningsforråd, et språklig uttrykkbart kunnskapsforråd som lar seg realisere "på overflaten" i to språk som er forskjellige med henblikk på fonologi, morfologi, syntaks og ordtilfang, men som "under overflaten" er uavhengig av konkrete språk. For å illustrere dette forholdet mellom en felles underliggende språkkompetanse (*Common Underlying Proficiency*) og dens realisering i to forskjellige språk, vidt forstått forholdet mellom begrep og ord, tillempet Cummins (1980a) en "isfjellmetafor" fra Shuy (1977). Under overflaten plasserer han CALP, altså den "kognitivt-akademiske språkbeherskelse", den delen av språkbeherskelsen som er minst avhengig av bestemte språk, den delen av språkbeherskelsen som særlig representerer våre skolerelevante kunnskaper, begreper og semantiske meningsenheter. Over overflaten plasserer han "surface features of L1

and L2”, altså de deler av språkbeherskelsen som er knyttet til disse språkenes fonologi, morfologi, syntaks og ord. Med et felles underliggende begrepsforråd (CALP) vil utvikling av tospråklighet etter interdependence-hypotesen realiseres ved at nye ord på et nytt språk knyttes til allerede etablerte begreper som lar seg realisere på begge språk, i samsvar med hvert av språkenes strukturelle regelmessigheter.



Figur 2. CUP-modellen. The “dual iceberg” representation of bilingual proficiency. Fra Cummins 1980a).

CUP-modellen er en tidlig formulering, og den er på flere måter utilfredsstillende i sin forenkling. Det er ikke umiddelbart klart at ”vannskillet” mellom det som er felles og det som er forskjellig i to språk i en slik modell bør gå mellom CALP og BICS. *Både* CALP og BICS kan og må ”på overflaten” realiseres i et konkret språk (norsk, italiensk etc.). En balansert bilitterær tospråklig vil slik etter endt skolegang beherske to sett CALP og BICS også ”på overflaten”, dvs. kodet i to forskjellige språk. *Både* CALP og BICS trekker for det annet veksler på våre begreplige kunnskaper, altså på strukturer som i Cummins’ illustrasjon ligger ”under overflaten” og er uavhengige av konkrete språk. For det tredje er CALP bare ett av mange mulige spesialiserte språkregistre. Skolespråk (CALP) kan i prinsippet sidestilles med andre språkregistre, som også er meningsreservoarer for overføring av kunnskap mellom språk. CALP skiller seg fra slike andre spesialiserte språkregistre ikke i kognitiv eller lingvistisk forstand, men bare derved at dette språkregistret er særlig skolerelevant og derfor av åpenbar pedagogisk betydning. Viktigst er kanskje at både BICS, CALP og andre språkregistre uttrykker og begrenses av den menneskelige kognisjons almene prinsipper. Både CALP og BICS er i prinsippet manifestasjoner av vår evne til induksjon og deduksjon, vår evne til å gjenkjenne, benevne, definere, kategorisere, hierarkisere, resonnerer, huske, lære og beslutte.

På tross av disse innvendingene, som strengt tatt er redaksjonelle mer enn substansielle, gir Cummins med CUP-modellen en god illustrasjon av hvordan tospråklighet i en pedagogisk kontekst etter interdependence-hypotesen utvikler seg ved at L2 trekker veksler på et underliggende kognitivt substrat av felles underliggende mening som allerede er etablert i et L1. Dette semantiske meningsforrådet og begrepsnettlet vil hos ettspråklige naturlig være i utvikling gjennom livet. Hos minoritetsspråklige under etablering av tospråklighet kan den naturlige utviklingen av dette underliggende meningsforrådet stagnere, relativt eller absolutt, hvis utviklingen ikke understøttes av morsmålsvedlikehold i den tiden det tar før L2 selvstendig kan bære begrepsutviklingen. En slik svekkelse av naturlig begrepsutvikling er en hemsko for kognitiv utvikling, den vil kjennetegne subtraktiv tospråklighet og kan medføre redusert læringsutbytte i skolen.

I senere versjoner av isfjellmetaforen (for eksempel Cummins 1984a, 1989a) har Cummins under overflaten mer plausibelt erstattet ”CALP” med ”Common Underlying Proficiency”. Det sentrale ved CUP-modellen er dens rolle som kognitivt substrat for begrepsoverføring mellom språk. Det sentrale ved BICS/CALP-distinksjonen er konsekvensene av at noen sider ved språkbeherskelse erverves raskt og i dagliglivet, mens andre erverves langsomt

og særlig i skole. BICS og CALP har derfor strengt tatt ikke en naturlig plass i isfjellmetaforen eller CUP-modellen som sådan. Over overflaten er det fonologi, morfologi, syntaks og ord, alt kodet for ett eller to forskjellige språk. Under overflaten er det (blant annet) et reservoar av begreper som ikke er kodet for noe spesielt språk. CUP-modellen er relevant for BICS/CALP-distinksjonen i den forstand at BICS-begreper og BICS-setninger skjematisk fremstilt er etablert (som ordkjeder) over overflaten i L2 etter et par år i daglig samvær med L2-brukere, mens CALP-begreper og CALP-setninger trenger 5-7 år på å foreta dette spranget.⁴⁷

Kvadrantmodellen (1982)

Slik det i Cummins' teori er et spenn mellom statiske og dynamiske elementer (mellom terskelhypotesen og interdependence-hypotesen), er det også et spenn mellom det abstrakte og det mer konkrete, som illustrert gjennom den abstrakte formuleringen av interdependence-hypotesen over og den mer konkrete BICS/CALP-distinksjonen i sosiale og pedagogiske kontekster. De foregående hypotesene (terskel, interdependence, BICS/CALP og CUP) ligger foreløpig langt unna det praktiske arbeidet i et klasserom, hvor tospråklighet utvikler seg og elevene arbeider for å få et læringsutbytte. I en ytterligere konkretisering flytter Cummins (1982a) fokus et skritt nærmere klasserommet ved å knytte ytterligere to dimensjoner til de foregående hypotesene, nemlig *kognitiv prosessering* og *kontekstualisering*.

Denne siste hypotesen i Cummins' teori er kjent under navnet kvadrantmodellen. Kvadrantmodellen tar høyde for grad av påkrevd kontekststøtte og grad av påkrevd kognitiv prosessering i en gitt kommunikasjon (en læringsakt) på et førstespråk eller et andrespråk. Modellen har form av et kartesisk koordinatsystem, en firefeltmatrise langs dimensjonene kontekststøtte (x-aksen) og kognitiv belastning (y-aksen), og danner fire kvadranter ABCD.⁴⁸

En gitt kommunikasjonsoppgave (læringsakt) vil for et konkret barn i et klasserom, med sine læreforutsetninger og språkferdigheter på et gitt tidspunkt, være mer eller mindre krevende kognitivt og den vil i større eller mindre grad måtte ledsages av kontekstuell støtte for sin løsning.

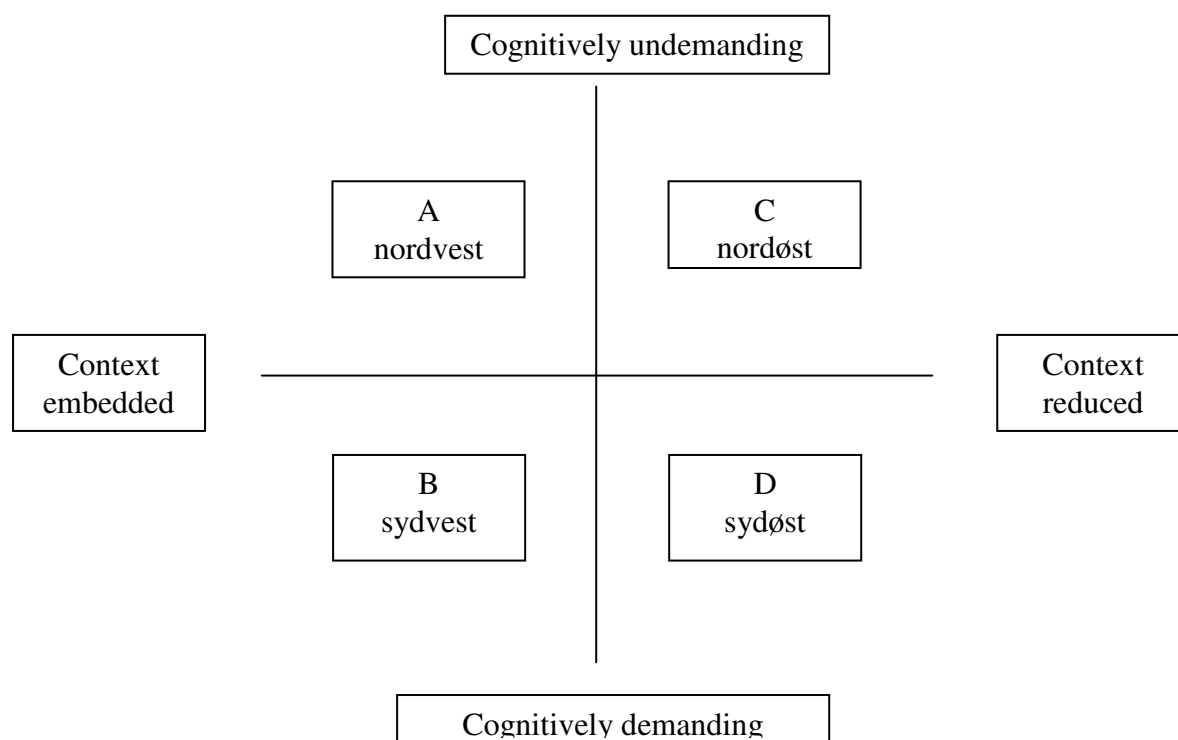
En muntlig utveksling mellom lærer og elev på et område som eleven er fortrolig med, og med hjelp av illustrerende materiale, peking og andre non-verbale cues, er oppgaver typisk for nordvestre kvadrant A, med mye kontekststøtte og lite krav til kognitiv mobilisering. Å overbevise en medelev, ansikt til ansikt, om riktigheten av et standpunkt er typisk for kommunikasjon i sydvestre kvadrant B. Den er kognitivt krevende, men understøttes kontekstuellt i den personlige nærkontakten, blant annet med mulighet for å oppklare misforståelser. Å skrive en stil eller å forklare et matematisk teorem er oppgaver typisk for sydøstre kvadrant D. Oppgavene er kognitivt og språklig mer krevende, og det er liten eller ingen kontekstuell hjelp. Oppgavene krever ferdigheter i å bruke språket som et presist tanke-redskap, og eleven har bare rent-språklige og rent-kognitive virkemidler å bruke. Utenatføring

⁴⁷ I den grad mening ikke er medfødt og hard-wired (en posisjon Pinker (1994) imidlertid går langt i å argumentere for), kommer mening til CUP fra overflaten et sted, fra fysisk erfaring eller fra kommunikasjon på L1 (eller på L2, for det foregår også begreplæring gjennom L2). Mening i CUP kommer fra overflaten og må på veien ned "renses" for overflatetrekk i L1 for deretter å kunne nå opp igjen i et L2. Det foregår en dekodingsprosess ned i CUP og en rekodingsprosess opp i L2. Hvorvidt CUP (meningsforrådet) er en del av et separat kognitivt system (kognisjon), eller som en del av språket *interagerer med* et separat kognitivt system, er uklart og kan vanskelig studeres empirisk. Men det er blant annet slike spørsmål som søkes forklart innen Chomskys minimalistiske modell (Chomsky 1995), og som ligger til grunn for MacSwans (2000) kritikk av Cummins.

⁴⁸ I denne fremstillingen er feltene ABCD i tillegg gitt betegnelsene nordvest (A), sydvest (B), nordøst (C) og sydøst (D) som en visualisering. Det er erfaringsmessig vanskelig å holde bokstavene og feltene i riktig orden, og de er ved en feil (som motsier teksten) plassert på andre måter i en av Cummins' egne bøker (Cummins 1991:17).

og mengdetrening på avgrensede ferdigheter som allerede er etablert, er eksempler på oppgaver typiske for nordøstre kvadrant C, oppgaver som gjøres med lite kontekstuell støtte, men uten store krav til kognitiv prosessering. Det er altså kommunikative oppgaver (situasjoner, læringsakter) for barn med gitte ferdigheter og kunnskaper som plasserer seg i kvadrantene. En oppgave på majoritetsspråket som for et majoritetsspråklig barn er rutinepreget og befinner seg i nordøstre kvadrant C, kan for et minoritetsspråklig barn på samme alder uten tidligere skolegang være kognitivt krevende og kreve kontekststøtte, og dermed befinne seg i den diametralt og diagonalt motsatte sydvestre kvadrant (B). Med økende kunnskap og automatisering av ferdigheter vil en gitt oppgave for et gitt barn bli mindre krevende kognitivt og trenge mindre kontekstuell støtte. Mens læring foregår, mens ferdighet og kunnskap akkumuleres, vil gitte situasjoner eller oppgaver forflytte seg nordover fordi oppgavene blir kognitivt mindre krevende, og vestover fordi kontekstbetingelsene innarbeides (selvstendig gjøres) i oppgaveløsningen (se Wald 1984:63 for en diskusjon av akkumulert kunnskap som implisitt kontekst ved (selvstendig gjort) oppgaveløsning i den "dekontekstualiserte" sydøstre kvadrant D). Et lærende barn vil derimot bevege seg sydover mot kognitivt krevende nye oppgaver og østover mot nye krevende dekontekstualiserte betingelser som følge av akkumulert ferdighet og kunnskap. Oppgaver som for et enkelt barn ikke lenger er kognitivt krevende, og som løses uten kontekstuell støtte, overflødiggjøres, mens nye krevende oppgaver kommer til i sydøstre kvadrant og arbeider seg nordover og vestover, hvorved de blir lettere: "... der er et utviklingsperspektiv bygget inn i modellen. Ferdigheter som krever kognitiv involvering på ett trinn, kan automatiseres på et annet trinn og har dermed en annen plassering i forhold til dimensjonene" (Bøyese 1997).

De to dimensjonene kontekstualisering og kognitiv belastning er for øvrig innbyrdes korrelerte, som påpekt av Fredrickson og Cline (1990). En gitt oppgave blir lettere og vanskeligere med grader av kontekstualisering, og en gitt kontekstualisering tillater lettere eller vanskeligere oppgaver. Man kan derfor konseptualisere kvadrantmodellen som et "kreftenes parallelogram" der bevegelsene i tid tenderer mot å være diagonale, mot nordvest for oppgaver, som blir lettere, og mot sydøst for elever, som blir flinkere.



Figur 3. De fire kvadrantene som plasserer kommunikative oppgaver (læringsakter) langs dimensjonene kognitiv belastning og kontekststøtte. Tillempet etter Cummins 1982a.

Kvadrantmodellen er en utbygging av de fire foregående delhypotesene for konseptualisering av sider ved språk som bidrar til å mediere et skoleutbytte for minoritetsspråklige. Kvadrantmodellen spesifiserer ytterligere den sosiale arena tospråkligheten utvikler seg i (klasserommet), de mekanismer som er aktive ved etablering av begrepskunnskap, overføring av begrepskunnskap mellom språk (interaksjonen mellom kognitiv belastning og kontekstualisering) og det pedagogiske handlingsrom for tilpasning av opplæringen til elevers språklige, faglige og kognitive forutsetninger.

Modellen er også en visualisering til hjelp i praktisk pedagogikk, men den kan ikke anvendes direkte, bare som et tankeredskap til hjelp for individualisering av opplæring.⁴⁹ En gitt oppgave har etter denne modellen ulik vanskegrad for barn med ulike faglige og språklige ferdighetsnivåer. Et gitt barn trenger stadig nye oppgaver med gradert økning av vanskegrad og reduksjon av kontekststøtte. Oppgaver som løses med høy grad av kontekststøtte og i direkte kontakt med lærer eller medelever, krever språkferdigheter som har mye til felles med BICS. Ved løsning av oppgaver uten kontekststøtte, ved hjelp av språklige ressurser alene, er språkferdigheter av CALP-typen helt sentrale. Med automatisering og utvikling av skole-språket vil en gitt oppgave tilsvarende bli mindre krevende kognitivt. Kvadrantmodellen er like gyldig for oppgaver på begge språk, og med denne modellen er de fire foregående hypotesene flyttet inn i klasserommet.

En lærer som er klar over forholdet mellom kognitiv belastning og behovet for kontekststøtte i en oppgave – noe som igjen forutsetter at læreren er klar over barnets ferdigheter på det aktuelle språk og ferdigheter i forhold til den aktuelle oppgave – vil lettere kunne forme sin undervisning ved manipulering av vanskegrad og kontekststøtte slik at den ”treffer” et barns ferdigheter, og slik gjøre opplæringen mest mulig meningsfull. For en slik lærer er modellen nyttig også i praktisk undervisning.

Empowerment

Et flertall studier av læringsutbytte viser at minoritets elever gjennomgående kommer svakere ut enn majoritets elever, på tross av at det motsatte av og til er tilfelle i spesielle pedagogiske eller sosiale kontekster eller i spesielle befolkningsgrupper (se Bakken 2007 for en norsk oversikt). Midt på 1980-tallet utvidet Cummins teorien sin med en forståelsesramme som beskriver hvordan maktforholdene mellom majoritet og minoritet i samfunnet gjenspeiles i skolen, at skolen altså i form av læringsutbytte reproducerer ulikheter i samfunnet mellom minoritet og majoritet. Denne reproduksjonen av ulikhet setter seg gjennom i klasserommet, og kan reverseres fra klasserommet dersom skolepolitikken og opplæringsmetodene tar sikte på ”empowerment” i stedet for å tillate ”disempowerment” (Cummins 1986a).⁵⁰

Tanken om at skolen reproducerer sosial ulikhet som en refleksjon av samfunns-messige maktrelasjoner, er ikke på noen måte fremmed i norsk politikk og pedagogikk. Norsk skole har som uttalt mål å redusere sosiale forskjeller gjennom opplæringen, og det er erkjent at man foreløpig ikke lykkes i den målsettingen. Det er heller ikke noe i norsk skolepolitikk som skulle ekskludere minoritets elevene fra slike bestrebelser. Ser man imidlertid på de konkrete føringer for tilpasning av opplæring til minoritetsspråklige barns opplæringsbehov og

⁴⁹ Man kan for eksempel ikke dele inn klasserommet i fire kvadranter og plassere barn i dem etter kognitive ferdigheter og behov for kontekststøtte, slik noen lærere etter anekdotiske opplysninger visstnok har forsøkt. Wiley (1996) gir eksempler på simplistiske ”operasjonaliseringer” av kvadrantmodellen, der forskjellige skolefag plasseres i hver av kvadrantene.

⁵⁰ Begrepet *empowerment*, som er mye brukt i engelskspråklig forskning, har ikke funnet noen endelig norsk oversettelse. Dyktiggjøring, myndiggjøring, styrking, bemyndigelse, mektiggjøring, innflytelse, egenkraftmobilisering, egenkraft og maktstyrkelse er varianter som har vært foreslått.

behov for empowerment, og hvordan slike føringer etterleves i praktisk pedagogikk, lærerutdanning og utdanning av PP-rådgivere, vil man likevel oppdage at det er en viss diskrepans mellom norsk virkelighet og Cummins' krav til en skole for empowerment, en skole som kan redusere effekten av sosiale forskjeller for minoritetsspråklige barn.

Det klareste og mest erkjente eksempelet i Norge på at maktrelasjoner i samfunnet realiseres i klasserommet og kan reverseres derfra, er skolepolitikken overfor den samiske befolkningen, en nasjonal minoritet. Samenes språk og kultur kom under sterk press på 18- og 1900-tallet gjennom skolens assimilerende fornorskningsspolitikk. Skolepolitikken i de samiske områdene er i dag lagt om i samsvar med en politikk for empowerment og i samsvar med det forskningen (in casu Cummins' teori) har å fortelle om betydningen av førstespråket i en opplærings situasjon, selv om endringen nok var begrunnet mer ut fra et perspektiv på urfolks rettigheter enn et språkpedagogisk perspektiv. I denne sammenheng var perspektivene sammenfallende. Cummins' tanke om en skole for *empowerment* eller *disempowerment* er derfor i seg selv verken eksotisk, kontroversiell, radikal eller ny i Norge. Det er ingen faglige eller teoretiske grunner til å anlegge et annet teoretisk pedagogisk perspektiv på forståelsen av situasjonen til innvandrede minoriteter enn på forståelsen av situasjonen til historiske minoriteter. Når innvandrede og historiske minoriteter ofte behandles ulikt i skoleverket (som for eksempel i Norge), gis politiske, historiske, kulturelle og praktiske, ikke vitenskapelige begrunnelser.

Cummins har i senere bøker og artikler (Cummins & McNeely 1987; Cummins 1989a; 1996; 2000) videreutviklet sin forståelse av skolen som et tveegget sverd, som en brekkstang for endring ved *transformativ pedagogikk* eller et middel til undertrykkelse langs etniske og sosiale skillelinjer. Et sentralt begrep er *The additive bilingualism enrichment principle* (Cummins & McNeely 1987:78), som omhandler skolepolitikk og skoleprogrammer som fremmer bilitterær tospråklighet og opplevelse av kulturelt egenverd, en politikk som fremmer integrering til forskjell fra assimilering. Et annet sentralt begrep er *educator role definition*, som viser til hvordan lærere, uavhengig av makropolitisk føringer, selv har et ansvar og kan velge en opplæring for empowerment (*advocacy*) eller for disempowerment (*legitimization*). Denne politiske og skolepolitiske delen av Cummins' teori er i høyeste grad relevant for det foreliggende prosjektet, men den skiller seg ikke så meget fra hovedstrømmingene i tradisjonell norsk "reformpedagogikk", som generelt, dvs. overfor majoritetselevne, har hatt gode kår i Norge. Det fører for langt her å følge denne siden av Cummins' teori i detalj, blant annet fordi den empiriske delen av denne avhandlingen holder seg innen rammen av norske offentlige føringer for opplæring av minoriteter.

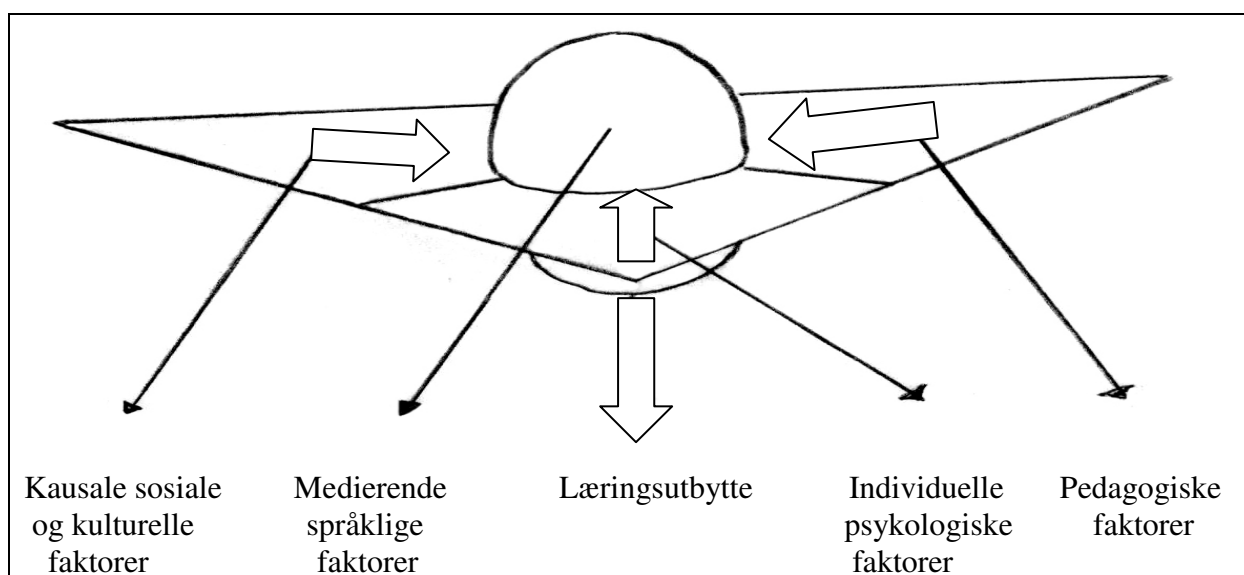
En oppsummering av Cummins' teori

1. **Terskelhypotesen** handler om kognitive konsekvenser av tre grader eller typer av tospråklighet. Additiv, balansert tospråklighet gir fordeler i kognitiv utvikling. Nyttig tospråklighet, med ett fullutviklet språk, er nøytral i forhold til kognitiv utvikling. Mindre enn gjennomsnittlig utvikling av begge språk hemmer kognitiv utvikling.
2. **Interdependence-hypotesen** handler om L2-ferdigheter som funksjon av L1-ferdigheter og om overføring av begrepskunnskap fra L1 til L2. I den grad L1 videreutvikles og understøttes i skolen, vil begrepskunnskap fra L1 overføres til L2 gitt tilstrekkelig eksponering for L2 og motivasjon til å lære L2. Dette er en sentral mekanisme for å erverve additiv, balansert tospråklighet, for å lære L2 godt og raskt, og for å forebygge stagnerende begrepsutvikling.
3. **BICS/CALP-distinksjonen** er to utdanningsrelevante konseptualiseringer av språkbeherskelse, dagligspråk, som erverves flytende og korrekt uten aksent etter 2-3 år, og skolespråk, som etableres etter 5-9 år avhengig av opplæringens kvalitet. Uten effektiv opplæring vil minoritetsspråklige ikke nå samme skolespråksnivå som majoritetsspråklige.

4. **CUP-modellen** beskriver en felles underliggende språkkompetanse, et begrepsreservoar uavhengig av (eller ikke kodet for) L1 eller L2. CUP-modellen spesifiserer, som en hypotetisk modell, det kognitive substrat som overføring av begrepskunnskap mellom språk passerer gjennom etter interdependence-hypotesen.

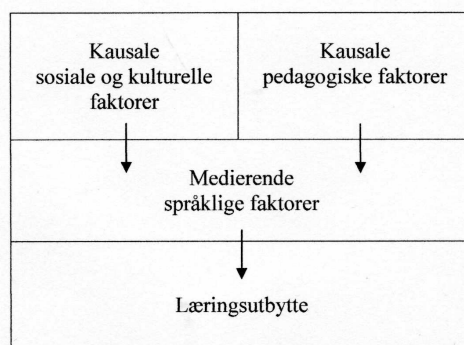
5. **Kvadrantmodellen** spesifiserer det sosiale medium additiv eller subtraktiv tospråklighet utvikler seg i (klasserommet), mekanismer som er aktive ved overføring av begrepskunnskap mellom språk (interaksjonen mellom kognitiv belastning og kontekstualisering), og det pedagogiske handlingsrom for tilpasning (individualisering) av opplæringen til elevers språklige, faglige og kognitive forutsetninger.

Disse 5 modellene eller hypotesene utgjør intervenserende variabler – i denne avhandlingen løselig betegnet *den språklige faktor* – som medierer effekten for læringsutbytte av kausale sosiale, pedagogiske og individuelle (psykologiske) faktorer. Det forholdet mellom kausale og medierende faktorer som determinerer læringsutbyttet for en minoritetsspråklig elev, kan, meget fritt etter Cummins, visualiseres ved en kausal plate og et medierende egg, der det resulterende læringsutbyttet indirekte utgår fra det medierende egget, ikke direkte ut fra den kausale platen:



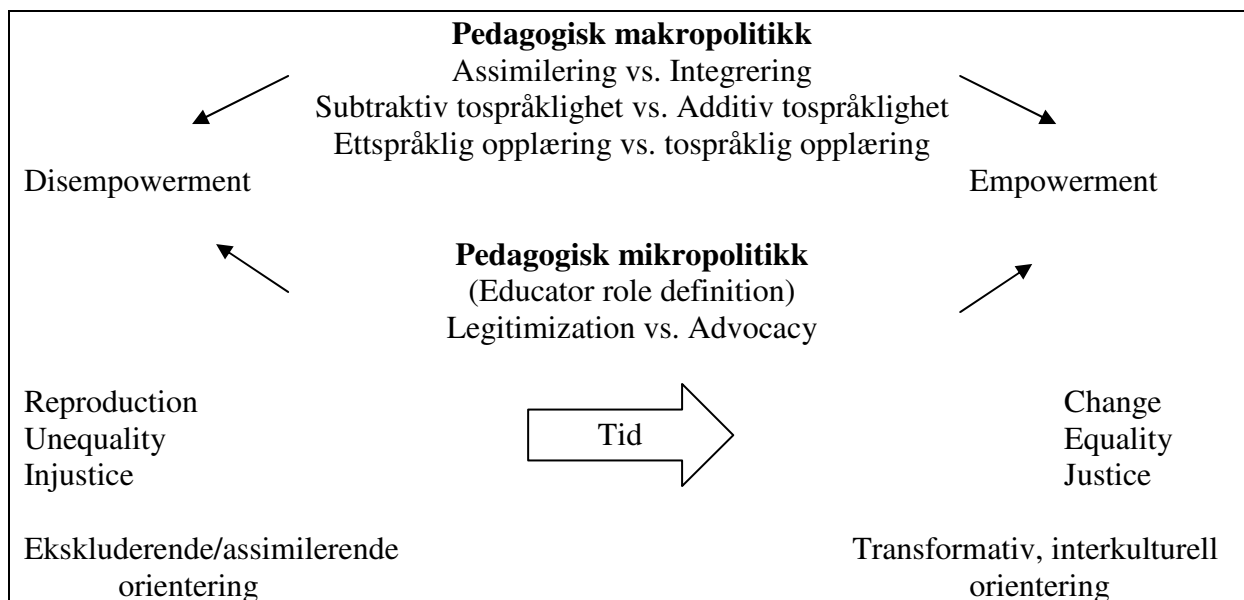
Figur 4a. Kausale og medierende faktorer for læringsutbytte. Fritt konstruert etter Cummins' bøker og artikler.

Hvis vi vil fremstille forholdet mellom kausale og medierende determinanter for læringsutbytte i *befolkninger* av minoritetsspråklige elever, blir modellen enda enklere å illustrere, fordi den individuelle faktor er utlignet:



Figur 4b. Kausale og medierende faktorer

Den skolepolitiske siden av Cummins' teori står i et utvendig forhold (Østerberg 1966) til hans teori om pedagogikk og språk, og er i Norge verken eksotisk, radikal eller kontroversiell i annet enn at den handler om innvandrede minoriteter istedenfor majoritet og nasjonal minoritet. Den kan illustrerende fremstilles slik, igjen fritt etter Cummins:



Figur 5. Cummins' skolepolitiske teori, fritt konstruert etter Cummins 1996.

Oppsettet viser til venstre resultatet av *assimileringspolitikk*: skolepolitikk som peker mot subtraktiv tospråklighet, og en lærerrolle som ikke utfordrer etablerte strukturer fra klasserommet. Til høyre vises resultatet av *integreringspolitikk*: transformativ pedagogikk og skolepolitikk preget av *additive enrichment* og en lærerrolle som utfordrer etablerte strukturer ved *advocacy* for vanskeligstilte grupper. Tidspilen er en antydning om at man ved å endre politikk og lærerroller kan bevege seg fra reproduksjon, ulikhet og urettferdighet til forandring, likhet og rettferdighet. Som et tankeeksperiment kan man forsøke å vurdere om modellen har forskjellig forklaringskraft for samiske og arabiske elever i Norge.⁵¹

Østerberg begynner sin analyse av *forståelse* med en diskusjon av tre typer relasjoner mellom saksforhold: Utvendighet, identitet og innvendighet. Forholdet mellom perler på en snor er *utvendig*, fordi perlene forblir hva de er, uavhengig av at de henger på en snor og danner et kjede: "... forholdet mellom to værender [ting, tanker, fenomener, mitt innsk.] som begge er det de er ved den andre", er et *innvendig* forhold, ikke ved at fenomenene er identiske, men ved at de utgjør en nødvendig enhet (Østerberg 1966:9-10). Cummins' teori om medierende språklige faktorer som formidler effekten på læringsutbytte av kausale sosiale og pedagogiske faktorer, bevarer sin eventuelle gyldighet uavhengig av generell pedagogisk orientering. Den har samme gyldighet under et tradisjonelt undervisningsparadigme (transmisjonspedagogikk) som under et moderne reformpedagogisk paradigme som det norske, der eleven i teorien selv erobrer sin kunnskap under lærerens "veiledning". På den annen side er Cummins' transformativ pedagogikk til forveksling lik andre reformpedagogiske posisjoner,

⁵¹ Samer og arabere har det til felles at de begge utgjør et kultur- og språkfelleskap på tvers av landegrenser. En forskjell er at samer er et norsk urfolk, mens arabere (palestinere, noen irakere, noen marokkanere, libyiere, tunisiere, algeriere, egyptere etc. – noen nevnt, resten glemt) er innvandrere.

som formuleres og praktiseres uavhengig av Cummins' teori om kausale og medierende faktorer:

Cummins' 'transformative pedagogy' seems to differ in no substantive way from the critical theory and pedagogy defended by others. The new label is superfluous .. The result is a reduced focus on language issues and their relation to critical pedagogy .. (Petrovic & Olmstead 2001).

Cummins vil muligens ikke være enig i at det består et utvendig forhold mellom de to delene av hans teori. Dette er et eksempel på at jeg, som tidligere nevnt, legger Cummins' teori til grunn for den foreliggende undersøkelsen, ikke nødvendigvis i hans forståelse av den, men i min egen. I de to neste kapitlene diskuterer jeg status for Cummins' teori i dag, i lys av den kritikk den har møtt og dens forklaringskraft.

Kapittel 4 Status for Cummins' teori

Kritikk og relevans: Bortebane

Innenfor minoritetsspråksfeltet, som inntil 1975-80 sprikte i flere retninger og var preget av motstridende funn og forklaringer, ble Cummins' teori på åttitallet en samlende faktor på grunn av dens forklaringskraft, og den har i dag en helt dominerende posisjon.⁵² Det finnes ingen helhetlige, gjennomarbeidede konkurrerende posisjoner med tilnærmedesvis samme forklaringskraft. Innen feltet er det varierende vektlegginger, men det store flertall av aktørene slutter opp om hovedprinsippene i Cummins' teori, egenverdien for individ og samfunn av tospråklighet, betydningen av førstespråket for ervervelse av andrespråket og fordelene med pedagogiske modeller som utnytter og bygger på den ressursen som førstespråket utgjør. Oppslutningen om teorien på forskningsfeltets "hjemmebane" er alene tilstrekkelig for å legge den til grunn for den foreliggende undersøkelsen. Også Cummins' kritikere på fagfeltet erkjenner den dominerende posisjon hans teori har, både for forskning og praksis i Nord-Amerika. En av kritikerne, reformpedagogen Carol Edelsky, skriver for eksempel om Cummins' teori:

Because it fits so well prevailing premises in education, it has had an easy time being accepted .. (Edelsky 1996:81).⁵³

Like a match thrown on dry brush, [Cummins' theory] has caught on and swept across a discipline; and like that very match, it is both useful and dangerous .. it has been adopted so quickly and so widely .. its constructs seem now to be part of the conventional wisdom in bilingual education in North America; its arguments set the parameters for conversation about the education of children who do not speak the majority language .. (Edelsky 1996:65/66).

En annen innflytelsesrik kritiker, lingvisten Jeff MacSwan, som også slutter opp om de fleste av de pedagogiske implikasjonene av Cummins' teori, og hvis arbeid kommenteres i kapittel 5, skriver i 1999:

⁵² Før Cummins' teori slo igjennom på 80-tallet, forelå en rekke motstridende teorier og hypoteser, som hver forklarte datamaterialer i ulike kontekster. En hypotese var at tospråklighet i seg selv er et problem, og hemmer kognitiv utvikling (et synspunkt Cummins tilbakeviste under utviklingen av terskelhypotesen i 1976, og som ikke lenger har betydelig støtte). *SES-hypotesen* forklarte skoleutbytte ved tradisjonelle sosiale faktorer, en hypotese som er inkorporert i Cummins' teori. *Linguistic mismatch*-hypotesen la vekt på at minoritetene nødvendigvis kommer til kort ved opplæring på et andrespråk (Unesco 1953, sitert i Martin-Jones & Romaine 1986). I Cummins' teori er denne hypotesen bare en delforklaring, gyldig i avgrensede kontekster. *Maximum exposure*-hypotesen (for eksempel Porter 1996:119) la omvendt vekt på behovet for andrespråksopplæring og -eksponering (se diskusjon i Cummins 2000:174). Dette er hos Cummins også bare en delforklaring, i noen grad gyldig for eksempel ved opplæring på andrespråket i Canada, under bestemte sosiale og pedagogiske betingelser. Andre teorier la vekt på *cultural mismatch* mellom ulike minoritetsgrupper og majoriteten (bl. a. Ogbu 1978) eller postulerte at minoritetsspråklige elever gjennomgående får dårligere opplæring fordi de blir tilskrevet svakere læringsforutsetninger av lærerne (bl. a. Rosenthal & Jacobson 1968, Moll 1981). Disse hypotesene og teoriene lever i varierende grad videre i den bredere skoleforskningen, men på minoritetsspråksfeltet er de overveiende erstattet av eller inkorporert i Cummins' teori, som anses å ha større forklaringskraft over et bredere spekter av kontekster.

⁵³ Edelsky har lite til overs for "prevailing premises in education". Hun karakteriserer dem som "instructional nonsense" etter en tankegang som minner om norsk kritikk av den såkalte - og kanskje litt forregnede - "puggeskolen".

Despite strong criticisms .. Cummins' views remain the dominant influence in bilingual education today .. For evidence of this, peruse any textbook designed for use in a bilingual teacher education program .." (MacSwan 1999:18 og fotnote 24, side 26).

En tredje kritiker, reformpedagogen Terrence Wiley, som (i likhet med Valdés (2004)) er mer opptatt av å forene innsikter fra ulike tradisjoner enn som Edelsky og MacSwan av å avgrense mellom teorier, formulerer det slik i sin bok *Literacy and Language Diversity* fra 1996:

Currently, the most influential school of thought in the United States draws largely, but not exclusively, from the work of Cummins and other scholars. Much of their work has struggled to overcome deficit theories and ill-conceived research formulated through much of the 20th century, and a number of these authors have tirelessly championed language minority rights (Wiley 1996).

På det bredere samfunnsvitenskapelige forskningsfeltet *skoleutbytte for minoriteter* har Cummins' teori på "bortebane" hatt mindre gjennomslagskraft. Fordi skoleutbytte samvarierer med sosial klasse og sosio-økonomisk status, studeres minoritetenes læringsutbytte også av en faggruppe som står lenger fra klasserommet, nemlig sosiologene. Sosiologene er opptatt av de store linjene i samfunnet og av de krefter som forskjellige deler av befolkningen og institusjoner spiller ut mot hverandre. Sosiologene er mindre opptatt av individuelle forskjeller, språklige forhold og pedagogisk metodikk enn pedagoger, psykologer, etnografer og lingvister. Colemans klassiske arbeid fra 1966, *Equality of Educational Opportunity*, fant liten effekt av pedagogikk og skoleressurser på læringsutbytte hos forskjellige elevgrupper, men en sterk sammenheng mellom læringsutbytte og sosiale forhold (Coleman et al. 1966). Et viktig arbeid i den norske tradisjonen er Gudmund Hernes' *Om ulikhetens reproduksjon: Hvilken rolle spiller skolen?* (1974). Norske utdannings sosiologer står i denne tradisjonen fortsatt i dag (Lauglo 1996, Bakken 2003, Lødding (1994-2003c), Støren (2002-2006), Markussen (1995, 1999, 2003); Grøgaard (1993); Grøgaard et al. (2002) og andre i NIFU/STEP-tradisjonen).⁵⁴ Med Katharina Brizic' ord:

The micro-level in particular needs to be informed by psycholinguistics, as this is the only discipline that focuses on the interdependence between L1 and L2. Sociological approaches, by contrast, almost completely fail to explore the L1 in favour of L2 proficiency .. However .. empirical evidence for an interrelationship between all language proficiencies in bilingual or multilingual people is too powerful to be neglected in any field of migration research (Brizic 2006:345).

Fordi skoleutbytte også er et sentralt *politikkområde* for nasjonale myndigheter, går debatten om skolepolitikk overfor språklige minoriteter langt utover det vitenskapelige feltet, og reflekterer den samfunnsmessige holdningen til innvandring og til forholdet mellom majoritet og minoritet i ulike historisk bestemte nasjonale kontekster. Beslutningstagerne i det politiske systemet er påvirket av skiftende holdningsstrømninger i velgermassen. Det står ikke skolepolitikere fritt å legge vitenskapelige synspunkter til grunn for skolepolitikken på dette feltet, for de synes å måtte ta hensyn til opinionen. De lar seg også i stor grad, og mer i Norge

⁵⁴ Disse forfatterne er ikke alle sosiologer, men arbeider utdannings sosiologisk.

enn i Nord-Amerika, informere av forskere uten fagspesifikk kunnskap om det som skjer i klasserom, nemlig av sosiologer, hvis komparative fortrinn overfor politikerne fremfor andre faggrupper er at de har *samfunnet* som studiefelt og anses å kunne håndtere store tall og store befolkningsgrupper godt.⁵⁵

Cummins' teori, som dominerer vitenskapelig debatt og praksis i Nord-Amerika (både blant de få motstandere og de mange tilhengere), hadde et visst gjennomslag i Norge på 80-tallet og tidlig 90-tall, men er nå praktisk talt borte fra utslagsgivende faglig debatt om utforming av norsk skole og nesten helt fraværende i den offentlige debatten.⁵⁶

På 80-tallet og noe ut på 90-tallet, da innvandringen til Norge ennå var begrenset, da det ennå var tabu å luften fremmedskepsis i offentligheten (dette endret seg først midt på nittitallet, særlig i forbindelse med kommunevalget i 1995), i en tid da man fortsatt mente at norsk skole overveiende lyktes i sine målsettinger, var det stor velvillighet og forståelse for minoritetsspråklige elevers særlige behov. Dette kom til uttrykk ved utstrakt forsøksvirksomhet, for eksempel med tokulturelle klasser, og ved aktiv interesse fra forskningsmiljøene. Sentrale momenter i Cummins' teori ble mer og mindre eksplisitt lagt til grunn for lovendringer og i argumentasjonen i lovforberedende stortingsdokumenter. Tospråklighet ble ansett som en ressurs, og formulert som et opplæringsmål i skole og en målsetting i barnehage. Først i 1999 ble minoritetsspråklige elevers behov anerkjent ved forskriftsfestede (senere lovfestede) tiltak som særskilt norskopplæring, tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring.

I løpet av de siste femten årene er innvandringen til Norge økt betraktelig, og den har vakt betydelig folkelig og politisk motstand. Man hører stadig negative karakteristikk av deler av befolkningen fra høyeste nivå i det politiske bildet (for eksempel faren ved "radikal islam i Norge"), og det er nå stuerent i alle politiske partier "å stille krav til innvandrerne", som om innvandrerne har noen andre forpliktelser i Norge enn folk flest. Terrorfrykten og en tiltagende mangel på forståelse mellom Vesten og en del muslimske land spiller vel også inn.

I de samme femten årene er det gjennom de store internasjonale skoleundersøkelsene (PISA, TIMSS og PIRLS) blitt klart at norsk skole etter de systemiske reformene fra 70-tallet har feilet i noen av sine elementære målsettinger, som arbeidsfred i skolen, et rimelig læringsutbytte og utjevning av læringsutbytte mellom forskjellige deler av befolkningen og mellom skoleflinke og skolesvake elever. Det er demonstrert at minoritetsspråklige elever ofte kommer til skolen med minimale ferdigheter i norsk, og at "ikke-vestlige" minoritetsspråklige elever har svakere læringsutbytte enn majoritets elever, selv om denne siste erkjennelsen har sittet langt inne i de forskningskretser som i dag er toneangivende (se for eksempel Lauglo 1996 og Bakken 2003, som begge, i likhet med mange andre, går langt i å ville redusere svakt læringsutbytte hos minoritets elever til utslag av tradisjonelle forskjeller i levestandard og sosial klasse). I det rådende ideologiske klima er fokus i forskningen, i den politiske debatten og i den folkelige bevissthet som er oppstått, dreiet bort fra *tospråklighet som ressurs* til *begrensede norskferdigheter som problem*. Forskjeller i læringsutbytte blir dels redusert til tradisjonelle klasseforskjeller, og dels blir skolen og innvandrerforeldrene kritisert for ikke å lære barna norsk.

⁵⁵ Det er for så vidt betegnende for den faglige diskusjonen at den siste offentlige (departementsbestilte) norske "kunnskapsoversikten" over internasjonal forskning på effekter av språktiltak, *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever* (NOVA Rapport 10/2007), er skrevet av en sosiolog – Anders Bakken, som i en tidligere bok (Bakken 2003) avskrev den språklige faktor som ubetydelig – ikke av en lingvist, psykolog eller pedagog med dokumentert kompetanse vedrørende språk og pedagogikk.

⁵⁶ Et betydelig unntak er Østberg-utvalgets 1. delinnstilling (KD 2009).

Svakt læringsutbytte for minoritets elever er i en norsk pedagogisk kontekst ikke overraskende, og ville innenfor rammen av Cummins' teori være en prediksjon, gitt type innvandrerbefolkning og aktuell opplæringspraksis i Norge. Svakt læringsutbytte hos minoritets elever kunne vært formulert som en prediksjon allerede tidlig på 80-tallet med den teoretiske innsikt man da allerede hadde (se for eksempel Sætersdal (1979-90), som gjorde empirisk nybrottsarbeid for PP-tjenesten i Bergen). I Norge blir minoritets elever i hovedsak opplært på sitt andrespråk. Den særskilte norskopplæringen har spilt fallitt til de grader at læreplanen *Norsk som andrespråk* ble opphevet fra høsten 2007 etter en kritisk evaluering (Rambøll Management 2006a).⁵⁷ De to lovfestede og behovsprøvede tiltakene tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring brukes i stadig mindre grad. I norsk skole er minoritetsspråklige elever i hovedsak henvist til å snappe opp så mye norsk som de klarer ved omgang med jevnaldrende, ved å bruke massemediene og ved å delta i undervisning gitt på norsk. Svært mange minoritetsspråklige elever har det meste av skoleløpet overhodet ingen pedagogisk kompensasjon for at de blir opplært på et andrespråk, og det er ikke dokumentert av den kompensasjon de faktisk får, er effektiv. Opplæring på et andrespråk uten kompensatoriske tiltak tilsvarende det man i den amerikanske forskningen kaller *submersion* (begrepet henføres av Paulston (1980) til W. E. Lambert via Cohen & Swain (1976)) eller *sink-or-swim-metoden* – altså ingen kompenserende tiltak i det hele tatt.

I den grad norsk opplæring av språklige minoriteter tilsvarende submersjon – og det gjør den nok for et flertall, siden morsmålsopplæring nedprioriteres og særskilt norskopplæring ikke synes å ha hatt bedre effekt enn vanlig norskopplæring – ville den vært forbudt i samtlige delstater i USA, også i de få delstatene som har vedtatt forbud mot tospråklige opplæringsprogrammer i det offentlige skoleverket, hvor elever med begrensede engelskferdigheter i det minste har ett år garantert *structured immersion* eller *sheltered instruction* – tilpasset opplæring i og på engelsk, eventuelt med noe støtte i morsmålet (August & Hakuta 1997).

Men om resultatene for språklige minoriteter i norsk opplæring meget vel forklares innenfor Cummins' teori, er denne teorien så godt som fraværende i den politiske skoledebatten og i mesteparten av det som i dag foregår av forskning på skoleutbytte for språklige minoriteter i Norge. Under betegnelsen "språkteorien" blir den avvist i noen innflytelsesrike arbeider (for eksempel Bakken 2003, som mener den har lav forklaringskraft), eller helt ignorert, som i de fleste publikasjonene til NIFU-STEP om læringsutbytte i videregående skole for minoritetsspråklige elever.⁵⁸ De store europeiske undersøkelsene (PISA, TIMSS, PIRLS) dokumenterer svakt og ujevnt fordelt læringsutbytte i Norge, men henviser i liten grad til teoretiske forståelsesrammer. Både den sosiologisk orienterte tradisjonen i Norge og de store europeiske undersøkelsene unnlater dessuten å referere til den pedagogikk som faktisk

⁵⁷ "It is important to examine the extent to which ELL [English Language Learner] placement trends in special education are being shaped by current policy developments. Indeed multiple (often contradictory) reforms and initiatives are unfolding that complicate the education of ELLs. For instance, language support and bilingual education programs have been abolished in some states with large ELL enrollment" (Klingner, Artiles & Méndez Barletta 2006:109).

⁵⁸ Parallelt med denne avhandlingen arbeider jeg med en meta-analyse av omtrent 80 norske forskningsarbeider som omhandler eller berører læringsutbytte for språklige minoriteter i norsk skole. Med noen få unntak finner jeg at forskningen de siste femten årene overveiende er sosiologisk orientert (til forskjell fra språklig og pedagogisk). Forståelser hentet fra det internasjonale minoritetsspråksfeltet de siste 40-50 år blir i hovedsak enten avvist, eller – mye oftere – ignorert. Denne norske forskningen er i stor grad bestilt og finansiert av skolemyndighetene, som også i stor grad er premissleverandør for problemstillingene og begrepsbruken. Store deler av denne forskningen er derfor av diskutabel vitenskapelig verdi, men den brukes aktivt i politikkutforming.

utøves i Norge som mulig kausal variabel, vel fordi vi bare har én pedagogisk modell, slik at vi mangler grunnlag for å gjøre sammenligninger mellom forskjellige programtyper nasjonalt.

Med manglende forståelse av konsekvenser av å gjennomføre opplæringen på et andrespråk, eller med avvising av teorier som forklarer betydningen av den språklige faktor, og uten å fokusere på den pedagogikk som utøves, må den sosiologisk orienterte norske forskningen nødvendigvis stilltiende bygge på noen implisitte teoretiske forutsetninger som ikke gjøres til gjenstand for diskusjon.

Den første av disse forutsetningene, som vi kan kalle *språkfasilitet*, er den tro at barn vil lære et språk av å oppholde seg i et land og ha sin skolegang der, fordi de presumptivt lærer språk så lett. Som vi så av gjennomgangen av Cummins' teori, er det liten grunn til å anta at denne forutsetningen skjerner minoritetselever mot effekten av den språklige faktor på læringsutbyttet. Og selv under denne forutsetningen burde man stille spørsmålet om hvordan det går med læringsutbyttet i de årene det tross alt faktisk tar å lære andrespråket, for tidlig læringsutbytte påvirker senere læringsutbytte. Men dét spørsmålet stilles ikke, avvises som mindre interessant eller ignoreres.

Den andre stilltiende forutsetningen, som i amerikansk forskning vekslende kalles *maximum exposure*-hypotesen eller *time-on-task*-hypotesen (Porter 1996), er at minoritets-språklige elever trenger maksimal eksponering for målspråket for å lære det. Det er denne stilltiende forutsetningen som ligger til grunn for det velmente synspunkt at minoritets-språklige barn bør gå mest mulig i norske barnhager og at minoritets-språklige foreldre får det velmente råd å snakke noe annet enn morsmål med sine barn (Ortiz & Kushner 1997:664; Ortiz 1997:323). Det er denne forutsetningen som ligger til grunn når innvandrerfamilier i den politiske debatten får kritikk for "ikke å lære barna norsk". Det er også denne forutsetningen som ligger til grunn når man i det offentlige, i debatten og i forskningen nedtoner behovet for morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Den underliggende tankegangen synes å være at man ikke skal kaste bort tiden med å lære barna noe de presumptivt allerede kan, men ikke trenger, nemlig morsmålet, og heller bruke tiden på å lære dem det de trenger, men ikke kan, nemlig norsk. Når man legger denne tankegangen til grunn, stiller man ikke spørsmålet om det kanskje er en *sammenheng* mellom ferdigheter på førstespråket og ferdigheter på andrespråket, et empirisk veldokumentert datum, og en sentral komponent i Cummins' teori (interdependence-hypotesen). Den forskningen som (for flere tiår siden) eksplisitt studerte maximum exposure-hypotesen, fant ikke støtte for den (se diskusjon hos Cummins 1984a), og få støtter den i dag, men i den dominerende norske forskningen fungerer den som et uuttalt premiss. Den er også helt dominerende i den offentlige debatten, som kan sies å være uinformert.

I en interessant studie har Sand og Skoug (2002; 2003) demonstrert at minoritetsbarn som får et tilbud i norsk barnehage, faktisk blir bedre i norsk enn barn som ikke får det. Sand og Skoug stiller likevel spørsmålet om disse barna lærer norsk "godt nok" til at det monner i forhold til et fremtidig læringsutbytte i skolen, og synes implisitt å besvare spørsmålet negativt. Det spørsmålet Sand og Skoug *ikke* stiller, er om det å gå i norsk barnehage kan svekke morsmålets utvikling i en sentral periode av dets dannelse, og om denne morsmåls-svekkelsen i kombinasjon med utilstrekkelig etablering av norsk kan svekke den langsiktige begrepsdannelsen – som er en forutsetning for et normalt læringsutbytte – i stedet for å styrke den. Denne problemstillingen diskuteres av Lily Wong Fillmore i artikkelen *When learning a second language means losing the first: "Language minority are being taught English as early as preschool, but at what cost to them, their families, and society?"* (Wong Fillmore 1991). Sands og Skougs (offentlig bestilte og finansierte) prosjekt bygger implisitt på forutsetningen om maksimal eksponering, men gir ikke betryggende svar, verken for den kortsiktige etablering av norsk eller for de (ikke diskuterte) mulige langsiktige konsekvensene av morsmållssvekkelse i en følsom periode av selve språkutviklingen.

Den tredje forutsetningen som stilltiende ligger til grunn for den sosiologisk pregede forskningen om læringsutbytte for minoritetsspråklige i Norge, er at pedagogisk modell er irrelevant for læringsutbyttet (jfr. Rosenthal & Jacobson 1968, Coleman et al. 1966). Det foreligger en stor internasjonal litteratur om effekten på læringsutbyttet for minoritetsspråklige barn av ulike pedagogiske programmodeller, en litteratur som fra 1980 i dominerende grad er preget av premisser som følger av Cummins' teori. Læringsutbyttet for minoritetsspråklige i Norge kunne vært et helt annet om vi hadde hatt en annen pedagogisk modell enn den vi har. Den sosiologisk orienterte forskningen diskuterer i minimal grad, om overhodet, hvorvidt det læringsutbyttet som demonstreres bare skyldes de postulerte sosiale faktorer eller for eksempel også den norske pedagogiske modellen for opplæring av minoriteter.

Den offentlig finansierte og i stor grad bestilte sosiologisk orienterte forskningen om læringsutbytte hos minoritetsspråklige elever i Norge synes slik, i tillegg til kjente og erkjente sosiale faktorer, å hvile på tre uuttalte forutsetninger som strider mot Cummins' teori: læringsutbyttet sikres gjennom barns fasilitet for språk, læringsutbyttet krever maksimal eksponering for norsk, og pedagogisk programtype er en irrelevant faktor. At Cummins' teori i minimal grad hensyntas i forskning og politikkutforming i Norge i dag, sier lite om teoriens forklaringskraft og relevans. Teoriens aktuelle status i Norge kan like gjerne være konjunkturbestemt.

Kritikk og relevans: Hjemmebane

Også innenfor minoritetsspråksfeltet har det vært reist kritikk mot Cummins' teori på sentrale punkter. Kritikken kommer dels fra forskere på samme felt og med samme agenda (sosiolingvister, etnolingvister, reformpedagoger), som ble "utkonkurrert" av Cummins i kampen om forskningshegemoniet rundt 1980 (se Troike 1984, Brent-Palmer 1979, Edelsky et al. 1983, Spolsky 1984, Wald 1984, Canale 1984, Genesee 1984, Martin-Jones & Romaine 1986, Edelsky 1996, Wiley 1996). De fleste av disse kritikerne har et sosiolingvistisk og reformpedagogisk utgangspunkt, og mener gjennomgående at Cummins tar for lite hensyn til sosiale forhold og legger for stor vekt på språk. Senere kritikk kommer fra motsatt hold, fra teoretisk lingvistikk, representert ved Jeff MacSwan:

Until recently, opposition to this framework has primarily gravitated around holistic and strong integrativist (i.e. anti-modular) theories of language and literacy (e.g. strong top-down 'whole language').⁵⁹ A recent critique by MacSwan (2000) now questions the distinction [BICS/CALP] from a different vantage point, one based on concepts derived from UG-oriented [Universal Grammar] linguistic research. The article centres on discrediting the notion of semilingualism, which throughout MacSwan works hard to link to Cummins' discussion of variation in language and literacy abilities. Unveiling *the cloud of confusion that has enveloped the construct of semilingualism* and pointing out how limited its application might be is a worthy objective; however, since Cummins' (2000:99-111) own delimitation on this point turns out to be more thorough, it is perhaps best to set aside for now this especially spiny red herring (Francis 2002, min uth.).

⁵⁹ Det refereres øyensynlig her til forskerne nevnt i foregående avsnitt, som er skeptiske til at Cummins "holds firm in his belief in the significance of an intervening language variable" (Martin-Jones & Romaine 1986:31) på tross av at andre forskere har lagt større vekt på sosiale og pedagogiske faktorer.

Ved nærmere ettersyn viser det seg at MacSwan skiller seg fra de foregående kritikerne av Cummins' bare ved sitt chomskyanske utgangspunkt. Implikasjonene av MacSwans kritikk er de samme som hos forgjengerne, nemlig avvisningen av den medierende språklige faktor og tilflukt til eksklusivt sosiale og pedagogiske forklaringsmodeller. MacSwans mange og velformulerte arbeider begynner imidlertid å få resonans i den amerikanske litteraturen, kanskje delvis fordi de paradoksalt og implisitt kan anvendes av flerkulturalitetens kritikere, de tradisjonelt nasjonal-konservative i USA.⁶⁰ På grunn av dens betydning, og på grunn av dens eksemplariske kontrast til Cummins' teori om den språklige faktor, vies MacSwans kritikk et kapittel.

⁶⁰ I Norge ser vi et utbrudd av slike holdninger i august 2010, i en avisdebatt om fordeler og ulemper for Norge ved "flerkultur".

Kapittel 5 MacSwans kritikk av Cummins' teori

Den mest prinsipielle, mest negative og nå mest aktuelle kritikken mot Cummins' teori er formulert av Jeff MacSwan fra et teoretisk lingvistisk synspunkt basert på Chomskys lingvistiske minimalisme (Chomsky 1995).⁶¹ Det som skiller MacSwan fra de øvrige kritikerne av Cummins, er hans utgangspunkt i minimalismen og at han gjør ansatser til en helt ny teori om forholdet mellom tospråklighet og pedagogikk, et eksplisitt alternativ til Cummins' teori. Behovet for en ny teori signaliseres allerede i 1997 med artikkelen "Toward a New View of Low Achieving Bilinguals" av C. Valadez, J. MacSwan og C. Martínez, en empirisk studie av angivelig halvspråklige, svaktpresterende tospråklige.

MacSwan (2000) knytter Cummins til to utbredte, skadelige og uvitenskapelige "dogmer" som han mener dominerer forskning, debatt og opplæring på minoritetsspråksfeltet, nemlig *preskriptivisme* og *semilingualism*.

Preskriptivisme angår *befolkninger* som snakker et språk, og *språk* som snakkes av en befolkning.⁶² Det preskriptivistiske dogme forutsetter at noen språk og språkvarianter er bedre egnet enn andre for avanserte språklige formål, som vitenskap og litteratur. Denne posisjonen har historisk vært dominerende (gresk, latin, engelsk, tysk og fransk etc. ble ansett som "bedre" enn naturfolkene og de mindre viktige lands språk), men er forlatt i lingvistikken siden mellomkrigstiden. Den helt dominerende posisjon er nå at alle talte språk er like kompliserte og like godt kan uttrykke alt mennesker trenger å omtale. Preskriptivisme som dogme har likevel, ifølge MacSwan, overlevet i teorier om ulikheter i læringsutbytte i skoler i moderne samfunn. Et eksempel er kritikken som (med rette eller urette) er rettet mot språksosiologen Bernsteins (1971/1958) analyse av arbeiderklassens språk i London. Bernstein karakteriserte arbeiderspråket som en *restricted code (public language)*, kjennetegnet ved fragmentering og logisk enkelhet, til forskjell fra middelklassens *elaborated code (formal language)*, som er mer abstrakt og eksplisitt, presumptivt bedre egnet til den formelle bruk av språk i skoler. Slike posisjoner blir gjerne omtalt som en *deficit*-oppfatning av språk (etter Dittmar 1976), en oppfatning om at hele befolkninger eller befolkningsgrupper mangler viktige språklige forutsetninger. Denne posisjonen ble kraftig utfordret av sosiolingvisten Labov (1972), som demonstrerte at stigmatisert afroamerikansk engelsk er nøyaktig like komplisert, nyansert og uttrykksfullt som den hvite middelklassens språk i USA. Der Bernstein ser sosialt induserte kvalitetsforskjeller mellom språkvarianter, ser Labov bare kulturelle forskjeller og stigmatisering av noen språkvarianter med lav prestisje. Ifølge Labov

⁶¹ Særlig MacSwan 1999, 2000, men se også Valadez, MacSwan & Martinez 1997, MacSwan, Rolstad & Glass 2002, MacSwan & Rolstad 2003, MacSwan 2005, MacSwan & Pray 2005, MacSwan & Rolstad 2005, MacSwan & Rolstad 2006, MacSwan & Rolstad 2008a, 2008b.

⁶² Det er hos MacSwan her i begge fall snakk om *E-språk* (external language) i chomskyansk betydning (Chomsky 1986), altså varianter av "engelsk", "tysk" "trøndersk" osv., språklige aggregater som individer bare kan ha delvis, men ikke komplett kunnskap om. Alle mennesker har et *I-språk* (internal language), noe faktisk eksisterende i folks hoder, mens et E-språk er en abstraksjon av noen språklige fellestrekk som grupper av individer ut fra en eller annen synsvinkel synes å dele. De fleste engelsktalende sier *you are*, men ikke alle, for noen grupper sier *you is*. E-språket har imidlertid en uviktig rolle i minimalismen, i den grad E-språket overhodet kan konseptualiseres: "As distinct from the notions discussed earlier [I-language], it [E-language] has no known status in the study of language. One might define E-language in one way or another, but it does not seem to matter how this is done; there is no gap in linguistic theory, no explanatory function, that would be filled were such a concept presented. Hence it will have no role in our discussion" (Chomsky 1995:16). E-språket er *the poor stimulus* som barn bruker til å generere sitt I-språk.

er afroamerikansk engelsk like avansert som standard amerikansk engelsk, bare mindre verdsatt.

Overført til minoritetsspråksfeltet ser MacSwan den toneangivende forskningen på minoritetenes språkferdigheter (dvs. Cummins' teori) som en videreføring av Bernsteins *deficit*-posisjon, nemlig en oppfatning av at tospråklige minoritetsspråklige barn mangler viktige språklige forutsetninger. Cummins' begrep BICS (dagligspråket) tilsvarer grovt sett *restricted code* hos Bernstein, slik CALP (skolespråket) tilsvarer *elaborated code*. Innenfor Cummins' begrephorizont – en angivelig *deficit*-posisjon – vil man derfor ifølge MacSwan søke mangler ved minoritetsbefolkningen som forklaring på svakt læringsutbytte, i stedet for å søke etter de samfunnsmessige mekanismer og maktforhold som fører til at noen språkvarianter premieres og har høyere status enn andre. Ansvar for svakt læringsutbytte blir derved liggende på den delen av befolkningen som har svakt læringsutbytte.⁶³

På individuelt nivå fremtrer Cummins' *deficit*-posisjon ifølge MacSwan som *semilingualism-ism* (uttrykket er mitt, ikke MacSwans), det syn at noen barn ikke kan sitt eget språk godt nok. En slik posisjon er teoretisk uholdbar, ifølge MacSwan, for den strider mot det alment anerkjente chomskyanske synspunkt at alle barn uniformt utvikler det språk de er omgitt av under oppveksten. Som demonstrasjon av Cummins' *semilingualism-ism* fremholder MacSwan terskelhypotesen (Cummins 1976). Cummins brukte begrepet *semilingualism* som samlebetegnelse på tospråklighet under nedre terskel, med referanse til den svenske forskningen, i tre tidlige artikler (1976, 1978 og 1979a). Han tok imidlertid konsekvent avstand fra begrepet helt fra 1979, så snart diskusjonen om halvspråklighet oppsto (Cummins 1979b).

Utgangspunktet for MacSwans kritikk av teorien er altså at Cummins inntar en *preskriptivistisk posisjon* i forhold til befolkningers språk (CALP, som ikke alle behersker, er bedre, mer komplisert, kognitivt mer krevende osv. enn BICS, som alle behersker) og en *halvspråklighetsposisjon* i forhold til individuelle barn (noen barn kan presumptivt ikke sitt eget språk).

Preskriptivisme angår *språk* (kvalitet, nivå), *befolkninger* (som behersker et språk av en viss kvalitet, til et visst nivå) og språks *struktur/kompleksitet*. Oppfatningen er foreldet og deles verken av Cummins eller av andre som regnes med i moderne vitenskapelig diskurs.

Semilingualism-ism er en foreldet posisjon som strider mot det lingvistiske aksiom at alle kan sitt språk like godt. Posisjonen deles ikke av Cummins eller av noen andre som regnes med i den vitenskapelige diskurs. Det er konsensus om at alle kan sitt eget språk og at alle språk er like komplekse og uttrykksfulle.

På tross av at MacSwan slutter seg til de fleste praktiske implikasjonene av Cummins' teori, forkaster han teorien i dens helhet på grunn av dens angivelige preskriptivisme og *semilingualism-ism*. Han anser at disse to foreldede posisjonene i praksis fører til feilvurdering av barns språklige og kognitive forutsetninger og til feilplassering av barn i skoleløp de vil ta skade av i form av svekket læringsutbytte:

I argue that a climate for school failure for language minority children arises from two specific intellectual dogmas that are still very much a part of some of the most influential work on bilingualism, dogmas I will refer to as *prescriptivism* and *semilingualism* (MacSwan 2000:4).

⁶³ Flere enn MacSwan insisterer på å knytte Cummins' teori til Bernsteins arbeid: "Bernstein's characterizations of restricted versus elaborated codes appear roughly parallel to Cummins' earlier BICS/CALP and subsequent notions of "cognitively demanding/undemanding language" and context embedded/reduced distinctions" (Wiley 1996:187).

En av implikasjonene av Cummins' teori er at noen tospråklige barn ikke har "access to and command of oral and written registers of schooling" (Cummins 2000:67). Det er slike situasjoner som markerer barn under nedre terskel i terskelhypotesen, og det er slike formuleringer MacSwan bygger på, når han kritiserer Cummins for *semilingualism-ism*. I det følgende vil jeg redegjøre for MacSwans kritikk av Cummins, presentere MacSwans alternative teori og evaluere de to teoriens forklaringskraft.

Noen av MacSwans hovedsynspunkter.

MacSwan (2000) godtar ikke Cummins' terskelhypotese. Den forutsetter at noen barn har svake ferdigheter på begge språk, og utgjør for MacSwan en påstand om at de er halv-språklige. Han presenterer de teoretiske argumentene mot halv-språklighetsbegrepet, og siterer egen og andres empiriske tilbakevisning av fenomenet. Cummins tillegges et syn som

.. attributes achievement differences in language minority children to presumed ability differences in children's native oral language .. this view .. is extremely difficult to distinguish from classical prescriptivism, in which differences between the language of the educated classes and the language of the unschooled are described in terms of levels ability, degrees of complexity, or depth of vocabulary. We find such descriptions of children's oral native language to be highly objectionable for empirical and theoretical reasons (MacSwan, Rolstad & Glass 2002:214).

MacSwan (2000) bestrider at minoritetsspråklige barn taper ferdigheter på sitt førstespråk under trykket av majoritetsspråket. Han siterer forskning han mener ikke finner belegg for språktap og forskning som demonstrerer stabiliteten i førstespråksferdigheter over livsløpet (MacSwan 2000:16-19). Alle barn "kan sitt språk". Etter litteraturgjennomgangen konkluderer han blant annet:

Finally .. in the case of school-age children and adults, our knowledge of our native language is remarkably robust, such that even years of disuse have only marginal effects .. Likewise, other kinds of evidence .. have been found either wanting or irrelevant to the claim that language minority children in the United States characteristically have "deficient levels of L1 and L2 competence" (MacSwan 2000:30)

MacSwan bestrider av denne grunn også behovet for å teste førstespråksferdigheter hos minoritetsspråklige elever, som Cummins og de fleste på feltet anbefaler, dels fordi førstespråksferdighetene (ifølge MacSwan) alltid er i orden, dels fordi testene man bruker gir mange falske negative, og fører elever inn i skoleløp der de har svakt læringsutbytte.

MacSwan aksepterer ikke Cummins' interdependence-hypotese, og bestrider at språklige ferdigheter på L2 på noen måte er en funksjon av ferdigheter i L1 (MacSwan & Rolstad 2005). Allerede i 1999 skriver MacSwan:

Since knowledge of content and skills is independent of knowledge of language, such knowledge is accessible to whatever languages an individual happens to know (MacSwan 1999:268).

MacSwan bestrider BICS/CALP-distinksjonen i Cummins' teori fordi han verken empirisk eller teoretisk finner belegg for slike distinkte språklige "abilities". Videre ser han begrepet CALP som en lett tilslørt formulering av klassisk preskriptivisme, derved at den hvite

middelklassens formelle språkbruk, i form av CALP, anses mer komplisert, presis og ”bedre” enn andre språkvarianter (MacSwan 2000, MacSwan, Rolstad & Glass 2002).

MacSwan bestrider CUP-modellen i Cummins’ teori, fordi den forutsetter en prosess hvorved språklige ferdigheter overføres fra førstespråket til andrespråket gjennom et ikke nærmere angitt medium, *the common underlying proficiency*. Han kritiserer Cummins for at mekanismene for en slik hypotetisk overføringsprosess ikke er gjort teoretisk eksplisitte (MacSwan & Rolstad 2005).

MacSwan kritiserer at Cummins angivelig setter et likhetstegn mellom språkferdigheter og skriftspråksferdigheter (MacSwan 2000:23-26).⁶⁴ Cummins må derfor, ifølge MacSwan, anse hele befolkningen i alitterære samfunn og alle analfabeter i litterære samfunn for å være språkvake, hvilket åpenbart er urimelig. Videre vil testing av CALP alltid innebære bruk av skriftspråket, og måling av CALP er derfor ifølge MacSwan tautologisk, i det måleinstrumentet og det målte er identiske.

MacSwan mener at minoritetsspråksfeltet teoretisk har stått stille i et kvart århundre (anslagsvis fra 1975, da Cummins var begynt å publisere, til 2000, da MacSwan selv var begynt å publisere) på grunn av innflytelsen til Cummins’ preskriptivisme og *semilingualism*. Han legger ansvaret på Cummins for at minoritetsspråksfeltet preges av manglende forståelse av hva språk er – underforstått en kritikk av feltet for ikke å bygge på Chomskys minimalisme, slik han selv gjør (MacSwan 2005:1421).

MacSwan deler i hovedsak Cummins’ syn på de makrososiale forhold og maktrelasjoner mellom minoritet og majoritet som svekker læringsutbyttet til minoritets elever. Han deler også Cummins’ syn på behovet for *bilingual education*, dels fordi han mener slik opplæring dokumentert gir bedre læringsutbytte, dels fordi slik opplæring hindrer svekket læringsutbytte i de årene minoritets elever trenger for å lære andrespråket, og dels fordi slik opplæring motvirker generell undertrykkelse og devaluering av minoriteters identitet og selvoppfatning i majoritetssamfunnet.

MacSwans alternative teori

Når Cummins’ teori i sin helhet avvises, står minoritetsspråksfeltet uten en teoretisk forklaringsmodell, og en rekke spørsmål blir igjen stående ubesvart. I et forsøk på å råde bot for dette har MacSwan gjort ansatser til en helt ny teori om tospråklighet og læringsutbytte. Kanskje fordi han generelt har samme agenda som Cummins, en bekymring for læringsutbyttet til elever med bakgrunn i immigrerte og historiske minoriteter, men vel også fordi avvisningen av Cummins skaper et følbart teoretisk vakuum, har han lagt opp sin egen teori nesten som et speilbilde av den teorien han forkaster, med reviderte formuleringer av Cummins’ mest kjente prinsipper og hypoteser. Spissformulert kan man si at MacSwans teori er *Cummins’ teori rensket for den språklige faktor*.

MacSwans reviderte terskelhypotese (1999)

Med utgangspunkt i at alle barn har like gode språklige ferdigheter, forkaster MacSwan Cummins’ terskelhypotese, for det finnes, med unntak for barn med spesifikke språkvansker, betraktelig mental retardasjon og ekstrem understimulering, ingen barn under nedre terskel (“All normal children achieve linguistically” (MacSwan 2000:35)). Om den øvre del av terskelhypotesen holder stikk, om additivt balansert tospråklige faktisk har kognitive fordeler av sin tospråklighet, slik mange rapporter tyder på, er et spørsmål MacSwan så vidt jeg kan se,

⁶⁴ “Because Cummins views literacy as a subcomponent of language proficiency, he rarely distinguishes between language and literacy in his discussions of these issues” (MacSwan 2000:16).

ikke behandler. Den hypotesen er både plausibel og interessant i mange henseender, blant annet fordi den bidrar til å forklare ellers motstridende funn om konsekvenser av tospråklighet i ulike sosiale og pedagogiske kontekster, men den er ikke sentral for Cummins' syn på opplæring av minoriteter (den er "less relevant to policy and practice", se Cummins 2000:175), og den er, som allerede diskutert, vanskelig å teste. Men gitt det skarpe skillet MacSwan trekker mellom rent språklige versus kognitive funksjoner (som hos ham inkluderer begrepskunnskap og kunnskap om verden), er det vanskelig å se at MacSwan kan akseptere kognitive konsekvenser av tospråklighet, verken negative eller positive. Han ser motsatt grader og typer av tospråklighet, og læringsutbytte, som konsekvenser av andre, sosiale og pedagogiske faktorer.

MacSwan (1999) illustrerer synspunktet i en "revidert terskelhypotese" der de uavhengige variabler utgjør kort eller lang opplæring, i tre pedagogiske modelltyper, på førstespråket og/eller andrespråket, i en matrise som gir seks utfall, med grader og typer av tospråklighet og læringsutbytte som avhengige variabler (se figur 6).⁶⁵ MacSwan presiserer at hans revisjon av terskelhypotesen har den begrensede fordel at den ikke innebærer en *deficit*-oppfatning av minoritetsbarns språk, men at hans reviderte modell nok også trenger flere forandringer og justeringer for fyldestgjørende å forklare hvordan *opplæringen*, snarere enn art og grad av tospråklighet, påvirker læringsutbyttet. Presiseringen er nok nødvendig, for forskning på effekt av ulike opplæringsmodeller uten kontroll for språk og sosiale forhold ga typisk motstridende resultater inntil Cummins introduserte den medierende språklige faktor og (sammen med mange andre) fremholdt betydningen av viktige sosiale forhold. Denne presiseringen tyder dessuten på at MacSwan kanskje kan ha misforstått terskelhypotesen i noen grad, siden Cummins med terskelhypotesen mente å forklare kognitive konsekvenser av tospråklighet, som bare indirekte eventuelt er forbundet med læringsutbytte.

Figure 11: Academic Effects of Language of Instruction on Years of L₁ Schooling for Children in Bilingual Education Programs

Years of L ₁ Schooling	Language of Instruction	Effects on Academic Success
Adequate	L ₁ Program	Positive, and may lead to biliteracy
	L ₂ Program	Positive, but may lead to L ₁ loss
	Dual Language Program	Positive, and generally leads to biliteracy
Inadequate	L ₁ Program	Positive, and may lead to biliteracy
	L ₂ Program	Negative, and may lead to L ₁ loss
	Dual Language Program	Positive, and generally leads to biliteracy

Figur 6. MacSwans alternative terskelhypotese, med forfatterens tillatelse gjengitt etter MacSwan 1999:255.⁶⁶

⁶⁵ Som man ser, inneholder den reviderte terskelmodellen til MacSwan her muligheten for "L₁ loss" ved opplæring på et andrespråk. Modellen (1999, bokversjonen av hans doktoravhandling fra 1998) er laget før MacSwan avviste førstespråkstep som faktor (MacSwan 2000:27-31, se nedenfor).

⁶⁶ Tittelen på "Figure 11" (min figur 6), gjengitt ovenfor, er så vidt jeg kan se upresis, for det lyder som om skoleutbytte skal påvirke antall år L1-opplæring, hvilket er selvmotsigende. For å gi mening kunne figuren kanskje vært titulert slik: "Academic Effects of Language of Instruction in Relation to Years of L₁ Schooling in Bilingual and Monolingual Education Programs".

MacSwans *independence-hypotese* (1999)

Cummins' *interdependence*-hypotese forklarer ervervelse av L2-ferdigheter (delvis) som en funksjon av L1-ferdigheter, i den forstand at begrepskunnskap ervervet gjennom et L1 passerer et underliggende språknøytralt, semantisk medium (CUP) og dukker opp igjen på overflaten i et L2, som derved er lettere å lære (*facilitation*)⁶⁷ enn det ville vært uten en slik språklig overføringsprosess (*transfer*).

MacSwan er enig i at kunnskap ervervet gjennom ett språk fasiliterer uttrykket for den samme kunnskap i et annet språk, men han bestrider at denne fasiliteringen er en overføring, at den er en prosess, og at den angår språk.

Observationally, transfer, in the present context, means simply that what one learns in one language is available in a second (MacSwan & Rolstad 2005:228).

Det foregår hos MacSwan ingen overføring av språklige ferdigheter. Kunnskap etablert i ett språk er tilgjengelig i et annet språk. Førstespråket spiller ingen rolle i etableringen av andrespråket – det er ingen *interdependence* mellom språkene, og semantisk viten lagres som *kunnskap* (uvisst hvor og i hvilken form) ikke som *språk*. Siden førstespråket er fullverdig, er barnets utfordring å lære andrespråket for å få tilgang på etablert kunnskap også gjennom det. Ved denne analysen erstatter MacSwan Cummins' *interdependence*-hypotese med sitt eget *Linguistic Independence Principle*:

The Linguistic Independence Principle

Language is independent of literacy and content area knowledge (MacSwan 1999:268).

MacSwans erstatning av Cummins' *interdependence*-hypotese med sitt eget *independence*-prinsipp er kanskje retorisk fiks. Viktigere er det at den ganske presist spissformulerer motsetningen mellom Cummins' "språkpedagogiske" teori, der språk og kognisjon er uløselig sammenflettet, og MacSwans minimalistiske teori, som skiller skarpt mellom språk og tanke.⁶⁸ Cummins ser språklige forhold (relasjonen mellom første- og andrespråksferdigheter) som medierende faktorer mellom kausale sosiale, pedagogiske og individuelle determinanter for læringsutbytte hos minoritetslever. MacSwan ser bort fra den språklige faktor som determinant for læringsutbytte, for førstespråksferdigheter varierer ikke, og andrespråksferdighetene står ikke i et gjensidig avhengighetsforhold til førstespråksferdighetene.

⁶⁷ Interdependence-hypotesen er også kalt "fasiliteringsteorien" (Rossell & Baker 1996), i det ordlæring på et andrespråk "fasiliteres" av forutgående begrepslæring gjennom et førstespråk, altså et argument for fagopplæring på førstespråket gjennom de årene andrespråket etableres. Rossell og Baker, som er motstander av *bilingual education*, bestred fasiliteringseffekten, mens MacSwan aksepterer den (MacSwan & Rolstad 2005:225), dog ikke som en "prosess", som hos Cummins, men som "a fundamental characteristic of the brain itself".

⁶⁸ Se Faltis & Hudelson 1998:101-102: "Language and literacy cannot be separated. Put another way, both spoken language and written language are language. They are different sides of the same coin. Central to both is the creation and construction of meaning." Se også Ellis & Robinson 2008:3: "Cognitive linguistics (CL) is about language, communication, and cognition. They are mutually inextricable. Cognition and language create each other". Mitt eget syn avviker som tidligere nevnt på dette punktet både fra Cummins', MacSwans, og fra Ellis' og Robinsons, idet jeg ikke ser språk som en konstituerende del av kognisjonen, men mer som en utvidelse av dens rekkevidde, en posisjon som ikke står i nødvendig motsetning til Cummins' teori.

BICS og SLIC (2003)

Det konseptuelle skillet mellom dagligspråk og formelt språk (BICS/CALP) var svært nyttig da det ble introdusert i 1980, for det forklarer hvorfor minoritetsspråklige barn som etter et par år snakker majoritetsspråket stort sett korrekt, flytende og uten aksent (dagligspråk), likevel ikke har så gode andrespråksferdigheter (formelt språk) at det muliggjør likeverdig og forvarlig opplæringsutbytte, for det tar atskillig flere år å tilegne seg formelle aspekter ved L2 enn konversasjonsferdigheter i et L2. Barn i utvikling vil i stor grad utnytte sin medfødte språkutviklingsevne når de erverver andrespråkets dagligtale. Men for å tilegne seg andrespråkets formelle sider trenger de mer tid, andre læringsstrategier og formell opplæring. Distinksjonen gjør det mulig å formulere fornuftige *entry and exit criteria* for minoritetslever som skal *inn i* tospråklig opplæring mens de perfeksjonerer andrespråket, og *ut av* tospråklig opplæring når andrespråket er tilstrekkelig utviklet (Cummins 1980a).⁶⁹

Et ankepunkt hos MacSwan (og hos flere av Cummins' kritikere, se Edelsky et al. 1983:9; Martin-Jones & Romaine 1986:29-30) er at CALP angivelig postuleres som en egen "slags" språkkompetanse, en egen *ability*.

.. more specifically, in distinguishing *two kinds of language*, Cummins asserts that CALP is characterized by an expanded range of vocabulary and complex grammatical structures, an ability to make complex meanings explicit, and greater demand on memory, analysis and other cognitive processes (MacSwan, J. Rolstad, K., & Glass, G. V. 2002:216, min uth.).

Dette er nærmest sitatfeil, for Cummins har aldri bestridt at også barn med situasjonsbestemte språklige ferdigheter under nedre terskel er biologisk normalutrustet for språk. Så tidlig som i 1974, før teorien var ferdig utformet, skriver han

.. we are talking not so much in terms of a handicap in verbal reasoning as a lack of enrichment (Cummins & Gulutsan 1974:266).

Cummins har ikke hevdet at CALP er en egen språklig *ability* eller en egen *kind of language*. Cummins' pretensjon er atskillig mer prosaisk at barn for sin livsutfoldelse i samfunnet trenger det språk skoler forutsetter og formidler. CALP defineres som "the extent to which an individual has access to and command of oral and written registers of schooling" (Cummins 2000:67). Cummins har meg bekjent aldri gitt noen definisjon av CALP som substansielt avviker fra denne, selv om ordvalget i noen tidlige artikler kan ha vært uforsiktig i lys av den kritikk han i etterhånd har møtt.

Et annet av MacSwans argumenter mot BICS/CALP-distinksjonen (se også August & Hakuta 1997, Spolsky 1984) er at BICS presumptivt forutgår CALP i en utviklingsgang. Det innvendes at noen av de språklige ferdighetene som henføres til CALP også finnes hos førskolebarn, i form av metaforer, logikk, kognitive strategier, hypoteseprøving, dekontekstualiserte tankeeksperimenter, abstrakte begreper, metaspråk og lignende, mens BICS-ferdigheter (*face-to-face*-ferdigheter) er viktige også på et høyt akademisk nivå. Men i Cummins' kvadrantmodell presiseres nettopp at *face-to-face*-ferdigheter kan være kognitivt krevende og

⁶⁹ "Decisions about whether students should be exited from special language programs should reflect an understanding of the language skills students must have to function effectively in English-language classrooms. In addition to good English conversation skills, students must also have high levels of academic English proficiency to be successful learners" (Ortiz & Kushner 1997:668).

akademisk avanserte (sydvestre kvadrant B). Og det er ikke et poeng i Cummins' teori å insistere på at BICS i alle tilfeller forutgår CALP i en utviklingsgang (Cummins 2000:74).⁷⁰ Slik mange voksne minoritetsspråklige har gode sosiale ferdigheter og kommunikativ kompetanse på majoritetsspråket uten å ha klart seg godt i skole, er det i spesielle situasjoner mange eksempler på elever som klarer seg godt i skole, men som har problemer med sosial og kommunikativ kompetanse, slik Spolsky (1984) har påpekt. Slike litt atypiske situasjoner avkrefter ikke betydningen av Cummins' teori om det typiske og vanlige og bekrefter ikke hans forskjellige opponenters syn.

Et tredje ankepunkt mot distinksjonen er at den angivelig postulerer CALP som et *bedre* språk enn andre språkvarianter:

.. in the context of first language development, the distinction [mellom BICS og CALP] implies that the language of the educated classes is inherently superior to the language of the working class (MacSwan & Rolstad 2003:332).

.. The common belief that academic language has special and enriched properties results from a long tradition of prescriptivist dogma .. a tradition that has had the principal effect of justifying social inequalities .. (MacSwan, Rolstad & Glass 2002:216).

BICS/CALP-distinksjonen er en konseptualisering av et skille mellom den universelle kommunikasjonsferdighet alle barn utfolder i sin naturlige utvikling (i alle historiske epoker) og det språk som formidles i skoler i moderne samfunn, som er innsiktet mot elevenes utdannings- og yrkesmuligheter i dette samfunnet, og mot samfunnets behov for kompetent arbeidskraft. Man kan gjerne ha den politiske oppfatning (som MacSwan (2000:6-7), Wiley (1996), Edelsky (1983) og Martin-Jones & Romaine (1986) synes å ha, og som Cummins utvilsomt i noen grad deler) at språket som formidles i skoler for eksempel er middelklassens, de rikes, imperialistenes eller de hvites språk. Men det er dette samfunnet som trenger kompetanse, i alle klasser og i alle minoriteter, og det er i dette samfunnet at også minoritetsspråklige skal kvalifisere seg for utdanning og arbeid. Fordi minoritetsspråklige har en dobbel læringsbyrde – de skal både lære språket og skolefagene – trenger vi teoretisk forståelse som forklarer hvorfor det språk som formidles og må formidles i skoler (CALP), er tyngre tilgjengelig for minoritetsspråklige enn for majoritetsspråklige, andre forhold holdt konstant.

Alternative strategier til en pedagogikk som letter læringsbyrden for minoritetsspråklige i det faktisk foreliggende samfunn, må være politiske strategier som forandrer dette samfunnet, slik Edelsky (1983) anbefaler. Dét er i så fall politikk og ikke vitenskap. BICS/CALP-distinksjonen er, i likhet med terskelhypotesen, ikke primært lingvistisk, slik kritikerne oppfatter den. Den er primært pedagogisk og omhandler som sådan hva barn trenger å lære.

Fordi CALP angivelig postuleres som en egen *ability*, et rikere og mer komplisert språk med en egen utviklingsgang som atskiller seg fra generell språkutvikling, er begrepet

⁷⁰ “Another point concerns the sequence of acquisition between BICS and CALP. August and Hakuta (1997), for example, suggest that the distinction specifies that BICS must precede CALP in development. This is not at all the case. The sequential nature of BICS/CALP acquisition was suggested as typical in the specific situation of immigrant children learning a second language. It was not suggested as an absolute order that applies in every, or even the majority of situations. Thus attainment of high levels of CALP can precede attainment of fluent L2 BICS in certain situations (e.g. a scientist who can read a language for research purposes, but who can't speak it)” (Cummins 2000:74).

uantagelig for MacSwan. Men for å bevare noe av forklaringskraften i CALP-begrepet, og for å ta høyde for den tid det tar å lære andrespråket, foretar MacSwan (og Rolstad) nok en reformulering av et sentralt prinsipp hos Cummins. De erstatter Cummins' *Cognitive Academic Language Proficiency* med *Second Language Instructional Competence*, eller SLIC, dvs. 'skolerelevant andrespråkskompetanse'.

While we applaud the original intent of the BICS/CALP distinction, we believe that some refinements are needed in view of the unintended negative consequences of CALP outlined here. By distinguishing between academic achievement and language ability, and between first and second language development in school-age children, we may be better able to characterize the language situation of linguistic minorities and their achievement in school (MacSwan & Rolstad 2003:338).

Med etablert SLIC har et barn gode andrespråksferdigheter og dermed tilgang til sine etablerte kunnskaper også gjennom andrespråket. Fordi det tar tid å etablere SLIC, trenger minoritetsbarn opplæring i fag på førstespråket for ikke å bli hengende etter i kunnskapsutvikling (i praksis en svak versjon av *the linguistic mismatch hypothesis*). Andrespråkservvelsen har hos MacSwan imidlertid ingen relasjon til førstespråksnivået, og av den grunn vil behovet for konsentrert formidling av andrespråket (ved eksponering og undervisning) være viktigere under MacSwans teori (i praksis en svak versjon av *the maximum exposure hypothesis*) enn under Cummins' teori. Noe av forklaringskraften i Cummins' teori er nettopp at den overkommer vanskelighetene forbundet med de inkongruente *linguistic mismatch-* og *maximum exposure-*hypotesene, vanskeligheter som igjen blir følbare under MacSwans teori.

Den modulære CUP-modellen (2005)

MacSwan stiller seg substansielt positiv til intensjonen i Cummins' CUP-modell (*common underlying proficiency*) i den forstand at kunnskap ervervet gjennom førstespråket er tilgjengelig i et senere lært andrespråk:

We can regard transfer of literacy and content knowledge across languages .. as a descriptive fact, well attested in numerous studies. The theoretical challenge is to provide a model of the psychological mechanisms that might be seen as underlying this fact (MacSwan & Rolstad 2005:229).

MacSwan anser at Cummins' CUP-modell nettopp ikke gir en slik teoretisk forståelse. Cummins' modell forutsetter at kunnskap ervervet i L1 beveger seg ned i CUP, avkles sine særspråklige trekk og stiger opp igjen i L2, i ny språkdrakt. Denne bevegelsen er en prosess, som Cummins ikke har gitt noen "psykologisk" forklaring på. MacSwan har derfor erstattet den med en modulær CUP-modell der "kunnskap om språk er representert separat og atskilt fra andre kunnskapssystemer" (min overs. fra MacSwan & Rolstad 2005:237).

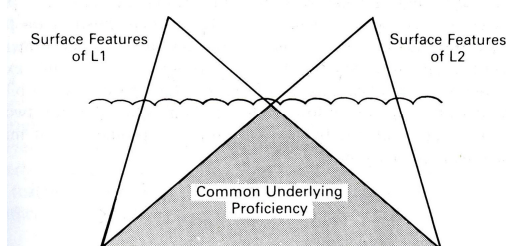
Mens *transfer* i Cummins' teori er en prosess som (ifølge MacSwan) krever en *forklaring*, så er overføring hos MacSwan et *epiphenomenon of mental architecture* (MacSwan 1999, MacSwan & Rolstad 2005). Det finnes med andre ord ingen prosess å forklare. Til grunn for dette argumentet legger MacSwan Chomskys språkteori og Howard Gardners, Ray Jackendoffs og Jerry Fodors Chomsky-inspirerte tanker om *multiple intelligences* og *modulær organisering av mentale funksjoner*, der generelle ("horisontale") prosesser som minne, oppmerksomhet, intelligens etc. interagerer med genetisk bestemte, modulspeifikke ("vertikale") kognitive strukturer som språk, visuell persepsjon, tallforståelse, musikkoppfatning etc. (Gardner 1983, Jackendoff 1987, Fodor 1983). I Chomskys teori (1995) er språket en *separat mental modul* uavhengig av partikulære språk og uavhengig av kunnskap om verden. Språk-

modulen har grensesnitt (*interface*) til andre (hos Fodor, Jackendoff og Gardner også modulære) kognitive (og utførende) strukturer som den interagerer med, understøttet av de horisontale moduluavhengige og de andre vertikale, modulspeifikke prosesser.

We suggest .. that bilinguals experience transfer of academic knowledge because both languages have access to the central processes. In this regard, the usual meaning of transfer, which implies that a process moves knowledge from one language to another, is incorrect. Rather, both languages have access to the same store of knowledge [dvs. CUP], which is available to learners regardless of how the knowledge was acquired in the first place. Transfer simply occurs as a natural consequence of mental architecture (MacSwan & Rolstad 2005:229) .. Viewed in these terms, transfer is effortless; it refers to the accessibility of information across linguistic domains, in the central processes, and made available to the language system. In this sense, transfer in bilinguals is not different from knowledge access in monolinguals (MacSwan & Rolstad 2005:238).

Cummins' CUP-modell:

FIGURE 8 The "dual iceberg" Representation of Bilingual Proficiency



Figur 7a. Gjengitt etter Cummins 1984a:143.

MacSwans alternative CUP-modell:

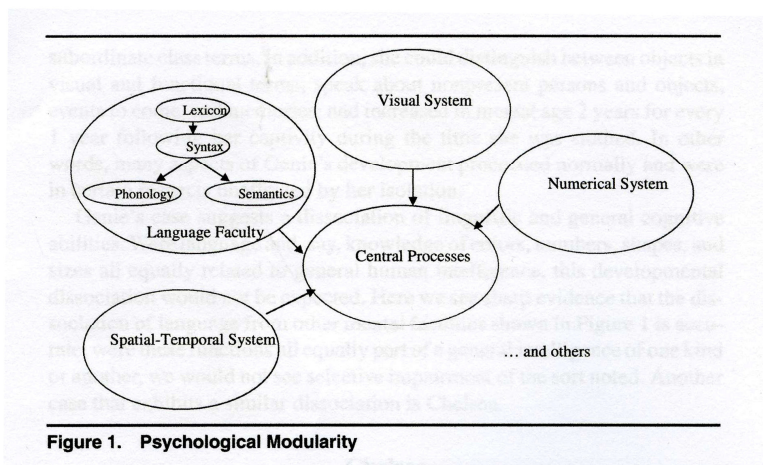


Figure 1. Psychological Modularity

Figur 7b. Figuren er uten forfatterens protest gjengitt etter MacSwan & Rolstad 2005:232.

En rimelig fremstilling (**figur 7 ab**) av forskjellen mellom de to konseptualiseringene kunne være at Cummins' CUP inneholder både språk og tanke, som det jo ikke er så lett å holde fra hverandre, mens MacSwans CUP ikke inneholder språk. Det skarpe skillet mellom språk og tanke er et særdrag ved MacSwans teori, akseptabelt på minimalismens *competence*-nivå, men uakseptabelt når man, som MacSwan, arbeider på et felt som omhandler kommunikasjon av mening, kunnskap og intensjon, på et *performance*-nivå. Det er for øvrig ingen motsetning

mellom Cummins' teori og en modulær teori om språk og kognisjon. Cummins var (sammen med Bialystok) blant de første til å pense minoritetsspråksfeltet inn på modulær tenkning, med en diskusjon av implikasjoner av Fodor (1983) og Jackendoff (1987) for forståelsen av samspillet mellom sentrale og modulære komponenter i analysen av henholdsvis akademisk, dekontekstualisert, formelt språk og konversasjonelt, kontekstualisert, uformelt språk (Bialystok & Cummins 1991). MacSwan krediterer selv Cummins for denne kursangivelsen, som ble et utgangspunkt for hans avvisning av Cummins' teori (MacSwan & Rolstad 2005:227).

Feltet står stille

Å hevde at minoritetsspråksfeltet beveger seg fremover (eller altså, ifølge MacSwan, står stille, sperret av Cummins' teori), uten substansiell forståelse av hva språk er, må kunne utlegges som en urettferdig kritikk av feltet for ikke å basere teori og praksis på den generative grammatikkens nyere minimalisme. Kritikken virker søkt, idet minimalismen i Chomskys teori omhandler *competence* hos idealiserte språkbrukere, mens minoritetsspråksfeltet og pedagogisk forskning på forholdet mellom språk og læringsutbytte jo omhandler *performance* – "one's knowledge of language use that interacts with a host of other cognitive and external factors" (MacSwan 2000:5) i den virkelige verden med dens imperfeksjoner, som i stor grad unndrar seg objektivt studium, *in the world of the more and less*.

Dessuten er det ikke konsensus om Chomskys forklaring, som jeg personlig deler, av hva språk er og hvordan språk fungerer. Chomskys posisjon er omstridt. Nevropsykologen Aleksandr Luria, for eksempel, aksepterer den generative grammatikken i boken 'Язык и Сознание' (Luria 1979),⁷¹ men avviser at språkevnen er medfødt. Lingvisten William O'Grady aksepterer motsatt at språkevnen er medfødt, men bestrider Universal Grammar i artikkelen "The Radical Middle: Nativism without Universal Grammar" (O'Grady 2005). O'Grady skriver blant annet:

Skepticism about UG is widespread in the field of language acquisition research. Relatively little of the literature on first language acquisition is couched within a UG framework, and the same seems to be true of the literature on second language acquisition as well. In addition to the huge amount of work that simply ignores UG, there is also a substantial and varied literature that explicitly rejects it .." (O'Grady 2005).

Når det ikke foreligger noen almen konsensus om Chomskys språkteori, er det heller ingen grunn til at MacSwan skal kritisere minoritetsspråksfeltet for ikke uniformt å ha annammet den, og ingen grunn til å beskyldte minoritetsspråksfeltets forståelse av språk for å stå stille, eller ikke være substansiell, bare fordi feltet ser seg bedre tjent med andre teorier enn MacSwans foretrukne.

MacSwans utgangspunkt, at alle barn kan sitt språk, kan sies å være tautologisk sant. Det er sant fordi alle barn i alle land lærer å snakke, prinsipielt uavhengig av språksamfunn, intelligens og sosialiseringbetingelser. Det er tautologisk fordi det ikke kan brukes til å forstå hva barn skal bruke sitt språk til, eller hvordan språket kan være til nytte for dem i et konkret (i dette tilfelle moderne) samfunn, som fungerer på visse særegne språklige premisser. MacSwans minimalistiske posisjon sier ikke noe om relasjonen mellom det språk barn

⁷¹ Bokens tittel kan oversettes både med "Språk og bevissthet" og, mer nærliggende, "Språk og erkjennelse", (ordrett "Språk og med-vit").

behersker, og det språk barn møter og blir avkrevet i skoler. For å si noe om denne relasjonen må MacSwan ty til andre typer teorier enn sin egen.

Chomskys teori, som MacSwan vil gjøre retningsgivende for minoritetsspråksfeltet, har hatt stor betydning for psykologi, filosofi og lingvistik, og har økt vår forståelse av det menneskelige intellekt gjennom studiet av én mental modul, språket – *in vitro* – løsrevet og abstrahert fra audioperseptuelle og audiopraktiske forhold (taleoppfatning og taleproduksjon), fra andre kognitive systemer og fra *performance* – språkbruk i autentiske sosiale situasjoner. Teorien er abstrakt og idealisert. Chomskys tidlige undersøkelser viste at språk på grunn av *the poverty of stimulus* ikke kan være lært, men må være generert av barnet, presumptivt på grunnlag av spesialiserte medfødte almenmenneskelige strukturer (UG), i samsvar med regelmessigheter i det omgivende (E-) språk.

Den (overveldende) empiriske *oppgaven* for den generative grammatikk har bestått i å vise at ingen talte språk eller akseptable setninger i talte språk bryter med disse premissene. *Utviklingen* av den generative grammatikk (Rules & Representations, Government & Binding, Principles & Parametres, Minimalism) er teoriens akkomodering til og assimilasjon av et voksende korpus av grundig studerte akseptable setninger i talte språk som tilsynelatende er svært forskjellig oppbygget. Det er ikke noe argument mot Chomskys teori at den ”stadig forandrer seg”. Teorien nyanseres i møtet med den empiri den genererer, hvilket var forutsatt og forutsett allerede tidlig på 60-tallet.

Derimot er teorien ekstremt abstrakt, i den forstand at den søker å forene infinitt varierende empiri (eksempler på akseptabel tale) med en grunntese (medfødt UG) som er deduktivt postulert og utilgjengelig for inspeksjon. Hele det generative prosjekt kan i prinsippet vise seg å være et teoretisk luftslott, enten ved at man avdekker empiri det ikke kan forklare, eller ved at man utvikler en teori som forklarer empirien bedre. Men foreløpig har det ikke lyktes å falsifisere den generative grammatikk – hvilket naturligvis også reiser spørsmålet om hvorvidt den er falsifiserbar (Popper 1959). De forskere på minoritetsfeltet (det store flertall) som mot MacSwans anbefaling ikke baserer seg på minimalismen, kan for eksempel unnskyldte seg med at Chomskys teori kanskje ikke er falsifiserbar, eller at den er uanvendelig fordi den omhandler *competence* og ikke deres anliggende, *performance* (Francis 2002). Empirien i Chomskys teori er I-språk, ikke E-språk. Minoritetsspråksfeltet omhandler E-språk og relasjonen/diskrepansen mellom I-språk og E-språk. Minoritetsspråksfeltet har derfor begrenset konkret nytte av Chomskys minimalisme.

Om den generative grammatikk (uavhengig av om den er sann) har vært et veldig bidrag til kognitiv psykologi, er den ikke alltid anvendelig for praktiske formål i den verden hvor folk faktisk kommuniserer. Kommunikasjon er ikke et sentralt tema i generativ grammatikk; man vil snarere få det inntrykk at språket er viktigere for andre formål enn for kommunikasjon, for eksempel som et tankens redskap. Men for samfunnsvitenskapene er det de kommunikative sider ved språk som er sentrale og presserende, kommunikasjon av mening, av kunnskap, av makt, av relasjoner. Dét er en av grunnene til at UG-teori er lite fremtredende i studiet av første- og andrespråkservvelse i den praktiske hverdag, som O’Grady minner om ovenfor.

Også innenfor en chomskyansk, minimalistisk og modular tradisjon har MacSwan møtt motstand for sin kritikk av Cummins, fra en kollega på minoritetsspråksfeltet, professor Norbert Francis:

Where MacSwan misses the mark in his hasty challenge to Cummins’ model is in liquidating the question of variation in secondary discourse development [dvs. CALP] by applying to this domain the central defining features of L1 *native-speaker* grammatical competence. A modular approach would help us *avoid confounding competence with performance*, knowledge and ability .. The ‘deficit-theory’ charge fails because increments in lexical knowledge beyond the

core vocabulary, tied to exposure to secondary discourses, simply require experience and learning: [there is] no inherent disability .. no critical period threshold, no impairment, no deficit (Francis 2002:155-156, mine uth.).

Med samme teoretiske utgangspunkt som MacSwan avviser Francis at Cummins' teori er en *deficit*-posisjon, og lokaliserer, som jeg, MacSwans feiltagelse i en sammenblanding av *competence* og *performance*. I samme grad som minimalismen er irrelevant for minoritets-språksfeltet, bør minimalister i prinsippet kunne akseptere Cummins' teori. Min posisjon er at de to teoriene omhandler ulike typer spørsmål på helt forskjellige forskningsområder, og knapt kommer i berøring med hverandre. Men også for minoritetsspråksfeltet er det viktig med god forståelse av hva språk er og hvordan språk fungerer, for eksempel for å kunne skjelle mellom teorier som MacSwans og Cummins'.

Testing av førstespråksferdigheter

Med sitt rigorøst minimalistiske syn på barns språkutvikling, som forutsetter at alle barn kan sitt språk like godt, er MacSwan sterkt kritisk til testing av førstespråksferdigheter hos to-språklige barn. En av hans forskningsinnsatser har vært empirisk demonstrasjon av utilstrekkeligheter i vanlig brukte instrumenter for måling av førstespråksferdigheter i USA (MacSwan, Rolstad & Glass 2002; MacSwan 2005; MacSwan & Rolstad 2006). Han finner at disse instrumentene gir en høy prosent falske negative, at betydelige barnebefolkninger feil-identifiseres som *non-proficient* eller *clinically disfluent* både i sitt førstespråk og i sitt andrespråk ("non-nons"), og at de slik (med en spissformulering) ikke har noe språk i det hele tatt (jfr. MacSwan et al. 2002: "Do some children have no language?"): ⁷²

Because we know from research on child language acquisition that all normal children achieve linguistically, and because evidence for the existence of constructs like "semilingualism" has not been persuasive (Paulston, 1983;⁷³ MacSwan, 2000), we recommend that the practice of routinely testing minority language children's oral native language ability be abandoned. In the usual case, the assessment of language minority children for purposes of placement and identification can be done with a simple home language survey, brief parent interview, and some kind of second language assessment .. (MacSwan, Rolstad, & Glass 2002:233).

MacSwans anbefaling om summarisk innhenting av opplysninger om hjemmespråksbruk står i diametral motsetning til de posisjoner denne avhandlingen bygger på, som er basert på Cummins' forståelse, også av språktap. Det er nemlig mulig både å erkjenne problemene knyttet til praktisering av førstespråkstesting og arbeide for bedre førstespråkstesting (slik Cummins i samarbeid med andre har gjort med testen BVAT, se Munoz-Sandoval, Cummins, Alvarado, & Ruef 2005) uten av den grunn å måtte påstå at førstespråksferdigheter er irrelevante, slik MacSwan gjør.

⁷² Det er overhodet ikke konsensus om dette synspunktet til MacSwan. Raquel Anderson skriver for eksempel: "Clinicians will continue to be faced with the task of evaluating the language abilities of children who speak English as a second language (L2) or who are bilingual. Most researchers in the field caution that the bilingual child's skills need to be assessed in both languages" (Anderson 1999). Hun refererer i så måte til Bernstein 1994; Kayser 1995a; Langdon 1992; Mann & Hodson 1994; Mattes & Omark 1991.

⁷³ Mitt eksemplar av dette dokumentet er publisert i 1982, se referanselisten (Paulston 1982).

Språktap

I sin brede kritikk av Cummins' teori gjennomgår MacSwan (2000:27-31) mulig evidens for *semilingualism* fra forskning på *language shift*, det forhold at minoritetsbefolkninger over generasjoner oppgir sitt eget språk og antar majoritetsspråket – vanligvis i tredje generasjon (Anderson 2004:189; Hakuta & D'Andrea 1992; Dorian 1980). Hvis også *individer i oppvekst* taper ferdigheter på et førstespråk i overgangen til et andrespråk, faller mye av grunnlaget for MacSwans posisjon og hans kritikk av Cummins bort, for da er det ikke lenger slik at "alle barn kan sitt språk", og en forståelse av effekten av den språklige faktor blir igjen presserende nødvendig.

Under Cummins' teori er morsmålssvekkelse en viktig faktor. Språktap⁷⁴ vil forhindre tospråklighet over øvre terskel, og barna mister de potensielle kognitive fordelene av additiv balansert tospråklighet. Etter interdependence-hypotesen vil barn med morsmålssvekkelse ha et svakere grunnlag for overføring av begrepskunnskap fra L1 til L2 i den tiden L2 erverves. Barn med L1 språktap vil derfor etter Cummins' teori stille med et skolefaglig og språklæringsmessig handikap sammenlignet med barn som bevarer og videreutvikler førstespråket i alderstypisk takt. Når man unntar helt små barn som skifter språk i løpet av den første språkutviklingen og dermed får et nytt og fullverdig L1 (MacSwan 2000:29), er det etter MacSwans teori, og etter hans gjengivelse av forskningen, ingen barn som taper ferdigheter i sitt førstespråk. Svakt skoleutbytte må derfor ha andre forklaringer, som ikke er knyttet til førstespråksferdighetene. Det blir her derfor gjengitt noe forskning som sannsynliggjør at minoritetsspråklige barn ofte taper førstespråksferdigheter i møtet med andrespråket, den prosessen som ligger til grunn for utvikling av subtraktiv tospråklighet (Lambert 1975).

Merino (1983) demonstrerer språktap i en krysseksjonell (N=41) og en longitudinell (N=32) studie av relativ utvikling/tap av språkferdigheter i engelsk (L2) og spansk (L1) hos en gruppe immigrantbarn fra førskole til 4. klasse i USA, testet med BLAS (Bilingual Language Acquisition Scale). Hun presiserer at det i utgangspunktet er ukjent om språktap styres av en konkurranse mellom de to språkene eller av motivasjonelle og sosiale faktorer, om språktap er en speilvendt versjon av språkervervelse (et syn fremmet av Bailey (1973), hos De Bot & Weltens (1991) henført til Jakobson (1941)), eller om språktap følger et eget sett regelmessigheter (se også Levy et al. nedenfor).

Merino finner at språkforståelse taper seg mindre, eller er mer resistent, enn språkproduksjon (se også Anderson 2004). Engelsk språkforståelse og -produksjon viste fremgang i alle gruppene gjennom tidsspennet hun studerte. Forståelse av spansk stagnerte i løpet av det studerte aldersspennet uten å bli redusert, mens produksjon av spansk viste absolutt tilbakegang fra tidligere nådde nivåer. Denne nyansen i språktap (i de to modaliteter forståelse og produksjon) kan (etter Pan og Berko-Gleason 1986:196) karakteriseres som *arrest* versus *attrition*, eller altså på norsk stagnasjon versus tilbakegang.⁷⁵ Merino finner indikasjoner på at sent etablerte komponenter i spansk (konjunktiv, kondisjonalis) tapes før tidligere etablerte komponenter (kjønn, tall, person), dvs. tentativ støtte til en oppfatning av at språktap replikerer språkervervelse. Hun finner videre mer språktap hos elever som snakker begge språk til de samme personer og i de samme situasjoner, enn hos barn som skiller mellom

⁷⁴ I denne avhandlingen brukes det norske ordet *språktap*, når annet ikke er angitt (for eksempel *morsmålssvekkelse*), som samlebetegnelse på flere relaterte fenomener, som svekket utviklingstakt, stagnasjon eller absolutt tilbakegang i ett eller begge språk, generelt eller vedrørende avgrensede språklige ferdigheter hos individer, og om svekkelse av individers eller befolkningers språkferdigheter (*language attrition/loss* hos individer vs. *language shift/death* i befolkninger). Se Anderson 2004:189-190.

⁷⁵ Det er vanligere å bruke *loss* om tilbakegang og *attrition* om stagnasjon, se Anderson 2004:189). I denne avhandlingen benyttes, som nevnt, *språktap* for alle varianter, når ikke annet er angitt.

språkene i henhold til person og kontekst, dvs. tentativ støtte til hypotesen om sosiale og motivasjonelle determinanter. Sluttelig finner hun (i likhet med Okimura-Bichard 1985) en sammenheng mellom språkbruk og språktap: Språk som brukes mindre, er mer utsatt for tap (se Pan & Berko-Gleason 1986:196). Merino konkluderer forsiktig:

This study .. can serve as a warning to parents and teachers. The development of the home language is not automatic. Even once learned, some structures of a language can be forgotten, at least for children of this age (Merino 1983:293).

Pan & Berko-Gleason (1986) gjennomgår tendenser i forskning på språktap med henblikk på L1-tap versus L2-tap, individer versus befolkninger, barn versus voksne og eldre, friske versus afasirammede, og friske eldre versus demente eldre. På tross av at kontekstene er svært forskjellige, finner de at visse typer forskningsspørsmål er gjennomgående i studiet av alle typer språktap: Er språktap en replikasjon av språkervervelse? Er det sider ved språk som er mer robuste og mindre sårbare for tap? Hvilken rolle spiller motivasjon (nytte), holdninger (blant annet språks relative status) og bruk (aktivisering)? Forfatterne betoner at språktap i L1 er ganske alminnelig forekommende hos minoritetspråklige barn som går over til å bruke et dominerende samfunnspråk når de begynner på skolen, når de innvandrer, eller på grunn av morsmålets opplevd lave status i samfunnet, og at individuell overgang fra ettspråklighet i L1 via tospråklighet til ettspråklighet i L2 gjennom oppveksten er en helt alminnelig forekommende prosess i minoritetskontekster, selv om andre mønstre kan være like vanlige, med grader av tospråklighet som sluttresultat. Poenget er i denne sammenheng at individuelt L1 språktap anses som et alminnelig forekommende fenomen, et fenomen som kan studeres systematisk og som synes determinert av sosio-motivasjonelle forhold, av maktrelasjoner i samfunnet og av mer rent lingvistiske forhold:

Loss of competence in one's native language .. generally occurs as a result of the restricted use of the language .. for example .. when one learns one language at home but shifts to the societal language after learning it in school. The latter is a common pattern among ethnolinguistic minority children .. Such children often learn the minority language at home as their first language, acquire the societal language subsequently, and eventually become more proficient in the societal language. Because of developmental factors, it is often difficult to know whether children's limited competence .. is better characterized as language attrition or as a phenomenon we might call *language arrest* [uth. i orig.] (Pan & Berko-Gleason 1986:195-196).

I Norge er det ganske mange norskfødte minoritetsbarn som kommer til skole uten å kunne noe særlig norsk, for eksempel fordi de ikke har gått i barnehage, eller lever i boligområder med mange samspråklige. Også i slike grupper vil man vente å finne førstespråktap både i form av tilbakegang hos noen og i form av stagnasjon eller redusert utviklingstakt hos andre, kanskje suksessivt hos mange, først stagnasjon og deretter tilbakegang. Fra det synspunkt denne avhandlingen er skrevet, er allerede begynnende stagnasjon – en reduksjon av førstespråkets naturlige *utviklingstakt* – et mulig faresignal for svekket læringsutbytte. For mange vil begrepsutviklingen på førstespråket bremses opp før den er kommet langt nok til å understøtte utviklingen på andrespråket:

In many instances, children will be demonstrating patterns of L1 loss while still in the process of learning English (Anderson 1999:5).

I slike tilfeller risikerer barnet en iallfall midlertidig generell stagnasjon eller oppbremsing i almen begrepsutvikling, med potensielt negative følger for læringsutbyttet i skole (Ortiz & Maldonado-Colon 1986a:43). En av mekanismene hvorved dette skjer, er differensiering av domenespesifikke språkerfaringer:

.. the limited domains of use also bring forth a narrower range of use of certain linguistic forms and concepts in the minority language. Specific vocabulary used for different topics or contexts will be limited to that which is used within the domains in which the L1 is spoken, whereas the vocabulary used in contexts in which the language of interaction is the L2 will tend to be known only in that language .. if the child only uses the L1 within the home environment, only concepts and terms that are used in that context will be known in that language. On the other hand, if the child only uses the L2 in a school setting, then concepts and terms within that context will be known in that language and not in the L1 (Anderson 2004:192).

På tross av at språktap rammer både ordforråd og språkstruktur, skriver MacSwan (2000:28): "With respect to knowledge of grammar, studies have found no attrition of L1 abilities." Det er mulig MacSwan har rett i at noen studier ikke har vist strukturelt språktap, men slike funn må i så fall balanseres mot for eksempel følgende:

Anderson (1999) demonstrerte morfologisk og syntaktisk forenkling og språktap longitudinelt fra alder 4-7 til 6-5 hos en tospråklig pike i USA med bakgrunn fra Puerto Rico. Hun presiserer at hennes testmål var grammatiske strukturer i enkel kontekststøttet konversasjon, og anbefaler at videre studier av språktap også tar opp andre sider ved språket og i mindre kontekststøttede sammenhenger. Hun diskuterer også skillet mellom stagnasjon og tilbakegang i førstespråksferdigheter. Førstespråksstagnasjon (*arrest*) er også diskutert og dokumentert av Schiff-Myers 1992. En rekke andre forskere har beskrevet forenkling av morfologi og syntaks som karakteristiske for L1 språktap, både hos individer og befolkninger (se for eksempel hos Cook 2003, Hyltenstam & Viberg 1993, Seliger og Vago 1991, Lambert & Freed 1982).

Ohlstein og Barzilay viser i en studie fra 1991 at L1 språktap kan opptre også i helt uventede kontekster. De fant klare vansker i engelsk ordmobilisering (*lexical retrieval*) hos en gruppe opprinnelig engelsktalende voksne innvandrere i Israel (hvor engelsk har høy status), som gjennom mange år hadde fortsatt å bruke engelsk til daglig i svært mange sammenhenger, sammenlignet med en kontrollgruppe:

This is perhaps a unique context in which language attrition has the least chance to develop and yet we found an obvious feature of reduction in vocabulary retrieval (Ohlstein & Barzilay 1991:149).

MacSwan (2000:28) gjengir denne studien slik: "Ohlstein and Barzilay found 'retrieval difficulties' to be limited to 'infrequent, specific nouns' (p.140)". Det man finner på side 140 hos Ohlstein og Barzilay, er imidlertid en henvisning til Obler (1980) og Cohen (1986) for synspunkter på noen *sider* ved ordforrådet som er særlig *sårbar* for språktap, for eksempel *infrequent, specific nouns*. Fordi de lette etter språktap hos daglige brukere av L1 – hvor språktap ville være et lite sannsynlig funn – brukte Ohlstein og Barzilay ganske riktig "infrequent, specific nouns" som variabel, og fant likevel overraskende språktap. Det fremgår ikke hos Ohlstein og Barzilay at tap av ordforråd er *begrenset* til slike substantiver, og slett ikke i kontekster der L1 brukes i mer begrenset grad. MacSwans siteringspraksis er her i beste fall litt upresis.

At ordforråd er et sentralt område av språktap, presiseres av Anderson (2004:195-197) og også av Levy, McVeigh, Marful og Anderson (2007):

Many studies have documented first-language attrition, the forgetting of one's native tongue during second-language acquisition .. This phenomenon affects vocabulary most strongly and is especially potent during second-language immersion,⁷⁶ in which the native language is practiced infrequently (Levy et al. 2007:29).

Levy et al. har foreslått og funnet støtte for en modell som antyder at språktap ikke bare skyldes *disuse*, slik man gjerne ser det hos immigrantfamilier som går over til fortrinnsvis å bruke L2 på bekostning av L1, men også kan skyldes *inhibisjon* av et L1 i aktiv bruk under innlæring av et L2, særlig i innledende faser. Mobilisering av L2-ord må konkurrere med L1-ord om tilgjengelig arbeidsminne og etablerte assosiative bånd mellom ord og deres referenter. Aktiv inhibisjon av L1-ord vil derfor lette mobilisering av L2-ord og etablering av assosiasjonen mellom L2-ord og referentene, en inhibisjon Levy et al. kaller *retrieval-induced forgetting (RIF)*. Språktap kan etter denne modellen både være et "passivt" resultat av *disuse* og et "aktivt" resultat av *RIF* (L1-inhibisjon).

Inhibisjonshypotesen gir god mening utviklingspsykologisk. Etter rådende teorier har barn et åpent vindu for naturlig språketablering begrenset oppad av puberteten, mens voksne mangler denne naturlige fasiliteten for språketablering. Innenfor dette vinduet er barn fleksible og kan etablere ethvert omgivende talt språk. Barn kan også etablere to eller flere språk, og de kan skifte språk (fra et L1 til et L2) i løpet av oppveksten. Denne fleksibiliteten er adaptiv, for mange barn stilles (av mange grunner) overfor utfordringen å skifte språk i løpet av oppveksten. En mekanisme for aktiv inhibisjon av et L1 vil lette den etterfølgende etableringen av et L2 hos barn. Man kan slik tenke seg at barns fasilitet for å *glemme* språk er en pendant til barns fasilitet for å *etablere* språk; begge prosesser er adaptive for barnets integrering i det språksamfunnet det må fungere i som voksen, jfr. min diskusjon av *barns fleksibilitet versus voksnes rigiditet* som mulig forutsetning for artens stabilisering av talte språk i kapittel 1. Inhibisjonshypotesen gir også mening til funn som tyder på at voksne i ganske stor grad bevarer kompetanse i de språk de har behersket, også etter mange års *disuse* (DeBot, Gommans & Rossing 1991, Altenberg 1991), mens barn, for eksempel etter adopsjon, helt mister kompetanse i et førstespråk som ikke lenger omgir dem og ikke lenger brukes (Issurin 2000, Pallier, Dehaene, Poline, LeBihan, Dupoux & Mehler 2003). Man skal imidlertid huske at motstandsdyktigheten mot førstespråktap hos voksne særlig gjelder struktur. Vokabularet, og særlig det aktive vokabularet, svekkes også hos voksne som i mange år unnlater å bruke førstespråket.⁷⁷

⁷⁶ "Second-language immersion" tilsvarer i dette sitatet den pedagogiske situasjonen til svært mange minoritetsspråklige barn i norsk skole, eller det som i denne avhandlingen gjerne omtales som *submersjon*, en opplærings situasjon uten førstespråksaktiviteter. I forskning og særlig i politikktutforming bruker man i USA dessverre ofte begrepet *immersion (structured and sheltered immersion)* om pedagogiske opplegg som etter tradisjonell språkbruk på feltet ligger nærmest submersjon, til ganske stor forvirring for debatten. Begrepsblandingen skyldes etter alt å dømme *maximum exposure*-hypotesen, som jo vil predikere likt utbytte for engelskspråklige majoritetsbarn i kanadisk immersjon og spanskpråklige minoritetsbarn i ren engelsk opplæring i USA. Begrepene submersjon og immersjon presenteres litt grundigere i det følgende.

⁷⁷ En par små illustrerende anekdoter kan her være på sin plass. En kollega fortalte meg om en gammel norskamerikaner han hadde møtt i Midtvesten. Norskamerikaneren hadde utvandret fra Norge da han var 18 år rundt 1920, og kunne ikke lenger uttrykke seg på norsk i det hele tatt, selv om han forsto mye av det som ble sagt. Derimot snakket han flytende og velformulert amerikansk "med kav trøndersk aksent". Jeg har også hørt et

Grosjean gir flere gode beskrivelser av mennesker som gjennomgår språktap eller glemmer et språk. Han kaller dem *dormant bilinguals* fordi forståelsen svekkes mindre enn det aktive språket, og fordi det er lettere å gjenlære et språk man har glemt, enn å lære et nytt. Grosjean anser at *language forgetting* sannsynligvis forekommer like hyppig som *language learning* hos voksne (Grosjean 1982:237-8)

Lily Wong Fillmore skriver følgende i et resymé av sin egen artikkel "When Learning a Second Language Means Losing the First" (1991), på grunn av tittelen den kanskje mest kjente studien av språktap:

Few American-born children of immigrant parents are fully proficient in their native language. This is true even if it was the only language they spoke when they first entered school .. Once these children learn English, they tend not to maintain or develop the home language, even if it is the only language spoken by their parents .. For language minority [pre-school] children .. any program that emphasizes English at the expense of the primary language is a potential disaster (Wong Fillmore 1992:4).

I studien fra 1991 demonstrerer Wong Fillmore hvordan ettspråklige L2 førskoletilbud fremskynder overgang fra L1 til L2 som hjemmespråk i minoritetsspråklige barns familier, med negative konsekvenser for deres førstespråksutvikling (jfr. Sand & Skoug 2003, 2004, som i en lignende studie unnlater å ta opp denne problemstillingen). Wong Fillmore gir i denne studien eksempler på ekstreme situasjoner der tap av førstespråksferdigheter er gått så langt og fort at foreldre og barn ikke har noe felles språk å kommunisere på i familien, fordi foreldrene ikke har lært majoritetsspråket, mens barna har glemt minoritetsspråket. Det sier seg selv at familiens nødvendige rolle i sosialisering, kulturformidling, kunnskapsformidling og dannelse i slike situasjoner er sterkt svekket.

Winsler, Díaz, Espinosa og Rodríguez (1999) påpeker metodologiske svakheter i Wong Fillmores studie, nemlig at utvalget av elever ikke var tilfeldig, og at mål på språktap og språkferdigheter var foreldrevurderinger i stedet for målte ferdigheter og nivåer. Winsler et al. gjennomførte to bedre kontrollerte studier, der de viste at spansk språktap ikke opptrer som konsekvens av tidlig eksponering for engelsk hos barn mellom 3 og 5 år i gode tospråklige førskoleopplegg. I diskusjonen av generaliseringsverdien av deres egne studier viser de til at en forutsetning for deres funn var at barnas førskoletilbud nettopp hadde vært *gode* og *tospråklige*. Fordi et stort flertall av spanskspråklige førskolebarn i USA ikke har gode tospråklige førskoletilbud, er det mulig at både Wong Fillmore og Winsler et al. har rett. Vi kan tenke oss at et stort flertall lider førstespråktap, men ikke i seg selv fordi de er tidlig eksponert for engelsk. Dette er en av de typiske konstellasjonene som Cummins' teori forklarer. Barna i Wong Fillmores studie lider språktap fordi de får et brudd i sin naturlige begrepsutvikling i møtet med et dominerende majoritetsspråk i førskolen, mens barna i studiene til Winsler et al. unngår språktap fordi førstespråket stimuleres og videreutvikles effektivt i førskoletilbudet. Begge utfall kan predikeres under teorien.

Som praktiserende kliniker med interesse for læringsutbytte for minoritetsspråklige i Norge, kjenner jeg meg godt igjen i Wong Fillmores beskrivelse. Jeg har liten forståelse for

MacSwans svakt underbyggede påstand om at førstespråkstap er en neglisjerbar faktor, og at førstspråksferdigheter derfor vanligvis ikke bør kartlegges. Jeg har gjentagne ganger møtt familier med intellektuelt normalutrustede barn som var svake i norsk og svake i skolefag, men hadde glemte så mye av morsmålet at de ikke kunne snakke det med sin mor, som på sin side ikke hadde lært norsk. Det forekommer iallfall én slik familie i det foreliggende prosjektet også.

Re-unanswered questions

Når Cummins' teori om medierende språklige faktorer umiddelbart fikk et slikt gjennomslag på feltet, var det fordi den besvarte så mange spørsmål så godt: Den hadde stor forklaringskraft. Ved å renske Cummins' teori for den språklige faktor etterlater MacSwan en rekke spørsmål ubesvart. Vi kunne kalle dem *the re-unanswered questions*.

1. Med sin påstand om at alle kan sitt språk like godt, en påstand som ignorerer skillet mellom de sider ved språk alle barn erverver naturlig, og de sider ved språk som læres godt eller dårlig i skoler, har ikke MacSwan noe teoretisk argument (utover de eventuelle empiriske) for å gi støtte i skoler til fortsatt førstespråkutvikling i den tiden det tar å erverve andrespråket.

2. En teori basert på at alle kan sitt språk like godt, må ignorere forskjeller i innretning og omfang av barns ordforråd, bestride at slike forskjeller består, eller forklare hvorfor de ikke har betydning. Både innretning og omfang av barns ordforråd varierer i stor grad, og diskrepansen mellom det språk barn bringer til skolen, og det språk de der skal erverve, påvirker læringsutbyttet. En eksklusivt minimalistisk teori for læringsutbytte som ikke tar hensyn til barns ulike tilgang på det språk skoler formidler og forutsetter, må ty til teorifremmede forklaringer på ulikt læringsutbytte, slik MacSwan tar tilflukt til sosiologiske, sosialistiske og pedagogiske teorier uten å kunne forene dem med sin egen.

3. En teori om at alle barn kan sitt språk like godt, er en indirekte støtte til den ellers diskrediterte *time-on-task-* eller *maximum exposure-*hypotesen. For når førstespråket a priori defineres som fullverdig og ikke påvirker andrespråkservervelsen, skulle man tro at skoler trygt kan konsentrere seg om å lære barna andrespråket (slik de forsøksvis gjør i Norge), formelt ved opplæring og særlig uformelt ved *exposure*. MacSwans teori er en støtte til motstandere av morsmålsopplæring i skoler, mens tospråklig fagopplæring og særskilt norskopplæring må aksepteres innenfor MacSwans teori. MacSwan er tilhenger av *bilingual education* på grunn av fagtilegnelsen (etter den ellers diskrediterte *linguistic mismatch-*hypotesen), ikke på grunn av språket: ”.. we strongly reject the view that schools can improve our language ..“ (MacSwan & Rolstad 2003:334).

4. En teori om at alle kan sitt språk like godt, må bortforklare eller ignorere at minoritetsspråklige barns førstespråk er under press i majoritetssamfunnet, at trykket fra andrespråket kan (og vanligvis vil) svekke den naturlige utviklingen av førstespråket eller redusere beherskelsen av førstespråket – hvilket etter Cummins' teori har negative konsekvenser både for begrepsutviklingen og for andrespråkservervelsen. For at hans teori skal holde, må MacSwan derfor bestride *language attrition* og *language loss*. Når man benekter eksistensen av individuelt språktap, er man ute av stand til å vurdere effekten av språktap på læringsutbyttet. Språktap er, som ovenfor vist, helt alminnelig forekommende.

5. MacSwan trekker et skarpt skille mellom språk på den ene side og tenkning og kunnskap på den annen: ”.. language and other cognitive functions are distinct mental faculties ..” (MacSwan & Rolstad 2005:236). Han tar dermed et meget klart standpunkt i en debatt som har vært et smertensbarn i psykologien i all tid: forholdet mellom språk og tanke. De mest kjente teoretikerne på dette feltet, Whorf, Vygotskij og Piaget (for ikke å nevne Skinner), har ikke på noen måte oppnådd konsensus for sine syn. Cummins er, mer beskjedent, inspirert av Vygotskij, og pretenderer ikke på noen måte å ha løst et så vanskelig problem. Hos Cummins er både språk og kunnskap uten detaljert presisering representert i *the common underlying*

proficiency, vel ganske enkelt fordi vi verken har metoder eller begreper skarpe nok til å trekke et empirisk nyttig skille mellom språk og tanke. Språket er en del av tanken, men språk er også mer, for eksempel kommunikasjon. Tanken er mer enn språk, for eksempel intuisjon. Språk lar seg imidlertid beskrive som et formelt system uten referanse til tanke, uten referanse til det vi snakker om, slik en hammer kan beskrives uten referanse til planker, spiker eller snekkere, for eksempel i en arbeidsbeskrivelse til ham som skal lage den.

6. Det skarpe skillet mellom språk og tanke som vi finner hos MacSwan, har han overtatt fra Chomsky. Hos Chomsky er dette skillet helt legitimt, fordi han studerer språket *som sådant*, som et biologisk organ, et formelt system, en mental syntaks, løserevet og abstrahert fra språkets bruk i kommunikasjon, slik man ikke trenger å vite så mye om transport og veier for å studere bensinmotoren.⁷⁸ Tilsvarende ville det være helt legitimt å studere *tankens* vesen uten referanse til språk, for også *tanken* har presumptivt, som mental modul, sin syntaks og sin prosessor, uavhengig av språk og kunnskap, et spørsmål som på grunn av objektets utilgjengelighet i liten grad har vært studert. Men dette skillet mellom språk og tanke er hos Chomsky en idealisering på *competence*-nivå og kan ikke trekkes på *performance*-nivå, i den virkelige verden hvor folk faktisk både kommuniserer og tenker. I den virkelige verden er det et sømløst overlap mellom språk og tenkning, mellom språkmodulen og den kognitive modul, mellom språkferdigheter, kunnskaper og tenkning. Det er vanskelig å komme unna en konklusjon om at MacSwan i sin kritikk av Cummins kan ha strukket lingvistikken litt utover dens utsagnsområde.

7. Nært forbundet med skillet språk/tanke er kritikken av Cummins for å inkludere skriftspråksferdigheter i begrepet språkbeherskelse (MacSwan 2000:23-26). Mennesker uten funksjonshemninger bruker talt språk og har dertil egnede organer. Døve har overveiende naturlig språkutvikling gjennom et annet medium, tegnspråk. Det er meningsløst å hevde at døves tegn ikke er en del av deres språkbeherskelse. Det er ingen prinsipiell forskjell mellom gestede tegn og skrevne tegn, og i prinsippet er et samfunn av mennesker som kommuniserer i skrift i stedet for tegn og tale, fullt mulig.⁷⁹ Språk kan uttrykkes i flere forskjellige medier (tale, tegn, skrift etc.), og alle mediene "er" språk.

På det konkretiseringsnivået der Cummins arbeider, er tospråklighet *mer språk* enn ettspråklighet, og den som behersker språk med ulike alfabeter, kan mer språk enn den som bare kjenner ett alfabet.⁸⁰ Begge deler kan være av praktisk betydning i den virkelige verden, der mye språk er et komparativt fortrinn. Cummins' syn innebærer ikke at det er noe som helst i veien med språkevnen til befolkninger i alitterære samfunn, men det innebærer (trivielt) at noen kan mer språk enn andre, på grunn av ulike muligheter og livsomstendigheter. Skriftspråk er ikke medfødt. Som medium må skriftspråket læres. Alle kan lære det, men vi har ikke holdepunkter for å si at skriftspråket er lettere eller vanskeligere å lære enn tegn og tale.

⁷⁸ Om dette skriver Chomsky i 1957: "A great deal of effort has been expended in attempting to answer the question: 'How can you construct a grammar with no appeal to meaning?' The question, however, is wrongly put, since the implication that obviously one can construct a grammar *with* appeal to meaning is totally unsupported. One might with equal justification ask: 'How can you construct a grammar with no knowledge of the hair color of speakers?' The question that should be raised is 'How can you construct a grammar?' " (Chomsky 1957:93).

⁷⁹ At tegnet språk i motsetning til talespråk er tilnærmet ikonisk, og i likhet med talespråk ekspressivt raskere enn skriftspråk, er i denne sammenheng ikke-essensielle forskjeller.

⁸⁰ Om begrepet "mye språk", se for eksempel Stefanakis (2000:291): "Simply put, we learn that there is more – not less – language to consider in the bilingual assessment process", og leder i Mediemållaget, Berit Rekve (2010): "Dei to språkkulturane skapar spenning og merksemd om norsk språkbruk og om mangfaldet i språket. Ved å ha god dugleik i både nynorsk og bokmål vert ein 'meirspråkleg'."

På det abstraksjonsnivået der MacSwan arbeider, er skriftspråket en språkuavhengig ferdighet (uavhengig både av partikulære språk og av språkevnen), en bit kunnskap som tilhører den kognitive modul ("de sentrale prosesser"), og som interagerer med språkmodulen slik andre kunnskaper og kognitive funksjoner også gjør. Skiftspråksferdigheter er ikke en del av språkbeherskelsen hos talende, og tegnspråksferdigheter er ikke en del av språkbeherskelsen hos døve – slik må MacSwan, så vidt jeg kan se, forstås.

I den verden der barn går i skoler, er både tegn, skrift og tale manifestasjoner eller bruk av språk for kommunikative formål og for tenkning, og språk kan man både ha mye og lite av og mange slags av. Det er bare i den generative grammatikkens abstrakte, idealiserte verden (en selv pålagt forskningsbetingelse) at kunnskaper ikke er språk og språk ikke er kunnskaper. Igjen ser vi at MacSwan strekker lingvistikken ut over dens utsagnsområde, til områder der den ikke lenger har noen praktisk anvendelse. Beskyldningen om at Cummins tilskriver analfabeter og naturfolk svake språklige evner, virker konstruert og tendensiøs (se Cummins 2004 om forholdet mellom språk og skriftspråk hos tospråklige barn).

8. Ytterligere et felt der MacSwan gjenåpner allerede besvarte spørsmål, gjelder kriteriene for å iverksette og avslutte kompenserende språkopplæring. I Norge gjelder dette de tre språkkrettede tiltak morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og særskilt norskopplæring. I USA og mange andre steder gjelder det også inntak til skoleløp i *bilingual education* og tilbakeføring – *mainstreaming* – til ren majoritetsspråklig opplæring, såkalte *entry and exit criteria* (Cummins 1980a). Ved tilbakeføring til opplæring bare på andrespråket skal man ifølge MacSwan vanligvis ikke teste for førstespråksferdigheter, bare for andrespråksferdigheter, for førstespråket er pr. definisjon velutviklet, og vanlige testmål på førstespråksferdigheter gir (ifølge MacSwan) opp til 75 % (LAS-Español) eller 90 % (IPT-S) feilidentifiserte språksvake barn, altså overveldende mange falske negative (MacSwan & Rolstad 2006). Ved bare å teste andrespråksferdigheter er man imidlertid tilbake i den problemstillingen Cummins belyste "for et kvart århundre siden", nemlig muligheten for at andrespråksutviklingen påvirkes av førstespråksutviklingen (interdependence-hypotesen). Om et barn skårer akseptabelt på andrespråket i 9-årsalderen (for eksempel på parametre som uttale og ordstilling) og overføres til ren andrespråksopplæring, så vet man ikke om barnet også vil skåre akseptabelt (for eksempel på ordforråd) også i 12-årsalderen, for det kan henge sammen med hvordan førstespråket utvikler seg.

Kritikken for preskriptivisme

For å tilbakevise kritikken av Cummins for preskriptivisme er det strengt tatt tilstrekkelig å påpeke at Cummins (2000) eksplisitt sidestiller CALP – formelt språk – med andre spesialiserte språklige registre som også går utover dagligspråket og krever spesielle erfaringer som dagliglivet ikke gir (filatelspråk, snekkerspråk, jegerspråk etc.). CALP er verken bedre eller verre enn andre spesialiserte registre, men CALP er en nødvendig forutsetning for et normalt læringsutbytte i skoler.⁸¹ Cummins' BICS/CALP-distinksjon er (i motsetning til Chomskys teori) ikke en ny teori om hva språk er og hvordan språk fungerer, men en konseptualisering av noen sider ved språk som det er viktig å ta i betraktning – i tillegg til andre faktorer – for å forstå læringsutbytte hos minoriteter.

Men kritikken for preskriptivisme kan også ses fra en motsatt synsvinkel, som potensielt rammer MacSwan selv. I den virkelige verden er det skoler, og i skoler lærer barn språkvarianter som ikke samsvarer med deres språklige vaner i den tidlige oppvekst, men som

⁸¹ "However, the greater relevance of academic language proficiency for success in school, as compared to conversational proficiency, does not mean that it is intrinsically superior in any way" (Cummins 2000:75).

er nødvendige for dem i deres utdanning og yrkeskarriere, og som er nødvendige for samfunnet hvor de skal gjøre nytte for seg. Skoler formidler en språklig norm, et formelt språk. Poenget er i denne sammenheng ikke om denne normen er rettferdig eller ikke, eller like tilgjengelig for alle, men at den preskriberer et språk som er tjenlig for et formål. Barn skal i skoler tilegne seg en preskribert språknorm, som har et formål, og som er bedre (mer komplisert, nyansert, presis ..) enn andre språknormer for dette formålet. Hvis man aksepterer at skoler skal formidle en preskribert språknorm – formelt språk – faller også av den grunn kritikken mot Cummins for preskriptivisme.

Debatten om halvspråklighet

Den moderne debatten om halvspråklighet oppsto i Sverige på 60-tallet, hvor begrepet hadde en kort blomstringstid frem til begynnelsen av 80-årene, da begrepet ble effektivt avlivet av blant andre Paulston (1982). Fenomenet som begrepet var ment å beskrive, hadde vært kjent lenge. Det refereres ofte til Bloomfield (1927) for den første anekdotiske beskrivelsen:

White Thunder, a man around forty, speaks less English than Menomini, and that is a strong indictment, for his Menomini is atrocious. His vocabulary is small, his inflections are often barbarous, he constructs sentences of a few threadbare models. He may be said to speak no language tolerably (siteret fra Martin-Jones & Romaine 1986).

Jeg har funnet en mye eldre anekdote, om en begavet halvspråklig av høy sosio-økonomisk byrd, nemlig Fredrik den store av Preussen, som var en beundrer av fransk litteratur og en nær venn av Voltaire. Om krigerkongens poetiske ambisjoner og begrensninger skriver den engelske historikeren Thomas B. Macaulay i 1842:

The wish, perhaps, dearest to his heart was, that he might rank among the masters of French rhetoric and poetry .. And, indeed, had he been blessed with more imagination, wit, and fertility of thought, than he appears to have had, he would still have been subject to one great disadvantage, which would, in all probability, have for ever prevented him from taking a high place among men of letters. *He had not the full command of any language.* There was no machine of thought which he could employ with perfect ease, confidence and freedom. He had German enough to scold his servants, or to give the word of command to his grenadiers; but his grammar and pronunciation were bad. Yet, though he had neglected his mother tongue in order to bestow all his attention on French, his French was, after all, the French of a foreigner. It was necessary for him always to have at his beck some men of letters from Paris to point out to him the solecisms and false rhymes of which, to the last, he was frequently guilty. Even had he possessed the poetic faculty, of which, as far as we can judge, he was utterly destitute, the want of a language would have prevented him from being a great poet. No noble work of imagination, as far as we recollect, was ever composed by any man, except in a dialect which he had learned without remembering how or when, and which he had spoken with perfect ease before he had ever analysed its structure (Macaulay 1842/1909:16, min uth.).

Det er ikke dermed sagt at Fredrik den store var halvspråklig. Alle friske barn utvikler uniformt det språk som de er omgitt av, og som står i et mer eller mindre relevant forhold til språket i det samfunnet der de skal leve og arbeide. I denne forstand er alle barn like: De er ikke halvspråklige eller helspråklige, de er *språklige*. Fredrik den store kunne sitt eget språk

godt, men det språket var ikke helt relevant noe sted. Svært mange minoritetsspråklige barn er i den samme situasjon.

En annen grunn til at halvspråklighet er et meningsløst begrep, er at vi ikke har noe tilsvarende begrep "helspråklig" som de potensielt halvspråklige kunne måles mot (Martin-Jones & Romaine 1986). Innfødte medlemmer av et språksamfunn kan ha tilnærmet lik uttale, intonasjon, morfologi og syntaks. For disse variablene finnes det i teorien en maksimal grad av innfødthet (*nativeness*), som et begrep om helspråklighet kunne uttrykke. Men man kan kommunisere effektivt selv med aksent og grammatiske feil, også på høyt intellektuelt nivå (Kissinger, Schwartzenegger, Fredrik den store ..), så manglende *nativeness* er ikke halvspråklighet.

Språk er ikke bare form, det er også innhold. Det er ikke noe *innfødt* ved den 50. persentilen av målt ordforråd. Brukerne av et språk har høyst forskjellige ordforråd og begrepsapparater, etter sine livsbetingelser, erfaringer og interesser. Størrelsen på *ordforrådet* kan derfor heller ikke være en indikasjon for halvspråklighet.

Alle behersker flere varianter og stilnivåer av sitt morsmål, og i den forstand er alle flerspråklige.⁸² Samtidig er to språk ekstensjoner av den ene språkevne, og i den forstand er alle ettspråklige.⁸³ I studiet av den menneskelige språkevne er det strengt tatt like vanskelig (og meningsløst) å gi en presis definisjon av ettspråklighet og tospråklighet som det er å definere halvspråklighet.⁸⁴ I sosiolingvistisk forstand derimot, gir begrepet halvspråklighet teknisk sett mening – så lenge vi snakker om *offisielle*, autoriserte nasjonalspråk som norsk bokmål. Slik det er mulig å ha svak beherskelse av ett offisielt språk, er det også mulig å ha svak beherskelse av to offisielle språk. De fleste tospråklige nordmenn behersker engelsk dårligere enn engelskmenn. Noen språklig normalutrustede minoritetsspråklige behersker både sitt offisielle førstespråk (for eksempel tyrkisk) og det offisielle andrespråket (for eksempel norsk) svakere enn majoritetsbrukere av hvert av de to språk, på grunn av atypiske språklæringsbetingelser. Det er en nærmest triviell observasjon. Når begrepet halvspråklighet ikke bør brukes om slike befolkninger, er det fordi ordet uvegerlig leder tanken hen på kollektiv intellektuell forutsetningsbrist og derfor virker nedsettende. Søkelyset bør heller rettes mot de (diskriminerende) samfunnsmessige og pedagogiske faktorer som forårsaker slike språklige konstallasjoner (atypisk svakt ordforråd) hos folk med helt normal språkevne.

Debatten om halvspråklighet er en avsporing. Den har i betydelig grad tatt oppmerksomheten bort fra relevante spørsmål rundt første- og andrespråkservvervelse, og den har hatt en negativ effekt på diskusjonen om læringsutbytte hos minoritetselever. Det finnes meg bekjent ikke lenger noen forskere som støtter ideen om halvspråklighet. Men når det ene forskerkollektivet slår det annet i hodet med tendensiøse beskyldninger av denne typen, blir *politikere* forvirret. Angrepene på Cummins for *semilingualism-ism* er én blant flere grunner til at politikere nøler med å iverksette den type pedagogikk som MacSwan anbefaler, og som Cummins er den fremste eksponenten for. Politikere vil nødvendig støtte seg på omstridte teorier. I

⁸² "Quite a large number of children are probably exposed to two varieties of what is commonly seen as the same language. Depending on the extent of the structural differences between the two varieties in question, such situations might well be termed bilingual or diglossic" (de Houwer 1996:222).

⁸³ "... second language acquisition .. is not qualitatively different from learning different styles and registers in a first language .." (Wald 1984).

⁸⁴ "No normal person, and no normal community, is limited in repertoire to a single variety of code .. Given the universality of code repertoires and of code-switching, then it does not appear decisive that the code varieties be distinct languages (bilingualism par excellence)" (Hymes 1967). "... it may be argued that monolinguals are not categorically different from bilinguals since even monolinguals managing more than one variety of their language are more or less multilingual" (Oller 1983:75).

denne sammenheng har Jeff MacSwan gjort betydelig større skade på minoritetsspråksfeltet enn den skade han urettmessig tilskriver Jim Cummins.

MacSwans kritikk av Cummins' *semilingualism-ism*

Barn kan lære den preskriberte språknorm – formelt språk – godt eller dårlig i skoler: "We only learn about complete sentences in school .. but all of us know a language" (MacSwan & Rolstad 2003:336). Det gir ikke mening å si at de barna som ikke lærer den preskriberte norm, er halvspråklige, men det gir god mening å studere hva det innebærer å lære eller ikke lære denne normen, og hva som skal til for å lære den. Den preskriberte språkvariant man lærer i skoler, og som for noen formål er bedre enn andre språkvarianter, kjennetegnes blant mye annet ved "peculiar vocabulary, impersonal author, distant setting, special order of events, etc." (MacSwan 2000:18), og kalles i USA gjerne *Academic English* (Scarcella 2003). Barn som ikke lærer *Academic English*, kan ikke av den grunn kalles halvspråklige, et syn MacSwan tillegger Cummins, men de er teknisk sett "ikke-akademiske" eller for den saks skyld "halv-akademiske". Cummins' teori er ikke en lingvistisk teori om halvspråklighet. Den er en språkpedagogisk teori om barn som under beskrivbare betingelser risikerer å bli halv-akademiske, en problemstilling som strengt tatt ikke vedrører lingvistikken. Her ligger nok kilden til MacSwans tendensiøse misforståelse av Cummins' teori. Tilegnelse av *Academic English*, eller mer generelt *formelt språk*, er formodentlig en forutsetning for et vanlig læringsutbytte i skoler.

MacSwan (og flere av kritikerne) hevder at Cummins aldri har forlatt sin angivelige halvspråklighetsposisjon, men bare retusjert betegnelsen av taktiske grunner, ved å erstatte *semilingualism* med *limited bilingualism*.⁸⁵ Argumentet er logisk uholdbart. Den oppfatningen Cummins hadde og har bevart, er at noen barn har så mangelfulle ferdigheter på to språk at det hemmer vanlig godt læringsutbytte i skoler. Han har ikke, og har ikke hatt, den oppfatningen at språkferdigheter under nedre terskel uttrykker en genuin *språksvikt* sammenlignbar med lettgradig afasi, eller en kognitiv *deficit* sammenlignbar med lett retardasjon (hvilket teknisk sett kunne rettferdiggjort en betegnelse *semilingualism*), eller at noen befolkninger har svake forutsetninger for språkutvikling. Men det er slike oppfatninger MacSwan tillegger ham, og som begrunner kritikken. Cummins har hatt én oppfatning hele tiden, men endret raskt betegnelsen fordi den var lite velegnet og ble misforstått. At Cummins har funnet en bedre betegnelse på språkferdigheter under nedre terskel, kan ikke logisk utlegges slik at han har et annet syn på språkferdigheter enn det synet han selv uttrykker (Cummins 1994). Cummins og kritikerne er enige om at ingen er halvspråklige. Kritikerne er formodentlig også enige med Cummins i at noen mennesker viser "limited bilingualism" – en betegnelse som passer på flertallet av den norske befolkning, som har funksjonelle, men ikke vanlig gode ferdigheter i engelsk.

For å tilbakevise kritikken av Cummins for *semilingualism-ism* er det strengt tatt tilstrekkelig å påpeke at Cummins og MacSwan deler den oppfatning at alle barn utvikler det språk de omgis av i oppveksten, og at alle barn derfor "kan sitt språk". Det Cummins hevder, og som MacSwan synes å benekte, uten at det vedrører terskelhypotesen, er at noen barn gjennom sin oppvekst har utviklet begrepsapparater, ordforråd og språklige vaner som disponerer for godt læringsutbytte i skoler, mens andre ikke har det. På dette punktet er det litt vanskelig å følge MacSwan, for det synes ikke å være noe i den teorien han bygger på

⁸⁵ Edelsky har gitt et veltalende uttrykk for Cummins' påstått kosmetiske operasjon, med referanse til endret begrepsbruk i formuleringen av terskelhypotesen rundt 1980: "Plus ça change, plus ça c'est la même chose" (Edelsky 1996:65). Det minnes om at en retorisk vellykket formulering av et argument ikke styrker argumentet.

(Chomskys minimalisme), eller i den teorien som han utvikler (et alternativ til Cummins' teori om intervenserende språklige variabler i studiet av minoriteter og opplæring) som krever at alle barn har de samme begreper, kan like mange ord eller har sammenfallende språklige vaner.

Man kan vel si at Cummins var litt uforsiktig i begrepsbruken i de tre tidlige artiklene (1976, 1978 og 1979a) som på andre måter dannet skole. Ved ikke fra første stund (1976) eksplisitt å avvise begrepet halvspråklighet, ga han intetanende ammunisjon til sine senere kritikere på de to lingvistiske fløyene. Denne tidlige unnlattelsessynden deler Cummins for eksempel med sosiolingvisten R. Troike (1978) og med hans fagfelle C. B. Paulston, en profilert kritiker av halvspråklighetsbegrepet (Paulston 1982), som i 1975 skriver:

I think it is a legitimate question to ask what kind of language competence children bring to school when they have never been exposed to a fully developed language .. for the sake of the children we should at least consider the possible effect of semilingualism on early schooling (Paulston 1975).

Så sent som i 1980, et år etter at Cummins allerede helt hadde forkastet begrepet, omtaler hun *semilingualism* som et akseptert faglig uttrykk i sin bok *Bilingual Education* uten å reise et eneste spørsmålstegn ved det (Paulston 1980).

Paulston går her akkurat like langt som Cummins, og stiller seg åpen for nøyaktig den samme kritikken. Men kanskje fordi hun selv ikke har revolusjonert minoritetsspråksfeltet slik Cummins gjorde det fra 1976 til 1980, slipper hun vanligvis å bli minnet om sine ungdoms-synder 30 år etter, slik Cummins fortsatt blir. Poenget i min fremstilling er at Cummins' løselige omgang med halvspråklighetsbegrepet på 70-tallet, som han delte med dem som uttalte seg, er et historisk og terminologisk datum, ikke et prinsipielt spørsmål som vedrører hans teori.

Teorienes forklaringskraft

Forskjellen i forklaringskraft i teoriene til MacSwan og Cummins kan illustreres ved diskusjonen om effekten av henholdsvis *immersjon* av majoritetsbarn i Canada (*French immersion*, på norsk ofte kalt *språkbad*) og *submersjon* av minoritetsbarn i USA (på norsk ofte kalt *språkdrukning* (Özerk 2006)).⁸⁶ Submersjon er opplæring av *minoritetsspråklige* på majoritetsspråket, uten språklig kompensasjon. *French immersion* er et utbredt tilbud i Canada, der *majoritetsspråklige* engelsktalende elever får sin første skoleopplæring på minoritetsspråket fransk av tospråklige lærere i de fransktalende provinsene av Canada, med gradvis introduksjon av morsmålet engelsk som undervisningsspråk etter de første skoleårene. De siste årene av programmet undervises det likelig på begge språk. Kanadisk immersjon oppsto som et pedagogisk forsøksprosjekt, men var så vellykket at det nå er et stående tilbud i deler av Canada, og er imitert i en rekke land med tospråklige regioner, eksempelvis Katalonia og baskerprovinsene i Spania (Euskadi). Det er for øvrig intet i veien for å gjøre det samme overfor store språkgrupper i for eksempel Oslo. Hensikten med det kanadiske forsøket var å minske spenningene mellom de fransktalende og engelsktalende befolkningsgruppene. Den innledende bekymringen, som viste seg å være grunnløs, var at elevene ikke ville bli gode nok i morsmålet, engelsk. Submersjon av spanskspråklige elever i USA leder typisk til svakt

⁸⁶ Man risikerer at politikere ser med skepsis på forskere som tilsynelatende snakker om badekar i stedet for å komme til saken. Språkbad og språkdrukning er antagelig såpass eksotiske ord på norsk at de nok bør unngås. *Immersion* og *submersion* er faguttrykk og fremmedord, ikke mer eksotiske enn *inkludering* og *integrering* (som er vanskelige nok), eller for den saks skyld *sofa* og *divan*. Det er nok å gi en denotativ definisjon, så har man løst dette konnotative problemet i den profesjonelle norske litteraturen.

skoleutbytte, mens immersjon i Canada typisk leder til bilitterær tospråklighet og normalt læringsutbytte. Frem til 1980 var det vanskelig å forklare hvorfor disse modellene hadde så forskjellig effekt. Siden barna i begge tilfelle ble opplært på et andrespråk, skulle man (etter *maximum exposure*-hypotesen) vente at de to gruppene hadde sammenlignbart læringsutbytte, mens det motsatte var tilfelle. En enkel og tradisjonell (sosiologisk) forklaring er at barna i kanadisk immersjon er av middelklassebakgrunn, og middelklassebarn klarer seg tradisjonelt bra i skoler (se Lauglo 1996 og Bakken 2003 for en norsk kontekst), presumptivt fordi skoler i sin kunnskapsformidling er skreddersydd for deres forutsetninger og behov. Minoritetsbarn i submersjon tilhører lavere sosiale lag, som tradisjonelt har svakere læringsutbytte i skoler. Denne forklaringen er i seg selv rent deskriptiv, for den sier ikke noe om de mekanismer som tillater et klassefortrinn å manifestere seg som et fortrinn i læringsutbytte. Dessuten sier denne enkle beskrivelsen lite om påviselige forskjeller i læringsutbytte mellom forskjellige minoriteter, og den sier intet om effekten på læringsutbyttet i forskjellige minoriteter av ulike pedagogiske modeller. Beskrivelsen mangler i sin enkle form medierende variabler som kan oversette sosiale og pedagogiske faktorer til pedagogiske resultater – den mangler en forklaring. Cummins' teori kan forklare forskjellen mellom immersjon og submersjon – MacSwans teori kan det ikke:

- Kanadiske barn i immersjon har etter Cummins **(a)** støtte i det samfunnsmessige majoritetsspråket (førstespråket), og den naturlige utvikling av førstespråket er ikke truet. Minoritetsbarn i submersjon har ikke støtte i et samfunnsmessig majoritetsspråk, og førstespråket vil ofte være preget av stagnasjon eller tilbakegang.

MacSwan vil måtte svare at alle barn har fullverdig beherskelse av sitt førstespråk, og at dette ikke kan være truet av et majoritetsspråk.

- Kanadiske barn i immersjon utvikler etter Cummins additiv tospråklighet, og kan derfor **(b)** ha kognitive fordeler av sin tospråklighet (terskelhypotesen). Minoritetsspråklige barn i submersjon utvikler subtraktiv tospråklighet på bekostning av førstespråksferdigheter og har ikke kognitive fordeler av sin tospråklighet.

MacSwan vil måtte svare at barn ikke kan ha kognitive fordeler eller ulemper av sin tospråklighet, for tospråklighet vedrører ikke kognitive funksjoner.

- I andrespråkservvelsen vil kanadiske immersjonselever ifølge Cummins **(c)** overføre begrepskunnskap fra førstespråket, som utvikler seg normalt, støttet av majoritetssamfunnet de tilhører, til andrespråket (interdependence-hypotesen). De vil derfor lære andrespråket raskt og effektivt. Minoritetsspråklige i submersjon har redusert mulighet til kunnskapsoverføring fra førstespråket til andrespråket, for førstespråket vil i varierende grad være preget av stagnasjon eller tilbakegang under trykket av majoritetssamfunnet. De vil derfor ha større problemer med å tilegne seg undervisningsspråket (andrespråket).

MacSwan vil måtte svare at det ikke er nødvendig å postulere en egen mekanisme for overføring av kunnskap mellom språkene. Kunnskaper er like tilgjengelige for barnet gjennom begge språk, som et *epiphenomenon of mental architecture*. Det foregår ingen overføring av språklige ferdigheter, førstespråket er ikke truet av majoritetssamfunnet, og skoler kan ikke forbedre barns språk.

- Kanadiske barn i immersjon har etter Cummins støtte i førstespråkets normale utvikling, og **(d)** tilegner seg derfor lettere skolens formelle språk (CALP). I den grad første-

språket til minoritetsspråklige i submersjon er i stagnasjon, er det tyngre for dem å tilegne seg skolens formelle språk, selv om de som *barn i utvikling* raskt erverver et velklingende og funksjonelt dagligspråk (BICS) uten feil og aksent.⁸⁷ Gode konversasjonsferdigheter på andrespråket vil forlede lærere til å tro at barna har vanlig gode andrespråksferdigheter (inkludert ordforråd og begrepsapparat), og svakt læringsutbytte vil lett oppfattes som tegn på lærevansker. Minoritetsspråklige i submersjon er blant annet derfor ofte overrepresentert i spesialundervisning.

MacSwan vil måtte svare at minoritetsbarn ikke rammes av språktap, og at det derfor ikke er noen *språklige* grunner til at skolens formale kunnskap er tyngre tilgjengelig for minoritetsspråklige. Forklaringene på svakt læringsutbytte kan ikke ligge i barnas språkferdigheter og må derfor søkes i andre forhold, for eksempel sosiale, pedagogiske og politiske. Overrepresentasjon i spesialundervisning forklares av MacSwan ved feildiagnostisering av barn som *non-nons* eller *clinically disfluent* i begge språk på grunn av utbredt bruk av invalide testinstrumenter som LAS-Español og IPT-S, og ved læreres undervurdering av minoritetselevenenes læreforutsetninger – synspunkter som isolert sett deles av Cummins.

- Fordi immersjon i kanadiske skoler i realiteten er *tospråklige* programmer (undervisning på førstespråket introduseres etter hvert, lærerne er tospråklige og tilpasser undervisningen til elevene ut fra egen beherskelse av begge språk), er det mulig å (e) tilpasse oppgaver (læringsakter) etter vanskegrad og behov for kontekststøtte (kvadrantmodellen). Fordi opplæringsprogrammet i submersjon er *ettspråklig*, er det vanskeligere for lærerne, uten beherskelse av minoritetsspråket, å dosere vanskegrad og kontekststøtte i oppgaver. Derfor kan ikke opplæringen like lett bli elevsentrert og tilpasset.

MacSwans teori har ingen begreper som definerer vanskegrad og behov for kontekststøtte i læringsoppgaver på en måte som kan styre læringsutbyttet i retning det moderne samfunns kunnskapskrav. Under MacSwans teori må man snarere, som hos Edelsky (1983), forandre samfunnet og renonsere på det moderne samfunns kunnskapskrav (hos MacSwan eksemplifisert ved "peculiar vocabulary, impersonal author, distant setting, special order of events, etc.") ved å tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger, kanskje ved hjelp av *multiple literacies* (Kellner 1998), som er en relativisering av tradisjonelle opplæringsmål i skoler.⁸⁸ Å måtte renonsere på det moderne samfunns opplæringsmål på grunn av sosiale, kulturelle eller språklige kjennetegn i noen deler av befolkningen (slik MacSwan (2000), Edelsky (1983;1996), Kellner (1998) og Wiley (1996) synes å anbefale), er etter min mening

⁸⁷ MacSwan er enig i at læringsbyrden er større for minoritetselever: "Language minority children have two objectives that they must meet to become academically successful in the United States. Like mainstream children they must master academic content, but unlike mainstream children, they must also learn English at school" (MacSwan 2000:32). Minoritetsspråklige må altså både lære majoritetsspråket og dets formelle sider, mens majoritetselevne behersker majoritetsspråket og kan konsentrere seg mer om dets formelle sider, hvilket i sum er en enklere oppgave.

⁸⁸ "Whereas modern pedagogy tended to be specialized, fragmented, and differentiated, and was focussed om print culture, a postmodern pedagogy involves developing multiple literacies and critically analyzing, dissecting, and engaging a multiplicity of cultural forms, some of which are the products of new technologies and require development of new literacies to engage the new cultural forms and media" (Kellner 1998). En slik omlegging av pedagogikken er innarbeidet i norsk skole, med "lesing på talemålets grunn", prosjektarbeid, mediekunnskap, sjangerlære etc., uten at det kan vises å ha hatt spesifikt (eller positivt) utslag på læringsutbyttet hos akkurat minoritetsspråklige. En tilsvarende posisjon uttrykkes av Wiley (1996:184), en kritiker av Cummins, som spesifikt for minoritetselever tar til orde for differensierte nasjonale opplæringsmål og *alternative literacies*.

en utpreget fallitterklæring og, om noe, en diskriminerende *deficit*-posisjon. For hvilke jobber skal de få, de minoriteter som er utdannet etter andre *litteracies* enn dem som kreves for høyere utdanning og arbeid i de moderne samfunn?

- Cummins og MacSwan vil være enige i at kanadiske immersjonselever har bakgrunn i den favoriserte middelklassekulturen og derfor ikke har behov for **(f)** *empowerment* eller *enrichment*. Minoritets elever i submersjon tilhører derimot sosiale lavstatusgrupper og rammes lett av stigmatisering og marginalisering på grunn av mindre verdsette kulturtrekk og talemålsvarianter. De møtes med devaluering av hjemmekultur, reduserte lærerforventninger og lite utfordrende pensja (jfr. ”tilpasset opplæring”), og har derfor behov for og nytte av *empowerment* og *enrichment*. Både Cummins og MacSwan er tilhengere av *bilingual education*.

Synspunktet følger naturlig av Cummins’ teori. Hos MacSwan er det et politisk standpunkt, i beste fall støttet av deskriptiv empiri som demonstrerer at *bilingual education* gir best opplæringsutbytte for minoritetsspråklige elever.⁸⁹ Det følger ikke av MacSwans teori at tospråklig opplæring er mer effektiv enn ettspråklig fagopplæring gjennom andrespråket. Under MacSwans teori vil man snarere vente at tid brukt på førstespråket er bortkastet tid, siden barna kan sitt førstespråk. Under hans teori synes det å være fornuftigere å bruke tiden på å lære barna andrespråket, etter hypotesen om *time-on-task* eller *maximum exposure*.

Under Cummins’ teori er disse to klassiske konstellasjonene (immersjon/submersjon) av sosiale, kulturelle, pedagogiske (og individuelle) faktorer forståelige – forskjellig læringsutbytte for majoritets elever i immersjon og minoritets elever i submersjon kan predikeres, konstateres og forklares. Under den samme teorien kan også andre konstellasjoner av kausale og medierende faktorer presumptivt studeres, for eksempel hvorfor læringsutbytte i USA vanligvis rangeres slik: Hvite majoritets elever klarer seg best, deretter minoritets elever fra noen asiatiske land, deretter spanskspråklige minoritets elever og – svakest – nasjonale, historisk undertrykte afroamerikanske og precolumbianske minoriteter (Troike 1984). Cummins’ teori pretenderer i prinsippet å kunne belyse enhver konstellasjon av slike kausale og medierende faktorer, nettopp ved at den medierende språklige faktor innføres som intervenserende variabel i modellen.

MacSwans teori kan ikke forklare forskjellen på submersjon og immersjon på annen måte enn ved å ta tilflukt i hypotesen om at middelklassen favoriseres i borgerlige samfunn, og at barn av lavere klasser, undertrykte grupper og minoritetsspråklige barn får dårligere opplæring og møter reduserte forventninger. Dette kan være riktig eller galt, men det følger ikke av MacSwans teori, som derfor i så måte har svak forklaringskraft.

MacSwan tilbyr minoritetsspråksfeltet en eksplisitt minimalistisk språketeori, men den bringer ikke nytt liv i et felt som angivelig har vært fastlåst av preskriptivistiske og halv-språklige dogmer i et kvart århundre. Det vil være riktigere å si at det er MacSwans teori som setter fagfeltet et kvart århundre tilbake, til tiden før det fantes en integrert forståelse, en forståelse av språket som en medierende faktor mellom kausale sosiokulturelle, pedagogiske og individuelle faktorer.

⁸⁹ ”Today, considerable work on program effectiveness suggests that this picture is essentially correct, with LEP-children in bilingual programs generally outperforming those in all-English programs in the United States” (MacSwan 2000:14). For et sammenfallende syn fra norsk sosiologisk hold, se Bakken 2007.

Tendensiøs kritikk

MacSwan mener som nevnt at mange minoritetsbarn feiloppfattes som språksvake på grunn av galt konstruerte og teoretisk uholdbare tester på førstespråksferdigheter, knyttet til Cummins-tradisjonen på minoritetsspråksfeltet. Når elever feiloppfattes som språksvake på grunn av rådende preskriptivistiske og halvspråklige dogmer, er det duket for svekket læringsutbytte og (hos MacSwan) for det som verre er:

If teachers believe that some children have low language ability in both languages, then this belief may have a strong negative effect on their expectations for these children .. The institutional role of teachers' beliefs may be analyzed in sociopolitical terms .. from the perspective that schools, as the result of many social and historical forces, serve primarily to reproduce an existing social order in which people are divided, often ruthlessly, along the lines of class, race and gender .. (S)chools .. sustain class structure by using, among other devices ideological constructs regarding the status of languages and language varieties that mark disenfranchized groups as inadequate or inferior to the dominant social class. Thus, language attitudes may be a factor in the construction of a social arrangement of the sort Bakunin .. described as promoting "the advantage of a dominant minority of exploiters against the interests of the immense majority in subjection to them" (MacSwan 2000:6-7).

Dette sitatet fra MacSwan harmonerer paradoksalt godt med den makroanalytiske delen av Cummins' egen teori (Cummins 1986a, 1989a, 1996, 2000), men jeg tviler på at Cummins setter pris på å bli slått i hartkorn med de krefter i samfunnet som motarbeider interessene til vanskeligstilte minoritetsspråklige barn.

Det er vanskelig å forstå MacSwan annerledes enn at amerikansk minoritetsforskning, stivnet i foreldede dogmer (prominent representert ved Cummins' teori), ikke bare teoretisk, men konkret gjennom praktisk kartlegging av ferdigheter etter Cummins' modell, er et instrumentelt bidrag til reproduksjonen av den rådende sosiale orden i USA langs klasse-, rase- og kjønnslinjer. At Cummins' teori overveiende har skadet feltet, kommer enda klarere frem i følgende sitat:

We conclude that the common results of the IPT-S [en mye brukt test på førstespråksferdigheter], indicating that monolingual Spanish speaking children are "non" or "limited" in their home language, is an artifact of poor test design, relating to construct-irrelevant factors embedded in a poorly developed theory of language ability, and is in no way a genuine reflection of the true language abilities of these children.

A lack of field-internal debate and disciplinary sophistication has held the field at a virtual standstill, and today the basic theoretical underpinnings of the field are no more developed than they were a quarter of a century ago. In effect, research on language minority education proceeds with no substantive understanding of the nature of language itself (MacSwan 2005).

Å hevde at minoritetsspråksfeltet har stått stille siden introduksjonen av Cummins' teori for et kvart århundre siden, er omtrent like interessant som å hevde at fysikken sto stille i 200 år, fra Newtons beskrivelse av tyngdekraftens forhold til bevegelseslovene til Einsteins oppdagelse av at også de er relative, eller at transportsektoren sto stille fra oppfinnelsen av dampmaskinen til oppfinnelsen av bensinmotoren. Det ble tross alt fraktet mye med damp. Det MacSwan på en måte har rett i, og som han med sitt snevert minimalistiske utgangspunkt finner vanskelig å

akseptere, er at Cummins' teori satte et "paradigme" (Kuhn 1962) som senere forskning og praksis forholder seg til.

Det gjenstår å se om MacSwan vil lykkes i å sette et nytt paradigme, men det er ikke sannsynlig. Cummins' begrep CALP er av Troike erstattet med SCALP (*Social and Cultural Aspects of Language Proficiency*, Troike 1984), av Edelsky med SIN (*Skill in Instructional Nonsense*, Edelsky 1996:78) og nå altså av MacSwan med SLIC (*Second Language Instructional Competence* (MacSwan & Rolstad 2003:338). Jeg har til gode å se disse nye akronymene referert til i den faglige litteraturen.

Mer spesielt er det at Cummins og hans teori gjøres medansvarlig for aktiv reproduksjon av sosial ulikhet i USA, som nok har en annen og mindre teoretisk bakgrunn. Det er også påfallende at substansielt likelydende kritikk av Cummins gjentas i en hel serie av vitenskapelige arbeider (minst 11) om *forskjellige* emner.⁹⁰ MacSwans egen doktoravhandling om *intrasentential code switching* (MacSwan 1999) innrammes (innledes og avsluttes) av to kapitler som i hovedsak er viet Cummins og skarpt kritiserer ham, på tross av at Cummins meg bekjent aldri har uttalt seg negativt om *code switching* eller ansett slik språkbruk som tegn på svake språkferdigheter.⁹¹ Det kan synes som om MacSwan prøver å rykke minoritets-språksfeltet ut av dets presumptive språkteoretiske letargi ved å ramme dets viktigste premiss-leverandør, for selv å legge premissene for et nytt paradigme. På bakgrunn av all den skade Cummins angivelig har anrettet, lyder det litt hult når MacSwan avslutter en av sine artikler slik:

Although I have levied some very strong criticisms against the work of honest and extremely well-intentioned colleagues who are genuinely concerned with the education of language minority children, I hope that these criticisms will be understood as being made in the interest of scholarly and *moral* progress aimed at improving the lives of children in school. Jim Cummins, in particular, *is a giant among us* in his tireless defense of language minority children and *is responsible for much progress* in creating policies and practices that have benefited language minority children in the last quarter of the 20th century (MacSwan 2000:37, mine uth.).

Det er vanskelig å forstå hvordan Cummins både kan være en gigant, ansvarlig for mye fremgang på feltet til fordel for minoritetsspråklige barn, og samtidig ansvarlig for feltets teoretiske stillstand og dets aktive medvirkning til reproduksjon av sosial ulikhet, et felt MacSwan vil reformere av hensyn til "scholarly and *moral* progress". MacSwans kritikk av Cummins er etter denne analysen ikke gyldig. I det neste kapitlet diskuterer jeg vekten av den kritikk Cummins' teori er møtt med fra annet hold.

⁹⁰ Valadez, MacSwan & Martinez (1997); MacSwan (1999); MacSwan (2000); MacSwan, Rolstad & Glass (2002); MacSwan & Rolstad (2003); MacSwan (2005a); MacSwan & Pray (2005); MacSwan & Rolstad (2005); MacSwan & Rolstad (2006); MacSwan & Rolstad (2008a; 2008b).

⁹¹ "For example, bilinguals' code-switching abilities give them the opportunity to convey messages in subtle and sophisticated ways not available to monolinguals" (Cummins 2000:103).

Kapittel 6 Andre kritikere av Cummins' teori

Cummins' teori fikk raskt gjennomslag på 80-tallet, men han møtte som nevnt noe motstand fra sine konkurrenter på feltet, som overveiende var av sosiolingvistisk eller reformpedagogisk orientering. Kontrasten mellom den vellykkede kanadiske immersjon av majoritets elever fra middelklassen og de svake resultatene i submersjon av minoritets elever med lavere klassebakgrunn i USA, tydet naturlig i to retninger, en sosiologisk og en sosiolingvistisk. Opplæring på et andrespråk kan være vellykket når elevene er trygt forankret i majoritetskulturen, og elevene har middelklassebakgrunn (in casu fransk immersjon, som i realiteten er tospråklige programmer). Klassebakgrunn er en kjent og alment erkjent prediktor for skoleutbytte, og minoritets elever i *submersjon* i USA (som er ettspråklige programmer) har både klassebakgrunnen og majoritetskulturen mot seg. Lambert (1975), som formulerte begrepsparet subtraktiv og additiv tospråklighet, var sentral i klargjøringen av disse problemstillingene.

For å forklare mekanismene bak de ulike effektene av opplæring under immersjon og submersjon, og andre problemstillinger knyttet til opplæring av minoriteter, ble det foreslått flere overveiende sosialt eller kulturelt orienterte forklaringer (men også lingvistiske, som for eksempel Oller 1979), omtrent samtidig med Cummins' første publikasjoner. John Ogbus skille mellom frivillige (arbeidsinnvandrede) og ufrivillige (historiske) minoriteter bidro til å belyse forskjeller i læringsutbytte mellom ulike minoriteter (Ogbu 1978, 1983, 1991, 1992) og betydningen av kulturelle faktorer, til forskjell fra utdannings sosiologiske, økonomiske (human kapital) og sosiolingvistiske forklaringer. Generelt er Cummins' tidlige kritikere opptatt av at han angivelig undervurderer betydningen av sosiale og kulturelle faktorer, og at hans lingvistiske begreper er for enkle, for upresist formulerte eller for nært knyttet de dominerende klassers språkbruk.

Brent-Palmer (1979) er kritisk til at Cummins (presumptivt) oppfatter språklige faktorer som *kausale* (mens de hos Cummins snarere er *medierende*), og hun ser språklige ("lingvistiske") faktorer som sekundære i forhold til kausale sosiale og kulturelle faktorer innen et sosial konflikt-perspektiv, som på mange måter minner om MacSwans, fra motsatt synsvinkel. Tilsvarende kritiserer hun makrososiologiske posisjoner (i Norge representert ved Lauglo 1996, Bakken 2003 og NIFU/STEP-tradisjonen) fordi de ikke kan forklare hvordan makrofaktorer (SES, språks prestisje, sosial dominans etc.) manifesteres på mikronivå som determinanter for andrespråklæring og læringsutbytte. Hun mener *semilingualism* (et begrep hun ikke problematiserer) kan belyses uten å ty til lingvistiske forklaringer, hvis man analyserer også sosiale faktorer på mikronivå og inkluderer innsikter om *language variation* fra sosiolingvistikken. Hun kaller denne tilnærmingen *an expanded sociological framework*, der den dominante gruppen gjennom makt, språk, rollemodell-funksjon og status dominerer også de små interaksjoner mellom mennesker, og devaluerer utgrupper, som derfor gjerne vil forsøke å anta den dominante gruppens idealer, språk, atferdsnormer – uten helt å klare det – og får sitt eget språk svekket under trykket av majoritetsspråket.

Troike (1984) mener sosiale faktorer og sosiolingvistiske forhold spiller en langt større rolle enn Cummins' modell (ifølge ham) innrømmer dem, og at Cummins' funn og forklaringer kan være et artefakt av testresultater som i realiteten snarere viser minoritetenes problemer med *akkulturasjon* til vestlige middelklasseverdier og -forventninger:

If school achievement, intelligence scores, and CALP all agree to a remarkable extent, might it not be that what they are reflecting is not some general underlying ability, but simply degree of acculturation to a culture-specific set of norms, the culture being that of the dominant middle class as reflected in the school? CALP, then, and "intelligence" (for which CALP may be a surrogate or

an equivalent construct) may be simply indicators of acculturation rather than of an independent mental ability” (Troike 1984:49).

Troike stiller også spørsmålstegn ved BICS som en side ved språkbeherskelse som ”alle” utvikler. Med referanse til bl. a. Hymes’ *kommunikative kompetanse* (Hymes 1972) påpeker han at ”different language skills” er høyst forskjellig vurdert i alle samfunn, og det vil derfor være store forskjeller i BICS, med mindre BICS er ”et absolutt minimum”. Her misforstår han kanskje i noen grad BICS, som hos Cummins definatorisk er like hos alle, og kontrasteres med CALP og andre spesialiserte registre *bare* derved at de etableres utenfor skolesammenheng, under alminnelige oppvekstbetingelser.

Troike hevder at Cummins’ modell ikke kan forklare forskjeller mellom ulike minoritetsgrupper i språkferdigheter og læringsutbytte, som bedre forklares ved historiske erfaringer, motivasjonsfaktorer og kulturelle forhold. Cummins’ språklige faktor er imidlertid introdusert som *medierende* mellom sosiale og kulturelle kausale faktorer, og Cummins hadde på dette tidspunkt allerede fremhevet verdien av Ogbus kulturelle modeller (Cummins 1982b, 1984a:120-122). Det er ingen motsetning mellom Troikes vektlegging av sosiale og kulturelle faktorer og Cummins’ introduksjon av medierende språklige faktorer (Cummins 1984c), selv om Troike var misfornøyd med dem, og gjerne ville erstatte CALP med SCALP (*Social and Cultural Aspects of Language Proficiency*).

Wald (1984) karakteriserer Cummins’ forståelsesramme som sterk og varig, i den forstand at den blir ”adopted and applied”, og roser hans ”sensitivity to social issues”:

.. wherever socio-economic class structure is discernable, it is reflected in language distinction .. the educational system tends to positively value the language features and the behavioral patterns resembling those of the higher classes, and to devaluate those of the lower classes (Wald 1984:56).

Wald er imidlertid bekymret fordi Cummins’ konseptualiseringer av språkbeherskelse kanskje gjelder ”testspråk”, fjernt fra reell naturlig, spontan kommunikasjon som presumptivt bedre reflekterer kompetansen, og som bedre kan undersøkes ved mer etnografiske beskrivelser. Han antyder, som Troike og senere MacSwan, med referanse til bl. a. Oller (1979) at CALP kan innebære en tautologisk likestilling av akademisk språk og IQ. Han henviser i så måte til Labov (1972) og Shuy et al. (1973), som advarer mot å forbinde ustandardiserte talemålsvarianter med kognitiv svikt.

Slike samtidige sosiolingvistiske og reformpedagogiske kritikere av Cummins (se også Canale 1984; Genesee 1984; Spolsky 1984; Edelsky 1983, 1996; Martin-Jones & Romaine 1986), som siteres fyldig i MacSwans arbeider, ser andrespråklæring og skoleutbytte som konsekvenser av sosiale skiller, maktrelasjoner i samfunnet og devaluering i moderne samfunn av minoritetskulturer og språkvarianter som atskiller seg fra middelklassens. De inntar i så måte tradisjonelle sosiologiske posisjoner. De bidrar i forhold til sosiologene med påvisningen av at minoritetenes og de lavere klassers språk ikke i seg selv på noen måte er mindreverdige, men devaluerte. Disse posisjonene fører derfor typisk til anbefalinger av samfunnsforandringer og reformer av skolesystemet med tilpasninger til elevenes forutsetninger, slik vi har sett hos Edelsky, Wiley, Martin-Jones & Romaine og andre. Disse kritikerne er skeptiske til å innrømme den språklige faktor en selvstendig virkende kraft, på tross av den intuitivt

innlysende utfordringen det er å måtte ta sin skolegang og utdanning på et annet språk enn sitt eget (på tross av *the obvious*, som Hilliard formulerer det).⁹²

Cummins deler langt på vei disse analysene av det sosiale grunnlaget for svakt skoleutbytte hos minoriteter, og kritikernes synspunkter er i det vesentlige ivaretatt i eller forenlige med hans egen teori (Cummins 1984c, 2000). Fordelen ved hans teori fremfor konkurrentenes er at den spesifiserer medierende språklige faktorer hvorigjennom sosiale, pedagogiske og individuelle forhold realiseres i form av læringsutbytte i ulike situasjoner. Den språklige faktor gir også mer kraft og retning til det reformpedagogiske arbeidet, for den devaluering av minoriteter som setter seg igjennom i klasserom, kan effektivt reverseres bare fra klasserommet, gjennom aktiv bruk nettopp av den språklige faktor. Cummins' pedagogiske modell sikrer førstespråkets naturlige utvikling uten stagnasjon, og forhindrer derved oppbremsing av generell begrepsutvikling og svekkelse av fagtilegnelsen i den perioden andrespråket etableres. Med en naturlig utvikling av førstespråket er andrespråket lettere å lære, både "som språk" og som bærer av begrepskunnskap, kortere sagt både strukturelt og substansielt.

De tidlige sosiolingvistiske og reformpedagogiske posisjonene representerte fra 60-tallet og fremover et veldig fremskritt i forhold til tidligere tiders preskriptivistiske og undertrykkende forhold til minoriteter, i tråd med periodens almene utvidelse av demokratiforståelsen – demokratiet som et uttrykk ikke bare for flertallets vilje og velvilje, men også for de mange mindretalls behov og rettigheter. Men denne tradisjonen klarte i motsetning til Cummins ikke å gi teoretisk forklaring på ulikt læringsutbytte i ulike minoritetsgrupper i ulike sosiale posisjoner i ulike pedagogiske opplegg, og den kunne ikke gi klare pedagogiske anvisninger til støtte for læringsutbyttet, andrespråklæringen og samfunnets rasjonelle utnyttelse av utdanningspotensialet i alle samfunnslag.

En mulig fortolkning av konkurransen mellom de tre "minoritetsvennlige" posisjonene – sosiolingvistikken, reformpedagogikken og Cummins-tradisjonen – som i mangt deler synet på sosiale og kulturelle faktorer, og ser skolen som et uttrykk for middelklassemajoritetens behov og dominans, kan være at de opererer med forskjellige konseptualiseringer av *language proficiency*. Både sosiolingvistene og reformpedagogene graviterer i retning av et begrep *kommunikativ kompetanse* (Hymes 1966, 1972; Swain i Cummins & Swain 1986; Canale 1983, 1984), et helhetlig språkferdighetsbegrep som likelig omfatter strukturelle komponenter, *nativness*, flyt og pragmatiske ferdigheter, i gitte sosiale og kulturelle konstellasjoner.⁹³

Begrepet *kommunikativ kompetanse* er tjenlig for å demonstrere hvordan minoritets-elever kommer til kort i en skole som premierer en annen talemålsvariant enn den som minoritetslevne bringer til skolen. Skolens manglende verdsetting av minoritetslevnes kommunikative kompetanse kan føres tilbake til diskriminerende maktrelasjoner mellom majoritet og minoritet i samfunnet – et radikalt klasseperspektiv eller et sosial konfliktperspektiv (Paulston 1980; Brent-Palmer 1979) – og en oppfatning av skolen og pedagogikken som instrumentelle i denne "klassekampen". Derfor kan både sosiolingvistikken og reformpedagogikken, som vi har sett, lett føre til krav om grunnleggende samfunnsendringer (i

⁹² "Special education fails when it ignores the obvious .. culture should be obvious to professional observers. *Culture* means the distinctive creativity of a particular group of people. *Creativity* includes world view, values, style, and above all, language" (Hilliard 1980:585).

⁹³ "*Communicative competence* is a term in linguistics which refers to a language user's *grammatical knowledge of syntax, morphology, phonology and the like, as well as social knowledge about how and when to use utterances appropriately*. The term was coined by Dell Hymes in 1966, reacting against the perceived inadequacy of Noam Chomsky's (1965) distinction between *competence* and *performance*" (Wikipedia, min uth.).

prinsippet revolusjonære) og grunnleggende skolereformer (for eksempel *alternative literacies* og *tilpasset opplæring*), posisjoner som hadde særlig gode vekstvilkår i de tiårene disse teoriene ble utviklet (den nye radikalismen fra 60-tallet og fremover).

Et problem med disse posisjonene er at språk i for stor grad oppfattes som et *helhetlig* eller *enhetlig* fenomen, primært knyttet til sosiale og kommunikative funksjoner. For språk er ikke *ett fenomen* og har ikke *én funksjon*. Som et tankens redskap og et magasin for etablert semantisk kunnskap er språk bare delvis et sosialt fenomen og har bare delvis en kommunikativ funksjon. *Nativeness*, *fluency* og pragmatiske ferdigheter er derimot sentrale deler av *kommunikativ kompetanse*, men det er uklart hvordan disse tre komponentene av språkferdighet nødvendigvis må påvirke læringsutbytte for minoritets elever. Innfødthetsgrad, som særlig omhandler språkstruktur og uttale, vil hos barn naturlig utvikles etter få år. Hos voksne er *nativeness* vanskeligere å oppnå, av grunner som antagelig har med den medfødte og tidsbegrensede språklæringsfasiliteten å gjøre, men til gjengjeld er manglende *nativeness* ikke noe stort problem. Kommunikasjon og læringsutbytte hemmes i liten grad av mindre språkfeil og litt gebrokket uttale eller aksent.⁹⁴

Flyt (*fluency*) er heller ikke noe stort problem for barn i skolealder, som typisk snakker flytende et par år etter immigrasjon. Flyt kan være et kommunikasjonsproblem for grupper av voksne innvandrere med for lite eksponering for andrespråket eller med uhensiktsmessige læringsstrategier, men disse vanskene faller utenom rammen for denne diskusjonen.

Pragmatisk kompetanse er knyttet til sosiale og kulturelle forskjeller og forventninger. Slike sosiale og kulturelle forskjeller er også typiske for majoritetssamfunnet, forskjeller knyttet til sosial klasse, yrkesgrupper, sentrum og periferi, dialektforskjeller, landsdelstradisjoner og personlighetsforskjeller. Minoritets elevenes pragmatiske ferdigheter er en naturlig del av det mangfold som et pluralt samfunn utgjør, og som skolen forutsettes å kunne forholde seg rasjonelt og rettferdig til. Det er neppe pragmatiske språkferdigheter som eventuelt hindrer minoritetsspråklige elever i å få et normalt læringsutbytte.

Ut fra denne analysen kan man hevde at sosiolingvistene og reformpedagogene med sin vektlegging av kommunikativ kompetanse blander inn forhold som ikke har så mye med læringsutbytte å gjøre (innfødthetsgrad, flyt og pragmatikk), og samtidig undervurderer den sammensatte karakteren til fenomenet *språk*. Cummins' teori går til kjernen av de sider ved språk som spesifikt påvirker læringsutbytte (skillet mellom dagligtale og akademisk språk, eller BICS/CALP), og Cummins kan derfor langt mer spesifikt anviser en pedagogikk som fremmer læringsutbytte for minoritets elever (bruk av førstespråket i opplæringen, overføring av begrepskunnskap fra førstespråket til andrespråket og systematisk styrking av skole-relaterte, akademiske og litterære språkferdigheter).

Cummins' teori nødvendiggjør i mindre grad anbefalinger av utopiske samfunnsendringer. Det er en klar fordel ved Cummins' teori at den begrunner hvordan også minoriteter, uten utopiske eller revolusjonære forandringer, kan få likeverdig og forsvarlig utdanning i bestående moderne samfunn, ved teoretisk fundert og empirisk demonstrert pedagogikk som gir alle grupper lik tilgang på felles opplæringsmål formulert av samfunnet.⁹⁵ Denne peda-

⁹⁴ Se likevel Palm og Lindquist (2004:64), som med referanse til Boyd (2003) kommenterer: "... graden av utenlandsk aksent hos de tospråklige lærerne påvirket skoleledernes vurdering av disse lærernes faglige kvalifikasjoner, slik at de med sterk aksent også ble vurdert som faglig og pedagogisk svakere.

⁹⁵ Jfr. MacSwans henvisninger til anarkisten Bakunin (2000:7) eller Edelskys (1983, 1996) henvisninger til behovet for *social change*. Referanser til grunnleggende samfunnsforandringer var vanlige også i Norge i Mønsterplanperioden (nyradikalismen, maoismen etc). Referanser hos Wiley (1996) og andre til *alternative literacies* og kulturrelativ pedagogikk er nært beslektet med etablert norsk pedagogikk – "tilpasset opplæring for alle" – som jo, etter de store europeiske undersøkelsene (PISA, TIMSS, PIRLS), ikke har så meget å vise for seg

gogiske konkretiserbarheten ga noe av gjennomslagskraften i Cummins' teori om den medierende språklige faktor mellom de kausale sosiale, pedagogiske og individuelle: den ga en både koherent og anvendbar forklaring, som utgjør begrunnelsen for utallige tospråklige utdanningsprogrammer over hele verden.

Det er også derfor MacSwans teori ikke bare er uholdbar, men også skadelig for elevene. Man kan rette MacSwans kritikk av Cummins mot ham selv: MacSwans teori setter feltet tilbake til tiden før forståelse ble nådd, tilbake til de velmenende, men lett utopiske sosiolingvistiske og reformpedagogiske intensjoner, ved å renske Cummins' teori for nettopp den språklige faktor, med et overraskende utgangspunkt i teoretisk lingvistikk.⁹⁶ Et gjennomslag for MacSwans teori ville i praksis innebære enda friere spillerom i samfunnet for de krefter som ønsker at minoritetene skal kjenne sin plass og kollektivt la seg assimilere. Disse kreftene ignorerer den prisen som *individer* må betale i form av svekket læringsbytte når de lar seg assimilere uten å kunne bygge på sine egne forutsetninger. De ignorerer de ressurser som går tapt for *samfunnet* ved en slik assimileringpolitikk, som, på tross av mange gode intensjoner og velmente paragrafer, i realiteten praktiseres for eksempel i Norge (se min diskusjon i kapittel 10 og 11). Om forholdet mellom velmente intensjoner og faktiske resultater kan man med fordel lese hos Gudmund Hernes ("Om ulikhetens reproduksjon", 1974).

når det gjelder læringsutbytte, sosial utjevning og arbeidsro, om enn inkluderingsaspektet eventuelt er blitt bedre ivaretatt.

⁹⁶ Se *The secret life of languages* av Katharina Brizic (2006), som gir en interessant modell for å forstå overgangen mellom sosiologiske og psykolingvistiske faktorer [jeg ville sagt språkpsykologiske], kritikk av sosiologiens snevre forståelse og en rasjonale for medierende variabler, basert på en empirisk demonstrasjon av betingelser for språktapsrelaterte forskjeller i læringsutbytte mellom tyrkiske og sydslaviske minoriteter i Østerrike.

Kapittel 7 Programeffekt

Når man skal vurdere læringsutbytte for minoritetsspråklige elever i skolen, ville man umiddelbart tro at de første spørsmål måtte angå art av opplæring og kvalitet i opplæring, men i den toneangivende, sosiologiske orienterte, norske forskningen blir disse spørsmål i liten grad berørt. Og som det fremgår av det foregående, er det mange andre virksomme faktorer enn de pedagogiske, for eksempel sosiale og kulturelle. Den internasjonale forskningen på programeffekt for minoritetsspråklige sprikte i mange år betraktelig. De motstridende funn vedrørende effekten av ulike programmer var et av de første problemene Cummins påpekte da han formulerte behovet for en mer samlende teori for å forklare mangfoldet. De motstridende funn vedrørende programeffekt kan bare *forstås* med teoretiske modeller som også omfatter utenompedagogiske faktorer. Programeffektivitet kan bare *evalueres* når man også kontrollerer for utenompedagogiske faktorer.

Det blir i denne avhandlingen ikke gitt en detaljert oversikt over ulike pedagogiske opplæringsmodeller som har vært anvendt overfor minoritetsspråklige elever i andre land, eller oversikter over den forskning som søker å fastslå effekten av forskjellige opplæringsprogram i forskjellige kontekster. Det foreligger en omfattende litteratur om emnet (for diskusjon, se Bakken 2007).

En problemstilling som er mye debattert, er skillet mellom tradisjonell pedagogikk og reformpedagogikk, faglig ofte omtalt som et skille mellom transmisjonspedagogikk og transformativ pedagogikk, populært ofte også omtalt som et skille mellom ”puggeskolen” og ”ansvar for egen læring”. Jeg tror ikke denne problemstillingen er så fruktbar. Det er i dag lite i norsk skole som minner om ”puggeskolen” fra rundt 1960 (en puggeskole som kanskje i noen grad fungerer som en stråmann for den betydelig mindre humane latinskolen Alexander Kielland karikerte i romanen *Gift* fra 1883). Det er også lite som tyder på at det ansvar for egen læring som elevene har måttet ta etter de systemiske skolereformene på 70-tallet, har ført til økt læringsutbytte eller sosial utjevning generelt, enn si for minoritetsspråklige. Det kan argumenteres for at norsk skole i dag trenger mer transmisjon (såkalt ”pugg”, eller altså *formidling* av kunnskap) enn transformasjon, og at det ”ansvar” norske elever er pålagt for egen læring i realiteten er en saldering av et dysfunksjonelt utdanningssystem som har svekket læringsutbyttet og økt resultatforskjellene langs sosiale skillelinjer. Disse forhold behandles nedenfor i seksjonen *Norske forhold* (kapittel 9 til 14). Når jeg nevner denne diskusjonen her, er det for å advare mot å redusere spørsmålet om opplæring av minoritetsspråklige til en stillingskrig mellom radikale og konservative pedagoger. Skillet mellom radikal og konservativ pedagogikk er generelt. Det vedrører ikke opplæringen av språklige minoriteter, som med minoritetsspesifikk, forskningsbasert teoretisk forståelse av den språklige faktor kan gjennomføres like godt både under en konservativ og en radikal pedagogisk horisont.

Den variabelen som særlig skiller mellom forskjellige programtyper overfor minoritetsspråklige, er den vekt som legges på morsmålet som undervisningsspråk og opplæringsmål ved siden av majoritetsspråket. I den omtalte submersjonsopplæring har elevene fagopplæring på sitt andrespråk uten spesielle tiltak for å støtte morsmålsutviklingen eller å erverve andrespråket. Det er mer eller mindre konsensus om at slik opplæring på gruppenivå kan hemme begrepsutviklingen og ofte forbindes med relativt svakt læringsutbytte, noe avhengig av sosial klassetilhørighet og foreldres utdanningsnivå.⁹⁷ Slik opplæring er for eksempel

⁹⁷ “The LEP pupil might be in an instructional setting in which only English is used. This instructional arrangement is inappropriate and might result in academic failure” (Ochoa, Galarza & Gonzalez 1996:18).

forbudt for ikke engelskkyndige elever i USA, som i alle delstater om ikke annet har krav på et (frivillig) tilbud om *structured immersion* (betegnelse varierer noe) i minst ett år,⁹⁸ der førstespråket i noen grad brukes i opplæringen, der lærerne i noen grad er tospråklige og elevene får en viss opplæring i engelsk. Submersjonsopplæring er imidlertid helt alminnelig i utviklingsland med svakt utviklet skoleverk, og i praksis ganske vanlig i moderne industriland også, som for eksempel Norge, der vi må anta at en stor gruppe elever som hadde trengt det, ikke mottar noen form for språkstøtte, eller mottar mindre eller dårligere språkstøtte enn de må antas å ha behov for. I den andre enden av skalaen finner vi opplæringsopplegg der elevene undervises i fag likelig både på førstespråket og andrespråket gjennom hele skolegangen, gjerne med begge språkgrupper likelig representert i klassen, kalt *dual language immersion* i den amerikanske litteraturen. Disse programmene har bilitterær tospråklighet (*biliteracy*) som uttalt mål for opplæringen, men kan bare gjennomføres der det er demografisk grunnlag for det og politisk vilje til det, hvilket i kombinasjon ikke er så vanlig. Det demografiske grunnlaget er tilstrekkelig mange steder i Norge, for eksempel i Oslo. Det danner seg etter hvert en konsensus om at disse omstridte *dual language*-programmene er svært effektive hva læringsutbytte angår, og i samme grad samfunnsnyttige, idet de utdanner arbeidstagerer med yrkesfunksjonell beherskelse av to språk muntlig, skriftlig og faglig.

Denne erkjennelsen av at tospråklige programmer er effektive, har sittet langt inne i den sosiologisk pregede norske skoleforskningen, som har tendert i retning av å henvføre resultatvariasjon til klassiske sosiale forhold som klasse og økonomi, uavhengig av pedagogiske og språklige forhold. Den norske utdannings sosiologen Anders Bakken ignorerer pedagogiske forhold og forkaster både Cummins' teori og effekten av den språklige faktor på læringsutbytte i den innflytelsesrike boken *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon eller sosial mobilitet?* (Bakken 2003). I en oversikt over norsk og utenlandsk forskning om *Virkninger av språklig tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever* fra 2007 skriver han imidlertid:

Internasjonalt er tilbudet til minoritetselever betydelig mer mangfoldig enn i Skandinavia og det er *mye som tyder på at de sterke formene for tospråklige opplæringsmodeller gir best resultat for elevene på lengre sikt* [uth. i orig.]. Særlig kan skoler som legger canadiske språkbadprogrammer,⁹⁹ toveis språkbadmodeller¹⁰⁰ og bevaringsmodeller¹⁰¹ til grunn vise til positive resultater. Dette gjelder både barnas språklige og skolemessige utvikling. En hovednøkkel til disse skolenes relative suksess er trolig at de legger så sterk vekt på at barna blir tospråklige innenfor en språklig berikende ramme og hvor det er sterkt fokus på at barna skal bli faglig sterke. Dette innebærer både at morsmålet ikke svekkes på bekostning av andrespråksferdigheter og at elevenes kulturelle bakgrunn og erfaringer tas på alvor og trekkes inn i undervisningen (Bakken 2007:82-83).

⁹⁸ “*Sheltered instruction* – Students receive subject matter instruction in English, modified so that it is accessible to them at their levels of English proficiency .. *Structured immersion* – All students in the program are English-language learners, usually, though not always from different language backgrounds. They receive instruction in English, with an attempt made to adjust the level of English so subject matter is comprehensible. Typically, there is no first language support” (August & Hakuta 1997:19).

⁹⁹ Kanadisk immersjon (*French immersion*).

¹⁰⁰ *Dual language immersion* eller toveis tospråklig opplæring.

¹⁰¹ Tospråklig opplæring de første 5 til 7 skoleårene, eller *maintenance programs*.

Dette sitatet, som Bakken riktignok modifierer litt i de følgende passasjer, i retning av at det kanskje ikke er tilfeldig hvem som sender sine barn til slike skoler, inneholder implisitt hovedmomentene i Cummins' teori. Det bryter frontalt med Bakkens egen fremstilling fra 2003, hvor sosial klasse, i samspill med holdninger som hemmer eller fremmer sosial mobilitet, er de eneste virksomme faktorer. I 2007 tar han med både pedagogiske faktorer (som ikke ble diskutert i 2003) og den språklige faktor (som ble avvist i 2003).

Det er ikke lenger betydelig *faglig* strid om effektiviteten i godt gjennomførte to-språklige programmer. Men i skoler der mange flere eller mange språk er representert i klassen, og undervisningsspråket er majoritetsspråket, slik tilfellet er i Norge, er det langt mindre klart hva slags opplæring som er den beste, og langt mindre konsensus blant forskere. En god oversikt over problemstillinger som reiser seg, og fornuftige pedagogiske tiltak som kan iverksettes, finnes (for eksempel) i Elizabeth Coelhos bok *Teaching and learning in multicultural schools* fra 1998.¹⁰² I Norge har vi forsøkt å løse problemene som oppstår når en stor del av elevene har opplæring på et andrespråk, ved de tre behovsprøvede språkrettede tiltak morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og særskilt norskopplæring. Etter rådende forståelse på minoritetsspråksfeltet, både Cummins' og mange andres (for eksempel arbeidene til Thomas og Collier), er det ikke grunnlag for å anta at en slik modell er effektiv, og vi har ikke empirisk forskning fra Norge som dokumenterer at en slik modell er effektiv.

Pedagogiske programmer er i norsk forskning overveiende en ikke-variabel. Nesten alle barn i Norge går i *enhetsskolen* eller *fellesskolen*. Denne skolen er *elevsentrert* og skal tilpasse seg alle barns behov innen et sett skolepolitiske føringer og en felles læreplan. Noen få elever går i private skoler som dels er bygget på andre pedagogiske prinsipper (Steiner-skole, Montessori-skole osv.), men privatskolene er også underlagt opplæringsloven og gjeldende læreplan. Noen barn (også norske majoritetsspråklige) følger undervisning på andre språk på skoler med et annet undervisningsspråk (den franske skolen, den tyske skolen osv.), men dette gjelder svært få elever, og de har ikke vært fulgt av forskning, hvilket for øvrig kunne vært interessant, og ikke minst nyttig, i en norsk kontekst.

Det foreligger lite tilstrekkelig substansiell norsk forskning om effekter av opplæringsmodeller og språkrettede tiltak for læringsutbyttet hos minoritetsspråklige. Noe mer foreligger i Skandinavia som helhet, men man er overveiende henvist til den omfattende utenomskandinaviske forskningen, som på grunn av andre rammebetingelser og en annen demografi bare indirekte har relevans i Norge. I sin gjennomgang av norsk, skandinavisk og annen utenlandsk forskning på programmodeller og effekt av språkrettede tiltak, skriver Bakken (2007) om den skandinaviske forskningen:

.. det foreligger begrenset empirisk kunnskap om faglige og språklige effekter av språkpedagogiske tiltak for minoritetsspråklige elever. Mange av de foreliggende studiene har store metodologiske svakheter som gjør det vanskelig å trekke noen generelle konklusjoner fra dem. De mindre studiene baserer seg på så små utvalg at estimatene blir for usikre .. De større undersøkelsene inneholder ingen opplysninger om kvaliteten og innholdet i morsmålsopplæringen og barnehagetilbudet. Det blir dermed vanskelig å skille ut effekter av tilbud som er godt implementert fra de som har en svakere forankring. Dessuten er det vanskelig å vite hva det er ved tilbudene som eventuelt fungerer (Bakken 2007:7).

¹⁰² En norsk bok som dekker omtrent det samme innholdet, er Schultz, Hauge & Støre (2004): *Ingen ut av rekka går*.

Bakkens oversikt er kritisert av Ryen (2007), som med referanse til Golden, Kulbrandstad & Tenfjord (2006) mener han har oversett mange viktige norske studier, blant 80 hovedfagsoppgaver, 17 doktorgrader og ca. 100 fagbøker og forskningsrapporter fordelt på hovedområdene innlærerspråk, språk og kulturkontakt, og didaktikk. Det er noe i kritikken, for med strenge kriterier har Bakken inkludert bare seks tilstrekkelig relevante og underbygde norske studier. Han har for eksempel ekskludert alle ”studentarbeider” på tross av at hovedoppgaver av og til er meget god forskning. Han overser derved for eksempel Mohammad (1995), som – på tross av metodologiske svakheter som kanskje ugyldiggjør de empiriske funn – peker frem mot meget fornuftige forskningsstrategier. Verdien av Mohammads undersøkelse er at den er longitudinell, og at den forsøker å etablere *pedagogiske* korrelater til læringsutbytte, herunder effekten av morsmålsopplæring. Begge strategier har vært uvanlige i de norske arbeidene, men har godt belegg i andre land. Det er også fortjenstfullt at Mohammad har utviklet en rekke konkrete kunnskapsmål i skolefagene for klassetrinn der skolens egne resultatmål var vage (1995), og der det heller ikke gis karakterer. Dette er en meget sunn strategi, som forespeiler tankegangen i de store europeiske skoleevalueringene. Strategien har vært uvanlig i norsk forskning, som overveiende har omhandlet relative ferdighetsmål i stedet for absolutte ferdighetsmål, i motsetning til PISA, TIMSS og PIRLS.

Men selv om Bakken kanskje har vært litt streng i behandlingen av skandinaviske studier, har han trolig rett i at norske myndigheter må se utover Skandinavia for å finne forskning som kan begrunne andre pedagogiske modeller enn den norske. Den norske modellen – opplæring av minoritetsspråklige i de vanlige klassene på norsk, med eventuelt tillegg av tre svakt dokumenterte språkrettede tiltak – har liten støtte i litteraturen som et godt tilbud til minoritetsspråklige. En modell *uten* disse tre tiltakene vil imidlertid ha enda mindre forskningsbelegg.

Oppsummerende er det godt hold for den posisjon at skoleopplæring for tospråklige minoritetsspråklige gir best andrespråklæring og faglig utbytte når man tar også førstespråket i bruk i opplæringen, en posisjon som følger av og har sin fremste begrunnelse i Cummins’ teori. Slik opplæring er vanskeligere i norsk skole. På grunn av *nærskoleprinsippet* har vi i de store byene flere språkgrupper representert i hver klasse, og i bygder og småbyer har vi for få minoritetsspråklige til å begrunne særskilt opplæring langs språklige skillelinjer. Men også under norske politiske og demografiske betingelser er det mulig å utnytte førstespråket i opplæringen langt bedre enn vi gjør i Norge, slik for eksempel Elizabeth Coelho (1998) demonstrerer. Dessuten har man full anledning til å gjennomføre *forsøksprosjekter*, for eksempel med toveis tospråklig immersjon for store språkgrupper, på tvers av nærskoleprinsippet, dersom det er politisk vilje til det.

I det neste kapitlet gjennomgår jeg empiriske studier av sakkyndig arbeid med minoritetsspråklige.

Kapittel 8 Empiriske undersøkelser

Det foreligger, relativt sett, få studier av PP-tjenestepraksis og beslutningsprosesser for minoritetsspråklige som vurderes for spesialundervisning. Noen av de viktigste studiene, og noen studier som kan ha hatt innflytelse på tross av at de ikke er så viktige, gjennomgås i det følgende, og de har, så vidt jeg vet, ikke vært presentert i Norge tidligere. I gjennomgangen skilles det ikke mellom studier som omhandler PP-tjenester, skolepsykologer, logopeder og andre som gjør tilsvarende arbeid, eller mellom studier som har utredningsprosessen eller beslutningsprosessen som tema.¹⁰³ Gjennomgangen er tilnærmet, men ikke strengt kronologisk ordnet, ikke tematisk. Noen få ikke-empiriske studier inkluderes fordi de er viktige, eller fordi de påpeker viktige problemstillinger. Det finnes mange oversikter over feltet, se for eksempel Figueroa (2000).

Nutall 1987

Nutall undersøkte pedagogisk-psykologisk utredningsarbeid med funksjonshemmede minoritetsspråklige elever integrert i ordinære (tospråklige) klasser i 21 skoledistrikter spredt over 13 delstater i USA med et samlet elevgrunnlag på flere hundre tusen elever. Fokus for undersøkelsen er hvilke tester som brukes, hvordan disse testene brukes, bruk av alternative metoder, involverte fagfolk, vektlegging av foreldreinformasjon og helseinformasjon, og opplevde problemer i utredning av minoritetsspråklige. Datagrunnlaget var telefonintervjuer (foretatt i 1983) på opptil et par timers varighet med ledere for tospråklige opplæringsprogrammer, ledere for ett- og tospråklige spesialundervisningsprogrammer, tospråklige lærere, spesialpedagoger, skolepsykologer og rektorer. I tillegg ble mange skoler besøkt, klasser observert og respondenter intervjuet lokalt.

Nutall finner at den vanligste formen for testpraksis er det hun kaller "the common culture approach", dvs. bruk av non-verbale tester og non-verbale deler av tester, som presumptivt er mindre kulturelt ladet enn verbale tester. Problemer som oppstår ved bruk av bare non-verbale mål (manglende informasjon om språkferdigheter og verbal kognisjon), diskuteres ikke. Opptil en tredjedel av skoledistriktene inkluderte elementer av *multicultural pluralistic approaches* (særlig SOMPA, Mercer 1979), og ingen av distriktene brukte nyere, minoritetsspesifikk metodikk, hos Nutall tilskrevet Laosa (1977 – *the culture-specific test approach*) og Reschly (1979 – *the global approach*).¹⁰⁴

Fagfolk involvert i utredning av minoritetsspråklige hadde samme bakgrunn som utredere av majoritetsspråklige (psykologer, spesialpedagoger, sosialarbeidere, logopeder), bortsett for at de vanligvis selv var tospråklige. Funksjonshemmede minoritetsspråklige elever ble hver i gjennomsnitt utredet med 12-13 forskjellige testinstrumenter, og det ble registrert 110 testinstrumenter i bruk. Oversettelse av tester var vanlig – "a practice that can be questioned" (side 57) – uten at det nødvendigvis ble tatt hensyn til lokale språkvarianter, og på tross av at disse oversettelsene ikke har standardisert normgrunnlag. Mange steder ble det også rapportert om *informal testing*, dvs. tillempling av testadministrasjon slik at eleven kan forstå.

¹⁰³ "It is important to note that although most of the attention has been focused on school psychologists engaged in psychological assessment, these issues are not unique to any one discipline but are similar across professional domains. Thus, issues of adequacy and appropriateness of tests and testers apply equally to psychologists, speech-language specialists, and instructional personnel involved in the evaluation of children referred for special educational assessments" (Rueda, Cardosa, Mercer & Carpenter 1985:4).

¹⁰⁴ Jeg har ikke kontrollert disse to referansene.

Et eksempel på slik tillemping, hos Nutall referert fra Coulopoulos & De George (1982), er miming av spørsmål på verbale testledd (side 54).

I de fleste distriktene ble det rapportert om mangel på tospråklig utredningspersonale, og selv der hvor situasjonen var bedre, var det mangel på fagfolk med kompetanse på mindre frekvente minoritetsspråk. I halvparten av distriktene brukte man ansatte, kompetente tolker; de øvrige distriktene leide inn tolker, eller brukte familie og folk i lokalmiljøet. Det var lange ventelister – opptil over et år – for utredning i alle distriktene. Man forsøkte ymse strategier for å øke effektiviteten, fra å overbelaste de ansatte og hyre inn eksterne medarbeidere, til overdreven bruk av non-verbale mål gitt av majoritetsspråklige, av Nutall vurdert som betenkelig praksis. Opplysninger om utvikling og familiehistorie ble rutinemessig innhentet i 18 av de 21 distriktene, vanligvis ved hjelp av formaliserte instrumenter, og de fleste distrikter rapporterte også om innhenting av medisinske opplysninger og, etter behov, også om innhenting av supplerende medisinske undersøkelser (syn, hørsel, nevrologi etc.).

Nutall mener hennes funn bør ha konsekvenser for utdanningen av skolepsykologer og for den teoretiske utviklingen av feltet. Hun anbefaler økt innsats i utdanningen av tospråklige skolepsykologer, læring av nye språk for dem som allerede er i arbeid, utvikling av nye tester og ny normbelegging av tester og fagprøver på flere språk, samt utdanning av tolker.

Undersøkelsen presenterer klart uforsvarlig praksis over et stort geografisk område – det er undersøkelsens styrke – men metodisk og teoretisk er den svak, uten ordentlig redegjørelse for databehandling, intervjuguider og kategorisering av variabler. Sentrale spørsmål som denne undersøkelsen ikke tar opp, eller ikke besvarer, er forholdet mellom rapportert og faktisk praksis, om eller hvordan elevenes språkferdigheter kartlegges, og hvilken vekt som legges på henholdsvis førstespråk og andrespråk i utredning og tiltaksforslag. Der praksis ifølge Nutall er innenfor gode praksisnormer formelt sett (det innhentes for eksempel stort sett opplysninger fra foreldre), presenteres likevel ikke data om *kvaliteten* av dette arbeidet. Det reises ingen kritiske spørsmål til de alternative metoder som anbefales (SOMPA, *the culture-specific approach*, *the global approach*), metoder som ikke har funnet noen varig plass innenfor feltet. Problemet synes for Nutall, i tillegg til ressursmangel, å være at (presumptivt) eksisterende *non-biased assessment* ikke anvendes i tilstrekkelig grad. Hun synes ikke å være tilstrekkelig klar over at selv de beste metoder og modeller for utredning av minoritetsspråklige (både da og nå) forutsetter en kompetanse man ikke nødvendigvis finner i nasjonale førstelinjetjenester.

Denne undersøkelsen fra 1987 plasseres her før de eldre etterfølgende, fordi Nutall, som i likhet med nesten alle på feltet ytrer bekymring for sakkyndig vurdering av minoritetsspråklige, fortsatt representerer minoritetsspråksfeltet og empiriske undersøkelser av PP-tjenestep praksis ut fra teoretiske forståelsesrammer slik de var før introduksjonen av Cummins' teori rundt 1980. Nutalls studie føyer seg inn i rekken av dem som viser til utilstrekkelig sakkyndighetsarbeid overfor minoritetsspråklige, uten at av den grunn har særlig stor generaliseringsverdi. Den er mer interessant for de spørsmål den ikke stiller, enn for de spørsmål den besvarer, og den fremstår, litt forsinket, som *preparadigmatisk*.

Kayser 1989

Hortencia Kayser fremla i 1989 et forslag til en teoretisk forståelse til støtte for skolelogopeders (*speech-language pathologists*) kartlegging av språkforstyrrelser hos spansk-engelsk tospråklige (Kayser 1989). Artikkelen bringer ikke nytt stoff og henviser i alt vesentlig til andre undersøkelser og rammeverk, men den er referert her fordi den aktualiserer en viktig problemstilling: Omfanget av den innsats som er nødvendig for å gjøre gode utredninger av minoritetsspråklige. Det påpekes at å undersøke språkforstyrrelser hos barn som kanskje av andre grunner enn sine språklige forutsetninger har svake ferdigheter på to språk, er en utfordring, blant annet fordi det er vanskelig å bestemme hvilket språk som er det dominante, og at tospråklige alltid bør utredes på begge sine språk.

Kayser anbefaler for det første (som de fleste på feltet) en kombinasjon av kvalitative og kvantitative metoder, for eksempel observasjon, beskrivelse av språkbruk og testing. På grunn av problemene knyttet til standardiserte tester viser hun til tre hovedstrategier for utredningen: Man kan modifisere testprosedyrene i vanlig brukte tester, tilpasse (utvikle) vanlige tester til nye formål, og man kan benytte kvalitativ språkbeskrivelse (*language sampling*). Problemene med endring av testadministrasjon og endring/utvikling av tester er imidlertid legio, og Kayser har omfattende beskrivelser av det store arbeid som må gjøres av en rekke fagfolk rundt et barn for at slike strategier skal gi mening, for eksempel lokal normbelegging og lokalt samarbeid om testutvikling. Også hennes kvalitative metoder er svært omfattende, med observasjoner, i svært mange spesifiserte situasjoner, som strekker seg over uker og måneder, språkbeskrivelser som kan omfatte hundrevis av elevutsagn på begge språk, og involvering av svært mange mennesker: spesialister, pedagoger, familie, lokalmiljø og paraprofesjonelle. Man vil med Kaysers metode utvilsomt fremskaffe mye nyttig kunnskap om elevens læreforutsetninger, men man må mobilisere en hel liten hær av kompetente medarbeidere som skal samarbeide tett og integrert nærmest i månedsvis om en enkelt sak. Modellen er av den grunn lite anvendelig.

Man savner hos Kayser en grundigere diskusjon av problemene knyttet til diagnostisering av lettere språkforstyrrelser hos tospråklige. Grovere avvik i språkutviklingen vil man lett kunne avdekke, ved forsinket eller avvikende utvikling av begge språk, og det krever verken omfattende arbeid eller høyt spesialisert kompetanse fra et omfattende team.

Letgradige språkforstyrrelser er imidlertid vanskelige å skille fra en rekke andre forhold hos mange tospråklige, for eksempel lett førstespråkstap kombinert med ennå ikke ferdigutviklet andrespråk. Diagnosen er vurderingspreget, som ved dysleksi, og reiser de samme problemer som *learning disabilities*¹⁰⁵ generelt: Diagnosene er diskutabelt fundert teoretisk og empirisk, av uklar betydning pedagogisk og spesialpedagogisk, og de bør omgås forsiktig ved kartlegging av minoritetsspråklige. Ikke primært fordi deres nosologiske status er diskutabel, men også fordi de er vanskelige å avdekke hos minoritetsspråklige, selv med Kaysers omfattende oppbud av fagfolk og metoder, som snarere kan gi et uheldig skinn av objektivitet enn troverdige diagnoser. Det er da også få tegn på at Kaysers modell har satt spor i faglitteraturen. På den annen side illustrerer Kaysers modell godt forskjeller mellom tradisjonelt skolepsykologisk/logopedisk arbeid med majoritetsspråklige og kompetent arbeid med minoritetsspråklige. Utredning av minoritetsspråklige er mer omfattende og krever mer tid, utstyr og kompetanse.

Cummins 1984

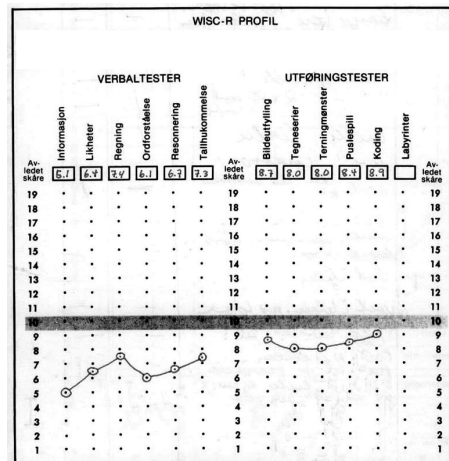
I en retningsgivende studie analyserte Cummins (1984a) henvisnings- og utredningspraksis vedrørende alle 428 minoritetsbarn, hovedsakelig i grunnskolealder, som var henvist og utredet i et storbydistrikt i Canada i årene 1975-1978. Dette var antagelig den første studien av praksis i PP-tjenester som inkorporerte Cummins' nye teoretiske forståelse av den medierende språklige faktor. Barna i undersøkelsen var dels immigrert, dels født i Canada, overveiende med italiensk, spansk, portugisisk og østeuropeisk språkbakgrunn. Data for undersøkelsen var henvisningsdokumenter og skolepsykolograpporter. Materialet ble underkastet en kvantitativ analyse av test- og kartleggingsresultater, og en kvalitativ analyse av psykolograpportene. Den

¹⁰⁵ I den engelskspråklige litteraturen brukes *learning disabilities* og *learning disorders* i omtrent samme betydning. Ved referanser til engelskspråklig litteratur bruker jeg vanligvis *learning disabilities* uten dermed å ville skjelne mellom de to begrepene.

vanligste henvisningsgrunnen var skolefaglige vansker, fulgt av mistenkte spesifikke lærevansker, ”språkproblemer” og ”tale- og persepsjonsproblemer”.

Blant de spørsmål den henvisende lærer hyppigst ønsket svar på, var uspesifiserte ønsker om evnevurdering og skriftspråksforutsetninger, vurdering av spesialundervisningsbehov, og en vurdering av *real learning ability*. I et flertall av sakene inngikk en evneprøve som et av hovedmomentene i utredningen, og 264 av de 428 barna ble testet med hele (230) eller deler (264) av WISC-R, som var det typiske valget av evneprøve. Immigrerte barn skåret noe svakere på WISC-R enn kanadiskfødte barn, og barn med østeuropeisk bakgrunn gjorde det gjennomgående bedre enn barn med bakgrunn i Portugal (som i større grad var immigranter), med de italienske og spanske språkbakgrunnene i en mellomposisjon.

Cummins fant i dette materialet en helt karakteristisk minoritetsspråklig ”evneprofil” – anførselstegnene antyder at det ikke nødvendigvis er *evner* som er målt – som også er funnet i en rekke andre undersøkelser (se Valdés & Figueroa 1994; Ortiz & Polyzoi 1986 og (sitert hos Cummins 1984a) Altus 1953, Killian 1971a, 1971b, Teeter, More & Peterson 1982).



Figur 8. En klassisk minoritetsprofil. Tillempet etter Cummins 1984a.

Bemerk at *evnenivået*, som i dette materialet ligger noe under middels, dels kan reflektere både *sosio-økonomisk status* (som det ikke var innhentet data for) og *andrespråksferdigheter* hos disse barna som skolepsykologene anså tilstrekkelig engelskkyndige for bruk av WISC-R. Til selve profilen er å bemerke at utføringsprøvene klares bedre enn de verbale prøvene, og at Regning og Tallhukommelse er best blant de verbale delprøvene, mens Informasjon (almenorientering) er svakest. Den mest nærliggende forklaring på en slik profil i en stor gruppe minoritetsspråklige er at relativt svake andrespråksferdigheter har senket verbalskårene mer enn utføringsskårene på en kultur- og språksensitiv prøve som WISC-R, og at Regning og Tallhukommelse, som de minst språkavhengige, er de minst sårbare for denne effekten blant verbalskårene. Mest sårbar er skåren på delprøven Informasjon (ca. to standardavvik under en normalforventning). Det er tankevekkende at den aller svakeste delprøven (Informasjon) i den karakteristiske minoritetsprofilen er *almenorientering*, som samtidig kan sies å være skolens mest globalt definerte opplæringsmål for elevene, den aller viktigste kunnskap de skal erverve i skoler.

For minoritetsspråklige vil man vente å finne nettopp en slik skjev og ellers atypisk ”evneprofil”. Cummins anser at det er avvik fra *denne* profilen som for typiske minoritets-

språklige kan gi diagnostiske indikasjoner, ikke avvik fra en jevn profil.¹⁰⁶ Når utføringsprøvene står jevnt med eller svakere enn verbalprøvene, kan det indikere visuelle prosesseringsvansker. Når Regning og Tallhukommelse står jevnt med eller svakere enn de øvrige verbale prøvene, kan det indikere vansker med tall- og mengdeforståelse eller simultan prosesseringskapasitet (Cummins 1984a:186).¹⁰⁷

Fordi den kvantitative analysen av WISC-resultatene i denne undersøkelsen etter hvert er blitt bekreftet som en klassisk minoritetsspråksprofil, er Cummins' kvalitative analyse av psykolograpportene den mest interessante. Cummins finner at mens et flertall av skolepsykologene i noen grad tar hensyn til elevenes språklige og kulturelle bakgrunn i testfortolkning og vurdering av læreforutsetninger, er det et stort mindretall som "showed little understanding of the role of the child's cultural/linguistic background in test and academic performance" (Cummins 1984a:36).

Cummins systematiserer skolepsykologenes måter å teste og tenke på ("inferential paths" A1-2 og B1-3) og illustrerer dem med fyldige og kommenterte sitater fra psykolograpportene, en fremgangsmåte som også vil bli brukt i den foreliggende undersøkelsen.¹⁰⁸ De ulike, typiske "inferential paths" (PP-rådgivernes slutningsveier i bruken av WISC-R) er omtrent som følger (tillempet etter Cummins 1984a:37 og 47):

Slutningsvei A1 ignorerer det faktum at barnet er minoritetsspråklig. Utredning og tiltaksutarbeidelse gjennomføres som for majoritetsspråklige. Man finner reduserte verbal- og utføringskårer (V=P),¹⁰⁹ konkluderer med reduserte læreforutsetninger (generell utviklingsforsinkelse) og foreslår spesialundervisning.

Feilen i resonnementet er at svake verbalprøver kanskje skyldes relativt svake andrespråksferdigheter, og at den jevne profilen kanskje heller uttrykker reelle utføringsproblemer (*en spesifikk vanske*) som antagelig skulle vært møtt med en annen form for spesialundervisning enn den som foreslås for utviklingsforsinkelse.

*Slutningsvei A2 registrerer at barna er minoritetsspråklige. Man finner reduserte verbale ferdigheter og normale utføringsferdigheter (V<P), konkluderer med reduserte læreforutsetninger (*learning disabilities*) og anfører tospråklighet som årsak til skolevanskene. Det foreslås spesialundervisning.*

Feilen i resonnementet er at svake andrespråksferdigheter er en mer nærliggende forklaring enn *learning disabilities* på reduserte verbale skårer. Barnet bør i så fall ha språktiltak, ikke spesialundervisning. Videre er det galt å hevde at tospråklighet er årsak til problemer, for tospråklighet er i seg selv et ubetinget aktivum.

På slutningsveiene B1a og B1b, hvor minoritetsbakgrunnen *hensyntas*, administreres også både verbaldel og utføringsdel av WISC-R. Langs begge disse veiene tas det behørigt forbehold om at fagvanskene delvis eller overveiende kan henge sammen med andrespråksferdigheter.

¹⁰⁶ Cummins' observasjon stemmer helt overens med min egen erfaring med utredning av minoritetsspråklige grunnskoleelever fra ca. 1980 til i dag.

¹⁰⁷ "The point is that discrepancies from the characteristic sub-test pattern can be interpreted, with caution, as diagnostically significant" (Cummins 1984a:186).

¹⁰⁸ Skolepsykologenes "slutningsveier" er også diskutert (og illustrert) i Cummins & Swain 1986:189-204

¹⁰⁹ V=verbal IQ, P=performance IQ.

På *slutningsvei B1a* finner man *enten* et jevnt redusert nivå ($V=P$), konkluderer med svake læreforutsetninger og foreslår spesialundervisning, *eller* man finner et jevnt nærnormalt nivå ($V=P$), konkluderer med normale læreforutsetninger og foreslår hjelp for faglige vansker innenfor ordinær opplæring (faglig støtte og språktiltak). I begge fall er det en mulig feil i resonnementet, nemlig at den tilsynelatende jevne evneprofilen skjuler forutsetningsbrist i non-verbale evner, som hos minoritetsspråklige ofte viser seg nettopp ved en jevn evneprofil.

På *slutningsvei B1b* finner man en klassisk skjev profil ($V<P$), konkluderer med normale læreforutsetninger og foreslår individualisert hjelp til andrespråkslæring og faglig tilegnelse, i klasserommet eller i et "resource room", og følger utviklingen nøye.

En mulig feil i resonnementet er at relativt svake andrespråksferdigheter ikke er den eneste mulige forklaring på en redusert verbaldel på WISC-R. En *forventet* verbalsvak profil er ikke en garanti mot at barnet har genuine språkutviklingsvansker, noe som bør kontrolleres mot førstespråksutvikling og andre anamnesticke data. Barnet kan ellers gå glipp av nødvendig spesialundervisning.

På slutningsvei B2 administreres bare utføringsdelen av WISC-R:

På *slutningsvei B2a* finner man reduserte utføringsferdigheter (V antas eller sannsynliggjøres lik P), konkluderer med svake læreforutsetninger og henviser til spesialundervisning.

På *slutningsvei B2b* finner man normale utføringsferdigheter (V antas eller sannsynliggjøres lik P), konkluderer med normale læreforutsetninger, men det foreslås hjelp til å utvikle andrespråket.

Begge eksemplene viser en bevissthet om at verbale evnemål kan være invalide, hvilket er positivt. Den potensielle feilen i begge disse resonnementene er at man trekker en konklusjon om læreforutsetninger uten å ha pålitelige opplysninger om barnas verbale utrustning. Om konklusjonen er gal, er også de pedagogiske forslagene feilrettet. I det første tilfellet (B2a) kan det tenkes at barnet har normale eller fremragende verbale forutsetninger, et i sum normalt *evnenivå* ($V>P$), og spesifikke vansker av non-verbal type. I det andre tilfellet kan det tenkes at barnet har genuine språkutviklingsproblemer (som bør være demonstrerbare på førstespråket eller i anamnesen) og dermed forbundne lærevansker, mot en bakgrunn av i sum redusert evnenivå ($V<P$).

På *slutningsvei B3* tester man gjennom førstespråket, trekker derfor sannere eller mer pålitelige konklusjoner og kan gi mer treffsikre tiltaksforslag. En forutsetning for at dette resonnementet skal holde, er at barnet har førstespråket som hjemmespråk, at det ikke er inntruffet noe språktap, og, ifølge Cummins, at det ikke er gått tapt mer enn to års formell opplæring på førstespråket. For hvis barnet over noe tid har levet i en *subtraktiv språksituasjon*, vil barnet også på førstespråket ha gått glipp av en normal skolespråksutvikling og vil underskåre også på tester gitt på førstespråket. Ifølge Cummins er det bare "en håndfull" av de 428 skolepsykologene som har valgt slutningsvei B3.

Cummins konkluderer denne undersøkelsen og sin analyse av lærevanskebegrepene (i et påfølgende kapittel) med å si at skolepsykologien overveiende forfølger en "medisinsk diagnostisk-preskriptiv modell", men at de diagnostiske instrumenter som brukes til å avdekke

learning disabilities, i motsetning til helsevesenets presumptivt bedre metoder, mangler demonstrert *begrepsvaliditet*:

At best, in the hands of sensitive and experienced clinicians, they may provide additional clues to the child's cognitive strengths and weaknesses and thereby contribute to educated guesses about appropriate remedial strategies. At worst, their inappropriate labelling of children may negatively affect children's self-image, lower teachers' expectations, and lead to misdirected remedial intervention. In the case of minority students, the latter scenario appears considerably more probable than the former (Cummins 1984a:91).

Cummins' undersøkelse var viktig fordi den i et helt storbydistrikt avdekket metodebruk overfor minoritetsspråklige som for et stort mindretall av skolepsykologenes del var helt feilrettet, derved at barnas språklæringsmuligheter og -behov ikke tilstrekkelig ble vektlagt og ivaretatt på veien gjennom henvisning, utredning, konklusjon og tiltaksutarbeidelse. Undersøkelsen var også viktig fordi den demonstrerer og illustrerer *former for typisk tenkning* (slutningsveiene) i PP-tjenester som er stilt overfor den utfordringen det er å utrede lærevansker hos barn som med sin språklæringshistorie faller utenom testenes standardiseringsgrunnlag. Av særlig stor (pedagogisk) verdi er de mange systematiserte og kommenterte rapportstatene som illustrerer slutningsveiene. De forlenger fremstillingen, men gjør den svært lærerik.

"Skolepsykologene" i undersøkelsen besto i realiteten av flere ulike faggrupper som fylte PP-rådgiverrollen. Det gis ikke data om hvordan PP-rådgivere med forskjellig fagbakgrunn valgte slutningsvei. Her kan det ha vært en systematisk variasjon. Skillet mellom innvandrede og kanadiskfødte elever, som ga noe systematisk variasjon, er ikke tallfestet. Skillet mellom nasjonsgrupper er også sparsomt kommentert, og nivåer av sosio-økonomisk status diskuteres ikke. Det gis ikke tall for de forskjellige slutningsveier som velges, utover at slutningsvei A1-A2 (de som utredet minoritetsspråklige som om de var majoritetsspråklige) utgjorde et stort mindretall, og at slutningsvei B3, med testing på førstespråket, bare ble valgt av "en håndfull".

Dessuten er Cummins' kategorisering i slutningsveier svært summarisk og lite detaljert. Det demonstreres klart at slutningsvei A1-2 er forkastelig, men det kan åpenbart gjøres både godt og dårlig arbeid langs hver av de øvrige slutningsveiene (B1-3), avhengig av hvor mye supplerende informasjon den samlede utredning føyer til testresultatene, og med hvor god innsikt de samlede funn fortolkes og utlegges i tiltak. Hvordan man kan samle slik informasjon, og hvordan den kan forstås, fremgår av de øvrige kapitlene i Cummins' bok (1984a), men ikke av denne undersøkelsen. Undersøkelsen var et svært viktig nybrottsarbeid fordi den kontrasterte tradisjonelt PP-tjenestearbeid med ny kunnskap om forholdet mellom tospråklighet og pedagogikk. Analysemetoden er imidlertid lite brukt i ettertid, men vil bli brukt i det foreliggende prosjektet. På den annen side er Cummins' presentasjon temmelig summarisk; demonstrativ og eksplorativ mer enn uttømmende. Undersøkelsen omhandler PP-tjenesten i ett distrikt av én by i ett land. I hvilken grad funnene kan generaliseres, får man indikasjoner om gjennom de relativt fåtallige undersøkelsene som er gjort i de påfølgende år.

Rueda, Cardoza, Mercer & Carpenter 1985

Rueda et al. gjorde en deskriptiv og eksplorerende undersøkelse av prosedyrene for henvisning, utredning, beslutning og plassering i spesialundervisning for spansk-engelsk tospråklige elever i åtte store skoledistrikt (hvert med mer enn 10 000 elever og mer enn 200 spansk-språklige i spesialundervisning) sørvest i USA. Skolens mappedata angående familiekaraktistika, språk, læringsutbytte, henvisning, problemtype, utredningsdata, referater og plasseringsbeslutninger fra tverrfaglige møter ble analysert for til sammen 1319 elever henvist i

skoleåret 1983-84, fra alle klassetrinn, men med vekt på lavere klassetrinn, hvor det var flest henvisninger. Et flertall av elevene var født i USA av meksikanskfødte foreldre. Den vanligste henvisningsgrunnen var svakt læringsutbytte og leserelaterte problemer, og få av elevene hadde en medisinsk forhistorie. 22 prosent av elevene var henvist for problemer i muntlig språk/talt engelsk. Det var stor overvekt av gutter i materialet, men relativt få med atferds- og tilpasningsvansker. En tredjedel av elevene ble av skolen ansett å ha normale ("flytende") engelskferdigheter, men forfatterne antar – med referanse til Cummins' teori – at skolene kan ha forvekslet taleflyt med språkbeherskelse. De vanligste testinstrumentene var evneprøver som WISC-R og skolefaglige prøver som WRAT,¹¹⁰ men det ble også hyppig brukt non-verbale prøver som Bender og Leiter. For over halvparten av elevene ble bare andrespråket brukt i utredningen. I kontrast til Mercer (1973) fant forfatterne en klar overvekt av elever med *learning disabilities* (63 prosent av utvalget), og minimal forekomst av mental retardasjon. De antar dette skyldes endringer i vanskeattribueringsmønsteret som fulgte lovendringer mot diskriminerende utredning på midten av 70-tallet. 20 prosent av utvalget ble tilskrevet spesi- fikke språkvansker, nesten like mange som ble henvist for mulige språkvansker, og forfatterne antyder at konklusjonen i svært mange tilfelle må ha forutgått utredningen, at man altså på skolenivå har testet seg frem til en konklusjon som bekreftes i den formelle prosedyre (*test to refer* i stedet for *refer to test*). De uklare pedagogiske dysfunksjonene (Overland 1996a:13) *learning disability* og *speech-language problems* utgjør altså 83 prosent av klassifikasjonene. Forfatterne brukte en *prediktiv stianalyse* til å isolere faktorer som determinerte klassifisering og plassering i dette utvalget. Faktiske utredningsfunn bidro (så vidt jeg forstår teksten) langt mindre enn andre (presumptivt mindre relevante) faktorer til konklusjoner og beslutninger. Undersøkelsen synes å bekrefte at det på dette tidspunktet forgikk en dreining fra mental retardasjon til mindre stigmatiserende vanskeattribusjon på grunn av *fear of litigation*, og at utredningsarbeid og beslutningsprosedyrer foregår på lite betryggende måter. Parallele, men bedre dokumenterte funn gjøres i tre studier foretatt av Austin-gruppen, gjengitt nedenfor.

Austin-gruppen 1986

En gruppe forskere ved HMRI, Universitetet i Texas, Austin,¹¹¹ hvis mest produktive representanter er Alba A. Ortiz, Shernaz B. García og Cheryl Y. Wilkinson, publiserte i 1986 tre inngående deskriptive studier av praksis i tre skoledistrikter ved *henvisning*, skolepsyko- logisk/logopedisk *utredning* og *plassering* av spansk-engelsk tospråklige barn av familier med lav sosio-økonomisk status i andre til femte klasse i spesialundervisningsklasser for henholds- vis *learning disabled* (Part I, Ortiz & Polyzoi 1986, N=334), *mentally retarded* (Part II, Holtzman, Ortiz & Wilkinson 1986, 61) og *speech and language handicapped* (Part III, Ortiz, García, Wheeler & Maldonado-Colon 1986). Disse tre HMRI-undersøkelsene er fundert i Cummins' teoretiske paradigme for den medierende språklige faktor. Data for undersøkelsen var ikke skolepsykolograpporter, men (som hos Rueda et al. 1985) elevenes *eligibility folders* for skoleåret 1982/83, mappen med den samlede dokumentasjon tilgjengelig for den "plasseringskomiteen" (*ARD, Admission, Review, and Dismissal Committee*) som i Texas fatter beslutninger om hvorvidt henvisningen er berettiget, om det foreligger en læreplans- vanske, eller om læreproblemer alternativt skyldes kultur- og språkforskjeller, SES eller manglende undervisning, og om hva slags og hvor mye spesialundervisning eleven eventuelt skal ha. Et overordnet mål i de tre studiene var å vurdere hvorvidt minoritetsspråklige elevers særlige

¹¹⁰ WRAT: Wide Range Achievement Test, Jastak & Jastak 1978.

¹¹¹ Handicapped Minority Research Institute on Language Proficiency (HMRI) ved College of Education, University of Texas, Austin.

kjennetegn og behov ble hensyntatt gjennom henvisnings-, utrednings- og plasseringsprosessen, og om skoledistriktene etter sitt mandat tok behørig hensyn til andre mulige forklaringer enn lærevansker på elevenes læreproblemer, for eksempel svake andrespråksferdigheter eller for dårlig undervisning.

I studien av *learning disabilities* fant forfatterne at mer enn halvparten av henvisningene kunne tolkes som et uttrykk for svake andrespråksferdigheter heller enn en lærevanske, og antyder at betydelige antall av dem som henvises, slett ikke har behov for utredning av lærevansker eller spesialundervisning, men andre utredninger og tiltak (Ortiz & Polyzoï 1986:7). Komiteene la til grunn at ca. halvparten av elevene etter lærers mening var dominante i engelsk på skolen på tross av at over 67 prosent av dem brukte spansk som hjemmespråk og ytterligere syv prosent snakket både engelsk og spansk hjemme. Forfatterne antyder at lærerne kan ha overestimert engelsk språkdominans på grunnlag av gode dagligspråksferdigheter, uten tilstrekkelig vurdering (og uten testing) av egentlig språkdominans. Denne mulige feilvurderingen av dominant språk ble ikke problematisert i komiteene, og kan ha medvirket til at mange av barna ble utredet på sitt svakeste språk (Ortiz & Polyzoï 1986:12).

De fleste elevene ble utredet med standardiserte evneprøver og standardiserte *achievement*-prøver, som sammen muliggjør fastsettelsen av "signifikante" forskjeller mellom læreforutsetninger og læringsutbytte, i USA en forutsetning for klassifiseringen *learning disabilities*. Slik praksis forutsetter, som et minimum, at man har kontrollert for at elevene har normal beherskelse av de språk som evner måles gjennom, og som skoleferdigheter er formidlet på. Bare for et mindretall av elevene var språkbeherskelse (ett eller to språk) forsøkt kartlagt. Det var også uklarerhet om hvorvidt en del av barna hadde hatt noe av opplæringen på spansk. Den språkkartlegging som ble lagt til grunn for de fleste av elevene som var kartlagt, var foreldet, dvs. foretatt mer enn seks mnd. før aktuell utredning. Forfatterne antyder at et foruroligende høyt antall elever vurderes uten tilgang på data om språkbeherskelse eller med foreldede data om språkbeherskelse, og reiser spørsmålet om hvorvidt skolene følger pålegget om å teste elevene i deres beste språk, siden utredninger foretas og plasseringsbeslutninger fattes uten at man sikkert vet hvilket av elevenes språk som er det beste (Ortiz & Polyzoï 1986:15). Problemstillingen belyses i denne avhandlingen.

Forfatterne finner at et flertall av elevene ble testet for evner og skolefaglige ferdigheter gjennom engelsk, på tross av at et stort flertall hadde spansk som hjemmespråk, og på tross av begrunnet tvil om at særlig mange av dem hadde engelsk som beste språk. De fant ingen sammenheng mellom elevenes hjemmespråk og valg av testspråk, og bare en moderat sammenheng mellom valg av testspråk og skolens (sannsynligvis fortegnede) antagelse om språkdominans. Slik praksis kan man ikke trekke slutninger på grunnlag av, ifølge testenenes egne manualer, som forutsetter at den som blir testet, tilhører gruppen testen er standardisert for: "It appears that English or bilingual administration is carried out regardless of the results of language dominance indicators" (Ortiz & Polyzoï 1986:17).

77 prosent av disse elevene var også testet med Bender, en språkfri prøve på visuell persepsjon, konstruksjonsferdigheter og finmotorikk.¹¹² Forfatterne fant at disse elevene, som alle var i spesialundervisning for *learning disabilities*, hadde resultater som ikke avvek noe særlig fra normeringsgrunnlaget, og konkluderer at disse elevene synes å ha hatt normale perseptuelle-motoriske ferdigheter (Ortiz & Polyzoï 1986:18).

På standardiserte *achievement*-prøver har disse elevene i andre til femte klasse gjennomsnittlige resultater som førsteklassinger i skriftspråksferdigheter og som andre-

¹¹² The Bender Gestalt Test for Young Children, Koppitz 1964.

klassinger i regning (WRAT, N=129), eller to standardavvik under normen for skriftspråksferdigheter på Woodcock-Johnson (N=315),¹¹³ og mellom ett og to standardavvik under normen i regning. Et høyt antall av elevene var eldre enn klassesertrinnet skulle tilsi (de hadde "dumpet"), og i samme grad er resultatene på disse prøvene enda svakere enn angitt. De angitte fagresultatene, særlig i skriftspråksferdigheter, ligger helt på begynnerstadiet for disse elevene i andre til femte klasse, som med *learning disability* pr. definisjon skal ha normal evneutrusting.

Resultater på evnetesten WISC-R forelå for til sammen mellom 293 og 203 elever (vektede deltestskårer, men *full scale, verbal* og *performance IQ* angitt bare for N=109). Evnenivå og evneprofil er i dette utvalget til forveksling lik utvalget til Cummins (1984a), diskutert ovenfor, altså en profil som forventet hos *normalutrustede* minoritetsspråklige elever av lav SES uten lærevansker, med verbalskårer som er senket på grunn av andrespråksferdigheter, med almenorientering som svakeste delprøve, et mulig tegn på dårlig utbytte av feilrettet opplæring. Hvis denne evneprofilen faktisk skyldes begrensede andrespråksferdigheter, kaster det også lys over resultatene på de skolefaglige prøvene, overveiende administrert på andrespråket, som kanskje er underestimerte.

The same WISC-R Verbal-Performance Scale IQ discrepancy pattern that was present in the HMRI sample was also present in Cummins' (1984) sample. Similar IQ scores and subtest score patterns were also observed. Additional studies should be conducted to determine whether the patterns of scores occurring for these Hispanic LEP LD students occur with other samples and populations" (Ortiz & Polyzoi 1986:26).

For 83 prosent av disse elevene fastslo komiteene at det forelå en *learning disability*. Omtrent en tredjedel av disse igjen tilfredsstilte også kriteriene for språkforstyrrelse (*SLH, speech and language handicap*).

The high incidence of speech and language disorders raises questions about the nature of the communication disorder and whether demonstrated speech and language errors are indicative of real disorders or whether they are developmental errors common to second language acquirers. If the latter were true, then achievement difficulties, the basis of the LD diagnosis, could be related to a lack of English proficiency rather than to a learning disability (Ortiz & Polyzoi 1986:28).

Komiteene som avgjør plasseringsspørsmålet, registrerer også oppfatninger som avviker fra flertallets beslutninger. Forfatterne fant overraskende stor grad av enighet mellom deltagerne:

Despite the complexity of the cases of LEP students being considered for special education placement, there was almost unanimous agreement about placement and program among ARD committee members. Of the 334 LD cases, there was complete agreement among the members in 97,6 % of committee decisions" (Ortiz & Polyzoi 1986:31).¹¹⁴

¹¹³ Woodcock-Johnson Psycho-educational Battery, Woodcock & Johnson 1977.

¹¹⁴ Tallet 334 er rettet fra 344 i originalteksten, som synes å være en trykkfeil.

Forfatterne antyder at det neppe har foregått noen reell diskusjon i komitémøtene, og dermed at rettssikkerhetsvernet som ligger i tverrfaglig behandling, i realiteten ikke oppfylles. Om undertrykkelse av uenighet i slike komitémøter, se også Moecker (1992).

I oppsummeringen av denne første delstudien om praksis med *learning disabilities*, konkluderer forfatterne:

The results of this study suggest a lack of understanding of how to identify learning disabilities among language minority students and how to distinguish behaviors which are indicative of a true handicapping condition rather than normal second language development .. The procedures used by school districts when LEP students are considered for special education are essentially the same as those used for majority students” (Ortiz & Polyzoi 1986:32).

Om denne tolkningen er riktig, bryter disse tre skoledistriktene med det overordnede kravet til ikke-diskriminerende utredning og plassering i spesialundervisning.

HMRI-studien av praksis overfor *the mentally retarded*, MR (Holtzman, Ortiz & Wilkinson 1986) følger samme metode og mønster som den foregående undersøkelsen og gjør på basis av *eligibility folders* generelt parallelle funn om praksis overfor 61 spansk-engelsk tospråklige barn i andre til femte klasse i de samme tre skoledistriktene i skoleåret 1983/84, som alle gikk i spesialklasser for mentalt retarderte.¹¹⁵ Barna kom fra familier med gjennomgående lav sosio-økonomisk bakgrunn, og utvalget var likelig fordelt mellom gutter og jenter. I en litteraturgjennomgang påpeker forfatterne at det i USA på tross av lokal variasjon er en tendens til underrepresentasjon av *Hispanic LEP students* i klasser for mentalt retarderte (Holtzman, Ortiz & Wilkinson 1986:8), et mulig tegn på *fear of litigation*.

Av disse 61 elevene var over halvparten overårige fordi de hadde ”dumpet” før de ble endelig utredet og kategorisert som mentalt retarderte; oftest hadde de gått de første klasse om. De aller fleste hadde spansk som hjemmespråk og et stort flertall snakket engelsk svært dårlig; etter skolens vurdering var det bare 2 elever som snakket flytende engelsk.

40 av elevene var ved skolen vurdert med språktesten LAS på engelsk og/eller spansk. Et stort flertall av disse var etter testresultatene kategorisert som *non-speakers* på laveste nivå av begge språk, altså med presumptivt svært svake ferdighetsnivåer på begge språk.¹¹⁶ Forfatterne antyder at testene kanskje hadde vært feiladministrert, eller at denne testen kanskje målte disse elevens språkferdigheter dårlig.

Dessuten var språktestingen foreldet for mellom 60 og 70 prosent av elevene, dvs. foretatt mer enn 6 mnd. før den utredningen som førte til klassifisering og plassering. Engelsk var i gjennomsnitt testet et helt år før utredningen, og den spanske testen var i snitt 15,5 mnd. gammel ved utredning. Forfatterne antyder at språktestene kanskje var tatt tidligere for å tilfredsstillende formelle krav til skolebaserte forundersøkelser som skal forutgå ARD-utredningen av plasseringsbehov.

Mange av elevene (13-16 prosent) hadde også sansedefekter (syn, hørsel), og forfatterne påpeker at man med tidligere intervensjon (før elevene ”dumpet”) nok bedre kunne klarlagt bidrag fra svake andrespråksferdigheter og sansedefekter til problemattribusjonen, og derved kanskje redusert antall endelig klassifiserte som mentalt retarderte.

¹¹⁵ To av distriktene hadde så få minoritetsspråklige i klasser for mentalt retarderte at analysene i denne undersøkelsen ble begrenset til det resterende skoledistriktet.

¹¹⁶ *Language Assessment Scales* (DeAvila & Duncan 1977). For en kritikk av denne testen, se MacSwan, Rolstad & Glass 2002; MacSwan 2005; MacSwan & Rolstad 2006. Testen har to grader av nivået *non-speaker* (sic).

De fleste av barna ble testet for adaptive ferdigheter, oftest med *Vineland*.¹¹⁷ På tross av at en del av barna viste målte sosiale ferdigheter mindre enn to standardavvik under aldersforventningen, var gruppen som helhet klart forsinket i utvikling av adaptive ferdigheter, en forutsetning for diagnosen mental retardasjon.

Ved utredningen ble barna gitt en evnetest, oftest WISC-R, sjeldnere Stanford-Binet,¹¹⁸ og *achievement*-prøver, oftest WRAT eller PIAT.¹¹⁹ 40 av barna ble i tillegg testet med Bender Gestalt Test. Det var dårlig klargjort hvilket språk testene ble administrert på, men et flertall av elevene syntes å være testet på engelsk, med engelske normer. WRAT og Stanford-Binet forelå ikke i spanske versjoner.

På evnetesten WISC-R hadde elevene ca. ett standardavvik bedre resultater på utføringdelen enn på verbaldelen, en slik skjev *profil* som man ofte ser hos minoritetsspråklige, og *nivået* lå for de fleste mer enn to standardavvik under aldersforventningen, altså i samsvar med det ene kravet til klassifisering som mentalt retardert. Aller svakest presterte disse elevene på delprøven Informasjon (almenorientering, gjennomsnittlig skalert skåre 2,23), som hos Cummins (1984a) og hos Ortiz & Polyzoi (1986). Profilene tyder på at relativt svake andrespråks-ferdigheter kan ha bidratt til det svake målte evnenivået, som i så fall er noe underestimert, og til profilenes skjevhet, som kanskje er feilestimert.

De 15 av disse (dels overårige) elevene i andre til femte klasse som var testet med Stanford-Binet, ble tilskrevet en gjennomsnittlig mental alder på 4 år, hvilket for elever på 6-7 år eller mer tilsier lett eller moderat mental retardasjon. Testen skiller ikke mellom verbale og non-verbale ferdigheter. Forfatterne vurderer resultatene som svakt dokumenterte på grunn av usikkerhet om elevenes språkferdigheter, og fordi det er usannsynlig at de fleste er testet på sitt beste språk.

Testene på skolefaglige ferdigheter (WRAT og PIAT), som ikke synes å være gitt på elevenes beste språk, tyder likevel på at disse elevene fungerer svakt faglig, med resultater i lesning, skriving og matematikk mer enn to standardavvik under aldersforventningen for et flertall, og enda svakere for mange, skjønt en del av elevene på noen områder fungerer noe bedre. Resultatene på figurkopieringsprøven Bender (N=39) tyder også på at elevene med noen unntak fungerte svakt.

This district is serving a wide range of LEP MR students, some with moderate to severe levels of retardation and others with only mild levels of retardation. Assessment data found in student records indicated that students met IQ eligibility criteria for classification as mentally retarded. However, given the paucity of Spanish language or bilingual assessment, the accuracy of the classification cannot be confirmed .. The most cogent finding in this study of identification, assessment, and placement of limited English proficient students in programs for the mentally retarded was that districts seem to identify the more severely involved students while mildly retarded students are probably not being adequately served. While safeguarding schools against litigation, this practice may deprive handicapped students of specialized services .. such a policy could also explain the small number of LEP Hispanic MR students in the other two districts” (Holtzman, Ortiz & Wilkinson 1986:28, 55-56, 47).

¹¹⁷ Vineland Social Maturity Scale (Doll 1953, 1965).

¹¹⁸ Terman-Merrill 1960.

¹¹⁹ Peabody Individual Achievement Test (Dunn & Markwardt, Jr., 1970).

Det ser ut til at dette distriktet korrekt klassifiserte betraktelig retarderte elever (gjennom rett nok tvilsom testpraksis), hvilket ellers ikke er en spesielt vanskelig oppgave, fordi betraktelig retarderte jo også har forsinkede milepæler, ofte en medisinsk diagnose, høy forekomst av nevrologiske soft-signs og dessuten avvikende sosial utvikling, informasjon som er ganske lett tilgjengelig. Dessuten er det ikke så mye man kan foreskrive av konkret spesialpedagogisk innsats på grunnlag av testskårer alene, for i dette materialet var øvrig elevinformasjon kontaminert av usikre språknivåer og usikkert etablerte fagnivåer på grunn av at barna i hovedsak ikke var prøvet på beste språk.

På den annen side syntes det å være få lettere retarderte barn i de tre distriktene. Dette rimer dårlig med akseptert prevalens for lett og moderat retardasjon, og forfatterne tolker det slik at man, der det er mulig, klassifiserer elevene i andre lærevanskekategorier og slik unngår rettstvister om feildiagnostisering. Slike tvister kan oppstå når distriktene ved lærevanske-diagnostisering ikke er nøye med å utelukke språklige, kulturelle og sosio-økonomiske determinanter for elevatferd og læringsutbytte. Denne differensieringen er enklere ved betraktelig enn ved lett retardasjon, og det er slik differensiering som ifølge forfatterne er for dårlig i disse tre distriktene.

Den tredje HMRI-undersøkelsen (Ortiz, García, Wheeler & Maldonado-Colon 1986) omhandlet 123 elever i andre til femte klasse året 1982/83, for en stor del overårige pga. ”dumping”, av lav SES, i spesialklasser for barn med språkforstyrrelser (*speech and language handicap, SLH*) i de samme tre skoledistriktene.¹²⁰ Data var som i de to foregående undersøkelsene informasjon om henvisning, utredning og plassering i elevenes *eligibility folder*, slik den var tilgjengelig for medlemmene av plasseringskomiteen. Utredningsarbeidet var gjort av skolebaserte logopedier. De hyppigste henvisninger var for artikulasjonsproblemer (62 prosent) og språkutviklingsvansker (18 prosent) eller en kombinasjon av disse (syv prosent), og stamming. En mindre andel (16 prosent) var henvist for fagvansker, men endte etter utredning i spesialundervisning for språkforstyrrede. Et flertall var henvist ved alder 5-7, på den tiden da språklidene skal være stabilisert. Gjennomsnittlig alder ved utredning kunne ikke beregnes pga. manglende data. 75 prosent av barna hadde spansk som hjemmespråk, ytterligere syv prosent i kombinasjon med engelsk.

Elevene ble vurdert med ulike tester og batterier innen områdene artikulasjon og flyt, språkutvikling, språkdominans, intelligens og skolefaglig nivå. For 39 prosent ble det også tatt et *language sample* (kvalitativ språkbeskrivelse). Hyppigst ble det brukt artikulasjons- og språkutviklingstester, i mindre grad (ca. fem prosent) dominanstester (på tross av at alle elevene hadde begrensede engelskferdigheter). Skolefaglige prøver og evneprøver ble brukt enda sjeldnere. Det fremgikk i liten grad av elevmappene om elevene var blitt testet på sitt beste språk, men iallfall 17 elever var testet ”tospråklig” (uten nærmere beskrivelse og uten at det var brukt spanske normer), og 31 elever fikk en oversatt vokabulartest på spansk, skåret etter engelske normer, hvilket gjør resultatene svært usikre.

60 prosent av elevene fikk en artikulasjonsprøve. Forfatterne tolker den foreliggende informasjonen, etter omfattende sammenligning av elevenes rapporterte uttalefeil og flere uavhengige utviklingstabeller over lydtablering, dit hen at elevenes artikulasjonsfeil overveiende kunne oppfattes som naturlige feil for spansktalende barn som er i ferd med å lære engelsk, ikke som klinisk indikative. For sikrere å fastslå om noen faktisk hadde artikula-

¹²⁰ Tallet 123 er rettet fra 124 i originalteksten, som synes å være en trykkfeil.

sjonsvansker, trengs informasjon om uttale også på førstespråket eller beste språk. Slik informasjon forelå ikke i mappene.¹²¹

På tross av at et flertall av barna var henvist for artikulasjonsproblemer, var det språkutviklingstester som hyppigst ble foretatt. Forfatterne tolker det slik at logopedene brukte et standardbatteri, litt uavhengig av henvisningsgrunn. Språkutvikling ble testet på engelsk for et stort flertall (93 av 123 elever), mens et mindretall (37 elever) ble testet på spansk, noen også på spansk, altså på begge språk.

På språkutviklingsprøvene skåret elevene svakere enn aldersforventningen på engelsk (gjennomsnittlig testalder ca. 4-6 på to tester og to standardavvik under forventning for en tredje). De 37 elevene som også eller isteden ble testet på spansk, gjorde det omtrent like svakt. Etter disse *testresultatene* ser det slik ut som om iallfall en del av disse 37 kunne hatt språkutviklingsvansker, siden problemet ble konstatert på begge språk. Disse 37 ble imidlertid bare testet med en prøve på passivt ordforråd, hvilket ikke er en tilstrekkelig språkutviklingskontroll. De ble på spansk vurdert mot engelske normer, hvilket ikke er forsvarlig, etter administrasjon av en unormert testoversettelse som kan ha vært lettere eller vanskeligere enn originalen. Det var ikke godtgjort at disse barna hadde språkutviklingsvansker på spansk. At de og de øvrige elevene gjorde det svakt på engelske språkutviklingstester (også hovedsakelig vokabularprøver) kan i teorien og i praksis skyldes at de ennå var i ferd med å lære engelsk som andrespråk.

I de sakene der det ble tatt et *language sample*, ble eksemplene på elevenes språk analysert etter strukturelle kriterier ("feiltelling"), men ikke etter kommunikativ effektivitet. De var også svært korte. Funn gjort gjennom kvalitativ språkbeskrivelse var i liten grad integrert i rapporter og resultatpresentasjon. Forfatterne tolker det slik at disse kvalitative språkbeskrivelsene ikke føyer noe til det som var kjent gjennom testresultatene, og heller ikke belyser spørsmålet om elevenes beste språk.

På grunnlag av disse utilstrekkelige testresultatene, og på tross av tendensen i de opprinnelige henvisninger, med hovedvekt på artikulasjon, ble så mange som 68 prosent av elevene (N=85) anbefalt *language therapy*, mange i tillegg artikulasjonstrening. Forfatterne tolker det slik at logopedene nærmest rutinemessig og uavhengig av henvisningsgrunn tar språkutviklingsprøver på engelsk, og nærmest mekanisk foreslår *language therapy* når elevene skårer dårlig. En slik automatikk er uholdbar dersom det dreier seg om elever med naturlige språk- og uttalefeil på et tilfeldig stadium av andrespråkservvelse, og kan da føre til at elever får spesialundervisning på helt galt grunnlag. Det dreier seg i så fall ikke om en disproporsjon som stammer fra henvisnings- eller beslutningsprosessen, men fra selve utredningen.¹²²

When LEP students are tested using this approach, it is likely that articulation errors will be accompanied by low levels of language functioning. These low scores are used to justify recommendations for additional special education intervention although they are just as likely to be indicative that the child is in

¹²¹ "... because speech and language disorders affect common language processes which underlie different surface structures of the languages spoken by a child, it is not possible to have a language disorder in one language and not in the other (Ortiz, García, Wheeler & Maldonado-Colon 1986:16).

¹²² "... few studies have focused on the actual process of assessment. Mercer's (1973) study comes closest insofar as she was able to show that the preponderance of Mexican-American children in EMR [educable mentally retarded] classes was not a result of over-referral from teachers or principals, but rather resulted from the diagnostic process itself" (Cummins 1984a:19).

the process of normal second language acquisition (Ortiz, García, Wheeler & Maldonado-Colon 1986:50).

Plasseringskomiteen ga 94 prosent av disse elevene karakteristikkene *speech and language handicap (SLH)* som hovedvanske; de øvrige falt i kategorien *learning disabilities (LD)* eller *mental retardation (MR)*. Blant elevene med LD og MR som hovedvanske i de to foregående undersøkelsene ble SLH fastslått som sekundærvanske hos *halvparten*. En slik opphopning av språk- og talevansker blant mottakere av spesialundervisning i tre distrikter med et flertall minoritetsspråklige barn kan vanskelig forstås annerledes enn at naturlige stadier av andrespråklæring er blitt feiloppfattet som uttrykk for lærevansker.

Austin-gruppens tre undersøkelser er lagt opp helt annerledes enn Cummins' (1984a) undersøkelse, og elevgrunnlaget er temmelig forskjellig. Austin-gruppen har ingen analyse av de foreliggende utredningsrapporter, bare av utredningsfunn og beslutninger, som til gjengjeld er beskrevet i en detalj man savner hos Cummins. Ingen av studiene undersøker sammenhenger mellom PP-rådgivernes bakgrunn og deres praksis, og de undersøker heller ikke PP-rådgivernes egen oppfatning av arbeidet eller forholdet mellom rapportert og faktisk praksis, som er temaer for den foreliggende undersøkelsen. En svakhet ved metodikken i Austin-gruppens undersøkelse er for eksempel manglende opplysninger om elevene i mange av elevmappene, om foretatte utredninger, utredningsspråk, normgrunnlag og lignende, som kunne gjort undersøkelsens funn sikrere. Men på tross av ulik innretning og ulike metodologiske innvendinger gjør Cummins og Austin-gruppen helt parallelle funn på to forskjellige steder med ganske ulike elevgrupper.

Cummins' undersøkelse (1984a) og Austin-gruppens tre undersøkelser antyder alvorlig brist i PP-tjenestearbeidet i en by i Canada og i en by i Texas. De fire undersøkelsene har stor verdi som grunnlag for å utarbeide faglig forsvarlige praksismodeller for sakkynndighetsarbeid med minoritetsspråklige, og som grunnlag for videre forskning. De har imidlertid i seg selv begrenset generaliseringsverdi, for det kunne jo tenkes at denne bristen var begrenset til disse to byene, og at PP-tjenesters arbeid med minoritetsspråklige forløper forsvarlig de fleste andre steder, hvor offentlige føringer for slikt arbeid kan være andre, og hvor medarbeiderne kan være bedre forberedt for akkurat dette arbeidet.

På den annen side var disse undersøkelsene basert på en teoretisk forståelse av forholdet mellom tospråklighet og pedagogikk (Cummins' teori) som var temmelig ny på denne tiden. Det ville vært overraskende om denne teorien, som foreskriver en annen form for praksis enn den praksis disse undersøkelsene avdekket, så raskt skulle ha fått gjennomslag i de forskjellige lands PP-tjenester, som jo er preget av sin historie og sine faglige tradisjoner og må ventes å ha en viss treghet i forhold til endring av arbeidsmåter, blant annet fordi den nye tenkemåte ikke kunne være etablert ennå, på de læresteder som forbereder PP-rådgivere. Selv om disse undersøkelsene isolert ikke har så stor generaliseringsverdi, er det altså andre grunner til å forvente at lignende undersøkelser ville gi tilsvarende funn også andre steder. Det er antagelig ikke tilfeldig at Cummins og Austin-gruppen med samme teori, men forskjellig metodikk, gjorde parallelle funn i to forskjellige land.

I årene som siden er gått, er det gjennomført en del (skolepsykologiske og logopediske) undersøkelser av PP-tjenesters arbeid med minoritetsspråklige. De fleste har en forankring i Cummins' teori, de bruker høyst forskjelligartede metodikk, og de gjør i hovedsak funn som er forenlige med Cummins' og Austin-gruppens konklusjoner. Det er metodologiske problemer knyttet til de fleste av disse studiene, slik det også er ved den foreliggende undersøkelsen. Men på den annen side foreligger det meg bekjent ikke forskning som viser betryggende arbeid med minoritetsspråklige i offentlige PP-tjenester i noe land. Det er en påminnelse om at svikt på dette feltet antagelig ikke skyldes manglende individuell dyktighet eller slett administrasjon av tjenestene. Det tyder snarere på at *dette arbeidet er svært vanskelig*, og at kompetansen for dette arbeidet – som i tillegg til teknikker krever et godt

erfaringsbasert klinisk skjønn og temmelig spesialiserte kunnskaper – er vanskelig å formidle på de læresteder som utdanner PP-rådgivere.¹²³

I det følgende refereres en del av de undersøkelsene som er foretatt, med kommentarer om funn og metodologiske betraktninger som leder frem til begrunnelsen for å gjennomføre den foreliggende undersøkelsen.

Langdon 1989

Langdon undersøkte 17 spansk-engelsk tospråklige logopeders faktiske praksis ved diagnostisering av primære språkvansker hos minoritetsspråklige versus majoritetsspråklige elever, overveiende i småskolen (barn med primære vansker i hørsel, uttale eller stemmebruk ble ikke inkludert). Logopedene utgjorde halvparten av de sertifiserte tospråklige logopedene i California (*bilingual speech and language pathologists*). Datamaterialet besto av utredningsrapporter¹²⁴ på 51 minoritetsspråklige og 44 majoritetsspråklige elever, skrevet i 1985-86, og dessuten spørreskjemabesvarelse for hver elev om aktuell og tidligere opplæring, tilpasninger av ordinært tilbud, valg og administrasjonsmåte for test- og kartleggingsinstrumenter, språklige opplæringsmål, bestemmelse av språkdominans, kriterier for valg av testspråk, og begrensede rammebetingelser. Hensikten med undersøkelsen var dels å sammenligne arbeidet som gjøres med minoritetsspråklige og majoritetsspråklige, dels å fastslå om praksis overfor minoritetsspråklige var i samsvar med gode praksisnormer, slik disse den gang var i ferd med å bli etablert (det refereres konkret til Cummins' teori, men også til *a vast literature* (side 162) om ikke-diskriminerende utredning).

I den teoretiske argumentasjonen for en mindre diskriminerende praksismodell ved diagnostisering av språkvansker hos minoritetsspråklige, legger Langdon vekt på blant annet følgende faktorer: Symptomer på språkvansker må være til stede også i barnets førstespråk, for vansker i bare ett av to språk må være miljøbetingede. I den sammenheng må man også være oppmerksom på muligheten for førstespråkstap. Man må alltid registrere botid i landet, for manglende erfaring med andrespråket kan forveksles med språkvansker. Det må registreres om eleven har hatt sammenhengende skolegang, for dét er en forutsetning for å erverve akademisk språk på linje med majoritetsspråklige, hvilket (med referanse til Cummins' CALP) kan ta 5-7 år. Det må konkret registreres hva slags opplæring eleven har hatt (for eksempel ettspråklig eller tospråklig), og hvilke tilpasninger av ordinær opplæring til elevens behov som er gjort, siden noen elever (igjen med referanse til Cummins) har *skoleskapt* læreproblemer som kan forveksles med språkvansker. Kulturelle forskjeller i kommunikasjonsmåte og elevens konkrete språklige erfaringer må hensyntas, for mønstrene kan atskille seg fra de vanlige i majoritetssamfunnet. Elevens språklige karakteristika må sammenlignes med jevnaldrende elevers i samme etniske og kulturelle situasjon; informasjon må samles ved klasseromsobservasjon og fra foreldre, blant annet om søskens utvikling. Medisinske opplysninger må etterspores, fordi språklige avvik kan observeres som følge av en rekke (ikke primært språklige) faktorer, som mental retardasjon, underernæring, sanseproblemer, munnmotoriske problemer og emosjonelle forstyrrelser.

¹²³ "... limited training is offered in this area by most school psychology training programs", skriver Ochoa, Paige Powell & Robles-Piña (1996:252), og siterer i så måte Ochoa, Rivera & Ford (1994), Rogers, Martin & Druckman (1994), Rogers, Ponterotto, Conoley & Weise (1992). Se ellers Pihl 2005:173-174, som finner det samme i Norge.

¹²⁴ "The methodology used in looking at the working methods of educational psychologists has largely depended on questionnaire or interview studies rather than direct observation or *an analysis of written reports*" (Desforges 1995:5, min uth.).

Blant mange funn kan følgende, som angår de minoritetsspråklige, nevnes: Det var sparsomt med opplysninger om opplæringshistorie i rapportene. Spørsmålet ble nevnt i 29 prosent av dem. Tilpasninger av aktuell opplæring var bedre dekket, i 80 prosent av sakene. Medisinske opplysninger og utviklingsdata ble nevnt i 30 prosent av sakene. Bare i to prosent av sakene var det gitt familieopplysninger og ”sosio-kulturell informasjon” (kulturtilhørighet, hjemmespråk, botid etc.). Det var praktisk talt ikke foretatt observasjoner av elevene i klassen eller i andre sammenhenger. Språklige utredningsfunn var sammenholdt med psykologiske tester (evneprøve) for 35 prosent av elevene, og med faglige nivåer for bare 12 prosent av dem. De tre vanligste kriteriene for beslutning om iverksette tiltak var testskårer og analyser av *language sample*. I språkanalysene for de minoritetsspråklige ble det særlig lagt vekt på strukturelle forhold som morfologi, syntaks og flyt, mindre på ordforråd. Bare for én elev ble det nevnt at man i tillegg til tester hadde lagt vekt på *clinical judgement*. I 39 prosent av rapportene (hele utvalget) fremgikk det hvilket språk som ble ansett dominant eller foretrukket. Skillet mellom dagligspråk og akademisk språk (BICS/CALP) ble ikke nevnt i noen av rapportene, og muligheten for førstespråkstap var nevnt i bare én sak. På spørsmål om rammefaktorer som begrenser informasjonstilfanget i rapportene, svarte mange at tid (arbeidspress) var en begrensning. Andre mente at om informasjon manglet i rapportene, så var det fordi denne informasjonen var irrelevant. Langdon tolker det snarere slik at disse ikke kjenner de juridiske føringene og litteraturen på feltet godt nok.

Langdon konkluderer at det var minimale forskjeller mellom språkutredninger av minoritetsspråklige og majoritetsspråklige, og at testresultater (*discrete-point tests*) var det viktigste beslutningsgrunnlaget for å iverksette tiltak. Hun vurderer det gjennomgående utilstrekkelig dokumentert at språkavvik og læreproblemer ikke skyldtes miljømessige, kulturelle eller økonomiske faktorer, og det var ikke sikkert bekreftet at elevens problemer skyldtes noe annet enn deres begrensede ferdigheter i andrespråket engelsk.

Som man ser av de foregående og etterfølgende undersøkelsene, er det ikke noe overraskende i Langdons funn. Men studien er viktig som en av de første undersøkelsene av *faktisk praksis* (evaluering av sakkyndige vurderinger). Den er viktig både på grunn av det teoretiske utgangspunktet og på grunn av praksismodellen som utledes av denne teorien. Det var også en av de første praksisundersøkelsene basert på utredningsrapporter. Langdons praksis anbefalinger er i hovedsak inkorporert i den foreliggende avhandlingen, som den også har inspirert. På den annen side er det metodologiske begrensninger som i liten grad er diskutert. Utvalget er lite, og vi vet ikke hvor typisk det er. Det presenteres ikke noen sjekklister med operasjonaliseringer av de variablene Langdon etterspør i rapportene. Det fremgår ikke hvordan skåringen av rapportene er foretatt – av forfatteren eller reliabelt og blindt av medarbeidere. Den foreliggende avhandlingen søker å unngå disse manglene i metoden.

Desforges 1995

Desforges (1995), som tidlig diskuterte problemene i sakkyndighetsarbeid med minoritetsspråklige (Desforges 1982; Desforges & Kerr 1985), noterer at det foreligger lite empiri på dette feltet, og gjør følgende observasjon (jfr. fotnote 124):

Over the past decade much has been written about the changing practices of educational psychologists in the assessment of children with special education needs, but there have been few empirical studies. The methodology used in looking at the working methods of educational psychologists has largely depended on questionnaire or interview studies rather than direct observation or an analysis of written reports. Since 1983 educational psychologists in England and Wales have had statutory duties under the 1981 Education Act to provide written advice on pupils undergoing formal assessment or reassessment. Al-

though these reports offer a new source of information about working practices, there is little reference to them in the literature (Desforges 1995:5).

Desforges legger til grunn at tradisjonell utredningsmetodikk (formelle, standardiserte evne-mål, diagnostiske verktøy og mål på skoleferdigheter) kan fungere diskriminerende overfor elever med en annen kulturell og språklig bakgrunn enn den som ligger til grunn i standardiseringen, og at kulturfrie tester er en prinsipiell umulighet. Studien gikk over tre år og omfattet utredningsrapporter om 58 henviste minoritetsspråklige elever i et distrikt der fire prosent av elevene var minoritetsspråklige. Utrederne var på forhånd informert om at rapportene deres skulle danne utgangspunkt for en kursdag med kompetanseheving etter to år og hensikten var å måle eventuell praksisbedring i det tredje året av studien, da det riktignok bare forelå åtte rapporter skrevet etter kompetanseheving. Rapportene ble lest og kodet av forfatteren og en kvalifisert medarbeider, og blant annet følgende informasjon ble notert i et kodeskjema: barnets kjønn, alder ved utredning, navnet på morsmålet, fødested, botid i England (UK), botid i annet land, henvisningsgrunn, bruk av tolk eller oversetter, bruk av standardiserte tester, bruk av alternative metoder, pedagogiske anbefalinger, informasjon om familiebakgrunn, kulturelle faktorer og språklige faktorer.

Desforges fant at ti av barna var født i England, seks hadde immigrert, og det manglet opplysninger om fødested for 42 av 58 elever. For 39 av elevene var det ikke mulig å avgjøre hvor lenge de hadde bodd i England. Med referanse til Cummins' anslag (1984a) over den tiden det tar å lære de skolerelaterte sider av et andrespråk, antar forfatteren at opplysninger om barnas mulighet til å lære engelsk ville hatt betydning for utredernes hypoteser om hvorfor elevene hadde skoleproblemer ved henvisning.

Desforges tar videre utgangspunkt i at man må bruke tolk i samarbeidet med mange minoritetsspråklige foreldre for å få frem familiehistorien, barnets utviklingshistorie og for å fremlegge pedagogiske forslag for foreldrene. Han anser også at rapporter må oversettes til morsmålet skriftlig for mange av foreldrene, slik at de kan få forståelse av utredningsfunn og ta stilling til foreslåtte tiltak. Desforges fant at 36 av utrederne ikke brukte tolk eller oversettelse i det hele tatt (i disse sakene), og at fem av foreldreparene hadde motsatt seg bruk av tolk. I ti av sakene var det brukt tolk, og i ytterligere syv saker var en slektning brukt som tolk. Det fremgår ikke helt klart, men det ser ut til at ingen av rapportene ble oversatt til morsmålet for dem som eventuelt trengte det. Elevens morsmål ble nevnt ved navn bare i halvparten av sakene. Forfatteren anser at sparsom bruk av tolk og oversettelse har svekket utredernes mulighet til å få tilgang til nødvendig informasjon, og svekket foreldrenes mulighet til å forstå utredningsresultatene og ta stilling til foreslåtte tiltak.

Standardiserte tester ble brukt i 25 saker, mens andre metoder ble brukt i 33 saker. De rapportene som ble skrevet før kompetanseheving, i de første to årene, diskuterte bare unn-taksvis validitetsproblemer knyttet til standardisert testing av elever med engelsk som andrespråk, og effekten av kulturelt bias ble overhodet ikke nevnt i noen av rapportene. Man forstår at forfatteren reiser tvil ved konklusjonene som trekkes på et slikt grunnlag.

Blant tiltaksforslagene ble morsmålstiltak (i skole eller lokalsamfunn) nevnt i 17 av rapportene, særskilt engelskopplæring i 13 av rapportene. Kulturelle faktorer var kommentert i 12 av rapportene. I 35 av rapportene ble verken behov for morsmålsopplæring, engelskopplæring eller kulturelle forhold nevnt som ledd i pedagogiske tiltak. Forfatteren anser derfor at disse anbefalingene neppe er særlig treffsikre.

Funn fra de første to årene av studien ble brukt som utgangspunkt for en kursdag, med undervisning/diskusjon av betydningen av språklige og kulturelle faktorer for utredningen, bruk av tolk og oversettelse, problemer ved bruk av standardiserte tester og nødvendigheten av å ta hensyn til språklige og kulturelle forhold i utforming av tiltak. Utrederne fikk også veiledning av en minoritetskompetent psykolog gjennom det tredje året av studien, og fikk dessuten utlevert en sjekklister med gode praksisnormer før utredningene i det tredje året. Det

ble presisert at elever med svak engelskferdighet trenger stimulering på morsmålet og særskilt opplæring i engelsk, at det må tas hensyn til kulturelle faktorer. Foreldre som trenger det, må ha informasjon oversatt til morsmålet. Det var bare åtte rapporter tilgjengelige for analyse i det tredje året. Opplysninger om fødested og botid ble ikke merkbart bedre, men bruken av standardiserte metoder ble redusert til det halve. Det var imidlertid en sterk økning av anbefalinger av språklige og kulturelle tiltak, fra omtrent 50 prosent de foregående årene til ca. 90 prosent det tredje året.

Desforges konkluderer med at skolepsykologene i denne studien i for liten grad utnytter eksisterende kunnskap om tospråklighet, utredning og spesialundervisning, og at det er *et stort og underdekket behov for dokumentasjon av skolepsykologers faktiske utrednings- og tiltakspraksis*. Etter å ha sammenlignet sine data med dem han finner i litteraturen, antyder han videre at det kan være *betydelig forskjell mellom skolepsykologers egenrapporterte og faktiske praksis*.

Det er mange svakheter ved Desforges undersøkelse. Det foreligger ingen opplysninger om utrederne, for eksempel om deres utdanning og erfaring. Det er uklart om det er like mange utredere som utredede barn. Det gis ingen opplysninger om barnas alder eller klassetrinn. Det fremgår ikke hvilke alternative metoder som anvendes i de sakene der skolepsykologene ikke bruker standardiserte tester. Er disse psykologenes praksis mer betryggende? Kompetansehevingsprogrammet (kursdagen) er bare skissemessig presentert. Forfatteren har selv kodet og lagt inn data fra rapportene i sin database, med hjelp av en medarbeider, slik at et eventuelt forskerbias ikke er kontrollert for. Med bare åtte rapporter i studiens tredje år (etter kompetanseheving) kan det være helt tilfeldig hvilken fremgang som ble registrert, og dessuten virker det som om rapportene fra det tredje året nærmest er skrevet med påholden penn, så tett som de har vært fulgt av prosjektlederen. Det teoretiske grunnlaget for undersøkelsen (Cummins' teori) er også svært skissemessig presentert, med en begrenset litteraturgjennomgang. Dette er en undersøkelse i miniformat, og mange av svakheterne skyldes rimeligvis ressursmangel.

På den annen side er dette en av de få undersøkelsene av faktisk praksis, med en eksplisitt avgrensning til studier som baseres på egenrapportert praksis og egenopplevde utfordringer. Det er også kanskje den første studien som undersøker praksis før og etter kompetanseheving og dermed reiser den viktige diskusjonen om hva som realistisk kan oppnås i tradisjonelle tjenester med en overkommelig innsats. Det er videre en av de første studiene som eksplisitt tar til orde for at skolepsykologiske rapporter skal oversettes til morsmålet for foreldre som trenger det for å ta stilling til et forvaltningsvedtak, altså en sikring av deres partsrettigheter. Mange av ideene til den foreliggende undersøkelsen er hentet fra denne lille studien av Desforges.

Leung 1996

Leung (1996) gir seks anbefalinger for *Quality assessment practices in a diverse society*. Artikkelen refererer ikke empiri, men er tatt med fordi den illustrerer et poeng som er viktig for denne undersøkelsen: Betydningen av klinisk skjønn. En første anbefaling er kartlegging av elevens *muligheter til lære*, en vurdering av det pedagogiske tilbud som problemene har utviklet seg i. Læreproblemer kan være et produkt av opplæringen.

Det neste punktet er involvering i utredningen av foreldre og omsorgsgivere, som kjenner barnet og historien best, og som utredningen direkte angår. Ved testarbeid anbefaler Leung bruk bare av kvalifiserte tolker, et synspunkt det er lett å slutte seg til, selv om det ikke løser de problemer med reliabilitet og validitet som oppstår ved oversettelse av tester. Bruk av kvalifiserte tolker er imidlertid uvurderlig i interaksjon med mange familier.

Leung anbefaler *non-reliance on psychometrics*. Han fraråder ikke dermed bruk av tester, men poengterer at de bare kan utgjøre en del av et mer omfattende utredningsarbeid, og at testresultater må fortolkes forsiktig og kompetent i lys av annen informasjon om et barn.

Videre anbefaler Leung full bruk av et *multidisciplinary team* (en flerfaglig gruppe): "Contrary to popular practice, one person cannot constitute a team" (Leung 1996:44). Anbefalingen av flerfaglig samarbeid er naturligvis fornuftig i mange saker, men det er på den annen side ikke noe prinsipielt i veien for at dyktige fagfolk kan stå eneansvarlige for en utredning, så denne anbefalingen er nok litt spissformulert.

Leungs siste anbefaling er: *Use informed clinical judgement*. Anbefalingen er meget velbegrunnet, for forskningen han siterer, tyder på at mye utredningsarbeid foretas temmelig mekanisk med basis i skårer på standardiserte tester. Problemet er imidlertid at godt klinisk skjønn ikke akkurat vokser på trær. Forskningen tyder på at de institusjoner som utdanner PP-rådgivere, i for liten grad forbereder dem til arbeid med lærevansker hos minoritetsspråklige, blant annet, må vi tro, fordi dette arbeidet er vanskelig.¹²⁵ Et av minoritetsspråksfeltets store utfordringer er nettopp at utredningsarbeidet krever godt klinisk skjønn og spesialiserte kunnskaper. Det foreliggende prosjektet er en undersøkelse av muligheter for kostnadsffektivt å bibringe PP-rådgivere kunnskaper og godt skjønn. Leungs anbefalinger understreker slik sett behovet for å gjennomføre undersøkelser som den foreliggende.

Ochoa, Paige Powell & Robles-Piña 1996 (Ochoa et al. 1996a)

Ochoa et al. undersøkte egenrapportert pedagogisk-psykologisk utredningspraksis overfor minoritetsspråklige elever hos 859 PP-rådgivere (skolepsykologer) i åtte delstater i USA med høyt antall spanskpråklige elever. Fokus for undersøkelsen var utredning av evner (*cognitive assessment*), skolefaglige ferdigheter (*achievement*) og dagliglivets ferdigheter (*adaptive behavior*).

Et flertall av skolepsykologene oppga at de brukte en kombinasjon av forskjellige tester. Det individuelt mest brukte evnemålet viste seg å være Wechsler-testene (WISC-R og WISC-III) administrert på engelsk. Forfatterne fant at det også vanligvis ble tatt non-verbale evnetester og at skolefaglige ferdigheter ikke bare ble opplyst fra skolen, men ble testet formelt av skolepsykologene (to tredjedeler brukte en versjon av Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery. 90 prosent av skolepsykologene brukte en av Vineland-skalaene som et ledd i utredningen for å måle dagliglivsferdigheter. De fant videre at alternative utredningsstrategier, som *curriculum-based assessment*, hyppigere ble brukt med minoritets elever enn med majoritets elever, og generelt at det var større metodevariasjon i arbeidet med de minoritetsspråklige.

Et mindretall brukte testoversettelser eller testadministrasjoner med en kombinasjon av to språk, hvilket bare er forsvarlig i den grad man tar forbehold om at normgrunnlaget da ikke lenger er gyldig. Informasjon om slike forbehold fremgår ikke i artikkelen, fordi man bare hadde informasjon om skolepsykologenes egenrapporterte praksis, ikke om deres faktiske praksis. Rapportert og faktisk praksis kan være både systematisk og betydelig forskjellig, og vil bli undersøkt i det foreliggende prosjektet. Bare noen helt få av de 859 skolepsykologene oppga at de brukte alternative, dynamiske eller kriteriebaserte tester (Feuersteins LPAD,

¹²⁵ Joron Pihl har analysert pensja og undervisning ved Institutt for spesialpedagogikk, Pedagogisk forskningsinstitutt og Psykologisk institutt ved UiO, tre viktige av de institusjoner som forbereder PP-rådgivere i Norge. Hun finner at "profesjonsutdanningene og den forskning de legger til grunn, bærer et hovedansvar for at rådgivere og psykologer i PP-tjenesten er utilstrekkelig kvalifisert for rådgivning i en skole som preges av etnisk mangfold" (Pihl 2005:175). At de sakkyndige i PP-tjenesten generelt er utilstrekkelig kvalifisert, er vel ikke dermed dokumentert, men Pihls vurdering av den utdanningen de har fått for dette arbeidet, er forenlig med Ochoa, Rivera & Ford (1997), som fant lignende problemer i et typisk utvalg på 1500 skolepsykologer i åtte delstater med høy minoritetsandel i USA.

Southern California Ordinal Scales, en test basert på Piaget-oppgaver,¹²⁶ Mercers SOMPA). Kjønn, alder, utdanningsnivå og etnisk bakgrunn hos skolepsykologene viste seg å være typiske for yrkesgruppen i USA.

Ytterligere bakgrunnsvariabler hos skolepsykologene ble registrert: språkferdigheter utover engelsk, språkgrupper blant elevene de utreder, andel minoritetspråklige i klientgruppen (*caseload*), fartstid i tjenesten og oppfatninger om kompetansen for dette blant skolepsykologer generelt. Forfatterne fant blant annet at 19 prosent av skolepsykologene mente at det var en mangel på skolepsykologer med kompetanse for utredning av minoritets-pråklige i deres respektive delstater, og ytterligere 75 prosent mente det var en *stor til alvorlig* mangel på slik kompetanse. Bare seks prosent opplevde at det ikke, eller bare i liten grad, var mangel på kompetanse i delstatstjenestene.

Forfatterne finner seks positive trekk ved skolepsykologenes egenrapporterte praksis, blant annet bruk av variert metodikk og kombinasjon av verbale og non-verbale evnemål, men finner likevel grunn til å nevne fem områder der de har et forbedringspotensial. For det første bør skolepsykologene kartlegge ferdighetene i første- og andrespråket, for å bestemme hvilket eller hvilke språk som skal brukes i utredningen. For det andre må evner og fagnivåer testes i begge språk hos de tospråklige, for å få frem den kunnskap barna besitter, og for å kunne skjelne språkforskjeller fra språkforstyrrelser, som jo må kunne registreres på begge språk. For det tredje trenger skolepsykologene å innhente annen informasjon om barnet enn den de får gjennom testing, for eksempel observasjoner og komparente opplysninger. For det fjerde bør skolepsykologene vurdere om det kan tenkes at læreproblemene er skoleskapt (*pedagogically induced*), hvilket innebærer at skolepsykologene ikke bare må vurdere barnets forutsetninger og ferdigheter, men også relevansen av den undervisningen som er gitt, i forhold til barnets kulturbakgrunn og språkferdigheter. For det femte bør skolepsykologene bli flinkere til å anvende "eksklusjonsparagrafen" i det amerikanske lovverket, som innebærer at barn ikke skal tilskrives lærevansker (*learning disabilities*) hvis problemene kan forklares med sosioøkonomisk status, kulturforskjeller eller språkforskjeller.¹²⁷

Det virker umiddelbart som om de viktige områdene der skolepsykologene har et forbedringspotensial, vanskelig kan oppveies av de positive praksistrekk som tross alt registreres ved egenrapportering. Forfatterne nevner selv egenrapportering som en metodologisk begrensning i undersøkelsen. Det er dessuten ikke trukket noen sammenhenger mellom bakgrunnsvariabler og praksisvariabler, som kunne tenkes å være systematiske. Studiens nyanserte registrering av PP-rådgivernes *bakgrunn* er imidlertid viktig og ny, og videreføres i det foreliggende prosjektet.

Ochoa, Galarza & Gonzales 1996 (Ochoa et al. 1996b)

Med utgangspunkt i det samme utvalget på 859 PP-rådgivere i åtte stater i USA kartlegger denne spørreundersøkelsen i hvilken grad PP-rådgivere selv foretar språkvurderinger eller innhenter opplysninger fra andre, og hvilke kartleggingsmetoder som blir brukt. Begrunnelsen for undersøkelsen er juridiske føringer om at alle barn skal utredes på sitt beste språk (Public Law 99-142), og praksis anbefalt av profesjonsforeninger om *non-biased assessment* og nødvendigheten av å kartlegge begge språk hos tospråklige under sakkyndig vurdering (APA 1985). Forfatterne nevner, i tillegg til de juridiske, fire viktige grunner til å kartlegge språkferdighetene. For det første gir språkferdighetene en indikasjon på om eleven er i en egnet

¹²⁶ Southern California Ordinal Scales of Development (Ashurst et al. 1985).

¹²⁷ "The term [LD] does not include learning problems that are primarily the result of visual, hearing, or motor disabilities or mental retardation, or of environmental, cultural, or economic disadvantage" (IDEA 1997).

pedagogisk setting, for elever med begrensede andrespråksferdigheter i opplæring utelukkende på andrespråket har *inappropriate* opplæring som kan føre til *academic failure* (side 18). For det andre gir språkferdighetene indikasjoner om hvorvidt barn i tospråklig opplæring er klare for *mainstreaming*, altså overføring til opplæring på andrespråket. For det tredje må man kjenne språkferdighetene for å kunne vurdere hvilket språk barn skal testes på. For det fjerde er kunnskap om språkferdighetene nødvendig for å kunne skille mellom lærevansker og tilfeldige nivåer av andrespråksferdigheter som årsak til læreproblemer. Forfatterne påpeker at det er svært få studier av PP-rådgiveres praksis med minoritetsspråklige, og til da ingen studier som undersøkte hvorvidt og hvordan språkferdigheter kartlegges i forbindelse med en sakkyndig vurdering (*psycho-educational assessment*). PP-rådgivernes bakgrunn er registrert (type og nivå av utdanning, fartstid, kjønn, etnisitet) og funnet typiske.

Forfatterne fant at omtrent halvparten av PP-rådgiverne hevdet å bruke en kombinasjon av egne utredninger og innhentede opplysninger for å fastslå elevers språkferdigheter i to språk. 13 prosent gjorde slik kartlegging hovedsakelig ved egen utredning, mens 38 prosent overveiende eller bare brukte innhentede opplysninger om elevers språkferdigheter. Omtrent 62 prosent av utvalget ville altså gjøre deler eller hele kartleggingen av språkferdigheter selv.

Av dem som overveiende innhentet språkopplysninger, anga nesten halvparten (46 prosent) at disse opplysningene om språkferdigheter var foreldede, altså mer enn 6 mnd. gamle når utredning ble foretatt. Det var 11 prosent som anga at språkopplysningene gjerne var mer enn et år gamle. Et hovedfunn i denne undersøkelsen er altså at sakkyndige vurderinger av minoritetsspråklige elever i stor grad foretas med foreldet informasjon om elevenes aktuelle språkferdigheter. Innhentede språkopplysninger var basert på testing med i alt 48 forskjellige instrumenter.

PP-rådgiverne som selv helt eller delvis selv foretok språkvurdering i løpet av sakkyndighetsarbeidet, oppga at de brukte til sammen 53 (spansk) og 59 (engelsk) forskjellige testinstrumenter. Omtrent halvparten av dem som selv gjorde språkvurderinger, anga at de også brukte ikke-standardiserte (uformelle) kartleggingsmetoder. Deres beskrivelser av ikke-standardiserte metoder ble av forfatterne etter en reliabel konsensusprosedyre gruppert i 21 kategorier. Den vanligste metoden var *language sample* (i denne avhandlingen omtalt som kvalitativ språkbeskrivelse) og samtale med eleven. Av hele utvalget på 859 PP-rådgivere var det bare 15 prosent som selv kartla språkferdigheter ved *language sample* og samtale med eleven. Andre uformelle metoder var observasjon i lek og undervisning, og innhenting av foreldreopplysninger om aktuelle språkferdigheter og om språkutviklingsdata.

Forfatterne anser at det ikke er i samsvar med god praksis å basere sakkyndighetsvurderingen på innhentede språkopplysninger, dels fordi disse opplysningene ofte er foreldede, dels fordi mange av de angitte instrumentene bare dekker begrensede deler av språkfunksjon, og dels fordi det er vanskelig å vite nok om kvalifikasjoner hos språkutredere (ifølge førsteforfatteren gjerne en lærer eller assistent) og om testbetingelser vurderingene var foretatt under. De finner det bekymringsfullt at omtrent halvparten av dem som selv kartlegger språk, bare bruker standardiserte instrumenter (som har mange feilkilder når de ikke suppleres med uformelle metoder) og de er også bekymret for måten uformell kartlegging foretas på. De viktigste uformelle metodene *language sample* og observasjon ble brukt av svært få, og foreldreinformasjon om språknivåer og -utvikling er ikke tilstrekkelig, om enn nyttig og nødvendig. Forfatterne spør seg om PP-rådgiverne kanskje ikke har kompetanse for uformell språkvurdering, og henviser i så måte til Damico (1991), som har beskrevet én av flere måter å gjøre slikt arbeid på. Spørsmålet kan ikke besvares, for forfatterne har ikke data om PP-rådgivernes faktiske kompetanse og praksis, bare om utdanningstype og egenrapportert praksis. Styrken i denne undersøkelsen er dens teoretiske utgangspunkt (Cummins' teori) og det relativt store og typiske utvalget av PP-rådgivere i delstater med mange minoritetsspråklige. Funnene er derfor viktige.

Svakheten ved undersøkelsen er, som forfatterne påpeker, at faktisk praksis ikke er undersøkt. Man kan derfor i denne undersøkelsen ikke si så mye om *kvaliteten* av det arbeid som gjøres, og ikke trekke sammenhenger mellom PP-rådgivernes bakgrunn (som er registrert) og deres demonstrerte kompetanse (som ikke er registrert).

Kritikos 2003

Kritikos (2003) gjennomførte en spørreundersøkelse blant 811 skolebaserte logopeder i fem delstater i USA angående deres oppfatninger om språkutredning hos minoritets elever og deres egenopplevde kompetanse for arbeidet. Av respondentene var 45 prosent ettspråklige, 23 prosent hadde lært et andrespråk, og 32 prosent var vokst opp tospråklig, og utvalget var ellers sammenlignbart med lignende utvalg i en tidligere undersøkelse (Roseberry-McKibbin & Eicholtz 1994) hva angår kjønn, arbeidserfaring og utdanning. Det forelå data om respondentenes arbeidssted, kjønn, region i USA, formell utdanningskvalifikasjon, arbeidserfaring i antall år, språkferdigheter, kjennetegn ved respondentenes klientgruppe, samt deres synspunkter på og kunnskaper om arbeidet med minoritetsspråklige.

Kritikos fant at 55 prosent av logopedene snakket og/eller forsto et annet språk enn engelsk, en høyere andel enn rapportert av Roseberry-McKibbin & Eicholtz (1994). Respondentenes språkkunnskaper dekket ikke de mange språk i klientgruppen deres, så et stort antall barn ble utredet av logopeder som ikke kjente deres språk. Et flertall mente at ansvaret for slik utredning må tilligge "et samarbeid" mellom ulike teamdeltagere. Et flertall hadde hatt noe utdanning (*pre-service training*) i å skjelle mellom *disorders* og *differences*. Mindre enn halvparten hadde i sin utdanning lært noe om *kommunikative mønstre*, andrespråklæring, *differential assessment*, utredningsverktøy for målgruppen, lovmessige føringer for arbeid med målgruppen og bruk av tolk. Noen hadde imidlertid lært mer om disse forhold i videreutdanning på arbeidsplassen (*in-service training*). Om sitt kompetansehevingsbehov uttrykte svært mange av logopedene (på forespørsel) et ønske om seminarer, kurs, praksistrening, samarbeid med logoped som kjenner det aktuelle språk, mer egen lesning. Ved frie svar uttrykte de et behov for bedre tilgang på tolker og "mer kunnskap".

Et stort flertall (mellom 72 og 85 prosent) av logopedene uttrykte at de ikke selv var kompetente (*personal efficacy*), eller bare i en viss grad (*somewhat*) kompetente, selv med tolk, til å utrede språkutvikling på et språk de selv ikke behersket. De tospråklige mente seg likevel noe oftere kompetente enn de ettspråklige. Enda høyere andeler (over 90 prosent) av logopedene mente at ikke bare de individuelt, men også skolelogopedtjenesten generelt, mangler kompetanse (*general efficacy*) for språkutredning hos minoritetsspråklige. Så mange som 40 prosent av logopedene uttrykte at de ville være mer tilbakeholdne med å foreslå utredning og tiltak for tospråklige barn enn for ettspråklige barn. Kritikos tolker dette som et faresignal, siden alle barn med behov har den samme rett på tiltak. Etter min vurdering virker dette snarere som et sunnhetstegn hos logopedene, en erkjennelse av at det kan være dristig å foreslå utredning og tiltak for barn man ikke kan utrede godt nok. Kritikos finner visse forskjeller mellom tospråklig oppvokste logopeder og de øvrige i deres syn på disse spørsmål, og konkluderer at det er et stort behov for videre forskning som kan belyse *forholdet mellom bakgrunnsfaktorer og logopedenes synspunkter* på dette arbeidet.

Denne problemstillingen er etter min vurdering ikke så viktig. Det er viktig å kartlegge utrederes bakgrunn, deres kunnskaper, synspunkter og selvrapporterte praksis, og kontrastere disse faktorene med deres faktiske praksis. Først med kunnskap om både bakgrunnsfaktorenes og selvopfatningens forhold til *praksis* kan vi gi fornuftige anbefalinger som fører til praksisendring. Viktigheten i Kritikos' undersøkelse er at hun i et stort utvalg dokumenterer at respondentene har liten tro på sin kompetanse på dette feltet, og på sine kollegers. Det foreliggende prosjektet vil i likhet med Kritikos' studie undersøke utdanning, erfaring, synspunkter og opplevd kompetansehevingsbehov (hos PP-rådgivere), men også kartlegge og sammenligne *egenrapportert praksis* (gjennom intervju) og *faktisk praksis* (gjennom sak-

kyndighetserklæringer). Som Kritikos vil jeg kartlegge synspunkter både kvantitativt og kvalitativt (gjennom preformulerte og frie svar), og både angående *personal efficacy* og *general efficacy*. Jeg har ingen spesielle metodologiske innvendinger mot Kritikos' undersøkelse, men jeg synes hun har litt moderate ambisjoner i sine forskningsspørsmål.

Kohnert, Kennedy, Glaze, Kan & Carney 2003

Kohnert et al. (2003) studerte (blant annet) effekten av raskt skiftende demografi (med sterkt økende antall minoritetsspråklige) og bakgrunnsvariabler (by/land, utdanning for sakkyndighetsarbeid med minoritetsspråklige, direkte erfaring med målgruppen) på logopeders selvopplevde utfordringer i utredningsarbeidet. De fant blant annet at bare 47 prosent av deres respondenter (N=104, svarprosent ca. 36 av alle skolelogopedene i staten Minnesota) hadde hatt noe utdanning for utredningsarbeid med minoritetsspråklige. Av logopedene mente 39 prosent at de ikke hadde kompetanse for sakkyndighetsarbeid med minoritetsspråklige; mange mente at slikt arbeid krever spesielle kunnskaper og ferdigheter, og at det er en fordel å samarbeide om utredningen med fagfolk som har slike kunnskaper og ferdigheter. Blant utfordringer i arbeidet rangerte logopedene følgende problemer som de viktigste: manglende beherskelse av elevens førstespråk, mangel på egnede utrednings- og tiltaksverktøy, manglende kunnskap om milepælsnormer for førstespråket, få samarbeidende førstespråkskyndige fagpersoner og "begrensede familieressurser".¹²⁸ Det viktigste kompetansehevingsbehov logopedene fremhevet, var opplæring i utredning av minoritetsspråklige og -kulturelle elever.

En svakhet i denne studien er at den opererer med de utfordringer som utrederne selv opplever som vanskelige, på tross av at andre utfordringer kan være vel så viktige for dem utredningene angår. Det ble videre funnet sammenhenger mellom bakgrunnsvariabler og opplevde utfordringer, men viktigere ville det vært også å studere sammenhenger mellom bakgrunnsvariabler og faktisk praksis, slik det gjøres i den foreliggende undersøkelsen.

Roseberry-McKibbin, Brice & O'Hanlon 2005

Forfatterne setter seg fore å studere de utfordringer og begrensende rammebetingelser skolelogopeder (*school-based speech-language pathologists*) opplever i utredning av tospråklige minoritets elever, sammenholdt med bakgrunnsfaktorer som region (i USA), utdanning for arbeid med målgruppen (*university course-work*), erfaring (*years of experience*) og arbeidsbelastning (*caseload*). Studien var en oppfølging av en lignende nasjonal undersøkelse med data fra 1991 (Roseberry-McKibbin & Eicholtz 1994). Data (fra 2001) for undersøkelsen er 1736 returnerte spørreskjema som var sendt til de over 6000 skolelogopedene i USA (*high school*), en svarprosent på 29.

Blant de utfordringene logopedene ble bedt om å rangere, var manglende kjennskap til elevenes førstespråk, mangel på egnede utredningsverktøy, manglende tilgang på fagfolk som behersker elevenes førstespråk, manglende kunnskap om utviklingsmilepæler i elevenes førstespråk, manglende kunnskap om andrespråkservelse, mangel på tolker, manglende kunnskap om tospråklighet, manglende kjennskap til elevens kultur og manglende ferdighet i å skille språkforskjeller fra språkførstyrrelser. En høy andel av logopedene (38,3 prosent) hadde

¹²⁸ Som det vil fremgå senere i avhandlingen, nevnes begrensede familieressurser ("foreldre/barn-variabler" og "uhensiktsmessige holdninger hos foreldre") av noen PP-rådgivere også i den foreliggende undersøkelsen som en begrensende rammebetingelse for deres mulighet til å gjøre godt arbeid med minoritetsspråklige. Bak betegnelsene skjuler det seg ofte lett diskriminerende utsagn om minoritetsforeldres manglende evne til å gi stimulering, deres manglende innsikt i betydning av skolegang og deres manglende kulturkunnskap om Norge. Eventuelle "begrensede familieressurser" er imidlertid et problem som utredningen skal avdekke, ikke en begrensende rammebetingelse for utredningsarbeidet.

ikke hatt noen utdanning i utredningsarbeid med minoritetsspråklige, til forskjell fra 1991, da andelen var hele 76,3 prosent. De resterende hadde hatt enten en kursenhet (*a course*) for dette arbeidet i sin utdanning, eller deler av en enhet, men det fremgår ikke hvor omfattende eller relevant en slik kursenhet er. Gjennomsnittlig fartstid i tjenesten var ca. 16 år, med gjennomsnittlig ca. 11 prosent minoritetsspråklige i klientutvalget, men med stor regional variasjon. De utfordringene som logopedene opplevde mest presserende (skåret på en Likert-skala fra 1-5, der skåre 1 er mest presserende), var manglende ferdigheter i elevenes førstespråk og mangel på egnede utredningsverktøy (mean 1,84 og 2,05). Vansker med å skille språkforskjeller fra språkforstyrrelser og manglende kunnskap om tospråklighet og andrespråkservelse ble også ganske hyppig opplevd som en utfordring (mean skåre rundt 3, *at least somewhat frequent*). Disse funnene sammenfaller i hovedsak med studiene til Kritikos (2003) og Kohnert, Kennedy, Glaze, Kan & Carney (2003) av logopeders opplevde utfordringer. Det ble funnet statistisk signifikante, men substansielt marginale sammenhenger mellom opplevde utfordringer og henholdsvis region og (noe) utdanning for arbeidet.

Forfatterne konkluderer at logopeder trenger mer og bedre utdanning for dette arbeidet, og at de som har noe spesifikk utdanning, føler seg mer komfortable med oppgaven. De finner støtte for tidligere funn om at fagutdanningen på dette feltet er variabel og mangelfull, og anbefaler at det forskes mer på omfang og innretning av den utdanning som gis, særlig hva angår spørsmålet om ikke-diskriminerende utredning.

En svakhet ved denne undersøkelsen er at den bare rapporterer om egenopplevde utfordringer i arbeidet, uten kontroll på hvordan logopedene faktisk utfører oppgaven. Fordi logopedene kan ha sviktende kompetanse på feltet, kan det tenkes at de identifiserer andre utfordringer enn dem som i realiteten er de mest presserende sett fra elevenes synsvinkel. Det kan for eksempel tenkes at behovet for mer kunnskap om andrespråkservelse og tospråklighet hos utrederne er viktigere for feltet enn det opplevde behovet for mindre diskriminerende verktøy. Det er riktig at man (både logopeder og PP-rådgivere) mangler helt gode verktøy, og nettopp derfor er forsvarlig bruk av dem vi har, avhengig av kunnskap og innsikt. Man kan ikke si så mye om hva feltet trenger ut fra de utfordringene som utrederne selv opplever. Roseberry-McKibbin, Brice og O'Hanlon har nok rett når de påpeker behovet for å studere samspillet mellom bakgrunnsfaktorer og *faktisk praksis*, ikke bare mellom bakgrunnsfaktorer og opplevde utfordringer:

Future research should examine the issue of assessment of bilingual students in greater depth, perhaps asking if there is a relationship between backgrounds of survey respondents (e.g. region, university coursework)¹²⁹ and assessment practices” (Roseberry-McKibbin, Brice & O’Hanlon 2005:57).

Det aktuelle prosjektet går i dybden nettopp på dette spørsmålet, men dessverre ikke så mye i bredden, for utvalgsstørrelsen er en begrensning i den foreliggende undersøkelsen.

Pihl 2005

Pihl undersøkte faktisk praksis i PP-tjenesten med henviste minoritetsspråklige elever slik den gjenspeiles i sakkyndighetsrapporter i to distrikter i Oslo. Resultatene ble publisert i en serie artikler (Pihl 2001a; 2002a; 2002b; 2002d; 2002e; 2002f) og deretter for et bredere publikum i boken *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket* (Pihl 2005). Datagrunnlaget var sak-

¹²⁹ Jeg ville selv her føye til at omfang av *direkte erfaring med målgruppen* er en sentral bakgrunnsvariabel, som i tillegg til region, målrettet utdanning og eventuelle andre faktorer kan tenkes å samvariere med utredningspraksis.

kyndighetsrapporter og øvrige journalopplysninger for samtlige 125 minoritetsspråklige elever som var utredet for lærevansker, fagvansker, atferdsvansker og sosial-emosjonelle vansker i disse to distriktene mellom 1988 og 2000. Utvalget beskrives ikke, verken i boken eller i artiklene. Elevgrunnlaget og minoritetsandelen i distriktene oppgis ikke. Det nevnes ikke hvor mange PP-rådgivere som til sammen har skrevet sakkyndighetserklæringene for disse 125 elevene. PP-rådgivernes bakgrunn er ikke spesifisert, men det tas for gitt, uten grunnlag, at de alle har embetseksamen i et relevant fag (Pihl 2005:41).¹³⁰ Databehandlingen beskrives ikke (operasjonaliseringer, sjekklister, skåring, reliabilitet, tallmessige forhold).

Pihl skriver i en sosialkonstruktivistisk, postmodernistisk tradisjon og bruker diskursanalyse av tekst som metode. I dette tilfellet presenterer hun grundige analyser av 11 sakkyndighetserklæringer, hvorav to er positive unntak fra en ellers dyster tendens.

De ni resterende sakene behandles (udokumentert) som typiske for hele materialet og for de tre sjangere av sakkyndighetserklæringer eller skrivemåter som Pihl mener å ha avdekket, nemlig den *narrative sjanger* (som appellerer til leserens velvilje og følelser uten å dokumentere funn), den *standardiserte* eller nøytrale sjanger (som ikke bygger på egen utredning, men på innhentede opplysninger, og gjerne tar form av summarisk innfylling av informasjon i en ferdigformulert mal) og den *vitenskapelige* sjanger (som kjennetegnes ved bruk av tester som gir utredningen et objektivt skinn ved å etterligne vitenskapelighet). Pihl oppgir ikke hvor mange rapporter hun finner i hver av de tre sjangrene, eller nøyaktig hvordan de er operasjonalisert. De ni analyserte erklæringene har ganske riktig store mangler. Barna er enten ikke utredet, eller utredet uten hensyn til språknivåer på norsk og morsmål, uten hensyn til botid og kulturforskjeller, uten innhenting av nødvendige familieopplysninger, og ofte er det lagt avgjørende vekt på testresultater, som legges til grunn som om elevene var majoritetsspråklige. Pihls konklusjon (Pihl 2005:182) er at "den problemdefinisjon og de utredningsmetoder som PP-tjenesten anvender, *konstruerer* minoritetselvenes vansker som 'lærevansker' i betydelig omfang."

Pihls konklusjon kan godt være riktig, og den harmonerer med de andre spredte analysene av faktisk praksis i PP-tjenester. Minoritets elever har ofte problemer i skolen på grunn av kultur- og språkforskjeller, fordi de kan for lite norsk, og fordi den "monokulturelle skolen" ikke er innsiktet på å imøtekomme deres pedagogiske behov eller bygge på deres skoleforutsetninger. De blir så henvist til PP-tjenesten, hvor problemene blir *transformert* fra å være generelle og samfunnsmessige skoleutfordringer til å bli individuelle lærevansker, etter et medisinsk/diagnostisk utredningsparadigme som pr. definisjon plasserer problemet inne i barnets hode, i stedet for i skolen og samfunnet rundt eleven. Det ville styrket undersøkelsen betraktelig om det var dokumentert at disse ni sakene var typiske, hvis det var oppgitt hvor mange PP-rådgivere som hadde utredet dem og resten av utvalget, og hva som kjennetegnet disse PP-rådgiverne. Pihls funn er slik lite overraskende, men likevel dårlig dokumenterte og ikke generaliserbare.

Pihl forkaster all bruk av tester når eleven ikke er typisk for standardiseringsgrunnlaget og når det brukes non-standard administrasjon. Dette er så vidt jeg kan se, en feilslutning fra Pihls side. Språktesten Reynell, for eksempel, som ifølge Pihl ikke skal brukes med barn som er over seks år eller har mindre enn vanlig erfaring med norsk språk, kan ofte gi en indikasjon om en minoritetselvs *norskervervelse* – et viktig utredningsmål – såfremt man

¹³⁰ "PP-rådgivere har embetseksamen i psykologi, pedagogikk eller spesialpedagogikk. De er sertifisert for å utføre pedagogisk-psykologisk testing av elever" (Pihl 2005:41). Den første sakkyndighetserklæringen hun analyserer, er imidlertid "undertegnet av en sosionom" (ibid.:67). Statistikken over PP-rådgivere i Norge viser i alle deler av landet at en høy andel (et flertall) har utdanning av lavere grad (Helland 2008). Se statistikk over norske PP-rådgivere i kapittel 18.

ikke tolker resultatet som uttrykk for generell språkutvikling. Wechsler-testene, som Pihl også forkaster, er verdifulle instrumenter også for minoritetsspråklige, såfremt man ikke uten videre tolker resultatene som sanne evnemål. Med mindre eleven kommer fra en kultur eller sosial situasjon uten vanlig erfaring med leker, klosser, tegnesaker, puslespill, bilder og lignende (ekstrem fattigdom, ekstreme migrasjonserfaringer, alitterære samfunn), er *utføringsdelen* av en Wechsler-test (de praktiske prøvene) for de fleste minoritetsspråklige gode indikasjoner på non-verbal kognisjon. Barn som mangler slik erfaring, forekommer, men de er relativt fåtalige, og det vil i så fall fremgå av familieopplysningene.

Verbaldelen av Wechsler-testene er også svært informativ. Man vil for eksempel ofte se at verbal abstraksjon (Likheter) er bedre enn ordforråd (almenorienteringsprøven Informasjon), hvilket er diagnostisk indikativt og tyder på at det er norsk ordforråd mer enn evnenivå som virker begrensende på læringsutbyttet. Når ordforrådet er bedre enn verbal abstraksjon, er det motsatt mer sannsynlig at barnet har lærevansker. Et godt resultat på Tallhukommelse tyder på normal simultan auditiv prosesseringskapasitet (altså et godt tegn), mens et svakt resultat kan skyldes mange forhold og derfor er mindre indikativt. Samlet vil verbaldelen fungere som et indirekte mål på norskervervelsen, spesielt når verbal IQ er markert svakere enn non-verbal IQ, såfremt barnet ikke har spesifikke språkutviklingsvansker. De skal i så fall være merkbare også på morsmålet, og det kan kontrolleres.

Dersom man, i samsvar med Pihls kategoriske råd, unnlater å teste minoritetsspråklige, går man glipp av svært mye nyttig informasjon, som i så fall må fremskaffes på andre måter. Overfor minoritetsspråklige må testene riktignok brukes med klinisk skjønn, og resultatene må fortolkes i lys av øvrig informasjon om eleven. Under den forutsetning er testene nyttige. Men dersom det kliniske skjønn ikke er til stede, slik Pihl viser ni eksempler på, vil mekanisk bruk av testresultater hos barn med svake norskferdigheter føre til overdiagnostisering og feildiagnostisering, slik Pihl skriver, og slik andre forskere har dokumentert.

Men sakkyndighetserklæringene vitner ikke bare om dårlig faglig skjønn. Pihl finner også *strukturelle* grunner til at PP-tjenesten *nødvendigvis* må "konstruere" elevenes problemer som lærevansker. For det første er Pihl motstander av testbruk generelt, fordi intelligenstagere (i beste fall) bare kan vise individuelle problemer, ikke problemer i relasjonen mellom en elev og opplæringen. Synspunktet er kanskje ulogisk, siden man for å kjenne en relasjon også må kjenne hvert av de to relaterte fenomener (Østerberg 1966). Pihl inntar for eksempel den (etter hvert vanlige) posisjon at funksjonshemming ikke er et individuelt problem, men en sosial konstruksjon produsert av en profesjonell og institusjonell diskurs (Pihl 2002b:105). Og selv om motstand mot intelligenstagere kanskje er en akseptabel posisjon, blant annet på grunn av uklarhet om betydningsinnholdet i begrepet intelligens, så er det litt urettferdig å kritisere nesten identifiserbare PP-rådgivere i Oslo for praksis (testing) som er standard i de fleste vestlige lands PP-tjenester: "Psykometriens dominans *ekskluderer* pedagogiske, kulturelle, sosiale og institusjonelle analyser av elevens vansker og pedagogiske situasjon og behov" (Pihl 2005:170, min uth.). Utsagnet er vel litt kategorisk. Det er ingen motsetning mellom det å bruke psykometriske metoder og samtidig etterspore pedagogiske, kulturelle og samfunnsmessige faktorer. Det er nettopp en slik balansert vektning av relevante faktorer som kjennetegner en god sakkyndig vurdering. Pihl overser dessuten at en av de viktigste grunnene til å bruke evnetester, er å kunne demonstrere normale evner hos elever med svakt læringsutbytte, en nødvendig forutsetning for å kunne veilede lærere til elever med skoleskapt læreproblemer. Bare av den grunn er Pihls tilnærming temmelig forfeilet.

PP-tjenesten i Oslo opererer videre med kriteriesett for vansketyper som ifølge Pihl utelukker andre enn individuelle vansker. Selv "situasjonsbestemte lærevansker" er en kategori som *transformerer* miljøbetingede problemer til lærevansker (Pihl 2005:56). Pihl overser imidlertid at PP-tjenestens kriteriesett er et (upopulært) instrument for tidkrevende administrativ rapportering, som foretas *etter* en utredning og ikke på noen måte er *styrende* for en utredning. Kategoriene brukes i virksomhetsplanlegging, kvalitetssikring og offentlig rapport-

ering, ikke i sakkyndighetsarbeidet. Som Pihl selv viser i beskrivelsen av de to positive unntaksrapportene, er det fullt mulig i en sakkyndighetserklæring å beskrive elevenes problemer som konsekvenser av dårlig tilpasset eller manglende opplæring, begrensede norsksferdigheter og kulturell insensitivitet i skolen. I Norge kan man dessuten, som Pihl også nevner, begrunne spesialundervisning med svakt læringsutbytte hos elever *uten* lærevansker, og det gjøres svært ofte, uten noen sosial konstruksjon av lærevansker.

Selv om PP-tjenesten utvilsomt ofte konstruerer minoritetselvenes problemer som lærevansker, er det ingen *strukturelle* grunner til at de må gjøre det. PP-rådgivere har full anledning til å gjøre godt arbeid hva strukturelle faktorer angår, selv om det lokalt kan forekomme uhensiktsmessige føringer (maksimal rapportlengde, underforbruk av lovhjemlede tiltak og lignende) og andre begrensende faktorer (testutstyr, litteratur, faglige oppdateringsmuligheter, veiledning, arbeidspress).

Pihls bok føyer seg inn i en omfattende forskningstradisjon som fokuserer på feilhenvisning av minoritetsspråklige barn fra skoler, og feildiagnostisering av barn i PP-tjenester, idet språk- og kulturforskjeller ofte forveksles med lærevansker. Denne forskningen – Pihls bok inkludert – er svært viktig fordi den demonstrerer mekanismer som forklarer hvordan diskriminerende relasjoner mellom majoritet og minoritet i samfunnet gjenspeiles og understøttes av opplæringen i skoler, konkret gjennom overhenvisning av minoritetsspråklige og overrepresentasjon av minoritetsspråklige i spesialundervisning. Fordi denne litteraturen er så omfattende, og fordi den tar opp spørsmål med så vide samfunnsmessige implikasjoner, skygger den i noen grad for den mindre omfattende, men like berettigede forskningen vedrørende minoritetsspråklige elever som faktisk *har* lærevansker, eller som får sine faktiske lærevansker feilbeskrevet i PP-tjenester.¹³¹

Pihls bok er i sin helhet viet overrepresentasjon av minoritetsspråklige og feiltilskrivning av lærevansker. Den første kapitteloverskriften lyder slik: *Er minoritetsspråklige elevers lærevansker virkelige?* Det er de, naturligvis, for minoritetsspråklige elever må antas å ha de samme lærevansker som resten av elevene. Man skulle derfor tro at kapitteloverskriften var retorisk ment, men det er den ikke. Hvordan PP-tjenester skal forholde seg til minoritetsspråklige elever som faktisk *har* lærevansker, er nemlig ikke tematisert i boken. Det påpekes riktignok (op.cit.:91) at PP-tjenesten risikerer å overse ”organiske vansker” fordi elevenes morsmålskompetanse ”ikke blir vurdert” (i disse ni sakene). I Pihls bok om PP-tjenesten står det ellers praktisk talt ikke et ord om minoritetsspråklige elever som faktisk har lærevansker:

Det er overveiende sannsynlig at de metodene og diagnostiske kategoriene PP-tjenesten anvender, som har en monokulturell og vestlig forankring, fører til at PP-tjenesten faktisk overser spesielle behov som individuelle minoritets elever kan ha .. *Blant minoritets elever er det selvsagt også elever som har behov for spesialundervisning* (min uth.). Hovedspørsmålet dreier seg her imidlertid om hva som er grunnlaget for overrepresentasjonen av minoritets elever, og hvordan feildiagnostisering eventuelt foregår (Pihl 2005:171-2) ..

Samtidig er det et faktum at *minoritets elever kan være hørselshemmede, svaksynte, dyslektiske eller ha andre spesielle behov* (min uth.) som krever spesiell

¹³¹ “.. far more attention has been paid to concerns surrounding identification and assessment of disability, which is understandable in light of persistent disproportionality. However, these works do not necessarily inform special education programs and services for children and youth from diverse cultural and linguistic backgrounds who *do* have disabilities ..” (McCray & García 2002:604).

pedagogisk oppfølging og tilrettelegging. Det er en hovedutfordring for lærere og for pedagogisk-psykologisk rådgivning å kunne skille vansker minoritets-elever har i andrespråket i forbindelse med en ordinær språktilegnelsesprosess, fra eventuelle spesielle behov eleven måtte ha. Et tett samarbeid mellom sakkyndige, foresatte og lærere og informasjon om elevens språkkompetanse på morsmålet vil være nødvendige forutsetninger for utøving av kompetent faglig skjønn. Det er derfor behov for en grunnleggende diskusjon innenfor pedagogisk-psykologisk rådgivning om hva som *ikke* (uth. i orig.) er et spesialpedagogisk behov (Pihl 2005:204).

Disse to sitatene er *absolutt alt* som står om lærevansker i en bok på omtrent 250 sider om PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid, med undertittelen *det sakkyndige blikket*. Man spør seg hvilken *sak* tjenestens medarbeidere skal være *kyndig* i, hva slags *sakkyndighet* det er snakk om. PP-rådgivere som ønsker å få vite hvordan de skal utrede lærevansker hos minoritetsspråklige barn, må nok lese en annen bok enn denne, for eksempel Egeberg (2007), som er ganske konkret (se også Ortiz 2001).

Pihls doktoravhandling fra 1998 (Pihl 2003) er også skrevet i en postmodernistisk ånd, og noen ord om den kan kanskje klargjøre Pihls tankegang. Pihls sosialkonstruktivistiske tilnærming har sine røtter i de innflytelsesrike og omstridte arbeidene til Michel Foucault (diskurs), Jacques Derrida (dekonstruksjon) og Pierre Bourdieu (*distinction*). Pihl *dekonstruerer* norsk skolepolitikk overfor minoritets elever på videregående nivå ved studier av utdanningspolitisk *diskurs* (tekst, utdanningspolitiske dokumenter, forskningsbidrag og debatt), og analyserer *narrasjoner* (intervjuer med elever). Hun finner at norsk skole er *modernistisk* i en postmoderne tid. Den er *rettsliberalistisk* derved at den baseres på *formalitet*. Skolen er formelt inkluderende og sosialt integrerende, samtidig som den er *kulturelt ekskluderende* (Pihl 2003:220). Alle elever har formelt like rettigheter til utdanning i en skole som i et *pluralt* samfunn formidler og forutsetter *den urbane middelklassens hegemoniske kultur*. Etniske minoriteter og elever fra andre samfunns lag (arbeidere, småbønder, fiskere etc.) kommer til kort i en skole som er dem kulturelt fremmed, og hvis undervisning ikke bygger på deres forutsetninger. Den sosiale seleksjonen som før ble synlig etter folkeskolen, utsettes i tid og blir mindre synlig jo lengre obligatorisk skole gjøres. Seleksjonen (*elimineringen*) skyves oppover i alder, og slår først fullt ut ved overgang til høyere utdanning eller arbeid (Pihl 2003:221). Skolen fungerer *diskriminerende* og utøver *symbolsk vold* (et uttrykk fra Bourdieu). Elever som mislykkes i skolen fordi undervisningen er dem *fremmed*, vil ikke stille spørsmål ved utdanningen, men ved sine egne evner. Man kunne si at de i sin *habitus* har gjort *den herskende klassens diskurs* til sin egen. Pihls avhandling er holdt i en typisk ”fransk” dekonstruktivistisk språkdrakt som gjør den litt utilgjengelig. Det blir sagt at de franske postmodernister ikke klarer å avsløre mer enn de samtidig tilslører ved sin språkbruk (Elster 2006), og den kritikken rammer vel i noen grad Pihl også.¹³²

Slik statistikere søker å maksimere forklart varians i sine modeller, tilstreber dekonstruktivistisk forskning (implisitt) en maksimal kontrast mellom fremtredelse og avslørt sosial realitet, slik Pihl konstruerer kontrasten mellom ”kvasivitenskapelig” (Pihl 2002b:98) monokulturell objektivitet og kompetent plurikulturelt sakkyndighetsarbeid. Maksimal kontrast konstruerer både *viktigheten av det studerte fenomen* (”problemet”) og *metodens anvende-*

¹³² Et eksempel: ”På bakgrunn av den følgende nærgående analysen av tre saker drøfter jeg til slutt den profesjonelle *diskursen* på *interdiskursivt* nivå i forhold til *konstituerende* utdanningspolitiske og vitenskapelige *diskurser* som den pedagogisk-psykologiske *diskursen* samvirker med” (Pihl 2002a:90, mine uth.).

lighet, en kombinasjon som potensielt dekonstruerer forskerens troverdighet også. Forskeren kan ha karriereforder av begge deler (av at problemet er så stort, og av at han/hun kan løse det). Maksimal kontrast vil også kunne sammenfalle med forskerens ideologiske eller politiske synspunkter.¹³³ Postmodernistisk forskning viser derfor en immanent higen mot transcendens (systemoverskridelse) og vil ofte tillegges ideologiske overtoner eller intensjoner. Derfor er denne forskningens resultater også lettere å tilsidesette, for eksempel for skolepolitikere og skolebyråkrater. Et av Pihls transcenderende ankepunkter mot utformingen av norsk skole er nettopp at myndighetene ikke tar tilbørlig hensyn til foreliggende forskning. Det er et synspunkt man kan argumentere for, men myndighetenes oppgave blir ikke lettere av at de må lese dekonstruktivistisk prosa.

For Pihl går grundig til verks. Hun finner røttene til ”mangeldiagnostikken” (Pihl 2005:204) i PP-tjenesten anno 2005 i *sosialhygien* på 1920-tallet, og i dens to grener *mentalhygien* og *rasehygien*. Hun har i boken, ved siden av dikt og hyggelige illustrasjoner, også funnet plass til ni frenologisk inspirerte helsides fotografier og plansjer av nesebredde-måling, overlegne og inferiøre raser, nakne prakteksemplarer fra Nord-Møre i frontal helfigur og samiske hodeskaller som det ble forsket på *frem til 1980*. Det forblir uklart hvilken sammenheng det egentlig er mellom PP-tjenestens utredningspraksis i dag og forskningen ved Anatomisk institutt i 1980. Hvis hensikten var å opplyse og komme i dialog med PP-tjenesten, burde hun kanskje valgt et annet bildemateriale i en mildt sagt kritisk bok om ni presenterte sakkyndighetserklæringer som uten fyldestgjørende diskusjon gjøres eksemplariske for all pedagogisk-psykologisk rådgivning i Norge.¹³⁴

Figuroa & Newsome 2006

Denne studien undersøkte hvordan PP-rådgivere (skolepsykologer) overholder kravene til *non-discriminatory assessment* i sakkyndige vurderinger – slik de fremgår av *Education for All Handicapped Children Act* (1975), bekreftet gjennom *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA 2004) – den sk. ”eksklusjonsparagrafen” om at barn ikke skal tilskrives lærevansker når miljøfaktorer (opplæring, språk, kultur, SES etc.) helt eller delvis kan være problemårsak. Datagrunnlaget var 19 sakkyndige vurderinger skrevet av seks skolepsykologer om elever i et lite skoledistrikt i California som møtte følgende kriterier: Diagnostiserte lærevansker (*specific learning disability, SLD=LD*), dokumentert begrensede engelskferdigheter og hjemmespråk *other than English*.

Skoledistriktet hadde ca. 2000 elever fra *kindergarten* til 6. klasse, hvorav 56 prosent var minoritetspråklige. Samtlige elever som tilfredsstilte kriteriene i distriktet, ble inkludert i undersøkelsen. Distriktet var typisk for California i størrelse, minoritetsandel og tilbudsstruktur. De sakkyndige vurderingene ble skåret mot tre sjekklister med til sammen 18 krav til god praksis, basert på a) de krav som lovgivningen i California stiller til *eligibility for special education for English learners*, b) *Contextual factors recommended by professional guidelines for testing English learners*, c) *Language factors recommended by professional guide-*

¹³³ Akkurat denne kritikken av konstruktivistene kan like gjerne rettes mot meg som mot Pihl. Vi kan begge ha et implisitt vikarierende motiv for å prøve å avdekke, beskrive og løse et stort problem, og jeg vil også bruke diskursanalyse.

¹³⁴ Bailey og Harbin er atskillig forsiktigere enn Pihl når de (uten å maksimere kontrastene) kommenterer funn som tyder på at kvaliteten i sakkyndighetsarbeid synes å samvariere med kultur og økonomi: ”This is not to imply widespread intentional racial or economic prejudice in the education system. Prejudice may exist in some instances, but the problem in this case appears to be one of inadequate training in the decision-making process” (Bailey & Harbin 1980:595).

lines for testing English learners og d) øvrige testanbefalinger angående *English learners* fra den profesjonelle litteraturen. En lignende sjekklister brukes i den foreliggende avhandlingen.

Forfatterne konkluderte med at ingen av de 19 sakkyndighetserklæringene var i nærheten av de krav man må stille til god praksis. "Eksklusjonsparagrafen" ble ignorert i alle sakene, ved manglende dokumentasjon for at problemene ikke var miljørelaterte. Testfunn ble sammenholdt mot familieopplysninger i bare én rapport. Bare i fire saker var barnet testet på beste språk; i to saker var dette uavklart og i de resterende foregikk testing på svakeste språk. I 13 saker der tolk var brukt, fremgikk dette ikke av rapporten; i de resterende sakene var det umulig å vite om det var brukt tolk. Der tolk var brukt, fremgikk det følgelig intet om tolkens kvalifikasjoner eller ferdigheter, og ingen av rapportene nevnte eller diskuterte hvordan bruk av tolk må påvirke testenes psykometriske egenskaper.

I samtlige saker var det tegn på at et nivå av andrespråksferdigheter var forvekslet med lærevansker. Ingen av rapportene inneholdt anbefaling om at opplæringsmål eller anvisninger for opplæring skulle være *linguistically appropriate*. Aktuell opplæring eller opplæringshistorie ble ikke diskutert som mulig problemårsak i noen av rapportene. Det var innhentet opplysninger om og fra familien i bare to rapporter. I 18 saker var atferdsregistrering utfylt av skolen; bare i én sak også av familien.

Formelle mål på andrespråksferdigheter forelå for alle elevene, men ble nevnt bare i syv av rapportene, og ikke trukket inn i argumentasjonen eller lagt til grunn for valg av testspråk i noen av rapportene. Barnets språkbakgrunn og språkdominans ble ikke diskutert i noen av rapportene. I minst 11 av sakene ble eleven testet gjennom sitt svakeste språk (ut fra skolens egen språkkartlegging); for de syv resterende var dette ikke mulig å avklare. Fire var testet på sitt morsmål, 13 på engelsk og for to manglet opplysninger om utredningsspråk. Ingen av rapportene diskuterte barnets art og grad av tospråklighet (dagligspråk, skolespråk, evt. svak på begge språk). Alle barna var også testet non-verbalt. Bare én av rapportene nevnte begrensningene ved non-verbal testing, eller sammenligning av non-verbalt nivå med andre funksjonsområder. Ingen av rapportene demonstrerte bruk av alternative, kvalitative metoder i tillegg til standardiserte tester, som observasjon og testmodifikasjoner (det var riktignok foretatt observasjon i én sak). Samtlige utredninger var, på de aller fleste punkter, gjennomført og presentert i strid med juridiske føringer og de alminnelige profesjonelle anbefalinger for slikt arbeid.

Studien har ingen generaliseringsverdi, og omhandler strengt tatt bare seks PP-rådgivere i et tilfeldig, men typisk lite distrikt i California med mange minoritetsspråklige. På den annen side er funnene forenlige med tendensen i de øvrige undersøkelsene som presenteres i denne gjennomgangen.

Verdien av denne undersøkelsen, som uten spesifisert referanse er basert på Cummins' teori, er særlig metoden som er brukt, nemlig analyse av PP-rådgivernes skriftlige, utslagsgivende produkt, sakkyndighetserklæringen, etter sjekklister utledet av juridiske føringer og profesjonelle anbefalinger. Dette aspektet videreføres i den foreliggende avhandlingen. Figueroa og Newsome gir ikke opplysninger om de seks PP-rådgiverne, så vi kjenner ikke deres utdanning, fartstid, erfaring med målgruppen eller synspunkter på arbeidet og rammebetingelsene, aspekter som innføres i den foreliggende avhandlingen. Sjekklister som forfatterne brukte, er i all hovedsak identiske med eller forenlige med den praksismodellen som ble lagt til grunn 6 år før i den foreliggende avhandlingen.

Klingner & Harry 2006

Forfatterne gjennomførte med etnografisk metodikk en kvalitativ studie (*grounded theory*) i ni skoler syd i USA av prosessen fra *pre-referral interventions*, gjennom henvisning, utredning, identifisering og plassering av 19 minoritetsspråklige elever i spesialundervisning. Elevene var mellom førskolealder og femte klasse. Datagrunnlaget var mappeopplysninger, observasjoner på tverrfaglige møter og på MDT-møter (*multidisciplinary team*, hvor beslutning om plas-

sering fattes), klasseromsobservasjoner og intervjuer med pedagoger, utredere og administrativt personale. Hensikten med undersøkelsen var eksplorativt å studere identifikasjons- og beslutningsprosessen frem mot plassering i spesialundervisning av tospråklige barn med leserelatert LD, ut fra bekymringer om kompetansen hos de involverte mht. andrespråklæring, og hvorvidt språkfaktorer ble behørig ivaretatt i prosessen. Blant undersøkelsens funn var følgende:

1. Det var gjennomgående svak kompetanse for å skjelne mellom andrespråkservvelse og LD som årsak til svake leseferdigheter.
2. De ni skolene hadde forskjellig praksis i forhold til tidspunktet for henvisning. Noen skoler henviste først når elevene hadde demonstrert gode engelskferdigheter, mens andre la mer vekt på faktiske leseferdigheter. Den første strategien kan lede til forsinket henvisning av barn som har særskilte behov, mens den andre strategien kan lede til overrepresentasjon i spesialundervisning hvis det ikke tas tilbørlig hensyn til språkferdighetene.
3. Skolene hadde, med noen unntak, svak kunnskap om når minoritetsspråklige barn har tilstrekkelige andrespråksferdigheter til å bli testet bare på engelsk. På tross av føringer i denne delstaten om at det gjennomsnittlig tar syv år å erverve andrespråket til likeverdig nivå, ble elever testet bare på engelsk mye tidligere, eksemplifisert ved en pike som ble tilskrevet en IQ på 51 etter testing på engelsk (WISC-III), på tross av at moren bare kunne hjemmespråket spansk. I dokumentene og i møtene om elevens pedagogiske behov ble det ikke vektlagt eller nevnt at engelsk var hennes andrespråk.
4. Mange skoler, lærere og utredere forvekslet normale stadier av andrespråklæring med svake evner, læreversker, oppmerksomhetssvikt, persepsjonsversker etc.
5. Det var en tendens på skolene og hos utrederne til å legge for stor vekt på testresultater, uten tilstrekkelig å ta hensyn til faktorer som kunne ha påvirket dem, for eksempel språklige, og som like plausibelt helt eller delvis kunne forklart elevenes versker.
6. Skolepsykologene, som deltok i tverrfaglige beslutningsmøter og alene foretok utredningene, både av evner og ferdigheter, hadde stor innflytelse på beslutningene om plassering. Ofte syntes beslutningene fattet på forhånd, med det formelle møtet som sandpåstrøing og som en anledning til å informere om fattede beslutninger, uten reell tverrfaglig innflytelse.
7. Det ble i alle sakene lagt for liten eller ingen vekt på *pre-referral interventions*. Seks av elevene ble besluttet henvist til full utredning uten (obligatorisk) utprøving av kompenserende tiltak i ordinær opplæring. I andre saker ble kompenserende ordinære tiltak initiert samtidig med henvisning til full utredning, uten mellomliggende vurdering av deres effekt. Kompenserende tiltak var, der de var foreslått, i liten grad tilpasset elevenes demonstrerte eller påståtte problemområder, og besto ofte i at læreren ble anbefalt å fortsette med det arbeidet som allerede var i gang.
8. I mange av sakene ble foreldrene i for liten grad involvert i saksgangen, deres synspunkter ble ignorert, det ble ikke sørget for profesjonell tolking og oversettelser, og det falt negative kommentarer om dem i forfatterens nærvær: ” .. overall, we were appalled by the negativity we witnessed. School personnel often made derogatory remarks about the parents and spoke of them in demeaning ways .. That school personnel would make disparaging remarks about parents in front of us made us wonder what they would say in our absence” (side 2271-2272).

Denne undersøkelsen er eksplorerende og har begrenset generaliseringsverdi. Forfatterne relaterer sine funn til lignende undersøkelser med parallelle funn, dels sitert ovenfor, og bruker dem til å utarbeide anbefalinger om mer betryggende praksis. En praksis som den de beskriver

i disse skolene, vil føre til at noen barn får hjelp for sent, at noen får hjelp på et galt grunnlag, at de får hjelp som i liten grad harmonerer med deres sannsynlige problemtyper, og at det forgår en overidentifisering av elever med leserelatert LD som resulterer i en overrepresentasjon i spesialundervisning. Deres anbefalinger er i alt vesentlig forenlig med praksismodellen som presenteres i den foreliggende avhandlingen.

Caesar & Kohler 2007

Caesar og Kohler (2007) undersøkte i hvilken grad skolelogopeder også bruker anbefalte alternative metoder i språkutredninger av minoritetsspråklige elever eller fortsetter bare å bruke tradisjonelle standardiserte mål på språkfunksjon. De tar utgangspunkt i at tradisjonelle metoder alene ikke er valide overfor målgruppen. Blant alternative, anbefalte metoder nevner de (a) *deskriptive metoder (language sampling, samtale, observasjon, rating scales)*, (b) *dynamic approaches* (som integrerer utredning med opplæring) og (c) *curriculum-based assessment* (med språkvurdering knyttet til opplæringens pensum og kontekst over tid). Undersøkelsen kartlegger variasjon i utredernes (selvrapporterte) metodebruk, bruken av alternative metoder og eventuelle sammenhenger mellom utredernes bakgrunnsvariabler og deres rapporterte metodebruk. Respondenter var 130 logopeder i delstaten Michigan som hadde minoritetsspråklige blant sine klienter. 596 skolelogopeder var tilskrevet, og 409 returnerte spørreskjema.

Forfatterne fant at logopedene fortsetter å bruke tradisjonelle metoder oftere enn de bruker alternative, mer valide metoder. De fant ingen sammenheng mellom rapportert metodebruk og bakgrunnsvariabler som fartstid i tjenesten, minoritetsandel i klientgruppen, eller art og grad av utdanning for arbeidet. På tross av at mange av klientene hadde andre språk enn engelsk som beste språk, rapporterte 75 prosent av logopedene at de oftest utredet på engelsk og bare utredet engelskferdigheter. Under halvparten rapporterte om bruk av tolk i arbeidet med minoritetsspråklige elever, og bare en tredjepart rapporterte at de tilpasser metodebruken til målgruppen.

Forfatterne konkluderer med at det er stort behov for kompetanseheving blant skolelogopeder for arbeid med minoritetsspråklige barn, og endringer i utdanningen av skolelogopeder. Slik situasjonen ble avdekket i Michigan, antar forfatterne at svært mange barn utredes i strid med lovregulerte føringer om *non-biased assessment*. En svakhet ved denne studien er at den bare avdekker utredernes egenrapporterte praksis, uten kontroll for deres faktiske praksis, som kan være annerledes, mer betryggende eller mer foruroligende. Viktige sider ved studien er videreført i den foreliggende avhandlingen, for eksempel forholdet mellom bakgrunnsvariabler og (rapportert) praksis.

Liu, Ortiz, Wilkinson, Robertson & Kushner 2009

I motsetning til Caesar & Kohler (2007), Roseberry-McKibbin et al. (2005), Kritikos (2003) og Ochoa et al. (1996a,b), som studerte *egenrapportert* praksis, men i likhet med Cummins (1984a) og Figueroa & Newsome (2006) gjør Austin-gruppens Liu, Ortiz, Wilkinson, Robertson & Kushner (2009) en kartlegging av *faktisk* praksis, i beslutningsprosessen frem mot plassering i spesialundervisning for et utvalg spanskpråklige elever, hvorav noen også hadde visse engelskferdigheter. Utvalget av elever var samtlige barn i et skoledistrikt i Texas som oppfylte følgende kriterier: De var identifisert som *limited English proficient*, de var utredet og kvalifiserte for spesialundervisning i en alder av 3-5 år, og mottok tospråklig spesialundervisning i lesing da studien ble initiert. I alt 19 barn i distriktet tilfredsstilte disse kriteriene. Data i undersøkelsen var alt skriftlig materiale om eleven (henvisning, familiebakgrunn, helseopplysninger, oppveksthistorie, og detaljer om spesialundervisningsopplegget (innhold, omfang, organisering), utredningsrapporter og testresultater i elevenes skolemapper, inkludert referater fra de besluttede komitémøter som avgjør at barn skal ha spesialundervisning (*MDT*

– *multidisciplinary team*, et ”tverrfaglig møte”). Data ble reliabelt kodet av uavhengige kodere etter en operasjonalisert sjekklister, som i den foreliggende avhandlingen.

Liu et al. hadde ventet at det for alle 19 elever var dokumentert en signifikant diskrepans på ett standardavvik eller mer mellom standardiserte mål på evner og leseferdigheter, den sentrale definisjonen på leserelatert *learning disability* (LD) i Texas, men det viste seg ikke å være tilfelle. Fire av de 19 elevene som mottok spesialundervisning i lesing var registrert med andre lærevansker enn de leserelaterte, nemlig *speech-language impairment* (SI), og var ikke utredet for skriftspråksvansker i det hele tatt. Blant de 15 resterende var det bare ni elever som i elevmappen hadde en dokumentert diskrepans mellom evnemål og standardiserte mål på leseferdighet, og som ifølge delstatens regler altså kvalifiserte for spesialundervisning for leserelatert LD. Av de øvrige seks elevene hadde én spesialundervisning det ikke var fattet vedtak om, og for fem var det dokumentert diskrepanser mellom forutsetninger og ferdigheter i *andre fag* enn lesning, for eksempel matematikk. Disse seks elevene ble ekskludert fra videre analyse.

De ni resterende elevene, seks gutter og tre jenter, var alle født i USA, og alle hadde SI som opprinnelig diagnose. Fem var kartlagt som rent spansktalende, mens de fire øvrige også hadde noe ferdigheter i engelsk. Alle data om hver enkelt elev ble kodet og (blindt) innlagt i en *kvantitativ* base for kjennetegn ved eleven. I tillegg ble alt materiale om hver elev uavhengig evaluert *kvalitativt* av et ekspertpanel med kompetanse for lærevansker, spesialundervisning og minoritetsspråklighet. Ekspertpanelet besvarte på grunnlag av de omfattende mappeopplysningene fire spørsmål for hver av disse elevene, som altså var besluttet inntatt i spesialundervisning og faktisk mottok spesialundervisning for leserelatert LD: (a) Kvalifiserer eleven for spesialundervisning for leserelatert LD? (b) Hvilke utslagsgivende opplysninger i elevmappen førte til beslutning om spesialundervisning? (c) Hvilken forventet informasjon var *ikke* dokumentert i elevmappen? (d) Var presenterte data tilstrekkelige til å støtte beslutningen om spesialundervisning i lys av ”eksklusjonsparagrafen”?¹³⁵

De tre ekspertene i panelet nådde samme svar på de fire spørsmålene for seks av de ni elevene. De møttes så for en konsensusdiskusjon om de tre siste, slik det tverrfaglige møtet som beslutter spesialundervisningen også arbeider, og nådde en omforent evaluering som så ble sammenlignet med skoledistriktets beslutninger.

Ekspertpanelet var enig med den tverrfaglige komiteen i at én av de ni elevene dokumentert hadde en leserelatert LD og dermed var forsvarlig utredet og plassert. For de øvrige åtte elevene mente panelet at en leserelatert LD ikke var dokumentert, og at plassering i spesialundervisning for leserelatert LD ikke kunne forsvares. Forfatterne identifiserer en rekke problematiske forhold i prosessen fra henvisning, gjennom utredning til plassering for disse åtte elevene. Det var lite informasjon, eller udokumentert informasjon i elevmappene om hvilke tiltak som var prøvd i ordinær opplæring, før plassering i spesialundervisning. Seks av elevene var allerede i spesialundervisning for lesevansker før de ble diagnostisert med leserelatert LD, noe forfatterne tolker dit hen at spesialundervisning ble brukt i stedet for *pre-referral interventions* – et brudd på regelen om at spesialundervisningsbehovet skal være dokumentert, og at andre tiltak skal være prøvd først. Det forelå magre opplysninger om den pedagogiske historien (problemets utviklingshistorie fra skolestart til henvisning), hvilket gjør det vanskelig å utelukke *pedagogically induced learning problems*, og få tegn til at anamnesticke opplysninger som forelå, var brakt inn i analysene av problemet. Utrederne brukte

¹³⁵ “Eksklusjonsparagrafen” i det amerikanske lovverket sier lærevansker ikke skal diagnostiseres når læreproblemer like gjerne kan skyldes sosio-økonomiske, kulturelle eller språklige forhold (IDEA 2004, 20 U.S.C. § 1400 et sequitur).

overveiende non-verbale testinstrumenter, på tross av at "non-verbal tests do not predict how students will perform when they are required to manipulate language" (side 183). Diagnosene hvilte tungt i statistiske diskrepanser mellom målte forutsetninger og ferdigheter på standardiserte mål, og forfatterne påpeker hvor problematisk dette er i en befolkning som ikke inngår i testenenes standardisering, og som delvis er blitt undervist på et språk de ikke nødvendigvis behersker godt nok. For noen elever kan plasseringen ha vært gal fordi læreproblemene kan ha hatt andre årsaker (for eksempel ADHD eller traumatisk hjerneskade, sannsynliggjort gjennom anamnesen) enn den som ble lagt til grunn. Utrederne og tverrfaglige team la ifølge panelet utilstrekkelig vekt på spørsmål om hvorvidt elevene hadde hatt vel tilpasset opplæring, og hvorvidt de hadde gode ferdigheter i de språk de var undervist på og testet på. Det var altså tvil om elevene hadde hatt mulighet til å lære, og mulighet til å uttrykke det de kunne. Alle disse ni elevene var diagnostisert som SI da de først, i barnehagen, ble plassert i spesialundervisning mellom tre og fem år gamle. Etter skolens henvisning for læreproblemer fikk de endret sin diagnose til leserelatert LD eller LD/SI. Etter panelets mening forelå det ikke nok informasjon til å karakterisere elevene som SI, og ikke nok informasjon til å avgjøre hvordan SI eventuelt influerte på den utredning som konkluderte med LD. Forfatterne påpeker at hensikten med tidlig intervensjon er å sikre at elevene utvikler grunnlaget for et godt læringsutbytte og begrense behovet for mer omfattende og segregert spesialundervisning. Det motsatte var tilfelle for disse elevene. Deres språkproblemer ble, i den grad de var reelle, ikke bedre, og tidlig intervensjon førte etter hvert til plassering i spesialklasser for leserelatert LD, etter utredning som ikke godtgjør at de hadde LD.

Denne undersøkelsen har isolert begrenset generaliseringsverdi. Metodisk har den stor verdi, fordi den viser hvordan man kan evaluere vanlig PP-tjenestep praksis ved hjelp av et ekspertpanel som kjenner fagfeltet godt, en tankegang som noen år før ble lagt til grunn også i den foreliggende avhandlingen. Liu et al. viser typiske feil som kan gjøres langs veien fra henvisning, gjennom utredning til plassering av minoritetsspråklige barn med læreproblemer. En slik ettersporing av faktisk praksis gjøres også i det foreliggende prosjektet, innenfor en identisk teoretisk horisont.

Wilkinson, Ortiz, Robertson & Kushner 2006

Undersøkelsen til Liu et al. 2009 er en videreføring av en studie av Austin-gruppens Wilkinson, Ortiz, Robertson & Kushner (2006), der siktemålet og metodikken er den samme, og utvalget sammenlignbart. Blant alle 77 000 elever i et stort skoledistrikt i Texas identifiserte forfatterne alle spanskspråklige barn som hadde tospråklig spesialundervisning i lesning og hadde fått diagnostisert leserelatert *learning disability* (LD) som eneste problemtype. Tilbudene i dette skoledistriktet var ifølge forfatterne svært gode, og samsvarte med offentlige føringer lokalt og anbefalinger i litteraturen om tospråklige utredere og spesiallærere og tospråklige spesialundervisningstjenester. Forfatterne identifiserte 21 elever, likelig fordelt mellom gutter og jenter, de fleste henvist i andre og tredje klasse. Som hos Liu et al. (2009) sammenlignes skoledistriktets egne diagnostiske vurderinger og plasseringsbeslutninger slik de forelå i elevmappene, foretatt av et *multi-disciplinary team* (MDT), med vurderinger gjort av et ekspertpanel bestående av erfarne forskere/klinikere på feltet. Barna var henvist av sine lærere, et flertall for skriftspråkrelaterte vansker, andre for uspesifiserte læreproblemer. Nesten alle barna ble utredet på spansk (20), én på engelsk. Ikke for noen av barna ble det i mappen referert til kartlegging eller ferdigheter i mer enn ett språk, på tross av at alle barna var tospråklige. Alle elevene var testet med én intelligens-test og én standardisert *achievement*-prøve. Et stort flertall av barna (18) ble evnetestet bare med non-verbale evnemål, og tre ble testet med den kombinert verbal/-praktiske WISC-III, som ifølge forfatterne ikke foreligger i spansk versjon og ikke har spanske normer. Alle barna som det var gitt tall for, hadde målte evner innenfor normalvariasjonen, 10 av 18 hadde IQ over 90 og åtte under 90. For alle barna ble det dokumentert en eller flere diskrepanser på ett standardavvik eller mer mellom intel-

ligens og skriftspråksferdigheter. Noen av barna hadde også sk. signifikante (dvs. indikative) diskrepanser mellom intelligens og matematiske ferdigheter.

Ekspertpanelet som evaluerte vurderingene og plasseringsbeslutningene i barnas mapper, var enig med de tverrfaglige komiteene i at 11 av de 21 barna hadde LD. For fem av disse mente panelet at diagnosen leserelatert LD var riktig. For de resterende seks mente panelet at det nok var LD og spesialundervisningsbehov, men ikke dokumentert leserelatert LD eller dokumentert behov for spesialundervisning i lesing. For 10 av de 21 barna mente ekspertpanelet at LD ikke var dokumentert, og at det ikke var dokumentert et spesialundervisningsbehov.

De tverrfaglige komiteene bygget utelukkende på statistiske diskrepanser mellom målte evner og ferdigheter i sine beslutninger om plassering. Ekspertpanelet mener for det første at komiteene ikke godt nok utnyttet foreliggende informasjon (helseopplysninger, anamnese, språkferdigheter, livshendelser, pedagogisk historie etc.), for det andre at utrederne selv hadde fremskaffet for lite informasjon, og for det tredje påpeker de svikt og unnlatelser i det arbeid som faktisk var gjort. Forfatternes gjennomgang av slike typiske feil i vanlig sakkyndighetsarbeid utgjør en god praksismodell for slikt arbeid med minoritetsspråklige, og er inkorporert og referert til i kapittel 15 om den foreliggende avhandlingens praksismodell, som ble utformet noen år tidligere. Deres undersøkelse er ellers kvalitativ, utvalget er lite, og den har begrenset generaliseringsverdi. Det er imidlertid interessant at både Liu et al. (2009) og Wilkinson et al. (2006) fant sviktende praksis og feilplasseringer i et skoledistrikt som ostentativt fulgte de beste føringer på feltet, en pekepinn om at selv de beste føringer er utilstrekkelige med mindre det konkrete arbeidet utføres med kompetanse og innsikt, som antydnet av Leung (1996). Metodisk er undersøkelsen god derved at den måler faktisk praksis mot kvalitative vurderinger av den hos et uhildet ekspertpanel, som i den foreliggende avhandlingen.

ooo000ooo

Alle de siterte undersøkelsene har sin verdi, og ingen av dem finner betryggende praksis i sakkyndig vurdering av minoritetsspråklige. Noen undersøkelser studerer PP-rådgiveres egenrapporterte praksis og selvopplevde utfordringer, hvilket er nyttig, men helt utilstrekkelig som reell evaluering av praksis. I studier av faktisk praksis synes de gode forskningsdesign å stå i et motsatt proporsjonalt forhold til generaliseringsverdien av undersøkelsene. Det er vanskelig å kombinere god praksisevaluering med tilstrekkelig utvalgsstørrelse. På den annen side gjør alle studiene i store trekk sammenlignbare funn. I noen studier kombineres kvantitative og kvalitative analyser av praksis, hvilket må være en fordel, og legges til grunn i denne avhandlingen. I noen få studier kartlegges *sakkyndighetserklæringer* etter en praksismodell eller ved diskursanalyse. Begge metoder blir brukt i den foreliggende avhandlingen, som også studerer sakkyndighetserklæringer. Bare i én undersøkelse gjøres en praksisevaluering med et innlagt kompetansehevingsprogram (Desforges 1995), en tanke som videreføres i den foreliggende avhandlingen. Det gjennomgående funn i disse undersøkelsene er at PP-rådgivere har en tendens til å utrede minoritetsspråklige barn som om de var majoritetsspråklige, uten tilstrekkelig å vektlegge de momentene som gjør dem forskjellige, deres språk og kultur, uten å utnytte de tiltak som disse barna er berettiget til, og uten å utnytte den kunnskap som etablert på feltet. Det rapporteres også om massiv feildiagnostisering og uberettigede tiltaksforslag.

Det er særlig to retninger i denne forskningen, som begge er viktige. På den ene side diskuteres hvordan man skal unngå å tilskrive normalutrustede barn lærevansker (García & Ortiz 1988). I deler av denne litteraturen er det en sterk underkommunisering av at også minoritetsspråklige kan ha lærevansker (in casu Pihl 2005). I langt færre undersøkelser diskuteres hvordan man kan utrede minoritetsspråklige barn som faktisk har, eller kan ha,

lærevansker, og hva slags tiltak de trenger (Baca & Hernandez 1998). Den foreliggende avhandlingen kombinerer de to perspektivene, hvilket ikke er så vanlig.

Men for å forstå *feilattribuering* av lærevansker og *feilbeskrivelse* av lærevansker, som begge har ødeleggende konsekvenser i form av *feilopplæring*, må man også forstå det skolesystemet der PP-tjenesten har sitt arbeid og minoritetsspråklige barn sin opplæring.¹³⁶ Den neste seksjonen, *Norske forhold*, er en analyse av norsk skole, dens historiske, teoretiske og begreplige fundament, dens opplæring og spesialundervisning, dens føringer for opplæring av minoritetsspråklige, og noen særlige forhold ved PP-tjenesten i Norge.

¹³⁶ Man skal for eksempel være klar over at det ved siden av feilattribuering og feilbeskrivelser av lærevansker er mange barn med lærevansker som ikke blir henvist, eller som utredes for sent. Underhenvisning kan være like ødeleggende som overhenvisning, feilattribuering og feilbeskrivelse, og skyldes ofte velmente forestillinger om *forskjeller* som midlertidige og kultur- og språkbestemte. Norsk skole kan være svært tolerant og inkluderende. Denne avhandlingen har ikke data for underhenvisning, men det kan være et viktig (og vanskelig) område å studere.

Seksjon 2: Norske forhold

Kapittel 9

Hva er spesialpedagogikk?

PP-tjenestens arbeid med henviste minoritetsspråklige barn i Norge må forstås i en norsk kontekst. Viktige er opplæringslovgivning, demografi, språksituasjoner, utdanningen av PP-rådgivere, førskolelærere, lærere og spesialpedagoger, PP-tjenestens lovfestede oppgaver, elevers rettigheter og kommuners forpliktelser i utdanningsetatene. God utredning og tiltaks-utarbeidelse for lærehemmede minoritetsspråklige barn i Norge må ta opp i seg så mye som mulig av internasjonalt etablert forskningsbasert kunnskap på feltet, men i erkjennelsen av at det ligger føringer og begrensninger i demografiske og språksituasjonelle forskjeller, i lov og forskrift, i faggruppens kompetanse, i tilgangen på brukbare oversatte redskaper, i kunnskap om læringsutbytte i norsk skole og i særdrag ved det norske spesialundervisningsparadigmet.

I Norge må skolen og barnehagen forholde seg til et høyt antall språk – noen store språkgrupper og mange små. Minoritetsbefolkningene i Norge er i noen grad konsentrert i relativt få kommuner, hvor PP-tjenesten altså skal ha omfattende erfaring, og samtidig spredt i små grupper over hele landet, i kommuner som ikke har hatt så mye erfaring. I områder med stor konsentrasjon har barnehager og skoler ofte mange språk representert i den enkelte gruppe eller klasse. Situasjonen er altså helt annerledes i Norge enn i Nord-Amerika, hvor mye av den viktigste forskningen er gjort. Mye av forskningen baseres på noen helt få meget store språkgrupper, ofte i områder der flertallet av befolkningen har et minoritetsspråk som morsmål (som spansk i store deler av Texas, California, Arizona, New Mexico, Florida).

Det kan være lettere å utvikle god praksis overfor storbyens konsentrerte og store minoritetsgrupper med felles språk, enn overfor små, spredte grupper med ulike morsmål (Coelho 1998). På tidspunktet for datainnsamlingen ved årtusenskiftet var det 31 prosent minoritetsspråklige elever i Oslo-skolen. I skoleåret 2009/2010 er det 40 prosent (Oslo kommunes nettsider, lastet 11.02.10), mens andelen i 1970 var minimal.¹³⁷ Sammenlignet med den opprinnelig norske befolkningen er denne nye folkegruppen mer heterogen med hensyn til sosio-økonomisk status, kultur, språk, religion, holdninger og utdanningsnivå. Det ville vært meget overraskende om Oslo-skolen hadde klart å omstille seg til en så rask og voldsom demografisk utvikling. I de store, konsentrerte gruppene er det lettere å skaffe minoritets-språkstalende pedagogisk personale, fagfolk i slike områder vil kanskje ha mer erfaring og mer kunnskap om minoritetsgrupper, og barna har fordelen av et mer levende og variert morsmålsmiljø der de bor. På den annen side kan det være lettere å gi gode tilbud til elever i bygdeområder med svært lav minoritetsandel, fordi eksponeringen for norsk språk blir bedre, og fordi småsamfunn ofte gjør en formidabel innsats for "sine" innvandrere.

Noen minoritetsbarn har morsmål med høy status i Norge, som engelsk, tysk og fransk, språk som norske foreldre gjerne vil at deres barn skal beherske. Andre morsmål er mer nøytrale, men store minoritetsgrupper har morsmål med utpreget lav status i den norske befolkningen, som pakistanske språk, arabisk, tyrkisk, vietnamesisk etc., som få i Norge prøver å lære, eller ønsker at deres barn skal lære. Språkernes status følger antagelig den nytte man kan ha av dem i det europeiske nærområdet, og folkegruppens status i det norske samfunnet, som igjen er knyttet til den fortsatt like virksomme sosiale rangstigen, etter et slags overklasseperspektiv (jfr. Wikan (1995): *Mot en ny norsk underklasse?*).

¹³⁷ "Ved inngangen til 1970 talte innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i Norge 59 200 personer, og tilsvarte 1,5 prosent av Norges befolkning. Av disse hadde 80 prosent bakgrunn fra Europa" (Østberg-utvalget, delrapport 1 2009:32). Tallene for 1865 var 1,2 prosent og i 1950 1,4 prosent (ibid.:33). I 2010 er det nesten ti ganger så mange som i 1970. 508 000 personer eller 10,6 prosent av befolkningen har innvandrerbakgrunn (SSBs nettsider, lastet 11.03.10).

De demografiske og sosiale forhold er slike i Norge at læringsutbyttet varierer med geografi, språksituasjon, kulturbakgrunn og sosial klasse, mens skolen er én, med én læreplan og én PP-tjeneste, i kommuner som alle yter de samme tjenester, med én skolelov. For å kunne redegjøre for de offentlige føringer som regulerer opplæring av minoritetsspråklige, og for PP-tjenestens sakkyndige arbeid med minoritetsspråklige i Norge, må vi først diskutere noen grunnleggende spørsmål om pedagogikk og spesialpedagogikk i Norge. Diskusjonen er også viktig fordi den omhandler det systemet som henviste minoritetsspråklige skal ha sitt tilbud i etter utredning i PP-tjenesten, det systemet der de har utviklet sine vansker.

Spesialpedagogikken er et fagfelt og en profesjon som historisk er knyttet til etableringen av egne skoler for blinde, døve, utviklingsforsinkede og andre funksjonshemmede, en utvikling som startet for over hundre år siden. Almenlærere hadde kompetanse for å gi kollektiv opplæring til elever med vanlige forutsetninger, spesiallærerne hadde kompetanse for, eller i det minste erfaring i å gi tilpasset opplæring til elever som ikke kunne lære like mye, like fort eller på samme måte som de andre, elever med spesielle behov. Bemerk at tilpasset opplæring i utgangspunktet er en *spesialpedagogisk* metode med lange tradisjoner og en etablert erfarings- og kunnskapsbase. Tilpasset opplæring kunne forsvare betegnelsen *Den Spesialpedagogiske Metode*.

På denne tiden beskrev man ofte spesialundervisningen som *funksjonsoppbygging*, mens den vanlige undervisning handlet om *kunnskapsformidling*.¹³⁸ Denne distinksjonen har kanskje ikke tålt tidens tann. Alle barn har skolerett, og alle barn skal formidles kunnskap, mens funksjonsoppbygging overveiende er en habiliteringsoppgave. Det er bare under mangelfull stimulering, uten et reelt sosialt fellesskap, under mangelfull pedagogikk og spesialpedagogikk, at de "utviklingshemmede" stagnerer i ferdigheter og "slutter å utvikle seg" før tiden. Slike understimulerende situasjoner er imidlertid vanlige og skyldes primært at de funksjonshemmede hver for seg og alene må utvikle seg i et miljø som fungerer på de funksjonsfriskes flertallspremisser. De savner i sitt nærmiljø det alle andre har tilgang på – et fellesskap av likedannede som utgjør et naturlig grunnlag for utviklende likeverdig interaksjon. De er avvikende i ordets mest konkrete betydning. Faren for slik stagnasjon er svært reell og var i tidligere tider generalisert. Understimulering og stagnasjon i forhold til egne muligheter var i gamle dager (og er i dag i store deler av verden) den alminnelige situasjon for de funksjonshemmede.

Pedagogikk handler generelt om kunnskapsformidling *utover* den kompetanseutvikling som følger normal biologisk vekst under normale oppvekstbetingelser. Barn lærer naturlig å gå, tenke, snakke, kle seg, spise mat, lage seg mat, bruke hjemmets redskaper, holde orden i sine ting, utfolde vanlige sosiale ferdigheter og være selvhjulpne i det daglige. Dette er kompetanser som følger av det å være et menneske. Utvikling av slike kompetanser krever ikke opplæring i skoler. Barn lærer ikke å snakke i skoler, for språket kommer av seg selv som et utviklingsprodukt, men de lærer matematikk, som er nyttig og ikke kommer av seg selv. Skolen skal formidle kunnskap både til funksjonsfriske og funksjonshemmede, i samsvar med den enkeltes typiske eller atypiske utviklingsgang, mens funksjonsoppbygging primært er en habiliteringsoppgave som skoler kan gi et supplerende bidrag til.

Manglende utvikling av slike artstypiske ferdigheter skyldes enten organiske genetiske og skadebetingede utviklingsavvik, eller alvorlige avvik i stimulering og omsorg. Skoler kan

¹³⁸ "Meget forenklet kan en vel si at vanlig undervisning .. kjennetegnes ved kunnskapsformidling, mens spesialundervisningens egenart ligger i dens oppbygging av de mer basale forutsetninger og funksjoner" (Gjessing 1974:10). "Med utgangspunkt i det utvidede undervisningsbegrep, er det naturlig å karakterisere spesialundervisning som funksjonsoppbygging så vel pedagogisk som sosialt (Blom-komiteen, KUD 1971:45).

bare marginalt *bygge opp* slike funksjoner. Slike funksjonsbegrensninger møtes dels med medisinske og psykologiske diagnostiserings- og behandlingstiltak (habilitering), dels med supplerende spesialpedagogiske opplærings- og treningsopplegg (logopedi, fysioterapi, ergoterapi, ADL-trening etc.). Habiliteringstiltak (funksjonsoppbygging) foregår i vårt ”inkluderende” samfunn også i skoler, i samsvar med det Blom-komiteen kalte *det utvidede undervisningsbegrep* (KUD 1971), og dette er oppgaver der spesialpedagogikken i noen grad supplerer den prinsipielt *medisinske* habilitering. I denne forstand er spesialpedagogikken en del av en bredere habilitering, som går langt utover skoleverkets alminnelige målsetninger. Spesialpedagoger har derfor en naturlig plass også i medisinsk behandling, for eksempel på sykehus. Deres spesialpedagogiske kompetanse, som er (og må være) spesialisert for ulike grupper av funksjonshemninger, er uunnværlig i dette arbeidet, uavhengig av hvilket generelle ”perspektiv” man har på pedagogikk og spesialpedagogikk i skoler.

Men de aller fleste mennesker med funksjonshemninger har på sitt nivå den samme *type* læreevne og utviklingsgang som alle andre mennesker, og de har krav på en opplæring som korresponderer med deres utviklingstakt og -nivå. Også hos de ”utviklingshemmede” utvikler hjernen seg frem mot voksen alder, og *også de* har en utvikling og et økende læringspotensial gjennom oppveksten. Blant annet fordi de utviklingshemmede som alle andre også har en *utvikling*, skal barn med funksjonshemninger og lærevansker i tillegg til habilitering også ha *opplæring* i skoler. Opplæringen tilpasses deres naturlige utviklingstakt, som i varierende grad skiller seg fra den artstypiske eller ”normale” utviklingsgang. Under normal stimulering og omsorg vil også de ”utviklingshemmede” *utvikle seg*, fra sitt utgangspunkt, i sitt tempo, på sin måte og mot sine mål; også de utviklingshemmede er mottagelige for *kunnskapsformidling* gjennom hele sin oppvekst.¹³⁹ Den eneste forskjellen er ferdighetsnivåene man tar utgangspunkt i, områdene man arbeider på, metodene man bruker og målene man setter, som er individuelle (selv om også de naturlig danner typiske grupper etter arten og graden av funksjonshemming og arten av de påkrevde kompetanser). Funksjonshemmingen setter begrensninger, mens *utviklingen* som også de funksjonshemmede gjennomløper, åpner *det pedagogiske vindu* for kunnskapsformidling. Understimulering av funksjonshemmede defineres nettopp ved at man ikke gir dem den kunnskapsformidling deres utvikling åpner for, men *lukker* det pedagogiske vindu. Skolen skal formidle kunnskap både til funksjonsfriske og funksjonshemmede, i samsvar med den enkeltes typiske eller atypiske utviklingsgang, mens funksjonsoppbygging primært er en habiliteringsoppgave som skolen kan gi et supplerende bidrag til, dersom den er seg sin oppgave bevisst og utnytter sin spesialpedagogiske kompetanse.¹⁴⁰

Frem til 1960-tallet var det harmoni mellom pedagogikken i de vanlige skoler og spesialpedagogikken i spesialskolene. De kompletterte hverandre i et skolesystem som nøt almen respekt i samfunnet. Denne harmonien slo sprekker i løpet av 1960-tallet, dels på grunn av *nye tanker* om at samfunnets mange mindretall har de samme rettighetene som flertallet (egentlig en ny erkjennelse av gamle implikasjoner av Grunnloven og demokratiets idé), og dels på grunn av rapporter om overgrep overfor og vanskjøtsel av forsvarsløse mennesker i institusjoner. De nye tanker førte fra 1976 til integrering av spesialskoleloven med den alminnelige skolelov i en skole for alle, med det samme formål for funksjonshemmede og

¹³⁹ Med noen få unntak i form av progredierende tilstander, der kunnskapsformidlingen mer kan ta sikte på funksjonsbevaring enn av nylæring.

¹⁴⁰ ”Noen av vanskene eller problemene som det settes i verk særskilte tiltak og treningsprogrammer for, er av en slik karakter at problemene også kan kompenseres ved alternativ undervisning eller bruk av redskaper .. Det betyr at en alltid må vurdere hvor hensiktsmessig det er med tiltak rettet mot enkeltelever og med trening for å overkomme problemer istedenfor å kompensere for dem” (Skaalvik 2004:26).

funksjonsfriske. Slik borgerne forsøksvis ble like for Grunnloven av 1814, ble elevene like for grunnskoleloven i 1976.

Men dermed var også harmonien brutt mellom pedagogikken og spesialpedagogikken, og mellom myndighetene og skolene. For å realisere idealet om elevenes likhet for loven etablerte man en ny målsetning for skolen – tilpasset opplæring for alle – og en ny type pedagogikk, mønsterplanpedagogikken,¹⁴¹ som tillot både en tilpasning til elevenes forutsetninger og et begynnende samarbeid mellom almenlærere og spesiallærere i en skole som etter hvert skulle huse mesteparten av elevvariasjonen.

Reformene på 70-tallet brakte spesialpedagogikken inn i en eksistensiell krise. Fra det øyeblikk da *alle* elever skulle ha tilpasset opplæring, flyter begrepene, fagene og feltene spesialpedagogikk og almenpedagogikk sammen i den toneangivende skolepolitiske debatten. Det var ikke lenger snakk om to grupper elever, hvorav de med særskilte behov skulle ha individuell opplæring og de uten særskilte behov skulle ha kollektiv opplæring, men om én gruppe elever som alle skulle ha individuell opplæring etter evner og forutsetninger.

Allerede her ser vi at den enkelte almenlærers arbeidsoppgaver er blitt flere og vanskeligere (ved at én kollektiv opplæring er forvandlet til mange individuelle opplæringer), hvilket godt kan være en medvirkende årsak til at skoleutbyttet i Norge har vist en nedadgående tendens i noen tiår. Alle elever skal nå ha noe *spesielt* (hver ”etter sin art” [kategori, lat. *species*]). En grenseoppgang mellom spesiell *opplæring* og spesiell *hjelp* vil være arbitrær eller meningsløs med utgangspunkt i begrepet tilpasset opplæring, fordi hjelp og opplæring etter denne tankegangen er blitt identiske begreper. Noen vil si at allerede bruken av ordet *hjelp* innebærer en sosial konstruksjon av *den andre* (en *distinksjon*), en begrepslig forutsetning for en oppressiv *utstøtningsmekanisme* (en *eliminasjon*).

Den gangen da det var to grupper elever, var det også to typer lærere, spesiallærere og almenlærere, med temmelig forskjellig kompetanse, ulike arbeidsoppgaver og lite samarbeid. Med tilpasset opplæring foreligger det, fordi det vanlige er opphevet og det særskilte universalisert, ikke lenger noe prinsipielt skille mellom vanlige og særskilte behov, mellom opplæring og spesialundervisning, mellom to typer lærere. Innenfor denne toneangivende språkb Bruken (”diskursen”), hvor alle elevene er blitt like derved at de er forskjellige, er det blitt litt vanskelig å få øye på de enkelte funksjonshemmede barn med deres typiske utfordringer og lærevansker, og de akkumulerte kompetanser og metoder som er opparbeidet for å imøtekomme deres typiske og høyst konkrete og beskrivbare behov.

Med reformene på 70-tallet er det duket for nye konflikter der det før var harmoni.¹⁴² Spesialpedagogene har enn så lenge sine opparbeidede kompetanser og arbeidsområder å forsvare (særskilt opplæring for barn med særskilte behov), hvilket kan tenkes å medføre et vikarierende motiv for å bevare deler av den ”gamle” tankegangen. Også almenlærerne har sine innarbeidede metoder og kompetanser som fortsatt er knyttet til den mindre kompliserte

¹⁴¹ Mønsterplanpedagogikken kjennetegnes ved at den ikke som de tidligere normalplanene har faste nasjonale opplæringsmål og detaljerte arbeidsplaner for elevene, men fleksible og lokale opplæringsmål og arbeidsplaner som tilpasses den enkelte elev etter evner og forutsetninger (Telhaug 2008:18). En slik pedagogikk kan tenkes bedre å imøtekomme elevenes demokratiske krav på likhet for loven, men den kan også tenkes å svekke elevenes almene rettssikkerhetskrav på en nasjonalt forutsigelig opplæring, der foreldrene for eksempel kan være trygge på at barna deres lærer å lese, skrive og regne.

¹⁴² ”Utdanningspolitisk og pedagogisk artikulerte den nye og opprørske generasjonen [68-erne] et klart nei til en tradisjonsformidlende skole som vektla kognitive prestasjonsverdier, og som især henvendte seg til elevenes reseptive og reproduktive aktivitet. Den argumenterte i stedet intenst og til dels aggressivt for en individualisme som gjorde eleven til hovedaktøren i læringsarbeidet .. Konsekvensen kunne nok enkelte ganger bli at læreren abdiserte som en tydelig lederskikkelse” (Telhaug 2008:17).

normalplanpedagogikken, til ideen om én opplæring for et kollektiv av elever.¹⁴³ Myndighetene har oppnådd tilslutning i skolen for tanken om tilpasset opplæring (NOU 16 2003:89), men praksis i skolen henger, på tross av meget sterke føringer fra myndighetene, igjen i den ”gamle” tankegangen.¹⁴⁴ Det meste av forskningen på tilpasset undervisning finner at kompetansen for pedagogisk differensiering mangler eller er utilstrekkelig (NOU 16 2003). Forskningsbasen for kunnskap om effektiviteten av slik pedagogisk differensiering sies å være mager (Emanuelsson 1998).¹⁴⁵

I Norge har vi hatt en spesiallærerutdannelse siden 1961 og en universitetsutdannelse i spesialpedagogikk siden 1976. Siden 1986 drives spesialpedagogisk forskning på doktorgradsnivå. Blant forskere som på tross av dette stiller spørsmål ved spesialpedagogikkens berettigelse, eller finner det nødvendig å forklare, begrunne eller unnskylde dens eksistens, finner vi Hausstätter (2007). Han vier sin doktoravhandling om grunnlagsproblemer i spesialpedagogikken blant annet til en diskusjon av spesialpedagogikkens eksistensberettigelse og hva spesialpedagogikken eventuelt består av.¹⁴⁶

Et resultat av forskningen og de tilhørende ideologiske diskusjonene er at det eksisterer flere ulike retninger innenfor fagfeltet som på ulik måte presenterer

¹⁴³ Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen fra 1997 og Kunnskapsløftet fra 2006 innbærer naturligvis ikke noe brudd med mønsterplanpedagogikken eller noen renessanse for normalplanpedagogikken. De to siste læreplanreformene aksentuerer kunnskapstilegnelse noe sterkere enn de forgående mønsterplanene, men det idémessige grunnlaget (tilpasset opplæring for alle og stor lokal handlefrihet) er ellers identisk. Gunn Imsen formulerer det slik: ”Mye tyder på at reformelementer [i Kunnskapsløftet 2006] som lærerne ikke kan komme utenom, slik som de nasjonale prøvene, betydde et brudd som utløste sterk harme. De nye læreplanene, derimot, gir lærerne et større handlingsrom enn L97, og gir dermed også muligheten for i større grad å *fortsette som tidligere*, eller å utvikle skolen på egne premisser” (Imsen 2008:43, min uth.). Alfred Oftedal Telhaug (2008:18-21) omtaler reformene til Gudmund Hernes og Kristin Clemet (R94, L97, Kunnskapsløftet 2006) som forsøk på *restaurasjon* (etter *revolusjonen* på 70-tallet). Restaurasjonen kan ikke sies å være gjennomført.

¹⁴⁴ Bruken av uttrykk som ny og gammel tenkning i forskning og offentlige dokumenter er ofte tendensiøs. Det kan tenkes at spesialpedagoger og lærere/rektorer som henger igjen i den gamle tenkningen, gjør det av hensyn til barna. Det er vondt å se at barn har svakt læringsutbytte i en situasjon der man selv har ansvaret, men ikke maker oppgaven fordi ingen har utstyrt skolen med metoder som virker. Lærerne og foreldrene ønsker at barna skal få hjelp og lære noe nyttig. Det er en svært legitim begrunnelse for ”gammeldags” tenkning i en skole som staten ikke har klart å ”fornye”. Jeg setter her ord som ”ny” og ”gammel” i anførselstegn for å signalisere at ny og gammel ikke har noe med kvalitet å gjøre. I moderne dagligtale har ”ny” en positiv valør, mens ”gammel” ikke høres så bra ut. Vitenskapelig sett er det ingen kvalitetsforskjell mellom nye og gamle fenomener. I dag er det for eksempel opplest og vedtatt at barn bør gå i barnehager (Østberg-utvalgets 1. delinnstilling 2009, kap. 4). Det var ingen selvfølge for noen år siden. Om barn faktisk har det bedre i barnehager enn i familier, er et umulig spørsmål å besvare, for svaret avhenger av hvilke familier og hvilke barnehager vi snakker om. Når barnehager oppfattes som noe ”nytt” og derfor positivt, er det vel snarere fordi barnehagene er nødvendige for at *kvinnene* skal få tid til å arbeide, uten at vi egentlig vet om *barna* har fått det noe bedre enn de hadde det i den ”gamle” familien. Det er jo ingen som egentlig har påvist at det er noe i veien med familier (Aagaard 1996b; 1998).

¹⁴⁵ ”This kind of thinking [inkluderende undervisning] has important consequences for research on integration. Studies of integration that draw upon such a comprehensive and ideological sense are still too few. In most cases .. the studies have concentrated exclusively on students labeled as handicapped .. who are “integrated”. Very little is known about the *integration and segregating processes* per se. There are also too few studies on efforts to avoid segregation by providing better conditions for participation and acceptance of students at risk of being judged as deviant” (Emanuelsson 1998:102).

¹⁴⁶ ”I mye av den spesialpedagogiske litteraturen synes det som om det er en felles aksept om at *funksjonshemming er et fenomen som eksisterer*, og vil komme til å eksistere i overskuelig fremtid” (Hausstätter 2006b:20, min uth.). Hausstätter trekker sin analyse av maktrelasjoner i utdanningsvesenet gjennom Skjervheim, Foucault, Adorno, Horkheimer, Freud og Nietzsche tilbake til Marx og Engels. Men synspunktet – at funksjonshemming eksisterer – synes ubestridelig, og aksepteres vel også i andre deler av samfunnslivet, for eksempel i helsevesenet.

pedagogiske løsningsstrategier, og som står for ulike *menneskesyn* (min uth.) .. Dette mangfoldet har ført til at spesialpedagogikken preges av en indre diskusjon der grunnlaget for spesialpedagogisk aktivitet blir debattert .. Nesten uavhengig av ideologisk utgangspunkt, synes det som om vi kan enes om en sentral påstand, nemlig at spesialpedagogikkens oppgave er å *hjelp 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* (uth. i orig.). Målsetningen er altså å hjelpe andre mennesker med å oppnå de godene som det store fellesskapet nyter godt av (Hausstätter 2007:16-17).

Den første delen av sitatet illustrerer intensiteten og polariseringen (mellom eliten og praksisfeltet) i den pedagogiske debatten. Det bør være dramatisk før meningsutvekslere i et alminnelig demokrati trekker hverandres *menneskesyn* i tvil. Begrepet menneskesyn er vanligvis forbeholdt mer fundamentale spørsmål. Den andre delen av sitatet viser hvor vanskelig det er selv for radikale pedagoger å behandle alle mennesker som like, for Hausstätter deler med denne vide og liberale definisjonen likevel befolkningen i to grupper, oss *vanlige*, og de *andre* som trenger vår hjelp. Det skillet er egentlig, ifølge de mest moderne teorier, første skritt på veien til eliminasjonen.¹⁴⁷

Hausstätter er ikke alene om å stille spørsmål ved spesialpedagogikkens væren og vesen i inkluderings tid. Professor i *pedagogikk* ved Høgskulen i Volda, Peder Haug, uttrykker det slik at:

.. systemet med spesialundervisning reint ideologisk strir i mot andre verdier skulen også skal fremje, den viktigaste er likskap, likeverd og inkludering. (Dette argumentet er ofte nemnt med tilvising til den inkluderande skulen.) (Haug 2003b:295) .. Omgrepet spesialpedagogisk kompetanse er ikkje lett å trengje inn i. Eg har vanskar med å skilje prinsipielt mellom pedagogisk kompetanse og spesialpedagogisk kompetanse (Haug 2004a:5).

Professor i *spesialpedagogikk* ved UiO, Einar M. Skaalvik, følger opp:

.. spesialpedagogikken må dreies sterkere mot systemrettet arbeid .. det spesialpedagogiske perspektivet må gjennomsyre alt pedagogisk arbeid. Den spesialpedagogiske kompetansen må derfor .. styrkes i den allmenne lærerutdanningen, og ikke minst i skoleringen av pedagogiske ledere. Det viser også at det ikke er noe skarpt skille mellom spesialpedagogikk og pedagogikk (Skaalvik 2004:27).

Under denne synsvinkelen, eller innenfor denne *diskursen*, som Haug og Skaalvik kanskje, i aksept av inkluderingsideologien, nærmer seg fra motsatte ståsteder, råker man opp i begrepelige selvmotsigelser. Diskursen er en prinsipiell og prinsippfast blindgate, som dårlig forstått

¹⁴⁷ Det er blitt litt vanskelig å bruke ordet *moderne* om det dagsaktuelle, for i de postmodernistiske og sosialkonstruktivistiske retninger som dominerer myndighetenes og betydelige deler av forskningens syn på pedagogikk, så er det *moderne* gammeldags, og tilhører den industrielle *modernistiske* perioden før 1968. Dagsaktuell skole- og forskningsideologi er etter denne forståelsen ikke moderne, men postmoderne i et sk. postindustrielt samfunn. At samfunnet er postindustrielt, er en oppfatning man ikke behøver å dele, selv om det er blitt litt færre arbeidere i Norge, siden nesten alt vi omgir oss med i det daglige, er industriprodukter, og folk flest er lønnsarbeidere.

kan lamme praksisfeltet og vanskeliggjøre diskusjonen av et forhold mellom pedagogikk og spesialpedagogikk. Den pedagogikken som i sitt begrep inneholder spesialpedagogikken, beskrives som et logisk paradoks (Solli 2008:23).¹⁴⁸ Kraften i dette paradokset førte til at spesialundervisningen i skolen ble foreslått avskaffet (i NOU 16 2003), og fortsatt er truet (i St.meld. 16 2006/2007; NOU 18 2009).¹⁴⁹ Men det dreier seg bare tilsynelatende om et paradoks. Skolen har flere mål og oppgaver i samfunnet. Ett mål skolen har satt seg, eller er blitt tildelt, er å være rettferdig og likeverdig. Det er i dette *likerettsperspektivet* at skillet mellom pedagogikken og spesialpedagogikken evaporerer, for i dét perspektivet er det ingen forskjell mellom elever som har for eksempel høy og lav intelligens. De har lik rett. Men skolen har mange andre mål og oppgaver enn å være likeverdig, mål og oppgaver som kanskje *forutsetter* et skille mellom forskjellige grupper elever, mellom vanlig opplæring og spesialpedagogisk hjelp og mellom forskjellige typer lærere og kompetanser.¹⁵⁰

Utviklingen fører med seg stadig større krav til almenkunnskaper som grunnlag for *personlig framgang og sosial posisjon*. Derved får kunnskapsformidling en dominerende plass blant skolens oppgaver (Blom-komiteen, KUD 1971:44, min uth.)

Et dominerende mål om kunnskapsformidling som grunnlag for personlig fremgang og sosial posisjon er minst like legitimt, umiddelbart forståelig og praktisk oppnåelig som et dominerende mål om rettferdighet, likeverdighet og tilpasning. Det er en svært liten andel funksjons- og lærehemmede elever i skolen. Men som gruppe har de langt mer ulike læreforutsetninger enn elever uten forutsetningsbrist. Om arter og grader av de mange typiske funksjonshemninger og lærehemninger foreligger det mye erfarings- og forskningsbasert spesialpedagogisk kunnskap, og denne kunnskapen må anvendes for at også disse elevene skal ha et godt utbytte av sin skolegang. Det er ikke mulig for alle lærere å ha all denne kunnskapen samtidig. Følgelig må skolene bruke essensielt spesialpedagogisk kompetanse, helt uavhengig

¹⁴⁸ "Spesialundervisningen reflekterer både et individuelt og et relasjonelt perspektiv som utgjør et paradoks, et dilemma eller Janus-ansikt" (Solli 2008:23). Slike formuleringer er ganske vanlige. I en kunnskapsoversikt utgitt av Utdanningsdirektoratet heter det for eksempel: "Utfordringen består i å inkludere det spesielle og det allmenne i hverandre" (Solli 2005:79). Så dunkle formuleringer betyr vanligvis at det ikke ligger noen klar tanke bak.

¹⁴⁹ "Dagens krav om sakkyndig vurdering i alle enkeltsaker om spesialundervisning kan binde opp ressurser som kunne vært brukt på en mer hensiktsmessig måte .. Departementet vil derfor vurdere å forenkle regelverket slik at skolene selv skal kunne fatte vedtak om spesialundervisning uten at det blir innhentet sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten i tilfeller der skolene selv har kompetanse til å vurdere saken" (St.meld. 16 2006/2007:78). Denne svekkelsen av dokumentasjonskravet for avvik fra læreplanen ble på grunn av negative høringsuttalelser ikke fremmet i Ot.prp. 40 2007/2008. Forslaget fremmes på nytt i NOU 18 2009, der spesialundervisning også foreslås erstattet med en "ekstra tilrettelegging i opplæringen": "Utvalget mener ekstra tilrettelegging i opplæringen ikke må forutsette sakkyndig vurdering. Mange ganger vil det være klart hvilken tilrettelegging det er behov for. Dersom skole, foresatte og PP-tjeneste er enige om tiltakene, er det ingen grunn til å bruke unødige mye tid og ressurser på formelle prosedyrer. Utvalget foreslår derfor at vedtak om ekstra tilrettelegging i opplæringen til vanlig kan fattes uten sakkyndig vurdering slik det forutsettes i dagens § 5-3 i opplæringsloven, men basert på barnehagens og skolens egen saksforberedelse, gjort i samarbeid med PP-tjenesten" (NOU 18 2009:164). Dette forslaget er pr. mai 2010 fortsatt på høring, og utfallet er uvisst. Det var betydelig dissens i utvalget (Hagtvet 2009).

¹⁵⁰ At vi har lærere med kompetanse for dypt retarderte, som lærer langsomt og lærer noe annet enn flertallet, og lærere med kompetanse for elever med læreplanknyttede opplæringsmål og et raskere læringstempo, er egentlig ikke merkeligere enn at vi har kjemilærere og engelsklærere. Lærerens kompetanse må baseres også på det elevene skal lære.

av at det ut fra et snevert likerettsperspektiv er umulig å skille mellom spesialpedagogikk og vanlig pedagogikk. Ut fra et didaktisk perspektiv er dette skillet nemlig lett å dra.

De to målene kunnskapsformidling og likeverdighet står heller ikke i noen praktisk eller prinsipiell motsetning til hverandre.¹⁵¹ Skolen skal forsøke å *fremme* kunnskapstilegnelse (hos alle), og den skal forsøke å gjøre det på en likeverdig *måte*, på en måte som styres av det konkrete og etterprøvbare målet om personlig fremgang og sosial posisjon, ikke av for eksempel formallikhet, ressurslikhet eller resultatlikhet (Hernes 1974). Personlig fremgang og sosial posisjon kan i noen grad evalueres eller fastslås, men målene selv må settes etter et skjønn.¹⁵² Likeverd kan tilstrebes, men ikke måles eller fastslås, annet enn skjønnsmessig. Profesjonelle skjønnsvurderinger aksepteres i norsk lov som grunnlag for forvaltningsbeslutninger om for eksempel spesialundervisning, men i klar erkjennelse av at beslutningene hviler i faglig skjønn, ikke i det objektivt målbare. Eller rettere: Skjønnen gis juridisk, som beslutningsgrunnlag, en status av objektivitet, en status det i mindre grad har faglig.

Fordi kunnskapstilegnelse og tilpasset opplæring begge uttrykker personlig fremgang og sosial posisjon, og fordi begge mål hviler i skjønn, kan de to målsetningene prinsipielt ikke stå i motsetning til hverandre. En kunnskapsformidling som går på bekostning av likeverd, er urettferdig og i strid med overordnede menneskerettsbegrunnelser for opplæring. En tilpassning som går på bekostning av kunnskapstilegnelse, står i strid med den overordnede målsetningen om personlig fremgang og sosial posisjon, nemlig målet om at elevene skal ha utbytte av opplæringen.¹⁵³ En opplæring som prioriterer kunnskapstilegnelse hos de skolesterke eller hos de skolesvake, vil ikke være likeverdig. Normalutrustede elever som har gått 10 år på skolen uten å lære å lese, skrive og regne skikkelig, har for eksempel ikke hatt *utbytte* av, men for sin personlige fremgang og sosiale posisjon tatt *skade* av skolegangen, for disse ferdighetene ligger med meget god margin innenfor vanlige menneskers intellektuelle kapasitet, og er nødvendige for å realisere denne kapasiteten i livet utenom skolen, for eksempel i yrkeslivet. De har derved heller ikke hatt tilpasset, likeverdig opplæring, for likeverdighet forutsetter, selv i den mest skjønnsmessige og idealiserte betydning av ordet, et rimelig læringsutbytte.¹⁵⁴

Det er bare under et snevert likerettsperspektiv, der forskjellene mellom elever dogmatisk oppheves og oppløses i sosiale konstruksjoner, der likeverdet er et mer dominerende mål enn kunnskapstilegnelsen, at det tilsynelatende oppstår en motsetning mellom begrepene, fagene og feltene pedagogikk og spesialpedagogikk. Å sette likeverdet over kunnskapstilegnelsen er imidlertid uforenlig med norsk lov, slik det tilsvarende er umulig å sette kunn-

¹⁵¹ "En vil imidlertid sterkt understreke at like viktig som det er å sikre de funksjonshemmedes *likerett* på dette området, er det å skape garanti for en tilstrekkelig *kvalitativ standard*" (Blom-komiteens innstilling, KUD 1971:40, mine uth.)

¹⁵² En motorisk hemmet elev som når et definert opplæringsmål om selv å ta på seg en genser, har hatt personlig fremgang og styrket sin sosiale posisjon. Fremgang og posisjon kan måles, men *målene* settes etter skjønn. Om eleven hadde kapasitet til å lære å bli helt selvstendig i påkledning, var det begrensede målet om å lære å ta på seg genser skjønnsmessig feilsatt, selv om eleven faktisk hadde fremgang.

¹⁵³ "... kriteriet for iverksettelse av hjelpetiltak må være *elevens behov*, - og dermed at eleven skal profitere på denne innsats" (Gjessing 1974:12). "Alle barn og unge skal .. ha en tilrettelegging som er så tilpasset at de har utbytte av den" (Hagtvet 2009:234).

¹⁵⁴ Man kan kanskje si det slik at hovedspørsmålet om integrering ble besvart av spesialpedagogikken i 1976 og i de kommende tiår, for ideen om tilpasset opplæring er nå rotfestet i den norske skolen. Men spørsmålet om kunnskapstilegnelse ble ikke besvart av den generelle pedagogikken. Det ble ikke utviklet metoder for kunnskapstilegnelse som fremmer personlig fremgang og sosial posisjon. Mønsterplanpedagogikken førte ikke til en frigjøring av elevenes egen kunnskapsferdighet, slik Blom-komiteen forstilte seg det. Den førte derimot etter 20 år til at norsk skole befant seg godt under et europeisk gjennomsnitt.

skapstilegnelsen over likeverdet. De to begrepene forutsetter hverandre. I manglende teoretisk erkjennelse av begrepenes gjensidige avhengighet under norsk lov, er norsk skoledebatt fanget i en helt unødvendig og uproduktiv stillingskrig mellom radikale og konservative, mellom idealister og realister, mellom profesjoner, mellom lærd og leg, mellom politisk ledelse og praksisfelt, mellom det almene og det spesielle, mellom opplæring og hjelp.¹⁵⁵ For skoler gjør ikke alltid det de får beskjed om, de har en tendens til å fortsette å gjøre det de kan fra før:

.. det pågår en maktkamp i det spesialpedagogiske feltet. Inkluderingsideologien forfektes, men hva er aktørene i praksisfeltet villige til å gjøre i arbeidet med å iverksette en inkluderende spesialundervisning i norske klasserom? Dette spenningsforhold gjenfinnes også i den internasjonale debatten .. (Markussen, Strømstad, Carlsten, Hausstätter & Nordahl 2007:5).

Men *grunnlaget* for denne striden eksisterer bare på papiret, ikke i virkeligheten. Alle impliserte parter ønsker vel god kunnskapstilegnelse som formidles på en likeverdig og demokratisk måte, uten diskriminering og forfordeling. Man kan betone kunnskapstilegnelse og likeverdighet med ulik grad av rigiditet eller fleksibilitet, men dette blir gradforskjeller i aksentuering. Striden oppstår ikke, som man skulle tro når man leser debatten, fordi det foreligger motstridende interesser eller uforenlige synspunkter, men på tross av at det foreligger felles interesser og forenlige synspunkter hos alle impliserte. Striden er ikke vitenskapelig, den beror så vidt jeg kan se, på misforståelser, og næres av ideologisk iver i møtet med skeptisk realisme. Menneskesynet er vel jevnt fordelt og felles.

Det kategorielle og relasjonelle syn på spesialpedagogikk

Stridspunktet i forholdet mellom pedagogikk og spesialpedagogikk er formulert på flere forskjellige måter. Det vanligste er å skille mellom et individperspektiv og et systemperspektiv. Bachmann og Haug (2006, referert hos Markussen et al. 2007) opererer med en *smal* (individrettet) orientering for tilpasset opplæring og en *bred* orientering som er ”kollektivistisk” og vektlegger fellesskapet ut fra en ”sosiokulturell tilnærming til læring”. Mange skriver tendensiøst som om man må velge mellom å fokusere *enten* på fag og kunnskap *eller* på inkludering og sosial samhandling, mens det ikke nødvendigvis kommer frem hvorfor det må være et *enten/eller* i stedet for et *både/og*.¹⁵⁶

Postmodernisten og sosialkonstruktivisten Thomas Skrtic (2005) beskriver to (ifølge ham) fundamentalt forskjellige syn på funksjonshemming og avvik. Etter det ene synet handler funksjonshemninger om *individuell nevropatologi* som må møtes med individuell spesial-

¹⁵⁵ Den ”manglende forståelse” av sentrale skolepolitiske målsetninger som ofte påpekes, fører til en moralisme som er svært skadelig. Løvlie (2004, sitert hos Imsen 2008:48) mener at de nye læreplanene representerer ”en prestasjonsorientert individualisme, en *ny-individualist*, som moralsk sett er en ubeskrevet tavle. Det moralske underskuddet som oppstår, blir erstattet med læreplanens autoritet”. For en utenforstående som meg er det vanskelig å se at læreplanene har særlig stor autoritet, og *moralsk tabula rasa* er neppe en god beskrivelse av norske elever. Praksisfeltet og debatten preges unødige av stråmenn og fremmanede fiendebilder (puggskole, sosionom-pedagoger, karakterfabrikker for borgerskapets barn, blåøyde idealister, fordekte spanskrørtilhengere, femtitalstromantikere etc.). Alfred Oftedal Telhaug bruker uttrykket *demonisering* (Telhaug 2008:19). ”Det dreier seg om en fagdebatt som i liten grad har vært forankret i forskning og facts, men i stor grad i meninger og ideologi med moralske overtoner” (Hagtvet 2009:234).

¹⁵⁶ ”En annen utfordring er krav og ønsker fra de som mottar spesialpedagogisk hjelp – disse kravene kan være i tråd med målsetningen om en inkluderende skole, *men* de kan også inneholde ønsker om konkret hjelp og opplæring” (Markussen et al. 2007:24, min uth.). Man kunne tolke forfatterne dit hen at ønsker om konkret hjelp og opplæring *ikke* er i tråd med målsetningen om en inkluderende skole.

undervisning. Etter det andre synet handler funksjonshemming om *sosial konstruksjon av avvik* etter ytre (dvs. ikke-individuelle, kollektive attribusjons-) prosesser, som må møtes med inkluderende opplæring. Mot Skrtic kunne man hevde at funksjonshemninger både har en nevropatologisk side (som man kanskje bør gjøre noe med) og en relasjonell side som muliggjør konstruksjonen av avvik (ulikheter man bør akseptere som de er, alminneliggjøre, verdsette og inkludere). Sternberg & Swerling 1999, sitert hos Skrtic (2005), skiller mellom et *biologisk eller kognitivt* versus et *kontekstuellet* syn på lærevansker. Jim Knight (2005:243-250) bruker begrepene *intensive explicit* og *constructivist* for å betegne omtrent det samme skillet.¹⁵⁷ Baca og Almanza (1991) skjelner ikke mellom perspektiver, men mellom to typer funksjonshemninger, de fysisk-organiske og de sosialt konstruerte.¹⁵⁸ Nordahl og Hausstätter (2009) trekker opp et enda bredere lerret når de i en diskusjon av "vanskeforståelse" deler *individualistiske modeller* i en "betinget" og en "ubetinget" vanskeforståelse, og *sosiale modeller* i en "politisk" vanskeforståelse og en "sosialkonstruktivistisk" vanskeforståelse, begge, etter Bachmann & Haug (2006), sett under henholdsvis "smale" og "brede" perspektiver på tilpasset opplæring (Nordahl & Hausstätter 2009:36). Det blir så vidt jeg kan se, åtte permutasjoner av fenomenet "vanskeforståelse" (sic). I diskusjonen nedenfor bruker jeg Emanuelssons (2001) begreper *kategorielt (categorical)* og *relasjonelt* perspektiv på spesialpedagogikken, men som det fremgår av diskusjonen, tror jeg ikke det er så viktig hvilket begrepspar man velger.

Med sin fortid som en kompetanse for grupper av elever med forskjellige funksjonshemninger, har spesialpedagogikken tradisjonelt et *kategorielt* perspektiv (etter *kategorier* av funksjonshemninger, som blindhet, døvhet, mental retardasjon, språkvansker etc.). Med fremvekst av nye betrakningsmåter oppfattes funksjonshemming ofte eller utelukkende som et relativt fenomen, en relasjon mellom individ og samfunn, og funksjonshemmingen som sosialt konstruert (lammelse i bena er et sosialt konstruert problem i et samfunn som fungerer på de gåendes premisser, men ikke i et inkluderende samfunn).¹⁵⁹ Spesialpedagogikken antar dermed i vår tid et *relasjonelt* perspektiv. Erkjennelsen av at funksjonshemninger er mindre funksjonshemmende i et tilrettelagt og inkluderende samfunn enn i et ekskluderende samfunn uten tilretteleggelse, var svært viktig, og nyter stor oppslutning. Det betyr ikke at det er problemfritt å være funksjonshemmet i et inkluderende samfunn. Også i et sant inkluderende samfunn ville nok de fleste funksjonshemmede helst ha vært sitt problem foruten. Spenningen mellom disse to perspektivene, det kategorielle og det relasjonelle (eller mellom individ og system, avvik og variasjon, faktisk og konstruert, biologisk og kontekstuellet etc.), omtales ofte som spesialpedagogikkens *dilemma*.

¹⁵⁷ Knights kapittel inneholder en diskusjon av hva individorienterte og systemorienterte pedagoger kan lære hverandre, et perspektiv man kanskje savner litt i den norske forskningen og debatten, der det overveiende er de systemorienterte som vurderes å ha noe å lære de individorienterte.

¹⁵⁸ "The distinction between socially constructed categories such as learning disabilities and emotional disturbance and physical/organic categories such as deaf and blind is an important one. Socially constructed categories are to a great extent a consequence of social and professional norms and thus subject to change over time and across various cultural and national groups. It has also been suggested that inadequate schools and inappropriate instruction or schooling may be responsible for creating disabling conditions for students" (Baca & Almanza 1991:3).

¹⁵⁹ "Jeg har .. en mistanke om at spesialundervisningen ofte ikke overlates til de best kvalifiserte lærerne, at den ikke samordnes med klassens/gruppens opplegg og progresjon, at PPT utreder ved å teste eleven uten at elevens særskilte behov relateres til det ordinære opplegget ved skolen, samt at de individuelle opplæringsplanene er mangelfulle og/eller blir liggende i en skuff. Her må nok kvasi-sosiologisk tolkning av sosialkonstruktivismen ta noe av skylda. Det finnes faktisk folk der ute som betrakter funksjonshemninger og lærevansker som sosiale konstruksjoner som kan dekonstrueres" (Skogen 2006:38).

Det fremstilles vanligvis slik at noen inntar et gammeldags (modernistisk) kategorielt perspektiv, mens andre inntar et moderne (aktuelt og fremtidsrettet, postmodernistisk) relasjonelt perspektiv.¹⁶⁰ Karakteristisk er følgende formulering av spesialpedagogikkens dilemma, og forfatteren synes ikke å være i tvil om problemets løsning, nemlig en ”inkluderende” pedagogikk for alle:

Er spesialpedagogikken som fag med på å fastlåse spesialundervisning i en individuelt og kompensatorisk rettet pedagogikk for elever med eller i vansker, eller bidrar spesialpedagogikk til en systemrettet og relasjonelt rettet pedagogikk for alle elever? (Solli 2008:22)

Slike ensidige formuleringer synes å være en fortegnning av virkeligheten som tjener til å polarisere debatten på en lite hensiktsmessig måte. Nå for tiden er det gjerne tilhengerne av det relasjonelle perspektiv som gir slike fremstillinger. I virkeligheten er det ingen, på noen av fløyene, som egentlig går inn for et eksklusivt kategorielt eller relasjonelt perspektiv på spesialundervisning og tilpasset opplæring. Selv de sterkeste teoretikere og ideologer for et relasjonelt perspektiv erkjenner (dog ofte nærmest i parentes) at det finnes elever som må ha atskilte tilbud (se f. eks. Nordahl & Overland 1998:17-18; Markussen et al. 2007:22).¹⁶¹ Og tilhengere av diagnose- og metoderelatert spesialpedagogikk vil alle (meg bekjent) betone behovet for tilpasset opplæring i vanlige klasser for å møte elevvariasjonen.¹⁶²

Meningsforskjellene er derfor relative, ikke absolutte og kategoriske; de angår gradforskjeller i betoning, ikke kategorier av synspunkter. Det vil være klokt å si, som Markussen et al. gjør (2007:28), at *begge* perspektivene kan fremme tilpasset opplæring i en inkluderende skole.¹⁶³ Det vil være ekstremt eller fundamentalistisk å innta et bare kategorielt eller bare relasjonelt perspektiv på spesialpedagogikkens oppgaver, metoder, mål og kompetanser. Det er kanskje også derfor det lett danner seg et inntrykk i opinionen av at skolepolitiske føringer, som i en periode har vært nærmest eksklusivt relasjonelle i orientering (e.g. NOU 16 2003),

¹⁶⁰ Joron Pihl (2003) beskriver norsk skole som *modernistisk* i en postmoderne tid. Etter min begrepsbruk er det ikke *tiden* som er postmoderne. Tiden er i skrivende stund alltid dagsaktuell og moderne, mens *forskningen* nå for tiden ofte er postmodernistisk, som hos Joron Pihl. Modernismen er en (kultur-) historisk epoke som strekker seg omtrent fra 1920 til 1960. Postmodernismen er derimot aktuell i dag, i 2010, og derfor *moderne* i ordets egentlige betydning, dvs. *på moten*, slik psykoanalysen og behaviorismen var det under hele modernismen. Postmodernismen er en tidstypisk reaksjon på ”ideologienes død” (Tingsten 1961) etter demokratiets mange nederlag overfor kolonialisme, kommunisme og fascisme uttrykt i to verdenskriger og frigjøringskrigene (se for eksempel Albert Camus’ *L’homme révolté* (1951)). Postmodernismen er imidlertid selv en ideologi, minst like forgjengelig som sine forgjengere.

¹⁶¹ ”Men inkludering må ikke oppfattes dit hen at alle elevene i en gruppe skal være sammen hele tiden. Hvor mye elever kan undervises sammen, avhenger av skolens og lærernes evne til å differensiere og gi tilpasset opplæring til det mangfoldet en elevgruppe representerer. Tilpasset opplæring er en lovfestet rett for alle norske skoleelever. Det vil si at alle skal ha utbytte av den undervisningen de mottar. Tilpassing betyr også organisering av elevgrupper” (Markussen et al. 2007:22).

¹⁶² En forsvarer av mer tradisjonell spesialpedagogikk som for eksempel Bente E. Hagtvet gjør dette helt klart i sin dissens til forslaget i NOU 18 2009 om å svekke retten til spesialundervisning: ”Dette utvalgsmedlemmet [B. E. Hagtvet] er ikke i mot en styrking av tilpasset opplæring innenfor almenpedagogiske rammer. Tvert i mot .. Dette utvalgsmedlemmet vil selvsagt ikke støtte løsninger som aktivt utelukker individer fra fellesskapet. Organisatorisk segregerte løsninger skal unngås hvis de ikke er til individets beste, og spesialundervisning som [er] segregert organisatorisk skal ikke fungere som en avlastningsarena, men være tilpasset individets behov og gi et optimalt utbytte for individet” (Hagtvet 2009:234-235).

¹⁶³ ”Både det kategoriske og det relasjonelle perspektivet innen spesialpedagogikken kan fungere som redskaper innen tilpasset opplæring mot en inkluderende skole” (Markussen et al. 2007:28).

fremmes på en dogmatisk (ideologisk mer enn forskningsforankret), utopisk (urealiserbar) eller ytterliggående måte.¹⁶⁴

Et tilpasset, integrert perspektiv på spesialpedagogikken

I utgangspunktet og i teorien er spesialpedagogikkens dilemma ikke så vanskelig å formulere eller løse som man skulle tro når man leser (de mange og omfattende) fremstillinger av emnet.¹⁶⁵ Den alminnelige skole skal være i stand til på egen hånd å gi god opplæring til et bredt spekter av elever. Med innsats av spesialpedagogisk kompetanse i skolen og klassen (Emanuelsson 1998:101) skal skolen også kunne håndtere barn med lærevansker ved hjelp av differensiert innhold, stoffmengde, vanskegrad og progresjon. Men noen elever har vansker av en slik art eller grad at det er fornuftig å styre spesialpedagogikken også etter diagnosen, etter lærevanskenes omfang og innretning, etter spesialpedagogikkens kompetanser, og se fleksibelt på spørsmålet om klassesdeltagelse. Med en slik helhetlig forståelse vil man ha inntatt et kombinert, eller tilpasset og integrert perspektiv på spesialpedagogikken:¹⁶⁶

Et eksklusivt kategorielt perspektiv	Et tilpasset perspektiv som integrerer det kategorielle og relasjonelle perspektiv	Et eksklusivt relasjonelt perspektiv
--------------------------------------	--	--------------------------------------

Et eksklusivt kategorielt perspektiv vil med rette kunne kritiseres som reaksjonært i forhold til de senere tiårs demokratiserende praksis og begrepsutvikling på skoleområdet og i samfunnet. Det er et perspektiv som hører hjemme i en ideologisk verden før 1960. Det er et perspektiv som ikke kan hjelpe den vanlige skolen med den vanlige elevvariasjonen. Det kan kalles prinsippløst fordi det ikke tar opp i seg nyere oppfatninger av den lærehemmede eleven som en borger med alle rettigheter. Til gjengjeld er det meg bekjent ingen som inntar et slikt perspektiv. Når man i forskning og offentlige dokumenter side opp og side ned argumenterer mot et eksklusivt kategorielt perspektiv, argumenterer man derfor mot en fiktiv stråmann, hvilket er usaklig (Næss 1975:120).¹⁶⁷

¹⁶⁴ Som skolepsykolog i Trondheim i 1974 var jeg på et møte om innføringen av Mønsterplan 74. På en innvending fra salen mot mønsterplanpedagogikken svarte foredragsholderen: "Du vet, vi stiller oss høye mål i norsk skole. *Per aspera ad astra*. De gamle vikingene seilte også etter stjernene. Dit kom de jo aldri. Men de kom iallfall til England, og dét var ikke uten betydning."

¹⁶⁵ Se for eksempel den toneangivende Hausstätter (2007; 2006b), som vikler faget og feltet langt inn i problemstillinger vi kjenner fra noen av postmodernismens pionerer, som Foucault, Derrida og Lyotard, posisjoner som ikke nødvendigvis nyter konsensus i samfunnsvitenskapene, men som er ganske vanskelige å bli klok på: "Spesialpedagogikkens oppgave må bli å presentere en spesialpedagogisk behandling til det instrumentelle samfunnet. Behandlingen må rette seg mot de nye funksjonshemmede, dvs. de som har mistet evnen til å oppleve det mimetiske, særegenheten og friheten som ligger i det direkte møtet med menneskene og verden rundt oss. Evnen til å oppleve det mimetiske, det ekspressive, er tilstede hos mennesket fra fødselen av, men denne evnen blir fortrent av den instrumentelle fornuften. Benjamin (1979) mener at den mimetiske evnen ligger begravd i barnets onomatopoetiske evne. Før vi behersker begrepene og språket rundt oss har vi en fase når vi lager lyder som beskriver og henviser til gjenstandene og det særegne ved dem" (Hausstätter 2006b:26). Jeg må si meg enig med Jon Elster: "Det er en åpen hemmelighet at mye fransk-inspirert forskning innen humaniora nærmest kommer i kategorien tull .. La meg begynne med pedagogikk. Det er en åpen hemmelighet at dette er en faglig meget svak disiplin .." (Elster 2006:298-299). I et forsøk på å forstå Hausstätter kommer jeg til at han mener de nye funksjonshemmede er for mye voksne, mens de nye funksjonsfriske er for lite barnlige.

¹⁶⁶ "Min vurdering er at begge perspektivene er viktige og at en ikke må glemme individperspektivet. Gjør en det, kan enkeltelever i verste fall bli offer for ideologien og ønsket om å *endre samfunnet*" (Skaalvik 2004:23, min uth.)

¹⁶⁷ Allerede Blom-komiteen (1971:41) argumenterer sterkt mot å bygge spesialundervisningen på eksklusive kategori- eller nivåkriterier. Komiteen tar til orde for å vurdere opplæringsbehovet hos det enkelte barn ut fra et

Et eksklusivt relasjonelt perspektiv kan med rette kritiseres for å være ikke bare idealistisk (et ord som har en positiv konnotasjon), men ideologisk, utopisk og dogmatisk.¹⁶⁸ Det er utopisk fordi det ikke lar seg realisere i det bestående samfunn,¹⁶⁹ og dogmatisk fordi det gjøres gjeldende for alle, også for dem som demonstrerbart (dvs. empirisk) ikke kan ha nytte av det. For det første vil det alltid være elever som ikke har nytte av, men vil ta skade av samlokaliserte og inkluderende tiltak i nærskolens klasse, elever som har best tilbud i atskilte tiltak. De er få, men de finnes, hvilket sjelden bestrides. For det andre ser tilhengerne av det eksklusivt relasjonelle perspektiv ikke i tilstrekkelig grad betydningen av kompetanse og kunnskaper som er knyttet til de enkelte diagnoser og arter og grader av funksjonshemninger og lærevansker (Hagtvet 2009).¹⁷⁰ De overvurderer den muligheten vanlige lærere har, selv med hjelp av lokale spesialpedagoger, til å tilpasse opplæringen til mer omfattende funksjonshemninger og lærehemninger på en slik måte at den ikke bare gir et læringsutbytte, men også berikelse fra og innflytelse på et sosialt fellesskap.¹⁷¹ Med et eksklusivt relasjonelt perspektiv som gjennomført praksis vil det også være fare for at den diagnose- og metodeknyttede spesialpedagogiske kompetanse og kunnskap blir borte etter noen år.¹⁷²

Tilhengerne av det eksklusivt relasjonelle perspektivet er få, men flere enn tilhengerne av det eksklusivt kategorielle perspektiv. De er *få* fordi man oftere finner dem i forskning og politikk, altså fjernere fra praksisfeltet, hvor flertallet befinner seg, men *flere* fordi de har tidsånden og de herskende tanker i ryggen (demokratisering, likestilling, likeverd, tilhørighet, deltagelse, medinnflytelse etc.). Hypotetiske tilhengere av det eksklusivt kategorielle perspektivet har ikke tidsånden på sin side. Synspunktet er ”politisk ukorrekt”.

Et tilpasset, integrert perspektiv på spesialpedagogikken har på sin side den fordel at det er fleksibelt uten å være prinsipløst, dogmatisk, utopisk, reaksjonært eller radikalt.¹⁷³ Det

samspill mellom funksjonshemningen og ”den hjelp som kan gis innenfor vanlig undervisning”, altså en ganske klar presisering av et tilpasset, integrert perspektiv på spesialpedagogikken.

¹⁶⁸ Det er kanskje på sin plass å minne om forskjellen mellom idealistiske og ideologiske prosjekter. Idealismen henspiller på den gode *hensikt*. Prosjekter begrunnes i positive og alment aksepterte verdier, i motsetning til egennytte eller flertallsnytte. Ideologismen henspiller på dokumentasjonsgrunnlaget. Prosjekter begrunnes i positive og almene verdier, uten dokumentasjon for gjennomførbarhet.

¹⁶⁹ Det samfunn elever som voksne møter etter skolegangen, beskrives av Solli (2008:24) som ”nådeløst for dem som ikke på en eller annen måte har den kompetanse som skal til for å mestre sitt eget livsprosjekt.” Han minner samme sted om at en femtedel av elevene vurderes å trenge hjelpetiltak i en skole som fortsatt ikke er blitt inkluderende ”etter 40 års innsats”. En fullt ut inkluderende skole synes å forutsette et fullt ut inkluderende samfunn. Det bestående samfunn er ikke slik. Et inkluderende samfunn er iallfall forløpig en utopi, og som alle utopier en potensiell skrekkvisjon. Det synes mer fornuftig om skolen forbereder elevene på det bestående samfunn, enn på et samfunn som ikke finnes.

¹⁷⁰ NOU 18 2009 ”løfter i liten grad fram det mangfoldet av *spesialpedagogisk* kompetanse og løsninger som må dyrkes for å kunne gi kvalifisert opplæring i disse utfordrende opplæringssituasjonene, og som det ikke kan forventes at allmennlærere .. skal være kvalifiserte for å håndtere” (Hagtvet 2009:235). Se også Skaalvik (2004:26): ”Kunnskap om lærevansker og ulike funksjonshemninger vil fortsatt ligge i bunnen av det spesialpedagogiske arbeidet.”

¹⁷¹ ”En fare er at fokus kan bli for ensidig rettet mot læringsmiljøet og at en overser spesifikke problemer som ikke kan avhjelpest gjennom miljørettet arbeid” (Skaalvik 2004:24).

¹⁷² Professor i pedagogikk Peder Haug: ”Sjølvs om det organisatoriske omgrepet spesialundervisning ikkje trengst, må i alle fall deler av den spesialpedagogiske kompetansen utviklast og haldast oppe” (Haug 2003b:296). Haug sier ikke noe om hvorfor bare *deler* av denne kompetansen skal opprettholdes og utvikles. Han burde forklart hvorfor, hvis han mener at andre deler av denne kompetansen *ikke* skal opprettholdes. Professor i spesialpedagogikk Kjell Skogen anslår at mellom 6 000 og 9 000 elever bare i grunnskolen til enhver tid vil ha ”meget omfattende behov for faglig spisskompetanse”, så spørsmålet er av betydelig interesse (Skogen 2004:30).

¹⁷³ Det tilpassede, integrerte perspektivet er forenlig med Gjessings analyse (1974), der han påpeker at svært mye spesialundervisning kan og bør erstattes med tilpasset opplæring i vanlig klasse, og at skolemiljøet i så fall må endre seg i inkluderende retning, men at det gjenstår grupper av elever som på grunn av særdrag i deres

tilpassede perspektivet samsvarer i stor grad med de holdninger som uttrykkes blant lærere og skolefolk generelt, nemlig at man ikke kan binde seg helt til ett av bare to mulige perspektiver; det ville være et umulig valg mellom prinsipløshet og dogmatisk utopi, mellom det reaksjonære og det ultraradikale. Med et tilpasset, integrert perspektiv i bunnen vil man også miste motiver for å fremmane fiendebilder og stråmenn på den motsatte fløy i den ”maktkampen” som nå pågår ifølge Markussen et al. (2007:5).¹⁷⁴

Et tilpasset, integrert perspektiv på spesialpedagogikken samsvarer også godt med den definisjonen som Blom-komiteen ga faget i 1970 (KUD 1971:43-45, kapittel 12 ”Vanlig undervisning og spesialundervisning”). Komiteen tar utgangspunkt i at spesialundervisningen både viderefører den generelle pedagogikken og samtidig tar i bruk virkemidler *i en hensikt og på en måte* som berettiger et prinsipielt skille mellom virksomhetsområdene. Den vanlige undervisningen tar (i 1970) utgangspunkt i en gjennomsnittsvurdering av elevene, hvilket fører til ”at den vanlige skolen både prinsipielt og i sin praktiske funksjon er *kollektiv*, med de goder og ulemper det innebærer” (ibid.:44, min uth.), selv om man ”også prøver å tilgodese individuelle behov og ta hensyn til ulike forutsetninger hos elevene” (loc. cit.).¹⁷⁵ Spesialundervisningen tar derimot ”utgangspunkt i det enkelte barns utviklingskapasitet. Stoffomfang og læretempo tilpasses individuelt ut fra en totalvurdering av eleven. Spesialundervisning er derfor i langt høyere grad enn vanlig undervisning ensbetydende med nivåtilpasset opplæring” (loc. cit.). I tillegg til spesialundervisningens tilpassing av nivå og tempo innen de tradisjonelle skolefagene tar komiteen til orde for *et utvidet undervisningsbegrep* som også inneholder treningsopplegg og innøvelse av ferdigheter ”som har funksjonell verdi i en livssituasjon som er realistisk for elevene” (ibid.:45, jfr. mitt skille mellom funksjonsoppbygging og kunnskapsformidling ovenfor). Komiteen betoner at spesialpedagogene med sin faglige bakgrunn og ”sitt kjennskap til sansning og persepsjon og til utviklingspsykologiske forutsetninger” vil ha ”særlige forutsetninger for å kunne planlegge og lede utviklingsaktiviteter” (loc. cit.). Komiteen forutsetter at spesialpedagogen samarbeider med andre faggrupper og arbeider både direkte og gjennom veiledning.

Blom-komiteens klare avgrensning mellom pedagogikk og spesialpedagogikk ble litt mindre åpenbar med innføringen av ny skolelov i 1976, som den var et forarbeid til. Med innføring av tilpasset opplæring var ett spesialpedagogisk prinsipp (blant flere) gjort gjeldende for alle elever, eller forvandlet til et almenpedagogisk prinsipp. Man beholdt én vid, felles læreplan for hele grunnskolen (M74) og en rett til individuelt avvik fra denne læreplanen i form av spesialundervisning etter sakkyndig vurdering og forvaltningsvedtak. Tilsynelatende består det en *contradictio in terminis* mellom en individuell rett til tilpasset opplæring etter en vid felles læreplan som i sin målformulering omfatter *alle* barns almene utvikling, og en rett til avvik fra denne læreplanen etter *individuelle* behov. Nøkkelspørsmålet er ”hvordan man skal

vansketype og -grad trenger og nyttiggjør seg tiltak som krever innsats av kategoriell spesialkompetanse. Jeg har her ”modernisert” Gjessings ordbruk litt.

¹⁷⁴ Et eksempel er utvekslinger i vitenskapelige tidsskrifter mellom fremtredende professorer i pedagogikk og spesialpedagogikk som Peder Haug og Kjell Skogen: ”Forfatterne [Bachmann & Haug 2006] tillater seg videre å gi departementet et spark på grunn av at de anmodet det tyngste spesialpedagogiske fagmiljøet i Norge, Institutt for spesialpedagogikk, om en liten utredning i forbindelse med behandlingen av NOU 2003:16 *I første rekke*. Forfatternes uttalte bekymring, og at de karakteriserer dette som en historie om ’hegemonisk definisjonsmakt’ (s. 66), kommer i et litt merkelig lys når en kjenner Peder Haugs utallige oppdrag for myndighetene. Her det snakk om en person som har fått oppsiktsvekkende mye tillit fra sentrale instanser. Samtidig har han en lang merittliste som debattant og ’spesialundervisningsdødare’ ” (Skogen 2006:35).

¹⁷⁵ Jeg forstår teksten slik at den kollektive opplæringens *gode* side er at den er enklere å gjennomføre for læreren (mindre kompetansekrevende), mens *ulempen* ved den kollektive opplæring er at den ikke passer like godt for alle elevene og derfor kan gi forskjeller i læringsutbytte som er større enn nødvendig.

håndtere det samtidige kravet om inklusjon og tilfredsstillende læringsutbytte” (Hagtvet 2009:234). For ..

Den motsetningen som ligger i et generelt krav om tilpasning av opplæringen til alle elever og en spesiell øremerking av undervisningsressurser til de få, krever en bevissthet om skolens praksis som ikke alltid er *enkel* å håndtere (NOU 16 2003:92, min uth.).

Norsk skoleideologi om tilpasning til alle, uten spesialundervisning, er utmerket i teorien. Problemet er at den ikke har vært *enkel* å realisere, og vi har ingen forskning som tyder på at den i praksis *kan la seg realisere* under norske rammebetingelser. Norsk skole har ennå ikke en bevissthet om sin praksis som tillater en så ambisiøs målsetning. En slik bevissthet ville kreve en helt annen lærerstab enn den vi har i Norge, og intet tyder på at vi er i ferd med å skaffe oss en slik lærerstab.¹⁷⁶

Den paradoksale motsetningen mellom en felles plan og individuelle avvik fra den, oppstår bare tilsynelatende. Læreplanen, det være seg M74 eller Kunnskapsløftet fra 2006, gir ingen anvisninger for opplæringsmål, progresjon eller metode for individuelle funksjonshemmede barn. Læreren kan i prinsippet, innen rimelige grenser, tilpasse undervisningen til elevene i en klasse ut fra målene i planen (tiåringer kan for eksempel ha begynnende lese- og skriveopplæring, som er omtalt i planen). Men utenfor disse rimelige grensene gir planen ingen hjelp. Det står for eksempel ingenting i læreplanen om hvordan man skal lære et barn å snakke, eller hvordan man skal lære et barn å ta på seg en genser og smøre et stykke brød, men slike opplæringsmål er klassiske i spesialpedagogikken. Når læreforutsetningene er slike at eleven ikke kan undervises etter planen, når *planen* altså ikke muliggjør oppstilling av konkrete opplæringsmål, må eleven av rettssikkerhetsmessige grunner fritas fra deler av eller hele læreplanen. Det må vedtas en egen individuell læreplan for eleven, en plan som for denne eleven har forskrifts kraft, etter en vurdering av individuelle læreforutsetninger som bare kan utføres med essensielt spesialpedagogisk (”pedagogisk-psykologisk”) kompetanse. Individuell opplæringsplan kan også være nødvendig ved mindre avvik i læreforutsetninger, når målene rett nok befinner seg innenfor læreplanens rammer, men likevel krever spesialisert kompetanse fordi de avviker så mye fra klassesettrinnets alminnelige arbeid at eleven ikke får et forvarlig utbytte av opplæringen. Dette er en gråsonerområde for kompetent sakkyndig skjønn, der balansen avhenger både av læreforutsetningene og skolens kapasitet for differensiering.

Retten til spesialundervisning etter en individuell plan er en nødvendig konsekvens av *forholdet mellom skoleloven og læreplanen*, nå som da. For å avskaffe spesialundervisningen og slik oppheve skillet mellom spesialpedagogikk og almenpedagogikk, må man følgelig enten oppgi rettssikkerhetskravet på likeverdig opplæring eller skrive en læreplan som passer for alle. Begge deler synes umulig. Det var vel derfor forslaget til Kvalitetsutvalget om å avskaffe spesialundervisningen (NOU 16 2003) ikke kunne vedtas i Stortinget.

Vi kan således legge til grunn at spesialpedagogikk og almenpedagogikk er to beslektede, men atskilte kompetanser og arbeidsområder. På tross av at fremtredende forskere sitert ovenfor har problemer med å se forskjell på disse fenomenene, er deres særtrekk enkle å beskrive når det ideologiske sløret trekkes fra, slik de ble beskrevet i Blom-komiteens

¹⁷⁶ ”Det er ikke tvil om at en stor omlegging som vi foreslår, vil kreve et lærerkorps og støttetjenester som er spesielt kyndige i forhold til å ivareta den enkelte elevens behov” (Astrid Søggen, leder av Kvalitetsutvalget, som foreslo å avskaffe ordningen med spesialundervisning (NOU 16 2003), intervjuet av Spesialpedagogikk (nr. 6 2003)). Den forskningen som refereres i Kvalitetsutvalgets innstilling, tyder ikke på at lærerkorpset har denne spesielle kyndigheten.

klassiske kapittel 12 om vanlig undervisning og spesialundervisning, en beskrivelse som fortsatt har full gyldighet.¹⁷⁷

Det kan ha bidratt til forskernes forvirring at det mot slutten av 80-tallet i praksisfeltet festet seg en *operativ* definisjon av spesialundervisning, direkte knyttet til *prosedyren* for spesialundervisningsvedtak, men uavhengig av opplæringsinnhold, en tendens som ifølge Gjessing (1974:19) var merkbar også langt tidligere.¹⁷⁸ Denne definisjonen av spesialundervisning kalles av Markussen et al. (2007:6) for en *formalavgrensning* av begrepet, mens de selv opererer med en *praksisavgrensning* av spesialundervisningen når de skriver om *spesialundervisningslik* tilpasset opplæring innen ordinær plan (presumptivt til forskjell fra ikke-spesialundervisningslik *vanlig* tilpasset opplæring, og fra spesialundervisning som bare *formelt* skiller seg fra vanlig opplæring).

Med den begrepsbruken vi har lagt oss til i Norge, som innebærer at formelt vedtatt spesialundervisning etter sitt innhold kanskje ikke er spesialundervisning, mens vanlig undervisning kanskje likevel, etter sitt innhold, er spesialundervisning, kan man forstå at forskerne har problemer med å demonstrere effekter av spesialundervisning på en troverdig måte, og at foreldre har vansker med å fremme sine barns partsrettigheter etter skolelov og forvaltningslov, overfor skolen og i retten.¹⁷⁹ Det legges i denne avhandlingen til grunn at spesialpedagogikken har en eksistens og en berettigelse, at den best beskrives som i kapittel 12 i Blomkomiteens innstilling fra 1970, og at beskrivelsen der sammenfaller med det jeg har kalt et tilpasset, integrert perspektiv på spesialpedagogikken.

¹⁷⁷ "Jeg ser de samme typer elever som får om lag det samme omfang spesialundervisning organisert på samme måte – som satt på spissen – Blomutvalget beskriver. Hvis noe er nytt så er det at så lite er nytt" (Solli 2008:22).

¹⁷⁸ "Det er aldri trukket noe begrepslig skille mellom den tilpassede opplæring som foregår ved individualisering innenfor den ordinære undervisning, og den særlige tilpasning elevene får når de fritas fra normalplanen. Herav følger at det heller ikke foreligger noe begrepslig skille mellom den spesielle undervisning svake elever får individuelt i vanlig klasse, og den spesialundervisning lærehemmede elever får etter individuell læreplan. Et lite litteratursøk viser at definisjonene av spesialundervisning fordeler seg i to pene bunker: de gamle og de nye. Før 1985 lød det for eksempel ofte slik: 'Spesialundervisning tar utgangspunkt i eleven slik han er, og ikke slik vi skulle ønske at han var. Spesialundervisningen er spesiell i den forstand at den er elevsentrert og at den utvider skolens tradisjonelle læringsbegrep. Stoffomfang og undervisningstempo tilpasses den enkelte elev og læring kan inkludere trenings- og opplæringsopplegg av ulike slag' (Terje Ogden 1982 [tillempet etter Blom-komiteen]). Begrepet ble dengang definert ut fra sitt innhold. Etter 1985 lyder det derimot ofte slik: 'Spesialundervisningen skal .. vises å være spesiell ved at den (er): -kvalitativt forskjellig og gis av lærer med spesialkompetanse, -tar i bruk andre midler og metoder, -har andre ressursrammer' (Oslo Skolestyre, Rundskriv 85/90 G 31). Eller Oslo Lærerlag (1988): 'Spesialundervisning er særskilt tilrettelagt undervisning for enkeltelev på grunnlag av sakkyndig vurdering, og forutsetter spesiell kompetanse både når det gjelder innsikt, metode og materiell.' Begrepet defineres nå ut fra hva som må gjøres for å tilveiebringe innholdet av det, dvs. en sirkulær tautologi .. Av disse definitoriske krumspring fremgår at hvis du, foruten å følge forvaltningsloven, har formell spesialkompetanse, lærer eleven noe annet (for eksempel astrologi) og bruker mer penger, da er det spesialundervisning, selv om opplæringen ikke tilfredsstiller de gode gamle definisjoner. Selv om eleven ikke har fått likeverdig opplæring, står han svakt i en erstatningssak. Hvis du derimot .. uten formell spesialkompetanse, uten forvaltningsvedtak og innenfor det ordinære budsjett gir eleven tilpasset og likeverdig opplæring ved hjelp av de beste ordinære metoder, la oss si fleksible prestasjonskrav og redusert stoffomfang og tempo, ja, da har eleven ikke fått spesialundervisning, og han har som lærehemmet krav på erstatning, enda han har lært det han skal" (Aagaard 1996a).

¹⁷⁹ I en diskusjon av Kunnskapsløftets føringer om redusert bruk av spesialundervisning siterer Nordahl og Hausstätter (2009:30) Bachmann og Haug: "Dersom ikke virksomheten i skolen endres, vil konsekvensen være at elever som tidligere fikk spesialundervisning, fremdeles får undervisning på samme måte, men uten at det blir kalt spesialundervisning" (Bachmann & Haug 2006:66-67).

Begrensninger i det tilpassede perspektiv på spesialpedagogikken

Men det er dessverre ikke slik at man uten videre bare kan legge til tilpasset, integrert perspektiv i stedet for et eksklusivt kategorielt eller relasjonelt perspektiv på spesialpedagogikken. For det første er det ikke *enkelt* å gjennomføre et slikt perspektivskifte, for den ideologiske kraften i det eksklusivt relasjonelle perspektiv står fra en maktposisjon (departement, universitet) overfor et underordnet og derfor mindre artikulert, men passivt motstandsyttende praksisfelt (skolen),¹⁸⁰ som vil bevare noe av det kategorielle perspektivet – med varierende aktverdige og dels vikarierende motiver, slik det har vært hevdet.¹⁸¹

For det andre blir ikke spesialpedagogikkens *oppgaver* løst selv om man befri den fra dens dilemma og dens interne strid ved å innta et tilpasset, integrert perspektiv. Spesialpedagogikken virker nemlig ikke etter sin hensikt, verken etter det ene eller det andre perspektiv, og ikke den generelle pedagogikken heller.¹⁸²

På den ene side er det oppnådd aksept for at alle elever har rett til et integrert tilbud i nærskolens klasse, og for at de fleste funksjonshemmede elever bør ha en tilknytning til klassen eller skolen, for deres egen skyld og for de øvriges skyld.¹⁸³ Atskilt pedagogikk er ikke obligatorisk for noen elevgruppe (NOU 16 2003:89). Sitert forskning (Solli 2005, kapittel 7 med referanse til bl. a. Dalen 2000; Nordahl & Overland 1998; Markussen 2000; Grøgaard 2002; Kvalsund 2002) hevder på den annen side at spesialundervisning etter enkeltvedtak samlet har svak effekt eller negativ effekt, virker avlastende for lærerne mer enn nyttig for elevene, og segregerende mer enn inkluderende. Men omfattende effektforskning er vanskelig (Nordahl & Hausstätter 2009:61), dels etisk uforsvarlig (Gjessing 1988:26, sitert hos Solli 2005:77) og i liten grad gjennomført i Norge. Strengt tatt vet vi derfor lite om effekten av spesialundervisning (Solli 2005:77-78). Forskingen tyder på at skolene og lærerne ikke makter å tilpasse klasseromsundervisningen til elevenes ulike forutsetninger, selv om det er stor variasjon mellom skoler. Det synes å være god oppslutning om skolens idealer, men variabel forståelse av hva de innebærer (Solli 2005:48ff). Internasjonale undersøkelser og etter hvert nasjonale prøver tyder på at norske elever generelt lærer for lite i skolen, og at forskjellene mellom skolesvake og skolesterke elever er for stor, og følger eller forsterker tradisjonelle sosiale skillelinjer (Solli 2005:40).¹⁸⁴

¹⁸⁰ .. først vedtar man en reform, som deretter implementeres .. i praksisfeltet. Utviklingen blir på denne måten en diskontinuerlig prosess, som går i rykk og napp i bakkant av de nasjonale vedtakene” (Imsen 2008:42).

¹⁸¹ Den diagnoseknyttede spesialpedagogikk etter enkeltvedtak har dels som effekt å avlaste læreren i klassen (Nordahl 2000; Nordahl & Overland 1998; NOU 16 2003:97; Emanuelsson 1998:99), hvilket kan gi et vikarierende motiv for å innta et kategorielt perspektiv. På den annen side kan det argumenteres for at læreren er pålagt en urimelig vanskelig oppgave og derfor kanskje trenger litt avlastning.

¹⁸² ”Korkje dei elevane som tidlegare høyrde til normalsporet eller til spesialsporet blir ytt den rettferd dei etter intensjonane har krav på i skulen” (Haug 2004a:9). Markussen et al. formulerer det slik for spesialundervisningens del: ”De undersøkelsene som har vært gjort indikerer at elever som mottar spesialundervisning ikke har en tilfredsstillende læring og utvikling” (2007:26, med referanse til Birkemo 2002; Dalen 2000; Nordahl & Overland 1998; Solli 2004).

¹⁸³ ”I tilstandsrapporten 2001 rapporterer statens utdanningskontorer at prinsippet om tilpasset opplæring i en inkluderende skole har stor oppslutning i både fylker, kommuner og skoler. Realiseringen av dette er imidlertid vanskelig” (NOU 16 2003:89).

¹⁸⁴ ”Både PIRLS og PISA-undersøkelsen, samt oppsummering av resultater fra de nasjonale kartleggingsprøvene i lesing viser at mange elever leser dårlig i norsk skole. Det er også demonstrert større spredning i leseforståelse blant norske elever enn ellers i Norden. Spredningen i Norge skyldes ikke først og fremst at det er store forskjeller mellom skoler, men at det er forskjeller mellom elevene på samme skole” (Solli 2005:40). I denne kunnskapsoversikten bestilt og utgitt av Utdanningsdirektoratet presiserer Solli at vi ikke vet *hvorfor* norske elever leser så dårlig og variabelt. Som mulige forklarende faktorer vi kjenner for dårlig, nevner Solli helt almene forhold som elevenes evner, interesser, språklige forutsetninger, konsentrasjon, helse, trivsel, egeninnsats og

Fordi verken spesialpedagogikken eller den alminnelige opplæringen sikkert fungerer etter hensikten, vil en ellers fornuftig oppgivelse av de eksklusive perspektiver, og aksept av et tilpasset, integrert perspektiv på spesialpedagogikken, kunne lette *samlivsforholdet* mellom skolepolitikere, skoleforskere og lærere/rektorer. Men så lenge *effekten* av generell og spesiell pedagogikk er som forskningen hevder at den er, ville perspektivskiftet – om det lot seg gjennomføre – likevel knapt komme elevene til gode.

Det kan i prinsippet tenkes at dette bildet er galt, at inntrykket som har festet seg av den nøytrale eller negative effekten av spesialpedagogikken, helt eller delvis er et artefakt av forskning med store metodiske og begreplige utfordringer – slik forskning er både meget vanskelig og etisk problematisk (Nordahl & Hausstätter 2009:61).¹⁸⁵ Det kan tenkes at elever med godt utbytte av spesialundervisning etter enkeltvedtak konfundes med elever med svakt utbytte, og at effekten av tilpasset klasseromsundervisning i noen skoler eller for én type elever maskeres av effekten i andre skoler eller for en annen type elever. I så fall bekreftes Gjessings bare tilsynelatende trivielle observasjon, at spesialundervisning er nyttig for noen, skadelig for andre og uten betydning for en tredje gruppe elever (Gjessing 1974:8).¹⁸⁶

I sitt forslag om å avskaffe spesialundervisningen til fordel for ”den inkluderende skole” legger Kvalitetsutvalget (NOU 16 2003) noen helt få og usikre undersøkelser til grunn, og argumentasjonen er mager.¹⁸⁷ Det vises (NOU 16 2003:92) til en undersøkelse av Nordahl og Overland (1998) som antydte at minoritetsspråklige var overrepresentert i forskjellige typer spesialundervisning med faktorer på 2 og 3 (ikke 4, som det feilaktig står i NOUen) i et mindre utvalg elever (N=677) i 5. og 9. klasse i Oslo-skolen. Men denne overrepresentasjonen kan like gjerne bety at disse elevene faktisk *trengte* spesialundervisning på grunn av skoleskaptelæreproblemer, som at det var noe i veien med læreforutsetningene, spesialundervisningen eller beslutningsprosessen.¹⁸⁸

Markussen (1999) refereres (i NOU 16 2003:92) på at elever i VGO med store problemer har mer segregerte tiltak enn elever med små problemer. Funnet er neppe oppsiktsvekkende, men har fått det fine navnet ”segregeringssaksa”, i NOUen referert som et gangbart begrep det ikke er nødvendig å forklare.¹⁸⁹ Nordahl & Overland (1998) siteres (ibid.:94) på at

selvbilde. Solli nevner *ikke* norsk skolepolitikk eller kvaliteten på opplæringen i Norge blant de faktorer som eventuelt kan bidra til å forklare det svake og variable læringsutbyttet. Disse to siste faktorene, politikken og kvaliteten, blir i grunnen sjelden problematisert i norsk skoleforskning.

¹⁸⁵ ”Rapporten [Bachmann & Haug 2006] viser med all mulig tydelighet at den anvendte spesialpedagogiske forskning og forskningen om spesialundervisning er meget mangelfull. Denne forskningen har ofte et nesten banalt og overforenklet fokus, av typen; *Virker spesialundervisningen eller virker den ikke?*” (Skogen 2006:37).

¹⁸⁶ ”Konklusjonen blir unektelig: Spesialundervisningen er unyttig, den kan være skadelig, den virker segregerende – og den hjelper tusenvis av barn og unge som ellers ikke ville ha fått noen hjelp for sine lærehemninger” (Gjessing 1974:8).

¹⁸⁷ ”Utredningens nye forslag og vurderinger er forbausende dårlig dokumentert. Begrunnelser for forslag som framsettes er svært svakt underbygd med referanse i forskning” (Sjøvoll 2004).

¹⁸⁸ Hvor viktig det er å ha en forståelse av fenomenet skoleskaptelæreproblemer, kan illustreres ved lesning av Solli (2008:20). Solli demonstrerer at andelen elever som har spesialundervisning, varierer sterkt i Norge (mellom 0 og 22 prosent blant alle kommuner, eller mellom 4 og 12 prosent i 80 prosent av kommunene).

”Spredningen indikerer at det er store variasjoner i den lokale skjønsmessige vurderingen av retten til spesialundervisning”, skriver Solli. Han kan godt tenkes å ha rett i dette. Men det kan minst like plausibelt tenkes at mange av skolene er flinke til å differensiere undervisningen og derfor trenger spesialundervisning til færre elever, eller at mange av skolene gir dårlig tilpasset opplæring til normalutrustede elever og slik masseproduserer skoleskaptelæreproblemer som berettiger spesialundervisning. Så selv om Solli kan ha rett i at lokalt skjønn varierer, så er han, fordi han har unnlatt å vurdere alternative forklaringer på ulik bruk av spesialundervisning, ikke i nærheten av å ha dokumentert det.

¹⁸⁹ Segregeringssaksen fremkommer ved at to linjer krysser hverandre så de ligner på en saks. En linje for vanskegrad krysser en linje for grad av integrering/segregering. Det ser imidlertid ved inspeksjon ut til at linjen

elever i spesialundervisning fungerer dårligere sosialt og har svakere trivsel, motivasjon og arbeidsinnsats enn andre elever, men det fremgår ikke i NOUen om dette skyldes spesialundervisningen, den (eventuelt forutgående) ordinære opplæringen, andre forhold, eller lærevanskene og funksjonshemmingene som elevene eventuelt har.

Det refereres også (loc. cit.) til Grøgaard (2002), som finner at integrerte elever i VGO kommer signifikant bedre ut karakter- og kompetansemessig enn segregerte elever i *gjennomsnitt* når det kontrolleres for en rekke variabler.¹⁹⁰ Men for det første er signifikans lettere å oppnå jo flere variabler man kontrollerer for (om sk. *bortkontrollering*, se Lødding 2003a:91). For det andre består Grøgaards materiale av gjennomsnittsdata der forskjeller *mellom grupper* kan tilsløre forskjeller *innenfor grupper* som kunne nyansert bildet. Grøgaard har ikke data for andelen av elevene som har skoleskaptelæreproblemer og substansielle lærevansker. Spesialundervisning for skoleskaptelæreproblemer og substansielle problemer kan tenkes å ha systematisk forskjellig effekt.¹⁹¹ For det tredje: Grøgaards funn står og faller med at de to gruppene, integrerte og segregerte, etter andre kjennetegn har like læreforutsetninger, at ikke de to gruppene er systematisk forskjellige. Grøgaard presenterer utilstrekkelige data om hvilke elever som havner i segregert og integrert opplæring. Han har kontrollert for kjønn, alder, fylkestilhørighet, grunnkurs- og VK-type, prestasjonsutvikling i VGO, diagnose, kompetanseoppnåelse og samlekarakter fra grunnskolen. På tross av disse kontrollene er det all grunn til å tro at de to gruppene er systematisk forskjellige, for segregerte tiltak velges typisk for elever med store vansker (jfr. segregeringssaksen til Markussen et al. 2007 ovenfor), og selv de to mest relevante kontrollene hos Grøgaard, grunnskolekarakterer og diagnose, er altfor vage og usikre til å sikre at gruppene er sammenlignbare. Den plausible tolkning av Grøgaards funn er at integrerte elever klarer seg best fordi problemene deres er mindre, ikke fordi ”integrering er bedre”.¹⁹² Det er godt mulig, endog svært sannsynlig, at integrering er bedre enn ”segregering” for de aller fleste elever, og av flere grunner enn læringsutbyttet alene, men jeg kan ikke se at Grøgaard har dokumentert det.

for vansketyper er tilpasset litt i modellen for å få linjene til å ligne på en saks. Figuren til Markussen forutsetter at følgende problemtyper i rekkefølge innebærer tiltagende større vansker ”med å lære og med å oppføre seg”: 1. fagsvakhet, 2. mangler diagnose, 3. medisinske vansker, 4. dysleksi/dyskalkuli, 5. sanseavvik eller bevegelsehemning, 6. sosio-emosjonelle vansker, 7. dysleksi og generelle lærevansker, 8. MBD og tilleggsvansker, 9. generelle og/eller sammensatte lærevansker, 10. psykisk utviklingshemning. Når vanskene arrangeres i denne (tvungne) rekkefølgen, danner linjene for vanskegrad og integrering et sakselignende mønster. Men som man ser, er det ingen grunn til å anta at denne rekkefølgen representerer noen tiltagende vanskegrad. Saksen er derfor et artefakt av den arbitrære (evt. tilsiktede) arrangementen av vansketyper. Det finnes ingen segregeringssaks. Markussens data bekrefter det trivielle, at store vansker møtes med radikale tiltak, men saksen synes å ha en rent retorisk funksjon, og fortjener derfor ikke sin plass som faguttrykk i en NOU (Markussen 1999:203-204).

¹⁹⁰ Problemer med *within-group* og *between-group differences* ble påpekt tidlig også i norsk forskning på effekt av spesialundervisning: ”Undersøkelser over spesialundervisningens effektivitet har bl. a. vist oss at segregerte tiltak for evneretarderte .. ikke har noen påviselig verdi, iallfall ikke for gruppen evneretarderte sett under ett. Det er imidlertid viktig å være oppmerksom på at resultatene bygger på massedata og gjennomsnitt og at individuelle utviklingskurver ikke er tatt med i vurderingen” (Gjessing 1974:19). Problemstillingen er fortsatt aktuell, som påpekt av Kjell-Arne Solli i en relativt fersk gjennomgang av *spesialundervisningens hvem-hva-hvor*: ”Gjennomsnittsberegninger kan virke mer tilslørende enn avklarende” (Solli 2008:19).

¹⁹¹ Vi bør antagelig ikke studere dem ”som har” spesialundervisning, men dem ”som trenger” spesialundervisning. Da vil vi antagelig finne at effekten er god der implementeringen er god.

¹⁹² ”Nyere forskning dokumenterer stadig oftere at særskilte og intensiverte innsatser gir positiv effekt på opplæring av individer med særskilte behov, forutsatt at den utføres av kompetente yrkesutøvere. Dette er trenden enten opplæringen organisatorisk skjer innenfor eller utenfor fellesskapet. Kompetansen er avgjørende” (Hagtvet 2009:235).

Det refereres (ibid.:94-95) til Kvalsund (1998, i NOUen sitert fra Markussen 1999), som i en kvalitativ studie i VGO pretenderer å forklare hvorfor en ”kompetanseorientert differensieringsstrategi” ikke fører frem:

Kjernen i denne strategien er elevens mangel på kunnskap, vanskaner han har, problema han har i å henge med. *Den er avvikiorientert*. Derfor er det også eleven som må endre seg. For ikke å seinke resten av klassa eller bryte takta og skape uorden med dei andre får eleven – problembæreren – støtteundervisning utanfor den ordinære klassa. Det er det dominerande tiltaket, og det verkar *udiskutabelt* segregerande og stigmatiserande. Skule er forstått først og fremst som undervisning – i liten grad som læring (sitert fra NOU 16 2003:94-95, min uth.).

Det virker som om Kvalsund her tar utgangspunkt i et udiskutabelt premiss – avvikiorientering er galt – og derfor trekker udiskutable konklusjoner.¹⁹³ Å trekke udiskutable konklusjoner av udiskutable premisser har antagelig lite med alminnelig vitenskapelig metode å gjøre. Det innføres konspiratorisk et tenkelig, men udokumentert premiss om at *hensikten* med å gi stigmatiserende tilbud er å skape orden etc. i klassen, ikke å hjelpe elever med vansker. Attribusjon av hensikter tøyser grensene for tradisjonelle saklighetskriterier. Det kan tenkes at det er skolen som er problembæreren, ikke eleven, som kanskje heller er salderingsposten.

Å etterspore og kritisere forskningen og argumentasjonen som underbygger regjeringens forslag om å fjerne spesialundervisningen, ligger utenfor rammene av denne avhandlingen. Men hvis vi tenker oss at en stor gruppe normalutrustede elever har spesialundervisning etter enkeltvedtak, for vansker som er pedagogisk indusert gjennom en årrekke, og at spesialundervisningen, som den ofte gjør i denne typen situasjon, innebærer ”mer av det samme” som eleven i utgangspunktet ikke lærte (et eksempel er pugging i 9. klasse på gangetabellen, som skulle vært etablert i 4. klasse), så er det duket for svak effekt av spesialundervisning. Aggregerte data for denne store gruppen og for en mindre gruppe elever med substansielle lærevansker og bedre opplæringseffekt kunne i sum tenkes å vise samlet nøytral eller negativ effekt av spesialundervisning etter enkeltvedtak, på tross av at deler av spesialundervisningen er svært nyttig og kanskje spesielt nyttig for dem som faktisk har lærevansker. Den norske forskningen viser vel nettopp en slik tvetydig effekt av spesialundervisning, som diskutert hos Gjessing (1974:19) og Dalen (1994:37-50), og følgelig skal man være forsiktig med å legge denne forskningen til grunn for dramatiske endringer av skolepolitikken mht. spesialundervisning.

Som vi ser, er det ikke bare *vanskelig* å innføre et nytt perspektiv på spesialpedagogikken; et perspektivskifte vil isolert også i begrenset grad kunne *komme elevene til gode*, selv når vi tar høyde for at effekten av spesialundervisning er vanskelig å måle, og eventuelt bare tilsynelatende er nøytral eller negativ.

¹⁹³ Om NOU 18 2009, som foreslår å svekke retten til spesialundervisning, skriver professor i spesialpedagogikk Bente E. Hagtvat at den i mange passasjer kommer ”til å framstå som et partsinnlegg i en politisert diskusjon om rett og galt perspektiv, for eksempel er man for systemperspektiv og mot individperspektiv, for opplæring innenfor fellesskapets rammer og mot løsninger utenfor fellesskapet, for almenpedagogiske løsninger og mot spesialundervisning. Det savnes en strategi der ulikheter i individers behov legger bunnen for et mangfold av opplæringstiltak og organisasjonsmåter” (Hagtvat 2009:235). Hagtvat sier her essensielt, som jeg, at det er uvitenskapelig a priori å fastslå hvilket perspektiv som er rett og galt, eller at det finnes ett riktig perspektiv.

En noe mer nyansert forståelsesramme

Det kan imidlertid også tenkes at mitt forslag om å forene de to perspektiver (som verken er originalt eller radikalt, og dessuten er i samsvar med en lovgivning som tillater både samlokaliserte og atskilte tilbud) er for *enkelt*. Kanskje kan man, ved hjelp av en bare litt mer komplisert modell, foreslå en teoretisk forståelsesramme som i noen grad forklarer den paradoksale effekten av norsk pedagogikk: skuffende resultater av svært velment politikk.

Bemerk at den modellen som beskrives i det følgende er stilisert og skjematisk, og at begrepene er brukt i sin mest bokstavelige betydning. Begrepene er ordnet i en matrise med *kategorielt, relasjonelt og tilpasset perspektiv* i rader, og *normalutrustet, skoleskapt og lærevansker* i kolonner.

Vi begynner med tre eksemplariske elever. La oss tenke oss en klassisk individrettet spesialpedagogisk situasjon, der en elev, Per, velutredet av barnenevrolog og nevropsykolog, med cerebral parese, spastisk diplegi, med målt IQ 55, skjev evneprofil og markerte nonverbale lærevansker, fasilt språk, men svak abstraksjonsevne, rullestolsbruker, i daglig fysioterapi, med rudimentære lese- og skriveferdigheter, men uten forståelse av tall, mengde og form, undervises i spesialskole av en kompetent spesialpedagog med mange års erfaring i opplæring av barn med cerebral parese, og doktorgrad i metoder for matematikkopplæring. Læringsmålene er særlig knyttet til selvhjelpsferdigheter, med noe innslag av (overkommelige) elementer av tradisjonelle skolefag som Per kan tenkes å ha nytte av. Per vil lære svært mye i forhold til evner og forutsetninger sammenlignet med elever flest, men den ekstra innsatsen synes berettiget med tanke på muligheten for økt livskvalitet. Det er større fare for at Per blir en stresset overtyer, enn at han blir en undertyer som ikke får utnyttet sine evner (Aagaard 1999a).¹⁹⁴ Dette er spesialundervisning etter et typisk kategorielt perspektiv. Et slikt opplegg er ikke forbudt, men det samsvarer likevel ikke helt med de offentlige føringer om hvordan spesialpedagogikk fortrinnsvis bør utøves. Tenker vi oss Per plassert i nærskolens klasse, ser vi straks at han, for å ha et tilnærmet sammenlignbart læringsutbytte, også under et relasjonelt perspektiv må ha med seg store deler av spesialskolens opplærings- og behandlingstilbud (som omfatter spesialisert utstyr, flere høykompetente fagfolk og noen assistenter) inn i klassen. Det er mulig, og det gjøres, men det er ikke lett, ikke billig og ikke alltid effektivt.

La oss tenke oss en helt annen, klassisk systempreget spesialpedagogisk situasjon, der en elev, Pål, med svak sosio-økonomisk bakgrunn, går i en vanlig klasse på "østkanten" i en større by, lærer lite på skolen på tross av differensieringstiltak i klassen, har en del atferdsvansker (skulk, uro), men likevel oppfattes som en i utgangspunktet grei, skoletrett elev. Foreldrene henvender seg til PP-tjenesten, og den sakkyndige vurderingen konkluderer med at Pål er normalutrustet, uten lærevansker, men skal ha spesialundervisning etter enkeltvedtak begrunnet i læringsutbyttet. Læreren protesterer mot PP-tjenestens vurdering og fremholder at nesten halve klassen kan like lite som Pål. PP-rådgiveren repliserer at det ikke er klassens gjennomsnitt, men nasjonale opplæringsmål som ligger til grunn for vurderingen, og at det er uakseptabelt når en elev i 8. klasse ikke kan lese og skrive ordentlig, ikke kjenner betydningen av ord som centimeter, meter og kilometer, gram og kilo, og ikke kan plassere Afrika på globusen eller lese en analog urskive. Det er større fare for at Pål forblir en umotivert undertyer som ikke får utnyttet sine evner, enn at han blir stresset av pugg og lærerpress på

¹⁹⁴ Gjessing (1974:14) beskriver overtyere slik: "... elever som ut fra ytre eller indre press ligger på et prestasjonsnivå som før eller siden må føre til overanstrengelse."

innsats og prestasjon (i ”puggeskolen”).¹⁹⁵ Vedtaket fattes av rektor, som i denne saken velger å bestride den sakkyndige vurderingen og med en selvstendig begrunnelse fravike PP-tjenestens råd ved å gi et tilbud om fortsatt ”ordinær tilpasset opplæring” i klassen. Tilbudet til Pål er i samsvar med offentlige føringer om tilpasset og inkluderende opplæring, men tilbudet er som sådant ikke godt nok, for læringsutbyttet er uakseptabelt. Pål har skoleskaptelæreproblemer.

La oss tenke oss Kari. Mor er lektor i norsk og tysk, far er sosiolog og forsker. De har en ordnet økonomi. Kari, som er enebarn, men ikke bortskjemt, ble lest og sunget for hver kveld frem til ungdomsskolen, hun ble tegnet med og lekt med, og var i hele barndommen mye sammen med voksne i *deres* foretrukne aktiviteter (hytteliv, sport, fjell, skog, fiske, miljøarbeid, konserter, teater). Hun ble alltid tatt på alvor og fikk delta i de voksnes diskusjoner. Kari lærte seg å lese før hun var fem år, hun kunne tegne verdenskartet da hun begynte på skolen, hun hadde etter et teaterbesøk på eget initiativ lest hele *Peer Gynt* da hun var 11 år, og klarer seg utmerket på skolen både faglig og sosialt. Hun er en normallyter, med samsvar mellom forutsetninger og ferdigheter. Gjennom en kollega av far ble Kari rekruttert til et forskningsprosjekt og testet med evnetesten WISC-III. Hun kom ut med en samlet IQ på 110, med svært gode resultater på deltestene Informasjon, Ordforståelse og Resonnering, men ellers middels eller litt under middels på de øvrige delprøvene. Kari er normalutrustet og velstimulert hjemmefra.

Mot bakgrunnen av disse tre erketyperiske hypotetiske eksemplene kan vi skjematisk, og utelukkende for denne illustrasjonens skyld, dele elever inn i følgende tre grupper.

- Elever uten skoleskaptelærevansker. Dette er velfungerende elever, normallytere med normale læreforutsetninger og normalt læringsutbytte. De leser, skriver og regner, og bruker disse ferdighetene i sin kunnskapstilegnelse på skolen. De har ofte, men slett ikke alltid, middelklassebakgrunn.
- Elever med skoleskaptelæreproblemer. Dette er elever med normale læreforutsetninger, men svakt læringsutbytte. De er underlytere og har vansker med å lese, skrive og regne, og får ikke utnyttet slike ferdigheter i sin kunnskapstilegnelse. Dette er i vårt eksempel de elevene som i PISA, PIRLS og TIMSS har de svakeste resultatene, her anslagsvis satt til ca. 20 prosent av elevbefolkningen. De har ofte, men ikke alltid, lavere sosio-økonomisk bakgrunn.
- Elever med medisinsk og psykologisk veldokumenterte og klart substansielle lærevansker. Disse elevene har variabelt læringsutbytte, i samsvar med eller ikke i samsvar med evner og forutsetninger (underlytere, normallytere og overlytere).

¹⁹⁵ Om under- og normallytere, se Blom-komiteen (1971:42): ”En elev [Per] kan objektivt sett komme tilkort selv om han utnytter sine naturlige ressurser på en rimelig måte og på dette grunnlag kan karakteriseres som normallyter. Hos en annen elev [Pål] kan tilkortkomningen skyldes underlytelse i forhold til iboende muligheter. Selv om det kan være vanskelig å skjelne mellom normallytelse og underlytelse, er det viktig å ha disse forhold for øyet når en skal ta standpunkt til hvilke hjelpetiltak som er nødvendige.” Gjessing (1974:14-15) presiserer at vi finner over-, under- og normallytere på alle evnenivåer og prestasjonsnivåer. Disse begrepene er fortsatt aktuelle i dag, fordi elevene skal undervises etter evner og forutsetninger, og fordi kriteriet for innrømmelse av spesialundervisning blant annet er et misforhold mellom forutsetninger og ferdigheter.

La oss tenke oss disse tre elevgruppene plassert i klasser med tre forskjellige opplæringsbetingelser (spesialpedagogiske perspektiver):

- Opplæring under et eksklusivt kategorielt perspektiv. Det forutsettes effektiv individuell spesialundervisning som i eksempelet Per, ellers ingen tilpasning av undervisningen i vanlig klasse, hvor opplæringsmålene settes etter politisk bestemte, nasjonale normer.
- Opplæring under et eksklusivt relasjonelt perspektiv. Det forutsettes tilpasning i vanlig klasse for alle elever med og uten lærevansker, opplæringsmålene tilpasses innen vide rammer til den enkelte elev, og kvaliteten på tilpasningen forutsettes slik vi finner den i norsk skole i dag, som i eksempelet Pål.
- Opplæring under et tilpasset, integrert perspektiv. Spesialundervisning gis effektivt som i eksempelet Per, tilpasning i klassen gis ineffektivt som i eksempelet Pål, men velstimulerte elever klarer seg likevel bra, som i eksempelet Kari.

Det er legitimt å bygge inn en forutsetning om effektiv individuell spesialundervisning ved substansielle og velkjente lærevansker, for spesialpedagogikken har en rik forskningstradisjon og opplæringserfaring med effektive spesialpedagogiske opplegg av den typen Per mottar.

Det er legitimt å bygge inn en forutsetning om at klasseromsbasert tilpasset opplæring ikke er særlig effektiv (for læringsutbyttet), selv ved *lette* problemer av den typen Pål har (som riktignok er ødeleggende for Påls livskarriere – han er funksjonell analfabet), for effektive differensieringstiltak er ikke sikkert etablert forskningsmessig, og slett ikke innarbeidet i skolens hverdag, på tross av noen tiårs bevisste bestrebelser (Solli 2008; Haug 2003a,b; Dalen 2003; Nordahl 2003, Emanuelsson 1998).¹⁹⁶

Det er legitimt å bygge inn en forutsetning om et tilpasset, integrert perspektiv på spesialpedagogikk, for et slikt perspektiv er så vidt man vet representativt for lærere og rektorer. Det relasjonelle perspektivet fremmes av myndighetene, med det kategorielle perspektivet som et slags fremmanet skremmebilde på den skolen man vil bort fra (en fiktiv stråmann), så akkurat de to perspektivene trenger ingen egen legitimering i en modell. Elevene og opplæringsbetingelsene kan inntegnes i følgende matrise (**tabell 1**), med hypotetisk negativt og positivt læringsutbytte.¹⁹⁷

		1	2	3
		Normalutrustede elever uten skoleskaptelæreproblemer	Normalutrustede elever med skoleskaptelæreproblemer	Elever med veldokumenterte individuelle lærevansker
A	Eksklusivt kategorielt perspektiv	Positivt læringsutbytte	Negativt læringsutbytte	Positivt læringsutbytte
B	Eksklusivt relasjonelt perspektiv	Positivt læringsutbytte	Negativt læringsutbytte	Negativt læringsutbytte
C	Tilpasset, integrert perspektiv	Positivt læringsutbytte	Negativt læringsutbytte	Positivt læringsutbytte

Tabell 1. Læringsutbytte for tre elevgrupper under tre perspektiver.

¹⁹⁶ ”Den kunnskapen som ofte mangler er den som kan vere til hjelp i arbeidet klasserommet” (Haug 2004a:10).

¹⁹⁷ Positivt læringsutbytte her forstått som læringsutbytte i samsvar med evner og forutsetninger.

I kolonne 1 vil de velfungerende elevene (Kari) klare seg bra under de tre betingelsene. Fordi de både er normalutrustede og gjennom sin oppvekstbakgrunn er vaksinert mot skoleskaptelæreproblemer, spiller perspektivet på spesialundervisning liten rolle for dem. Tilsvarende vil elever med skoleskaptelæreproblemer i kolonne 2 (Pål) klare seg like dårlig uavhengig av spesialpedagogisk perspektiv, for det er under vanlig klasseromsundervisning de har utviklet sine problemer og skal løse dem. Elever med lærevansker (Per) vil i kolonne 3 ha effektiv opplæring under et eksklusivt kategorielt og et tilpasset, integrert perspektiv (rad A og C), men ikke under et eksklusivt relasjonelt perspektiv (rad B), hvor de jo mister den effektive diagnose- og metoderelaterte spesialundervisningen som klasseromsdifferensiering ikke sikkert kan erstatte.

Matrisen illustrerer noe man riktignok ikke har vist, men som det er all grunn til å anta, at et stort mindretall av helt normalutrustede elever har svært dårlig utbytte av den opplæringen de får (siden 1976 "tilpasset opplæring for alle").¹⁹⁸ Når store deler av den vanlige normalutrustede elevmassen har svært dårlig læringsutbytte, så utgjør dette en *almenpedagogisk* utfordring, ikke en *spesialpedagogisk* utfordring. Man må tolke det slik at en skole der en høy prosent ikke kan lese, skrive og regne noe særlig, på en eller annen måte har klart å unnlate å gi normale barn normale utviklingsmuligheter, for eksempel utilstrekkelig eksponering for skrift og tall, og for lite anledning til å praktisere lesing, skriving og regning.

Matrisen illustrerer videre det de store europeiske undersøkelsene har vist, at en stor del av elevene klarer seg ganske bra på skolen, vel litt uavhengig av den opplæring de får, som på grunn av de læreproblemer den skaper hos andre elever, ikke kan sies å være særlig god. En alternativ forklaring om at noen barn klarer seg godt fordi skolen uttrykker et "middelklassens kulturelle hegemoni" som favoriserer dem (en vanlig brukt forklaring), er en marxistisk inspirert teori som neppe kan ha gyldighet i Norge, hvor opplæringen eksplisitt (eller iallfall ostentativt) er orientert i retning de fattige, arbeiderklassen og de svakstilte. Man må derfor anta at det først og fremst er faktorer utenom skolen som sikrer de skolesterke et slikt læringsutbytte. Disse faktorene blir ofte litt pompøst omtalt som *kulturell kapital* etter den franske sosiologen Pierre Bourdieu, men kan med et mindre konfliktorientert uttrykk vel så treffende betegnes *stimulering i hjemmet*, som kompenserer for ineffektiv opplæring.¹⁹⁹

Sluttelig illustrerer denne hypotetiske modellen at effektiv spesialundervisning for den lille gruppen av elever med substansielle læreproblemer ikke fremmes under et eksklusivt relasjonelt spesialpedagogisk perspektiv. Et klasserom der et flertall er begunstiget av ressurser utenom skolen for sitt læringsutbytte (velstimulerte hjemmefra), hvor et stort mindretall er prisgitt ineffektiv opplæring som i seg selv gir svakt læringsutbytte, kan vanskelig tenkes å gi effektiv opplæring til elever med substansielle lærevansker, og spesielt ikke ved rene differensieringstiltak, dvs. uten innsats av diagnose- og metodespesifikk kunnskap.

Denne skjematisk, stiliserte og teoretiske modellen gir oss en pekepinn om at man ikke vil ha nytte av et enkelt valg mellom et kategorielt og et relasjonelt perspektiv på spesial-

¹⁹⁸ Det man strengt tatt ikke har vist, er at disse elevene er normalutrustede. Men når 29 prosent av de 15-årige guttene i PISA 2006 skåret på trinn 1 eller lavere i leseforståelse, er det vanskelig å forklare læringsutbyttet med hypoteser om variasjoner i individuell utrustning og sosial bakgrunn. At læreproblemer er skoleskaptelæreproblemer, er en langt mer plausibel forklaring.

¹⁹⁹ Når man anlegger Bourdieus utdannings sosiologiske perspektiv – og det er helt vanlig i Norge – bør man ikke overse de grunnleggende forskjellene mellom den egalitære norske skolen rundt år 2000, som har som mål å utjevne sosiale forskjeller, og den klassedelte franske skolen han studerte på 1960-tallet, som avfødte studentopprøret i 1968. Bourdieus sosiologi er en maktteori, en teori om klassers kamp mot klasser, om undertrykkelse og samfunnsforandring, en radikal postmodernistisk teori om kapitaltransaksjoner avledet av eller inspirert av marxismen (Harrison 1993), en ny teori for radikalere, fremtvunget av *ideologienes død*.

pedagogikken. De to perspektivene må integreres; det er for øvrig en triviell observasjon. Det vil være bra om læreren får frem det sanne potensial i hver enkelt elev, og det vil være bra å bruke effektive metoder for å fremme læringsutbyttet hos substansielt lærehemmede elever. Men det er ikke tilstrekkelig å innta et slikt tilpasset, integrert perspektiv på *spesialpedagogikken*, for det er *almenpedagogikken* som fører til skoleskapt læreproblemer.

Almenpedagogikken antok inntil 1976 at det store flertall av elever hadde forutsetninger for å ha nytte av felles opplæringsmål fastsatt i en normalplan, mens et lite mindretall med svakere forutsetninger trengte opplæring tilpasset disse forutsetningene (reduisert stoffomfang og progresjon, for eksempel). Fra 1976 tok almenpedagogikken i tiltagende grad form av tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring skal verdsette ulikhet i forutsetninger og derfor respektere og tolerere ulikheter i læringsutbytte. Tilpasset opplæring forutsetter at også et læringsutbytte som er svakt relativt til gjennomsnittet, respekteres, tolereres og verdsettes hos elever med begrensede forutsetninger. En slik toleranse og respekt er i samsvar med skolens menneskerettsidealer.

Men tilpasset opplæring innebærer med sin *toleranse for ulikhet* en fare for det vi kan kalle *en relativistisk holdning til læringsutbytte*. Det vil være enklere for skolen å anta at svakt læringsutbytte (dårlige karakterer, for eksempel) skyldes svake forutsetninger, enn at det skyldes dårlig opplæring.²⁰⁰ Hvis skolen ikke kombinerer sin toleranse for svake læreforutsetninger (hos noen) med et krav om kunnskapstilegnelse (hos alle), risikerer den en jevnt *tiltagende* utbredelse av skoleskapt læreproblemer ("den onde spiral"), med den følge at det opplevde behovet for spesialundervisning øker (Nordahl 2003), i en skole der svakt kunnskapsnivå isolert kan begrunne spesialundervisning (Opppl.l. § 5-1).²⁰¹ Læreren skal altså klare å vurdere hvilke elever som har svakt læringsutbytte på grunn av sine forutsetninger og eventuelt på tross av god opplæring, og hvilke elever som har svakt læringsutbytte på tross av sine forutsetninger og eventuelt på grunn av dårlig opplæring. For at den samlede lærerstaben skal være tilstrekkelig oppmerksom på faren for tiltagende utbredelse av skoleskapt læreproblemer, er det nødvendig at den skolepolitiske *diskurs* betoner kunnskapstilegnelse for alle like sterkt som den betoner toleranse for ulikhet. Først da kan skolen eventuelt gi tilpasset opplæring til alle. Men *kunnskapstilegnelse* har, for å si det forsiktig, ikke stått sentralt i den skolepolitiske "diskurs":

Ingen generasjon trenger pugg mindre enn dagens elever og studenter. De kan bare trykke på en knapp for å få fram fakta, sa Halvorsen, og snakket med forakt om private karakterfabrikker for borgerskapets barn (SV-leder og fra 2009 *kunnskapsminister* Kristin Halvorsen referert fra SVs landsmøte i Dagbladet 05.05.1997).

²⁰⁰ For et annet syn, se professor i pedagogikk Peder Haug, som ser ut til å mene at vi forlanger for mye av elevene i norsk skole, ikke for lite: "Når politikarar med hjelp av pedagogane vedtek ambisiøse planar med innhald som er nokså urealistisk, er dei med på å gjere relativt store grupper av elevar til taparar, slik tilfellet er med Læreverket 97 ut frå resultatata av evalueringa av Reform 97" (Haug 2004b:6).

²⁰¹ "Å legge til rette for å lære, til å bli utdannet og til å bli et produktivt medlem av samfunnet har historisk vært sett på som skolens kjerneoppgave. *Skolens plikt til å drive opplæring kan .. gå på tvers av en overordnet målsetning om inkludering* .. En årsak [til at norske elever skårer høyere på trivselsvariabler enn på læringsutbytte] kan være at inkludering som politisk og ideologisk målsetning ikke er bygd på, eller springer ut fra, pedagogiske prinsipper, men stammer fra sosiale og juridiske rettighetskamper som har foregått i samfunnet generelt. Med andre ord, *målsetningen om en inkluderende skole inneholder ikke pedagogiske prinsipper*" (Nordahl & Hausstätter 2009:45, mine uth.). Etter min analyse vil "den onde spiral" føre til at resultatene i PISA-undersøkelsene, som er stabilt synkende, forverres ytterligere i de kommende år, på tross av de siste års hektiske bestrebelser på å fremme "grunnleggende ferdigheter". Det vil bli interessant å se resultatene fra PISA 2009, som blir offentliggjort i desember 2010.

Det er kanskje lettere å se det i 2010 enn i 1997, i nettets barndom, at kunnskapservervelse forutsetter kunnskaper. Det er sant som Halvorsen her påpeker, at nær sagt all kunnskap nå befinner seg et lite tastetrykk unna. Men det er like sant at det kreves almenorientering og skolefaglig kunnskap for å vite hvilken tast man skal trykke på, hvilken kunnskap man skal søke. Lite tyder på at nettopp dagens elever særlig har denne forkunnskapen, selv om de er veldig flinke med taster.

Ved å gjøre et slikt minimalt skifte i perspektivet på spesialpedagogikken, og dertil føye en slik bare litt mer nyansert modell for læringsutbytte for ulike grupper under ulike opplæringsbetingelser, skyves vi ubønnhørlig i retning en analyse som sier at norske utdanningspolitiske føringer krever generalisert bruk av en spesialpedagogisk opplæringsmetode utviklet for elever *med* lærevansker (tilpasset opplæring), som på grunn av et resulterende relativistisk forhold til læringsutbytte fører til skoleskapte læreproblemer hos elever *uten* lærevansker.²⁰² Normalutrustede elever som mislykkes i skolen på grunn av opplæringsens kvalitet (dens dårlige tilpasning til deres behov), kan på grunn av det svake læringsutbyttet "havne" i spesialundervisning som de er lite motivert for, og som derfor har svak effekt. Man kan sette det på spissen og forenklet formulere det slik: God spesialundervisning for de få elevene som har substansielle lærevansker, handler delvis om å la dem lære langsommere. Opplæring som er godt tilpasset til de mange elevene med vanlig utrustning, handler om å *ikke* la dem lære langsommere.

Inkluderingen, slik den anbefales av norske forskere og myndigheter, kan forstås slik at den, iallfall slik begrepet brukes i Norge, skaper svakt læringsutbytte hos elever som skulle hatt godt læringsutbytte, hvilket rammer minoritetsspråklige aller sterkest. En ineffektiv skole som tilpasser opplæringen dårlig, skyver stimuleringsbyrden i retning foreldrene, og læringsutbyttet vil mer usminket reflektere sosial bakgrunn. Minoritetsforeldrene har ikke gjennomsnittlig sosio-økonomisk bakgrunn, og kan dessuten ikke formidle den gjennomsnittlige kulturkunnskap som presumptivt gir uttelling i norsk skole og kompensere for dårlig undervisning hos normalstimulerte majoritetsbarn. Minoritetsbarna hemmes både av klasseforskjeller og mangel på den kulturkunnskap som skolen kunne gitt dem om opplæringen hadde vært effektiv. Svakt læringsutbytte hos minoritets elever er derfor naturlig og forutsigelig allerede *før* vi trekker inn *den språklige faktor*, som begunstiger majoritets elevene og hemmer minoritets elevene ytterligere. Inkludering fører også til uforutsigelig læringsutbytte hos elever med lærevansker, som dels undervises av en stigmatisert gruppe lærere, spesialpedagogene, dels av almenlærere i "vanlig tilpasset opplæring". *Behandlingen* (inkludering) synes å forårsake og vedlikeholde *sykdommen* (en dårlig skole).

Hvis denne fremstillingen medfører riktighet, er det for forståelsen av PP-tjenestens arbeid med minoritets elevene nødvendig med en grundig analyse og evaluering av de begreper og teoretiske forestillinger norsk skole bygger på, som ikke bare har en vitenskapelig forhistorie, men også en politisk historie.

²⁰² "Lærernes manglende kompetanse i forhold til å differensiere opplæringen er en viktig forklaring på elevenes behov for spesialundervisning" (Nordahl 2003:297).

Kapittel 10 Striden om ordene

Integrering, inkludering og tilpasset opplæring

Innføringen av én felles lov for grunnskolen (senere utvidet til også å gjelde videregående skole og voksenopplæring) ga skolen et helt nytt rettsgrunnlag, krevde en helt ny opplæringspraksis, og avfødte nye begreper for nye fenomener. Før 1976 ble både støtteundervisning og spesialundervisning overveiende gitt som organisatorisk atskilte tilbud, enten i grupper og klasser i nærskolen, i andre vanlige skoler eller i egne spesialskoler. Det er særlig to utviklingslinjer som følger av den ideologiske nyorienteringen på seksti- og syttitallet. For det første fikk vi en dreining i retning av *alminneliggjøring* av samfunnets ulike mindretall, eksemplifisert ved så forskjellige utslag som bygging av ”handikap-blokker” i nyanlagte boligfelt og lovfestet legningstoleranse. Ulikheten er normal i alle samfunn og skulle erkjennes som synlig tilstedeværende og verdsatt. For skolens del innebar det at de funksjonshemmede og spesialundervisningen så langt mulig skulle inn i den vanlige skolen og inn under et felles lovverk for alle elever. For det andre skulle alle elever, uavhengig av lokalisering, ha opplæring i samsvar med evner og forutsetninger. Funksjonshemmede og lærehemmede elever skulle ikke bare befinne seg i skolen, men skolen skulle rustes opp til å gi dem likeverdig opplæring, med lik rett til å være seg selv, bidra med sitt og nyte godt av det samme fellesskapet de også skal dele som voksne. Det er viktig å holde fast ved at dette er to beslektede men *forskjellige* utviklingslinjer, nemlig samlokalisering og tilpasning. Samlokalisering og tilpassede tilbud (til dem som trenger det) er begge nødvendige og rettferdige, demokratiserende bestrebelser.

Det ligger et selvstendig poeng i å markere at samlokalisering og tilpasning er innført av ideologiske, menneskerettighetspregede grunner, ikke med forskningsbaserte begrunnelser om effektivitet eller nytte (Emanuelsson 1998; Skrtic 2005). Det er derfor ikke et argument mot tilpasset opplæring og samlokalisering at andre opplæringsformer eventuelt kan demonstreres å være mer effektive.

Fra ca. 1970 til 1995 ble denne demokratiserende bevegelsen med et rammebegrep gjerne omtalt som *integrering*, mens den siden 1995 overveiende er erstattet med begrepet *inkludering*. I denne sammenheng er det naturlig å knytte noen betraktninger til ordene *segregering*, *assimilering*, *integrering*, *inkludering*, *normalisering*, *tilpasset opplæring* og *spesialundervisning*, ord som litt løsrevet fra dagligtalens bruk begynte å leve sitt eget liv etter innføringen av ny skolelov i 1976, i en *paso doble* mellom skolepolitikere og forskere. De direkte impliserte parter (foreldre og lærere/rektorer) har i langt mindre grad drevet utviklingen fremover. Det hersker til dels motstridende oppfatninger av hva disse ordene betyr (Solli 2005:53), og det har dannet seg en oppfatning at disse ordene brukes i ulike betydninger.²⁰³

Segregering (av lat. *grex*, som betyr hjord, flokk) er et alminnelig norsk ord vi kjenner fra Sør-Afrikas apartheid og fra borgerettsbevegelsen i USA (*whites only*). Å segregere betyr å skille eller utelukke noe særegent (her: de andre) fra det almene (her: flokken, flertallet). I skolen betyr det å gi atskilt opplæring utenfor de ordinære rammer, i egne skoler eller

²⁰³ Haug (2004b:9, min uth.) skriver at det er mange eksempler på at kompetanse finnes, men ikke kanaliseres dit den burde være: ”Den store variasjonen i oppfatningar av *hva dei sentrale omgrepa i læreplanen tyder*” kan være et slikt eksempel, mener han. Jeg forstår ham dit hen at det særlig er i skoleledelse og i klasserom (hos rektorer og lærere) at denne forståelsen av læreplanens sentrale begreper mangler, mens forståelsen er bedre hos politikere og forskere. Se også Skogen (2006): ”Alle som ferdes ute i skole-Norge vet at bevisste og ubevisste feiltolkninger av det politiske budskapet bak tilpasset opplæring er skremmende utbredt” (Skogen 2006:36).

klasserom for elever som er annerledes enn de fleste. Atskilt opplæring var den tradisjonelle formen for spesialundervisning frem til 1976 (institusjonsskoler, spesialskoler og hjelpeklasser), men ordet segregering ble ikke brukt før man fikk behov for å ta avstand fra denne opplæringsmåten. Med den nye skoleloven av 1976, med utviklingen av de statlige spesialskolene på 1990-tallet, og med nyere føringer om ikke å danne permanente nivåbaserte grupper av elever (føringer som mer eller mindre systematisk omgås av skolene i hverdagen), er begrepet segregering *i ettertid* tatt i bruk som en betegnelse på fortidens organisering av spesialundervisningen, med en nedsettende, negativ valør sammenlignbar med rasediskriminering, apartheid og kvinnediskriminering. Segregert opplæring er et nedsettende uttrykk som tilslører at innføring av skolegang i sin tid var en viktig sosial reform for de funksjonshemmede. Begrepet er nedsettende og stigmatiserende både for foreldre som velger denne formen for opplæring for sine barn, og for spesialpedagoger og andre som arbeider i slike atskilte tiltak. Og fordi spesialskoler, spesialklasser og atskilt gruppeopplæring antagelig fyller et opplevd behov i norsk skole, er "segregert" opplæring heller ikke opphevet ved lov, men lever i beste velgående.²⁰⁴

Opplæring i nærskolens klasse er en rettighet, men "segregering" er ikke forbudt. Så sent som i skoleåret 2009/2010 er det fortsatt 84 spesialskoler i Norge (opplyst pr. telefon av SSB mars 2010), som gir opplæring til 2295 elever, eller 0,37 prosent av elevmassen (SSBs nettsider for utdanningsstatistikk mars 2010). I forhold til de voldsomme endringene i skolepolitikken har antall elever i spesialskole vært overraskende stabilt siden 1950-tallet.²⁰⁵ I tillegg er det et mye høyere antall elever (ca. 6,7 prosent av elevmassen) som får spesialundervisning utenom klasserommet deler av skoledagen, med én lærer eller i en liten gruppe, men atskilt (Grunnskolen informasjonssystem, GSI 2010). I vårt naboland Finland, med en annen skolestruktur og en annen ideologi, men med et svært godt læringsutbytte, er atskilt opplæring fremdeles den vanligste organiseringen av spesialundervisning, uten at dette oppleves som noe stort problem i den finske debatten (Hausstätter & Saarrommaa 2008a; 2008b:28-30) på tross av at andelen elever i spesialundervisning er omtrent dobbelt så høy som i Norge (Vislie 2003:11).

Også i Norge finner vi noen lærere, og ikke minst noen foreldre, som mener at atskilt opplæring er det beste for noen barn med *særlig* særskilte behov. Om individuelle 15-årige elever med ferdigheter tilsvarende en normalutvikling på under 2 års alder har det best hver for seg i nærskolens klasse eller sammen i en egen gruppe av barn med lignende problemer, undervist av dertil kompetente lærere, er et skjønsspørsmål som ikke bør avgjøres ved en overordnet ideologi. I slike saker synes inkludering (samlokalisering) i nærskolens klasse å være viktigere for skoleverkets ideologiske samvittighet enn for praktisk pedagogikk (Ekeberg 1995). Å velge organiseringsform for elever med slike vansker ut fra overordnet ideologi fremfor praktisk-pedagogiske vurderinger og eventuelt mot foreldrenes ønske, er å gå på tvers av hensynet til barnets beste. Det ville være et overgrep overfor noen familier ad lovveien å tvinge frem samlokalisering i nærskolens klasse av alle elever.

På tross av negative konnotasjoner og føringer fra myndighetene vil det ikke være

²⁰⁴ "Opplæring tilpasset den enkeltes evner og forutsetninger vil i utgangspunktet ikke være i samsvar med at det tas i bruk segregerende opplæringstiltak innenfor skoleverket .. Det er imidlertid viktig å understreke at det alltid vil være elever som har behov for et alternativt opplæringstilbud eller behov for opplæring i egen skole tilknyttet en institusjon" (Nordahl & Overland 1998:17-18).

²⁰⁵ "Det har aldri vært mer enn en prosent av elevtallet i grunnskolen som har gått i egne opplæringstiltak. Nedgangen har heller ikke vært spesielt dramatisk, fra 0,8 prosent i egne opplæringstiltak i 1979-80, til 0,7 prosent i 1989-90. I dag ligger antallet på ca. 0,5 prosent" (Solli 2005:70, med referanse til Dalen & Skårbrevik 1999).

riktig å hevde at ”segregert” opplæring er et ubetinget onde. Bruken av ordet segregering er insinuerende, tendensiøs og ideologisk, og kan komme i veien for gode løsninger for noen barn. Man bør derfor etter min mening ikke bruke et så negativt ladet begrep som segregering om lovlig og villet organisering av spesialundervisning atskilt fra nærskolens klasse. Begrepet må virke stigmatiserende for de mange spesialiserte fagfolk som arbeider i slike tiltak, og for de foreldre som mener slike tiltak er best for deres barn.

Assimilering (av lat. *similis*, som betyr lik) er et alminnelig norsk ord vi kjenner fra hårdhendt fornorsking av samisktalende elever i skolen, og fra utallige skolesystemer i andre land, der elevene ble eller blir forbudt å snakke sitt morsmål på skolens område. Å assimilere betyr å gjøre lik eller å ta opp i seg ved å gjøre lik. I skolesammenheng betyr det at noen elever *fratas* noe særegent (kultur, morsmål) og *påtvinges* noe som er dem fremmed (andrespråket, majoritetskulturen). I skolens ideologi er ordet assimilering nå blitt et ubetinget onde. Ønsket om assimilering (av de andre, de fremmede) lever imidlertid videre i beste velgående i deler befolkningen, som mener at ”utlendingene” får tilpasse seg og bli som oss. En del innvandrere har det samme ønske. Det kan, som vi skal se, videre argumenteres for at statens føringer for opplæring av minoritetspråklige ikke samsvarer med dens antiassimilatoriske ideologi, for at praktisk norsk opplæringspolitikk sannere betegnes som assimilatorisk overfor innvandrede minoriteter.

Integrering (av lat. *integer*, som betyr hel, urørt, en prefigert form av *tang/-o, -ere*, å berøre, jfr. *intakt*) er et alminnelig norsk ord som særlig ble utbredt frem mot innføring av skoleloven av 1976, det såkalte integreringsvedtaket, som ga alle elever lik rett til opplæring. Integrering betyr (i det norske språk) sammenføyelse av noe særegent helt med et annet, alment hele på en slik måte at intet går tapt og intet blir påtvunget. På et overordnet nivå betyr det først og fremst at bestemmelsene om spesialundervisning er samordnet (”integrert”) med den alminnelige skolelovgivningen, slik at alle elever er omfattet av skoleplikt og skolerett på helt like premisser. På individnivå betyr integrering ifølge Blom-komiteen (KUD 1971) at elever har:

- 1) Tilhørighet i et sosialt fellesskap
- 2) Delaktighet i fellesskapets goder
- 3) Medansvar for oppgaver og forpliktelser
- 4) Tilpasset opplæring

Når man argumenterer for at inkludering er et bedre rammebegrep for opplæring enn integrering, blir det fjerde punktet, om tilpasset opplæring, ofte tendensiøst utelatt fra gjengivelser av Blom-komiteens definisjon av integrering. Se for eksempel Markussen og Nordahl:

Blomkomiteen definerte integrering som: Tilhørighet i et sosialt fellesskap, delaktighet i fellesskapets goder og medansvar for fellesskap og forpliktelser (Markussen & Nordahl 2006:3).

Markussen og Nordahl har her (som så mange andre, for eksempel Sjøvoll (2004:26) og den ellers ”Blom-vennlige” Dalen (1994:36)) utelatt punktet om tilpasset opplæring, slik det fremgår av det følgende. Blom-komiteen diskuterer begrepene pedagogisk og organisatorisk integrering, og finner dem begge utilstrekkelige:

Utvalget ser det ikke som noe avgjørende kriterium på integrering om eleven undervises i en vanlig klasse, i en egen gruppe eller i en spesialklasse. Det behøver ikke engang å være ensbetydende med integrering at alle elever får undervisning i samme skole. Det er spørsmålet om elevene får en *undervisning*

som er tilpasset deres behov, og om de blir akseptert og finner tilhørighet og trivsel i et godt og stimulerende sosialt fellesskap som er avgjørende for om integreringen skal kunne virkeliggjøres. Hverken pedagogisk eller organisatorisk integrering er derfor mål i seg selv, men snarere midler innenfor en bredere målsetning (KUD 1971:39, min uth.).

Denne bredere målsetningen er altså tilpasset opplæring. Den systematiske feilgjengivelsen av Blom-komiteen er naturligvis ikke tilfeldig, for feilfremstilling av integrering gjør det lettere å argumentere for inkludering. Men fordi feilfremstillingen i mange tilfelle så åpenbart er tendensiøs, er den likevel overraskende.

Det ligger i begrepet integrering at elever med særegne kjennetegn, så langt det tjener deres beste, er inkludert i og berikes av det almene fellesskap, at de altså fortrinnsvis har samlokalisert opplæring ("organisatorisk integrering"), så fremt de fire kravene ovenfor imøtekommes. Det ligger også i begrepet integrering, særlig punkt 4 over, at elevene skal ha et *læringsutbytte* som står i et rimelig forhold til deres utviklingspotensiale på relevante områder av trening og opplæring (ibid.:45). Fordi opplæringen er tilpasset individuelle forutsetninger og behov, forblir alle elevene *intakte* (jfr. *det integrerte menneske* i generell del av læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (1997)), og bevarer og kan bygge på sine særkjennetegn uten å måtte assimileres, mens de samtidig nyter godt av og kan påvirke det fellesskapet de er en likeverdig del av. Skolen skal ikke frata elevene deres *integritet*. Som ord har integrering overveiende positive konnotasjoner, men det er et helt åpent spørsmål om norsk skole egentlig lykkes i sin integrering av funksjonshemmede og minoritetspråklige (Ekeberg 1995). Dessuten mener noen, diskutabelt, som det fremgår nedenfor, at integrering er en svak målsetning sammenlignet med en sterkere målsetning om inkludering.

Inkludering (av lat. *clud/-o, -ere*, som betyr å lukke, jfr. engelsk *close*) er et alminnelig norsk ord som betyr å slutte, omfatte, gjøre til del av, innlemme i. I skolesammenheng brukes ordet i flere betydninger, fra samlokalisert undervisning (i skoler, klasser) til tolerant, respektfull undervisning, og som synonym til eller erstatning for integrering. Begrepet kom inn i norsk skoleideologi med L97 som erstatning for integrering, og var inspirert av internasjonale strømninger uttrykt for eksempel i Salamanca-erklæringen (UNESCO 1994), der 92 medlemsland samlet seg om prinsipper for en inkluderende skole for alle. I den norske debatten er forholdet mellom inkludering og integrering svært dunkelt, og av en god grunn, som det fremgår nedenfor. De følgende sitatene er eksempler på forvirrende bruk av inkludering og integrering i offentlige dokumenter:

Sitat 1

Fra integrering til inkludering: Integreringen handlet om å få alle barn inn i skolen, men stilte ikke spesifikke krav til at en skulle gjøre noe med skolen som sådan .. Integrering handlet i høy grad om å samle alle på ett sted .. Inkludering handler i første rekke om miljøet. Det er et program for utvikling av skolen med det formål at den skal passe hele den menneskelige variasjonen (UFD: NOU 16/2003:84).

I dette første sitatet brukes integrering i dagligtalens betydning inkludering (samlokalisering), i motsetning til inkludering, som gis en betydning lik dagligtalens integrering. Begge ordene feilbrukes i den forstand at det ene ordet gis det andre ordets betydning og vice versa. I realiteten stilte naturligvis grunnskoleloven av 1976 "spesifikke krav til skolen", nemlig et krav om tilpasset og likeverdig opplæring for (absolutt) alle, skolens tilpassing til "den menneskelige variasjonen". Det kan man forsikre seg om ved å lese kapittel 10 i Blom-komiteens innstilling fra 1970 (KUD 1971), som meget detaljert og forbilledlig beskriver hvordan skolen må forandre seg for å oppnå tilpasset og likeverdig opplæring for alle. Det

finnes på den annen side ikke noe alminnelig forstått begrep inkludering som eksklusivt eller i første rekke ”handler om miljøet”, utover kretsen av de forskere som har gjort inkludering til sitt nøkkelbegrep (se for eksempel Skrtic 1991, 2005; Emanuelsson 1998, 2001; Hausstätter 2007; Nordahl 2000; Overland 1996a,b; Nordahl & Overland 1994).

Sitat 2

Inkludering uten assimilering: En egen satsing har vært nødvendig for å integrere nasjonale minoriteter, som tidligere ble utsatt for en hard og skadelig assimileringsspolitikk. Integrering handler ikke om assimilering, men om å inkludere flest mulig innenfor et samfunnssystem hvor det er rom for ulikhet innenfor visse rammer (Andersen, 2010).

I dette andre sitatet settes integrering feilaktig lik inkludering i betydningen samlokalisering av ”de ulike” med de øvrige, men uten å få frem det spesifikt integrerende ved denne samlokaliseringen, og med det forvirrende tillegget at ulikhet bare rommes innen ”visse rammer” som ikke nærmere forklares.

Sitat 3

Ordene ekskludering, segregering og integrering – kanskje også inkludering er ord som i seg selv ikke er vanskelige å forstå rent teoretisk. Ekskludere betyr å utelukke, holde utenfor. *Segregere betyr å skille ut, mens integrere er motsatsen; å innlemme i en helhet.* Inkludere kan kanskje best forstås som å innbefatte, skape rom for. Vanskene med disse ordene oppstår straks de tas i bruk for å betegne eller foreskrive en praksis. Stadig vanskeligere blir det når ordene også blir belagt med verdier og vurderinger av hva som er rett eller galt, godt eller mindre godt for de menneskene praksisen gjelder (Markussen et al. 2007:9, min uth.).

I dette tredje sitatet gjøres segregering og integrering diskutabelt til antonymer. Slik samlokalisering (inkludering) ikke er en garanti for integrering, er integrering ikke nødvendigvis det motsatte av atskilt opplæring (segregering), og handler om noe mer enn lokalisering (se Blom-komiteens innstilling, KUD 1971:39). Spesielt er -gre- i segregering en annen ordrot (*grex*) enn -gre- i integrering (*integer/tango/integritet/intakt*). Ordene har etymologisk intet med hverandre å gjøre. Integrering har den betydningen man nå litt bakvendt ønsker å gi inkludering, nemlig respekt for det særegent hele beriket av et alment hele. En arkitekt vil få ros når han klarer å integrere sine bygninger med landskapet slik at både bygningene og landskapet fungerer godt, som en enhet av to intakte helheter. Det har ikke noe med inkludering og segregering å gjøre, vil arkitekten si. Så disse ordene er nok vanskelige å forstå også ”rent teoretisk”, på tross sitatet over, men forfatterne påpeker korrekt at de blir enda vanskeligere å forstå når de brukes ideologisk, administrativt og normativt om en praksis som kan være rett eller gal.²⁰⁶

Et aktuelt argument for å erstatte det ”foreldede” begrepet integrering med inkludering, er at integrering forutsetter en forutgående segregering. Argumentet synes å hvile på en misforståelse. Integrering innebærer ikke nødvendigvis å ta inn noe som før var ute, men

²⁰⁶ ”Omgrepa inkludering og inkluderande skule er etter mi oppfatning mellom dei mest overordna i skulen vår, samstundes som dei er vanskelege å gjere greie for med ein enkel formell definisjon” (Haug 2004a:5). Når enkle ord blir vanskelige å definere, skyldes det ofte at de brukes i en ideologisk tilslørende ”nytale” (se Orwell 1948).

handler primært om å behandle elever som hele, intakte, altså individuelle mennesker med integritet, i et variert fellesskap, den betydning man nå litt søkt ønsker å gi inkludering. Argumentet brukes for eksempel av Haug (2004a) og Nordahl & Overland (1998).

Integrering går ut på at alle elevene er på den samme fysiske staden, og at dei som tidlegare ikkje hadde tilgang skulle få kome dit, vere der og få opplæring. (Haug 2004a:5).

Haug gir her (slik det er blitt vanlig) en tendensiøs fremstilling av det integreringsbegrepet som ble innført tidlig på 1970-tallet. Skoleloven av 1976 medførte riktignok etter hvert at noen elever som var utenfor, i spesialskoler, ble tatt inn i den vanlige skolen, men dette var en politisk beslutning som bare indirekte vedrører betydningen av ordet integrering.

Det viktigste ved skoleloven av 1976 var ikke inkludering (samlokalisering) i nærskolen av funksjonshemmede – det kom senere og gradvis – men tilpasning av opplæringen til elevenes evner og forutsetninger.²⁰⁷ Tilpasningen til den enkelte elevens behov er den egentlige betydningen av integrering, opplæring av elever som får være seg selv, bidra med sitt og nyte godt av den opplæring samfunnet har bestemt for alle elever i samsvar med deres forutsetninger og behov. Tilpasset opplæring er ikke assimilatorisk, for den ivaretar elevens integritet som et intakt menneske det ikke øves institusjonell vold mot. Integrering er opplæring tilpasset slike hele menneskers behov. Integrering er en demokratisk målestokk for opplæring som *ikke kan foreldes*, for definisjonen av eleven i skolen nærmer seg definisjonen av borgeren i samfunnet. Begrepet inkludering mangler denne referansen til det hele, intakte menneske og gir dessuten uheldige assosiasjoner til samlokalisering som det sentrale spørsmål. Når man nå i offentlige styringsdokumenter for skolen siden 1997 har erstattet integrering med inkludering som rammebegrep for opplæring, må man stadig forklare hva man mener, hvilket er upraktisk og skaper forvirring. Det må stadig presiseres at inkludering er mer enn samlokalisering, at det er miljøet, ikke eleven som skal tilpasse seg, og at opplæringen skal preges av respekt og toleranse. Disse sidene ved demokratisk opplæring er etter konvensjonell norsk språkbruk inneholdt i begrepet integrering, og eksplisitt inneholdt i Blomkomiteens bruk av ordet, men ikke i begrepet inkludering.

Nordahl og Overland beskriver med referanse til Oliver (1996) seks trekk ved en inkluderende, til forskjell fra en "fysisk" integrerende, assimilerende skole (tillempet etter Nordahl & Overland 1998:21):

²⁰⁷ HVPU-reformen og nedleggelsen av de statlige spesialskolene på 90-tallet innebar et fremskritt særlig på to måter: For det første fikk *kommunene* ansvar for å yte tjenester i situasjoner som er *normale og vanlige*, overfor mennesker og elever med funksjonshemninger og lærevansker. Dem er det nemlig mange av i alle kommuner. De er en del av fellesskapet og skal ha sin del av fellesgodene. For det andre ble det nesten helt slutt på den groteske situasjon at barn for å få *opplæring* skulle bo andre steder enn hjemme hos sine foreldre og søsken, som jo er glad i dem som de er. I begge fall er dette fremskrittet i tråd med mandatet fra Blomkomiteen, som på mange måter er inkarnasjonen av nyradikalismens varige stempel på det norske samfunnet. Nyradikalismen var en demokratiserende ideologisk bølge eller bevegelse som karakteriserte kulturutviklingen på 60- og 70-tallet i Europa og Nord-Amerika, kanskje utløst av krigene som markerte avslutningen av koloniepoken rundt 1960. Andre betegnelser er ungdomsopprøret, studentopprøret og sekstiattergenerasjonen, i USA borgerrettsbevegelsen, fredsbevegelsen, det nye venstre og hippie-bevegelsen. Se også Telhaug 2008:17.

1. Den innebærer endring i skolens kultur, i motsetning til endring av skolens organisering.
2. Den innebærer verdsetting i motsetning til bare akseptering av barn med særskilte behov.
3. Den tar utgangspunkt i forskjellighet og ulikhet, ikke i normalitet og avvik.
4. Den ser inkludering som en prosess, ikke integrering som et mål.
5. Den betoner moralsk rett til deltagelse i fellesskapet fremfor legal rett til skolegang og spesialpedagogisk hjelp.
6. Den fremmer aktiv deltagelse og medbestemmelse fra elevens side, og domineres ikke av profesjoner.

Sammenholder man de seks punktene til Oliver med Blom-komiteens innstilling (KUD 1971, kapitlene 10-14) ser man straks at det Nordahl og Overland (1998) kaller inkludering, er nøyaktig det samme som Blom-komiteen kaller integrering. Spesielt kan vi merke oss punkt 3 om normalisering. Blom-komiteen tar eksplisitt til orde for verdsetting og synliggjøring av ulikhet; det ulike er normalt i samfunnet og skal være det i skolen. I den integrerte skolen skal funksjonshemmede elever ha opplæring i samsvar med sine forutsetninger, til nytte for deres personlige utvikling og sosiale posisjon, men ikke for å gjøre dem "normale" eller mindre avvikende. Ulikhet er normalt.

Oliver har (presumptivt) ikke lest Blom-komiteens innstilling, og i Nordahl og Overlands diskusjon fungerer "fysisk integrering" som en stråmann i en generell kritikk av integreringsbegrepet i norsk skole, en kritikk som er blitt helt vanlig, slik det fremgår av sitatene ovenfor. Argumentene for å erstatte integrering med inkludering som rammebegrep for opplæring kommer farlig nær det Næss (1975:120) kaller *tendensiøs bruk av stråmenn*, et brudd på konvensjonelle saklighetskriterier:

Integrering gjeld mest dei som har ei historie med segregering frå alle andre ..
Inkludering representerer ei sterk og ubøyeleg tru på menneskeverd, likeverd og likestilling (Haug 2004a:5 og 7).

Det er sannsynlig at også tilhengerne av integrering mener seg å representere slike positive verdier, slik man allerede ser det i Blom-komiteens innstilling.²⁰⁸ Det er viktig å holde fast ved at utdanningsdokumentene fra tidlig 70-tall ikke bruker ordet integrering i en slik begrenset "fysisk" eller "organisatorisk" betydning.²⁰⁹

Nordahls og Overlands kritikk av integreringsbegrepet er derfor etter min vurdering uantagelig. Det er ikke noen som har villet innføre en slik begrenset integrering i Norge, en integrering som altså er begrenset til samlokalisering. I den grad slike uttrykk og argumentasjonskjeder er i bruk, må det være for å fremheve at skolen eventuelt ikke har *mestret* den

²⁰⁸ "Integreringstanken er et uttrykk for ønsket om å bryte ned skiller på det menneskelige, sosiale og samfunnsmessige plan. Den bygger på aktelse for menneskelige verdier og søker sin realisering gjennom former for samliv der menneskeverdet blir akseptert uavhengig av nivåkrav og prestasjonskrav" (Blom-komiteens innstilling KUD 1971:38-39).

²⁰⁹ Devalueringen av begrepet integrering var i full gang på midten av 1990-tallet: "I dag er grunnskolelovens ordning slik at alle elever i utgangspunktet skal få sin opplæring i ordinære klasser ved den skolen de geografisk sogner til, jf. gsl. § 13 nr. 1. I utgangspunktet er derfor alle elever «integrert» i betydningen fysisk integrert. I prinsippet er det ikke lenger relevant å operere med begrepet «integrerte elever». Spørsmålet er snarere hvilke elever som skal «segregeres» i den forstand at de skal få opplæringen utenfor klassens ramme og eventuelt på en annen skole enn der de geografisk hører til. Det er dette som trenger særskilt beslutning" (NOU 18 1995:121).

vanskelige utfordringen som integrering innebærer. At skolen ikke har klart å gjennomføre målsetningen om integrert opplæring er isolert en dårlig grunn til å erstatte et godt ord (integrering) for en god målsetning med et dårlig ord (inkludering) for nøyaktig den samme målsetningen.²¹⁰ Inkluderingsbegrepet er knesatt i norsk fagdebatt av utdanningsmyndighetene, ikke av forskerne, skjønt begrepet dukker opp tidligere i noen få arbeider (for eksempel Overland 1996a,b; Nordahl & Overland 1994:24).²¹¹ Et spørsmål som reiser seg med en viss tyngde, er spørsmålet om *hvorfor* myndighetene fant det gunstig å erstatte integrering med inkludering i 1997. Er det tilstrekkelig å påpeke at myndighetene følte seg forpliktet av Salamanca-erklæringen fra 1994?

En dekonstruksjon av den inkluderende skolen

Det er her fristende å forsøke å gjøre en postmodernistisk *dekonstruksjon* av den inkluderende skolen som sosial konstruksjon. Det er tenkelig at den inkluderende skolen først og fremst er en autoritær diskurs, en stor fortelling som kamuflerer *elevens* historie, en tekst som sterke krefter har nytte av for å unndra en uskjønn sosial realitet sosial kontroll. Den inkluderende skolen har ingen materiell realitet og kan allerede derfor avskrives som en sosial konstruksjon. Etter den siterte forskningen er skolen nemlig segregerende, den lykkes ikke med sin spesialundervisning, ikke med sin ordinære opplæring og spesielt ikke med den differensiering som skulle muliggjort ("ekte") inkludering.²¹²

De definisjoner som myndighetene og forskerne gir av inkludering, tilsvarer nøyaktig det som lå i Blom-komiteens begrep integrering, og som ble basis for norsk opplæring fra 1976. Da man erstattet integrering med inkludering som overordnet mål i 1997, skulle man altså fortsette som før, under dekke av å gjøre noe helt annet, hvilket krevde både en ny betegnelse (inkludering) og en omskriving av historien. I den omskrevne historien ble integrering forandret til "fysisk" eller "organisatorisk" integrering (samlokalisering), en betydning ordet eksplisitt ikke hadde tidligere (Blom-komiteen, KUD 1971:39), en form for integrering som naturligvis ikke kunne gi noe forutsigelig læringsutbytte for barn med lærehemninger, og slett ikke for barn med skoleskapte læreproblemer. Det er denne formen for "integrering" som blir videreført under den nye betegnelsen inkludering.²¹³

Omskriving av historien skyldes vanligvis enten at man vinner ny kunnskap om fortiden, eller at man har noe man vil skjule i fortiden. I vårt tilfelle er det naturlig å tolke historiefortegningen slik at myndighetene hadde et behov for å dekke over at den mislykkede integreringen (den dårlig tilpassede opplæring for alle) så langt ikke virket etter hensikten, men snarere førte til at store deler av elevmassen etter hvert kvalifiserte for spesialunder-

²¹⁰ "Når ord med en tydelig mening erstattes med ord med en i beste fall utydelig mening, blir budskapet i beste fall uklart .. I denne NOU'en [NOU 18 2009] er det en tendens til å anvende så allmenngjørende termer om sentrale sider ved opplæringen av individer med særlige behov, at man står i fare for å usynliggjøre både behovet og den kompetansen opplæringen er avhengig av" (Hagtvet 2009:236).

²¹¹ "Inkludering kom inn i L97 uten noen grundig forutgående debatt og begrepsavklaring" (Skogen, Nes & Strømstad 2003:8).

²¹² "De forutsetningene som Kunnskapsløftet og lovverket legger for spesialundervisningen legger også premisser for spesialundervisningen, men ideologien tilknyttet inkludering og tilpasset opplæring er noe vanskelig å finne igjen i skolens praksis" (Nordahl & Hausstätter 2009:200). Selv om formuleringen her er lett uklar, forstår man det slik at idealene om inkludering og tilpasset opplæring er vanskelige å gjenfinne i skolens praksis etter 2006. Se også Haug (2004b:7): "Det er også problematisk at ein aldri har sett nokon omfattande og samla innsats i å utvikle tilpassa opplæring og inkludering."

²¹³ "Begrepet [inkludering] har avløst et annet begrep, *integrering*, og er delvis en reaksjon på en mislykket integreringsprosess" (Skaalvik 2004:22).

visning (skoleskapt læreprøblemer), som en direkte konsekvens av skolepolitikken.²¹⁴ Overgangen fra integrering til inkludering sammenfaller nemlig i tid med avsløringen gjennom de store europeiske skoleundersøkelsene av utbredt funksjonell analfabetisme i norsk skole. Det forelå altså et mulig vikarierende motiv for å innføre et nytt overordnet begrep for opplæring i Norge, nemlig at skolen åpenbart for alle mislyktes i sine primære oppgaver.²¹⁵

Når (for eksempel) 29 prosent av guttene ikke kan lese noe særlig etter 10 år i norsk skole, har myndighetene et forklaringsproblem. Det er nemlig lett å lære å lese, og man skulle tro det var vanskelig å *klare* å hindre 29 prosent av guttene i å lære å lese ordentlig når man har hatt 10 år på seg. Alle disse guttene har ut fra sitt læringsutbytte krav på spesialundervisning etter norsk lov (mange av dem har vel også krav på erstatning). Det er imidlertid økonomisk og moralsk umulig, selv i et rikt og ganske umoralsk land, å sette 29 prosent av guttene i spesialundervisning etter individuell opplæringsplan begrunnet i en pedagogisk-psykologisk demonstrasjon av normale læreforutsetninger og begrenset læringsutbytte.

Noe måtte gjøres, og myndighetene valgte den skisserte løsning, en omfortolkning av begrepet integrering som rettfærdiggjorde en ”ny” målsetning om inkludering, kombinert med en politikk for reduksjon av spesialundervisningen. For hvis man ikke kan hjelpe alle de skolesvake elevene, må man *inkludere* dem, man må la dem være som de er, og sette sin lit til at skolens evne til å gjennomføre differensiering og tilpasset opplæring etter hvert vil bli bedre, selv om ”40 års innsats” uten resultater (Solli 2008:24) ikke gir spesielt godt håp om akkurat det. Forslaget i NOU 16 2003 om å avskaffe spesialundervisningen (som jo angivelig ikke hadde noen demonstrert effekt) var derfor en helt logisk konsekvens av myndighetenes strategi, som besto i å løse problemet ved å late som om det ikke eksisterte.²¹⁶

Hvis det stemmer at årsaken til den høye forekomsten av skoleskapt læreprøblemer i Norge er den varianten av tilpasset opplæring som har vært anvendt siden 1976, er det all grunn til å tro at forekomsten ytterligere vil øke ved å gjøre opplæringen *enda* mer aksepterende, tolerant og inkluderende, slik det ble foreslått i NOU 16 2003 (UFD 2003).²¹⁷ I stedet for å *løse* spesialpedagogikkens problemer, har vi *skapt* almenpedagogikkens problemer. Vi har også rotet til begrepsbruken på de to forskningsfeltene slik at ordene vi bruker, har mistet både sin alminnelige og sin vitenskapelige betydning.²¹⁸ Det er ikke lenger mulig å bruke

²¹⁴ Antallet elever som ut fra sitt læringsutbytte *kvalifiserer* for spesialundervisning, synes å være snau fire ganger så høyt som antallet elever som faktisk *mottar* spesialundervisning. For dette regnestykket er resultatene fra de store europeiske undersøkelsene løselig lagt til grunn.

²¹⁵ ”På et eller annet tidspunkt må vi stoppe opp og reflektere over det dårlige samsvaret mellom vår ideologi om den inkluderende skole og dagens praksis. Har vi gapt for høyt?” (Dalen 2004).

²¹⁶ Jeg er ikke alene om å formulere så skarp kritikk. Alfred Oftedal Telhaug skriver for eksempel: ”*Klassekampens* uredde og hardtslående journalist Jon Hustad skrev slik i 2002 i boken *Skolen som forsvann*: ”Det noverande systemet er nær meiningslaust, i tillegg til å vere ei krenking av norske skoleelevar. Eg finn systemet politisk øydela, skadelig for alle som vil lære noko, og i praksis omogeleg å få til å fungere. –Skolen er død, grava kalka, og all skolekritikk framstår som meiningslaus. Hundane gøyr, og karavanen går vidare” (Telhaug 2008:26).

²¹⁷ ”Men *akseptering* av et kulturelt mangfold er i seg selv heller ikke tilstrekkelig til å skape likhet mellom ulike grupper elever (Hvistendal 2004). For å utjevne ulikheter mellom majoritets elever og minoritets elever, for eksempel når det gjelder skoleprestasjoner, vil det være nødvendig med både *strukturelle* endringer og endringer i skolens *innhold*” (Palm & Lindquist 2006:54, mine uth.).

²¹⁸ Nilsen (2005) kommenterer problemet fra en mer konkret kontekst: ”Fylkeskommunen fraskriver seg ansvaret med å gi opplæring til flere grupper ved å *vri på begreper*, for å spare penger. Fylkespolitikkerne hevder at lovgrunnlaget er uklart når det gjelder spesialpedagogiske tjenester, men det er ikke riktig” (Nilsen 2005:18, min uth.).

begreper som tilpasset opplæring, integrering eller inkludering på noen meningsfull måte, for begrepene er helt utkøkt i en grøt av repressiv toleranse.²¹⁹

Samlokalisering uten differensiering

Den teoretisk mest konsistente definisjonen av den inkluderende skole er derfor: *Samlokalisering uten differensiering*. Man lykkes i samlokalisering, men ikke i differensiering. I den inkluderende skolen kan man la de skolesvake elevene være som de er, ved å appellere til at skolen skal verdsette, tolerere, alminneliggjøre og respektere ulikhet, i stedet for å gi elevene hjelp eller normal opplæring med normalt læringsutbytte.²²⁰ I den inkluderende skolen vil elever med lærevansker og funksjonshemninger ivaretas ved differensieringstiltak og tilpasset opplæring, hvilket resultatløst har vært politiske mål i over 40 år, hvorved alt forblir ved det gamle. Når politikken ikke virker, kan det være mer komfortabelt å forandre språkbruken enn å forandre praksis.²²¹ I den inkluderende skolen vil elever som er velstimulerte hjemmefra som hittil klare seg tilstrekkelig bra til at samfunnet kan besette de (få) stillinger som også substansielt krever høyere utdanning. I den inkluderende skolen vil spesialpedagogene og PP-rådgiverne bruke mesteparten av sin tid på å hjelpe lærere med å realisere differensiering og tilpasset opplæring, siden det ikke lenger er noe særlig behov for sakkyndige utredninger, og på tross av at de ikke har noen spesiell kompetanse for akkurat det.²²² Det er også dem som, sammen med lærerne, må bære ansvaret for en feilslått skolepolitikk, for det er dem som gjøres til syndebukker i de offentlige utredninger og ostentativt har et "forbedringspotensial". Staten burde ta dette ansvaret selv, i stedet for å rette baker for smed. Hvis man avskaffer spesialundervisningen, vil den inkluderende skolen på sikt også kunne gjøres vesentlig billigere enn skolen har vært til nå, i og med at elevene får være som de er, og får mindre hjelp.

Norge var på verdensbasis tidlig ute med å etablere integrering og tilpasset opplæring som overordnede rammebegrep for opplæring. Man må tro at hensikten med Salamanca-erklæringen i 1994 var å løse de samme *spesialpedagogiske* utfordringene ved hjelp av inkludering som Norge forsøkte å løse med integrering 20 år før. Men Salamanca-erklæringen

²¹⁹ "Mitt syn er faktisk at vi bør droppe begreper som "normalisering", "integrering" og "inkludering". Disse blir likevel ikke forstått, viser det seg. Hvis vi derimot tar opp igjen formuleringen om "en skole for alle", så er dette noe som er i takt med folkesjela og som nesten alle her i landet kan gå inn for. Folk er for eksempel ikke spesielt interessert i å lage en elite-skole. Jeg synes vi skal samle oss om "en skole for alle" som visjon før vi mister retningen for alvor" (professor i spesialpedagogikk Kjell Skogen, intervjuet i *Spesialpedagogikk* nr. 6 2003:31 i forbindelse med prosjektet "Evaluering av Reform 97" (Skogen, Nes & Strømstad 2003)). Ifølge min analyse mistet vi imidlertid retningen allerede for mange år siden, *for alvor*.

²²⁰ NOU 18 2009 "vil i Del 3 fjerne betegnelsen «ordinær undervisning», og anvender i egne tiltak ikke betegnelsen «spesialundervisning». Det skal nærmest dreie seg om én opplæring for alle" (Hagtvet 2009:236).

²²¹ Nordahl og Hausstätter diskuterer Kunnskapsløftet av 2006 som en sentral skolereform der reformarbeidet overlates den enkelte skoleeier etter lokale rammer. Et slikt spenn mellom sentrale føringer og lokal implementering kan innebære at "det er de institusjonelle tradisjonene skapt av de som arbeider ved skolen som i stor grad bestemmer undervisningspraksisen. Med andre ord, blir *språket forandret, men ikke praksisen*" (Nordahl & Hausstätter 2009:28-29 med referanse til Engelsens 2008, Haug 1992 og Sandberg & Aasen 2008, min uth.).

²²² Professor i pedagogikk Peder Haug går så langt som å foreslå at PP-tjenesten skal inn i skoleledelsen, hvilket vel ytterligere ville svekke PP-tjenestens forvaltningsmessige uavhengighet: "Det er min oppfatning at skal ein kome nokon veg må PP-tenesta inn i skulane og få ein kritisk-konstruktiv funksjon. Alle skular bør ha ei leiargruppe som har ansvaret for verksemda. I denne gruppa høyrer PP-tenesta heime. Der får PP-tenesta to oppgåver. Den eine er å gje sitt bidrag til korleis skape dei kollektive kulturane som trengst skal ein utvikle den totale kvaliteten ved arbeidet i skulen i vid meining" (Haug 2004b:10). Psykologer og spesialpedagoger vet presumptivt hva som skal til for å tilpasse opplæringen til barn med særskilte behov. Det er *almenlærere* som etter sin utdanning presumptivt vet hvordan man skal undervise alminnelige barn uten lærevansker, ikke psykologer og spesialpedagoger.

kom på et heldig tidspunkt for Norge, som nettopp på slutten av 1990-årene hadde behov for å løse eller skjule helt andre utfordringer enn de spesialpedagogiske, nemlig de *almenpedagogiske*. Norsk skolepolitikk hadde gjennom "tilpasset opplæring for alle" ført til skole-skapte læreproblemer i nærmest epidemisk omfang. Dette ble først kjent i midten av 1990-årene fordi norske myndigheter effektivt hadde avskåret seg fra innsyn i elevenes læringsutbytte i et par tiår.²²³ Salamanca-erklæringen setter mange av UNESCOs 92 signatarnasjoner på den startstreken der Norge på egen hånd tok sitt utgangspunkt i 1976.²²⁴ Norge bruker derimot Salamanca-erklæringen til å skjule sporene etter den politikken som Salamanca-erklæringen anbefaler, ved retorisk å erstatte integrering med inkludering. Salamanca-erklæringen kom i så måte beleilig. Det er praktisk talt ingen som ytrer seg kritisk om den inkluderende skole. Integreringen hadde tross alt noen motstandere for 40 år siden, antagelig fordi integrering i motsetning til inkludering er en ambisiøs målsetning.

Myndighetene kunne ikke klart å omskrive historien og låkelegge den med nye begreper uten forskningens hjelp. Men forskningen sto klar og til myndighetenes disposisjon da kallet kom.²²⁵ Skolepolitikken er premissleverandør og finansielt grunnlag for norsk pedagogisk forskning og for den oppdragsforskning som drives i halvstatlige utredningsinstitutter. Forskningen har derfor et vikarierende motiv for å følge statlige føringer. Jeg kan ikke dokumentere at forskningen danser etter statens pipe, men det er dit jeg føres når jeg selv forsøker å bruke den konstruktivistiske, diskursanalytiske metode som staten og forskningen har gjort til sin.²²⁶ Hvis min forståelse kvalifiserer som diskursanalyse, er jeg mer enn fornøyd med dermed å kunne løfte en flik av arven fra de store franske postmodernister.

²²³ Karakterer var enten avskaffet eller normert etter Gauss-kurven (hvorved de forble stabile), det forelå ikke nasjonale prøver eller andre registreringer av læringsutbytte, og læreplanen ble omskrevet lokalt for alle klasser (og ideelt for alle enkeltelever), gjerne i "bolker" på tre års varighet. Myndighetene hadde ingen anelse om den dramatiske nivåsenkningen i norsk skole før resultatene av de store europeiske undersøkelsene begynte å bli offentliggjort på midten av 1990-tallet. Myndighetene hadde selv gitt seg skylapper for øynene og sikret seg fullstendig mot innsyn i resultatene av skolens virksomhet. "Clemet betraktet også [de nasjonale] prøvene som et middel til å gi *befolkningen* større innsyn i skolens virksomhet, og det er neppe usaklig å hevde at hun med det også så for seg en form for overvåking av skolene" (Telhaug 2008:39, min uth.). Etter min vurdering er det *skolemyndighetene* som gjenvinner et innsyn i skolens virksomhet ved de nasjonale prøvene, ikke befolkningen. Et skolesystem kan ikke fungere uten en monitor, så *overvåkning* er antagelig et unødig sterkt uttrykk. Men Clemet ville vel fornuftig nok ta tømmene og få temmet en skole som var løpt løpsk.

²²⁴ Professor i spesialpedagogikk Lise Vislie gjennomfører et lignende resonnement når hun påpeker at behovet for et nytt begrep (inkludering) oppsto på grunn av at utviklingsland i UNESCO ikke hadde en fortid med integrering i sine skoler, slik vi hadde i mange land i Vest-Europa: "For de vestlige samfunn .. har desegregering og integrering vært vanskelige prosesser, preget av vestens særlige problemer og konflikter, men også av vestens muligheter og utveier som har liten relevans i den situasjon som utviklingslandene står overfor etter Salamanca. Deres mulighet ligger i å kunne starte oppbyggingen av et inkluderende system nærmest fra bunnen av" (Vislie 2003:9).

²²⁵ En toneangivende professor i pedagogikk som Peder Haug, fremtredende representant for inkluderingsideologien, avfeier de sjokkerende opplysningene om svakt læringsutbytte i norsk skole slik, i en kommentar i tidsskriftet *Spesialpedagogikk*: "Ut fra alt vi veit om forskjellar mellom folk, måtte vi vel vente at elevar presterer ulikt. Det skulle ikkje overraske nokon" (Haug 2004b:5). Haug burde kanskje spørre seg om prestasjonsforskjellene i norsk skole er større enn rimelig er.

²²⁶ "Innenfor humanistisk og samfunnsvitenskapelig forskning utkjempes det .. en hard strid mellom en positivistisk posisjon med krav om objektivitet, og hva en gjerne kaller en postmodernistisk eller konstruktivistisk posisjon .. Denne posisjonen fører gjerne med seg at "de store fortellinger" om vår sivilisasjons framskritt blir mindre sanne, og at det i skolesammenheng legges mindre vekt på eksakte kunnskaper og sikker viten. De nye fagplanene i Kunnskapsløftet er i noen grad preget av en slik tenkning" (Telhaug 2008:31). Det er riktig at postmodernismen er dominerende, men man kan ikke si at dens motsats er positivismen, som overveiende er gått av moten i samfunnsvitenskapene. Postmodernismens konkurrenter er snarere pragmatisme, kritisk teori og sosiologisk/økonomisk *human capital*-teori. Men *staten* er ganske riktig blitt postmodernistisk.

Kapittel 11

Offentlige føringer: skolealder

Opplæringen og kommunenes tjenester er prinsipielt enhetlige for alle barn, men det tas høyde for særskilte behov, i denne sammenheng særlig eksemplifisert ved læreversker og begrensede norskferdigheter. Barn med læreversker har etter behov krav på tilpasning av opplæringen i form av spesialundervisning. Minoritetsspråklige barn med begrensede norskferdigheter har etter behov krav på språklig tilpasning i skole, og får det også ofte i barnehage. Opplæringen til minoritetsspråklige barn skal ikke gis atskilt i egne klasser, men inkluderende, samlokalisert i nærskolens klasse for alderstrinnet. Opplæringen skal ikke være assimilierende, men integrerende, slik at elevene kan bygge videre på det de har med til skolen av holdninger, ferdigheter, kultur og språk, uten å bli fratatt noe som er deres eget, eller påtvunget noe som er dem fremmed og i strid med deres kultur. Opplæringen skal være tilpasset elevenes læreforutsetninger. Blant læreforutsetningene er skolefaglige ferdigheter og kompetanse i norsk vanligvis de viktigste å ta hensyn til. Spesielt skal læringsutbyttet i skolen ikke hemmes av begrensede norskferdigheter.

Alle elever har et rettssikkerhetskrav på ordinær opplæring etter læreplanen og skoleloven, et krav de ikke hadde før 1976, da lovgrunnlaget varierte med læreforutsetningene. Opplæringen skal være tilpasset etter evner og forutsetninger. Tilpasset opplæring kan gis (1) i form av spesialundervisning ved avvik fra ordinær plan etter ekstern sakkyndig vurdering og enkeltvedtak, (2) i form av språktiltak etter enkeltvedtak, men uten ekstern sakkyndig vurdering, eller (3) av lærer i form av individualisert opplæring innenfor ordinær plan, uten sakkyndig vurdering eller enkeltvedtak. Man kan også (4) gjøre andre tilpasninger, bruke assistent, bruke pedagogiske og praktiske hjelpemidler, tilrettelagt elevarbeidsplass etc.

Den tredje formen for tilpasset opplæring i foregående avsnitt, individualisering innen ordinær plan, ble tidligere kalt almenpedagogiske støttetiltak eller differensieringstiltak (i motsetning til spesialpedagogiske tiltak), og det var avsatt en bestemt del av rammetimetallet til slik individuell tilpasning (i barneskolen ca. 10 prosent, tiprosentrammen). Slike tiltak ble iverksatt etter skoleintern *individuell* vurdering og tok ofte form av tidsavgrenset støtteundervisning sammen med én lærer (enetimer), gruppeundervisning (for elever med like problemer), eller bruk av to lærere i én klasse hvor flere hadde et slikt behov.

Ordningen med en "egen pott" til individuelt begrunnede almenpedagogiske støttetiltak er nå avviklet (siden 1986) i erkjennelsen av at *alle* elever skal ha tilpasset opplæring. Klassebasert individualisering innen ordinær plan omtales nå som *vanlig* tilpasset opplæring (Markussen et al. 2007:6), *ordinær* tilpasset opplæring (Markussen et al. 2007:7), *egentlig* tilpasset opplæring (Markussen et al. 2007:17) eller rett og slett *tilpasset opplæring* (Markussen et al. 2007:29; NOU 18 1995:123), til forskjell fra spesialundervisning og språktiltak, som imidlertid *også* er tilpasset opplæring.²²⁷

Dagens språkbruk (spesialundervisning vs. tilpasset opplæring) er forvirrende, hvilket man merker når man skal forklare den for foreldre. "Tilpasset opplæring" har i praksis tre forskjellige betydninger (inkludert om all opplæring, avgrenset om tre eller flere helt forskjel-

²²⁷ Skolen står (etter en faglig begrunnelse som kan påklages) i prinsippet fritt til å prioritere tiltak innen ordinær opplæringsplan eller spesialundervisning etter enkeltvedtak, selv om myndighetene har signalisert "at skolene i størst mulig utstrekning skal satse på tilpasset opplæring. Tidligere var dette valget i enda større grad bundet ved at kommunene i forbindelse med tildeling av statstilskudd til opplæringssektoren var pålagt å bruke 10 % av ressursene på barnetrinnet og 5 timer pr. klasse på ungdomstrinnet til differensieringstiltak. Denne ordningen opphørte ved overgangen til rammeoverføringer i 1986" (NOU 18 1995:123).

lige tiltak og eksklusivt om ett enkelt tiltak). Opplæringsformene (som alle er tilpassede) kan skjematisk oppstilles slik (inspirert av Nordahl & Overland 1994:14, Nordahl & Overland 1998:19 og Nordahl & Hausstätter 2009:46):

Tilpasset opplæring (=opplæring)			
Ordinær (individualisert) opplæring	Språk-tiltak	Spesial-undervisning	Annen tilpasning

Minoritetsspråklige elever har altså krav på ”vanlig” tilpasset opplæring i klassen, de har etter behov krav på tilpasninger i form av de tre språkkrettede tiltak, og hvis de har lærevansker eller av andre grunner har svakt læringsutbytte, har de krav på tilpasset opplæring i form av spesialundervisning.

Til sikring av slik inkluderende, integrerende, tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever gir skolelovens § 2-8 etter behov individuell rett til ett eller flere av de tre språkkrettede tiltak *særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring*. I begrunnelsen for den gjeldende formuleringen av paragrafen heter det:

Formålet med dei foreslåtte lovendringane er framleis å sikre at elevar med anna morsmål enn norsk og samisk får særskild språkopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å kunne følgje det ordinære undervisningsopplegget i skolen, og samtidig å gi kommunane og skolane større høve til sjølv å finne fram til gode pedagogiske og organisatoriske modellar for særskild språkopplæring. *Dette er viktig for å kunne nå målet om tilpassa opplæring for alle.*

Gode norskkunnskapar er viktig ikkje berre for det utbyttet elevane får av skolegangen, men også for den alminnelege integreringa i det norske samfunnet. Departementet meiner derfor at det bør liggje fast at elevane har rett til særskild norskopplæring så lenge dei ikkje beherskar norsk. Slik lovforslaga er formulerte, vil særskild opplæring i norsk bli det fremste verkemiddelet for at minoritetsspråklege elevar skal tileigne seg tilstrekkeleg dugleik i norsk til å kunne følgje den vanlege opplæringa i skolen, og *dermed for god integrering i det norske samfunn* (Ot.prp. 55 2003/2004:15, mine uth.).

Som vi ser, er tiltakene begrunnet i målet om tilpasset opplæring og målet om integrering i samfunnet. At særskilt norskopplæring fremheves som det fremste blant tre tiltak, gjenspeiles i lovteksten, som fra 2003 lyder slik:

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. *Om nødvendig* har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar (Oppl.l. § 2-8, 1. ledd, endret 2003, min uth.).

Denne formuleringen er det foreløpige sluttpunktet i en historisk utvikling av tilpasningen til minoritetsspråklige elevers behov. M74 hadde ingen spesielle provisjoner for opplæring av andre språklige minoriteter enn de samiske elevene, skjønt det nevnes (s. 72) at utviklingsarbeid vil omfatte et fag ”norsk som fremmedspråk” for elever som er barn av ”fremmedarbeidere”.

I M85 og M87 er tospråklighet ambisiøst formulert som et opplæringsmål, funksjonell tospråklighet, i betydningen *bilitterær tospråklighet*, som diskutert tidligere. M85 og M87 inneholder egne læreplaner for opplæring i morsmål og opplæring i norsk som andrespråk. Det

fremgår av disse læreplanene at minoritetsspråklige elever skal ha sin grunnleggende lese- og skriveopplæring på morsmålet, og at de i 7. til 9. klasse for eksempel skal arbeide med fri skriftlig fremstilling, bundet fremstilling (tekster, formelle skriv, brev, søknader) og med hjemlandets litteratur, dikt og prosa – alt på morsmålets skriftspråk (M87:185).

I læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) er tospråklighet ikke lenger et opplæringsmål for minoritetsspråklige i skolen, på tross av sterke føringer i den retning i for eksempel NOU 12 1995 (KUFD). Med forskriften av 1999 (§ 24-1) til opplæringsloven av 1998 ble dette *opplæringsmålet* erstattet med en behovsprøvet *rettighet* til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og særskilt norskopplæring, de tre språkkrettede tiltak. Grunnen til at man innførte de nye rettighetene, som formaliserte etablert, men usystematisk praksis, var at man politisk hadde forlatt målsetningen om at skolen skulle bidra til elevenes tospråklighet. Samtidig trengte man fortsatt tiltak som kunne effektivisere elevenes norskervervelse og forhindre svekket læringsutbytte mens norsk ble etablert:

Målsetjinga med føresegna [forskriftens § 24-1] er å lære eleven å nytte norsk som reiskapsspråk²²⁸ *så raskt som mogleg*. Når eleven har tilstrekkelege kunnskapar i norsk til å følgje den vanlege opplæringa, tek også rettane etter føresegna slutt (Ot.prp. 55 2003/2004:9, min uth.).

Den nye forskriften var formulert slik:

Kommunen skal gi elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk nødvendig morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring og særskild norskopplæring til dei har tilstrekkelege kunnskapar i norsk til følgje den vanlege opplæringa i skolen (§ 24-1 i forskrift av 1999 til opplæringsloven av 1998).

Det er flere interessante momenter ved denne omleggingen. For det første innebærer den en 180 graders vending i synet på fornuftig opplæring av minoritets elever i skole, som i 10-15 år hadde vært dominert av ideologisk velvillige holdninger (*fargerikt fellelesskap, likeverdig opplæring*) og forskningsbasert kunnskap om minoritets elevers språklige og pedagogiske behov (essensielt Cummins' teori og empirisk evidens for dens forklaringskraft), selv om det var begrenset hva man hadde oppnådd i praksis i form av læringsutbytte og bilitterær ("funksjonell") tospråklighet.

På midten av 90-tallet kom de første dokumenterte meldingene om at norsk pedagogikk kanskje ikke er så effektiv: "20 prosent av elevene går ut av grunnskolen uten å kunne

²²⁸ Ordet redskapsspråk (reiskapsspråk) dukker etter hvert ofte opp i offentlige dokumenter og i det offentlige ordskifte, som om det var alminnelig forstått ord. Det er det nok ikke. Etter en times søk på Google finner jeg at ordet forekommer spredt, gjerne med enkeltforekomster i større dokumenter, men uten å problematiseres eller behandles. Ordet brukes vanligvis i omtrent denne betydning: "et språk som ikke er fullgodt, men som likevel kan brukes til noe, som et redskap". Jeg kjenner ingen filologisk eller lingvistisk definisjon av ordet, og jeg gjenkjenner det ikke som et fagord. Ordet har antagelig sneket seg inn i språket fordi det er behov for det, for eksempel som et synonym for "tilstrekkelige norskerferdigheter til å følge vanlig opplæring", en betydning man finner ordet brukt i. Det finnes meg bekjent ikke noe faglig begrep om to grader av språkerferdighet som begge er tilstrekkelige for å sikre læringsutbyttet, et fullgodt språk og et "redskapsspråk". Man bør derfor helt unngå ordet redskapsspråk (i likhet med *funksjonell tospråklighet*, som det er beslektet med) inntil det eventuelt får en eller annen omforent betydning som ikke virker tilslørende. Begrepet kunne av noen (politikere, for eksempel) tolkes slik at det finnes et slags halv-norsk som er bra nok for utlendinger.

lese og skrive” (Aagaard 2000).²²⁹ I tiden rundt kommunevalget i 1995 skjedde det vel også en endring i det innvandreriinteresserte offentlige ordskiftet (*snillisme, innvandreregnskap* etc.), og det ble etter hvert stuerent å ytre seg offentlig om at innvandrere og flyktninger ikke bare har problemer, men også utgjør et problem (slik tyskfordrevne finnmarkinger etter andre verdenskrig også utgjorde et ”problem” i Sør-Norge), og å hevde at vi må *stille krav* til dem.

At vi må *stille krav* til våre nye landsmenn, kommer frem for eksempel i St. meld. 49 2003/2004 *Mangfold, inkludering og deltagelse*:

Voksne innvandrere som kommer til Norge har blitt formet i andre samfunn enn det norske. De vil nødvendigvis ha mye av hjertet sitt og tankene sine der. Det må respekteres. Samtidig forventer regjeringen at alle landets innbyggere slutter opp om noen grunnleggende verdier som det norske samfunnet bygger på, og tar ansvar for seg selv og andre. Det ligger ikke nødvendigvis noen motsetning mellom disse forventningene. *Regjeringen venter at innvandrere setter seg inn i og respekterer grunnlaget for norsk samfunnsliv og politikk. Regjeringen anser dette som en del av den uuttalte samfunnskontrakten man har som borger med det samfunnet man bor i. Alle inviteres til å delta i den demokratiske debatten om hvordan grunnlaget skal forstås og få praktisk innhold. Det er et mål for regjeringen at innvandrere i størst mulig grad deltar i det politiske og sivile liv .. Mange innvandrere er også foreldre for barn og unge som vokser opp i Norge. Det kan være stort sprik mellom de forhold som foreldrene vokste opp under, og det barna møter. Enkelte miljøer har et negativt bilde av det norske samfunnet, mer basert på fordommer enn nyansert kunnskap. I den grad slike fordommer finnes, bør de brytes hvis de står i veien for barnas eller egen samfunnsdeltagelse .. Regjeringens mål er at alle foreldre, uansett om de har innvandret eller ikke, har innsikt i hvordan det norske samfunnet fungerer. Hovedhensikten er å kunne veilede og støtte barna ut fra den virkeligheten barna må forholde seg til. For innvandrere innebærer det at de må lære seg norsk”* (St. meld. 49 2003/2004:35-36, mine uth.).

Det er vanskelig å tenke seg at regjeringen kunne tillatt seg å stille krav om et *fordomsfritt og positivt syn på det norske samfunnet* til andre identifiserte befolkningsgrupper, som homofile, trøndere, folk over femti, tater, kvinner eller ingeniører. Alle som oppholder seg i landet, skal overholde norsk lov, men hvilken *respekt* de i sitt sinn føler for norsk samfunnsliv og dets grunnlag, er en privatsak.²³⁰ Regjeringens ord synes å uttrykke nettopp slike fordommer som man gjerne vil bekjempe. Det er ikke korrekt at positive syn på Norge er sanne, mens negative syn på Norge er fordomsfulle – synspunktet er i seg selv fordomsfullt. Videre er det ikke på noen måte forbudt å være fordomsfull. Alle er fordomsfulle på den ene eller den annen måte, enten man liker det eller ikke. Myndighetene har (forutsatt lovhjemling) rett til å knytte stats-

²²⁹ ”Det store problemet i norsk skole er ikke at spesielt begavede barn nærmest ugleses, om jeg har forstått Lærerforbundets [Anders] Folkestad rett. Det er det *lille* problemet. Det *store* problemet i norsk skole er at en mengde komplett normalbegavede barn, som altså er intelligente nok til å bli enere, nærmest ikke lærer noe som helst i skolen. Tyve prosent av dem kan ikke lese og skrive, ifølge Inge Lønning, en mann som vel kontrollerer sine kilder, og de behersker ikke håndregning med de fire regningsarter” (Aagaard 2000, uth. i orig.).

²³⁰ Store mindretall av den norske befolkningen (om ikke fler) mangler respekt for ulike sider ved grunnlaget for norsk samfunnsliv, for miljøpolitikken, mediepolitikken (med voldsfiler tilgjengelige for alle barn), egenandelene i helsevesenet, eldreomsorgen, salg av strøm til europeiske priser, statskirken, EØS-avtalen, moralsk forfall osv. Manglende respekt er en fundamental demokratisk rettighet og forutsetning.

borgerskap og opphold i landet til fullført *norsk kurs*, om de så måtte ønske, men de har ingen rett til å kreve at borgere *lærer norsk*. En slik inngripen i privatlivet og åndsfriheten ville være grunnlovsstridig (for ikke å bruke sterkere uttrykk) og kan derfor ikke vedtas som lov.

Det er verd å merke seg at den nye politikken (erstatningen av en målsetning om tospråklighet med en rett til kompensierende språktiltak) ikke var begrunnet i nye tendenser på minoritetsspråksfeltet. De dominerende tendenser i denne forskningen ble etablert rundt 1980 og har ligget fast siden, som vi har sett i foregående kapitler. Kursendringen kan kanskje forstås som en reaksjon på holdninger til minoritetene i opinionen, nedslående meldinger om læringsutbyttet i norsk skole og ukjent effekt av (antatt) kostbare språktiltak.²³¹

Siden elevene med forskriften av 1999 hadde fått en behovsprøvet rettighet, og fordi kommunene dermed hadde fått en forpliktelse, var vedtak om slike tiltak å anse som forvaltningsvedtak (enkeltvedtak) fattet av offentlig myndighet, hvilket det snart ble nødvendig å presisere i rundskrivs form (Rundskriv F-19.01, KUFD), og deretter i et brev fra departementet til skoledirektørene (fylkesmannsembetene), som minnet om rundskrivet (Brev fra KUFD 2001).

Myndigheten til å fatte slike vedtak er nå (i likhet med vedtak om spesialundervisning) oftest delegert fra skolemyndigheten (kommunen) til rektor ved den enkelte skole. Men i motsetning til spesialundervisningsvedtakene, som saksopplyses av et uavhengig sakkyndig organ (PP-tjenesten), anses skolen selv som kompetent saksopplyser for vedtak om språktiltak. I disse sakene er *saksopplyser* og *vedtaksmyndighet* (forvaltningsorgan) samme instans, skolen ved rektor, og har identiske partsinteresser. En slik ordning virker ikke forvaltningsjuridisk betryggende, men har meg bekjent (etter en sonderende konsultasjon ved juridisk fakultet ved UiO) ikke vært prøvet for retten.²³²

Hvorvidt skolen har *kompetanse* til å vurdere hvilke elever som har behov for og derfor krav på disse tiltakene, ble ikke problematisert av lovgiver. Man vil for eksempel tro at det ligger utenfor en almenlærers formalkompetanse å avgjøre om en gitt kombinasjon av dokumenterte fagnivåer og opplevde språknivåer uttrykker svake andrespråksferdigheter eller lærevansker.²³³

Hva det betyr å *kunne følge den vanlege opplæringa i skolen*, var ikke klargjort. Her er det rom for vide lokale tolkninger, avhengig av elevgrunnlag, holdninger og økonomi. Er det slik at når barna kan følge halvparten av undervisningen, så er det nok? Blant majoritetsspråklige er det jo også slik at ikke alle elevene klarer å følge undervisningens vanskeligste tema. Er det et tegn på at elevene kan følge den vanlige opplæringen, når de er pliktoppfyllende, sitter stille og ikke forstyrrer? Eller er det motsatt slik at elevene skal ha de samme norskferdigheter som majoritetselevne, eller det samme utbyttet av undervisningen? Det bør de jo ha hvis de ikke er hemmet av sin minoritetsspråklighet.

²³¹ Det er ikke gitt at de tre språktiltakene er kostbare. Selv om de koster penger på én skolebudsjettpost, kan utlegget i prinsippet tenkes å bli kompensert ved innsparinger på andre skolebudsjettposter, som belastes når elever har svakt læringsutbytte, for eksempel budsjettposter for spesialundervisning, hvis effekt ikke er bedre dokumentert enn effekten av språktiltak.

²³² "PP-tjenesten bør være *faglig uavhengig*. Det vil si at PP-tjeneste[n] i sitt faglige arbeid er klart atskilt fra skoleadministrasjon og skole. Hovedgrunnen til dette er at PP-tjenesten gjennom å utføre sine oppgaver på selvstendig faglig grunnlag, kan utføre f. eks. saksbehandling og utredningsarbeid på en habil og uhildet måte" (Overland 1996b:7). Se også Overland 1996a:16.

²³³ "Dersom ein minoritetsspråkleg elev, ut frå dei føresetnadene den enkelte har, ikkje har lært norsk innan rimeleg tid, kan det vurderast om eleven har behov for spesialundervisning" (Ot.prp 55 2003/2004:16). Man stusser over at spesialundervisningsbehovet her gjøres avhengig av norskferdighetene, ikke læringsutbyttet, og over at forutsetningene forutsettes kjent før eleven er utredet.

Det var ikke klargjort hvilke kunnskaper i norsk som skulle anses *tilstrekkelige*.²³⁴ Er det for eksempel nok at minoritetslevende snakker flytende, med god uttale, uten språkfeil og har god sosial funksjon? Eller har det mer med ordforrådet å gjøre enn med taleflyt? Skolene var på dette tidspunkt ikke utstyrt med standardisert materiale for kartlegging av minoritets-språklige barns norskkunnskaper, og det forelå ingen kompetansekriterier.

Fordi disse språktiltakene (i likhet med spesialundervisning) var behovsprøvede, måtte det i hver sak fattes to vedtak: Når det er behov for tiltakene, skal de iverksettes, og når det ikke lenger er behov for dem, skal de avsluttes. I begge fall skal behovet dokumenteres. Var skolene godt nok informert om at det skulle fattes to vedtak? Ble det i praksis fattet to vedtak?

Språktiltakene var videre (i motsetning til spesialundervisning) prinsipielt uetterrettelige, fordi det ikke ble utarbeidet noen individuell plan for innhold, målformuleringer, omfang og organisering av opplæringen, og fordi det ikke forelå konkretiserte føringer for følgeevaluering av språklig progresjon.

På tross av at spesialundervisning og språkkrettede tiltak var uavhengig hjemlet og begrunnet i lov og forskrift, ble det i lokal praksis ofte slik at barn fikk enten spesialundervisning eller språkkrettede tiltak, selv om de eventuelt trengte begge former for tilpasning.²³⁵ I klinisk praksis var det vanlig å møte barn med lærevansker som i stedet for spesialundervisning fikk morsmålsopplæring, eller barn uten lærevansker som i stedet for språktiltak fikk spesialundervisning – begge deler er for øvrig fortsatt vanlig.

Når minoritetsspråklige barn utredes for lærevansker, må det i tillegg til spesialundervisning også vurderes om de har behov for de tre tiltak. Barnets språkferdigheter er en del av de samlede læreforutsetninger som den sakkyndige skal utrede, og det er pr. definisjon bare PP-tjenesten (og andre fagspesialister) som kan ha formalkompetanse for å vurdere interaksjonen mellom språkferdigheter og øvrig intellektuell utrustning til et samlet sett læreforutsetninger.²³⁶ Men om PP-rådgivere skal ha denne kompetansen i kraft av sin utdanning og sitt forvaltningsmandat som sakkyndige, er det ikke dermed sagt at de nødvendigvis har den i praksis, eller at de er tilstrekkelig klar over denne siden av sitt forvaltningsmandat. Slike spørsmål søkes besvart i den foreliggende undersøkelsen.

Blant annet som en følge av disse uklarhetene i forskriftens § 24-1, ble de tre tiltak i de følgende år implementert etter tvilsom forvaltningspraksis, med stor lokal tolkningsfrihet, etter lokale kriterier og med stort sett ukjent, men helt sikkert variabel effekt. I 2006 ble implementeringen av *særskilt norskopplæring* etter læreplanen i *Norsk som andrespråk* evaluert (Rambøll Management 2006a). Som en følge av evalueringen ble læreplanen opphevet og i 2007 erstattet med *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. Det foreligger spredte norske forskningsarbeider om effekten av *morsmålsopplæring*, hovedsakelig mindre, kvalitative studier (se diskusjon hos Bakken 2007; Ryen 2007), men stort sett må man si at implementering, kvalitet og effekt av morsmålsopplæring i norsk skole er ukjent, selv om bruk av morsmålet i opplæringen er veldokumentert positiv i den utenlandske forskningen (Bakken

²³⁴ "Når kommunen tek stilling til kva rettar ein elev har etter opplæringsloven § 2–8, er det eit enkeltvedtak etter forvaltningslova § 2. For å avgjere om ein elev har rett til særskild språkopplæring etter § 2–8, må det avklarast om eleven har tilstrekkelege kunnskapar i norsk til å følge den vanlege opplæringa" (Ot.prp. 55 2003/2004:9).

²³⁵ "Elevar med rett til særskild språkopplæring etter opplæringsloven § 2–8 kan også ha rett til spesialundervisning etter opplæringsloven § 5–1. Dette blir ei konkret vurdering som må gjerast i det enkelte tilfellet" (Ot.prp. 55 2003/2004:23).

²³⁶ "I henhold til bestemmelsene kan spesialundervisning ikke gis uten at pedagogisk-psykologisk tjeneste har gjort en innledende sakkyndig vurdering som oppfyller kravene i opplæringsloven § 5-3. Disse kravene innebærer blant annet at den sakkyndige vurderingen i disse tilfellene *alltid skal omfatte kartlegging av norsksferdighetene* til eleven og en nærmere vurdering av hvilken språkopplæring den enkelte må ha for å få et forsvarlig utbytte av opplæringen" (Ot.prp. 55 2008/2009:30, mine uth.).

2007).²³⁷ Implementering og effekt av *tospråklig fagopplæring* – morsmålsstøtte i ordinær fagopplæring på norsk – er i Norge enda mindre dokumentert enn for særskilt norskopplæring og morsmålsopplæring.²³⁸

I 2003 ble retten til språktiltak etter forslag i Ot.prp. 55 2003/2004 inntatt i opplæringslovens § 2-8, og lovteksten ble endret slik at den ved første øyekast fortøner seg mindre forpliktende for kommunen, derved at norsk er fremhevet som det sentrale tiltaket, mens morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring har fått et modifierende ”om nødvendig” knyttet til seg. I 2009 ble forskriften til opplæringsloven også endret slik at retten til særskilt norskopplæring kan oppfylles enten gjennom Læreplan i grunnleggende norsk, eller ved *skoleinterne tilpasninger i det ordinære norskfaget* (Føresegner § 1.1.e).

Som begrunnelse for lovendringen i 2003 fremholdes i Ot.prp. 55 2003/2004:10 at departementet har fått henvendelser om at tiltak etter forskriftens § 24-1 kan være vanskelige å gjennomføre i praksis på grunn av problemer med å skaffe kompetente morsmåls lærere og tospråklige lærere. Departementet kommenterer at: ”Det er uheldig å ha lovføresegner som ikkje let seg gjennomføre i praksis” (loc. cit.). Det er imidlertid ikke noe nytt at det av og til er vanskelig å skaffe egnede lærere (små kommuner, små språkgrupper).²³⁹ Det innebærer at retten (som forutsatt i lovens § 2-8, tredje ledd) ikke kan oppfylles i alle tilfelle, ikke at forskriften (nå loven) ”ikkje let seg gjennomføre i praksis”.²⁴⁰ Av den samme proposisjonen fremgår nemlig at ca. 38 000 barn (ca. 6,2 prosent av alle elever) har særskilt norskopplæring i skoleåret 2003/2004, og at ca. 20 000 (ca. 3,2 prosent av alle elever) har morsmålsopplæring, tiltak som altså *lar seg gjennomføre*, selv om effekten er ukjent (loc. cit.). Det er imidlertid helt sikkert at færre enn 20 000 elever ville hatt morsmålsopplæring om tiltaket ikke var lov- eller forskriftsfestet. Opplæringslovens § 2-8 gir altså en viss rettssikkerhet. Tallene er tilnærmet stabile. I skoleåret 2009/2010 er det ca. 6,7 prosent av alle elever som får særskilt norskopplæring, mens ca. 3,3 prosent får morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring. Men om tallene er stabile, kan de like fullt uttrykke en nedgang, idet andelen minoritetsspråklige elever øker.

Det var også innløpt synspunkter om at det er vanskelig å finne gode pedagogiske og organisatoriske modeller for å gi tilpasset opplæring til språklige minoriteter. Departementet mener i den sammenheng at ”det er viktig at skoleeigarane og skolane sjølv finn fram til gode pedagogiske og organisatoriske modellar for særskild språkopplæring for minoritetsspråklege” (loc. cit.). Skolens frihet til selv å finne ”gode modellar” for særskilt norskopplæring

²³⁷ ”Utvalgets erfaringer tilsier at elever mange steder ikke gis den opplæring de etter opplæringsloven §§ 2-8 og 3-12 skulle hatt. Manglende etterlevelse av regelverket er observert flere steder. Mange steder fattes ikke enkeltvedtak om særskilt språkopplæring og elever får ofte et svært begrenset tilbud etter §§ 2-8 og 3-12. Videre ser utvalget at det kan være grunn til å anta at det er en betydelig variasjon i kvaliteten på den særskilte norskopplæringen som blir gitt elevene rundt om i landet. Dette må antas å skyldes både svakheter ved regelverket, manglende kompetanse, forankring, organisering og økonomi .. Utvalget har .. merket seg at verken for dagens [§ 2-8 fra 2003] eller for tidligere regelverk [§ 24-1 i forskriften av 1999], kan læringsutbyttet vurderes som tilfredsstillende. Videre synes praktiseringen av de aktuelle bestemmelsene både i dag og tidligere å ha vært mangelfull” (Østberg-utvalgets delinnstilling 1 2009:146-147).

²³⁸ Om variabel lokal praksis – som er et rettssikkerhetsproblem – se for eksempel Palm & Lindquist (2004:60-67).

²³⁹ ”Etter opplæringsloven § 2-8 [dvs. *forskriftens §24-1*] har kommunane plikt til å gi elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk nødvendig morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring og særskild norskopplæring inntil dei har tilstrekkelege kunnskapar i norsk til å følgje den vanlege opplæringa. Elevar som fyller desse vilkåra, har rett til alle tre typar opplæring *så sant det er eigna undervisningspersonale i kommunen*. Kommunen må derfor tilby alle tre typar opplæring nemnde i føresegna” (Ot.prp. 55 2003/2004:9, min uth.).

²⁴⁰ Situasjonen illustrerer den alminnelige juridiske grunntese som uttrykkes proverbialt: Hvor der intet er, taper selv keiseren sin rett. Se også Engen, Kulbrandstad & Sand (1996) og Fimreite (2003).

(dvs. tilpasning av det ordinære norskfaget) er nå nedfelt i skoleforskriftens § 1.1.e.²⁴¹ Det er ikke knyttet noen betingelser til valget mellom Læreplanen i grunnleggende norsk og skoleintern tilpasning. Rektorer som ønsker å etterkomme departementets føringer om ”tilstrekkelige norskerferdigheter”, kan med denne forskriftsbestemmelsen, og med ryggen fri juridisk sett, overlate særskilt norskopplæring til den enkelte lærer i den enkelte klasse – en betydelig svekkelse av elevenes rettssikkerhet, en forenkling av rektors arbeid og en mulig innsparing på skolens budsjett.

Behovet for lovendringen er svakt dokumentert i proposisjonen. Det er ikke der dokumentert hvilke og hvor mange henvendelser departementet fikk, eller hvor tungtveiende de var, og det er udokumentert at lov og forskrift ikke lar seg gjennomføre i praksis. Derimot er det sannsynlig at når særskilt norskopplæring etter *politiske* føringer skal prioriteres fremfor morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring, og når rektorene stilles friere til å finne egne og egnede pedagogiske og organisatoriske modeller, da vil færre barn i praksis få de to tiltakene som de etter behov hadde krav på etter forskriftens § 24-1 (og strengt tatt fortsatt har krav på etter gjeldende lov).

Det var i forskriftens § 24-1 av 1999 ikke stilt spesielle krav til personale som skulle stå for hvert av de tre språkrettede tiltakene, og det ble litt tilfeldig hvem blant skolens personale som tok hånd om denne opplæringen, kvalifiserte morsmåls lærere, kvalifiserte andrespråkspedagoger²⁴² eller andre lærere og assistenter. Det ble ytret bekymringer over at språktiltakene var dårlig integrert med den øvrige opplæring, og man opplevde ofte at samarbeidet mellom morsmåls lærere, andrespråkspedagoger og klasselærere var for dårlig eller lite prioritert lokalt.²⁴³ Med § 14-4 i skoleforskriften (KD 2006) er det nå satt strenge kompetansekrav til morsmåls lærere, krav til relevant lærerutdanning og dokumenterte språk- og kulturkunnskaper på høyt nivå. For elever med morsmål i de store språkgrupper, og i områder med stor konsentrasjon av minoritetsspråklige, kan disse kompetansekravene kanskje gi bedre *kvalifisert* morsmålsopplæring. Men for små språk og i områder med færre minoritetsspråklige elever vil de nye kompetansekravene vanskeliggjøre tilsetting av morsmåls lærer som uten å tilfredsstille kompetansekravene ellers kunne gjort nyttig arbeid. Enhver utdannet morsmålskyndig person kan i prinsippet gi god morsmålsopplæring, om ønskelig med noe veiledning fra skolens lærere. Ofte kan foreldre være behjelpelige med å finne egnet morsmåls lærer, hvilket er en avlastning for skolen, men dette er med de strenge kompetansekravene blitt vanskeligere siden 2006. Fordi retten til morsmålsopplæring etter Oppl.l. § 2-8 bortfaller når skolen ikke kan skaffe egnet personale, innebærer de nye strengere kompetansekravene i praksis en svekkelse av elevenes rett til et lovfestet tiltak, hvilket – i tråd med departementets føringer – kan innebære at færre elever får morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring de ellers har krav på.

Det ble i 2009 også tatt inn et 4. ledd i § 2-8 om at skolen skal kartlegge norskerferdighetene både før vedtak fattes, og ”undervegs i opplæringa”, som grunnlag for å vurdere om elevene er blitt flinke nok i norsk til å følge ordinær opplæring (Ot.prp. 55 2008/2009). I forkant av lovendringen ble det i 2007 også innført to nye læreplaner: Læreplan i grunn-

²⁴¹ ”Elevar som har rett til særskild norskopplæring etter opplæringslova § 2-8, skal få *opplæring etter tilpassing til læreplanen i norsk* eller opplæring etter læreplanen i grunnleggjande norsk for språklege minoritetar” (Forskrift § 1.1.e, min uth.).

²⁴² Lærere med kompetanse for å undervise i norsk som andrespråk.

²⁴³ ”Morsmålsopplæringa skal sjåast i samanheng med dei *opplæringstilboda* eleven elles får .. Det er spesielt viktig at morsmålsopplæringa blir sedd i samanheng med den *språkopplæringa* eleven elles får” (Ot.prp. 55 2003/2004:23, mine uth.).

leggende norsk for språklige minoriteter og Læreplan i morsmål for språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet 2007a; 2007b).

Læreplanen i ”grunnleggende” norsk består av 95 kompetansemål fordelt på tre nivåer for fire hovedområder (lytte og tale, lese og skrive, språklæring, og språk og kultur). Kompetansemålene er overveiende deskriptive og aktivitetsorienterte. De er i liten grad konkretiserte og derfor vanskelige å etterprøve. På tredje, høyeste nivå skal eleven for eksempel ”kunne bruke regler for ortografi, tegnsetting og setningsstruktur i egen skriving”. Hvor mange og hvilke regler eleven skal kunne bruke, fremgår ikke, heller ikke hvor godt eleven skal kunne bruke disse reglene. Dette er et av de mest konkrete kompetansemålene. Andre er mindre etterprøvbare, som dette, fra samme, tredje nivå: ”Eleven skal kunne bruke et variert ordforråd for å uttrykke følelser og mening i egen skriving.” Kompetansemålene er naturligvis viktige, men slik de er formulert, kan de ikke etterprøves. Læreplanen i morsmål er på samme måte inndelt i tre nivåer på fire hovedområder, men med bare 57 kompetansemål, som er formulert på den samme beskrivende, lite etterprøvbare måten. Ved gjennomlesning ser det ut til at kompetansemålene er satt litt høyere i den norske planen enn i morsmålsplanen, men på grunn av manglende konkretisering er det vanskelig å avgjøre.

Sammen med den nye norskplanen ble det i 2007 utgitt et kartleggingsmateriale for følgeevaluering av språklig progresjon, og en veileder for dette kartleggingsmaterialet (Utdanningsdirektoratet 2007c, 2007d). Kartleggingsmålene er 135 beskrivende utsagn om eleven, modellert etter læreplanen, men, ifølge innledningen, mer konkretiserte. Et av de mest konkretiserte kartleggingsmålene er dette: ”Eleven har få ortografiske feil og kan følge hovedregler for bøyning av ord og for oppbygging av setninger.” Det fremgår ikke hva som menes med ”få ortografiske feil”, hva som menes med ”hovedregler” i forhold til andre regler for bøyning av ord, og det fremgår ikke hvor kompliserte setninger eleven skal mestre oppbygningen av. Derved er måloppnåelsen overlatt lokalt lærerskjønn, som jo må være svært variabelt (Klesmer 1994).²⁴⁴ Men det fremgår både av læreplanen og av veilederen til kartleggingsmaterialet at når elevene har ”nådd målene” i læreplanens nivå 3, skal de følge ordinær norskopplæring og ”bli vurdert i forhold til denne”. På barnetrinnet kan elevene ifølge veilederen overføres til vanlig norskopplæring *før* de har nådd nivå 3. Ved overføring til vanlig norskopplæring har eleven ikke lenger krav på morsmålsopplæring. Kartleggingen foretas av læreren i samråd med eleven, og den er med det nye fjerde punktet om kartlegging i Oppl.l. § 2-8, gjort obligatorisk:

”Kartlegginga [av norskdugleik] er ikkje å sjå som enkeltvedtak [sic], men som ei *absolutt plikt* før det blir gjort vedtak som gjeld retten til særskild språkopp-læring. Manglande kartlegging vil innebere ein feil ved saksbehandlinga” (Ot.-prp. 55 2008/2009:60, min uth.).

Rent bortsett fra at *kartlegging* ikke under noen omstendighet kan ses som et *vedtak*, kan det nye lovleddet ses både som en sikring av forvaltningsprosedyren til fordel for eleven, og som en sikring mot anker, klager og rettsaker til fordel for skolen. Det er etter min oppfatning ikke

²⁴⁴ Klesmer har i sin studie (1993; 1994) vist hvordan lærere systematisk overvurderer elevers andrespråkferdigheter derved at de legger større vekt på ferdigheter som etableres raskt (flyt og struktur – dagligspråk) enn på ferdigheter som tar mange flere år å etablere (ordforråd og begrepsapparat – det utslagsgivende skolespråk). Med det kartleggingsregimet myndighetene har lagt opp til nå, er det stor fare for at minoritetsspråklige elever generelt vil miste språktiltakene for tidlig, den situasjonen Cummins (1980a) har betegnet *the exit fallacy*.

helt tydelig om departementet har lagt den ene eller den andre begrunnelsen til grunn (elevens beste eller skolens beste), eller begge.

Med den nye læreplanen og kartleggingsmateriellet i ”grunnleggende” norsk har myndighetene fra 2007 gitt en operasjonell, administrativ definisjon av de norskferdigheter som er ”tilstrekkelige” til å følge den vanlige opplæringen. Vurderingen gjøres lokalt. Elever og foreldre som måtte mene at norskferdighetene fortsatt hemmer læringsutbyttet, vil ha lite de skulle ha sagt hvis skolen med denne statsautoriserte kartleggingen mener at eleven kan nok. På grunn av manglende konkretisering er vurderingen skjønnsmessig. Skjønn varierer, av og til systematisk og i samsvar med interesser. Det fremgår eksempelvis verken av læreplanen, kartleggingen eller veilederen om eleven på nivå 3 skal forstå og kunne bruke det elementære semantiske skillet mellom 2. futurum og 2. kondisjonalis (*han skal ha spist klokken fire* vs. *han skulle ha spist klokken fire*) eller hvor godt eleven kjenner betydningen og bruken av våre preposisjoner, konjunksjoner, adverb og pronomener. Fremfor alt fremgår det ikke hvor stort og ”varierte” ordforrådet skal være.

Lovendringen av 2003 innbærer – antagelig uten juridisk dekning – tilsynelatende en justering av de tre tiltakenes forvaltningsstatus. Ved en overfladisk lesning av den nye § 2-8 i loven, kan man få inntrykk av at alle minoritetsspråklige har krav på særskilt norskopplæring, mens morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring ”derimot” angår få, og må være dokumentert *nødvendig*. En slik lesning blir også i noen grad styrket av departementets senere utlegning:

(Minoritetsspråklige elever) har .. rett til særskild opplæring i norsk til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følge den ordinære opplæringa. Retten kan oppfyllest ved opplæring etter læreplanen i grunnleggjande norsk for språklege minoritetar, eller ved tilpassa opplæring ut frå den ordinære læreplanen i norsk .. (De kan) også ha rett til morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring. Desse typene opplæring skal *derimot berre* givast så langt det er «nødvendig». Dette vil først og fremst gjelde elevar .. som er *heilt utan norskkunnskapar* eller har så avgrensa dugleik i norsk at dei ikkje vil kunne *følgje noko* av den ordinære opplæringa (Ot.prp. 55 2008/2009:29, mine uth.).

Etter forskriften av 1999 var minoritetsspråklige barn forvaltningsjuridisk garantert tre likt lovhjemlede språkrettede, altså forskjellige, men likestilte tiltak for å sikre effektiv norsk-erhvervelse og å sikre læringsutbyttet mens andrespråket blir etablert. Med departementets lov- og forskriftsendringer, og dets formuleringer i proposisjoner, har myndighetene nå klart signalisert til skolene at de har stor frihet. Tiltakene skal ikke lenger være likestilte, for særskilt norskopplæring skal prioriteres som *det fremste verkemiddelet*. Særskilt norskopplæring kan organiseres ved tilpassning av det ordinære norskfaget, hvilket ikke gir elevene den samme rettssikkerhets- og forvaltningsgaranti for at deres særskilte behov blir ivaretatt på en forsvarlig måte. Svært få barn skal ha morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Det er nemlig relativt få barn i norsk skole som er *heilt utan norskkunnskapar*, og det vil også for dem kun gå kort tid før de har tilstrekkelige norskkunnskaper til iallfall å kunne *følgje noko* av den vanlige opplæringen. Etter departementets formuleringer å dømme, står det skolen fritt å nekte elever slik språktilpassning når de kan *litt* norsk og kan følge *litt* av undervisningen. Slike formuleringer fra myndighetene burde være oppsiktsvekkende, så vidt jeg kan forstå.

Slike formuleringer harmonerer også, i et videre perspektiv, med myndighetenes målsetning om at færre elever skal ha en spesialundervisning som de i gjeldende lov etter sitt læringsutbytte har krav på (jfr. NOU 16 2003:83; Ot.prp. 40 2007/2008; St.meld. 16 2006/2007:78; NOU 18 2009:164). Sammenfallet mellom disse to målsetningene om redusert bruk av tiltak (spesialundervisning og språktiltak) setter idealet om inkluderende opplæring i relieff, og støtter etter min vurdering synspunktet om at inkluderende opplæring er en opp-

givelse av den sterkere målsetningen om integrert opplæring. De to målsetningene innebærer også en ansvarsfraskrivelse fra myndighetenes side. Ansvar for svakt læringsutbytte, sviktende norskervervelse, skolenes sviktende differensiering, den angivelig svake effekten av spesialundervisning og det epidemisk tiltagende behovet for spesialundervisning, legges på skolene, spesialpedagogene og PP-tjenesten (som alle har et ”forbedringspotensial”), ikke på den skolepolitikken som myndighetene har vedtatt og gjennomført. Myndighetene burde åpenbart ta dette ansvaret selv.

Med de nye formuleringene om språktiltakene har myndighetene gått svært langt bort fra tanker om *bilitterær tospråklig* og *likeverdig opplæring*, som gjennom en tyveårsperiode var inspirert av idealer om *fargerikt fellesskap*. Det nye budskapet er rent politisk motivert, for det foreligger ikke noe spesielt overbevisende forskningsbelegg, og det foreligger spesielt ikke noe *nytt* forskningsbelegg, for at andrespråksvervelse sikres best gjennom *opplæring* i andrespråket. Ifølge den mest overbevisende forskningen på feltet (for eksempel Thomas & Collier 1997; 2002, som også godskrives av Bakken (2007) i hans departementsbestilte kunnskapsoversikt), er ESL-modeller (tilsvarende særskilt norskopplæring i Norge) den *svakeste* av de aktuelle modeller for å sikre andrespråkslæring og et forsvarlig læringsutbytte, til forskjell fra (velimplementerte) modeller som tar førstespråket i bruk i opplæringen.

Det løper to forskjellige linjer gjennom statens føringer for opplæring av minoritetsspråklige. Den ene linjen betoner forsvarlig og likeverdig opplæring, integrering, inkludering, respekt for språk og kultur, språklig tilrettelegging, kompetent skjønn og juridisk korrekt forvaltning av rettigheter og plikter. Den andre linjen betoner norskopplæring fremfor morsmålsopplæring (som om det var en motsetning), senker kravene til ”tilstrekkelige norskerferdigheter” og gjør det vanskeligere for elever og foreldre å verge sine partsinteresser:

”Morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring skal primært vært et hjelpemiddel når elevene ikke kan følge opplæringen på norsk, og vil først og fremst gjelde *nyankomne* og andre minoritetsspråklige elever med *svært* begrensede ferdigheter i norsk. Eventuell videre opplæring i morsmål etter at elevene er blitt i stand til å følge undervisningen på norsk, er *foreldrenes ansvar* (St.meld. 23 *Språk bygger broer* 2007/2008:53, mine uth.).

Det finnes ikke noe forskningsbelegg for myndighetenes nye restriktive lovforståelse, og det er tvilsomt om statens to linjer kan møtes – de synes å være parallelle.²⁴⁵ Forvaltningen av rett og plikt er etter departementets lovforståelse overlatt lokalt og partsinteressert skjønn ved den enkelte skole (budsjettinteresser, bemanningskabler, timeplanlegging). Det kan derfor argumenteres godt for at aktuelle føringer for opplæringen av språklige minoriteter i norsk skole er *assimilatoriske* og derved bryter med *integreringsvedtaket* (grunnskoleloven) av 1976.

Men på tross av de restriktive føringene fra 2003 med hensyn til morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring, er det ikke skjedd noen dramatisk nedprioritering av de to andre tiltakene til fordel for særskilt norskopplæring, idet forholdstallene som nevnt synes relativt stabile frem til 2009. Man kunne kanskje (meget forsiktig) tolke dette som et tegn på at skolene, som kjenner elevenes språkproblemer på kroppen i det daglige, bedre enn regjeringen forstår hva elevene trenger, og gjerne vil hjelpe dem, men man kan også tolke det som et uttrykk for alminnelig treghet overfor reformer i systemet.

²⁴⁵ Parallelle linjer kjennetegnes definatorisk ved at de aldri møtes.

Om det assimilatoriske tilbudet til minoritetsspråklige elever rundt 1960 skriver Østberg-utvalget (2009):

”Barn av ungarske flyktninger som kom til Norge på 50-tallet, fikk ingen spesiell hjelp verken til å lære norsk eller andre fag. Morsmålsundervisning var heller ikke på tale. De fikk gå sammen med norskspråklige elever for å lære norsk og «bli norske» *fortest mulig*. I og med at dette innebar at de ikke direkte kunne nyttiggjøre seg sitt morsmål og annen kompetanse de hadde fra før, var dette en *assimilatorisk politikk*. Verken skolefolk eller politikere var på den tiden opptatt av at flyktningene kunne ha behov for spesiell tilrettelegging eller at de kunne *nyttiggjøre seg morsmålet sitt i læringsprosessen*. Dette synet er på ingen måte forsvunnet fra dagens debatt, *men det er ikke lenger understøttet av de offisielle målene for verken innvandrerpoltikken eller skolepolitikken*” (Østberg-utvalgets delrapport 1 (KD) 2009:47-48, mine uth.).

Som det fremgår av sitatet fra Ot.prp. 55 2008/2009:29 ovenfor, er ”dette synet” ikke bare fortsatt understøttet av de offisielle målene for innvandrerpoltikken og skolepolitikken – det er faktisk den offisielle bærebjelken i praktisk opplæring. Morsmålet skal etter departementets lovforståelse bare helt unntaksvis brukes i opplæringen. Det er derfor det er grunnlag for å hevde at staten rir to hester eller forfølger to uforenlige parallelle linjer, den ene i teorien (lovteksten, som er integrerende) og den andre i praksis (lovforståelsen, som er assimilatorisk). Staten taler, om man vil, med to tunger, og *politikken* er assimilatorisk, nå som i 1950-årene.

Nå er det imidlertid ikke på noen måte sikkert at regjeringen har juridisk dekning for sin forståelse av de lover og forskrifter den selv har fått vedtatt i Stortinget. Av lovens § 2-8 fremgår at minoritetsspråklige elever etter dokumentert behov har rett til hvert av de tre språkrettede tiltak, og at kommunen som forvaltningsorgan er forpliktet til å gi slike tiltak. Loven stiller ikke noe annet krav til vedtak om særskilt norskopplæring enn den stiller til vedtak om morsmålsopplæring og vedtak om tospråklig fagopplæring, nemlig et dokumentert behov. Det behovet som skal dokumenteres, er behovet for en opplæring som er tilpasset evner og forutsetninger. Fordi forutsetningene hos minoritetsspråklige elever inkluderer deres første- og andrespråksferdigheter, tar denne tilpasningen form av tre lovhjemlede språkrettede tiltak, uten noen særskilt (politisk motivert) prioritering av ett fremfor andre. Det kan argumenteres for at de tre tiltak fortsatt er likestilte i gjeldende lov, fordi betingelsen for å iverksette dem er like, altså et dokumentert behov. Sett i en slik sammenheng sier loven samlet (§§ 1-3 og 2-8) etter min vurdering at minoritetsspråklige elever *ikke skal hemmes i sitt læringsutbytte av sin minoritetsspråklighet*. Jeg har konsultert juridisk fakultet ved UiO om min lovforståelse. Jeg sitter igjen med et inntrykk av at denne problemstillingen ikke er fagjuridisk avklaret, og at man trenger rettslig prøving for å avklare hvordan loven er å forstå.

I den foreliggende avhandlingen legges tentativt til grunn at de tre tiltak er *juridisk* likestilte på tross av *politisk* prioritering av det ene fremfor de to andre tiltakene. Myndighetene har politisk signalisert et ønske om mindre bruk av spesialundervisning, språktiltak og spesielt morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Disse politiske signalene gjelder det *samlede* skoleverk. Men de vedtak som fattes, gjelder *individuelle* elever, og for dem gjelder lovens bokstav som den står. En individuell elev som dokumentert trenger morsmålsopplæring (eller spesialundervisning), skal ha dette tiltaket slik loven foreskriver, uavhengig av skolemyndighetenes generelle ønsker for det samlede skoleverket. Vedtakene skal fattes på en forvaltningsjuridisk forsvarlig måte, etter individuell saksopplysning som er uhildet og nettopp *uavhengig* av partenes ønsker og tilskyndelser, inkludert statens. Vedtaksmyndigheten står ikke fritt til å gå på tvers av et faglig begrunnet sakkyndig og uavhengig råd om tiltak som

uttrykker individuelle rettigheter og offentlige forpliktelser. Det er derfor disse rettighetene er lovfestet, og det er derfor vi har en forvaltningslov.

Kapittel 12

Offentlige føringer: førskolealder

I motsetning til skoleelever har minoritetsspråklige førskolebarn ikke lov- eller forskriftsfestet rett til språktiltak. Siden 1981 ble det likevel gitt statlige tilskudd til kommunene, dels til *tospråklig assistent*, som kommunene kunne bruke til å ansette morsmålspedagoger i barnehager eller som tiltak for enkeltbarn med behov for morsmålsassistanse. Fra 2004 gjelder tilskuddet *tiltak for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder*. Tilskuddet stipuleres ikke lenger etter timeutlegg til barn som faktisk mottar språklig assistanse, men etter antall minoritetsspråklige barn som går i ordinær barnehage (Østberg-utvalgets delrapport 1 2009:59). Det står nå også kommunene fritt om de vil bruke midlene til styrking av morsmålet eller til styrking av norsk språkutvikling. At midlene mest vil bli brukt til det siste, er vel sannsynlig.

NOU 29 1985 *Unge innvandrere i Norge* satte som mål at minoritetsspråklige barn skulle bli tospråklige og tokulturelle, mer spesifisert skulle de *fungere på, utvikle og bevare* sitt første språk. NOU 17 1992 *Rammeplan for barnehagen* fastslo at barnehagen skal styrke morsmålet og arbeide aktivt med norsk som andrespråk. I *Rammeplan for barnehagen* (1996) er dette kravet redusert til at barnehagen *kan* bidra til at barna utvikler tospråklighet. Etter Rammeplanen av 1996 sto det altså norske barnehager fritt å *ikke* fremme minoritetsspråklige barns tospråklighet (se Tefre, Andreassen og Otterstad 1997:6). Dette ble forsøksvis rettet opp i *Barnehagemeldingen* (St.meld. 27 1999-2000), der det heter at ”Å legge til rette for god språkutvikling, både i morsmålet og i norsk, er ei av dei aller viktigaste oppgåvene barnehagen har overfor minoritetsbarn.” I gjeldende rammeplan for barnehagene er kravet til utvikling av morsmålet igjen redusert:

Språket er personlig og identitetsdannende og nært knyttet til følelser. Morsmålet er viktig for opplevelse av egen identitet og mestring på mange områder. Et godt utviklet morsmål er en *grunnleggende forutsetning for den videre språklige utviklingen*, også når det gjelder skriftspråk og leseforståelse .. Barnehagen må *støtte* at barn bruker sitt morsmål og samtidig *arbeide aktivt* med å fremme barnas norskspråklige kompetanse (Rammeplan for barnehagene, Kunnskapsdepartementet 2006:29, mine uth.).

Ordene *tospråklig* og *tospråklighet* forekommer ikke i gjeldende rammeplan, som også gjelder for Oslo, der ca. 40 prosent av barna kan antas å være tospråklige. Det er riktignok ikke korrekt at et godt utviklet morsmål *nødvendigvis* er en grunnleggende forutsetning for den videre språklige utviklingen, slik det litt uforsiktig hevdes i rammeplanen. Mange minoritetsspråklige barn vil etter en periode med tidlig tospråklighet først og fremst utvikle seg på norsk, og får utmerkede skriftspråksferdigheter. Men for barn med svake norskspråksferdigheter er et godt utviklet morsmål til stor hjelp i den senere opplæringen, og gjeldende rammeplan gir så svake føringer til støtte for morsmålsutviklingen at de trygt kan ignoreres i praksis.

Det foreligger en del forskning om minoritetsspråklige i norsk barnhage, oppsummert for eksempel i Østberg-utvalgets delrapport 1 (2009). Et eksempel er forsøket med gratis barnehage i Gamle Oslo (Sand & Skoug 2002; 2003), som allerede er diskutert. Et annet eksempel er Tefre, Andreassen og Otterstads undersøkelse av *Tospråklige assistenters funksjon, rolle og kvalifikasjonsbehov* (1997). Forfatterne fant at åtte av Oslos bydeler ikke tilbød tospråklig assistanse i sine barnehager, og ytterligere tre bydeler tilbød slik assistanse bare i én av sine barnehager. Av Oslos 312 barnehager med minoritetsspråklige barn var det 114 som tilbød en eller annen form for tospråklig assistanse. Assistanse ble gitt under forskjellige administrative regimer, fra fulltidsansatte på én avdeling, til ambulerende assistenter med flere barnehager og til dels små brøkestillinger eller timeengasjementer. Det fremkommer at halv-

parten av assistentene ikke hadde noen spesifisert arbeidsinstruks. Av 20 avdelingsledere var det tre som hadde videreutdanning innen migrasjonspedagogikk. De tospråklige assistentene hadde variert, men forholdsvis høy utdanning fra Norge eller hjemlandet; de fleste hadde også ymse typer norsk opplæring for arbeidet som tospråklig assistent. Det antydes at de minoritetsspråklige foreldrene i liten grad uttrykker sine ønsker og behov vedrørende barna, og at personalet legger planer for barnas utvikling uten tilstrekkelig medvirkning fra foreldrene. Samtlige tospråklige assistenter mener at morsmålet skal ha en sentral plass i førskoletilbudet til minoritetsspråklige barn. Avdelingslederne har mer varierte syn på dette spørsmålet, fra enighet med assistentene, til at morsmålet får være foreldrenes ansvar. Forfatterne antyder at det mangler klare føringer fra det offentlige om språkernes stilling i barnehagene, og at høgskolene i for liten grad og usystematisk forbereder ansatte på flerkulturell pedagogikk.

Målsetningen med undersøkelsen, som var bestilt fra det daværende Barne- og familiedepartementet, var ”å se om barn fra språklige minoriteter faktisk har mulighet til å utvikle tospråklighet der tospråklig personale er ansatt.” Undersøkelsen inneholder intervjuede parter synspunkter på hovedproblemstillingen og forbundne underspørsmål, men den inneholder ikke barnedata som viser i hvilken grad barna faktisk ble tospråklige i barnehager med og uten tospråklige assistenter. Undersøkelsens funn består altså hovedsakelig av *synspunkter*, som for øvrig er interessante i seg selv.

Undersøkelsens funn er behørig diskutert innenfor relevante teoretiske rammer, men det spørres om datamaterialet er tilstrekkelig for slike gode teoretiske diskusjoner. Det avsluttende kapitlet er sterkt preget av uttrykk som ”etter vårt syn”, ”vi bør”, ”vi må”, ”vi trenger”, altså synspunkter og gode ønsker. Det vi ifølge forfatterne trenger, er en enhetlig og kompetent førskole som gir morsmålet en sentral plass i samsvar med rådende teorier på feltet. Dette kan meget vel være fornuftig, men det er ikke underbygget i denne undersøkelsens data-tilfang.

Østberg-utvalgets delrapport 1 (KD 2009), som kan komme til å bli styrende for senere lovgivning, gjennomgår et bredt spekter av forskning om barnehagers kvalitet og minoritetsspråklige førskolebarns språklige behov. Utvalget konkluderer med å foreslå at minoritetsspråklige førskolebarn får en lovhemlet rett til språkrettede tiltak slik skolebarn har det, og at den retten presiseres både i barnehageloven og opplæringsloven. Det er etter min vurdering et riktig og viktig forslag, for det kan bidra til at barn kommer til skole med en normal språkutvikling, uten et mangelfullt begrepsapparat. Utvalget legger i den sammenheng også eksplisitt stor vekt på viktigheten av at barn i førskoletilbud utvikler et godt ordforråd, som en forutsetning for senere læringsutbytte.

Mer problematisk, eller iallfall mindre sikkert dokumentert, er utvalgets utvetydige anbefaling av at minoritetsspråklige barn bør gå i barnehage, begrunnet i den diskutabile påstand at gode barnehager er bra for barnas språkutvikling (ibid.:99). Anbefalingen bygger på en rekke studier (bl. a. Aukrust & Rydland 2009 (en kunnskapsoversikt) og Sand & Skoug 2002; 2003) som tas til inntekt for at det er en sammenheng mellom kvalitetsbarnehager og senere læringsutbytte i skoler, eller at minoritetsspråklige i barnehage lærer mer norsk enn de ellers ville gjort. Aukrust og Rydland (2009:179-180) påpeker imidlertid i sin studie fem gode grunner til at det er temmelig vanskelig å etablere en sammenheng mellom barnehagetilbud og senere læringsutbytte, og at den sammenheng som eventuelt finnes, er avhengig nettopp av kvaliteten i tilbudet, og en hel serie andre forhold. Østberg-utvalget påpeker selv at nettopp kvaliteten i barnehager er svært variabel.

Studien til Sand og Skoug har en teoretisk brist som den deler med mye av forskningen på effekten for minoritetsspråklige av å gå i barnehage. Man dokumenterer at andrespråksferdighetene blir bedre i barnehage enn de ville vært uten barnehage, men unnlater å undersøke hvilken effekt barnehagen har på den naturlige utviklingen av morsmålet, som kan være en vel så viktig prediktor for senere læringsutbytte som den lille gevinsten i andre-

språklæring (se min gjennomgang i avsnittet om språktap). Vi kunne kalle denne teoretiske bristen for *Sands og Skougs paradoks*.²⁴⁶

Aukrust og Rydland (2009) har i sin kunnskapsoversikt oppsummert forskning på effekter av barnehage på læringsutbytte generelt, ikke spesielt for minoritetsspråklige, selv om noen få av de siterte studiene også omhandler dem. De har videre oppsummert studier som sammenligner *gode* barnehager med *dårlige* barnehager, ikke effekten av barnehage versus hjemmeomsorg, skjønt noen studier også berører den problemstillingen. De påpeker videre særlig (men ikke utelukkende) *korttidseffekter* av barnehage, mens forskningen om læringsutbytte hos minoritetsspråklige særlig betoner *langtidseffekten* av pedagogiske tiltak (Thomas & Collier 1997), fordi positive korttidseffekter av tilsynelatende gode tiltak har en sterk tendens til å forta seg eller bli negative etter noen år.

Oppsummert og skjematisk fremstilt viser Aukrust og Rydlands siterte studier følgende: I en periode gir barnehager, i hjemmets sted, et tilbud til barna. Stimulerende hjem gir godt langsiktig læringsutbytte, understimulerende hjem gir svakt langsiktig læringsutbytte. Gode barnehager kan replikere stimuleringseffekten i et stimulerende hjem (en nulleffekt), dårlige barnehager kan det ikke (en negativ effekt). Gode barnehager kan kompensere for et understimulerende hjem (en positiv effekt),²⁴⁷ dårlige barnehager kan det ikke (en nulleffekt). Sammenhengene er til det tautologisk grensende plausible i de siterte studiene, men på grunn av de metodologiske vanskene som forfatterne sterkt understreker, likevel svakt dokumenterte.

Det som er interessant i disse studiene, er forsøkene på å bestemme *hva som er bra* ved en god barnehage, altså hvorved en god barnehage kan replikere stimuleringen i et godt hjem. Om det er lurt å sende barna i barnehage, sier disse studiene lite, for dét avhenger både av hjemmene og av barnehagene. Som en av de siterte studiene blant annet konkluderer, er foreldreomsorg en sterkere og mer konsistent prediktor av barns utvikling enn barnehagekvalitet (ibid.:184). Så i stedet for å si så mye om betydningen av barnehage, har forfatterne snarere sagt noe om vanskene med å måle barnehagekvalitet. Det kunne vi kalle *Aukrusts og Rydlands paradoks*. Østberg-utvalget har altså ikke belegg for påstanden om at minoritetsspråklige nødvendigvis har nytte av å gå i norsk barnehage. Det kan være nyttig for noen barn fra noen hjem i noen barnehager, og uheldig for andre.

Som vi har sett i dette kapitlet, har minoritetsspråklige førskolebarn færre rettsgarantier enn skolebarna, og vi har langt mindre oversikt over effekten av tilbud de har, problemer de møter og tiltak de trenger. Det er nærmest unison enighet om at minoritetsspråklige barn bør gå i barnehage for å lære norsk i tide, før de begynner på skolen. Påstanden savner belegg. Det er mer sannsynlig at barnehager er blant årsakene til at mange barn, uavhengig av norskerdighetene, møter i første klasse med umodent ordforråd, dvs. med *forsinket språkutvikling*. Dette er bakteppet for PP-tjenestens arbeid, som er tema for de to følgende kapitler.

²⁴⁶ Østberg-utvalget er oppmerksom på denne problemstillingen: "Utvalget vil understreke at språkstimulering på norsk ikke kan erstatte den kompetansen som ligger i å snakke barnas morsmål" (Østberg-utvalgets delrapport 1 2009:102). Også Rambøll Management har tatt opp problemet: "Vi kan .. se en svak til tendens til at minoritetsspråklige barns utvikling på morsmålet over tid har utviklet seg negativt. Der 15 % av barnehagelederne i 2004 i meget høy eller høy grad vurderte at tilskuddsordningen har bidratt til bedre ferdigheter på morsmålet, er andelen falt til 9 % i 2006" (Rambøll Management 2006b:2). Merk at grunnlaget for tallene til Rambøll er norske barnehagelederes *vurdering* av barns morsmålsferdigheter, som de vel har begrenset kunnskap om.

²⁴⁷ "Studien [Havnes & Mogstad 2009, som oppsummerer særlig ikke-norsk forskning] finner store positive langtidseffekter av tilgang på barnehage, både med hensyn til barnas utdanningsnivå og arbeidsmarkeds-tilknytning. Effektene på utdanning var klart størst for barn av mødre med lav utdanning" (Østberg-utvalgets delrapport 1 2009:68).

Kapittel 13 Den norske PP-tjenesten

Hjemling av PP-tjenesten

Formålet med dette og det neste kapitlet er å presisere hvilke føringer PPT har for sitt arbeid, og presentere den kunnskap vi har om tjenestens arbeidsmåter og kvaliteten av dens arbeid. Presentasjonen av PP-tjenesten utgjør bakteppet for analysen av praksiskvalitet i den empiriske delen av denne undersøkelsen. Jeg skal vurdere praksiskvaliteten i mitt utvalg opp mot de oppgaver PP-tjenesten har, og det vi vet om kvaliteten av tjenestens arbeid.

PP-tjenesten er skolens rådgivende organ i Norge, og PP-tjenestens arbeidsområde dekker barn under opplæring i barnehage, grunnskole, videregående skole og voksenopplæring, altså fra fødsel til langt opp i voksen alder. Inntil opplæringsloven av 1998 var PP-tjenestens arbeidsområder ganske klart og detaljert spesifisert i lov og forskrift. Opplæringsloven av 1998 er imidlertid tilpasset kommuneloven av 1993, som blant annet hadde til hensikt å gi kommunene større frihet i forhold til statlig styring på områder der kommunene ble ansett å ha behov for styrkede styringsfullmakter i samsvar med lokale behov og utfordringer. Hjemlingen av PP-tjenestens oppgaver og ansvar er derfor formulert mer generelt enn tidligere, og er særlig innrettet i forhold til to oppgaver: Individrettet sakkyndighetsarbeid og systemrettet hjelp til skolen i gjennomføring av tilpasset opplæring. Den foreliggende avhandlingens tema omhandler spørsmål innenfor den første av disse to oppgavene, idet gjennomføringen av tilpasset opplæring, etter min analyse i kapittel 10, først og fremst tilligger skolen.

Opplæringslovens § 5-6 fastslår at alle kommuner skal ha en PP-tjeneste. Om PP-tjenestens oppgaver heter det:

Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov. Den pedagogisk-psykologiske tenesta skal sørge for at det blir utarbeidd sakkunnig vurdering der lova krev det. Departementet kan gi forskrifter om dei andre oppgåvene til tenesta.

Vedtak som krever sakkyndig vurdering

Barn i Norge har et alminnelig rettskrav på ordinær opplæring i samsvar med skoleloven av 1998 og i samsvar med de til enhver tid gjeldende læreplaner (som har forskrifts kraft), altså rett og plikt til 10-årig grunnskoleopplæring og rett til treårig videregående opplæring. Grunnskoleelever har krav på opplæring på hjemstedsskolen (nærskoleprinsippet) og på det klassetrinn som alderen tilsier.

Noen barn har behov for avvik fra disse generelle bestemmelsene. Et vedtak om avvik fra disse bestemmelsene for individuelle barn er enkeltvedtak etter forvaltningsloven og skal fattes i samsvar med denne lovens krav til saksopplysning og saksgang.²⁴⁸ Eksempler på slike avvik fra det alminnelige rettskrav på ordinær opplæring, er vedtak om utsatt skolestart, opp- eller nedflytting til et annet klassetrinn enn alderen tilsier, bytte av skole, og opplæring som avviker fra den ordinære læreplanen, herunder spesialundervisning og annen særlig til rettelegging for barn med særskilte behov, for eksempel lovfestet språktilpassing av opplæringen for minoritetsspråklige.

²⁴⁸ Et enkeltvedtak er et vedtak fattet av offentlig myndighet vedrørende individuelle juridiske personers lov- og forskriftsfestede rettigheter. En juridisk person er et individ eller en gruppe av individer, for eksempel en organisasjon.

For noen av disse enkeltvedtakene anses kommunen eller skolen kompetent til å opplyse saken før vedtak fattes. Det gjelder for eksempel vurdering av skolevalg og klassel plassering etter anmodning fra foreldre og det gjelder innrømmelse av morsmålsopplæring, tospråklige fagopplæring og særskilt norskopplæring for minoritetsspråklige barn som har et dokumentert behov for slik opplæring. Skolen anses å ha den nødvendige kompetanse for å opplyse slike saker før vedtak fattes. Læreren anses dessuten i praksis, men diskutabelt, som saksopplyser å være tilstrekkelig uavhengig av vedtaksmyndigheten, som i de fleste kommuner er delegert til rektor, lærerens arbeidsgiver og veileder.

Når avvik fra det alminnelige rettskrav på ordinær opplæring begrunnes i barns lærevansker eller læringsutbytte, anses skolen ikke som kompetent og heller ikke som uavhengig saksopplyser. Dette gjelder for eksempel helt og delvis fritak for opplæring, utsatt skolestart og overføring til et høyere eller lavere klassetrinn. Det gjelder også utredning av pedagogiske behov og dokumentasjon av spesialpedagogiske behov hos barn med sanseavvik, motoriske vansker, språk- og talevansker, psykiske vansker, atferdsvansker, lærevansker og svakt læringsutbytte. For det første har skoler ikke den nødvendige faglige formalkompetanse til å gjøre vurderinger av læreforutsetningene til elever med slike særskilte behov. For det andre har barn med slike særskilte behov ofte krav på opplegg som krever både praktiske, pedagogiske og økonomiske omlegginger ved skolen. Dermed er skolen en interessert part og ikke en uhildet, uavhengig saksopplyser i forvaltningslovens forstand. Vedtak om avvik fra ordinær opplæring begrunnet i slike særskilte behov skal derfor underkastes sakkyndig vurdering av en kompetent og uavhengig saksopplysende instans. Etter opplæringslovens § 5-6 er det PP-tjenesten som skal sørge for at det blir utarbeidet sakkyndig vurdering der loven krever det.

Hva er en sakkyndig vurdering?

Opplæringslovens § 5-3 beskriver den sakkyndige vurderingen slik:

Vurderinga skal vise om eleven har behov for spesialundervisning, og kva for opplæringstilbod som bør givast. 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 for opplæringa
- realistiske opplæringsmål for eleven
- om ein kan hjelpe på dei vanskane eleven har innanfor det ordinære opplæringstilbodet
- kva for opplæring som gir eit forsvarleg opplæringstilbod²⁴⁹

²⁴⁹ Begrepet *forsvarlig opplæring* er identisk med begrepet *likeverdig opplæring*, begge utledet av opplæringslovens § 1-3, som forutsetter at alle elever skal ha opplæring i samsvar med evner og forutsetninger. Begrepet *forsvarlig opplæring* brukes ofte i offentlige dokumenter som om det er en svakere målsetning enn *likeverdig opplæring*, kanskje fordi sistnevnte ikke kan operasjonaliseres, i en lett tilslørt erkjennelse av at målet ikke nås eller koster for mange penger. Forsvarlig opplæring kan graderes i forhold til en minstestandard, for eksempel mellom "helt betryggende" og "så vidt betryggende". Man kan i prinsippet operasjonalisere forsvarlig opplæring i forhold til en standard som anses tilstrekkelig, selv om det aldri gjøres generelt, bare individuelt. *Likeverdig opplæring* er derimot en absolutt standard som ikke kan graderes. Opplæringen skal være *helt* likeverdig, selv om den aldri er det i praksis. *Likeverdig opplæring* er lovhjemlet, men fungerer som en ideell rettesnor, omtrent som ventlistegarantiene i helsevesenet. Relativisering av likeverd i grader av forsvarlighet har ingen juridisk dekning. Begrepen er juridisk identiske, men bruken av *forsvarlig opplæring* kan i praksis gjøre

Vedtaket om den ”opplæring som gir eit forsvarleg opplæringstilbod” må spesifisere hva som er innholdet av opplæringen, hvor mye opplæring eleven skal ha, og hvordan den skal organiseres. Det skal gjøres en vurdering av elevens faglige kunnskaper i lys av læreplanen for klassetrinnet og opplysninger i den pedagogiske rapporten som følger tilmeldingen. Det er altså et krav til den sakkyndige vurderingen at den beskriver elevens faglige nivå.

Det skal undersøkes om eleven har lærevansker. Om det anses nødvendig, foretas en evnevurdering for å avgjøre om eleven har normal evneutrustning. Etter indikasjon vurderes eventuelle tegn på kjente ”spesifikke” lærevansker (dysleksi, spesifikke språkvansker, NLD, dyskalkuli etc.), eller det tas eventuelt en full nevropsykologisk undersøkelse. Ved større funksjonshemninger og store sammensatte lærevansker må også ADL-ferdigheter, motoriske ferdigheter, hjelpemiddelbehov, behandlingsbehov, familieveiledning og trygdeforhold vurderes, vanligvis i et samarbeid mellom PP-tjenesten og andre etater. Utredningsdelen av den sakkyndige vurderingen må forholde seg til generelle normer for diagnostisering slik de foreligger i særlig Psykologforeningens føringer for bruk av tester, og til kjente diagnosekategorier slik de praktiseres i Norge ved ICD-10 og DSM-IV.

Når det ikke er samsvar mellom resultatene av den pedagogisk-psykologiske vurderingen og det faktiske læringsutbyttet, når det altså ikke er samsvar mellom forutsetninger og ferdigheter, skal andre særlige forhold vurderes. Dette er miljøfaktorer, opplæringens metodikk og kvalitet, og andre skolerelaterte faktorer som for eksempel ressursbruk, klassemiljø og lignende, og individuelle forhold som sosial-emosjonelle vansker (”psykiske vansker”), atferdsvansker, atferdsreguleringsvansker (ADHD). Forekomsten av svakt læringsutbytte hos barn uten lærevansker er langt på vei et mål på om skolen lykkes med sin kunnskapsformidling, og avgrenser i prinsippet det området der PP-tjenesten kan gi systemrettet hjelp for å hindre at skolen selv produserer ressurskrevende læreproblemer. Den inkluderende skoleideologien krever implisitt (som tidligere diskutert) at vi godtar barn som de er, uten å drive dem mot spesielle kunnskapsmål, mens loven samtidig krever at de har et læringsutbytte. En av PP-tjenestens mange viktige oppgaver er følgelig å fastslå normale evner og forutsetninger hos elever med svakt læringsutbytte. Denne oppgaven utgjør et av de viktigste bruksområder for IQ-tester/evneprøver, hvilket er verd å merke seg for forskere med et generelt negativt syn på bruk av evnetester (for eksempel Pihl 2005).

Realistiske individuelle opplæringsmål for eleven skal settes i forhold til læreplanens målformuleringer og elevens læreforutsetninger (det eleven kan, det eleven bør lære og det eleven har mulighet til å lære). Individuelle opplæringsmål baseres på forholdet mellom forutsetninger og ferdigheter i lys av læreplanen (Poon-McBrayer & García 2000:63). Om et definert problem kan avhjelpest innenfor ordinært opplæringstilbud avhenger både av problemets art og omfang, og av skolens kompetanse og ressurser. De skolerelaterte faktorene må derfor etter behov kartlegges som en del av den sakkyndige vurderingen.

Den sakkyndige vurderingen avsluttes med et forslag til opplæring som er forsvarlig og i samsvar med elevens evner og forutsetninger. Dette er ”tiltaksdelen” av sakkyndighetsvurderingen. Det skal, når det er indisert, gis forslag om enten tilpasning/justering av ordinær opplæring eller om spesialundervisning og andre former for tilrettelegging som innebærer avvik fra ordinær opplæring. Føringene skal følge logisk av konklusjonen på utredningen (være relevante), de skal være tilstrekkelig konkrete til å være nyttige (de skal altså muliggjøre

det lettere for kommunene å forsvare seg i rettsvister om opplæringens kvalitet. Alle vedtak om spesialundervisning inneholder en likeverdsvurdering. Spørsmålet om forsvarlig opplæring er et spørsmål om *hvorvidt* opplæringen er likeverdig, ikke et spørsmål om *hvor likeverdig* opplæringen er. En grad av *forsvarlighet* skal pr. definisjon ikke kunne brukes til å undergrave elevens rettskrav på likeverdig opplæring.

oppstilling av etterprøvbare opplæringsmål), og de skal formuleres forståelig for leseren, altså for den som skal fatte vedtak og utforme opplæringen. Innhold, organisering og omfang av opplæringen skal spesifiseres i den sakkyndige vurderingen. Det skal eventuelt også gis metodiske anvisninger om *hvordan* opplæringen kan gis.

Andre sakkyndige

Skolemyndigheten (en kommune, dens bemyndigede utdanningsetat eller dennes delegerte forvaltningsorgan ved den enkelte skole, dvs. rektor) har anledning til å bruke andre fagfolk enn de ansatte i PP-tjenesten i saksopplysningen av individuelle barns særskilte behov. Noen barn har problemer av en art eller grad som krever en spesialisert kompetanse man ikke kan vente å finne i PP-tjenesten, hvor de ansatte har varierende utdanningsbakgrunn og -nivå. Når det er innhentet faglige opplysninger fra andre etater og fagfolk utenfor PP-tjenesten, skal likevel fortsatt PP-tjenesten være skolens sakkyndige organ, og gi en vurdering eller godkjenning av faglige elevvurderinger innhentet utenfor etaten. Den sakkyndige vurdering skrives altså fortsatt av PP-tjenesten, men i disse tilfellene med referanse til eller bilag fra andre utredende instanser. Det er fortsatt PP-tjenesten som står ansvarlig for det sakkyndige råd som gis.

Imidlertid kan skolemyndigheten på et faglig grunnlag bestride PP-tjenestens sakkyndige råd og fatte et annet vedtak enn det tilrådte, for eksempel om ressurstildeling. I så fall må kommunen begrunne hvorfor PP-tjenestens råd fravikes, og dokumentere at vedtaket som fattes, sikrer barnet forsvarlig opplæring.

Skolemyndigheten har også anledning til å innhente sakkyndige vurderinger fra andre instanser enn PP-tjenesten, og med en faglig begrunnelse velge å vektlegge disse i stedet for PP-tjenestens vurderinger. Det er imidlertid ikke anledning for kommunene til å fatte et vedtak om spesialundervisning og spesialpedagogiske tiltak *uten* å ha innhentet råd fra PP-tjenesten. Kommunen kan altså fatte vedtak på grunnlag av andre instansers vurderinger, men er forpliktet til også å innhente PP-tjenestens vurdering. Samtlige vedtak om slik hjelp skal ha passert PP-tjenesten som skolens sakkyndige rådgivende organ, selv om vedtaket kan fravike PP-tjenestens råd og bygge på andre instansers vurderinger.

Språkrettede tiltak for minoritetsspråklige barn som er henvist til PP-tjenesten

Retten til etter behov å få særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring gjelder alle barn i norsk skole med annet morsmål enn norsk og samisk. Den gjelder også barn med lærevansker og barn som av andre grunner etter sakkyndig vurdering skal ha en opplæring som avviker fra ordinær opplæringsplan. Det er ikke anledning til å gi spesialundervisning i stedet for språkrettede tiltak som det er dokumentert behov for, og det er ikke anledning til å gi de tre språkrettede tiltak i stedet for spesialundervisning.²⁵⁰ Derimot er det anledning til å anbefale spesialundervisning når læringsutbyttet er svakt, og årsaken til svakt læringsutbytte kan for eksempel være et udekket behov for språklig tilpasning.

Barn som utredes for eventuelt spesialundervisningsbehov, kan ha andre læreforutsetninger enn barn flest, og for disse barna skal læreforutsetningene vurderes forut for vedtak om spesialundervisning og andre avvik fra ordinær opplæring. Barns språkferdigheter er

²⁵⁰ “Some would argue that there is no harm in placing students who are already failing in the regular classroom into special education where they will get individualized instruction from teachers who are specially trained to remediate learning problems. Wilkinson and Ortiz (1986), however, found that after three years of special education, Hispanic students who were classified as learning disabled had actually lost ground. Their verbal and performance IQ scores were lower than they had been at initial entry into special education and their achievement scores were at essentially the same level as at entry” (García & Ortiz 1988:2).

sentrale deler av deres læreforutsetninger, og en sakkyndig vurdering av opplæringsbehovet til henviste minoritetsspråklige barn må derfor i forbindelse med en kartlegging av evner og eventuelle læreverser også inkludere en vurdering av språkferdigheter (Poon-McBrayer & García 2000:66). Skolens lærere har ikke faglig formalkompetanse til å utrede evner og forutsetninger hos elever, og ikke tilstrekkelig uavhengighet i forhold til forvaltningsorganet, som ved delegasjon vanligvis er skolens rektor. Den eneste mulige juridiske fortolkning er, etter min vurdering, dermed at saksopplysning som innebærer en vurdering av språkferdigheter hos *henviste* minoritetsspråklige barn, etter norsk lov er tillagt PP-tjenesten som uavhengig faglig rådgivende instans med en fastsatt forvaltningsfunksjon som uavhengig saksopplyser.²⁵¹

Fordi språkferdigheter er en del av barns læreforutsetninger, og fordi forskjellige aspekter ved barns læreforutsetninger skal vektas i forhold til hverandre og underkastes en helhetlig vurdering, følger det at PP-tjenesten må vurdere henviste lærehemmede minoritetsspråklige barns språkferdigheter (på norsk og morsmålet) og, i tillegg til spesialundervisning og eventuelle andre tiltak, uttale seg om deres behov for de tre språkrettede tiltak.²⁵² Det skal ikke være mulig lovlig å iverksette eller avslutte de tre språkrettede tiltak for henviste minoritetsspråklige barn uten at PP-tjenesten selv har gjort en vurdering av behovet, formidlet en vurdering eller uttalt seg om andre sakkyndiges vurderinger.²⁵³ Denne lovforståelsen legges til grunn i den foreliggende avhandlingen.

Behov for de tre språkrettede tiltak skal følgelig alltid, altså rutinemessig, være vurdert av PP-tjenesten i en utredning av henviste minoritetsspråklige barn. Grunnen er for det første at språkferdigheter er en del av de læreforutsetninger som PP-tjenesten har ansvar for å utrede, og for det andre at språklig tilpasning kan være en del av det forsvarlige opplæringstilbud som PP-tjenesten har ansvar for å foreslå ("greie ut og ta standpunkt til").²⁵⁴ Det er ikke kartlagt i hvilken grad PP-tjenesten faktisk uttaler seg om henviste barns krav på de tre språkrettede tiltak, men spørsmålet vurderes i den foreliggende avhandlingen.

²⁵¹ Det opplyses underhånden (april 2010) fra juridisk fakultet, UiO, at man der ikke er kjent med at denne problemstillingen har vært prøvet for retten, og at en slik mulig implikasjon av loven ikke er fagjuridisk diskutert, men at den er svært interessant og kanskje åpner for en presisering av lovteksten.

²⁵² Ortiz & Polyzoi (1986) fant at språkferdigheter var kartlagt av skolepsykolog i bare 24 prosent av de henviste sakene i deres materiale, men de rapporterte ikke om *hvordan* disse språkvurderingene var blitt gjort. Så sent som i 1996 skriver Ochoa et al: "The literature is devoid of any studies examining whether and how school psychologists assess LEP and/or bilingual students' first and second language proficiency" (Ochoa, Galarza & Gonzalez 1996:20).

²⁵³ En støtte til denne juridiske fortolkningen finnes for eksempel i St.meld. 41 2008-2009: "Retten til spesialpedagogisk hjelp omfatter et vidt spekter av hjelpetiltak, bl.a. språkstimulering. Ulike språkstimuleringstiltak for språkutviklingen generelt og for utvikling av norskferdigheter spesielt er omfattet av retten til spesialpedagogisk hjelp dersom barnet har "særlige behov" for slike tiltak. Førskolebarn vil *følgelig* ha rett til bl.a. særskilt norskopplæring etter bestemmelsen, dersom barnet etter en konkret vurdering har særlig behov for dette" (side 94, min uth.). Departementets resonnement (i fortolkningen av Oppl.l. § 5-7) er her i 2009 identisk med det resonnementet som styrte planleggingen av det foreliggende prosjektet noen år tidligere.

²⁵⁴ Et tilsvarende resonnement legges til grunn av Desforges (1995) i en britisk kontekst: "There has been some confusion about the role of linguistic factors in special needs assessments. The 1981 Education Act indicated that children were not to be considered as having learning difficulties as defined by the Act if those difficulties arose solely from the fact that they were learning English as a second language. The clause led some professionals to believe that the assessment of ESL needs had no place in section 5 assessments [sakkyndighetsvurderinger], and that these needs should not be included in psychological advice. However, if a child with learning difficulties is also an ESL learner, these needs should also be included in the assessment, as they do have a bearing on their special education needs" (Desforges 1995:14). Ortiz og Wilkinson sier det slik: "For students who are eligible for special education services, the IEP would recommend strategies to meet the needs associated with the handicapping condition that accommodate the student's language status" (Ortiz & Wilkinson 1991:36).

Organisering, kompetansekrav, faglig profil og kvalitet i PP-tjenesten

Historisk var psykologene dominerende i PP-tjenesten de første tiårene etter krigen, etter hvert supplert med sosionomer og pedagogisk utdannede. Pedagogene er i dag i flertall, mens det nå blir færre og færre sosialfaglig utdannede.

Organisering av PP-tjenesten, fastsettelse av kompetansekrav til ansatte i PP-tjenesten og utforming av tjenestens konkrete arbeidsoppgaver og arbeidsmetoder er ikke regulert i lov og forskrift, men organiseres av kommuner og fylkeskommuner. PP-tjenestens arbeid er innen lovens generelle rammer utformet av kommunene etter lokale behov. På den annen side forvalter kommunene lovhjemlede, nasjonale rettigheter til individuelle tiltak etter individuelle behov etter vedtak som fattes av offentlig myndighet etter uavhengig sakkyndig saksopplysning i samsvar med forvaltningsloven.

PP-tjenesten arbeider forskjellig i ulike kommuner, og man kan derfor med god grunn spørre om barn i forskjellige deler av landet har lik mulighet til å få oppfylt sine rettigheter til særskilt hjelp etter opplæringsloven. Kvalitetssikring av PP-tjenestens faglige arbeid tilligger i hovedsak kommunene og ledelsen ved PP-kontorene, og deres kvalitetssikringspraksis må i fravær av nasjonale føringer nødvendigvis variere (Fylling & Handegård 2009). En viss kvalitetssikring utøves i forbindelse med klagesaksbehandlingen ved fylkesmannsembetenes utdanningsavdelinger (tidligere Statens utdanningskontorer). Denne kvalitetssikringen omhandler formelle, prosedyrerelaterte og forvaltningsmessige forhold knyttet til saksbehandling, men også det faglige grunnlaget i påklagde enkeltvedtak. Fylkesmannen har også et generelt tilsynsansvar for kommunens opplæring. Det er ikke gitt at de mange fylkesmanns-embedene utfører denne kvalitetssikringen på en enhetlig måte.

Kunnskap blant fagfolk

Tospråklighet og minoritetsspråklige barns møte med utdanningssystemene generelt er i utilstrekkelig grad tema for utdanning særlig av psykologer, men også av lærere, førskolelærere og spesialpedagoger (Tefre, Andreassen & Otterstad 1997). Det undervises i Norge i migrasjonspedagogikk ("flerkulturell pedagogikk", se Pihl 2005:194), men særlig angående funksjonsfriske elever. Det undervises for psykologer, pedagoger og spesialpedagoger også i spesialpedagogikk, lærevansker og utredning, men særlig med fokus på majoritetsspråklige. Kombinasjonen, utredning av *lærevansker* hos og *spesialpedagogiske tilbud* for minoritetsspråklige barn er ikke tema for noen av utdanningene, så langt jeg har brakt i erfaring. Man har sett et lignende bilde i USA, der dramatisk mangel på kvalifisert personell (i Texas) ble påpekt av Ortiz & Yates (1981).²⁵⁵ Ochoa, Powell & Robles-Piña (1996:252) siterer en rekke studier som har funnet at det legges for lite vekt på denne delen av PP-rådgiveres utdanning for USAs del (se også Ochoa, Rivera & Ford 1997).²⁵⁶ Wilson et al. (1991:240) finner at uredningsmetoder påvirkes av utredernes utdanning og kunnskaper. Også i forskningen har det vært langt mellom studier av kombinasjonen av minoritetsspråklighet og lærevansker, som påpekt av Klingner et al. ennå 25 år senere:

Systematic reviews of the research in child development, psychology, and special education have suggested that researchers have rarely focussed on *the intersection of learning, language background, and disability*; hence, edu-

²⁵⁵ "The lack of bilingual bicultural personnel may be due, not to training programs that do not recruit these individuals, but to a *legacy of inequality in education* (Erickson & Walker 1983:18, uth. i orig.).

²⁵⁶ "Research indicates that schools psychologists have not been trained to assess children learning a second language" (Ochoa 2003:566).

cators cannot rely on a sound research knowledge base to address the needs of ELLs who struggle to learn (Klingner, Artiles & Méndez Barletta 2006:109, min uth.).

Det finnes etter hvert gode norske fremstillinger av minoritetsspråklige barns generelle forhold til utdanningssystemene (for eksempel Engen & Kulbrandstad 1998) og gode fremstillinger av tospråklighet og andrespråklæring, men disse fremstillingene er neppe lest av de fleste PP-rådgivere, førskolelærere, lærere og spesialpedagoger. Det har i liten grad vært brukt pensumlitteratur som spesifikt angår lærehemmede minoritetsspråklige barn, og slik litteratur forelå overhodet ikke på norsk før 2007, da Espen Egeberg et al. utga boken *Minoritetsspråklige barn med særskilte behov. En bok om utredningsarbeid*. Denne boken kan knapt ha rukket å få noen praktisk betydning ennå. Det foreligger imidlertid en fyldig og egnet engelskspråklig litteratur som ikke synes å være brukt ved norske høyskoler og universiteter (Pihl 2005:173:174; Pihl 2002c).²⁵⁷ Professor i spesialpedagogikk Kjell Skogen kommenterte i 2002 at ”mangelen på opplæring i pedagogisk-psykologisk og spesialpedagogisk arbeid med minoritetselever er en godt kjent offentlig hemmelighet” (pers. komm. 2002, gjengitt med tillatelse). Hvorvidt PP-rådgiverne i det foreliggende prosjektet har hatt utdanning eller videreutdanning på dette feltet, er et spørsmål som inngår i denne undersøkelsens intervju med deltagerene. Det foreligger ikke spesifiserte føringer fra det offentlige eller fra profesjonenes fagforeninger for slikt arbeid, utover gode, men generelle betraktninger om forsvarlig og likeverdig opplæring (som gjelder alle barn i skole), og forsvarlig utredningsmetodikk som gjelder majoritetsbefolkningen.²⁵⁸ Det foregår ikke obligatorisk etterutdanning for disse faggruppene i arbeid med lærehemmede minoritetsspråklige barn. Selvvalgt videreutdanning på dette feltet er lite tilgjengelig. Så langt jeg har kunnet fastslå, er det både i Norge og i andre land mangel på minoritetsspesifikk kunnskap blant fagfolkene som arbeider med pedagogisk-psykologisk rådgivning overfor minoritetsspråklige elever.

PP-tjenestens rolle og plass i skolesystemet

Meningen med å ha en PP-tjeneste er at den skal hjelpe skolen med å oppfylle sin lovpålagte forpliktelse til å gi tilpasset opplæring for alle, opplæring i samsvar med evner og forutsetninger etter ordinær plan eller etter individuell plan. Både elever som *ikke har*, og elever som *ikke kan ha* normalt utbytte av ordinær opplæring, har krav på spesialundervisning etter sakkyndig vurdering i PP-tjenesten.

Elever som *ikke har* normalt læringsutbytte kan (for den foreliggende diskusjon) deles i to grupper: De som *ikke kan ha* normalt læringsutbytte i ordinær opplæring og de som *kunne hatt* normalt læringsutbytte forutsatt godt tilpasset ordinær opplæring. Blant elever som *ikke har* normalt læringsutbytte, mangler skolen formalkompetanse til å avgjøre hvilke elever som *kan og ikke kan* ha utbytte av ordinær opplæring, for den avklaringen krever en kartlegging av evner og forutsetninger, en kompetanse og en arbeidsoppgave som bare PP-tjenesten har. Skolen må identifisere barn som *ikke har*, og (følgelig) potensielt *ikke kan ha*, normalt utbytte

²⁵⁷ ”Jeg har analysert pensum i perioden 1985-2000 ved profesjonsutdanningene i pedagogikk, spesialpedagogikk og psykologi som kvalifiserer for pedagogisk-psykologisk rådgivning. Jeg undersøkte i hvilken grad pensumet inneholdt litteratur som tematiserte pedagogisk-psykologisk rådgivning i en flerkulturell pedagogisk situasjon .. Undersøkelsene viste at flerkulturell pedagogisk forskning knapt var innlemmet i institusjonenes pensum” (Pihl 2005:173-174, med referanse til Pihl 2002c).

²⁵⁸ For eksempler fra den amerikanske konteksten, se artikkelen “Psychological Testing of Linguistic-Minority Children: Knowledge Gaps and Regulations”: “.. the gaps and omissions in the regulatory corpus of school psychology should be addressed and corrected” (Figueroa 1989:148-150).

av ordinær opplæring. Alle disse elevene skal henvises til PP-tjenesten, straks, om problemet er åpenbart, ellers etter lokale tilpasningsforsøk som ikke har ført frem. For disse elevene skal det utarbeides sakkyndig vurdering, og det skal foreslås egnet opplæring for dem. Dette er PP-tjenestens individrettede arbeid, en lovpålagt oppgave.

PP-tjenesten skal for det andre hjelpe skolen med å *forhindre* at funksjonsfriske elever får svekket læringsutbytte, eller, mer positivt formulert, hjelpe skolen med å gjennomføre tilpasset ordinær opplæring. Skolen har mislykkes i sin oppgave med elever som *kunne hatt*, men som *ikke har* et normalt læringsutbytte i ordinær opplæring. Dette er PP-tjenestens systemrettede arbeid, som også er en lovpålagt oppgave.

Andelen elever som *ikke har*, men *kunne hatt* et normalt læringsutbytte i norsk skole, er stor (PISA, TIMSS, PIRLS). Anslagsvis 20 prosent av elevene går ut av grunnskolen uten funksjonelle ferdigheter i lesing, skriving og regning. En naturlig karakteristikk av disse elevene er at de er *funksjonelle analfabeter*.²⁵⁹ De er ikke *analfabeter*, for de fleste kan lese og skrive bokstaver, tall og ord, og foreta enkle regneoperasjoner. Men de er *funksjonelle* analfabeter fordi disse ferdighetene er så rudimentært utviklet at elevene har begrenset eller ingen nytte av dem når de møter mange av det moderne samfunns elementære livsutfordringer, som eksempelvis å ta en utdanning, holde seg orientert gjennom bøker og presse, fylle ut skjemaer, skrive jobbsøknader, forstå bruksanvisninger, forstå lover og regler, bruke praktisk regning i daglig hushold og vedlikeholdsarbeid, fylle ut selvangivelse og utøve sine demokratiske borgerplikter. De mangler et elementært verktøy til selvhjelp i sitt eget liv, og har redusert mulighet til samfunnsdeltagelse i arbeid og politisk påvirkning.²⁶⁰

I tillegg til at den målte andelen funksjonell analfabetisme er høy, kan man dessuten – deduktivt – utlede at mange andre elever enn de funksjonelle analfabeter har et svakere læringsutbytte enn de burde hatt ut fra sine evner og forutsetninger, for læringsutbytte er et gradert, om enn ikke nødvendigvis normalfordelt fenomen.²⁶¹ Mellom elever med et normalt læringsutbytte og de funksjonelle analfabeter må det nødvendigvis være en stor gruppe som på tross av funksjonelle grunnferdigheter ("grunnleggende ferdigheter") kan langt mindre geo-

²⁵⁹ "Også i Norge finnes det funksjonelle analfabeter. Dette er personer som, til tross for skoleundervisning, bare kan lese og skrive i begrenset grad" (Wikipedia 21.02.10). Wikipedia er ikke regnet som en sikker kilde for kunnskap, men nettjenesten gir ofte god kunnskap om hvilke oppfatninger som er gjengs.

²⁶⁰ I de norske PISA-publikasjonene unngår man å bruke uttrykket funksjonell analfabetisme, men meningen er likevel klart uttrykt: "I land der en stor andel av elevene presterer under, og faktisk også på nivå 1, må man være klar over at et betydelig antall elever ikke vil være i stand til å tilegne seg gode nok kunnskaper og ferdigheter til å dra tilstrekkelig nytte av de utdanningsmulighetene som tilbys" (OECD 2001, s. 48, vår oversettelse). Det at elever skårer under nivå 2, betyr ikke at de *ikke* kan lese i teknisk forstand, men at de kan komme til å møte problemer som følge av for dårlige leseferdigheter og derfor vil ha behov for spesiell oppfølging for å kunne lykkes videre" (PISA 2006, Kjærnsli et al. 2007).

²⁶¹ Fordelingen av læringsutbyttet avhenger i stor grad av skolesystemet. I noen skolesystemer har læringsutbyttet historisk snarere vært todelt enn normalfordelt. I Norge er det et (implisitt) politisk mål at læringsutbyttet skal være normalfordelt og derfor alltid i samsvar med evner og forutsetninger. Hautamäki (1993) skal ha hevdet at det er en nødvendig sammenheng mellom svekket læringsutbytte og en skole for alle (sitert hos Markussen et al. 2007:24 og Nordahl & Hausstätter 2009:17). Sammenligner man dagens skole med skolen på 1700-tallet, er påstanden triviell. Sammenligner man den norske skolen i 1970 og 2010, er påstanden kontroversiell. Ingen har *påvist* at en god skole for alle nødvendigvis må ledsages av en generalisert svekkelse av læringsutbyttet slik vi har sett i Norge de siste 40 årene, men som vi ikke har sett i Finland. Alfred Telhaug Oftedal skriver likevel om de utdanningspolitiske dokumentene fra rundt 1970 at de "understreket behovet både for individualisering av undervisningen og for elevenes arbeid i grupper, og sosialdemokratiets reformtenkning kom dermed til å signalisere at volumet av kunnskapsreproduksjon kunne reduseres noe til fordel for arbeidsprosesser som gjorde læringsarbeidet mer spennende for elevene" (Telhaug 2008:15). Skolepolitikene fra 1970 forutså neppe hvor dramatisk reduksjonen skulle bli for "volumet av kunnskapsreproduksjon" etter 40 år.

grafi, historie, samfunnslære, språk, estetikk, etikk, naturfag, fysikk og kjemi enn de ville gjort med et normalt læringsutbytte.

Hvis vi med unntak for elever med individuell psykopatologi og elever med lærevansker, og for illustrasjonens skyld antar at 60 prosent av de resterende har et normalt læringsutbytte (det er et beskjedent mål for en nasjonal skole) og 20 prosent er funksjonelle analfabeter, har skolen altså mislykkes i sin oppgave for til sammen 40 prosent av elevene. Det er da stipulert en gradert gråsoner på 20 prosent mellom normalt læringsutbytte og funksjonell analfabetisme. PP-tjenesten skal i sitt systemrettede arbeid hjelpe skolen med å gi også disse elevene tilpasset opplæring, slik at de får et læringsutbytte i samsvar med evner og forutsetninger.²⁶² Det er en stor og vanskelig oppgave som PP-tjenesten ikke med noen rimelighet kan tillegges hele ansvaret for, eller være alene om.²⁶³

At skolen mislykkes i sin oppgave for eksempelvis 40 prosent av elevene, kan ses på to måter: Enten slik at elevene unnlater å utnytte et godt tilbud, eller at skolen unnlater å tilpasse opplæringen i tilstrekkelig grad. Mange funksjonsfriske elever gjør utvilsomt undervisningsoppgaven svært utfordrende for sin lærer, med uro, opposisjonell og utagerende atferd, manglende innsats og deltagelse i opplæringen, mobbing og så videre. Slik elevatferd og slike holdninger til skolen kan ses som uttrykk for generelle kulturutviklingstrekk i det moderne samfunn, kulturutviklingstrekk som skolen både produserer, formidler og selv er et produkt av. Sett med den individuelle, overarbeidede lærers øyne kan oppgaven med å gi også disse elevene et normalt læringsutbytte synes *urimelig* vanskelig og byrdefull. Men sett i et systemperspektiv er skolens oppgave siden 1976 å gi hele elevmassen et normalt læringsutbytte i samsvar med evner og forutsetninger. Skolen skal tilpasse seg elevene. Det er *skolens* ansvar å sørge for at elevene utnytter opplæringen.²⁶⁴ Norsk skole mislykkes i denne målsetningen (Østberg-utvalgets delrapport 1 2009:49),²⁶⁵ og PP-tjenesten er en viktig del av skolen.

Men PP-tjenesten er bare én av mange komponenter som utgjør norsk skole. Andre komponenter er skolens læreplaner, dens organisering, dens økonomi og økonomiske fordelingsprofil, dens ledelse, dens samarbeid med andre etater, dens evne/vilje til å utnytte og

²⁶² Tallene i illustrasjonen er ikke tatt ut av luften, og de er heller ikke urealistiske, selv om noen vil mene de er overestimerte. Skolen har, også med vide tallmarginer (for eksempel med en gråsoner på bare 10 prosent), i mange år mislykkes i sin tilpassede opplæring overfor store deler av elevmassen. Det er nok dessverre ubestridelig.

²⁶³ Det er ikke bare PP-tjenesten som risikerer å måtte ta ansvaret for at skolen ikke når sine mål. En gruppe som er like utsatt, er spesialpedagogene og spesialundervisningen: " .. det [er] ei avsporing å .. halde fram at spesialpedagogikken har et eineansvar for å skape den nødvendige kompetansen for å få denne [inkluderende] skulen til å fungere. Det vil dei ikkje makte åleine" (Haug 2004a:7).

²⁶⁴ "Tilpassa opplæring og inkludering er føresetnaden for det utdanningssystemet vi har etablert til no, med samla klasser. Den satsinga som har vore gjort for å utvikle denne skulen har vore mer retorisk enn praktisk. Realiseringa av denne [inkluderende] skulen er i stor grad blitt eit ansvar for den enkelte skule. I dei skulane der det ikkje er lagt til rette for ei kollektiv satsing på dette, må kvar enkelt lærar på eige initiativ skape denne skulen. Mange har kome eit stykke på veg, men oppgava er for stor til at ein kan kome langt på den måten" (Haug 2004a:9).

²⁶⁵ "Stortingsmeldingen [St.meld. 49 2003-2004] påpeker at nyere innvandring i større grad har synliggjort at skolen ikke makter å leve opp til målet om individuelt tilpasset opplæring .. I det siste tiåret har det vært rettet stor oppmerksomhet mot kvaliteten i norsk grunnopplæring. Norsk og internasjonal forskning har pekt på grunnleggende svakheter i den norske skolen som hindrer måloppnåelse i forhold til å skape like forutsetninger, høy gjennomføringsgrad og gode grunnleggende ferdigheter .. St.meld. 30 (2003-2004) trakk frem utfordringer i forhold til læringsmiljø, læringsstrategier, og store forskjeller som følge av sosial bakgrunn. Videre ble det påpekt lav gjennomføringsgrad, for svak kultur for læring og at opplæringen i for liten grad var tilpasset den enkelte elev og læring. Utfordringer knyttet til mangelfull kompetanse blant ledere og lærere i forhold til styring, strategi og forvaltning, ble også trukket frem" (Østberg-utvalget, delrapport 1, 2009:49, mine uth.).

bygge på ressurser hos foreldre og i lokalmiljøer, dens rådgivningstjeneste, dens oppfølgings-tjeneste, dens kompetansesentre, dens undervisningskvalitet, dens inkludering, integrering og spesialundervisning og dens lærerutdanning, for bare å nevne noen blant sikkert mange flere komponenter.

Fordi de faktorene som utgjør norsk skole er så mangfoldige, og interagerer på så mange måter som er vanskelige å etterspore objektivt (dvs. empirisk og i lys av en god teori),²⁶⁶ er årsakene til at skolen mislykkes, sammensatte og uavklarede. Det er forskningsmessig objektive grunner til at både skoleforskningen og skolemyndighetene lett vil feilvurdere årsakene til at norsk skole mislykkes (vurderingen er vanskelig). I tillegg til at gode årsakshypoteser er *vanskelige* å etablere, er dette feltet, som andre forskningsfelt i samfunnsvitenskapen, innvevet i ulike typer *partsinteresser*, som tendensielt virker tilslørende. Det offentlige (stat, kommuner, politikere, departement), som har ansvar for utforming av skolen, har en åpenbar partsinteresse av å forsvare sin innsats, og vil tendensielt fremstille skolen i et bedre lys enn den fortjener.²⁶⁷ Brorparten av den skoleforskning som drives, utføres ikke i akademisk frie institusjoner, men i form av oppdragsforskning i mer og mindre myndighetsavhengige utredningsinstitutter med egne partsinteresser, ofte knyttet til offentlig finansiering av oppdrag og et behov for å bli tildelt oppdrag, en forskning der forskerne i betydelig grad må sies å være bundet av offentlige oppdragsgiveres valg av problemstillinger og begrepsbruk på måter som utilbørlig farger deres funn og ikke minst fremstillinger.²⁶⁸

Noen av de aktive komponentene skolen består av, som kan identifiseres (antagelig på langt nær alle, kanskje ikke engang de viktigste), og interaksjonen mellom dem, blir forsøksvis fortløpende evaluert i offentlige utredninger, semiauavhengig oppdragsforskning og, mindre systematisk, i fri akademisk forskning (med dens egne feilkilder, som skiftende ideologier, tidsåndstenkning og servilitet overfor offentlige føringer). Fordi faktorene er så mange og så vanskelige å etterspore, og fordi det er så sterke interesser involvert, skal man lese offentlige utredninger og instituttproduserte evalueringsrapporter enda mer kritisk og skeptisk enn man

²⁶⁶ Bemerk at all relevant forskning er empirisk. Det går et slags skille mellom kvantitativ og kvalitativ forskning, men dette er ikke et skille mellom god og dårlig forskning, og heller ikke et skille mellom empirisk og annen forskning, for begge er empirisk forskning. Svært ofte vil de med fordel kombineres, som i den foreliggende avhandlingen. Selv rent teoretiske studier av forståelsesformer er empiriske i den forstand at de er interessante bare i den grad de kan bidra til å forstå og forklare empiri.

²⁶⁷ ”Helge Sivertsen, som var den mektigste mann i norsk skolepolitikk i flere tiår etter krigen, påstod i 1953 at norsk skoleverk er mellom dei fremste’. Norsk skole er verdens beste, på tross av lærerne, påstod Aps undervisningsminister i 1975, Bjartmar Gjerde. Og før Øystein Djupedal som ny kunnskapsminister høsten 2005 hadde vennet seg til å opptre med forsiktighet, belærte han *Vårt Lands* lesere om norsk skoles fortreffelighet: ’Vi har mest å lære av oss selv. Vi er veldig gode på mange ting, og har gjort mye rett’ ” (Alfred Oftedal Telhaug 2008:25). Selv har jeg registrert *en skole det skinner av, SVs kunnskapsskole* (Kristin Halvorsen, utdanningsminister fra 2009), og *norsk skule er god, den* (Jon Lilletun, utdanningsminister, sitert hos Aagaard 1999c). Feltets reaksjon på den første PISA-undersøkelsen som Norge var med i, var også påfallende: ”Offentliggjøringen av de første resultatene i PISA-undersøkelsen medførte et stort fokus på skolemat og mangel på denne i den norske skolen” (Hausstätter & Saarrommaa 2008a:4).

²⁶⁸ ”Vi finn døme på at det å engasjere seg i forskning som skal tene til å gjennomføre utdanningspolitiske intensjonar ikkje er sett positivt på .. det [har] kome fram negative synspunkt på dette, som er kalt *styringsforskning*. Alternativet som ser ut til å ha høgast status er den frie, forskarstyrte *opposisjonsforskninga*. Den skal problematisere og kritisere meir enn støtte og utvikle ein bestemt politikk. Dei store pedagogiske og spesialpedagogiske forskingsprosjekta og programma har likevel vore knytta opp mot sentrale skulepolitiske problemstillingar som utdanningsdepartementet har ønskt å få forskingsbasert kunnskap om. Dette har gitt denne forskinga et sterkt innslag av nytteperspektiv, og dei teoretiske perspektiva som har blitt utvikla kan ha lide under det” (Haug 2004a:10, uth. i orig.).

leser akademisk forskning, som jo alltid skal leses kritisk.²⁶⁹ Det er derfor – alltid – god grunn til å mistenke offentlige utredninger og oppdragsrapporter om deler av skolesystemet for å representere minst like mye politikk som vitenskap. Den politiske interesse ligger i å få terrenget (virkeligheten) til å stemme med kartet (de politiske målsetningene), mens den vitenskapelige interesse bør være motsatt. I de senere årene har PP-tjenesten vært gjenstand for offentlige evalueringer og uavhengige granskninger flere ganger, og gjerne i forbindelse med skolepolitiske kursendringer eller antatte misforhold i skolesystemet.²⁷⁰ Et slikt antatt misforhold er balansen mellom individrettet og systemrettet arbeid i PP-tjenestens praksis.

Det er skolen generelt, ikke spesielt PP-tjenesten, som fra 1976 har ansvar for å oppfylle målsetningen om tilpasset opplæring langs de to banene individuell hjelp og systemisk inkludering. I den grad man velter ansvaret for at den målsetningen ikke nås, over på PP-tjenesten (eller spesialpedagogene), retter man baker for smed, uavhengig av om PP-tjenestens (eller spesialpedagogenes) praksis er ”god nok” eller tilstrekkelig samsvarende med politiske føringer om å arbeide ”systemrettet” til støtte for målsetningen om tilpasset opplæring. Både en velfungerende og en mindre velfungerende PP-tjeneste vil være et begrenset bidrag til skolens måloppnåelse. Verken en god eller dårlig PP-tjeneste kan frata skolen selv hovedansvaret for å gi godt tilpasset opplæring, eller frata myndighetene ansvaret for å skape en god skole.

I offentlige dokumenter og forskningsrapporter er det en tendens til stigmatisering av hele den spesialpedagogiske profesjon og den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjeneste som individorientert, avviksorientert, vanskeorientert og sykdomsorientert. Dette har man gjort i den gode saks navn, som er inkludering, fellesskap, likeverdighet, deltagelse og tilhørighet (*togetherness*), men ikke eksplisitt *læring*. Det har vært urettferdig, for kunnskap om funksjonshemninger, avvik, lærevansker og sykdommer er sentral for god opplæring. Og skulle man lykkes med et slikt program om å overflødiggjøre spesialpedagogikken og PP-tjenesten (et program som er en postmodernistisk utopi, relativt klart formulert i visjonære verker som har påvirket norsk skolepolitikk og -forskning)²⁷¹ måtte man samtidig eller på forhånd ha forvandlet almenlæreren til en fullkomment versatil spesialpedagog. Det har man ikke gjort.

²⁶⁹ Uttrykket ”forskning har vist at ..”, fulgt av noen navn og årstall i parentes, betyr ikke alltid at noe er vist. Det er helt vanlig i slike rapporter (også i min avhandling) å henvise til forskning uten å problematisere den refererte forskningens utsagnskraft.

²⁷⁰ De foreliggende evalueringene av PP-tjenestens arbeid er ikke spesielt opplysende for dette prosjektets problemstillinger. En årsak til dette kan, ved siden av offentlige føringer som ofte innsnevrer og styrer perspektivet, være at det faktisk ikke er så mange som kombinerer grundig kjennskap til pedagogisk-psykologisk arbeid og lærevansker med forskerkompetanse og tilstrekkelig kunnskap om norsk skolepolitikk – det klassiske skisma mellom praksis og teori. Som erfaren praktiker har jeg i dette arbeidet selv vært hemmet av at jeg ikke er en rutinert forsker.

²⁷¹ ”Den historiske utviklingen og humanmentaliteten som spesialpedagogene står for må forstås som et grep, en taktikk, for å legitimere sin plass i samfunnslivet – som maktutøver i samfunnets og sannhetsregimets tjeneste .. For pedagogen ligger muligheten i å forstå maktstrukturen man er en del av gjennom sin profesjonsutøvelse. På denne måten vil læreren kunne unngå en del av farene som følger av blindt å tro på det man ser og hører” (Hausstätter 2006a:10-11, med referanse til Foucaults analyser av maktrelasjoner i samfunnet). For min egen del håper jeg vi beholder en skole som ikke forutsetter at lærerne har en forståelse av fransk postmodernisme, og en skole med lærere som fortsatt tror på det de ser og hører, lærere som ikke helt hengir seg til luftkasteller og pedagogisk drømmetenkning.

Kapittel 14

Evalueringer av PP-tjenesten

Evaluering av PP-tjenesten kan gjøres på flere nivåer. Man kan undersøke PP-tjenesten som et tannhjul i maskinen, som en del i et hele, ut fra dens to pålagte roller, og fordelingen mellom dem, tjenestens samarbeid og smidighet overfor partnere og brukere, hvorvidt de andre delene av maskinen opplever at de har nytte av PP-tjenesten (Fylling & Handegård 2009).

Men man kan også undersøke PP-tjenestens praksis. Det kan gjøres kvantitativt og byråkratisk, dvs. ”bokholdermessig”: Hvor lang tid bruker PP-rådgiverne på hva, hvordan prioriterer PPT sin tid? Hvor lang tid bruker PP-rådgivere på en utredning? Hvor lang tid er PP-rådgivere på møter, sammen med barn, sammen med lærere, sammen med foreldre? Hvor lang tid bruker de på å skrive rapporter? Hvor mye arbeider de på systemnivå, hvor mye på individnivå? Hvilke vansker finner de, og hva foreslår de? I hvilken grad foreslår de inkluderende versus segregerende tiltak? Foreligger det kvalitetssikringsordninger? I hvilken grad samsvarer praksis med offentlige føringer? (Overland 1996a;b)

Også *kvaliteten* av praksis kan evalueres, og dét både med kvantitative og kvalitative metoder. Hvor god er praksis? Brukes akseptable vitenskapelige metoder? Brukes de på en betryggende måte? Er testpraksis i samsvar med profesjonenes føringer? Man kan undersøke rapportskrivningspraksis, tiltaksforslag, holdbarheten av de konklusjoner som trekkes, dokumentérbarheten av de forslag som gis. Hvor mye vet PP-rådgiverne om barns typiske lærevansker? Hvor mye vet PP-tjenesten om tiltak som kan spenne gapet mellom forutsetninger og ferdigheter? Den foreliggende avhandlingen er, i likhet med Pihl 2005, en undersøkelse av denne tredje typen. I det følgende gjennomgås to ganske typiske evalueringer av PP-tjenesten.

I 1996 gjorde Terje Overland en omfattende evaluering av PP-tjenesten i Oslo på oppdrag fra byrådet i Oslo. Bakgrunnen for av evalueringen var dels signaler om at flere av brukerne ikke fikk de tjenester de forventet, dels at man ønsket en vurdering av muligheten for en samorganisering av PP-tjenesten, barnevernet og barne- og ungdomsetaten i en felles barne- og familieetat. Tema for evalueringen var PP-tjenestens produktivitet, organisering, oppfatninger av tjenesten hos brukere og samarbeidspartnere, tjenestens arbeid med psykososiale vansker og uklare pedagogiske dysfunksjoner, og mulige fremtidige organiseringsmodeller for PP-tjenesten. Evalueringen ble gjennomført på åtte måneder med et omfattende datatilfang og en detaljert rapport på ca. 200 sider. Evalueringen var helt sikkert nyttig for byrådet, og bidro blant annet til at PP-tjenesten i Oslo ikke ble samorganisert i en felles barne- og familieetat, fordi Overland sannsynliggjorde at slik samorganisering ville ha uheldige konsekvenser som ikke oppveide fordelene. Evalueringsgrunnlaget besto av tidligere forskning på feltet, tilgjengelig statistikk, virksomhetsplaner i forbindelse med tjenesteintegrering, observasjon av PP-tjenestens arbeid, intervjuer (blant mange andre med meg) og en spørreundersøkelse rettet mot rektorer, barnevernsledere og fagfolk i PP-tjenesten. Overland tar i innledningen utgangspunkt i kjennetegn ved en ”kvalitativt” god PP-tjeneste. Han grupperer disse kjennetegnene eller kriteriene slik:

Organisasjon og administrasjon

- Helhetlig og gjennomgående tjeneste
- Egen faglig og administrativ ledelse
- Faglig uavhengig tjeneste
- Tverrfaglig samarbeid og innpassing

Arbeidsoppgaver og tjenestetilbud

- Presis beskrivelse av arbeidsoppgaver og tjenestetilbud
- Prioriterte arbeidsoppgaver
- Balanse mellom tilbud og etterspørsel av tjenester

Bemanning og kompetanse

- Stillingsnormering på landsgjennomsnittet
- Stabilitet (i motsetning til gjennomtrekk)
- Faglige utviklingsmuligheter
- Intern tverrfaglighet og kompetanseutnytting

Brukere og samarbeidspartnere

- Fornøyde brukere og samarbeidspartnere

Produktivitet

- Synliggjøring av bredden i tjenesteytingen
- Ingen ventelister

Overlands evaluering er blant annet et typisk eksempel på det som over er kalt en bokholdermessig tilnærming til tjenesteevaluering. Slik skolemyndighetene trenger innsyn i organiseringen og resultatene av skolens virksomhet, trenger også kommunene et aktivt bokholderi for sine tjenester. I tillegg gir Overlands evaluering nyttig informasjon om erfaringer og synspunkter hos brukere og samarbeidspartnere og i skoler, og blant PP-rådgivere. Det er intet å utsette på Overlands tilnærming, som for øvrig var diktert av det offentlige mandatet – den er høyst legitim.

På den annen side skal man være forsiktig med å tolke evalueringer av denne typen som uttrykk for PP-tjenestens *kvalitet*. Som man ser, inneholder listen over kjennetegn på en god PP-tjeneste rammer, prioriteringer, innretninger, organisering, administrasjon, samarbeid, bemanning i forhold til arbeidsmengde, oppslutning hos brukere og partnere. Slike forhold kan utvilsomt bidra til eller svekke tjenestens arbeid, men er i seg selv mer uttrykk for rammebetingelser enn for den resulterende *kvalitet*, som også har andre forutsetninger og indikatorer (faglig innsikt og treffsikkerheten i sakkyndige vurderinger, for eksempel, som Overlands evaluering ikke berører). Hvorvidt tjenesten blir positivt vurdert av partnere og brukere er ikke et sikkert tegn på kvalitet, som vi skal se nedenfor. Overlands evaluering behandler PP-tjenesten som et tannhjul i maskinen. Den er også en praksisvurdering, men i en bokholdermessig, byråkratisk forstand. Den vurderer ikke hvor godt PP-tjenesten *lykkes* i sitt systemarbeid og i sitt individarbeid. Interessant i denne avhandlingens perspektiv er Overlands (og mandatets) prinsipielle skille mellom de relativt få elever med *klare* og de svært mange med *uklare* pedagogiske dysfunksjoner, som i denne avhandlingen ses i sammenheng med skolen som *problemskaper*.

I en ny, omfattende evaluering av PP-tjenesten reiser Fylling og Handegård (2009) spørsmålet om hvorvidt eller i hvilken grad PP-tjenestens profil, modeller og praksis er i samsvar med opplæringslovens krav til tjenesten. Spørsmålet besvares gjennom vurdering av PP-tjenestens rolle i barnehagens og skolens arbeid med tilpasning og inkludering, systemperspektivets plass i PP-tjenestens arbeid, oppfatninger av PP-tjenestens nytte og kvalitet, dens bidrag til bedre faglig og sosial mestring og læringsutbytte, og dens praksisprofiler, modeller og deres egnethet. Det benyttes 5 datakilder i denne rapporten. Det er gjennomført spørreskjemaundersøkelse blant (1) ledere og (2) ansatte i PP-tjenesten, blant (3) skoleiere (kommuner og fylkeskommuner) og blant (4) ledere i barnehager, skoleledere i grunnskole og videregående skole, og lærere i begge skoleslag. I tillegg er det (5) gjennomført en kvalitativ *case-study* (intervjuundersøkelse) av fire kommunale og fylkeskommunale PP-tjenester, der informanter i de nevnte kategorier og dessuten brukere (foreldre) og samarbeidende etater gir mer utfyllende, kvalitativ vurdering av PP-tjenestens arbeid. Rapporten gir et vell av presump-tivt nyttig informasjon om PP-tjenestens organisering og bemanning, dens kompetanse for ulike deler av arbeidet, dens praksisprofiler for individrettet og systemisk arbeid, dens kvali-

tetssikringsrutiner, dens samarbeidsformer og den opplevde nytten av PP-tjenestens arbeid blant informantene i og utenfor tjenesten.

Rapporten konkluderer med at PP-tjenesten synes å ha tilstrekkelig kompetanse, men at denne kompetansen særlig kommer til nytte i det individrettede arbeid med sakkyndige vurderinger og ikke i tilstrekkelig grad i det systemiske arbeidet med å bidra til skolens tilpasning og inkludering. Rapporten finner at årsaken til denne svikten dels er tjenestens kapasitet, som er for liten, iallfall i forhold til de praksisprofiler som anvendes, og dels at lærere og skoleledere i særlig grad etterspør nettopp individrettet arbeid og gir PP-tjenesten for lite "tilgjengelighet inn i skoler og barnehager når det gjelder mer organisjonsutviklende og kompetanseutviklende tiltak" (Fylling & Handegård 2009:6). Men med det evalueringsdesign som er brukt i denne undersøkelsen, kan man ikke utsi noe presist om PP-tjenestens kompetanse, dens balansering av individrettet og systemrettet arbeid eller om tjenesten er nyttig eller skadelig. Fylling og Handegård har undersøkt hva noen interesserte parter synes og mener om hverandre, men de har unnlatt å undersøke praksis.

Faren ved ikke å undersøke praksis kan illustreres med et eksempel. Når det dokumenteres at PP-rådgiveren, foreldrene, læreren og rektor er enige om at en elev har dysleksi og skal ha fire uketimer skriftspråksrettet spesialundervisning etter forvaltningsforsvarlig enkeltvedtak og IOP med følgeevaluering, når alle parter altså er fornøyd med hverandre, er det likevel ikke på noen måte dokumentert at eleven har dysleksi, at eleven trenger eller vil ha nytte av den foreslåtte spesialundervisning, eller at PP-rådgiveren har høy kompetanse.

Det kan i prinsippet like gjerne tenkes at foreldrene har gitt for dårlig språkstimulering, at læreren har gitt for dårlig opplæring, at PP-rådgiveren etter en inkompetent utredning har avlastet ansvarsbøren for både foreldre og lærer ved tautologisk å likestille svake skriftspråksferdigheter med dysleksi uten å vurdere opplæringens kvalitet eller hjemmets stimulering, og at rektor, som ikke har lest den sakkyndige vurderingen, bare undertegnet enkeltvedtaket, er fornøyd med at saken er ute av verden og tross alt bare koster fire uketimer av rammetimetallet, en ressursbruk som ytterligere kan reduseres ved bruk av "midlertidige" nivåbaserte smågrupper. Slike spørsmål, om eleven faktisk trenger hjelp for dysleksi, om denne PP-rådgiverens arbeid altså er kompetent, eller om det heller er skolen som trenger hjelp med tilpasning og inkludering, en hjelp som skolen kanskje verken får eller vil ha, kan ikke besvares med et slikt evalueringsdesign som Fylling og Handegård har valgt. For å besvare slike spørsmål, som Fylling og Handegård altså har stilt, er det bedre å undersøke praksis enn å spørre hva partene synes om hverandre. 12 år senere er Fylling og Handegårds undersøkelse en parallellforskyvning av for eksempel Overlands evaluering fra 1996. De er begge nyttige på sitt utsagnsområde, men slike evalueringer skal ikke forveksles med kvalitetsvurderinger av praksis, hvilket dessverre regelmessig gjøres.

Evalueringer av PP-tjenesten handler, utover det nødvendige bokholderi, i alt vesentlig om hva forskjellige aktører tror, synes og mener. Et i så måte prisverdig unntak er Pihl (2005), som konkret og kvalitativt undersøker praksis. Hva aktører synes og mener, er farget av deres egen posisjon og deres egne behov og motiver.

Skoleledere kan for eksempel ha det motiverte syn at PP-tjenesten skal ekspedere spesialundervisningssakene raskt og effektivt på en måte som forhindrer klager fra foreldre og avviksrapporter ved tilsyn, men ellers ikke overbelaste budsjettet med kostbare tiltak eller blande seg i skolens drift. Skoleledere (vedtaksmyndigheten) er ikke nødvendigvis flittige lesere av sakkyndige vurderinger, det grunnlag de fatter forvaltningsvedtak på. De har jo en skole å bestyre. *Lærere* kan ha det motiverte syn at PP-tjenesten skal hjelpe dem med problematiske enkeltelever som er en utfordring for dem i det daglige.

Skoleeiere kan ha det motiverte syn at skoleledere og lærere unnlater å bruke PP-tjenestens kompetanse som bidrag til skolens måloppnåelse, eller at PP-tjenesten mangler slik kompetanse, siden målene ikke nås. *Foreldres* syn er individuelle, og avhenger av alt fra økonomi, organisering og holdninger i nærskolen til høyst private oppfatninger om skolen og

om egen stimulering av egne barn. *Samarbeidspartnere* har nettopp partsinteresser, og er konkurrenter på dette forfengelighetens marked, der alle etater saumfares og for sin overlevelse og sine budsjetter har nytte av positiv omtale.²⁷²

Det er ikke uinteressant hva aktørene mener, men deres meninger er ikke objektive data om kvaliteten og innretningen av PP-tjenestens praksis. Som uhildet og uavhengig sakkyndig organ og som bidragsyter til skolens kompetanse- og organisasjonsutvikling er PP-tjenestens oppgave blant annet å være et *korrektiv* til skolens praksis, og det er ingen selvfølge at den som blir korrigert, er fornøyd med å få sitt pass påskrevet.

Denne metoden, som består i å studere et fenomen ved å spørre noen om hva de synes om det, i stedet for å studere selve fenomenet, er svært utbredt. Metoden er den viktigste for å avgjøre om et barn lider av noen av de mest utbredte skjønnsbetingede psykiatriske diagnoser, som for eksempel ADHD, en atferdsreguleringsvanske. Fordi det i klinisk praksis ikke finnes noen sikre medisinske markører for ADHD, er man avhengig av å spørre foreldre og lærere om hva de synes om barnets atferd. Spørsmålet besvares i form av pertentlig utfylte skjemaer (Aschenbach, Vineland, Connors etc.), som analyseres ved kvasisofistikert statistisk behandling av et utall mer og mindre relevante atferdsindikatorer, hvilket gir et skinn av objektivitet. Man foretar også gjerne en observasjon av barnets urolige atferd. Men en observasjon av den uro barnet jo er henvist for, sier ikke nødvendigvis noe om årsaken til den observerte uro (selv når det er snakk om nitide ”minuttobservasjoner” som i sin tur også eventuelt underkastes statistiske analyser med ”kliniske områder” og ”kritiske grenser” fastsatt ut fra standardavvik). Slike slutninger kan være tautologiske.

Diagnostisering av ADHD består, i likhet med evalueringer av PP-tjenesten, essensielt i å spørre noen om hva de synes. Både lærere og foreldre kan ha vikarierende motiver for å beskrive et barn på den ene eller annen måte, slik skoleeiere, skoleledere, lærere, samarbeidspartnere og brukere kan ha vikarierende motiver for sin beskrivelse av PP-tjenesten. Man kunne kalle denne metoden *examination by proxy*, en klassisk strategi for å parkere et problem i stedet for å undersøke det – en utillatelig metode i en del andre vitenskaper. Derfor er ADHD en diskutabel (og diskutert) diagnose,²⁷³ og derfor risikerer PP-tjenesten (eller spesialpedagogene, *ceteris paribus*) å bli gjort til syndebukk for andres unnlater.

Myndighetene kan ha gjort den feil å gi skolen en *umulig* oppgave i 1976, og leter i etterhånd etter forklaringer på hvorfor oppgaven ikke blir utført (”PP-tjenesten har et forbedringspotensial”). Myndighetene kan alternativt ha gitt skolen en *vanskelig* oppgave, men uten å utstyre skolen med virkemidler til å utføre den (40 års fruktesløse bestrebelse for å etablere god differensiert opplæring, jfr. Solli 2008:24). Etter å ha formulert en ambisiøs skolemålsetning i 1976, har myndighetene et forklaringsproblem, for målet nås ikke.

Den norske skolen er sterkt inspirert av ideologi, og det er en positiv side ved norsk skole. Den er imidlertid dessverre også sterkt *ideologistyrt*, hvilket i praksis har skapt en svært uheldig kløft mellom idealer og realiteter på spesialundervisningsfeltet (Nordahl & Sunnevåg 2008). Det er ingen nødvendig sammenheng mellom en god ideologi og et godt resultat. Finsk skole og finsk spesialundervisning er målstyrt mer enn ideologistyrt og oppnår i motsetning til

²⁷² ”Forfengelighetens marked” (*Vanity fair*), hvor denne verdens dårer møtes, er et uttrykk fra John Bunyans allegori ”*The Pilgrim’s Progress*” fra 1678, oversatt til 200 språk og etter sigende lenge den mest leste bok i verden ved siden av Bibelen – en pastisj over Dantes *Divina Commedia*.

²⁷³ I avhandlingen *Carving Mental Disorder at the Joints. An Essay in the Philosophy of Psychopathology* vier Jon A. Lindstrøm et kapittel til å påvise at ADHD ikke er en gyldig diagnose (Lindstrøm 2009). På den annen side hevder ADHD-spesialistene ofte at kritikerne av begrepet og tilstanden sjelden selv har klinisk erfaring (personlig påpekning fra min kollega, nevropsykolog Bjørn Tvedt 2010).

norsk skole og norsk spesialundervisning svært gode resultater. Finland har også vært spart for de opprivende ideologiske skoledebatter som vel kan sies å ha lammet det norske praksisfeltet (se Hausstätter & Saarrommaa 2008a; 2008b for en instruktiv fremstilling).

For å avklare problemstillingene er det nødvendig å bruke stringente begreper. Tilpasset opplæring, spesialundervisning og likeverdig ("forsvarlig") opplæring er svært diffuse begreper som brukes i mange uklare betydninger i forskning og politikktutforming. *Tilpasset opplæring* brukes i flere gjensidig utelukkende betydninger. *Likeverdig opplæring* er et ideologisk begrep, og som sådant svært aktverdig, men ikke et vitenskapelig begrep, for det kan prinsipielt ikke operasjonaliseres. Det kan ikke måles, demonstreres og etterprøves. *Forsvarlig opplæring* er ikke et begrep, bare et ord, vel innført i erkjennelsen av det uetterrettelige ved begrepet likeverdig opplæring, for hvilket det forblir et synonym. *Spesialundervisning* er et begrep med to betydninger som ikke er forenlige, en substansiell og en formell betydning. Formelt kan begrepet (forsøksvis) etterprøves i store nasjonale undersøkelser, men ikke substansielt. Substansiell evaluering av spesialundervisning kan bare gjøres ved mindre omfattende kvantitative, og særlig kvalitative studier. Substansielt betyr begrepet konkret pedagogisk hjelp til individuelle elever, men går ofte under andre navn, hvilket vanskeliggjør forskningen. Formelt handler det bare om prosedyrer, penger og paragrafer.²⁷⁴

Det vil være ideologisk og tilslørende å hevde at PP-tjenesten skal innta et kategorielt eller et relasjonelt perspektiv på spesialpedagogikken og skolens alminnelige virksomhet. Myndighetene har gitt skolen en dobbelt oppgave: Den skal gi særskilt hjelp til barn med særskilte behov (for eksempel dypt psykisk utviklingshemmede) og tilpasset opplæring til alle funksjonsfriske elever – i samsvar med deres evner og forutsetninger, altså likeverdig opplæring, hvilket derfor er ulik opplæring.

For den første oppgaven må PP-tjenesten ha et kategorielt perspektiv, for på tross av en betraktelig gråsoner ("spesifikke lærevansker") er for eksempel psykisk utviklingshemning, (i likhet med benbrudd) en individkategori, det er en medisinsk tilstand som skal diagnostiseres, remedieres og kompenseres for i helsevesenet, og møtes med individuelt tilrettelagt opplæring i skolen.²⁷⁵ For den andre oppgaven må tjenesten ha et relasjonelt perspektiv, for svakt læringsutbytte hos funksjonsfriske elever er et produkt av skolens virksomhet, og uttrykker en dysfunksjonell relasjon mellom skolen, elevene og samfunnet.

PP-tjenesten oppsto i sin tid for å løse den første oppgaven, men tillegges nå en urimelig del av ansvaret for at *skolen* ikke lykkes med den andre oppgaven. Vi kan derfor ikke velge mellom et kategorielt eller et relasjonelt perspektiv. Slik skolen har to oppgaver, må vi ha to perspektiver (dvs. et integrert perspektiv) for å forstå dens målsetninger. De står ikke i motsetning til hverandre, verken perspektivene, oppgavene eller målsetningene. For å vurdere PP-tjenestens praksis må vi, som et minimum, i det minste undersøke hvordan PP-tjenesten faktisk utøver sitt faglige arbeid. Praksisvurderinger gjøres i liten grad (unntak er Pihl 2005 og noen av de få refererte utenlandske undersøkelsene), men er et fundament i den foreliggende avhandlingen. Den vekt som legges på andre aktørers (kanskje spesielt forskeres og politikeres) vurdering av PP-tjenesten, virker antagelig urettmessig og uheldig tilbake på den pedagogisk-psykologiske yrkesutøvelse – slike evalueringer kan derfor være skadelige når de ikke er gode, jfr. "Kvalitetsutvalget" (NOU 16 2003), som kom farlig nær å skylle barnet (som

²⁷⁴ "Tilpasset opplæring betyr .. all opplæring, hva enten den er beriket med spesialundervisning eller ikke.

Spesialundervisning er et ord helt uten innhold, og *spesialpedagoger* eksisterer derfor pr. definisjon ikke, enda de har opptil 6 års utdanning og et eget institutt ved Universitetet i Oslo" (Aagaard 1996a:38; 1997:48).

²⁷⁵ Jeg ser her bort fra den "postmoderne" oppfatning at benbrudd og kromosomfeil er sosiale konstruksjoner (Hausstätter 2007, Pihl 2005, Markussen et al. 2007:25).

skulle vaskes) ut med badevannet. Også den foreliggende avhandlingen kan komme til å øke presset på PP-tjenesten. Det er et forskningsetisk dilemma, og i så fall slett ikke tilsiktet.

Det er *myndighetene* som har gitt skolen en vanskelig oppgave. Myndighetene bør være forsiktige med å bebreide PP-tjenesten, spesialpedagogene og den enkelte lærer for at *skolen* ikke løser den, og heller selv ta ansvaret for sin politikk. Slike konstellasjoner (ansvarsfraskrivelse og tendensiøs feilattribuering) ligger for øvrig i politikkenes vesen – det er ikke noe nytt eller oppsiktsvekkende. Politikerne har et ansvar for å skape en god skole, men også en partsinteresse av å bli gjenvalgt til Stortinget og kommunestyret. Departementet må gjennomføre *regjeringens* politiske målsetninger, og de målsetningene uttrykker mange kryssende interesser.

Den foreliggende avhandlingen er en *substansiell* undersøkelse av PP-tjenestens faktiske praksis i arbeidet med minoritetsspråklige elever som har eller kan ha lærevansker. Undersøkelsen inntar både et kategorielt og et relasjonelt perspektiv på spesialpedagogikken. Den bygger på tradisjonelle forestillinger om individuelle vansker som skal møtes med individuelle tiltak, en *medisinsk modell* om man vil, men den bygger også på en moderne (dvs. aktuell og verken modernistisk eller postmodernistisk, hva nå det måtte bety) forestilling om at skolen produserer læreproblemer hos funksjonsfriske elever, og trenger PP-tjenestens hjelp (blant andres) til å slutte med det.

ooo000ooo

Før presentasjonen av den empiriske undersøkelsen følger tre kapitler av metodisk-teoretisk karakter. Det presenteres en realistisk praksismodell for sakkyndig arbeid med minoritetsspråklige, det gis en oversikt over de vansketyper man påtreffer i dette arbeidet, og det gis en teoretisk begrunnelse for den intervjumetoden som er brukt i denne undersøkelsen.

Seksjon 3: Metodisk teori

Innledning

Det foreliggende prosjektet er en kartlegging av kvaliteten i det arbeidet som norske PP-tjenester utfører i utredning av minoritetsspråklige barn og elever som er henvist for mulige lærevansker, slik det reflekteres i sakkyndighetserklæringer. Av en rekke grunner, omtalt i de foregående kapitler, er dette arbeidet vanskelig.²⁷⁶ På grunn av varierende ferdigheter i første- og andrespråk, faller de minoritetsspråklige elevene utenfor målgruppene som tester og utredningsinstrumenter er standardisert for, og det er ikke utviklet instrumenter og metoder som i landsdekkende tjenester kan erstatte de arbeidsmåter som i dag brukes overfor majoritetselevne (Ortiz & Kushner 1997:659). Bruk av disse vanligste instrumentene (evnetester, språktester og andre diagnostiske verktøy) vil, uten spesialisert kunnskap om hvordan resultatene skal fortolkes, og uten supplerende informasjonstilfang, kunne føre til feilbeskrivelser av elevenes evner, ferdigheter, forutsetninger og pedagogiske behov.²⁷⁷

I den grad alternative metoder foreligger, er de ikke tilgjengelige eller ikke anvendelige for det store flertall av PP-rådgivere fordi de ikke er oversatt til norsk, eller fordi de krever spesialisert kunnskap som ikke er utbredt i PP-tjenestene og ikke rutinemessig formidles i de institusjoner som utdanner PP-rådgivere.²⁷⁸

For kartleggingen av PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid er det i dette prosjektet utarbeidet en realistisk arbeidsmodell for arbeid med minoritetsspråklige barn. Arbeidsmodellen tar utgangspunkt i de arbeidsmåter som er utbredt i norske PP-tjenester, de instrumenter som er i bruk ved norske PP-kontorer, og den generelle kunnskap om lærevansker, utredning og spesialundervisning og formelle prosedyrer man må forvente at PP-rådgiverne har. Et av målene i prosjektet er å finne ut om norske PP-rådgivere med gitte arbeidsmåter, arbeidsinstrumenter og generelle kunnskaper er i stand til å betjene også minoritetsspråklige barn og elever på en tilfredsstillende måte, om den generelle kompetanse altså er tilfredsstillende for arbeid med denne spesielle gruppen.

Arbeidsmodellen er en konkretisering av:

1. Offentlige føringer og forvaltningsregler som gjelder opplæring, sakkyndighetsarbeid, spesialundervisning og kompensierende tiltak generelt, og for minoritetsspråklige i Norge.
2. Etablerte arbeidsmåter i norsk pedagogisk-psykologisk rådgivning.
3. Forskningsbasert kunnskap om minoriteter, pedagogikk og spesialpedagogikk.²⁷⁹

²⁷⁶ "It is generally accepted that static, standardized, quantitative, norm-referenced approaches have proven inadequate for addressing the diagnostic needs of children who are in the process of learning English" (Caesar & Kohler 2007:191).

²⁷⁷ "Since the 1920s the research literature on the psychometric testing of bilingual populations in the United States has produced a consistent set of findings. There is a discrepancy between verbal and nonverbal measures of intelligence. There is a discrepancy between nonverbal IQ and academic achievement. There is a discrepancy between language and math aptitude/achievement scores. There is a discrepancy between what is learned in English-only classes and what is demonstrated on fluid intelligence. There is, in effect, a high likelihood of being diagnosed as LD as a result of being bilingual" (Figueroa 2005:163-164).

²⁷⁸ Ochoa, Paige Powell & Robles-Piña (1996) finner at bare to av 859 skolepsykologer i åtte delstater i USA bruker alternative eller dynamiske utredningsmetoder; de øvrige bruker konvensjonelle metoder.

²⁷⁹ For punkt 1, se kapittel 11 og 12 om offentlige føringer. For punkt 2, se kapittel 13 og 14 om PP-tjenesten. For punkt 3, se kapitlene 1-8 om teorigrunnlaget i norsk og utenlandsk forskning. Arbeidsmodellen er særlig inspirert av arbeidene til Jim Cummins (e.g.1984a), Alba A. Ortiz (e.g. 1997) og Leonard Baca (Baca & Almanza 1991; Baca & Hernandez 1998), uten at de på noen måte hefter ved min tolkning av deres synspunkter.

Kunnskapsbasen viser hvilke muligheter som foreligger under gunstige betingelser. PP-tjenestens arbeidsmåter og de norske offentlige føringer og rammebetingelser er den praktiske begrensningen av disse ideelle mulighetene i en norsk virkelighet. Modellen forsøker å realisere noen av mulighetene kunnskapsbasen gir innen rammen av disse begrensningene. Derved er den *realistisk*. Prosjektets arbeidsmodell omfatter punkter som er spesifikke for minoritetsspråklige barn, punkter som er felles for majoritetsspråklige og minoritetsspråklige og punkter som gir seg ved norske offentlige føringer. For utredning av lærevansker hos minoritetsspråklige refereres til et bredt utvalg forskere som har arbeidet på dette feltet. For pedagogisk-psykologisk arbeid generelt, henvises til enkelte nyere standardverker på området.²⁸⁰ De forskjellige punktene i denne undersøkelsens arbeidsmodell er fyldig belagt, ikke bare med referanser, men også med sitater fra litteraturen i form av fotnoter. For ikke-spesialister demonstrerer de at punktene i den valgte arbeidsmodellen ikke er tatt ut av luften som et personlig faglig standpunkt, men er forankret i litteraturen på feltet. Sitatene letter også kontrollen med referansene.

Denne seksjonen om metodisk teori er delt i tre kapitler. Kapittel 15 begrunner den realistiske arbeidsmodellen som i dette prosjektet normativt settes som uttrykk for god praksis. Kapittel 16 gir en oversikt over problemtyper man vanligvis møter i sakkyndighetsarbeid, organisert på en måte som letter dette prosjektets analyser. Kapittel 17 begrunner den intervju-metoden som er brukt for å avdekke deltagerens bakgrunn, rapporterte praksis, kunnskaper og synspunkter, det konfronterende eller *sokratiske* intervju.

²⁸⁰ Se "Special Education Assessment" (Kritikos 2010) og "Handbook of Psychological & Educational Assessment of Children" (Reynolds & Kamphaus 2003).

Kapittel 15

En realistisk arbeidsmodell

Arbeidsmodellen er inndelt i fem temagrupper. Disse fem temagruppene avspeiler tematisk informasjonssamlingen og det konkrete arbeid som gjøres i en henvist sak fra henvisning til avgivelse av sakkyndig erklæring. Dette arbeidet utgjør i sin helhet ”Den sakkyndige utredning”. Den sakkyndige utredning består i informasjonssamling om utvikling og oppvekstbetingelser, utredningsarbeid, konkludering, og derav følgende tiltaks- og forvaltningsforslag utformet i en sakkyndighetserklæring, samt tilbakemelding til henvisende instans og foreldrene.²⁸¹

I Norge foreligger det ikke i konkrete lov- eller forskriftsfestede føringer for hvordan den sakkyndige utredning skal gjennomføres overfor henviste barn som også er minoritetsspråklige. De profesjonelle føringer som foreligger, er generelle. De handler om nødvendigheten av ikke-diskriminerende utredning, men sier lite konkret om hvordan dette målet skal oppnås. Verken i Norge eller i USA foreligger lovmessige eller profesjonelle føringer om hvordan utredningsfunn skal munne ut i språk- og kulturrettferdige tiltak nedfelt i en IOP, spesifikke for minoritetsspråklige elever:

There are no requirements in PL 94-172 [loven som i USA regulerer ikke-diskriminerende sakkyndighetsarbeid] specific to the development of IEPs for language minority students. Consequently, for these students, educators frequently fail to consider cultural/linguistic learner characteristics and their effects on the teaching-learning process (Willig & Ortiz 1991:282).

Informasjonssamlingen skal favne bredt (García & Dominguez 1997:649) og det skal brukes multiple kilder (foreldre, skole, helseopplysninger, utviklingsdata, språklæringshistorie, pedagogisk historie, tiltakshistorie).²⁸² Informasjonssamlingen kan deles i to felter som skal holdes atskilt. Alle barn har et gitt konstitusjonelt, biologisk utgangspunkt, og alle barn lever under omstendigheter som påvirker utviklingen fra dette utgangspunktet (*intrinsic and extrinsic factors*, se Ortiz & Kushner 1997). Barns problemer og muligheter er begrenset av det gitte og det som påvirker. Den sakkyndige utredning munner ut i forslag om opplæring som skal fremme barns muligheter og begrense og kompensere for barns problemer. Tiltakene skal påvirke de omstendigheter som et barn med et gitt utgangspunkt lever og lærer under. Utredningen og konklusjonen må følgelig forsøke å avklare hva som er utgangspunktet og hva som er påvirkende omstendigheter, for de siste kan lettere manipuleres slik at de fremmer muligheter og kompenserer for problemer. Utgangspunktet og omstendighetene er i det følgende kalt *individuell utvikling* og *oppvekstbetingelser*, to begreper som gis en operasjonell definisjon. Betegnelsene kunne vært andre, men definisjonene ville forbli de samme. Fordi

²⁸¹ For en oversikt over det samlede utredningsarbeidet og dets fremstilling i en sakkyndig vurdering, se Kritikos' standardfremstilling (2010), som den foreliggende (ti år eldre) arbeidsmodellen i hovedsak er forenlig med (med unntak for enkelte spesifikt norske aspekter), men ikke nødvendigvis begrenset av, og som i hvert kapittel inkluderer et avsnitt om modifikasjoner og implikasjoner for minoritetsspråklige. Se også standardverket *Assessing Culturally and Linguistically Diverse Students: A Practical Guide* (Rhodes, Ochoa & Ortiz 2005).

²⁸² “.. the diverse linguistic and cultural experiences of bicultural and bilingual children make it especially important that detailed case histories are routinely taken as part of the assessment process” (Desforges 1995:14). “ASHA [American Speech-Language-Hearing Association] recommends a comprehensive review of the student’s case history that includes information regarding cultural, linguistic, and familial differences. This information could emanate from a number of sources, including family members, teachers, bilingual professionals, and culturally matched paraprofessionals” (Caesar & Kohler 2007:192).

testing av minoritetsspråklige elever notorisk gir usikre resultater, er supplerende informasjon om eleven enda viktigere enn for majoritetsspråklige elever (Ochoa, Paige Powell & Robles-Piña 1996:272). Fordi standardiserte instrumenter har svakere psykometriske egenskaper overfor denne elevgruppen, må formelle metoder suppleres med uformelle metoder (Samuda 1989:180, 182; Cloud 1991:225), og testresultater må fortolkes i lys av annen formell og uformell informasjon og for eksempel språkferdigheter og kulturbakgrunn.

Den realistiske arbeidsmodellen fremstilles altså etter følgende skjema:

1. Individuell utvikling
2. Oppvekstbetingelser
3. Utredningspraksis
4. Konkluderingspraksis
5. Tiltaks- og forvaltningspraksis

I det følgende gjennomgås arbeidsmodellen i hovedsak etter de konkrete punktene som sakkyndighetserklæringene vurderes etter i dette prosjektet.

Temagruppe 1 – Individuell utvikling

Individuell utvikling dekker elevens egen ferdighetsutvikling og de indre faktorer (arv, svangerskap, fødsel, tidlige sykdommer eller ulykker) som kan begrense den (Poon-McBrayer & García 2000:63). Det faktum at barnet er minoritetsspråklig, inkluderes her blant de individuelle faktorer, som en del av utgangspunktet, i likhet med for eksempel kjønn og alder. Tidlig sosial, motorisk, språklig og kognitiv utvikling er også inkludert i denne temagruppen, fordi de i stor grad vil være konstitusjonelt betinget eller bære bud om konstitusjonelle forhold. Foreldrene er vanligvis den viktigste informasjonskilden for elevens utviklingshistorie (Ortiz 1997:325; Samuda 1989:181).²⁸³

Det skal fremgå at eleven/barnet er minoritetsspråklig

Hvis det ikke av en sakkyndighetserklæring fremgår at barnet er minoritetsspråklig, er det tvilsomt at eleven er blitt utredet på en akseptabel måte, og det vil neppe være mulig å korrekt vurdere eller foreslå tiltak som eleven eventuelt har krav på eller behov for. Det vil også være umulig for forvaltningsorganet å gjøre en korrekt vurdering av om tiltaksforslagene er velbegrunnet (Chamberlain & Medinos-Landurand 1991).²⁸⁴

Anamnese og diagnose

Lærevansker defineres i dette prosjektet som læreproblemer med en organisk bakgrunn, for eksempel lærehemming (mental retardasjon, psykisk utviklingshemning) og spesifikke lærevansker. Læreproblemer som har sin årsak i individuelle sosiale og emosjonelle vansker eller i miljøfaktorer, behandles i dette prosjektet ut fra et differensialdiagnostisk perspektiv. Avgrensningen og samspillet mellom organiske og miljørelaterte faktorer (*intrinsic and extrinsic*

²⁸³ “Knowledge of the learning history, cultural background, and life experience of children is essential for the appropriate assessment and placement of children within the school system. For this reason, it is essential to involve parents in the process of assessment of their children, and to clearly apprise parents of the implications of various decision options regarding program choices” (Samuda 1989:181).

²⁸⁴ “Identification of the linguistically diverse students is the first stage of assessment ..” (Chamberlain & Medinos-Landurand 1991:139).

factors) skal fremgå av en sakkyndig erklæring for sikrere å kunne bestemme pedagogiske innsatsområder (Ortiz & Kushner 1997:673).²⁸⁵

Fordi lærevansker er et uttrykk for hjerneorganisk funksjonsavvik, skade, eller genetisk betingede utviklingsavvik, skal en sakkyndighetserklæring vanligvis inneholde anamnesticke opplysninger om arv, søskens utvikling,²⁸⁶ svangerskap, fødsel, neonatal tilstand, milepælsutvikling, sansning, ernæring, sykdom/ulykker, osv.²⁸⁷ Når anamnesen ikke gir holdepunkter for å belyse barnets læreproblemer, skal det likevel fremgå at slike opplysninger er etterspurt, eller det skal eksplisitt fremgå hvorfor slik informasjon ikke er relevant, for eksempel fordi problemene helt åpenbart har andre, sosiale eller pedagogiske årsaker.

Medisinske opplysninger og anamnesticke data er en stor hjelp i utredningen av lærevansker hos svært mange barn, ikke minst for minoritetsspråklige barn, hvor utredningen alment er vanskeligere enn for majoritetsspråklige barn (Poon-McBrayer & García 2000:63; Langdon 1983:40; Desforges 1995).²⁸⁸ Utredning av organisk betingede lærevansker er oftest ufullstendig når det ikke foreligger en anamnese (Kritikos 2010).²⁸⁹ En anamnese gjør det lettere å forstå årsaken til en lærevanske og gir viktige indikasjoner for innretning av utredningen. Et barn som er for tidlig født ved en dramatisk fødsel, som har hatt forsinkede milepæler motorisk og sosialt, og først begynte å snakke i 5-årsalderen, er i en helt annen situasjon enn et barn som har læreproblemer på tross av en upåfallende anamnese og helt normal tidlig utvikling (Wilkinson et al. 2006:131). I det første tilfellet er det temmelig sannsynlig at barnet faktisk har lærevansker. I det andre tilfellet er det helt sentralt at utredningen også vurderer andre mulige årsaker til læreproblemer, for eksempel undervisningens kvalitet og tilpassing, eller kulturelle, sosiale og emosjonelle faktorer som kan ha ført til svakt læringsutbytte på tross av eventuell veltilpasset opplæring og normal biologisk utrustning.

Noen barn har medisinske tilstander med kjente implikasjoner for læring og utvikling, og det er en forsømmelse ikke å referere slike opplysninger.²⁹⁰ Eksempler på slike tilstander er diagnoser som Downs syndrom, ervervet hjerneskade, ubehandlet PKU (fenyylketonuri, Føllings sykdom), shunteroperert ryggmargsbrokk og lignende. I slike saker er anamnesticke opplysninger noe mindre viktige enn i de øvrige, fordi den etablerte medisinske tilstanden i

²⁸⁵ These disorders [lærevansker] are intrinsic to the individual, presumed to be due to central nervous system dysfunction, and may occur across the life span. Although learning disabilities may occur concomitantly with extrinsic influences such as cultural differences or inappropriate instruction, they are not the result of these conditions or influences (Ortiz & Kushner 1997:673-674). Under amerikansk lov er det ikke anledning til å tilskrive et barn lærevansker dersom diskrepansen mellom evner og ferdigheter primært er et resultat av "environmental, cultural og economic disadvantage" (Public Law 94-102, sitert hos Ochoa 2003:567).

²⁸⁶ "... questions that ask parents to compare children's growth patterns may lead to more complete information" (Chamberlain & Landurand 1991:148). "... the parents or caretakers should be interviewed to learn how they perceive their child; if she or he is in any way different from siblings .." (Langdon 1989:161).

²⁸⁷ "The collection of accurate medical/developmental information may include a history of childhood diseases, traumas, chronic health problems, the age of certain developmental milestones, (first step, first word, family history, physical and mental problems), conditions during mother's pregnancy, birth and delivery, and types of medication or home remedies used regularly" (Chamberlain & Medinos-Landurand 1991:148).

²⁸⁸ "Most obviously, speech-language therapists do not generally speak the student's home language and/or are not familiar with the student's home culture" (Damico, Smith & Augustine 1996:273).

²⁸⁹ "In assessing cognitive skills, developmental milestones are examined" (Kritikos 2010:130).

²⁹⁰ I den engelskspråklige litteraturen bruker man ofte begrepet *judgemental* om de diagnosene og læreproblemene som er minst objektivt konstaterbare, hvor man særlig bygger på indirekte metoder som klinisk skjønn, testing, observasjon, avkrysningsskjemaer, atferdsregistreringer, tverrfaglighet etc. Blant disse skjønnspregede diagnosene og læreproblemene finner man typisk lett mental retardasjon, atferdsvansker, emosjonelle forstyrrelser, språk- og talevansker, spesifikke lærevansker, ADHD og lignende, altså nettopp de vanskekategoriene der minoritetsleverer notorisk har vært overrepresentert eller underbetjent (McCray & García 2002:603; Artiles & Trent 1994).

seg selv er den mest nærliggende årsaken til læreproblemene.²⁹¹ Hvis barnet har for eksempel Downs syndrom, vil en detaljert anamnese bare unntaksvis belyse årsaken til problemene. Manglende anamnese skal da ikke trekke ned i kvalitetsvurderingen av en sakkyndighetserklæring, skjønt barn med Downs syndrom også har variable milepæler og en oppvekst som hemmer eller fremmer utvikling. I fravær av en slik tilnærmet objektiv diagnose, skal anamnesticke data om arvelighet, svangerskap, fødsel, sansning, tidlig utvikling, sykdom og eventuelle ulykker alltid være etterspurt, og i det minste skissemessig presentert.²⁹² Om anamnesen ikke gir videre holdepunkter for utvikling av læreproblemer, skal også dét noteres, for da må man søke i andre forhold.

Tidlig utvikling

I tillegg til anamnesticke opplysninger skal det i en sakkyndig utredning også foreligge en litt bredere oversikt over elevens ferdighetsutvikling i barneårene frem til skolestart, eller til henvisningstidspunkt for de yngre (Poon-McBayer & García 2000:63). En slik oversikt gir bedre forståelse av årsaksfaktorer og viktige indikasjoner for innretningen av utredningsarbeidet. Tidlig utvikling gjør det også lettere å forutse fremtidig utvikling. Følgende momenter er de viktigste: Språkutvikling på første språk, motorisk utvikling, kognitiv utvikling og sosial utvikling (Chamberlain & Medinos Landurand 1991:140). Med mindre problemene helt åpenbart er sosiale eller pedagogiske av natur, for eksempel hos klart høytbegavede barn med svakt læringsutbytte, er det som regel nyttig å etterspørre anamnesticke data og tidlig utvikling også ved henvisning av elever fra de høyere klassetrinn. Unnlater man å gjøre det, går man tidvis glipp av informasjon som gir nøkkelen til å forstå problemutviklingen (Wilkinson et al. 2006:136). Barn som har hatt vansker fra de var helt små, og barn som fikk vansker først da de begynte på skole, er vanligvis i helt forskjellige situasjoner, og slike opplysninger gir derfor retning for utredningsarbeidet (Wilkinson et al. 2006:131).

Tidlig språkutvikling på morsmålet

Det skal foreligge en beskrivelse av elevens tidlige utvikling på morsmålet (Langdon 1983:40). Dersom eleven hadde språkutviklingsproblemer på morsmålet, er det sannsynlig eller mulig at eleven har språkrelaterte lærevansker som også vil manifestere seg i innlæring av norsk og ha konsekvenser for opplæring gitt på norsk, og ikke minst for skriftspråksferdigheter. Dersom barnet hadde en naturlig morsmålsutvikling, må årsakene til barnets læreproblemer snarere søkes på andre enn språklige utviklingsområder, for eksempel andre typer lærevansker eller utilstrekkelige språklæringsbetingelser på andrespråket. Tilsvarende gir en naturlig morsmålsutvikling grunn til å tro at eleven er normalt utrustet for andrespråklæring, hvilket letter tolkning av testprofiler og har implikasjoner for de pedagogiske tiltak man foreslår. Å bli tospråklig er i seg selv verken lett eller vanskelig, men et naturlig produkt av språkerfaringer. Når barn med en naturlig morsmålsutvikling får problemer med å lære andrespråket godt nok, skyldes det vanligvis at språklæringsbetingelsene for andrespråkutviklingen er utilstrekkelige, og *de* kan påvirkes pedagogisk.

²⁹¹ "In cases where a known syndrome or condition exists, developmental milestones delays and difficulties in certain areas are sometimes expected" (Kritikos 2010:124).

²⁹² "... family history and birth and or medical problems are examined. Parents, grandparents, uncles, aunts, great-uncles, or great-aunts with learning issues may indicate a genetic pattern in terms of cognitive difficulty" (Kritikos 2010:130).

Temagruppe 2 – Oppvekstbetingelser

Oppvekstbetingelser er i dette prosjektet operasjonelt definert som alle faktorer som påvirker et barns utvikling utenom de individuelle kategorielle (kjønn, alder, minoritetsstatus etc.) og de konstitusjonelle-organiske og medfødte eller tidlig ervervede. Oppvekstbetingelser dekker alle ytre faktorer som kan påvirke den individuelle utvikling (omsorg, tilknytning, samspill, stimulering, utfoldelsesmuligheter, pedagogikk, kultur, integrering, språkgruppens stilling i lokalmiljøet etc.). Det er viktig å skille mellom disse to områdene (Ortiz & Kushner 1997), slik at en problemfaktor kan plasseres, enten i omgivelsene rundt et barn (som kan endres) eller i barnets utrustning og konstitusjonelle forutsetninger (som det kan kompenseres for).

Nasjonalitet og etnisk bakgrunn

Nasjonalitet og/eller etnisk bakgrunn skal fremgå av en sakkyndighetserklæring. Opplysninger om elevens nasjonalitet og etniske bakgrunn gir indikasjoner om oppvekstbetingelser og kulturbakgrunn, religion, skikker, livsanskuelser osv. som kan være viktige både i utredningsarbeidet og i planlegging av tiltak og opplæring – såfremt man husker at folk først og fremst er individer og først dernest representanter for grupper med noen felles kjennetegn. Ellers er det antagelig på grensen av det respektløse ikke å angi barnets nasjonale eller etniske opprinnelse.²⁹³

Angivelse av morsmål

I noen sakkyndighetserklæringer fremgår ikke elevens morsmål (Desforges 1995:9-10). Der ved vanskeliggjøres både utredning av morsmålsferdigheter, arbeid med tolk og eventuelt arbeid med å skaffe lærer til morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Særskilt norskopplæring vil også kunne gjøres mer effektiv i den grad man har mulighet til å gjøre seg kjent med særdrag ved morsmålet. Russisk har for eksempel bare tre verbtider, mens norsk har åtte. En lærer som vet dette, vil ha lettere for å forstå behovet for å forklare russisktalende barn den semantiske betydningen av våre åtte verbtider. Dessuten er det antagelig på grensen av det respektløse ikke å angi barnets morsmål. Morsmålet skal være eksplisitt angitt (tagalo, pashtu, dari, fransk osv.), fordi det muliggjør vurdering av den lingvistiske avstand mellom morsmål og norsk, barnets mulighet til å omgås samspråklige, og letter arbeidet med å skaffe morsmålsassistanse – det forekommer at skoler gir slik assistanse på et annet enn barnets egentlige morsmål, urdu til punjabi- eller pashtutalende, arabisk til ikke arabisktalende muslimer etc.

Familiesituasjon

Familien og skolen er de to aller viktigste blant mange faktorer som påvirker barns utvikling og læring. Kunnskap om familiesituasjonen (Langdon 1983:40; García, Wilkinson & Ortiz 1995:449; Desforges 1995; Coelho 1998:25-53) både ved utredningstidspunktet og gjennom elevens oppvekst er sentral informasjon i en sakkyndighetserklæring (Figueroa & Newsome 2006; Figueroa 2005; Ortiz & Yates 2002). For å få vite noe om stimulering, omsorg og oppfølging, faktorer som påvirker barns læringsmuligheter, bør man vite noe om dem som omgir barnet i det daglige, hvem de er, deres økonomiske og arbeidsmessige situasjon, språkferdigheter, økonomisk evne, boligforhold, grad av integrering i Norge, mulighet til å delta positivt i elevens skolemessige utvikling, oppfølging av skolearbeid, samarbeid med skolen, kulturbakgrunn, religion osv.

²⁹³ "Statements about the student's linguistic or cultural background should be carefully phrased so as not to be pejorative" (Holtzman & Wilkinson 1991:257).

Hjemmespråk

Det skal registreres hvilket eller hvilke språk eleven snakker hjemme i familien (Ortiz & García 1990:31). Det er stor variasjon i hjemmespråksbruk i minoritetsfamilier (Wong Fillmore 1991). Noen snakker utlukkende sitt morsmål hjemme, noen er gått over til norsk (ofte i forbindelse med barnehage- eller skolestart), i andre familier snakkes både norsk (for eksempel mellom barna) og morsmål (mellom foreldrene og barna). Det er ganske mange forskjellige konstallasjoner. Det tas ofte feilaktig for gitt at alle i familien snakker morsmål hjemme, og at eleven kan sitt morsmål godt. Fordi dette ikke alltid stemmer, skal det være standard prosedyre å fastslå hvilke språk som snakkes i hjemmet, mellom hvilke konkrete personer. Slik informasjon er sentral for vurdering av elevens aktuelle språklæringsbetingelser, hvilke muligheter hjemmet gir for vedlikehold og utvikling av morsmål og ervervelse av andrespråket norsk. Elever i rent morsmålstalende familier, i rent norsktalende minoritetsfamilier og i familier med blandet språkbruk kan ha helt forskjellige språklæringsbetingelser, noe som angår både tolkning av utredningsfunn og planlegging av opplæring og tiltak. Hjemmespråket skal derfor være belyst i den sakkyndige erklæringen.

Sakkyndighetsarbeidet innebærer alltid en viss rådgivning til foreldrene. I kontakt med familien er det viktig å gi råd om at foreldrene hjemme bør gi språkerfaringer på det språk de selv kan best, vanligvis morsmål. Foreldre med begrensede norskerfaringer gir barna dårligere språkerfaring på norsk enn de ville gjort på sitt eget språk. I stedet for å fremme barnets andrespråkservervelse svekker de på den måten barnets generelle språkutvikling. Å råde foreldre til å gå bort fra morsmål som hjemmespråk – noe som ofte gjøres – er hemmende for barns språkutvikling.²⁹⁴

Oppholdstid i Norge

Barn som nylig er kommet til landet, er i en annen situasjon enn barn som har bodd her lenge eller er født her. De har ulike livsutfordringer når det gjelder samfunnsforståelse, integrering, kultur, opplæring og språk. Det er nyttig for den sakkyndige å vite hvor lenge barnet har bodd i landet, fordi botid i landet og eventuelt alder ved innvandring er to av faktorene som på flere måter påvirker andrespråkservervelsen (Cummins 1980a; Langdon 1983:40).²⁹⁵ De to faktorene er viktige sider ved barnets språklæringshistorie og språklæringsbetingelser, forhold som skal klargjøres i en sakkyndighetserklæring. Et barn som har problemer med norsk språk på tross av rikelig erfaring med språket, er i en annen situasjon enn et barn som kan lite norsk fordi det har vært kort tid i landet eller av andre grunner har hatt lite eksponering for norsk. Botid i landet og eventuelt alder ved innvandring skal fremgå av en sakkyndighetserklæring, for det er informasjon som bør være til nytte for tilpasset opplæring (Langdon 1989:160; Desforges 1995:9).

Eksponering for norsk

Barnets eksponering for norsk språk gjennom oppveksten er en sentral opplysning som klargjør hvilke muligheter eleven har hatt til å tilegne seg språket (Desforges 1995).²⁹⁶ I en sakkyndighetserklæring kan man ikke vente en grundig og detaljert redegjørelse. Men PP-rådgiveren skal vise bevissthet om viktigheten av å vite hvilken mulighet eleven har hatt til å

²⁹⁴ "... educators should *never* advise parents to switch to English in the home" (Cummins 1989c:106, uth. i original).

²⁹⁵ "The number of years the family has lived in the United States is also associated with student achievement" (Cloud 1991:224).

²⁹⁶ "For example, it comes as a shock to naive educators to learn that while language may reflect thinking patterns and structures, English will do so only for those who have had a chance to learn it" (Hilliard 1980:585).

lære norsk. Begrenset norskbeherskelse kan feiltolkes som språkutviklingsproblemer eller kognitive problemer hvis man overser at et barn kanskje har hatt minimal praktisk mulighet til å lære norsk godt (Brigham 1930).²⁹⁷ Denne viktige bakgrunnsinformasjonen gir føringer for planlegging av utredning og tolkning av utredningsresultater, og er videre viktig for planlegging av opplæring og tiltak. Klargjøring av språklæringshistorie og språklæringsbetingelser er en viktig del av sakkyndighetsarbeidet (Ochoa & Rhodes 2005:88), og representeres i denne modellen av variablene "tidlig språkutvikling på morsmålet" fra Temagruppe 1 og "eksponering for norsk" fra Temagruppe 2.²⁹⁸ Konkret skal sakkyndighetsutredningen klargjøre barnets erfaring med norsk i hjemmet, i lekemiljøet, i barnehage, skole og eventuelt gjennom egne opplæringstilbud.

Pedagogisk historie

En sakkyndighetserklæring skal bygge på et bredt informasjonstilfang og det skal refereres til barnets pedagogiske historie (Poon-McBrayer & García 2000:63).²⁹⁹ I barnehage og skole hvor eleven har gått, oppbevares opplysninger om utvikling og eventuelle problemer og hjelpetiltak, og man kan innhente svært viktig informasjon, blant annet om hvorvidt det henvisste problem nylig er oppstått eller har en forhistorie (Langdon 1983:40). Slik informasjon gir føringer for planlegging av utredning og tolkning av utredningsfunn. Ofte vil man også kunne etterspore hjelpetiltak som har hjulpet eller ikke hjulpet (Ortiz & Yates 2002:71). Av sakkyndighetserklæringen skal det konkret fremgå hvilke pedagogiske tilbud barnet har hatt (barnehage, skole og annet), og i hvilke tidsrom (Langdon 1989:161; Wilkinson et al. 2006:131). Det skal også fremgå om barna i disse tilbudene har hatt problemer, om problemene har vært utredet, om det har vært iverksatt hjelpetiltak, og hvilken effekt disse har hatt (Ortiz & Maldonado-Colon 1986a:46).³⁰⁰ Å ikke presentere slike opplysninger er en forsømmelse.

Aktuelt pedagogisk tilbud ved tidspunkt for henvisning

Av sakkyndighetserklæringen skal det klart fremgå hvilket pedagogisk tilbud eleven eller barnet har ved henvisning, for eksempel halvdags barnehageplass eller 4. klassetrinn i grunnskolen. Det skal også klart gå frem om barnet har eller ikke har spesialundervisning, og om barnet har eller ikke har de tre språkkrettede tiltak morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og særskilt norskopplæring. Slike hjelpetiltak skal også beskrives, og effekten av dem skal beskrives. Det tilbudet eleven/barnet har ved henvisning, er det tilbudet som eventuelt skal tilpasses gjennom en individuell opplæringsplan basert på sakkyndighetserklæringens tiltaksforslag. Det aktuelle tilbudet er altså en av pillarene hele sakkyndighetserklæringen hviler på.

²⁹⁷ "For purposes of comparing individuals or groups, it is apparent that tests in the vernacular must be used only with individuals having equal opportunities to acquire the vernacular of the test. This requirement precludes the use of such tests in making comparative studies of individuals brought up in homes in which the vernacular of the test is not used, or in which two vernaculars are used. The last condition is frequently violated here [USA], in studies of children born in this country whose parents speak another tongue. It is important, as the effects of bilingualism are not entirely known" (Brigham 1930, sitert hos Figueroa & Newsome 2006:206).

²⁹⁸ "Through record review (e.g. home language surveys) and parent interviews, the language history of the child and family should be explored" (Ochoa & Rhodes 2005:88).

²⁹⁹ "First, the evaluator should consider the nature and extent of previous educational experience" (Cloud, 1991:222).

³⁰⁰ "... it is important to compile the results for all testing that exists" (Chamberlain & Medinos-Landurand 1991:142).

Pedagogiske tilbud som mulig problemskapende faktor

Sviktende læringsutbytte kan ha mange årsaker, og lærevansker er bare én av mange mulige. Hos minoritetsspråklige elever er det vanskelig å skille mellom lette lærevansker og begrenset beherskelse av undervisningsspråket som årsak til svakt læringsutbytte. Noen minoritetsspråklige har svakt læringsutbytte på grunn av sosiale og emosjonelle faktorer, på tross av godt tilpasset opplæring og normal biologisk utrustning. Noen minoritetsspråklige barn har svakt læringsutbytte fordi opplæringen ikke er tilpasset deres begrensede norskferdigheter. Skoletilbudet til elever med begrensede norskferdigheter skal tilpasses for å sikre likeverdig og forsvarlig opplæring, og manglende eller sviktende tilpasning vil typisk svekke læringsutbyttet. Det er derfor helt sentralt at det er foretatt en vurdering av om tilbud eleven har fått, eventuelt ikke har fått, kan ha bidratt til eller være årsak til de problemene som eleven er henvist for (*skoleskaptelæreproblemer*, Hilliard 1980:586; Cummins 1984a, 1986a,b; Kretschmer 1991:32; Baca & Almanza 1991:3; Ochoa, Paige Powell & Robles-Piña 1996; Poon-McBrayer & García 2000:62; Figueroa 2005:166; Figueroa & Newsome 2006:210).³⁰¹ Dette ble fastslått av The National Academy of Sciences i USA:

First assess the curricular and instructional setting where the student is placed to determine whether there is any empirical evidence that the education is effective (Heller, Holtzman & Messick 1982, her sitert etter Figueroa 2005:166).³⁰²

Temagruppe 3 – Utredningspraksis

De samlede utredningsfunn utgjør sammen med informasjon om individuell utvikling og oppvekstbetingelser, inkludert pedagogiske opplysninger, det samlede informasjonstilfang om den utredede eleven.

Henvisningsgrunn

Henvisningsgrunnen skal rutinemessig være nevnt i sakkyndighetserklæringen (Desforges 1995:15; Poon-McBrayer & García 2000:63). Dette gir for det første en rettssikkerhetsgaranti for at man har tatt det meldte problem på alvor, for det gjør arbeidet mer etterrettelig. Videre viser det seg ofte at de problemer som avdekkes, er andre enn dem eleven er henvist for (Wilkinson et al. 2006:131), og da skal et slikt avvik spesifiseres og forklares for skolen og for foreldrene, som har godkjent henvisningen slik den ble sendt.³⁰³

PP-tjenesten som selvstendig utredende instans

PP-tjenesten er skolens sakkyndige organ i spørsmål om spesialundervisning, og skal som en hovedregel foreta utredninger selv. I noen saker er det hensiktsmessig å sette bort deler av en utredning til andre instanser eller inngå et samarbeid med dem, for eksempel statlige peda-

³⁰¹ “The curricula and instructional materials should be reviewed to determine whether they are relevant to the student’s language and culture. If student failure can be attributed to the use of inappropriate curricula or to ineffective instructional materials, then referrals to special education are unwarranted. Efforts, instead, should focus on modifying or creating more effective instructional programs” (García & Ortiz 1988:5).

³⁰² Under amerikansk lov er det ikke anledning til å gi spesialundervisning til barn hvis problemer skyldes manglende eller begrensede engelskkunnskaper: ”In making a determination eligibility under paragraph 4(A) [Public Law 105-17, section 614(b)5] a child shall not be determined to be a child with disability if the determinant factor for such determination is the lack of instruction in reading or math or limited English proficiency” (Ochoa 2003:567).

³⁰³ Ochoa, Robles-Piña, García og Breunig fant i 1999 at åtte av de 17 vanligste henvisningsgrunnene, som representerte over halvparten av henvisningene i deres materiale, kunne ha ”a plausible linkage with language and/or culture” (referert fra Ochoa 2003:566).

gogiske kompetansesentre eller andre spesialiserte instanser, enten fordi sakene krever spesialisert kompetanse, eller fordi den lokale PP-tjenesten har lavere kompetanse enn det vanlige. Det finnes i Norge ingen spesialiserte utredningssentre for individuelle minoritetsspråklige barn og elever som er tilgjengelige for alle PP-tjenester. Det finnes spesialiserte tjenester, men de arbeider hovedsakelig på systemnivå, med utviklingsarbeid, informasjonsspredning, kompetanseheving og opplæringsplanlegging (Torshov kompetansesenter, NAFO o.a.).

Antatte lærevansker hos en minoritetsspråklig elev er i seg selv ikke en god grunn til å viderehenvise en sak til utredning. Slike saker skal normalt behandles lokalt, for de utgjør en stor andel av mange PP-tjenesters vanlige arbeidsoppgaver. Det vil imidlertid forekomme at også minoritetsspråklige elever har problemer av en art som krever spesialisert utredning utenfor PP-tjenesten. I slike saker er PP-tjenesten fortsatt skolens sakkyndige organ og skal gi sakkyndig erklæring om opplæring og tiltak. Sakkyndighetserklæringen, skrevet av PP-tjenesten, skal i disse tilfellene gjengi det arbeidet som er foretatt ved andre instanser. PP-tjenesten skal på dette grunnlag, og med sitt kjennskap til lokalskolen, foreslå tiltak. Erklæringen kan derfor vurderes på lik linje med sakkyndighetserklæringer skrevet med grunnlag i eget arbeid. PP-tjenesten står nemlig ansvarlig for det faglige innholdet i det sakkyndige råd og begrunnelsen for det. PP-tjenestens eget utredningsarbeid arbeid defineres i dette prosjektet operasjonelt som

- observasjoner av eleven
- testing og kartlegging av ferdigheter hos eleven
- samtaler med eleven.

Innhenting av opplysninger fra andre etater

Mange barn som henvises til PP-tjenesten, har tidligere vært henvist til og utredet av andre etater, som for eksempel habiliteringstjeneste, barnepsykiatri og barnevern. I slike saker skal PP-tjenesten etter behov, og med foreldrenes tillatelse, innhente opplysninger fra disse etatene, om problemtype, hjelpetiltak og effekt av disse.³⁰⁴ Slik informasjon kan være informativ, tids- og arbeidsbesparende, og er nyttig for planlegging og gjennomføring av sakkyndighetsarbeidet, som på den måten kan bli bedre (Ortiz & Yates 2002:71).

Samarbeid om utredningsarbeid

Noen PP-rådgivere gjør hele utredningsarbeidet alene, andre i samarbeid med kolleger, lærere, paraprofesjonelle, tolk, foreldre osv. Noen ganger kan det på grunn av omstendighetene være nødvendig å arbeide alene, men i de fleste saker bør man ha et samarbeid om utredningen, hvilket er normgivende for denne realistiske arbeidsmodellen. I USA vil man normalt gjøre utredningen i samarbeid med et *Teacher assistance team (TAT)* eller et *Multidisciplinary team (MDT)*, altså i et relevant sammensatt flerfaglig samarbeid som i teorien inkluderer de nødvendige kompetanser.³⁰⁵

³⁰⁴ Om betydningen av å hente informasjon fra flere ulike kilder, se Wilkinson, Ortiz, Robertson & Kushner 2006.

³⁰⁵ "The precise relationship between specific cultural and linguistic differences with learning – especially with learning disabilities – is yet to be firmly established. In assessing diverse students, then, we must use expertise from various disciplines (school psychology, special education, speech pathology medical, etc.). Equally important, when a student is being assessed, someone who is familiar with that student's cultural and linguistic background must be part of the assessment team .. Contrary to popular practice, one person cannot constitute a team" (Leung 1996:44). I oppsummering av kulturelt og språklig forsvarlig utredning skriver skriver García og Dominguez som punkt (3): "involvement of qualified bilingual personnel and trained interpreters for students

Testing foretatt i PP-tjenesten eller på PP-tjenestens forespørsel

For å avgjøre om en elev er mentalt retardert, er det nødvendig å sammenligne resultater fra evnetester med annen informasjon om adaptive ferdigheter. For å fastslå om en elev har andre lærevansker ("spesifikke"), er det nødvendig å sammenligne målte evner med demonstrerte skolefaglige ferdigheter. Bestemmelse av *evnenivå* og *faglig nivå* er altså primære utredningsmål (Ortiz & Yates 2002:76). Som diskutert i foregående kapitler foreligger det verken i Norge eller i andre land batterier av tester og kartleggingsmateriale som både er utviklet for minoritetsspråklige barn, og som også er tilgjengelige for almene tjenester (Figueroa 1989). Det er utviklet noen metoder og verktøy som brukes i spesialiserte tjenester og i forskning internasjonalt eller i lokal praksis nasjonalt, men de er enten ikke anvendelige i norske tjenester fordi de krever spesialisering, eller fordi de ikke er oversatt og standardisert for norske minoritetsbefolkninger.

På den annen side inngår minoritetsspråklige elever ikke i den befolkningen som er normeringsgrunnlaget for de testene og kartleggingsverktøyene som vanligvis brukes i Norge. Den *realistiske* muligheten norske PP-tjenester har til å gjøre gode utredninger, er derfor i hovedsak å bruke de verktøy de faktisk har, supplere dem med rikholdig komparent og kvalitativ informasjon, og fortolke testfunn, innhentet informasjon og skolefaglige nivåer i lys av forskningsbasert kunnskap om forholdet mellom tospråklighet, opplæring og spesialundervisning (Caesar & Kohler 2007:191; Ortiz & Yates 2002:74; Samuda 1989:180).³⁰⁶ Praksismodellen i dette prosjektet er realistisk derved at den tar utgangspunkt i de verktøy og arbeidsmåter som tradisjonelt brukes i Norge, kombinert med minoritetsspesifikk kunnskap om informasjonsinnhenting, testpraksis og tiltaksutarbeidelse. Generelt er det en fordel om den sakkyndige vurdering gjøres av den PP-rådgiver som skriver den sakkyndige erklæring, for det er problemer knyttet til det å skrive på grunnlag av opplysninger innhentet fra andre etater, som påpekt av Ochoa et al. 1996b.³⁰⁷

Forbehold i testfortolkning

Vanlige evnetester brukes i dag både for majoritetsspråklige og minoritetsspråklige barn og elever. Alternative metoder som for minoritetsspråklige kunne erstattet tester, er så vidt man vet, i minimal grad i bruk (se for eksempel Ochoa, Powell & Robles-Piña 1996), og dette prosjektet tar utgangspunkt i vanlig testpraksis på tross av de begrensninger som har vært påpekt, fordi alternativer mangler og antagelig må mangle (se Ochoa, Paige Powell & Robles-Piña 1996:267). Praksismodellen maner til forsiktig omgang med testresultater (Figueroa & Newsome 2006:211; Cummins 1986b). Om barnet skal evnetestes, skal det testes på sitt beste språk, og gjennom to språk dersom eleven har ferdigheter på begge språk (Ortiz & Yates 2002:72; Ortiz 1997:326). Når man tester gjennom to språk, bør man bruke sammenlignbare instrumenter, for eksempel to versjoner av en Wechsler-test (Ortiz & Yates 2002:73).

whose assessments must be conducted bilingually or in other languages than English" (García & Domínguez 1997:649).

³⁰⁶ "The use of translated tests has appeared to be an obvious solution. However, tests that are developed for use in one language do not translate consistently to another and are difficult to score and interpret" (Caesar & Kohler 2007:191).

³⁰⁷ Innhentede opplysninger, særlig om språkferdigheter, er ofte foreldede, og ved innhentede opplysninger har man ikke kontroll med kvalitet i utredning og testbetingelser (Ochoa et al. 1996b:24-25).

Forbehold for norskbeherskelse ved bruk av verbale evnetester³⁰⁸

Henviste minoritetsspråklige elever testes ofte på norsk med hele evneprøven WISC-III (WISC-R ved tidspunkt for datainnsamling) – eller andre tilsvarende prøver, som har en verbaldel (språklige delprøver) og en utføringsdel (praktiske delprøver).³⁰⁹ En meget typisk testprofil hos minoritetsspråklige er at resultatene på utføringsdelen er betydelig bedre enn på verbaldelen (Cummins 1984d:51-53; Figueroa 2005:163; Figueroa 1989:145).³¹⁰ En slik testprofil er egentlig så typisk at det snarere er en jevn profil enn en skjev profil som krever forklaring.³¹¹ Mest nærliggende forklaring på en slik skjev evneprofil er at eleven har svakere norskbeherskelse enn de majoritetsspråklige barna testen er standardisert for.³¹² Minoritetsspråklige elever med begrensede norskferdigheter faller altså utenfor standardiseringsgrunnlaget for testen. De risikerer med en slik evneprofil å bli tilskrevet lærevansker de ikke har, dysleksi eller andre lærevansker av verbal type (dysfasi, språkutviklingsproblemer, svikt i verballogisk kognitiv funksjon og abstraksjonsevne).³¹³

Når de to delene av testen slås sammen (”samlet resultat på evneprøven WISC-R”), og resultatet på verbaldelen er svakt på grunn av norskbeherskelsen, kan elevens samlede utrustning (evnenivå, IQ) lett bli underestimert. Skal man bruke hele testen som et samlet mål på barnets evner eller utrustning, må man altså vite, og opplyse om, at barnet har aldersadekvate norskferdigheter (inkludert alderstypisk ordforråd). Hvis man ikke vet det, må man ta forbehold om det, et forbehold som altså innebærer at testen bare har gyldighet som evnemål under forutsetning av at norskferdighetene er alderstypiske. Man skal med andre ord tolke resultatene i lys av norskbeherskelsen (Ortiz & Yates 2002:73).³¹⁴ En typisk formulering vil være:

Eleven skårer bedre på de visuelle, praktiske prøvene enn på de språklige, men denne forskjellen må ses på bakgrunn av at eleven er tospråklig.

³⁰⁸ Standards for Educational and Psychological Testing (AERA, APA & NCME 1999) foreskriver i seksjon 9.1: “Testing practice should be designed to reduce threats to reliability and validity of test score interferences that may arise from language differences .. “ (sitert etter Ochoa 2003:568).

³⁰⁹ “.. the Performance Scale of the WISC-R is one of the better instruments for use with LEP students (Holtzman & Wilkinson 1991:266).

³¹⁰ ”In the case of LEP students .. this discrepancy may simply show that less knowledge of English is needed to carry out performance tasks” (Holtzman & Wilkinson 1991:264).

³¹¹ Hos 428 minoritetsspråklige elever fant Cummins (1984a) betydelig bedre utføringsskårer enn verbalskårer på evnetesten WISC-R, og blant verbalskårene vesentlig bedre resultat på deltestene Regning og Tallminne enn på de øvrige verbalskårene. Cummins antyder at avvik fra en slik (ellers atypisk) profil kan være et tegn på lærevansker. Cummins’ funn og tolkning samsvarer helt med min egen kliniske erfaring de siste 30 årene. Jeg har alltid vurdert (målt) jevne evneprofiler hos minoritetsspråklige som enten diagnostisk indikative eller retningsgivende for videre utredning.

³¹² ”Mest nærliggende forklaring” betyr i denne sammenheng at begrenset norskbeherskelse er den første hypotese om barnets problemtypen som skal testes ut når man møter en slik evneprofil. Dersom hypotesen er riktig, hvis barnet altså har begrensede norskferdigheter, slipper man kanskje å lete etter ”mindre nærliggende forklaringer” som for eksempel lærevansker: ”.. children with LEP often display behavioral characteristics similar to those with learning disabilities” (Ochoa 2003:569).

³¹³ ”Cognitive characteristics of bilingualism are often similar to cognitive deficits in processing information by criteria for the diagnosis of learning disability” (Figueroa & Newsome 2006:213).

³¹⁴ ”Documentation of progress in the acquisition of English [andrespråket] will be important if students are assessed in English only, in that assessment results will have to be interpreted in relation to their current level of English proficiency” (Ortiz 1997:325).

En slik litt vag formulering viser likevel at PP-rådgiveren er klar over resultatets begrensede gyldighet, for det er tatt et forbehold om norskbeherskelse – riktignok et ganske vagt formulert forbehold.

En helt typisk, men feilrettet formulering vil i samme situasjon være:

Eleven skårer bedre på de visuelle, praktiske prøvene enn på de språklige, og tiltakene må derfor baseres på den visuelle styrken, som hos denne eleven er den beste læringskanal.

Når et minoritetsspråklig barn har svakere verbale enn ”visuelle” ferdigheter på evneprøver, er det mer sannsynlig at barnet har begrensede norskferdigheter (et vanlig fenomen) enn at barnet har en hypotetisk ”visuell styrke” (et uvanlig fenomen).³¹⁵ Det er dessuten de språklige ferdighetene som må styrkes, ikke de visuelle. Ved å ”bygge på de sterke sidene” – et vanlig mantra – unnlater man kanskje å rette innsatsen dit hvor den trengs. Men for trivsel og motivasjon er det naturligvis viktig at eleven også får gleden og nytten av å arbeide på sine sterkeste ferdighetsområder.

En annen og minst like god måte å bruke Wechsler-testene på, er å ta utføringsdelen alene som en (mulig) indikasjon på utrustning og evnenivå, mens verbaldelen brukes som et grovt mål på norskbeherskelsen (Cummins 1984d:62; Ortiz & Kushner 1997:672; Holtzman & Wilkinson 1991:265). Fremgangsmåten er sunn, siden normalutrustede majoritetsbarn testet på morsmålet jo skal ha en jevn evneprofil, hvor altså nivået på utføringsdelen omtrent skal tilsvare nivået på verbaldelen. Hvis anamnesticke opplysninger viser at eleven hadde fremmelig eller normal tidlig språkutvikling, kan man i samme grad legge større vekt på gode non-verbale ferdigheter som evnemål. En typisk formulering vil være:

”Eleven er testet med non-verbale prøver (utføringsdelen av WISC-R), og later til å ha normal evneutrustning. Verbaldelen av WISC-R viser imidlertid at eleven på norsk har begrenset ordforråd, svake faktakunnskaper og problemer med å forstå abstrakt informasjon og lengre setninger.”

En slik formulering er bedre enn de foregående, blant annet fordi den inneholder elementer av kvalitativ språkbeskrivelse. Den vil være enda bedre om den ledsages av funn på andre non-verbale prøver i tillegg, som i mindre grad hviler på muntlig instruksjon (Leiter-R, TONI, VMI o.l.), og hvis funnene på evneprøvene sammenholdes med anamnesticke data, utviklingsinformasjon, pedagogisk forhistorie og – viktigst – informasjon om språknivåer og språklæringshistorie.

³¹⁵ Cummins gjør samme observasjon i forbindelse med en elev som har tilsvarende “evneprofil”: “Logically, it is inadmissible to claim that the child’s “aptitude for learning” is greater in the performance than in verbal areas since the linguistic and cultural assumptions of test are not met” (Cummins 1984a:40). Eller som García & Ortiz skriver: “Because of the diversity of student background and the range of abilities typically found in regular classrooms, it is to expected that some students will experience academic difficulty. However, it is important for teachers to understand that very few students experience difficulty because of a handicapping condition .. Linguistic, cultural, socioeconomic and other background differences are not considered handicapping conditions. As a matter of fact, the special education assessment process must clearly document that a student’s learning difficulties are not the result of factors such as limited knowledge of English or lack of opportunity to learn” (García & Ortiz 1988:5).

Ved svake non-verbale ferdigheter må man imidlertid være oppmerksom på at en jevn evneprofil kan være tvetydig. Non-verbale ferdigheter kan være svake på grunn av lærevansker, mens språklige ferdigheter samtidig kan være underestimert og målt svake på grunn av atypiske språklæringsbetingelser. Den falskt jevne testprofilen vil i disse tilfellene kamuflere en reelt skjev evneprofil, der non-verbale lærevansker er en komponent. En slik falsk jevn evneprofil vil for eksempel være vanlig hos minoritetsspråklige barn med spastisk diplegi, en vanlig form av cerebral parese, fordi diplegi oftest medfører non-verbale lærevansker. Slike "lumske" testprofiler er ikke spesielt uvanlige i klinisk praksis (Aagaard 1999a).

Praksismodellen forutsetter altså at det skal tas behørig forbehold for norskbeherskelsen ved testing av evner gjennom verbale deler av tester gitt på norsk. Ved tvil om norskbeherskelsen eller ved dokumentert svake norskferdigheter kan verbale evnemål ikke si noe om evnenivået eller -profilen, men kan inngå i kartleggingen av norskferdighetene.

Forbehold ved oversatte tester

En annen vanlig måte å bruke tester på, er å la en velforberedt tolk presentere testen på elevens morsmål (etter et skriftlig forelegg eller muntlig) og tolke svarene tilbake til utreder. Slik praksis kan også forsvares, dersom det gjøres med forsiktighet, hvis tolken er forberedt³¹⁶ og de rette forbehold tas (Ortiz & Kushner 1997:670).³¹⁷ Det er bedre at tolken presenterer testinstruksjonen etter et nøye oversatt skriftlig forelegg som hensyntar relativ vanskegrad i ordvalget, enn at tolken gjør en simultanoversettelse (Holtzman & Wilkinson 1991:263). Man skal være oppmerksom på mange feilkilder, som vist i en empirisk undersøkelse av ulike utredningsfunn hos ett og samme barn ved bruk av tospråklig utreder versus ettspråklig utreder pluss tolk (Noland 2009). Se ellers retningslinjer for bruk av tolk hos Fradd & Wilen (1990).³¹⁸

Selv med en nøyaktig og korrekt oversettelse vil et testspørsmål bare tilfeldigvis, altså unntaksvis, ha akkurat samme vanskegrad på to språk, selv om mange spørsmål vil være tilnærmet like vanskelige. Det skyldes at leksikalt (denotativt) like ord som diskutert i kapittel 2 om tospråklighet normalt har litt forskjellig distribusjon, frekvens, debutalder, vanskegrad, og ulike konnotasjoner på to språk (Ochoa, Paige Powell & Robles-Piña 1996:267).³¹⁹ I tillegg har tolken ved simultanoversettelse en vanskelig oppgave, som skal formulere et spørsmål på en måte som gjør det like vanskelig på morsmålet som det er på norsk. Mange ord har synonymer, og synonymer vil typisk ha forskjellig vanskegrad. *Loddrett* er lettere (dvs. vanligere) enn *perpendikulær*, men betydningen er (denotativt) den samme. Tolkens ordvalg kan være mer eller mindre vellykket hva vanskegrad angår, også når oversettelsen er leksikalt korrekt, for tolken må velge mellom synonymer med ulik vanskegrad. En simultanoversatt test vil derfor ha en litt annen og ukjent vanskegrad sammenlignet med en test gitt på det språk den

³¹⁶ "Spend time before the meeting to acquaint the interpreter(s) with the purpose (context) of the meeting and alert them to the important areas to investigate" (Leung 1996:43).

³¹⁷ Noen forskere på feltet inntar et annet synspunkt, se for eksempel Figueroa 1990.

³¹⁸ "Using whoever happens to be available for immediate interpretations is common practice at most schools: Although this may be necessary for emergencies, this is extremely poor practice for planned conferences with parents. Interpreting is much more difficult than it might appear to many monolingual speakers" (Leung 1996:43).

³¹⁹ "The connotation of a word in one language may be slightly different from that of its counterpart in another. The vocabulary subtest of the WISC-R especially is affected by this problem" (Holtzman & Wilkinson 1991:260).

er standardisert på, til en vanlig bruker av det språket. Testens psykometriske egenskaper er dermed endret og dens treffsikkerhet redusert. En oversatt test har svakere validitet.

Den vanlige feilmarginen på omtrent ett standardavvik som man i praksis opererer med i all testing, er altså videre (større) ved oversettelse av en test, og resultatene på en oversatt test kan på grunn av svakere validitet bare vektlegges ved store utslag. Ved testing av majoritetsspråklige på majoritetsspråket vil man vanligvis ikke vektlegge utslag på mindre enn ett standardavvik, verken for deltester eller samlet testresultat. Ved testing av minoritetsspråklige på morsmål med en oversatt test, bør man nok – bare på grunn av økt usikkerhet forårsaket av oversettelsen – opp i utslag på to standardavvik før man tillegger resultatet vekt, og selv da bare forutsatt at barnet har fastslått normal morsmålsbeherskelse.

Hvis barnet har en grad av morsmålsvekkelse, og det har svært mange minoritetsspråklige barn, bør man være svært forsiktig med å vektlegge svake resultater på oversatte tester, selv ved utslag på to standardavvik. Et barn som testes på et stagnerende morsmål, vil nemlig skåre svakere enn et barn med full (altså normal) morsmålsbeherskelse, og resultatene kan føre til undervurdering av barnets evner.

Ved testing på morsmål med tolk skal man altså ha et større slingringsmonn enn ved testing av majoritetsspråklige på vanlig måte. Man skal bare vektlegge store utslag. Man kan ikke uten videre stole på at en IQ på 75 er en indikasjon på kognitiv utviklingsforsinkelse eller lærehemning. I tillegg til at man må bruke større slingringsmonn på grunn av oversettelsen, må man også ta forbehold for morsmålsbeherskelsen.

Nytten av oversatte tester

Testing på morsmål kan likevel være nyttig (Ochoa, Paige Powell & Robles-Piña 1996:271; Ortiz & Yates 2002:69-70), og særlig når man tester både på norsk og morsmål, både verbalt og non-verbalt, og med en fullbefaren og forberedt tolk. Nedenfor vises tre situasjoner der bruk av oversatte tester kan være nyttige:

Når resultatene blir vesentlig bedre på morsmål enn på norsk, er begrensede norskferdigheter mest nærliggende forklaring, eller "første hypotese". Det er sannsynligvis resultatene av den norske testen som gir et falskt bilde av verbal intelligens. Testing gjennom morsmål kan slik være en viktig forsikring mot å tillegge enkelte testresultater for stor diagnostisk vekt.

Om resultatene på verbale testledd er svake både gjennom norsk og morsmål, og svakere enn non-verbalt nivå, kan det tenkes at barnet har genuine språkutviklingsproblemer. Da må språkforutsetningene kartlegges. Man skal i en slik situasjon likevel være meget forsiktig med å konkludere at barnet har læreversker av verbal type. Det er minst like sannsynlig at barnet har en kombinasjon av morsmålstop og uferdig etablering av norsk. Sammenstilling av verbale testresultater på to språk med non-verbalt nivå (helst fastslått gjennom flere prøver), anamnesticke opplysninger, utviklingsdata, språkforutsetninger og pedagogiske opplysninger vil i slike situasjoner gi viktige momenter til differensialdiagnostiske vurderinger. Hvis barnet hadde normal taledebut og god tidlig språkutvikling på morsmålet, er det lite sannsynlig at dette barnet har læreversker av verbal type. Hvis en slik evneprofil (svakt verbalt nivå på to språk og bedre utføringsprøver) opptrer hos et barn med forsinket eller avvikende tidlig utvikling på førstespråket, er det mer sannsynlig at barnet har læreversker av verbal type. I begge situasjoner vil bruk av en oversatt test ha vært nyttig i lys av den øvrige informasjon.

Dersom resultatene av den oversatte testen harmonerer med aldersforventning, non-verbale evner, anamnesticke opplysninger, utviklingsdata og pedagogiske opplysninger om sosial funksjon, har man grunnlag for en hypotese om at barnet er helt normalutrustet, på tross av eventuelt svakt læringsutbytte. Det er en plausibel hypotese, men på grunn av svekket validitet som oversettelsen innebærer, er den ikke helt sikker, for oversettelsen kan ha medført at testen er blitt lettere. I slike situasjoner bør man også søke forklaring på svakt læringsutbytte

i opplæringens kvalitet og i sosiale og emosjonelle faktorer. Den oversatte testen vil altså også i denne situasjonen ha vist seg nyttig, ved at den har nyansert bildet av elevens utrustning og gitt retning for det videre utredningsarbeid.

Når man bruker verbale evnetester oversatt til morsmål av tolk, må man altså som et minimum ta forbehold for at testen har svakere validitet og forbehold for barnets beherskelse av morsmålet (Figueroa & Newsome 2006:210), og man skal alltid tolke resultatene i lys av et bredere informasjonstilfang.

Språkvurderinger

Som det fremgår av de foregående avsnitt, er det for tolkning av testresultater (og for å forstå elevens mulighet til å ha utbytte av opplæring) helt nødvendig å ha kjennskap til barnets beherskelse av både morsmål og norsk (Ortiz & Yates 2002:75; Cloud 1991:221).³²⁰ Gode grunner til å vurdere begge språk oppsummeres i Ochoa, Galarza & Gonzalez (1996). Uten kunnskap om barnets språkbeherskelse blir testresultatene meningsløse og potensielt skadelige for barnet (Ochoa, Paige Powell & Robles-Piña 1996:271; Ortiz & Kushner 1997:671; Kritikos 2010:197-201). Dette gjelder i stor grad også rent non-verbale tester. Et barn med gjennomsnittlig non-verbal IQ kan ha typiske eller helt atypiske verbale evner, mye bedre eller mye svakere enn de non-verbale evnene (Holtzman & Wilkinson 1991:265), og barnets pedagogiske behov er i disse *tre* situasjonene helt forskjellige. Non-verbal testing er derfor alene et utilstrekkelig evnemål og et utilstrekkelig mål på læreforutsetninger (Kritikos 2010:128-130; Figueroa 2006:212). Sakkyndighetsarbeidet må følgelig omfatte kartlegging av barnets språkferdigheter både på andrespråket og førstespråket. Man skal vurdere både tale og språkforståelse på begge språk, og skolefaglige ferdigheter skal – i den grad det er aktuelt – rapporteres for begge språk (Ortiz 1997:326; Ochoa 2003:572). Særlig viktig er det at man i vurdering av *ordforråd* skiller mellom dagligspråk og ordforrådet knyttet til pensum (lærestoff) i fagene.³²¹ Man bør bruke både formelle og uformelle metoder (Ochoa 2003:572; Caesar & Kohler 2009; Holtzman & Wilkinson 1991).³²² I den grad man finner indikasjoner for språkutviklingsvansker, skal disse være merkbare på begge språk.³²³ Men fordi en elev kan ha en kombinasjon av språktap på morsmålet og et utilstrekkelig etablert andrespråk, er svake nivåer i begge språk ingen sikker indikasjon for språkutviklingsvansker.

³²⁰ "Assessing linguistically diverse students' language proficiency in both their native and second languages is a critical component of assessment that is often not given sufficient consideration by school psychologists" (Ochoa 2003:571).

³²¹ Det refereres her til Cummins' klassiske skille mellom BICS og CALP, altså dagligspråk og skolespråk (Cummins 1980a): "Both *social* and *academic* language proficiency should be assessed across a wide variety of tasks and across languages to construct a valid picture of the student's relative language proficiency" (Chamberlain & Landurand 1991:140, mine uth.).

³²² "The major disadvantage of informal observation is its reliance on the objectivity and perceptiveness of the observer since the quality of the assessment depends on the observer's skills. Unless tasks are comprehensible and there is an understanding of the student's language and culture, results may be no more reflective of cognitive abilities than a biased IQ test" (Holtzman & Wilkinson 1991:272). "The literature in the field of child language assessment documents an ongoing debate among researchers regarding the superiority of either type [of assessment]. Whereas some researchers strongly favor the use of both standardized and unstandardized procedures, others completely discredit the use of standardized procedures" (Caesar & Kohler 2009:226-227).

³²³ "... a true disability must be apparent in both languages. If there is no disability in the child's dominant language, there can be no disability. Any symptoms of disability must then be manifestations of second language acquisition" (Willig 1986).

Kartlegging av norskbeherskelse

Det er lettere for norske utredere å kartlegge andrespråksferdighetene enn morsmålsferdighetene. Man kan bruke språktester, ordforrådsprøver, prøver på leseforståelse, gjenfortelling, historiefortelling, cloze-tester³²⁴ (Ortiz & García 1990:33; Ortiz & Kushner 1997:671-672; Ortiz 1997:327). Man kan observere barnets bruk av norsk i naturlige situasjoner med jevnaldrende og i utredningssituasjoner ved samtaler med eleven (Ortiz & García 1990:31; Ortiz & Yates 2002:75; Ortiz & Kushner 1997:671). Man kan også gjennomføre en *kvalitativ språkbeskrivelse (language sampling)*,³²⁵ der grammatisk beherskelse, uttale, intonasjon, ordklassebruk, setningslengde og syntaks, verbbygning, bruk av pronomener, preposisjoner og konjunksjoner osv., beskrives, og feiltyper noteres (Damico, Oller & Storey 1983; Langdon 1983:40-41; Anderson 2004:205-206; Caesar & Kohler 2007:191).³²⁶ Verbale deler av evnetester (som Wechsler-testene) vil også gi viktig informasjon om norskbeherskelsen. Man skal ikke basere vurderingen bare på et testresultat, men søke informasjon fra flere kilder (Ortiz & García 1990; Ortiz & Yates 2002:75; Ortiz 1997:325, 328; Langdon 1983).

I kartlegging av norskferdighetene er det ikke tilstrekkelig å spørre relevante personer (foreldre, andre slektninger og pedagoger) om hvor godt eleven kan norsk, selv om denne informasjonen alltid skal etterspørres. Foreldre er ikke uhildede observatører, og de har ofte selv begrensede norskferdigheter. Pedagoger og andre som kjenner eleven, har ikke nødvendigvis kompetanse til å vurdere elevens norskferdigheter. PP-rådgivere skal ha tilstrekkelig kompetanse til gjennom eget utredningsarbeid å supplere innhentet informasjon og fastslå et nivå av norskbeherskelse. Dette er helt nødvendig, både for å vurdere hvilket utbytte eleven kan ha av opplæring gitt på norsk, for å kunne tolke testresultater og testprofiler og for å spesifisere hva barnet trenger å lære. Kan man ikke utrede elevens norskbeherskelse, kan man heller ikke utrede elevens læreforutsetninger, som den er en del av. Spesielt skal man være oppmerksom på at korrekt, flytende norsk tale uten aksent ikke nødvendigvis innebærer at en elev har alderstypiske norskferdigheter. Den kritiske faktor er i skolesammenheng ikke strukturelle forhold (uttale, formverk, setningsbygning), men substansielle forhold som ordforråd og begrepsrikdom.³²⁷

Kartlegging av morsmålsbeherskelse

Morsmålsferdighetene er vanskeligere å kartlegge, fordi PP-rådgiveren bare unntaksvis behersker elevens morsmål. Det stilles derfor i dette prosjektet mindre strenge krav til utredning

³²⁴ .. a task such as a cloze test, where the examinees are asked to replace missing words in a text, may serve as a good device for measuring language proficiency .. it is usually not possible to replace the missing items without understanding the author's intended meanings" (Oller 1983:74). Ordet "cloze" er en gestaltfilologisk nydanning fra 50-tallet, avledet av "closure" (sluttethet, et kjennetegn ved gestalter) for å unngå sammenblanding med "close" (Wikipedia). Se også Cloud (1991:239).

³²⁵ Noen vil kanskje mene at det ligger utenfor PP-rådgiveres kompetanse å gjøre kvalitative språkbeskrivelser. Jeg deler ikke den oppfatningen. PP-rådgivere skal ha lært grammatikk på skolen, og de skal ha studert normal og avvikende språkutvikling i sin utdanning.

³²⁶ Many experts .. now suggest that this approach [*language sampling*, dvs. kvalitativ språkbeskrivelse] is not only capable of gathering a variety of language information regarding bilingual children's language competence, but is also useful in helping clinicians differentiate between a language disorder and a language difference" (Caesar & Kohler 2007:191, se også Ortiz & García 1990:32). I sin undersøkelse av praksis hos klinikere i skolen skriver Wilson et al.: "A majority of respondents reported obtaining language samples during the assessment process" (1991:240). En svakhet ved studien til Wilson et al. er at den undersøker egenrapportert praksis som ikke sammenholdes med faktisk praksis.

³²⁷ "A critical factor that school psychologists need to be aware of is the difference between basic interpersonal communications skills (BICS) and cognitive academic language proficiency (CALP)" (Ochoa 2003:570 i *Handbook of Psychological & Educational Assessment of Children*).

av morsmålsferdigheter enn til utredning av norskferdigheter. Men også for morsmålsferdighetene stilles et krav om et forsøk på kartlegging. Observasjon av eleven i språklig samspill med samspråklige (jevnaaldrende, søsken, foreldre) versus majoritetsspråklige er nyttig (Wald 1984:61; Langdon 1983:40; Anderson 2004:208; Ochoa 2003:572).³²⁸ Registrering av lese- og skriveferdigheter gir viktig informasjon. Språktester kan benyttes ved hjelp av tolk (Langdon 1983:37, 41-32). I så fall skal tolken være forberedt på forhånd, og resultatene må vurderes med forbehold for den svekkelse av instrumentets validitet som oversettelsen innebærer, og i lys av øvrig informasjon og utredningsfunn. Ved bruk av tolk vil også verbale deler av evnetester kunne gi en pekepinn om morsmålsbeherskelsen (sammenholdt med andre utredningsfunn og utviklingsdata). Elementer av kvalitativ språkbeskrivelse kan også indirekte brukes, i den grad man har mulighet til å intervjuje tilstrekkelig kompetente morsmålsbrukere (pedagoger, morsmålslærere, foreldre) om språkbruk, grammatiske forhold, feiltyper osv.

Ved kartlegging av morsmålsferdigheter er det naturlig å spørre både morsmålskyndige pedagoger/assistenter og familie om deres vurdering av morsmålsnivået (Anderson 2004:204-205; Ortiz & García 1990:31; Langdon 1983:40). Når selv foreldre utvetydig mener at eleven er sentutviklet på morsmålet eller at morsmålsutviklingen har stagnert, er dette vanligvis pålitelige opplysninger (Caesar & Kohler 2007:191).³²⁹ Tilsvarende vil opplysninger fra samspråklige pedagoger (for eksempel morsmålslærer) om at eleven er upåfallende eller langt fremme språklig, være av verdi. Motsatt skal man stille seg avventende kritisk til opplysninger fra foreldre om at morsmålet er aldersadekvat, og til opplysninger fra pedagoger om at morsmålet er svekket. Foreldrene kan ubevisst ha vikarierende motiver for å nedtone problemer, mens pedagoger i noen tilfelle kan være problemorienterte. Man skal aldri nøye seg med et enkelt testresultat, eller en enkelt opplysning, men alltid bruke flere kilder (Ortiz & García 1990: 31-32; Ortiz 1997:328).

Språkforståelse og talespråk

Man bør i en språkvurdering (på begge språk) skjelne mellom aktivt og passivt ordforråd, mellom talespråksferdigheter og (både muntlig og skriftlig) språkforståelse (García & Ortiz 1990:27; Ortiz 1997; Ortiz & Kushner 1997; Ortiz & Yates 2002:74; Anderson 2004:207-207; Langdon 1983:40). Barn som snakker andrespråket flytende, kan ha svakt ordforråd, og barn med stort passivt ordforråd er ikke nødvendigvis flinke til å snakke. En gruppe det er viktig å være oppmerksom på, er barn som snakker godt, uten aksent, med få grammatiske feil, men med begrenset ordforråd. Disse barna kjennetegnes ved at talespråket er vesentlig bedre enn språkforståelsen. De vil ofte feiloppfattes som fullt norskspråklige og kan derfor gå glipp av nødvendige språkkrettede tiltak og tilpasninger av opplæringen. Den andre gruppen er kanskje mindre, men ikke mindre viktig å forstå – barn som sammenlignet med talespråksferdigheter, intonasjon og grammatisk beherskelse (grad av gebrokkethet), har et godt passivt ordforråd. Dette gjelder ofte barn med flere års skolegang i hjemlandet, som nærmer seg det norske språket på en mer boklig måte. Flytende tale, god uttale og korrekt setningsstruktur er viktige ferdigheter i seg selv, men de avdekker lite om et barns samlede språkbeherskelse og skolefaglige prognose. Språkforståelse og passivt ordforråd er derimot viktige prognostiske

³²⁸ “The language use patterns of LEP students should also be studied at this stage. Observations of students’ language with friends, family, teachers, and others in the classroom as well as on the playground will provide a brief overview of language use pattern” (Chamberlain & Medinos-Landurand 1991:142).

³²⁹ “Recent studies .. have determined that parent concern may be one the most reliable identifiers of language impairments in bilingual children” (Caesar & Kohler 2007:191).

markører for senere skolefaglig fremgang og er sammen med tale et mye bedre mål på samlet språkbeherskelse enn tale alene (Ortiz 1997:326).³³⁰

Morsmålstap (morsmålsvekkelse, morsmålsstagnasjon)

Folk flest, inkludert mange pedagoger og PP-rådgivere, tar det ofte for gitt at minoritetsspråklige barn "kan" sitt morsmål. En av grunnene til at denne oppfatningen – som ofte er en feiloppfatning – får blomstre, er naturligvis at vi ikke forstår hva folk sier på fremmede språk, og følgelig ikke kan registrere kvaliteten av språket – vi hører ikke feilene. Når vi hører et barn snakke flytende albansk til albanere i Norge, og når barnet later til å forstå og blir forstått, er det ikke nærliggende å lure på om barnet "kan" albansk. Men å snakke et språk flytende er noe helt annet enn å ha et alderstypisk og skolerlevant ordforråd og begrepsapparat.³³¹ Enhver morsmålslærer kan bekrefte at mange minoritetsspråklige barn har redusert ordforråd og begrepsapparat på morsmålet, sammenlignet med det de ville hatt ved normal oppvekst og skolegang i hjemlandet, og sammenlignet med det som trengs for forsvarlig utbytte av opplæring på morsmålet i hjemlandet. De kan også fortelle at noen minoritetsspråklige barn etter noen år helt taper morsmålet som aktivt muntlig språk. Wong Fillmore (1991) rapporterer som tidligere nevnt om familier der samboende mor og barn ikke snakker samme språk, der verbal kommunikasjon er sterkt svekket.³³² Se ellers diskusjonen av fenomenet språktap i kapittel 5.

Om kartleggingen av morsmålet viser svakere enn alderstypiske ferdigheter, kan det skyldes minst to forhold. Barnet kan ha en genuint forsinket språkutvikling. I så fall bør det også være svake norskeferdigheter. Mer sannsynlig er det at barnet er i en samtidig prosess av morsmålstap og etablering av norsk, en prosess som varer i flere år. Denne prosessen er helt vanlig, og den har flere utganger. Noen barn bevarer et fullverdig morsmål, noen går videre i livet med et morsmål som er redusert i varierende grad, mens noen foretar et fullt språkskifte, og mister morsmålet som et aktivt språk i sitt liv. Utgangen på prosessen bestemmes av språklæringsbetingelsene og språkerfaringen på hvert av de to språk. Den sakkyndige må være oppmerksom på disse prosessene, slik at svake morsmålsferdigheter (eventuelt i kombinasjon med svake norskeferdigheter på utredningstidspunktet) ikke for raskt tas som tegn på lærevansker. En PP-rådgiver som er oppmerksom på muligheten for (normal) morsmålsvekkelse, vil også bedre kunne fortolke sine utredningsfunn og sikrere foreslå hjelpetiltak. Det er uvanlig å se morsmålsvekkelse kommentert i sakkyndighetserklæringer, på tross av at det er en viktig vurdering og et vanlig fenomen.³³³

³³⁰ En distinkt utdatert måte å definere tospråklighet på er denne: "... [bilingualism] is not an all-or-none property, but an individual characteristic that may exist to varying degrees from minimal ability to *complete fluency* in more than one language" (tilskrevet Hornby (1977) av Baca & Almanza 1991:4, min uth.). Definisjonen er utilstrekkelig fordi taleflyt bare er én, og vanligvis ikke den viktigste, av mange språkferdigheter.

³³¹ "The mere fact that a child appears to use one particular language more frequently should not serve as an indicator of language proficiency" (Ochoa & Rhodes 2005:89).

³³² Bare i dette prosjektet, med ca. 40 barn, er det iallfall én familie der mor ikke kan snakke norsk og hennes barn – den henviste klient – ikke kan snakke morsmål. De to forstår hverandre til en viss grad, for begge har noe passiv forståelse av det andre språket. Saken ble oppdaget fordi foreldrene var blant de 11 familiene som lot seg intervjuet for dette prosjektets brukerundersøkelse, som ikke er inkludert i avhandlingen. Hvor mange flere av prosjektets barn som eventuelt er i en lignende situasjon, er ukjent. Slike groteske situasjoner er kanskje ikke typiske, men heller ikke helt uvanlige i klinisk praksis; jeg har selv støtt på dem flere ganger. Situasjoner der ulik språkbeherskelse skaper problemer i familiens kommunikasjon, er imidlertid helt vanlige, og kan ha store negative konsekvenser også når utslagene er mindre dramatiske enn i dette eksempelet.

³³³ "Language loss is another factor to consider when examining language and bilingual student populations. Paucity in both languages does not automatically indicate a language disorder. As individuals increase proficiency in a second language, a loss of proficiency may occur in the first language. This is considered a

Dysleksi hos minoritetsspråklige

Dysleksi ("lese- og skrivevansker") er den vanligst påtrufne blant de sk. spesifikke lærevansker.³³⁴ Diagnosen er omstridt (Elliott & Gibbs 2008) og tilstanden er antagelig overdiagnostisert. For det første gir diagnosen visse fordeler og rett til hjelpemidler og særbehandling. For det annet kan både lærere og foreldre ha vikarierende motiver for å ønske en dysleksidiagnose, for med en slik diagnose blir noe av ansvarsbøren tatt av skolens skuldre for opplæringen, og av foreldrenes skuldre for stimuleringen. For det tredje er dysleksi en av de vurderingspregede diagnoser (*judgemental diagnoses*) hvis forekomst kan påvirkes av de ganske mange spesialister som har diagnosen som sitt levebrød, og som fortrinnsvis rådspørres av statlige og kommunale instanser med overordnet ansvar for opplæring.³³⁵ For det fjerde vil elever med diagnosen kunne bruke diagnosen for å bortforklare manglende innsats eller fremgang. Det foreligger derfor implisitt vikarierende motiver fra mange i retning av å fremme diagnosen. Man skal være forsiktig med å sette en dysleksidiagnose på et minoritetsspråklig barn (Figuroa 2005:165-166).³³⁶ En dysleksidiagnose bør bare settes ved betydelig avvik mellom evneutrustning og skriftspråksferdigheter, og dysleksi ved moderat psykisk utviklingshemning har primært akademisk interesse.³³⁷ Dysleksi er ikke den mest nærliggende forklaring på skriftspråksvansker hos barn med subnormal intelligens, barn med språkutviklingsproblemer og barn med begrenset eller udokumentert beherskelse av undervisningsspråket. Hver av disse tre faktorene er en mer nærliggende forklaring på skriftspråksvanskene enn dysleksi. Dysleksi er bare en aktuell diagnose hos barn som påviselig har god andrespråksbeherskelse.³³⁸ Den suverent vanligste årsaken til skriftspråksvansker er mangelfull eksponering for og erfaring med skriftspråk. Skolen har ansvaret for å gi slik erfaring.

normal occurrence. Even though an individual speaks English more proficiently than another language, he or she may still have less exposure to English than a typical participant in the standardization sample. Consequently, he or she may not be familiar with the tasks necessary to do well on a test" (Kritikos 2010:196).

³³⁴ "Dyslexia is perhaps the most common neurobehavioral disorder affecting children, with prevalence rates ranging from 5 to 17.5 percent" (Shaywitz & Shaywitz 2005).

³³⁵ "The situation is clear-cut when it comes to testing for eye-sight and teaching Braille .. However, both the diagnoses and the teaching strategies become arbitrary, vague and amorphous in such labels as "learning disabled" and "educable mentally retarded". Predictably, then, the incidence of the disability skyrockets for these categories, especially for traditionally oppressed and excluded cultural groups .." (Hilliard 1980:586).

³³⁶ "How is the field of LD [*learning disability*] going to grapple with a growing population of Latino LD English Learners possibly created by schooling and not by a disability?" (Figuroa 2005:166).

³³⁷ Her er det noe uenighet i litteraturen. Slik noen mener man kan diagnostisere ADHD som tilleggsvanke hos hjerneskadde og retarderte (Ghuman, Aman, Lecavalier, Riddle, Gelenberg, Wright, Rice, Ghuman & Fort 2009; Gross-Tsur, Shalev, Badihi & Manor 2002), impliserer andre at man tilsvarende kan betrakte dysleksi som en tilleggsvanke ved subnormal intelligens (Dehaene, udatert; Shaywitz & Shaywitz 2005). Det som synes ubestridelig, er at hjerneskadde og retarderte kan ha nytte av medikamentell behandling for uro, og spesialundervisning for lese- skrivevansker. Om det er riktig å si at disse barna har to (organiske) problemer, er etter min mening tvilsomt. Det virker mer naturlig å si at de har en hovedvanke med eventuelle konsekvenser for atferdsregulering eller skriftspråksbeherskelse. Om slike barn eventuelt hadde en "premorbid" genetisk disposisjon for ADHD eller dysleksi, ville den i klinisk praksis overskygges av hovedvansken. Når det gjelder dysleksi, gir den norske versjonen av ICD 10 følgende definisjon: "Barnets leseevne må være betydelig dårligere enn det som forventes i forhold til alder, generell intelligens og skolenivå. ..." (ICD 10:152). En *fjortenåring* med mentalt nivå som en *tiåring* bør altså ha betydelig svakere skriftspråksferdigheter enn forventet for en *tiåring* før man vurderer en dysleksidiagnose.

³³⁸ Dysleksi er som begrep uklart definert og kan eventuelt dekke flere forskjellige tilstander, knyttet til genetiske disposisjoner (Pennington & Olson 2005; Schumacher, Hoffmann, Schmal, Schulte-Körne & Nöthen 2007; Scerri & Schulte-Körne 2010), genetisk betingede cellemigrasjonsavvik (Schumacher et al. 2007) eller "små" hjerneskadde (*minimal brain damage*). I klinikken kjenner man i de fleste tilfelle ingen sikker patogenese, etiologi eller fysiologisk mekanisme som kan forklare tilstanden. Det er i klinisk praksis oftest ikke mulig å skille stringent mellom dysleksi og andre årsaker til svake skriftspråksferdigheter, lite trening, for eksempel. Det

Pedagogisk status

Svakt læringsutbytte er den vanligste begrunnelsen for henvisning til PP-tjenesten, og det skal fremgå klart av en sakkyndighetsvurdering hvilke ferdigheter eleven har i de viktigste skolefagene (Ortiz & García 1990:33).³³⁹ Faglig nivå skal sammenholdes med evnenivå og med klasetrinnsforventninger i lys av annen innhentet informasjon – om barnet og om undervisningen (Ortiz 1997:328). En henvisning følges gjerne av en oversikt fra skolen om elevens faglige ferdigheter. Hvis det er den minste tvil om troverdigheten i disse pedagogiske opplysningene, og her er det for sikkerhets skyld best å være skeptisk, bør PP-rådgiver selv kontrollere det faglige nivået, og best er det å gjøre denne kontrollen rutinemessig i alle saker. Både skolekarakterer og prøveresultater gir usikre vurderinger av minoritetsspråklige elevers skolekunnskaper, dels fordi språklige forhold kan ha hindret dem i å vise hva de kan og forstår, dels fordi resultater i skolevurderinger (vanlige ”prøver”) og normerte prøver (”nasjonale prøver”) ofte er knyttet til litt tilfeldige biter av et pensum, og gjerne uttrykkes i temmelig abstrakte tallverdier, som for eksempel ”Lus-skårer” i norsk skole de siste årene.³⁴⁰ Man møter ofte lærere som nøyaktig kan gjengi elevens skårer, men som er usikre på om eleven faktisk kan lese, skrive og regne.

Med litt øvelse er det ganske enkelt å gjøre en kvalitativ vurdering av skolekunnskapene på de kritiske områdene i løpet av en utredning. Man kan raskt fastslå et nivå av bokstavekunnskap, leseferdighet og skriveferdighet (diktat og fri fremstilling), og av tall- og formkunnskap, de fire regnearter og målregning. Man kan danne seg et inntrykk av almenkunnskap ved spørsmål om globusen, historien, religioner, kunstarter, økonomi, politikk etc.³⁴¹ Med et slikt bredere formelt og uformelt vurdert nivå av skolekunnskaper er det lettere å forstå forholdet mellom faglig nivå og de øvrige læreforutsetninger man utreder.³⁴² Min egen

foreligger ingen spesialpedagogiske metoder som har bedre resultater for elever med dysleksi enn for svake lesere uten dysleksi (Elliott & Gibbs 2008). Diagnosen kan kanskje (for et flertall) like godt representere en sosial konstruksjon med bestemte sosiale funksjoner. Begrepet dysleksi rammes også av et fylogenetisk paradoks: Skriftspråket er et moderne kulturprodukt, mens hjernen i sin nåværende form er minst førti tusen, kanskje flere hundre tusen år gammel. Det er ikke lett å forestille seg hvordan evolusjonen kan ha predisponert en betraktelig andel av arten (fra 2 til 20 prosent etter hvilke forfattere man konsulterer) til å få substansielle og eksklusive problemer med å beherske et moderne kulturprodukt som skriftspråket, som flertallet med god (altså vanlig) opplæring mestrer uten vansker, iallfall i Finland. Det fylogenetiske paradoks er slik formulert av Pennington & Olson (2005), som selv mener dysleksi er en genetisk betinget tilstand: ”Dyslexia is an interesting example of the intersection between an evolved behavior (language) and a cultural invention (literacy)” (2005:453). Se også Dehaene (udatert). Disse tanker om dysleksi (og lignende resonnementer angående ADHD og andre vurderingspregede diagnoser) ble diskutert av Aagaard (1999b), og er, uavhengig og mer koherent, analysert av Elliott og Gibbs, med fyldige referanser, i artikkelen ”Does dyslexia exist?” (2008). Det gir kanskje mening å si at *noen få* barn har særskilte skriftspråksvansker på grunn av (eksempelvis) *minimal brain damage*, celle migrasjonsavvik og genetisk disposisjon, mens *ganske mange* barn får diagnosen på tross av at deres skoleproblemer har helt andre årsaker.

³³⁹ ”Ochoa et al. (1999) found that the most common reason why .. students were referred included (1) poor achievement, (2) reading problems, (3) behavioral problems, and (4) oral-language problems. We also reported that 8 of the 17 most common referral reasons, which consisted of 54 % of the total responses, “have a possible linkage to language and/or culture” (Ochoa 2003:566, min uth.).

³⁴⁰ Det er en uting å presentere ”Lus-skårer” og andre tallfestede resultater på pedagogiske kartleggingsprøver i sakkyndighetserklæringer og pedagogiske rapporter uten presis forklaring, men det gjøres ofte.

³⁴¹ ”The diagnostician assesses strengths and weaknesses in the areas of math and reading .. To a lesser extent, other content areas may be sampled such as science, vocational subjects, or social sciences” (Chamberlain & Medinos-Landurand 1991:145).

³⁴² “.. if teachers have not been trained to assess students’ ongoing performance, then assessment personnel considering placing students in special education must incorporate procedures that allow them to describe how the student is performing in relation to the school curriculum” (Ortiz & Wilkinson 1991:40).

erfaring er at man ofte får bedre kunnskap om elevers skolefaglige ferdigheter ved slike uformelle metoder enn gjennom skolens pedagogiske rapporter.

De viktigste kartleggingsområder

For utredning av lærevansker hos majoritetsspråklige er det uomgjengelig nødvendig å vurdere evnenivå og evneprofil. Uten evnenivået kan man ikke vurdere om faglige nivåer er som forventet ved vanlig god opplæring, og (målt) skjeve evneprofiler bærer bud, enten om lærevansker eller om språklige forhold som vanskeliggjør vurderingen. Utredning av minoritetsspråklige er mer komplisert og mer usikker, for både evnenivå og evneprofil er vanskeligere å vurdere. Som et minimum skal non-verbal kognitiv funksjon, beherskelse av morsmål og beherskelse av norsk vurderes.³⁴³ Sammenholdt med utviklingsdata, pedagogiske data og oppvekstforhold gir disse informasjonssettene ikke nødvendigvis et sikkert grunnlag å konkludere på, men man kan i det minste unngå noen av de mest åpenbare feilkildene.³⁴⁴ En sammenstilling av disse tre settene med informasjon (non-verbal funksjon og ferdigheter på to språk) er altså en nødvendig, men ikke tilstrekkelig forutsetning for godt sakkyndighetsarbeid.

Redegjørelse for utredningsmetoder og funn

I all utredning av lærevansker skal konklusjonen dokumenteres ved redegjørelse for utredningsmetoder og utredningsfunn (Kritikos 2010:290-293). En konklusjon skal være etterrettelig; den skal ikke hvile i tyngden på underskriften til den fagpersonen som har gjort utredningen. Det skal alltid være mulig å replisere eller revidere funn og konklusjoner ved en senere anledning (Surber 1995:161).³⁴⁵ Dette gjelder i enda høyere grad ved utredning av lærevansker hos minoritetsspråklige, fordi metodene og resultatene for dem er mer usikre, og mer avhengige av fortolkning basert på minoritetsspesifikk kunnskap om forholdet mellom språklæring og pedagogikk. Tester og kartleggingsverktøy skal benevnes, og resultatene (nivåer og profiler) skal beskrives og fortolkes i lys av innhentet informasjon, selv om gjengivelse av IQ-tall skal unngås fordi de så lett misforstås av legfolk (Ortiz 1997:326).

Temagruppe 4 – Konkluderingspraksis

En henvisning for utredning av mulige lærevansker er et spørsmål som krever et svar. Konklusjonen om elevens læreforutsetninger, eventuelle lærevansker og pedagogiske behov er svaret på dette spørsmålet. Konklusjonen skal følge logisk av presentert materiale om individuell utvikling, oppvekstforhold og utredningsfunn. Informasjonstilfanget skal være tilstrekkelig bredt til å trekke denne konklusjonen, og forskjellige elementer av informasjonstilfanget skal vektas og diskuteres frem til en konklusjon. Konklusjonen skal gjenfinnes i tiltaksdelen av en sakkyndighetserklæring, som grunnlag for å foreslå eller ikke foreslå et tiltak, som begrunnelse for den opplæring som foreslås. Konklusjonen må formuleres klart og tydelig

³⁴³ "The first federal guideline to address the issue of appropriate assessment of linguistically diverse students was PL [Public Law] 94-142 in 1975. This law required that non-discriminatory assessment be conducted and that students be assessed in their native language unless it was clearly unfeasible" (Ochoa 2003:567).

³⁴⁴ "... there is a need for those working with culturally different bilingual students, e.g. teachers, counsellors, administrators, and psychologists .. to understand or recognize some of the pitfalls in the use of standardized psychological and educational tests" (DeBlassie & Franco 1983:58).

³⁴⁵ "... written reports fulfil a variety of important functions in the school. They have historical significance for other professionals and other school districts by providing a longitudinal portrait of the child. Such information is particularly helpful at the time of reevaluation when the effectiveness of a program is being evaluated. The psychological report also provides written documentation and accountability .." (Surber 1995:161, sitert fra A. Thomas og J. Grimes: *Best Practices in School Psychology III*).

og holdes i et språk som er forståelig for skolen, som skal utforme de konkrete tiltak, og som oftest er forvaltningsorganet. En i og for seg logisk konklusjon kan trekkes på for spinkelt grunnlag. En ulogisk konklusjon kan trekkes på tross av tilstrekkelig grunnlag. Man kan også trekke en gal konklusjon på grunnlag av et bredt materiale som i realiteten gir rom for en bedre, mer treffsikker konklusjon. Det er som regel *den gode diskusjon* (den kloke vekting av faktorer) som bereder grunnen for en konsistent konklusjon.

Forholdet mellom læringsutbytte og læreforutsetninger

Lærevansker er ikke nødvendigvis i seg selv utløsende for spesialundervisning i Norge. Det er diskrepans mellom læreforutsetninger og læringsutbytte (enklere sagt, mellom forutsetninger og ferdigheter) som begrunner avvik fra normalplanen for å sikre forsvarlig og likeverdig opplæring. Fordi vi har en elevsentrert skole der alle barn skal ha tilpasset opplæring, kan noen elever med påviste lette lærevansker gjennom individualisert oppmerksomhet fra lærer ha opplæring i samsvar med evner og forutsetninger uten særskilte tiltak som krever forvaltningsvedtak og avvik fra ordinær plan, jfr. Markussen et al. (2007:6) *spesialundervisningslik vanlig tilpasset opplæring*.³⁴⁶

Ved betraktelig svekket læringsutbytte er det ikke diskrepansen mellom klientens og medelevenes læringsutbytte som skal reduseres, men diskrepansen mellom klientens forutsetninger og ferdigheter.³⁴⁷ Ingen skal behøve å prestere mer enn de har forutsetninger for. Forholdet mellom forutsetninger og ferdigheter skal fremgå av sakkyndighetserklæringen fordi dette forholdet definatorisk ligger til grunn for beslutninger om spesialundervisning, språkkrettede tiltak og andre justeringer av opplæringen som krever en individuell opplæringsplan. Språkferdigheter er en del av barns læreforutsetninger og skal følgelig tas i betraktning ved vurdering av forholdet mellom forutsetninger og ferdigheter (Poon-McBrayer & García 2000:65). Vanlige ferdigheter i norsk språk er en forutsetning for å få forsvarlig og likeverdig utbytte av undervisning gitt på norsk. Likt utbytte krever lik ferdighet.

Sakkyndighetserklæringen skal gi informasjon om skolefaglig nivå for i det minste noen sentrale fag, og det skolefaglige nivå skal være diskutert i forhold til de læreforutsetninger som er beskrevet. Spørsmålet stiller seg litt annerledes for sakkyndighetserklæringer som omhandler førskolebarn, fordi det ikke finnes en norm som kan definere et forventet læringsutbytte. Man er derfor henvist til ferdighetsmessig normalutvikling som sammenligningsgrunnlag i stedet for læringsutbytte i skolefagene. Normalt utrustede førskolebarn bør sosialt og ferdighetsmessig fungere bra og jevnbyrdig sammen med jevnaldrende. I motsatt fall bør barnet henvises for utredning av eventuelle utviklingsavvik, lærevansker eller andre problemer. En formulering av et misforhold mellom observerte ferdigheter og aldersforventede ferdigheter er en vanlig henvisningsgrunn for førskolebarn. Det sakkyndige arbeid skal avklare dette misforholdet, slik at barn kan få tilbud tilpasset sine forutsetninger.

³⁴⁶ "There are children who are handicapped in one way or another. Some, not all, of these disabled children require skilled special assistance to benefit most from education" (Hilliard 1980:584)

³⁴⁷ García, Wilkinson og Ortiz (1995:443) refererer til Johnsons (1994) *økologiske forståelsesramme* som en nyttig innfallsvinkel til å forstå minoritetslevers læringsutbytte og miljøfaktorer som fremmer læringsutbytte. Johnsons modell antyder fire nestede økosystemer: klasseromskontekster, familiekontekster, lokalsamfunnskontekster og sosiokulturelle kontekster. "In this conceptualization of educational risk, student failure is viewed as an interactive consequence: Interactions between student characteristics and environmental demands are examined for *the goodness of fit between student traits and the demands of a given ecosystem*" (min uth.).

Temagruppe 5 – Tiltaks- og forvaltningspraksis

Konklusjonen skal uten logisk brist føre frem til forslag om tiltak. Disse tiltaksforslagene skal være relevante for barnet (samsvarende med informasjonstilfang og konklusjon), så konkrete at de kan gjennomføres og etterprøves i praksis, og forvaltningsmessig i samsvar med de rettigheter barnet har og de forpliktelser som det offentlige har overfor barn med spesielle behov.

Erklæringen som helhet, den presenterte informasjon, konklusjonen og tiltaksforslagene, skal være forståelig fremstilt for ”den kompetente mottaker”, nemlig for den skolen eller barnehagen som har ansvar for å utforme og gjennomføre tiltak, og for det organ som forvalter barns rettigheter og de kommunale forpliktelser (vedtaksmyndigheten, oftest skolen ved rektor). Resultatene av sakkyndighetsarbeidet, dets funn og forslag, skal formidles til foreldrene slik at de på best mulig måte kan hevde sine partsrettigheter i forhold til det offentliges opplæringsforpliktelser. Sakkyndighetserklæringen skal ikke forenkles av hensyn til foreldre med svake norskkunnskaper eller antatt begrensede intellektuelle ressurser. Man skal skrive klart, enkelt og forståelig, men enkelheten skal ikke redusere det innhold som skal formidles.

Utbytte av ordinær opplæring eller ordinære førskoletilbud

Alle skolebarn har i utgangspunktet krav på opplæring i samsvar med opplæringsloven, etter ordinær læreplan i grunnskolen (siden 2006 Kunnskapsløftet, L97 på tidspunktet for datainn-samling).³⁴⁸ For et barn med særskilte behov kan den ordinære planen helt eller delvis erstattes av en individuell opplæringsplan (IOP).³⁴⁹ En individuell opplæringsplan omfatter både den særskilt tilrettelagte opplæringen (spesialundervisningen og andre støttetiltak) og de deler av den ordinære opplæringen som dette barnet har forsvarlig utbytte av uten særskilt tilretteleggelse. Sakkyndighetserklæringen skal derfor omtale både de områdene av den ordinære plan som eleven ikke har forsvarlig utbytte av uten særskilte tiltak, og de områdene der eleven har forsvarlig utbytte på linje med de andre elevene, hvor det eventuelt skal foretas mindre justeringer og tilrettelegging.³⁵⁰ Erklæringen skal dokumentere hva barnet skal fritas fra, hva det skal erstattes med, og hva som skal beholdes i den ordinære planen. Det skal altså gjøres en toleddet vurdering av utbytte av ordinær opplæring: Det barnet kan nyttiggjøre seg, og det barnet ikke kan nyttiggjøre seg. Begge ledd skal vurderes. Denne praksis er nå, så vidt man vet, innarbeidet i de fleste PP-tjenester.

Førskolebarn har den samme retten til spesialpedagogisk hjelp som skolebarn har (opplæringsloven § 5-7), og hjelpen finansieres over kommunens skolebudsjett. Barnehage er ikke obligatorisk for alle, og barnehager har ikke et pensum som barna skal lære. Ordinære tilbud i førskole varierer derfor mye mer enn ordinære skoletilbud. Hjelpen til førskolebarn er gjennomgående mindre individualisert enn i grunnskolen og gis oftere i form av rådgivning til pedagoger og assistenter fra PP-tjenesten enn i form av direkte intervensjoner overfor barnet. Det er færre spesifiserte krav til en sakkyndighetserklæring om førskolebarn, fordi man ikke har et spesifisert obligatorisk ordinært tilbud som barna skal ha et bestemt utbytte av. Den sakkyndige vurderer barnets utvikling i forhold til en normalutvikling, og gjør en skjønnsmessig faglig vurdering av om barnet trenger særskilt hjelp for sin utvikling utover det som

³⁴⁸ Opplæringsloven trådte i kraft 27.11.1998 og 01.08.1999, gjeldende fra og med skoleåret 1999/2000, samtidig med den første planlegging av dette prosjektet.

³⁴⁹ Opplæringsloven § 5-5.

³⁵⁰ Opplæringsloven § 5-3.

finnes i det konkrete tilbudet rundt barnet (enten det går i barnehage eller er hjemme hos familien).

Førskolebarn har ikke den samme lovfestede retten til de tre språkrettede tiltak som skolebarn har, men får likevel ofte slik hjelp. Også for førskolebarn skal det spesifiseres hvilke deler av tilbudet et henvist barn har utbytte av, og hvilke deler som må erstattes med særskilte tiltak. En ny offentlig utredning forslår nå at førskolebarn skal ha de samme rettigheter til språktiltak som skolebarn (KD 2009).

Spesialundervisningstiltak

En nødvendig del av en sakkyndighetserklæring er vurderingen av om det er behov for spesialundervisning, og denne vurderingen skal være dokumentert i det presenterte materialet. For at spesialundervisningsbehovet skal være dokumentert, forutsetter denne arbeidsmodellen at det foreligger en konklusjon, at samsvar mellom forutsetninger og ferdigheter er vurdert, og at utbytte av ordinær opplæring er vurdert. Dessuten må det foreligge lærevansker og/eller betraktelig svikt i læringsutbytte ved ordinær opplæring.³⁵¹ Spesialundervisning kan ikke begrunnes med svak beherskelse av enten norsk eller morsmål. En slik begrunnelse ville stride mot opplæringsloven og mot de internasjonale retningslinjene for *fair assessment* (Norsk psykologforening 2000), og slike problem skal løses ved de tre språkrettede tiltak (Ortiz & Kushner 1997:675).³⁵² Svake ferdigheter på begge språk kan imidlertid begrunne spesialundervisning ved betraktelig svekket læringsutbytte, både fordi samlet språklig kompetanse er en av de sentrale læreforutsetninger, og fordi betraktelig svekket læringsutbytte i seg selv begrunner spesialundervisning i Norge.

De tre språkrettede tiltak

I løpet av utredningen skal elevens språklige ferdigheter være fastslått og kulturbakgrunn beskrevet, som et ledd i klargjøring av læreforutsetningene, men disse faktorene skal også etter behov inkluderes i tiltaksforlagene, spesielt med tanke på etablering av realistiske og etterprøvbare opplæringsmål.³⁵³ Det bør også fremgå av PP-tjenestens rapport at språklige

³⁵¹ "Betraktelig svikt i læringsutbytte" er å forstå som "en svikt i læringsutbytte som må tas i betraktning".

Formuleringen pretenderer ikke å fastslå hvor stor en svikt må være for å bli tatt i betraktning. At den sakkyndige vurderingen skal avklare om det foreligger lærevansker, fremgår av Opplæringsloven § 5-3. At elever har krav på spesialundervisning ved betraktelig svikt i opplæringsutbytte, følger i Norge av at alle elever skal ha likeverdig og forsvarlig utbytte av opplæringen. Det kan de ikke ha hvis kunnskapsnivået hindrer dem i å forstå opplæringen: "Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning" (Opplæringsloven § 5-1). Det er i praksis overlatt til PP-tjenestens skjønn å avgjøre om kunnskapsnivået til en elev i seg selv berettiger spesialundervisning. Den norske modellen skiller seg på dette punktet fra den amerikanske, der lærevansker må være fastslått for at spesialundervisning skal innvilges.

³⁵² "For language-minority students with learning disabilities, instructional programs must address both disability-related and language status. Individualized Education Plans adapted for language minority students should include the following factors: (1) specification of which goals and objectives will be provided in the native language; (2) goals and objectives related to the development of English as a second language, particularly for those students who do not have access to bilingual special education personnel; (3) specification of the language for delivery of related services (e.g., speech therapy or counseling); (4) instructional recommendations that reflect understanding of cultural differences, socioeconomic background, preferred modalities, learning styles, and appropriate reinforcers; and (5) specialized materials, programs, and recommended strategies and approaches specific to the native language and to ESL instruction" (Ortiz & Kushner 1997:675).

³⁵³ "IEPs for bilingual students would include (a) a summary of results of current language proficiency assessments in the native language and English so that language competency can be considered in selecting goals and objectives; (b) specification of which goals and objectives will be addressed in the native language; (c) goals and objectives related to the development of English as a second language, particularly for those students who do

opplæringsmål (i norsk og morsmål) skal innarbeides i elevens individuelle opplæringsplan (Figuroa & Newsome 2006).³⁵⁴ Kriteriene for å gi de tre språkrettede tiltak fremgår av § 2-8 i opplæringsloven. Fordi retten til de tre tiltak er behovsprøvet og iverksettes ved forvaltningsvedtak, er avslutningen av de tre tiltak betinget av at behovet endrer seg, og krever derfor et nytt forvaltningsvedtak.

Morsmålsopplæring

Opplæringsloven gir minoritetsspråklige barn individuell rett til morsmålsopplæring dersom de har dokumentert svak beherskelse av norsk og har behov for tiltaket for å styrke eller opprettholde morsmålet i den perioden de lærer norsk. Retten er betinget av et dokumentert behov, og et vedtak om å iverksette og avslutte morsmålsopplæring er enkeltvedtak etter forvaltningsloven. Man kan ikke vite om et opplæringstilbud er forsvarlig tilpasset, hvis et eventuelt behov for morsmålsopplæring ikke er vurdert. En sakkyndighetserklæring om en minoritetsspråklig elev er derfor ufullstendig når spørsmålet om morsmålsopplæring ikke er belyst. Retten til morsmålsopplæring etter behov er uavhengig av retten til spesialundervisning. Noen elever har behov for begge tiltak, og det ene tiltaket kan ikke tre i stedet for det andre.

Når morsmålsopplæring er vurdert, når sakkyndighetserklæringen altså anbefaler eller fraråder morsmålsopplæring, skal vurderingen være dokumentert. Vurderingen av iverksettelse er dokumentert når det framgår av erklæringen at eleven både har et aktivt morsmål og begrensede norskferdigheter. Elever uten et aktivt morsmål og elever med full norskbeherskelse har ikke krav på morsmålsopplæring.

Morsmålsopplæring er særlig viktig i en periode da eleven risikerer å tape ferdigheter i morsmålet under etablering av norsk, og desto viktigere når eleven har svake læreforutsetninger (Willig & Ortiz 1991:282).³⁵⁵ Integrering av spesialundervisning og morsmålsopplæring er særlig viktig for elever som ikke har hatt en naturlig utvikling av morsmålet i familien, for det er usannsynlig at skolen på andrespråket bedre enn familien kan fremme elevens språkutvikling (Willig & Ortiz 1991:284).³⁵⁶

Tospråklig fagopplæring

Opplæringsloven gir minoritetsspråklige barn individuell rett til tospråklig fagopplæring dersom de har dokumentert svak beherskelse av norsk og har behov for tiltaket for å få forsvarlig og likeverdig utbytte av ordinær opplæring gitt på norsk. Tospråklig fagopplæring er hjelp fra en morsmålskyndig assistent eller pedagog for innlæring av skolefag og likeverdig deltagelse i timene. Det er ikke en støtte for utvikling av norsk språk eller morsmål, selv om tiltaket kan ha slike bieffekter. Retten til tiltaket er betinget av et dokumentert behov, og vedtak om å iverksette og avslutte tospråklig fagopplæring er enkeltvedtak etter forvaltningsloven. Man kan ikke

not have access to bilingual service providers; and (d) instructional recommendations that reflect understanding of cultural differences ...” (Ortiz & Wilkinson 1991:40, min uth.).

³⁵⁴ ”Students’ need for native language and ESL instruction [hos oss *morsmålsopplæring* og *særskilt norskopplæring*] should be documented on their IEPs” (Baca & Almanza 1991:36).

³⁵⁵ ”For minority students who are academically at risk, strong promotion of native language conceptual skills will be more effective in providing a basis for the acquisition of English literacy than will be initial content instruction in English” (Willig & Ortiz 1991:282).

³⁵⁶ ”If students have not acquired the language of their parents or caretakers through the normal process of language acquisition, there is little likelihood that they will be able to acquire English language skills any more readily. Such individuals especially need a foundation in the familiar language that can provide a conceptual basis for skill development in English” (Willig & Ortiz 1991:284).

vite om et opplæringstilbud er forsvarlig tilpasset, hvis man ikke har vurdert behovet for tospråklig fagopplæring. En sakkyndighetserklæring om en henvist minoritetsspråklig elev er derfor ufullstendig når spørsmålet om tospråklig fagopplæring ikke er belyst av PP-tjenesten. Retten til tospråklig fagopplæring etter behov er uavhengig av retten til spesialundervisning, og de to tiltakene kan ikke erstatte hverandre.

Når tospråklig fagopplæring er vurdert, når sakkyndighetserklæringen altså anbefaler eller fraråder tiltaket, skal vurderingen være dokumentert. Vurderingen av iverksettelse er dokumentert når det framgår av erklæringen at elevens norskferdigheter er så begrensede at de hemmer utbytte av ordinær opplæring i ett eller flere fag, og når det fremgår at elevens morsmålsbeherskelse er bedre enn eller relevant annerledes enn norskbeherskelsen.

Særskilt norskopplæring

Opplæringsloven gir minoritetsspråklige barn individuell rett til særskilt norskopplæring dersom de har dokumentert svak beherskelse av norsk og har behov for tiltaket for å få forsvarlig og likeverdig utbytte av opplæring gitt på norsk. Retten til tiltaket er betinget av et dokumentert behov. Vedtak om å iverksette og å avslutte særskilt norskopplæring er enkeltvedtak etter forvaltningsloven, og krever derfor kompetent saksopplysning. Man kan ikke vite om et opplæringstilbud er forsvarlig tilpasset for en henvist minoritetsspråklig elev, hvis man ikke har vurdert det eventuelle behov for særskilt norskopplæring. En sakkyndighetserklæring om en minoritetsspråklig elev er derfor ufullstendig når spørsmålet om særskilt norskopplæring ikke er belyst. Retten til særskilt norskopplæring etter behov er uavhengig av retten til spesialundervisning, og de to tiltakene kan ikke erstatte hverandre. Uavhengig av morsmålsopplæring og språkvalget for spesialundervisningen, har alle elever som trenger det, krav på særskilt norskopplæring, og denne opplæringen må også spesifiseres i den individuelle opplæringsplanen som PP-tjenesten skal godkjenne.³⁵⁷ Loven spesifiserer ikke hvilken form særskilt norskopplæring skal ha. Fra slutten av 1990-tallet og frem til og med 2006 har opplæring etter læreplanen for Norsk som andrespråk vært den anbefalte formen, men den er nå erstattet med Læreplan i grunnleggende norsk. Om den nye formen for særskilt norskopplæring vil fungere bedre enn den foregående, vet man foreløpig ikke. Den særskilte norskopplæringen bør ikke foregå isolert fra fagopplæringen i skolen, men integreres med den, hvilket krever samarbeid og samordning. På den måten blir språkopplæringen mer relevant og autentisk for eleven, og støtter dessuten opp om fagtilegnelsen.³⁵⁸

Når særskilt norskopplæring er vurdert, når sakkyndighetserklæringen altså anbefaler eller fraråder tiltaket, skal vurderingen være dokumentert. Vurderingen av iverksettelse er dokumentert når det framgår av erklæringen at elevens norskferdigheter hemmer utbyttet av ordinær opplæring i norskfaget eller i andre fag. Særskilt norskopplæring kan ikke begrunnes med elevens behov for spesialundervisning eller eventuelle lærevansker.

³⁵⁷ "In addition to content instruction, regardless of the language of that instruction, all LEP students will require instruction in English language skills, commonly referred to as English as a second language (ESL). ESL instruction must be specified in the student's IEP, and special educators must become familiar with current practice and research in second language teaching" (Willig & Ortiz 1991:286).

³⁵⁸ "Recent approaches to teaching academic English stress the development of vocabulary and skills related to academic content or content-based ESL. One such approach (Chamot & O'Malley 1987) promotes the development of academic English through a careful sequence beginning with academic vocabulary and content that is highly contextualized and comprehensible and that requires a low level of cognitive demand. Throughout the sequence, contextualization is gradually reduced while the cognitive demand of the content is gradually increased" (Willig & Ortiz 1991:286), jfr. Cummins' kvadrantmodell.

Morsmålsopplæring, morsmålsstøtte og særskilt norskopplæring i førskole

De tre språkrettede støttetiltak er ikke hjemlet i lov for førskolebarn, og er ikke tiltak som minoritetsspråklige barn etter behov har krav på i førskolealder.³⁵⁹ Vedtak om slike tiltak i førskole er derfor antagelig heller ikke enkeltvedtak etter forvaltningsloven.³⁶⁰ Men minoritetsspråklige førskolebarn som er henvist til PP-tjenesten for mulige lærevansker og utviklingsavvik, viser seg ofte å ha behov for disse tre tiltakene etter en faglig vurdering. De substansielle argumentene for å gi disse tiltakene til førskolebarn er de samme som for skoleelever. Man kan ikke vite om et førskoletilbud er godt tilpasset til et minoritetsspråklig barns utviklings- og stimuleringsbehov med mindre behovet for disse tre tiltakene er belyst. Behovet for slike tiltak er erkjent av det offentlige gjennom de statlige tilskuddsordningene til språklige støttetiltak for minoritetsspråklige førskolebarn. Det vil også være vanskelig for et forvaltningsorgan helt å se bort fra anbefalinger om språklige støttetiltak i en sakkyndighetserklæring fra PP-tjenesten. En sakkyndighetserklæring om et henvist minoritetsspråklig førskolebarn er derfor ufullstendig når spørsmålet om behov for språklige tiltak ikke er belyst.

Utnyttelse av kulturbakgrunn i tiltak og aktiviteter

Det er konsensus i forskningen om minoriteter og skole at opplæringen bør utnytte og bygge på elementer fra elevenes kulturbakgrunn i tiltak og aktiviteter (García, Wilkinson & Ortiz 1995:445-447; Ortiz & Wilkinson 1991).³⁶¹ Det er flere grunner til dette. Det er, på et generelt nivå, et grunnleggende prinsipp at alle elever skal ha opplæring som bygger på den kunnskap og de verdier de bringer med seg til skolen hjemmefra, og på den kunnskap de allerede har ervervet. Det er dette som ligger i prinsippet om elevsentrert opplæring, et nøkkelbegrep i norsk pedagogikk. Videre vil en kultursensitiv opplæring virke integrerende derved at den forebygger tendenser til kulturelle konflikter, og henholdsvis assimilering- og avgrensingsbestrebelse hos elevene. For majoritetsspråklige barn blir dette prinsippet i noen grad i møtekommet ved at skolen i utgangspunktet bygger på norsk kultur, tradisjonelle norske verdier og norske erfaringer.

Samarbeid og samordning av tiltak

Minoritetsspråklige elever med lærevansker har mange forskjellige tilbud. De vil ofte både ha tilbud i stor gruppe og opplegg individuelt eller i liten gruppe. De vil ofte ha en kombinasjon av ordinær opplæring, spesialundervisning, morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og særskilt norskopplæring. De arbeider ofte med flere pedagoger og assistenter i forskjellige fag og tilbud. De som arbeider med et lærehemmet minoritetsspråklig barn, skal alle ha en viss kjennskap til elevens kunnskaper, språkferdigheter, læreforutsetninger og problemer. Dette er en forutsetning for å kunne planlegge slik at opplæringen i ulike fag og tilbud understøtter hverandre (Poon-McBrayer & García 2000:68-69). Faglærerne må vite hvilke forutsetninger eleven har for å forstå det enkelte skolefag, og hvilke tilpasninger som må gjøres. Klasselæreren må sørge for at det er en sammenheng mellom innhold og nivå i fagundervisningen og opplæringen i norsk språk og morsmål, altså en samordning mellom forskjellige tiltak hva angår innhold og nivå. Skolefaglige tema bør inn i språkopplæringen, og språklige forhold må

³⁵⁹ Østberg-utvalgets 1. delinnstilling (KD 2009) foreslår å innføre slike rettigheter for førskolebarn.

³⁶⁰ Jeg har ikke sett noen juridisk betenkning om akkurat dette spørsmålet.

³⁶¹ "The special educator can lead the way in showing how the culture of the child can be used as a building block for learning" (Hilliard 1980:587).

hensyntas og understøttes i fagundervisningen. De ulike delene av et opplæringstilbud skal utgjøre et integrert hele (Ortiz & Kushner 1997:676; Ortiz & Wilkinson 1991:40-41).³⁶²

For å oppnå dette, er det nødvendig med et personsamarbeid mellom de lærere og assistenter som arbeider med eleven,³⁶³ og det må foretas en tematisk og nivåmessig samordning mellom de ulike tilbud.³⁶⁴ Dette sikres best ved at behovet for personsamarbeid og tematisk/nivåmessig samordning fremgår av den sakkyndige erklæring.³⁶⁵ Samordning av tilbud inkluderer samordning og spesifisering av de språk som skal brukes i forskjellige deler av opplæringstilbudet.³⁶⁶ Den sakkyndige bør eksplisitt forslå at personsamarbeid og samordning innskrives i elevens individuelle opplæringsplan. Hvis kravet til innskriving i IOP av personsamarbeid og samordning fremgår av sakkyndighetserklæringen, har eleven en viktig rettsikkerhetsgaranti. Det blir lettere for eleven og foreldrene å kontrollere at opplæringen er forsvarlig og likeverdig, og det blir lettere å fremme klage på utilfredsstillende opplæringstilbud, altså ivareta sine partsrettigheter. En god IOP med oppfølgende pedagogiske rapporter gjør det også lettere for skolen å beskytte seg mot urimelige påstander om uforsvarlig opplæring.

Innhold, omfang og organisering av foreslått opplæringstilbud

Det fremgår av opplæringsloven at PP-tjenesten skal vurdere og uttale seg om innhold, omfang og organisering av foreslåtte spesialpedagogiske tilbud (opplæringsloven § 5-3). Ved utredning av minoritetsspråklige barn og elever vil det være naturlig at PP-tjenesten også uttaler seg om innhold, omfang og organisering av foreslåtte språkrettede tiltak (Ortiz & Wilkinson 1991:40). Sakkyndighetserklæringen bør bidra til at det blir lettere for skolen å oppstille realistiske og konkrete opplæringsmål i norsk språk og morsmål.

Relevans, konkretisering og forståelighet av foreslåtte tiltak

Føringer for tiltak er relevante for et barn når de er forenlige med og følger av konklusjonen og den forutgående presentasjon av informasjon og i samsvar med elevens rettigheter og det offentlige forpliktelser slik de fremgår av norsk lov.

³⁶² "The strategies [dvs. Ortiz' *AIM for the BEST*-modell, *ibid.*] provide points for *cooperation* among school personnel and a *commonality of purpose* for both teachers and students. In the literacy component, for example, special education, bilingual education, English as a second language, and regular classroom teachers can be trained to use Shared Literature Units and the Graves Writing Process, ensuring that everyone understands the rationale for the strategy or approach and that students have a greater chance of continuity of instruction because the same strategies are used when LEP students move from bilingual education into regular programs or handicapped students are mainstreamed into regular education" (Ortiz & Wilkinson 1991:40-41, mine uth.).

³⁶³ "Because language minority students spend most, if not all, of their time in the regular classroom, *linkages* between special education, special language program, and regular education personnel *need to be established* and roles to be delineated" (Ortiz & Kushner 1997:676, mine uth.).

³⁶⁴ "The IEPs should reflect instructional strategies for second language learners and adaptations for the disabling conditions involved for all educational services to be provided. It is critical that the bilingual special education curriculum materials be linked to the core curriculum used in the classrooms. Bilingual special education students need a curriculum that is *coordinated* between special and classroom instructors and paraprofessionals if they are to receive maximum benefit .. Coordination among the service providers .. is extremely important" (Baca & Almanza 1991:36, min uth.).

³⁶⁵ "Om opplæringen skal innebære en størst mulig overlapping mellom enkeltelevers individuelle læreplan og klassens læreplan vil et *formalisert* lærersamarbeid være en forutsetning" (Nordahl & Overland 1994:27-28, min uth.).

³⁶⁶ "The IEP of a bilingual student should .. specify for each objective the language in which instruction or other services will be provided" (Willig & Ortiz 1991: 285).

Føringer kan være metodisk og innholdsmessig konkrete med hensyn til hva barnet skal arbeide med, og hva lærer skal foreta seg. ”Per skal arbeide med adjektiver og verb” er innholdsmessig mer konkret enn ”Per skal ha språkstimulering”.³⁶⁷

Føringer kan være konkrete mht. opplæringsmål: Formuleringene skal være anvendelige for en lærer som skal formulere etterprøvbare opplæringsmål. Føringer er konkrete i den grad de muliggjør og letter oppstilling av etterprøvbare opplæringsmål. Føringer kan også være konkrete med hensyn på metode.

Føringer skal være så konkrete som konklusjon og utredning berettiger. Dårlig utredning og udokumentert konklusjon kan følges av konkrete føringer som det ikke er belegg for. Konkrete tiltaksforslag som det ikke er belegg for, kan skade elevens utvikling, fordi man risikerer å la eleven arbeide over tid med noe eleven ikke trenger. Slik opplæring er både et tap av undervisningstid og hemmende for læringsmotivasjonen.

I mange sakkyndighetserklæringer er føringene for tiltak velkrevne og umiddelbart forståelige. Men i noen erklæringer er det, selv etter god utredning, vanskelig eller nesten umulig å forstå hvilke tiltak PP-rådgiveren egentlig foreslår, hva barnet skal lære, og hva læreren skal gjøre.³⁶⁸ Føringene for tiltak skal være skrevet klart og tydelig, forståelig for skolen eller barnehagen som skal utforme de konkrete tiltak, og for forvaltningsorganet, i Norge vanligvis rektor, ved delegasjon fra skolemyndigheten (Surber 1995:162).³⁶⁹

Prinsipper for foreldresamarbeid og tilbakemelding

Tilbakemelding til foreldre om utredningsfunn og forslag til hjelpetiltak er ikke, og bør ikke være, en lett oppgave (Kritikos 2010:221-223). Foreldrene får i mange tilfelle den første offisielle erklæringen om at det er noe i veien med deres barn, kanskje et varig problem, som i varierende grad kan tenkes å begrense barnas fremtidige livsmuligheter. Et første krav til en tilbakemelding er at den gis muntlig til foreldrene av den som står ansvarlig for utredningen, slik at den skriftlige rapporten med dens funn og anbefalinger kan forklares og diskuteres med foreldrene, om nødvendig med tolk.³⁷⁰ Det er viktig at foreldre har en mulighet til å reagere følelsesmessig på det de får vite, uten andre tilstede enn den ansvarlige for utredningen.

Foreldre er høyst forskjellige med hensyn til kunnskaper om skolen, opplæring og hjelpetiltak, og de er høyst forskjellige, og individuelle, i sine personlige forhold og i sine relasjoner til barnet som er utredet. Tilbakemeldingen skal derfor være individualisert og konfidensiell, og PP-rådgiveren skal så langt mulig forklare foreldrene hva utredningsfunn bygger på, hvilke konsekvenser de har, og hva som kan gjøres for å hjelpe barnet innenfor det skolesystemet vi har. I den grad dette systemet ikke er kjent for foreldrene, skal PP-rådgiveren prøve å formidle kunnskap både om skolesystemet, hjelpetiltak, barns rettigheter, kommunale forpliktelser og det individuelle barnets behov og rettigheter innenfor dette systemet. Et av de viktigste målene for en tilbakemelding er å sette foreldrene i stand til å ha en begrunnet mening om den opplæring deres barn tilbys, for bare med begrunnede oppfatninger kan for-

³⁶⁷ “Recommendations that the student be instructed using “a multisensory approach or that the student be provided “individualized instruction to meet his or her needs” will not provide teachers with sufficient insight to improve the individual’s educational treatment plan” (Holtzman & Wilkinson 1991:257).

³⁶⁸ It is better to offer no recommendations than to use broad, difficult to follow recommendations” (Holtzman & Wilkinson 1991:257).

³⁶⁹ ”*Readability* is also a concern when reports serve as the primary mode of communication with the referral agent” (Surber 1995:162, min uth.).

³⁷⁰ ”The school psychologist should ensure that the opportunity is provided for a parent conference in the native language to discuss the results and the implications of the report. This conference should be separated from the placement meeting” (Holtzman & Wilkinson 1991:257).

eldrene gjøre gjeldende sine partsrettigheter etter forvaltningsloven, og kontrollere at kommunen oppfyller sine forpliktelser.

Så langt gjelder disse almene retningslinjene alle foreldre, både majoritets- og minoritetsforeldre. Minoritetsspråklige foreldre må som gruppe antas å ha mindre kunnskaper om det norske samfunnet generelt enn majoritetsspråklige foreldre, og mindre kunnskaper om skolen, dens forpliktelser og hjelpetiltak. En kompliserende faktor er språket, som minoritetsspråklige ofte behersker svakere enn majoritetsspråklige.³⁷¹ Minoritetsspråklige foreldre har som et minimum krav på å få forklart resultatene og anbefalingene i en sakkyndig utredning på et språk de forstår. I den foreliggende arbeidsmodellen foreslås at de også får rapporten oversatt til et språk de kan lese. Om de har krav på en slik oversettelse, er vel et juridisk spørsmål som ikke har vært prøvet. En annen kompliserende faktor er eventuelle kulturelterte forskjeller i forventning til hva en skole er og kan utrette for et barn med læringsproblemer.³⁷² Man kan altså i utgangspunktet anta at tilbakemeldinger til minoritetsspråklige foreldre generelt er en enda større utfordring enn tilbakemelding til majoritetsspråklige foreldre.³⁷³ Det er viktig at den skriftlige rapporten – et forvaltningsdokument – er konsis og informativ.³⁷⁴ Den skal sikre at partenes rettigheter og innflytelse blir sikret, og at forpliktelser etterleves. Den skal tjene som et grunnlag for utredere på et senere tidspunkt, og den er et nøkkeldokument når det oppstår juridiske tvister, for eksempel om opplæringens kvalitet og forsvarlig læringsutbytte.

ooo000ooo

Momenter i arbeidsmodellen som ikke registreres kvantitativt

I dette prosjektet blir sakkyndighetserklæringer analysert kvantitativt og mekanisk etter en sjekkliste som reflekterer den beskrevne praksismodellen, og kvalitativt av et ekspertpanel. Ikke alle momentene i den realistiske arbeidsmodellen lar seg registrere i kvantitativ analyse, og inngår ikke i sjekklisten. De trekkes i varierende grad inn i diskusjonsdelen av avhandlingen

- Bruk av tolk registreres ikke, dels fordi noen minoritetsspråklige foreldre ikke trenger tolk – noen snakker naturligvis utmerket norsk – og dels fordi noen PP-rådgivere (helt legitimt) vil ta avstand fra bruk av oversatte tester uten et standardiseringsgrunnlag.

- Angivelse av henvisningsgrunn tillegges ikke vekt. Det viste seg ved en prøvekjøring av analysene at praktisk talt alle erklæringene inneholdt denne opplysningen, som altså skiller dårlig mellom dem. Dessuten er siterte henvisningsgrunner av variabel kvalitet og verdi. Noen er sjablonmessige, av og til hentet fra en kommunal ”mal”, og noen er svært uklart formulert,

³⁷¹ Møter med foreldre må holdes i et språk foreldrene forstår, om nødvendig ved hjelp av tolk. Anbefalingen fra National Association of School Psychologists i USA er slik: ”Communications are held in the client’s dominant language or alternative communication system” (etter Figueroa 1989:150).

³⁷² ”Involving parents in the assessment process often requires special considerations. Among potential barriers are language and different cultural expectations” (Leung 1996:43).

³⁷³ ”Steps should .. be taken to ensure meaningful parental participation in placement decisions. Currently, many minority parents have little idea of what a psychological assessment entails; they do not understand terms such as hyperactivity, learning ability, etc., even when attempts are made to translate these terms into their own language. In short, they are .. concerned – perhaps with some justification – that their children may be given a one-way ticket to a special education class” (Cummins 1989c:105-106).

³⁷⁴ “.. the report should be written to communicate information as clearly and as straightforward as possible .. If the report is unclear, contains technical inaccuracies or jargon, adds irrelevant or omits relevant information, it likely will be misinterpreted” (Holtzman & Wilkinson 1991:257).

av typen ”Finne ut om det er noen vansker”. En separat undersøkelse av henvisningspraksis og forholdet mellom henvisningsgrunn og avdekkede problemer ville antagelig gi viktig informasjon om den hjelpen som gis til minoritetsspråklige elever, men faller utenom rammen for den foreliggende undersøkelsen.

- Klargjøring av det viktige forholdet mellom talespråk og språkforståelse vektlegges ikke. Det viste seg ved prøvekjøring av analysen at dette skillet særlig blir trukket for førskolebarn, og særlig fordi førskolebarn nesten rutinemessig testes med Reynells språktest, som inneholder dette skillet. Det er altså ikke kompetanseforskjell som skiller i denne vurderingen, men tilfeldige forhold ved et instrument som brukes av noen, men langt fra alle.

- Innhenting av opplysninger fra andre etater vektlegges ikke. Slik praksis vil være relevant bare i de sakene der barnet faktisk har vært utredet i andre etater, og dessuten fremgår det ikke alltid av sakkyndighetserklæringer om barnet har vært utredet av andre etater.

- Bruk av språktester vektlegges ikke. Noen har tilgang på og bruker språktester, andre ikke.

- Hvorvidt PP-rådgiverne følger praksismodellens krav til forsvarlig tilbakemelding til foreldre lar seg ikke registrere kvantitativt. Det fremgår sjelden av en sakkyndighetserklæring hvordan tilbakemelding er foretatt. Problemstillingen er imidlertid belyst i intervjuet med PP-rådgiverne.

- Oversettelse til morsmål av sakkyndighetserklæringen diskuteres, men vektlegges ikke i individuell praksisevaluering. Ikke alle foreldre trenger en oversettelse og slik praksis er antagelig lite utbredt i PP-tjenesten.

Disse praksisvariablene er viktige, men de lar seg ikke registrere kvantitativt eller vektlegge på en nyttig måte i dette materialet. Intervjuet med PP-rådgiverne, som presenteres og analyseres i senere kapitler (19-25), kaster lys over disse praksisvariablene. Det samme gjør den kvalitative analysen av sakkyndighetserklæringene, iallfall implisitt, for mange av disse praksismomentene er tilgjengelige for kvalitativ analyse og inngår i det informasjonsgrunnlaget som den kvalitative analysen omhandler. Dette er en av flere måter som den kvalitative analysen supplerer og nyanserer den kvantitative analysen på.

I neste kapittel gis en oversikt over de vansketypene man vanligvis påtreffer i PP-tjenestens sakkyndige arbeid, rubrisert etter denne undersøkelsens formål.

Kapittel 16

Om de registrerte problemtypene

Det gis her, som et appendiks til den foreslåtte arbeidsmodellen, en oversikt over de vanlige problemtyper man påtreffer i pedagogisk-psykologisk arbeid. Det er barn med problemer på skolen eller i førskoletilbud som henvises til PP-tjenesten for utredning. Noen av disse problemene har med lærevansker å gjøre, slik lærevansker er definert i dette prosjektet, og noen er knyttet til andre forhold som kan virke forstyrrende inn på læringsutbytte og trivsel. De problemtyper man venter å finne i arbeidet med henviste barn er nedenfor rubrisert i seks kategorier som er hensiktsmessige for den foreliggende undersøkelsens formål, og som lar seg utlese av typiske sakkyndighetserklæringer.

Siden norsk praksis er lokalt variabel, og fordi det ikke foreligger noen vitenskapelig fundert oversikt over faktisk begrepsbruk i sakkyndighetserklæringer, er referanser til ”vanlig praksis” i det nedenstående basert på mine egne erfaringer med PP-tjenesten gjennom 35 år, dels som PP-rådgiver i flere landsdeler (og i utlandet), privat praksis og i landsdekkende tjeneste (kompetansesenter).

Først noen ord om lærevansker og opplæring. Begrenset mental kapasitet er den arketypiske lærevanske, historisk benevnt som idioti, åndssvakhet, evneveikhet, retardasjon, utviklingshemning eller lærehemning. Mentalt retarderte barn har, av genetiske eller skade- og sykdomsrelaterte grunner, ikke mulighet til å lære det alminnelige pensum i skoler, de har mer eller mindre begrensede forutsetninger for å beherske skriftspråk, matematikk og erverve almenkunnskaper. Først sent i den pedagogiske historie ble det erkjent at de mentalt retarderte har den samme rett til opplæring i samsvar med evner og forutsetninger som alle andre. Dette var en av de viktigste skolereformer i de utviklede land siden innføringen av alminnelig skoleplikt for barn av alle samfunnsklasser.

Men med innføringen av alminnelig skoleplikt dukket det ved siden av de retarderte, som alltid hadde vært kjent, opp en ny, større gruppe elever, som gjorde det dårlig på skolen på tross av at de ikke var klart ”åndssvake”. Dette var, i de store trekk, det svakere sjikt av arbeiderklassens og de ubemidlede barn, som plutselig måtte konkurrere på en arena som til da hadde vært preget og behersket av de dannede klasser, i en skole som til da hadde vært innrettet mot samfunnets behov for høytutdannede fagfolk og de bedrestiltes ønsker for sine barn. Denne kulturkollisjonen mellom skolen og deler av elevmassen førte under det nye demokrati til erkjennelsen av at også de skolesvake barna skulle ha opplæring, men foreløpig atskilt fra dem som lærte vanlig lett.

Dermed oppsto rundt overgangen til det tyvende århundre en ny type opplæring – spesialundervisning – og med den et behov for å klassifisere elever, virkefeltet for en ny gruppe arbeidstakere: spesialpedagoger, psykologer og psykiatere, som med tidens nye teknologi – testing – hadde kompetanse for og profesjonsinteresse av klassifisering, og – iallfall presumptivt – kompetanse for å gi eller foreskrive kompenserende opplæring. De viktigste nye kategorier av læreproblemer som alle kan virke forstyrrende på læringsutbyttet i skoler, var ”lett mental retardasjon” (IQ 50-70), ”forsinket språkutvikling” og flere varianter av ”spesifikke lærevansker” (*learning disabilities* eller *learning disorders, LD*)³⁷⁵ og psykopato-

³⁷⁵ ICD-10 (WHO 2007) grupperer spesifikke lærevansker under *F81 Specific developmental disorders of scholastic skills*: ”Disorders in which the normal patterns of skill acquisition are disturbed from the early stages of development. This is not simply a consequence of a lack of opportunity to learn, it is not solely a result of mental retardation, and it is not due to any form of acquired brain trauma or disease.” Under denne rubrikken klassifiseres: *Specific reading disorder, Specific spelling disorder, Specific disorder of arithmetical skills, Mixed*

logiserende kategorier som antisosialitet, atferdsvansker, tilpasningsvansker og nervøse vansker.

Felles for de nye lærevanskekategoriene var (og er) at de var vanskelige å definere teoretisk, vanskelige å demonstrere empirisk, men (farlig) lette å definere operasjonelt og lette å håndtere administrativt.³⁷⁶ Det kan argumenteres meget godt for at de nye lærevanskekategoriene dels er "sosiale konstruksjoner" avfødt av konflikten mellom samfunnets behov for høytutdannede og demokratiets pålegg om (likeverdig) opplæring for alle.

At det kan være snakk om sosiale konstruksjoner, ser man for eksempel i utviklingen av "lærevanskepreferanser". Det tyvende århundret var vitne til en jevn overgang fra "lett mental retardasjon" til de mindre stigmatiserende "spesifikke" lærevansker, særlig ordblindhet (dysleksi), atferdsvansker (særlig MBD, eller ADHD, som det ble hetende med en mindre forpliktende betegnelse) og alminnelige tilpasningsvansker med variert sosial og pedagogisk bakgrunn.³⁷⁷ Man ser trekk av sosial konstruksjon også i mønsteret av attribusjon: I USA var det lenge slik at de svarte ("negrene") fortrinnsvis var "lett mentalt retarderte", mens de spanskspråklige og andre minoritetspråklige fortrinnsvis hadde *learning disabilities*. Forekomsten av de nye lærevanskene, som er høy, og høyere i skolen enn i klinikken og forskningen, og som varierer sterkt og uforutsigelig, bærer også bud om sosial konstruksjon. Et demokratisk og tolerant skolesystem (som det norske, der svakt læringsutbytte i seg selv berettiger spesialundervisning) vil kanskje i større grad avfinne seg med svakt læringsutbytte i

disorder of scholastic skills, Developmental expressive writing disorder. Disse tilstandene omfatter det norske begrepet spesifikke lærevansker, men beskrivelsene dekker hverandre ikke helt.

³⁷⁶ Learning disability (sometimes called a learning disorder or learning difficulty), is a classification including several disorders in which a person has difficulty learning in a typical manner, *usually caused by an unknown factor* or factors. The unknown factor is the disorder that affects the brain's ability to receive and process information .. A learning disability cannot be cured or fixed" (Wikipedia, lastet 11.09.10, min uth.).

³⁷⁷ Dysleksi er diskutert i en tidligere, langbent fotnote. Denne avhandlingen er heller ikke stedet for en grundig diskusjon av ADHD som nosologisk entitet. Uro, konsentrasjonsvansker, oppmerksomhetssvikt og impulsivitet (eller passivitet) er primært kjernesymptomer ved (ikke minst frontal) *hjerneskode*, i 1920-årene diskutert som mulig sequele etter encephalitt hos barn. I 1937 oppdaget Bradley at symptomene kunne behandles ("paradoksalt") med amfetamin (Bradley 1937). Strauss & Lehtinen (1947) ga det nye syndromet betegnelsen *minimal brain injury*. "On finding that 'the salient characteristic of the behavior pattern .. are strikingly similar to those with clear-cut organic causation', they went on to describe a disorder *with no clear-cut history or evidence for organicity*. They also presented a case for the possible organic etiology of the disorder" (Conrad & Schneider 1992:156). Laufer et al. (1957) beskrev det som *hyperkinetic impulse disorder*, og en amerikansk konsensuskonferanse kom i 1966 frem til betegnelsen *minimal brain dysfunction*: "The term minimal brain dysfunction will be reserved for the child whose symptomatology appears in one or more specific areas of brain function, but in mild, borderline or subclinical form, *without reducing overall intellectual functioning to the subnormal ranges*" (Clements 1966:9, min uth.). Når slike symptomer opptrer i fravær av demonstrerbar hjerneskode, begynte man å bruke betegnelsen MBD om hjernedysfunksjoner som var "for små" til å demonstreres, men "store nok" til å gi symptomer. Logikken er upåklagelig så lenge man går fra hjerneproblemer til atferdsproblemer, men problematisk når man går den andre veien, fra symptomer som kan ha mange andre årsaker, til hjerneproblemer. Moderne ADHD-forskning søker å hekte syndromet av hjerneskodepresumpsjonen, og knytter det til genetiske (Henríquez, Henríquez, Carrasco, Rothhammer, Llop, Alboitiz & Rothhammer 2008) og transmittor-relaterte (Sagvolden, Johansen, Aase & Russell 2005) faktorer, gjerne i kombinasjon. Det sosialkonstruktivistiske bakteppet er imidlertid en bekymring for at man i praksis diagnostiserer bort deler av normalvariasjonen (noen barn er svært "aktive") og deler av kulturutviklingen (moderne pedagogikk, moderne barneoppdragelse, omsorg i barnehager i stedet for i familier, mediesituasjonen etc., er faktorer som kan påvirke barns evne/vilje til å holde fred og beskjefte seg fornuftig). Det er ingen nødvendig motsetning mellom disse to posisjonene. Det kan – analogt til diskusjonen av dysleksi – tenkes at *noen få* barn har symptomer på "små" hjerneskafer (MBD) eller genetiske, transmittor-relaterte tilstander (ADHD) og at *ganske mange* normale barn feilaktig får diagnostisert tilstanden (og blir behandlet for den) som saldering av en kulturutvikling man ikke har kontroll over. Se for øvrig Ian Hacking's bok *The Social Construction of What?* (1999).

elevbefolkningen samlet og begrunne spesialundervisning med svakt læringsutbytte, uten å ty til overdreven diagnostisering. Mindre tolerante og mer elitistiske skoler (som den amerikanske) vil i større grad kreve diagnose og mer "objektive" funn for å innrømme elevene spesialundervisning, hvilket kanskje vil føre til høyere forekomster av diagnostiserte tilstander. Men i dette norske prosjektet er det nødvendig med en objektivisering eller operasjonalsisering av lærevanskekategoriene, for å etterspore praksis og for å kunne vurdere mulige endringer i problemtilskrivning etter den kompetanseheving for arbeid med minoritetspråklige som er *tiltaket* i denne undersøkelsen.

I Norge ser man de senere årene blant barn som mottar spesialundervisning, ganske stabilt at 15-20 prosent tilskrives evnerelaterte problemer (generelle lærevansker og psykisk utviklingshemning). Sosiale og emosjonelle vansker, inkludert atferdsvansker, utgjør 20-30 prosent, syn og hørsel bidrar hver med 2-4 prosent, og i tillegg finner man en sammensatt gruppe med "andre vansker". Den største gruppen, bortimot 40 prosent av dem som mottar spesialundervisning, tilskrives fagsvakheter eller spesifikke lærevansker (Solli 2008).³⁷⁸

1. Generelle lærevansker

Generelle lærevansker er et begrep som brukes tvetydig og delvis evfemistisk i sakkyndighetserklæringer. Det brukes som en omskrivning for mental retardasjon eller psykisk utviklingshemning om barn med målt IQ under 70, altså mer enn to standardavvik under normen. IQ-tall fremgår praktisk talt aldri eksplisitt i sakkyndighetserklæringer, og bare unntaksvis sies det med rene ord at barnet er mentalt retardert eller psykisk utviklingshemmet (se også Holtzman & Wilkinson 1991:249). Begrepet brukes også om barn med målt IQ mellom 70 og 85, altså mellom ett og to standardavvik under gjennomsnittet, om barn som ikke er mentalt retarderte i medisinsk forstand (altså etter DSM eller ICD), men som likevel sliter på skolen eller i samhandling med jevnaldrende på grunn av evnenivået.³⁷⁹ Det er helt vanlig i norske PP-tjenester å bruke dette begrepet i begge disse betydningene. Når det fremgår at et barn fungerer *under normalvariasjonen, innenfor normalvariasjonen* eller *i nedre del av normalvariasjonen* – og det er ofte det eneste som står om evnenivået – så vet man som regel ikke om PP-rådgiveren opererer med et normalbegrep på pluss/minus ett eller pluss/minus to standardavvik.³⁸⁰ "På verbaldelen ligger resultatet i nedre normalområde." Denne helt typiske

³⁷⁸ Joron Pihl (2010:145-146) kritiserer PP-tjenesten i Oslo for å tilskrive 79 prosent av alle minoritetselever evnerelaterte problemer og 21 prosent mental retardasjon. Hun sammenligner disse tallene med de 1,5 prosent av verdens befolkning som kan ha slike problemer ifølge Verdens helseorganisasjon, og med de 1-3 prosent som ofte omtales i "spesialpedagogisk teori". Hun glemmer å nevne at PP-tjenestens attribueringspraksis gjelder *henviste* elever med skoleproblemer, ikke hele minoritetsbefolkningen, og kritikken svekkes ytterligere ved at hun baserer seg på administrativ rapportering av vansketypen i periodiske oppsummeringer, ikke på konklusjonene i faktiske sakkyndighetserklæringer. Tallene hun gir, samsvarer i realiteten ellers med de tall Solli (2008) gir, som bekymrer mer på grunn av antallet elever med fagsvakheter og spesifikke lærevansker, enn antallet med evnerelaterte problemer. Kritikken står ikke til troende.

³⁷⁹ "Mens noen elever altså har en avgrenset utviklingsforstyrrelse, har andre mer omfattende vansker. Når elevenes ferdigheter på de fleste områder ligger vesentlig lavere enn det som er vanlig, betegnes dette i spesialpedagogisk terminologi som generelle lærevansker. Andre faggrupper kaller slike omfattende utviklingsforstyrrelser for mental retardasjon eller psykisk utviklingshemning" (Solli 2005:41).

³⁸⁰ Statistisk vil ca. 13,6 prosent av en elevbefolkning ha målt IQ mellom ett og to standardavvik under gjennomsnittet 100. Etter gjeldende diagnosemanualer er de ikke psykisk utviklingshemmede. Man kan argumentere godt for at en så stor gruppe elever må anses å tilhøre den naturlige variasjon, og at de ikke har noe krav på eller behov på spesielle hjelpetiltak. De bør etter denne tankegangen verdsettes og inkluderes slik som de er, etter ideen om at det er normalt at noen har litt tungt for det. Men i denne gruppen vil man typisk finne de par svakeste elevene i enhver skoleklasse. De vil oppleve tilkortkomming når de sammenlignes seg med klassekameratene, og de vil ha bekymrede foreldre. Det kan derfor også argumenteres godt for at man ikke bare

autentiske formuleringen kan tolkes på ganske mange måter. Vi kan tenke oss *to* varianter av et øvre og et nedre normalområde (pluss/minus ett eller to standardavvik), og tolke denne PP-rådgiveren slik at eleven har en (verbal) IQ mellom 85-100 eller en IQ mellom 70-100. Vi kan også tenke oss normalnivået delt i *fire*, med to øvre og to nedre nivåer, eller i *tre*: et (vanlig) normalnivå fra IQ 85-115 omgitt av et nedre og et øvre normalnivå på henholdsvis 70-85 og 115-130.³⁸¹ Vi vet ikke hva den siterte PP-rådgiveren mener, for begrepene normalområde og normalvariasjon med tilhørende graderinger brukes i alle disse betydningene. Det forekommer nesten aldri at begrepet normal forklares eller defineres i teksten, som derfor *vanligvis* er uklar med hensyn til elevens evnenivå.

Begrepet generelle lærevansker har også en annen konnotasjon som atskiller det fra andre problemtyper. Til grunn for bruken av begrepet ligger en implisitt eller eksplisitt forutsetning om global utviklingsforsinkelse på alle eller de viktigste utviklingsområder som understøtter læring i skolen, eksempelvis forsinket kognitiv, språklig, motorisk og sosial utvikling. Dette er barn med et *lavere evnenivå* enn gjennomsnittet, og som har en *jevn evneprofil*.

Bruken av begrepene *jevn* og *skjev evneprofil* stammer dels fra mange års bruk av utbredte evnetester som deler inn intellektuell utrustning i ferdigheter på de to hovedområdene verbal og non-verbal kognisjon, også kalt *verbale evner* og *utføringsevner* (for eksempel Wechsler-testene). På slike tester vil resultatene grafisk fremstå som en profil, som en takket fjellkjede. Skjeve og jevne evneprofiler er også viktige begreper i nevropsykologien, som studerer forskjeller i ferdighetsnivå eller prestasjon på ulike funksjonsområder som indikasjon for organisk betingede utviklingsproblemer eller hjerneorganisk skade og sykdom. Utbredte forestillinger om venstre hjernehalvdel som den partielle, sekvensielle, analytiske, rasjonelle og språklige, og høyre hjernehalvdel som den holistiske, simultane, syntetiske, intuitive og visuelle, understøtter også tanken om jevne og skjeve evneprofiler.

PP-rådgivere bruker uttrykket generelle lærevansker (eller synonyme omskrivninger) som en avgrensning mot barn med såkalt *spesifikke lærevansker*. Skillet mellom generelle og spesifikke lærevansker tilsvarer i sakkyndighetserklæringer i ganske stor grad skillet mellom jevne og skjeve evneprofiler. Det brukes også som en avgrensning mellom barn som er svake i alle fag, og barn som har problemer i enkelte fag.

2. Spesifikke språkvansker og spesifikke lærevansker

Spesifikke lærevansker er et begrep som i norsk terminologi tilsvarer det engelskspråklige *learning disabilities (LD)*. *Learning disabilities* er en samlebetegnelse for ulike og dels urelaterte tilstander som kan gi læreproblemer i skolen på tross av normalt evnenivå, og som antas å ha en organisk bakgrunn. Sentralt for begrepet LD er den høye forekomsten av *uventede* læreproblemer hos elever med tilsynelatende normale forutsetninger og erfaringer, eller med læresutbytte som er betydelig svakere enn utrustningen ellers skulle tilsi. Det er fire komponenter i de vanligste definisjonene av LD: 1. En diskrepans mellom evner og ferdigheter, vanligvis uttrykt som et avvik på ett standardavvik eller mer mellom standardiserte

skal inkludere disse elevene som de er, og la dem utvikle seg i sitt eget tempo ved pedagogisk differensiering, men sette inn ressurser og tiltak for å sikre etablering av basale ferdigheter som kan komme dem til gode i arbeidskvalifisering og yrkesliv. Foreldre vil iallfall naturlig føle det slik.

³⁸¹ Se også Flanagan & Kaufman (2004), som opererer med en tradisjonell tredeling, med normalitet for IQ 85 til 115 og "lærevansker" fra IQ 70 til 85, og manualen til den nye WISC IV (Wechsler 2003), som opererer med et normalområde fra IQ 90 til 109, "nedre normal" fra IQ 80 til 89 og "lærevansker" for IQ 70 til 79. Begrepsbruken er variert og forvirrende, og barn med IQ under 70 har naturligvis også lærevansker.

evnemål og standardiserte mål på ferdigheter (diskrepans). 2. Flere forskjellige mentale funksjoner og skoleferdigheter kan rammes (heterogenitet: lese, skrive, stave, regne, tenke, tale, forstå tale, persepsjon). 3. Vanskene skyldes ikke mental retardasjon, sanseavvik og motoriske vansker, eller miljøfaktorer som kulturforskjeller, språkforskjeller, tilgang på undervisning, emosjonelle problemer eller sosio-økonomisk nivå (den sk. ”eksklusjonsparagrafen”). 4. Vanskene har en organisk, nevrobiologisk bakgrunn, arvelig eller skade-/sykdomsbetinget.

For en diskusjon av *learning disabilities* i en amerikansk kontekst, se Reynolds & Kamphaus (2003). I de senere årene er det stilt spørsmål ved slike LD-definisjoner, som har vært omstridte, vage, og lite retningsgivende for tiltak. For det første vil vanskene (som antas å være medfødte eller tidlig ervervede) ”oppdages” først når eleven har gått lenge nok i skolen til at diskrepans er målbar (*wait to fail*). For det andre er diagnostiseringsprosessen i liten grad rettet mot behandling og undervisning (*test to treat* i stedet for *treat to test*). For det tredje er skolene og utrederne for lite flinke til å vurdere andre problemårsaker, som faller under ”eksklusjonsparagrafen”, hvilket fører til overidentifisering. For det fjerde opererer forskningsmiljøene og undervisningsmiljøene i praksis med forskjellige LD-definisjoner (MacMillan & Siperstein 2001), noe som anses å ha ført til overidentifisering. For det femte er diagnostiseringspraksis lokalt variabel (Reynolds & Kamphaus 2003).³⁸² Flere nyere amerikanske konsensuskonferanser, sitert og diskutert hos Fletcher, Coulter, Reschly & Vaughn (2004:306-307), tar til orde for endringer i LD-definisjonene. Det foreslås å fjerne diskrepans mellom evner og ferdigheter som kriterium, og legge større vekt på faktiske ferdighetsmål ved hjelp av *response to treatment interventions (RTI)*. Tiltak vil kunne da iverksettes umiddelbart i klasserommet når fagvansker oppdages, uten å vente på at det oppstår en diskrepans, uten å vente på en sakkyndig vurdering, og med kontinuerlig fokus på opplæringen og utbyttet. Først når RTI ikke gir forventede resultater, går man videre med mer omfattende utredning og eventuelt plassering i spesialundervisning.³⁸³

A major advantage of shifting the focus in LD identification from IQ status to the inclusion of RTI is that it more appropriately and immediately addresses the instructional needs of students who are difficult to teach, as opposed to the current model of waiting till they have failed in school (Fletcher et al. 2004:327).

Slike forandringer av LD-definisjonen forutsetter kompetanse for RTI lokalt på skolene, som kan være variabel, og man risikerer underidentifisering. Både kritikken av det tradisjonelle LD-begrepet, og kritikken av identifisering, plassering og læringsutbytte hos elever med LD, reiser spørsmål om LD som nosologisk entitet (Fletcher et al. 2004:319). Den nye tankegangen er ikke tatt inn i det amerikanske lovverket ennå.

I norsk språkbruk er spesifikke lærevansker et begrep som brukes både om barn med normalt evnenivå og redusert evnenivå. Til den første gruppen hører *dysleksi*, et begrep som er

³⁸² ”In fact, the probability of LD diagnosis in the schools varies by a factor of nearly 5, purely as a function of a child’s state of residence” (Reynolds & Kamphaus 2003:476).

³⁸³ RTI er heller ikke en uproblematisk metode: “The current emphasis on three-tier and response to treatment intervention (RTI) models for struggling learners suggests that the field is moving .. However, the shift may not achieve the intended goals for students who are not adequately represented in the research base associated with LD, with effective instruction in general, or with instruction for struggling learners. English language learners are a case in point” (Wilkinson, Ortiz, Robertson & Kushner 2006:129-130). RTI synes å være en logisk videreføring av *pre-referral techniques*, og bærer samme dilemma: Er de ikke meget godt implementert, kan de hindre henvisning av barn som bør utredes, eller medføre dårlige tilbud til barn hvis vansker ikke tilstrekkelig godt forstås lokalt.

svært utbredt, og *dyskalkuli*, som er sjeldnere, og ofte omskrives som *spesifikke matematikkvansker* eller *non-verbale lærevansker* hos ellers normalutrustede. Men begrepet spesifikke lærevansker brukes også for barn som har eller kan ha redusert evnenivå. De vanligste blant disse er i norsk språkbruk *spesifikke språkvansker* og *non-verbale lærevansker*.

Spesifikke lærevansker er på mange måter en språklig *misnomer*. De sies å være spesifikke derved at de for eksempel (angivelig) rammer et enkelt skolefag eller, presumptivt, en enkelt funksjon (*fonologisk bevissthet*, for eksempel, et høyst uklart begrep).³⁸⁴ Lærevansker som *eksklusivt* rammer et enkelt skolefag, er prinsipielt utenkelige, fordi organiske forstyrrelser er et alment fenomen som eksisterte før samfunn etablerte skoler. Helt avgrensede funksjonsforstyrrelser må i alle fall være langt sjeldnere enn forekomsten av de mest populære spesifikke lærevansker.³⁸⁵ Men disse vanskene er (i klinikken) vanligvis ikke ”spesifikke” når det gjelder spesifisitet, etiologi, patogenese, forløp eller dokumenterbare symptomer og dokumenterte hjelpetiltak. Dette er de galopperende ”uklare pedagogiske funksjonsforstyrrelser” (Overland 1996a:13) hvis forekomst har økt så sterkt de siste tiårene, og som i denne avhandlingen i stor grad rubriseres som skoleskapte læreproblemer. *Generelle* lærevansker er derimot ganske spesifikke, idet vi ofte kjenner årsak, patogenese, prognose, og velprøvde og velrettede kompenserende tiltak.

Spesifikke *språkvansker* er et begrep som typisk brukes om barn med en skjev evneprofil, der det er såkalt ”signifikant” (egentlig *indikativ*) forskjell mellom svake verbale og normale non-verbale ferdigheter.³⁸⁶ Det brukes også om barn med dokumenterte avvik i språkutvikling. Spesifikke språkvansker assosieres ofte med venstrehemisfæriske nevropsykologiske funksjonsproblemer. Vanlige betegnelser er *dysfasi*, *språkutviklingsproblemer*, *språkforsinkelse* og *språkvansker*. Disse barna vil typisk skåre svakere på IQ-tester enn de ville gjort uten sine språklige problemer. Når de først er henvist til PP-tjenesten på grunn av skoleproblemer, vil de typisk både ha en skjev evneprofil og et lavere målt evnenivå enn gjennomsnittet, fordi verbal kognisjon er en viktig del av de ferdigheter slike tester måler. Merk at

³⁸⁴ Alle mennesker kan tenke og snakke om språk og lyder, og alle har derfor fonologisk (og også *metalingvistisk*) bevissthet, et artskjennetegn. Mennesker som snakker flere språk, mennesker som arbeider med språk, og mennesker som leser og skriver mye, vil ha tenkt og snakket mer om språk enn andre; de har større erfaring. Bortfallet av kj-lyden blant barn i mange norske dialekter er åpenbar og lett beskrivbar for mennesker som har slik erfaring, men må forklares for andre, som ikke har beskjeftiget seg med slike spørsmål – de fleste barn for eksempel. En slik erfaringsbasert ”fonologisk bevissthet” er et stykke kunnskap som sikkert kan måles, men en slik måling sier vanligvis ikke noe viktig om barns organiske utrustning, og kan vanskelig begrunne attribuering av spesifikke lærevansker. Helt avgrensede funksjonsforstyrrelser finnes utvilsomt, men de er sjeldnere og svært vanskelige å ”måle”, også for fullbefarne nevropsykologer. Barn med målt svak fonologisk bevissthet – det samme gjelder metalingvistisk bevissthet – kan sikkert ha nytte av fonologisk (eller metalingvistisk) trening, men de målte ferdighetene har sjelden noe med deres utrustning å gjøre, og kan derfor vanskelig brukes diagnostisk.

³⁸⁵ En slik avgrenset funksjonsforstyrrelse er *fonologiske vansker*, som kan gi dysleksi, og, i motsetning til *fonologisk bevissthet* lar seg beskrive ganske presist, selv om de er vanskelige å måle, nemlig ’auditiv perseptuell eller gnoso-praktisk organisk dysfunksjon’ (se for eksempel Shaywitz & Shaywitz 2005). Barn med slike vansker har tyngre for å dechiffrere eller produsere språklyder, hvilket kan hemme også skriftspråkservvelsen, men problemet er ikke avgrenset til et skolefag alene.

³⁸⁶ En ”signifikant” V/P-differanse på ett standardavvik (15 IQ-poeng) kan (hos ettspråklige) være retningsgivende for videre utredning, men har ikke i seg selv diagnostisk kraft. Det er helt vanlig med forskjeller på 7 skalapoeng mellom deltestene innenfor én og samme testprofil. I standardiseringsmaterialet for WISC-R var det en gjennomsnittlig V/P-differanse på 9-10 IQ-poeng, og 1 av 4 barn har en ”signifikant” V/P-differanse på 15 poeng eller mer (se diskusjon hos Cummins 1984a:49-51). Merk at en V/P-differanse på 15 IQ-poeng ikke er ”signifikant” i statistisk betydning. Ordet signifikans er i denne sammenheng en ren språklig uvane. En slik V/P-differanse er ikke *signifikant*, men *indikativ*, og bør eller kan som sådan tas i betraktning. Den er altså ”betraktelig”.

språkvansker er et tvetydig begrep, som i sakkyndighetserklæringer dels brukes om konstitusjonelt betingede språkvansker (språklig forutsetningsbrist) og dels om barn som av andre grunner er språklig svake, for eksempel barn som er språklig understimulert, tospråklige barn som har hatt en ugunstig språklæringshistorie, eller barn som har skoleproblemer fordi de ikke tilstrekkelig behersker undervisningsspråket.

Non-verbale lærevansker er et begrep av noe nyere dato. Det brukes typisk, og ganske ofte, om barn som skårer "signifikant" (altså indikativt) bedre på verbale enn på non-verbale deler av evnetester. Barn med non-verbale lærevansker kan også ha et lett eller betraktelig redusert evnenivå. Non-verbale lærevansker assosieres ofte med høyrehemisfæriske nevro psykologiske funksjonsproblemer. Non-verbale lærevansker er vanlige ved visse medisinske tilstander (syndromer), og kan også være hjerneskadebetinget (Landmark 1964a,b; Abercrombie 1964; Koeda, Inoue & Takeshita 1997; Aagaard 1999a). Non-verbale lærevansker brukes dessuten i en noe annen betydning, i samsvar med en teori utviklet av Rourke (1995). Ifølge Rourke har dysleksi (oppfattet som et "venstrehemisfærisk" problem av språklig type hos ellers normalutrustede) en "høyrehemisfærisk" pendant i form av non-verbale lærevansker hos ellers normalutrustede, en tilstand som i tillegg til lett skjev evneprofil ledsages av visse atferdstrekk (lett monomani), lett avvikende sosial funksjon og en viss mental rigiditet. Rourke knytter de non-verbale vanskene til en mulig dysfunksjon i hjernens hvite substans.³⁸⁷ Det er delvis overlap mellom Rourkes non-verbale lærevansker og Aspergers syndrom (Urnes 2002; Klin, Volkmar, Sparrow, Chicchetti & Rourke 1995).

I sakkyndighetserklæringer omtales altså *spesifikke lærevansker* av språklig og ikke-språklig type, hos barn med normalt eller redusert evnenivå, til forskjell fra *generelle lærevansker*, som forutsetter en mer global utviklingsforsinkelse som er jevn over ulike ferdighetsområder, hos barn med målt IQ mer enn ett eller to standardavvik under gjennomsnitt. Merk at språkbruken i sakkyndighetserklæringer er svært variabel og ofte individuell, og det er derfor ikke alltid like lett å forstå hvilken type lærevanske PP-rådgiveren mener at et barn har.

3. Begrensede norskferdigheter

Noen minoritetsspråklige barn som henvises til PP-tjenesten viser seg å ha verken lærevansker eller psykososiale problemer. Det er normalutrustede barn som har svakt læringsutbytte på grunn av begrenset beherskelse av undervisningsspråket norsk, og som henvises for avklaring av spørsmålet om de har lærevansker. Denne differensialdiagnostiske oppgaven er svært viktig og ganske vanskelig. Den er vanskelig fordi barn med begrensede norskferdigheter har skoleproblemer som ofte til forveksling ligner på skoleproblemene til barn med spesifikke lærevansker (se Anderson 1999; Figueroa & Newsome 2006:207; Ortiz & Maldonado-Colon 1986a,b; Klingner, Artiles & Méndez Barletta 2006:109). Den er viktig fordi disse to gruppene har helt forskjellige opplærings- og kompenseringsbehov.³⁸⁸

³⁸⁷ Rourkes observasjon av en sammenheng mellom non-verbale vansker og dysfunksjon i hvit substans er interessant i lys av hyppig påviste non-verbale lærevansker hos barn med spastisk diplegi, en form av cerebral parese som patogenetisk ofte kjennetegnes ved *periventrikulær leukomalaci* (en dysfunksjon/skade i hvit substans omkring sideventriklene, se Lord 1930, 1937; Landmark 1964a,b; Abercrombie 1964; Koeda, Inoue & Takeshita 1997, Aagaard 1999a). Rourke opplyste i en samtale (1997) at han ikke var oppmerksom på parallellene mellom hans *syndrome of non-verbal learning disabilities* og patogenesen ved spastisk diplegi.

³⁸⁸ Se ellers Restrepo & Kruth (2000), som demonstrerer at det er mulig å skjelne mellom barn med svake andrespråksferdigheter og barn med spesifikke språkvansker. Problemet er at slik diagnostisering ofte krever en spesialisert kompetanse man ikke nødvendigvis finner i PP-tjenester. Se også Damico, Oller & Storey (1983) og Damico (1992).

PP-rådgivere refererer ofte til begrensede norskferdigheter, men det gjøres på to forskjellige måter. I noen saker gjøres det klart at begrensede norskferdigheter helt eller delvis er årsaken til barnets skoleproblemer. I slike saker blir begrensede norskferdigheter i dette prosjektet rubrisert som egen problemtype. I andre saker blir omtalte begrensede norskferdigheter enten ikke tillagt vekt, eller beskrives som *konsekvens* av en problemtype. I noen saker fastslås det for eksempel at barnet har generelle lærevansker og av den grunn også har forsinket utvikling og begrensede ferdigheter både på morsmål og norsk. Slike formuleringer kategoriseres i dette prosjektet under generelle lærevansker, og begrensede norskferdigheter blir ikke rubrisert som egen problemtype i slike saker.

4. Andre spesifiserte vansker

I tillegg til lærevansker og begrensede norskferdigheter, opererer PP-rådgivere også med *andre spesifiserte vansker*. Dette er en samlekategori for en rekke forskjellige *klare* formuleringer om problemtyper og vanskeårsaker som atskiller seg fra de tre foregående problemtypene. Eksempler er uro, konsentrasjonssvikt, hyperaktivitet, motoriske vansker, mutisme, autisme, understimulering, psyko-sosiale vansker, synsvansker, hørselsvansker, motoriske vansker, atferdsvansker, emosjonelle vansker og lignende. Dette er tilstander, fenomener og symptomer som åpenbart kan påvirke læringsutbyttet. Noen av dem *ledsages* vanligvis av lærevansker, men de faller ikke i seg selv inn under de foregående kategoriene generelle og spesifikke lærevansker eller begrensede norskferdigheter. Når slike problemtyper (eller vanskeårsaker) opptrer *sammen med* en av de tre foregående (lærevansker og norskferdigheter), blir de i dette prosjektet enten rubrisert i en av de foregående kategoriene eller i en kombinasjon med dem. For dette prosjektets formål er det viktig å holde lærevanskekategoriene, begrensede norskferdigheter og andre spesifiserte problemtyper definitorisk fra hverandre, slik at man forsøksvis kan evaluere PP-tjenestens arbeid med lærevansker og begrensede norskferdigheter uten at andre problemtyper forstyrrer analysen.

5. Uspesifiserte vansker

I tillegg til *andre spesifiserte vansker*, som i dette prosjektet definitorisk krever en klar problemformulering, møter man i noen sakkyndighetserklæringer *uspesifiserte vansker*. Denne kategorien brukes når det er vanskelig å få tak i hva PP-rådgiveren mener er barnets problem. Det fremgår ikke om barnet har lærevansker, begrensede norskferdigheter er ikke angitt som årsak til svakt læringsutbytte, og det vises ikke til andre spesifiserte vansker. Det man finner i teksten, er at barnet eksempelvis trives dårlig, har det vanskelig, er svært skolesvak, fungerer under aldersforventning, er dårlig integrert i gruppen, har tilpasningsvansker osv. Kategorien brukes ikke når det er mulig å rubrisere problemtypen under de fire foregående kategoriene.

6. Andre problemer

Sluttelig opererer dette prosjektet med en restkategori *andre problemer* for vanskebeskrivelser som ikke faller inn under de foregående kategoriene, for eksempel når det nevnes en medisinsk diagnose uten referanse til hva den innebærer for læring, og uten andre kategoriserbare beskrivelser av problemtype.

Kapittel 17

Det sokratiske intervju

En viktig kilde til kunnskap i samfunnsvitenskaper som for eksempel sosiologi og psykologi er *forskningsintervjuet* (i psykologi til forskjell fra den terapeutiske samtalen og det terapeutiske intervju, som begge har andre mål og midler). Et intervju kan utformes på mange måter. Man kan stille få spørsmål til svært mange, eller mange spørsmål til svært få. Man kan beskrive svarene kvantitativt eller kvalitativt. Man kan innhente svarene muntlig eller skriftlig, og man kan innta en passiv eller aktiv intervjuholdning. Alle disse utformingene er legitime, såfremt metodevalget er forenlig med teoretisk utgangsforståelse og muliggjør svar på forskningsspørsmålet. Hver av dem har også sine begrensninger, eller, med et annet ord, sine bruksmåter.

Intervjuet er som metode i seg selv problematisk. Intervjusvar er ikke sanne i noen meningsfull betydning av det ordet. For det første er det mange som lyver, for eksempel på spørsmål om de slår sine barn. For det andre er det mange som svarer subjektivt sant på spørsmål som kanskje heller mobiliserer tidsåndskunnskap, fordommer, ønsker, interesser og tabuer som de ikke overskuer og ikke kan kontrollere for. For det tredje er et intervjusvar ikke et utsagn om noe observerbart, det er bare uttrykk for en eventuell subjektiv (eller kollektiv) oppfatning av noe observerbart eller av noe abstrakt. Om 70 prosent av befolkningen mener skolen er god, sier det i seg selv lite om skolens kvalitet, hvor interessant det ellers måtte være. Mot disse og andre problematiske sider ved intervjuet kan man i noen grad gardere seg ved spesialisert metodikk, men det er umiddelbart klart at intervjuundersøkelser er en stor forskningsetisk utfordring. Utfordringen ligger ikke bare i svarenes problematiske sannhetsgehalt, men også i intervjuets iboende maktrelasjon.

Maktrelasjonen er slik oppsummert av Brinkmann og Kvale (2005), fritt sitert:

1. Intervjuet er en asymmetrisk maktrelasjon. Intervjueren besitter kunnskapen og bestemmer hva det skal snakkes om, og hvordan det skal snakkes.
2. Intervjuet er en enveis dialog. Intervjueren spør, den intervjuede svarer. Spørsmål fra den intervjuede er irrelevante.
3. Intervjuet er en instrumentell dialog. Intervjueren har nytte av intervjuet, ikke den intervjuede.
4. Intervjuet kan være manipulerende. Intervjueren har ofte skjulte hensikter som ikke fremgår klart av spørsmålene.
5. Intervjueren har monopol på fortolkning av svarene.

At intervjuet uttrykker en ensidig maktrelasjon, er ikke i seg selv et problem – det er et spesialtilfelle av eksperimentators nødvendige kontroll med uavhengige variabler. De etiske problemer ved slik maktutøvelse i et intervju kan i hovedsak løses ved et sett teknikker, meget kort oppsummert som respektfull åpenhet nettopp om maktrelasjonen.

Når denne maktrelasjonen, som er intendert og uunngåelig, ikke gjøres eksplisitt, og når intervjuet eventuelt også implisitt fremstilles som et gode for den intervjuede, oppstår både kunnskapsmessige og etiske problemer.

Alle forskningsmetoder kan misbrukes og feilbrukes. I begynnelsen av forrige århundre oppsto et nytt, aktverdig forskningsfelt, psykometrien, som en syntese av moderne statistikk og psykologi. Psykometrien ble også misbrukt. Lenge var det få, om noen, som kraftfullt tok til orde mot kvasivitenskapelig kategorisering av hele befolkningsgrupper, hele kjønn, klasser og raser, hva angår intelligens, arbeidsvillighet, moral eller kriminell tilbøyelighet. Rasetenkning som i dag oppfattes som ekstrem, var før andre verdenskrig alminnelig utbredt i alle samfunnslag i Norge. Det er et nyttig apropos for dem som mener å se en forbin-

delseslinje mellom 1920-årenes sosialhygiene (rasehygiene og mentalhygiene) og dagens alminnelige praksis i PP-tjenesten (e.g. Pihl 2005:36-37).

Selv om slike vitenskapelige blindgater (i hovedsak) forsvant etter krigen, var reaksjonen i etterkrigstiden sterk og betimelig mot samfunnsvitenskapenes tilegnelse av naturvitenskapenes klassiske kvantitative idealer i første halvdel av århundret, som psykometriken var et av mange eksempler på. Én reaksjon var den såkalte positivisme-kritikken, en annen var bølgen av kvalitativ samfunnsvitenskapelig forskning fra begynnelsen av 1960-årene, begge blant annet inspirert av kritisk teori og pragmatisk vitenskapsfilosofi avledet fra Peirce, James og Dewey. Men nye fokus, nye metoder og nye hensikter bringer med seg nye etiske utfordringer og nye kunnskapsparadigmer:

Quantitative research in psychology was historically connected to objectifying forms of power exertion. A key ethical question for qualitative researchers now is if qualitative research may constitute today's 'main danger' through its relations to newer, subjectifying forms of power that work by 'governing the soul' (Rose 1999). Have the hard, objectifying, but transparent, forms of power exertion in industrial society been replaced by soft, subjectifying and opaque forms of power in consumer society? (Brinkmann & Kvale 2005:163).

Med dette utgangspunktet gjør Brinkmann og Kvale en analyse av det typiske kvalitative forskningsintervju. Gjennom en kritikk tar de til orde for en mer åpent agonistisk eller sokratisk intervjuform, den *konfronterende* dialog. De hevder at både kunnskapsfremskaffende og etiske formål bedre ivaretas ved en slik metode:

We argue that prevailing forms of warm, emphatic interviews are ethically questionable, and, as an antidote, propose various forms of actively confronting interviews (Brinkmann & Kvale 2005:157).

Brinkmann og Kvale legger i sin artikkel hovedvekten på etiske og samfunnskritiske aspekter. Jeg legger i det følgende mer vekt på kunnskapsaspektet og de tekniske sider.

Mesteparten av intervjuet med PP-rådgiverne i dette prosjektet gir enkle data som ikke volder spesielle fortolkningsmessige problemer. Dette gjelder for eksempel spørsmål om utdanningsbakgrunn, fartstid, metoderepertoar, kommunevariabler og demografi, faktisk erfaring med målgruppen, bruk av tester osv. Slike spørsmål er besvart i preformulerte kategorier. Andre spørsmål (om begrunnelser, synspunkter, kunnskaper etc.) krever frie svar, som deretter er redusert og kategorisert for dataanalyse (se kapittel 18).

Det er ved disse mer åpne spørsmålene brukt en svært aktiv og dialogiserende intervjuform, slik Brinkmann og Kvale (2005) anbefaler. Formen er valgt for å få frem mest mulig informasjon, men også som en metodeutprøving. Hvis intervjuer ikke hadde intervenert med sakrettet dialog, ville mange av disse frie svarene være mer eller mindre irrelevante. Grunnene til dette er flere, for eksempel: 1. Den intervjuede snakker seg bort fra problemstillingen, på tross av at han/hun kanskje besitter relevante kunnskaper og resonnementer, ved å svare for konkret og spesifikt eller for diffust og generelt. 2. Den intervjuede dekker ubevisst eller bevisst over manglende kunnskap eller ubehagelige sannheter ved å styre unna problematiske områder. 3. Den intervjuede avgir svar som virker ideologiske eller politisk korrekte, men som ikke synes å samsvare med faktisk praksis og demonstrerbare kunnskaper.

I disse intervjuene har intervjuer skjønnsmessig grepet inn med dialog i de frie svar, dels for å få deltageren til å holde tråden, dels for å få ham/henne til å begrunne synspunkter, dels for å demonstrere mulige konsekvenser av svarene som deltageren kanskje ikke hadde tenkt over, dels for å hjelpe deltageren til selv å utlede bedre resonnementer av sine egne

premisser, altså som et ledd i kompetansehevingen. Videre er dialogformen egnet som en grenseutprøving (*testing the limits*), i det det fremgår av samtalen hvilke resonnementer deltageren klarer å følge, og hvilke som forutsetter kunnskap og forståelse som deltageren ennå ikke har. Intervjuets samtaleform øker faren for ledende spørsmål og påvirkning av svarene, men øker på den annen side også muligheten til å få frem resonnementer og underliggende tenkning.

Det sokratiske intervju

Den aktive intervjuholdningen, *dialogen*, som er brukt i deler av dette intervjuet, som synes å være forenlig med Brinkmanns og Kvaales anbefalinger, er hentet direkte fra *den sokratiske metode* for vitenskapelig og moralsk opprustning. Bruken av dialog som metode for vitenskapelig undersøkelse og kompetanseheving var utviklet av *sofistene* i det femte århundre før vår tidsregning, og den fikk med Platon sin klassiske form som litterær sjanger (*dialogen*) og vitenskapelig metode (*dialektikken*), en form den beholdt i halvannet tusen år. Platon bruker i Sokrates' dialoger samtaleformen til selv å strukturere sine undersøkelser av filologiske, sosiologiske, statsrettslige, metafysiske og moralske fenomener, men han har også et klart kompetansehevingsperspektiv.

Den sokratiske samtale er meget velegnet til å få frem den intervjuedes kunnskaper, resonnementer, tilnæringsmåter og prioriteringer, i den dobbelte hensikt å forstå og å påvirke, på en måte som tradisjonelle samfunnsvitenskapelige intervjuer verken kan eller pretenderer å gjøre, fordi den intervjuede passivt følger en styrende intervjuguide og ikke får tilbakemeldinger på gehalten i svarene. I den sokratiske samtale må den intervjuede begrunne sine synspunkter og forfølge dem til deres logiske konsekvenser. I sin rene form vil den sokratiske dialog i prinsippet utelukkende innholde materiale som den intervjuede selv har presentert, og som forfølges videre i samtalen på premisser lagt eller godkjent av den intervjuede selv. Den intervjuede vil altså selv heve sin kompetanse, med en viss "scaffolding" fra Sokrates. I praksis syndet Sokrates ofte mot denne regelen; han hadde en forutfattet agenda, han presenterte sitt eget stoff, og han ledet den intervjuede til forutbestemte konklusjoner. Samtidig hadde han ved dialogens slutt en god oversikt over samtalepartnerens kunnskaper, synspunkter og utviklingspotensiale.

I likhet med dialogenes Sokrates har intervjueren i dette prosjektet en forutfattet agenda, presenterer tidvis sitt eget stoff og leder nok ofte deltageren til forutbestemte konklusjoner (se 12 intervensjoner nedenfor). I likhet med Sokrates bruker også denne intervjuer dialogen til å strukturere sine videre undersøkelser (kompetansehevingsprogrammet). Men i motsetning til Sokrates arbeider denne intervjuer på et mer avgrenset og prosaisk kunnskapsområde. Metoden illustreres nedenfor med et eksempel:

Spørsmål til deltager X midt i intervjuet:

Intervjuer: *Hvilke forbehold tar du i fortolkning av testresultater når du tester på norsk?*

PP-rådgiver: Ja, når du kommer til tolkningen av WISC [en evnetest], så må du jo ha i bakhodet veldig klart, at det dreier seg om et barn som har en tospråklig problematikk, ikke sant ..

Intervjuer: *Og hvilke forbehold tar du .. ?*

PP-rådgiver: (ler) .. (lang pause) .. eh .. det er jo vanskelig å svare på, da .. (ler) .. Altså, i utgangspunktet, så skal jo .. ja .. du tar jo selvfølgelig forbehold med tanke på at det er et tospråklig barn .. altså, ikke et forbehold .. altså .. når du sier forbehold, så høres det så negativt ut ..

Intervjuer: *Er resultatet gyldig?*

PP-rådgiver: .. (pause) .. Altså, det .. det .. eh .. ønsker man jo kanskje å si ja på .. men det er jo vanskelig å vite om det faktisk er det .. ikke sant? ..

Intervjuer: *Ja, det er jo greiest når resultatene er gyldige. Men du reiser selv spørsmålet om resultatene er gyldige. Hva gjør du med det i praksis .. hvilke forbehold tar du .. ?*

PP-rådgiver: Ja, altså .. At testens reliabilitet og validitet kanskje ikke er de beste, det kjem som regel fram i rapporten .. ja .. Men det henger jo, altså det legges jo på tospråkligheten, ikke sant ..

Intervjuer: *Og ikke på lærevansken, for eksempel, den eventuelle lærevansken?*

PP-rådgiver: .. (ler) .. Ja, nettopp .. I utgangspunktet, så legges det på .. altså, man er jo åpen for at man ser en skjult lærevanske .. men det kjem på en måte fram som .. som et språkproblem .. (ler) .. Du får meg inn i et nett, her, nå .. som er vanskelig å komme ut av .. jeg holder på vikle meg inn, her, jeg, nå .. (ler) ..

Intervjuer: *Da har jeg vel stilt et godt spørsmål, da ..*

PP-rådgiver: .. Ja, du har det ..

Siste spørsmål til PP-rådgiver X i intervjuet:

Intervjuer: *Nå kan du få gi en tilbakemelding til meg .. jeg har jo nærmest gitt deg et kryssforhør på et felt der jeg vet at dere har store utfordringer og lite å hjelpe dere med .. jeg har brukt tre timer av din tid .. har jeg knust og knekt deg?*

PP-rådgiver: Nei, altså, jeg er ikke verken knust eller knekt. Jeg har vel fått satt fokus på en del punkt som en ikke er så sterk på, sånn rent formelt, ikke sant .. men altså, man mener jo at man kan litt .. at erfaring på en måte også gir en del kompetanse her, da .. Men det er klart .. jeg ser jo at man har hull .. i det feltet her .. som en har sikkert i alle andre felt og .. så .. det har jo vært nyttig på en måte med tanke på å få en del refleksjoner på egen praksis, da .. for det har jeg jo fått .. Så synes jeg jo at det at kunnskapen min om .. jeg vet jo hva dette med morsmålsopplæring på en måte er, men altså .. jeg må jo finne ut om det er .. skal det være et enkeltvedtak eller i forhold til det, ikke sant .. bør det være det .. samme med den andre typen tiltak som vi snakka om [=tospråklig fagopp-læring] .. for det er jo ikke praksis .. i hvert fall ikke her .. å få morsmål inn i undervisningen .. vi må på en måte prøve å gå det steget, da ..

Intervjuer: *Du har følt deg satt til veggs og litt provosert et par ganger .. har jeg i noen grad klart å ivareta deg i de situasjonene .. ?*

PP-rådgiver: Ja, ja, absolutt, ingen problem .. Men jeg merker jo det at du kan .. at du har tenkt mye, mye, mye mer på dette her enn det jeg har gjort, ikke sant ..

Intervjuer: *Jeg har det jo på heltid ..*

PP-rådgiver: .. sånn at .. ja .. det jeg reagerte på, på en måte, det var jo at du fortsatte når jeg .. når du merker at jeg har kommet til veggen, ikke sant, så skubber du meg litt til, da .. ikke sant .. men det er jo helt greit ..

Intervjuer: *Ja, skulle jeg latt det være .. ?*

PP-rådgiver: Nei, da .. men det er jo da, på en måte, at .. eh .. at man går litt i forsvar, ikke sant ..

Intervjuer: *Og det følte du at du gjorde .. ?*

PP-rådgiver: Ja, det følte jeg at jeg gjorde da ..

Intervjuer: *Jeg vil jo gjerne vite hva du har tenkt frem til i dag. Men jeg vil også gjerne vite hva du vil tenke når du skal tenke nytt eller på spørsmål som er nye for deg, men kanskje viktige ..*

PP-rådgiver: Ja, og det kan være litt provoserende .. men jeg synes det var greit.

Intervjuer: *Synes du i sum at helheten av det jeg har spurt deg om, er relevant for PP-tjenestens praksis på dette feltet, og kan være til nytte for disse barna .. ?*

PP-rådgiver: Ja. Jeg tror nok det. Det jeg føler sterkest, er mangelen på gode verktøy, så jeg med noen grad av sikkerhet kan si at jeg måler det ene eller det andre.

Kommentar: X gikk i motsetning til et stort flertall av deltagerne offensivt ut og mente seg svært så kompetent for utredning av minoritetspråklige. I rangeringen av deltagerens intervjusvar endte X omtrent midt på treet, og X konkluderer altså et tre timers intervju med å påpeke at han/hun i grunnen ikke vet om han/hun måler det ene eller det andre ved bruk av tester. Om intervjuer ikke hadde realitetsorientert X, ville intervjusvarene hatt liten verdi, eller hatt verdi bare som uttrykk for Xs selvforståelse. Mange av deltagerne har i varierende grad og på forskjellige spørsmål møtt slik realitetsorientering. Etter min vurdering har realitetsorienteringen styrket, ikke svekket datamaterialet.

Fordeler ved den sokratiske metode

Deltagerens intervjusvar gir informasjon om hva slags kompetanseheving de selv ønsker, og også informasjon om deltagerens kunnskaper innenfor områder som er relevante for denne delen av deres arbeid. Intervjusvarene er derfor aktivt brukt i utformingen av det kompetansehevingsprogrammet de senere deltok i, som styrende for innholdet av foredragene på de to opplæringsdagene, som et grunnlag for å bestemme hva deltagerne kan, og hva de trenger å lære, med dette prosjektets praksismodell som referansepunkt.

Hensikten med prosjektet er blant annet å utprøve en realistisk arbeidsmodell som springer ut av norske rammebetingelser og begrensninger i syntese med kunnskapsbasen for god praksis. Intervjuet viser PP-rådgivernes avvik fra arbeidsmodellen, og gir derfor retning til kompetansehevingsprogrammet som skal redusere dette avviket. Dessuten virker intervjuet bevisstgjørende og er i så måte selv en del av kompetansehevingen.

Prosjektet er i denne forstand normativt. Innenfor prosjektintervjuets rammer finnes det altså både riktige og gale svar, som intervjuet er ment dels å avdekke, dels å påvirke, for-

trinnsvis uten at disse to hensiktene kommer i motsetning til hverandre. Riktige svar er svar som er forenlige med prosjektets realistiske praksismodell.

Prosjektets praksismodell er ikke den eneste tenkelige og heller ikke noen uproblematisk modell. For uansett metodevalg er minoritetsspråklige barn vanskelige å utrede på en vederheftig måte. Men innenfor rammen av tradisjonelt pedagogisk-psykologisk arbeid, med bruk av intelligenstester, ferdighetstester, språkprøver, fagkartlegging, språkstimulering og spesialundervisning, og med fastlagte forvaltningsregler og lov- og forskriftsfestede rettigheter, utgjør prosjektets foreslåtte praksismodell i stor grad en realistisk minimumsstandard i en konkret norsk kontekst. I samme grad gir det mening å snakke om riktige og gale svar, og i samme grad rettferdiggjøres en normativ "sokratisk" dialogform i intervjuets åpne deler.

Intervjuet har en nøye gjennomtenkt progresjon. Enkle spørsmål om utdanningsvariabler, erfaring og lokale forhold kommer tidlig i intervjuet. Det samme gjør spørsmål angående PP-rådgivernes opplevde egenkompetanse og kompetansehevingsbehov. Denne første delen av intervjuet har riktignok en del åpne spørsmål, men intervjuer intervenerer i liten grad. Den delen av intervjuet som omhandler momenter fra prosjektets foreslåtte praksismodell vedrørende testing, anamneseopptak og språkvurderinger, skjerper tydelig den faglige selverkjennelsen hos PP-rådgiverne, ved at konkrete arbeidsmetoder og synspunkter etterspørres og bes begrunnet. I denne delen av intervjuet er innslaget av konfronterende dialog sterkere. Svært mange av PP-rådgiverne har sterke aha-opplevelser i den delen av intervjuet som omhandler saksang, forvaltning av rettigheter og krav til saksopplysning før enkeltvedtak fattes. Her minner dialogen av og til mer om en mannjevning enn om et intervju.

Intervjuet avsluttes med en *debriefing*-del, der den intervjuede PP-rådgiver får uttrykke sitt syn på og diskutere intervjuets form og innhold, og luften eventuelle bekymringer for manipulering fra intervjuers side.

Problematisk side ved det sokratiske intervju

Det er liten tvil om at man ved hjelp av elementer fra den sokratiske metode kan berøre emner og få frem informasjon som er mindre tilgjengelige for tradisjonell intervjuteknikk, slik man også i samtalerapi eller kliniske intervjuer kommer tettere på klienten enn ved et spørreskjema. Prosjektets intervjumetode former materialet på en slik måte at det rommer informantens erfaringer, i en forståelig form, som kan bearbeides videre.³⁸⁹ Samtidig risikerer intervjueren å kontaminere deler av materialet med sin egen intervensjon. Det pedagogiske grep må nødvendigvis forandre objektet for hans undersøkelse.

Platon hadde i en viss henseende en enklere oppgave da han skrev sine dialoger, enn intervjueren har hatt i dette prosjektet. Dialogenes Sokrates er et gjennomtenkt og gjennomarbeidet litterært produkt. Platon hadde tid og ro til å forme Sokrates' liksomspontane og treffende replikker. I dette prosjektet er intervjueren nødt til å improvisere, rett nok etter en plan, slik den historiske Sokrates (i motsetning til den litterære) også må ha gjort. Hos andre dialogforfattere, Xenofon, for eksempel, fremstår da også Sokrates dels smålig og kranglevoren, langt mer feilbarlig og alminnelig enn hos Platon. Feilkildene og bomskuddene er naturligvis flere og alvorligere i en improvisert enn i en gjennomarbeidet dialog.

Den historiske Sokrates var dessuten presumptivt en dialogens mester i et samfunn der dialogen var den almene og foretrukne metode for undersøkelse. Dialogiserende ferdigheter nådde i Hellas nærmest sportslige høyder, en sport som ble beundret og dyrket av de frie borgere. Intervjueren i dette prosjektet er bare en tilfeldig psykolog med sine høyst alminnelige personlige og faglige svakheter i en helt annen tid.

³⁸⁹ Akkurat denne formuleringen er lånt fra min lærer i kvalitativ metode, professor Hanne Haavind ved UiO.

Det sokratiske intervju krever at intervjueren selv er svært årvåken. En uoppmerksom intervjuer kan selv snakke seg ut på viddene, overse gode svar og poenger, overstyre, bli pågående eller irritert, legge den intervjuede ord i munnen eller la seg friste til å ironisere (det siste ble Sokrates' egen skjebne; det var blant annet derfor han ble henrettet av sine ordinære opponenter). Det er umulig på kort tid å gjennomføre 40 dialogiserende intervjuer av flere timers varighet uten å begå slike feil. Det kan man forsikre seg om ved lesning av seksjonen *Tendenser i intervjuet*, der dialogene er ekstensivt sitert og fremviser alle de nevnte feil. Sluttelig er det helt sentralt at den konfronterende formen er gjennomdiskutert med den intervjuede på forhånd, og at det gis rom for tilbakemeldinger på formen underveis og til slutt.

Det kan naturligvis diskuteres om jeg kan ha vært uforsvarlig konfronterende mot deltagerne. Til det er blant annet å si at prosjektet ikke primært tar sikte på å lette arbeids-situasjonen for PP-rådgivere, men på å kartlegge, og om nødvendig bidra til å forandre deres praksis, som kan ha negative konsekvenser for klientene deres. Faren for å konfrontere for lite (det gir for lite kunnskap) er etter min vurdering større enn faren for å konfrontere for mye (det etiske spørsmål overfor deltagere i prosjektet). Forskningsetisk er hensynet til PP-rådgiverne kanskje mindre vektlagt enn hensynet til deres klienter, men begge parter er etter beste evne forsvarlig behandlet. Se for øvrig avsnittet *Etikk* i kapittel 18 *Metode*.

Tolv intervensjoner

Under avgivelsen av frie svar på åpne spørsmål har deltagerne møtt følgende hovedtyper intervensjon i dialog med intervjuer. Kategoriene er ikke dannet på forhånd, men kategorisert og gruppert etter gjennomlesning av den samlede intervjuprotokoll.

1. Presisering av spørsmål som ikke blir forstått.
2. Innsnevring av spørsmål som blir for vidt og diffust besvart.
3. Utvidelse av spørsmål som besvares for spesielt, spesifikt eller konkret.
4. Ideologisk konfrontasjon: Lokke frem det egentlige synspunkt når den intervjuede synes å mene A, men helst svarer B av ideologiske eller andre grunner.
5. Motstand: Intervjuer yter motstand mot en korrekt tankerekke, for å teste forståelsen og soliditeten i svaret.
6. Ekstrapolering: Intervjuer forsøker å fremme forståelsen ved å ekstrapolere et galt resonnement, eventuelt ad absurdum.
7. Begrepsavklaring: De intervjuede har av og til en løs omgang med faglige begreper og inviteres til å presisere hva de legger i dem.
8. Faglig informasjon: I noen dialogsekvenser ønsker de intervjuede utdypende faglig informasjon og får det. I andre sekvenser er det nødvendig å supplere faglig informasjon for å komme frem til den problemstillingen sekvensen handler om. Intervjuer har så langt mulig unnlatt å gi informasjon som konkret eller direkte påvirker svar avgitt senere i intervjuet. Intervjuet er også slik konstruert at tidlige intervensjoner i minst mulig grad skal foregripe og påvirke senere spørsmål.
9. Oppmuntring og støtte: Blant annet fordi intervjuet konfronterer de intervjuede på en del av deres arbeid som de har liten utdanning for, men også

av andre grunner, oppleves deler av intervjuet som utfordrende og provoserende for noen av dem. Noen av intervusjonene bringer dem i form av oppmuntring, støtte og alminneliggjøring over slike hindringer.

10. Realitetsorientering: Noen intervjuede har et ureflektert forhold til denne delen av sitt arbeid og avgir svar som tyder på at de ikke tilstrekkelig erkjenner sine begrensninger eller ikke tilstrekkelig forstår vanskelighetene arbeidet innebærer. De møtes i dialogene med en viss realitetsorientering.

11. Ettersporing av kunnskapshull av betydning for utarbeidelse av kompetansehevingsprogrammet.

12. Klargjøring av plausible implikasjoner av et svar for å invitere den intervjuede til å tenke nytt eller videre ut fra sine egne premisser.

Del II: Empirisk undersøkelse

Kapittel 18 Metode

Begrunnelse for undersøkelsen

Av de siterte studiene i kapittel 8 ser vi at det er viktig å evaluere kvaliteten i PP-tjenestens sakkyndige arbeid med minoritetsspråklige, for ingen studier har noe sted funnet betryggende sakkyndighetsarbeid. Av kapittel 14 ser vi at kvaliteten av PP-tjenestens arbeid ikke bare kan baseres på bokholderi og den eventuelle nytte andre etater har av tjenesten. Evalueringen må også omfatte faglig praksis. Vi ser av kapittel 8 at arbeidets kvalitet bør evalueres ikke bare ut fra rapportert praksis, men også ut fra faktisk praksis, og at faktisk praksis bør vurderes med både kvantitativ og kvalitativ metodikk. Av kapittel 1 til 6 fremgår at slike praksisevalueringer må funderes i kurant teori på feltet. Fordi *den språklige faktor* (som vist i kapittel 3 til 7) er den som spesifikt gjør minoritetslever forskjellige fra majoritetslever, er det nødvendig å forstå skillet mellom språk som biologisk artskjennetgen og språk som kommunikativ kompetanse, eller i denne avhandlingens språkbruk: tospråklighet som sosial realitet (kapittel 1 og 2). Teorien som legges til grunn i avhandlingen, er Jim Cummins' teori om den språklige faktor. Det er den mest kurante av foreliggende teorier, den som best forklarer møtet mellom minoritet og skole, som vist i kapitlene 3 til 7. For ikke å bli rent beskrivende, må en evaluering av praksis ha et normativt referansepunkt. Praksismodellen i dette prosjektet, beskrevet i kapittel 15, er utledet av teorikapitlene (1 til 6), fundert i praksismodeller i lignende undersøkelser (kapittel 8) og norske føringer for dette arbeidet, analysert og beskrevet i kapitlene 9 til 14.

Problemstillinger

Følgende problemstillinger behandles i den empiriske delen av denne avhandlingen:

- Er den pedagogisk-psykologiske sakkyndige vurdering av henviste minoritetsspråklige barn forenlig med gode praksisnormer, slik disse er beskrevet i den presenterte litteraturen, begrenset av offentlige føringer og nedfelt i dette prosjektets realistiske praksismodell?
- Er det samsvar mellom den praksis deltagerne rapporterer om, og den praksis de demonstrerer i sitt sakkyndige arbeid?
- Kan det påvises en sammenheng mellom praksis og de faktorer (spesielt utdanning og erfaring) som bør predikere den?
- Kan man oppnå betraktelig praksisendring i PP-tjenesten ved hjelp av en moderat dose kompetanseheving? Kan man altså nå mange (i prinsippet alle, på nasjonalt nivå) med en overkommelig innsats?
- Vil en slik praksisendring holde seg over tid, eller vil effekten forta seg?

Design

Prosjektet kartlegger PP-rådgiveres praksis (sakkyndighetsarbeid) og bakgrunnsforhold (intervjudata) i en del norske PP-tjenester etter en trefase-modell med innlagt intervensjon (kompetanseheving) mellom fase 1 og fase 2. I fase 3 evalueres langtidseffekt av intervensjonen. Prosjektets sentrale datatilfang er intervju av deltagende PP-rådgivere og deres sakkyndighetserklæringer skrevet om henviste minoritetsspråklige barn i fase 1 (før prosjektstart), i fase 2 (under og umiddelbart etter kompetanseheving) og i fase 3 (etter en latenstid på ca. to år).

Datatilfanget analyseres ved triangulering kvantitativt, kvalitativt og diskursivt (kapittel 26-30). Det gjøres i kapittel 29 en diskursanalytisk vurdering av utvalgte erklæringer, en slags replikasjon av Pihls studie fra 2005, men særlig inspirert av Cummins (1984a), som gjorde en kvalitativ innholdsvurdering av 428 sakkyndighetserklæringer (se kapittel 8). Det er også diskursanalyse i kapittel 21-25, der intervjudialoger siteres og kommenteres ekstensivt, og, som vi har sett, i analysen av norsk skolepolitikk og spesialundervisning (seksjonen *Norske forhold*).

Utvalg av deltagere

Samtlige PP-tjenester i Østfold, Hedmark, Oppland, Akershus, Oslo, Buskerud, Vestfold, Telemark og Aust-Agder (ca. 90 kontorer med til sammen flere hundre ansatte) ble i november 2000 invitert til å delta i prosjektet. Få meldte seg, og det ble gjort et aktivt rekrutteringsarbeid i de tilskrevne kommuner, ved at kontorledere og ansatte ble kontaktet pr. telefon. Prosjektet kom slik opp i et samlet initialt deltagerantall på 40 PP-rådgivere. I løpet av undersøkelsen var det noe frafall, slik at til sammen 32 deltagere fullførte kompetansehevingsprogrammet og fase 2 etter kompetanseheving, og 21 deltagere fullførte prosjektets fase 3, som omhandler langtidseffekt av kompetanseheving. Det ble stilt krav til deltagerne om at de hadde selvstendig rådgiveransvar og skrev sakkyndige vurderinger, at de hadde erfaring med utredning av minoritetsspråklige (minst én elevsak), og at de kunne delta i prosjektet med en elevsak utredet innenfor de to foregående årene. Det ble ikke stilt spesielle krav til utdanning, som jo varierer blant norske PP-rådgivere (Helland 1997; 2001; 2008). Seks av deltagerne hadde noen år tidligere gått i generell veiledning hos prosjektleder (40t), uten spesielt fokus på minoritetsspråklige.

Deltagerne fordeler seg på småsteder, småbyer og store byer på Østlandet og Sørlandet. De representerer 17 enkeltkommuner og arbeider både i noen av landets største PP-tjenester og i noen av de helt små, med bare to-tre ansatte. Av de 40 deltagerne arbeidet 17 ved store PP-kontorer. De øvrige fordeler seg på småkontorer i småbyer og bygder.

Av deltagerne har 65 prosent høyere utdanning, mens 35 prosent har lavere utdanning. Østlandet er den regionen i Norge som har størst andel PP-rådgivere med høyere utdanning (51,9 prosent), og som derfor er mest sammenlignbar med prosjektets utvalg av deltagere (**tabell 2**). I 2007 er andelen PP-rådgivere i Norge med høyere utdanning 47,6 prosent, mot 43,4 prosent i 1997. Det har vært en svak økning av utdanningsnivået (Helland 1997; 2001; 2008).³⁹⁰ Deltagerne har variert utdanning, slik det er vanlig i norske PP-tjenester (**tabell 3**).

	Embedseksamen	Relevant hovedfag	Høyere utdanning	Lavere utdanning
Østlandet ³⁹¹	38,4 %	13,4 %	51,9 %	47,9 %
Sørlandet ³⁹²	28,0 %	14,9 %	42,9 %	57,1 %
Vestlandet ³⁹³	28,8 %	11,6 %	40,5 %	59,5 %
Nord-Norge ³⁹⁴	15,6 %	20,3 %	36,0 %	64,1 %

Tabell 2. Fagsammensetning og geografisk fordeling i PP-tjenesten år 2000 (ca. 1500 ansatte). Tillempet etter Helland 2001.

³⁹⁰ I år 2000 var det ca. 1500 PP-rådgivere i Norge, i 2007 ca. 1800.

³⁹¹ Østlandet: Akershus, Oslo, Østfold, Vestfold, Hedmark, Oppland, Buskerud, Telemark

³⁹² Sørlandet: Vest-Agder, Aust-Agder, Rogaland

³⁹³ Vestlandet: Hordaland, Sogn og Fjordane, Møre og Romsdal, Sør-Trøndelag

³⁹⁴ Nord-Norge: Nord-Trøndelag, Nordland, Troms, Finnmark

Cand. paed.	5
Cand. paed. spec.	7
Cand. psychol.	8
Cand. polit.	6
Høy utdanning	26 (65 %)
Lav utdanning	14 (35 %)

Tabell 3. Deltagernes utdanning (N=40).

Fordelingen av utdanningsnivåer og -typer er ganske typisk for PP-tjenester i Norge etter disse tallene. Deltagerne er noe høyere utdannet enn snittet i norske PP-tjenester. Blant deltagerne arbeider åtte bare med førskolebarn, 12 bare med skolebarn og 20 både i førskole og skole. Det er åtte mannlige deltagere og 32 kvinnelige. Gjennomsnittsalderen i 2001 var 46 år, med ganske jevn spredning fra 30 år til 63 år (SD 9,9). Deltagernes gjennomsnittlige fartstid som PP-rådgiver i tjenesten var i 2001 6,9 år, med en spredning fra nyansatt (0 år) til 30 år (SD 6,9).

Andel minoritetsspråklige elever i skolene i de kommunene prosjektet har undersøkt, varierer fra 0,2 prosent til over 30 prosent. Minoritetsandel i kommunen er gitt som prosentandel minoritetsspråklige barn i grunnskolen i de aktuelle kommuner, oppgitt av Statistisk sentralbyrå for året 2001. Av deltagerne arbeider 20 i kommuner med høy minoritetsandel (mer enn 8,4 prosent) og 20 deltagere i kommuner med lav minoritetsandel (6,2 prosent eller mindre).³⁹⁵ Deltagerne i dette prosjektet utgjør et ganske typisk utvalg hva angår kjønn, alder, utdanning, fartstid, kommunevariabler og demografiske variabler, bortsett fra at de har noe høyere utdanning enn gjennomsnittet for PP-rådgivere på Østlandet, der utdanningsnivået er høyest i Norge.

Utvalg av elevsaker i prosjektet

Det ble stilt følgende krav til de elevsakene som deltagerne kunne bruke i prosjektet:

1. Barnet er henvist for eventuelle lærevansker og utviklingsproblemer, og hadde spesialpedagogiske tiltak etter enkeltvedtak og sakkyndig vurdering foretatt senest vår 2000.
2. Barnet har antatt funksjonsnivå over 2 år ved siste utredning.
3. Hjemmespråk/morsmål annet enn norsk, svensk, dansk og samisk.
4. Begge foreldre og barnet antas å beherske norsk i begrenset eller liten grad.
5. Barnet har ikke funksjonshemninger av et slikt omfang at funksjonshemningen i seg selv ville komplisert utredningen av læreforutsetninger uavhengig av språksituasjon (blindhet, døvhet, dyp kontaktforstyrrelse og motoriske hemninger som hindrer tale eller manipulasjon av testmateriale).

Deltagerne tilmeldte ingen barn under fire år, og barn fra alle trinn i barneskolen ble akseptert. Et barn uten norskferdigheter som nylig var adoptert av norske foreldre, ble akseptert, og et barn med norsk mor og en ikke norsktalende far ble akseptert på grunn av slavisk morsmål og oppvekst utenfor Norge i et ikke norsktalende hjem.

Deltagerne ble spurt om det barnet de brakte til prosjektet, var typisk for deres arbeid med minoritetsspråklige. Av 36 deltagere oppga 26 at saken var typisk. To var usikre på dette,

³⁹⁵ Grensen mellom høy og lav minoritetsandel er operasjonelt satt slik for å kunne dele deltagerne i to grupper som kan ha hatt mye eller lite erfaring med målgruppen.

og åtte mente at deres sak var atypisk. Men ved gjennomgang av de begrunnelser som gis, er iallfall seks av disse helt typiske for PP-tjenestens arbeid og oppgaver i slike saker. To saker er spesielle. Det ene barnet har diagnosen barneautisme, og den tilstanden vanskeliggjør dette arbeidet betraktelig fordi minoritetsaspektet er vanskelig å skille fra funksjonshemningsaspektet (Ortiz & Maldonado-Colon 1986a;b). For dette barnet er det riktignok stor tvil hos deltageren om diagnosen er korrekt, så saken er kanskje typisk likevel. Det nyadopterte barnet med norske adoptivforeldre er for så vidt typisk for en stor gruppe minoritetsspråklige barn som tangerer prosjektets målgruppe, men for dette prosjektet er dette ene barnet litt atypisk, idet barnets oppvekstvilkår er andre enn resten av utvalgets.

På grunn av rekrutteringsproblemene ble det akseptert at syv deltagere stilte i prosjektets fase 1 med en sakkyndig vurdering skrevet lokalt av en kollega, og med en vurdering av et annet barn de selv hadde utredet tidligere, til utredning i prosjektets fase 2. Hvordan dette problemet er løst, fremgår i avsnittene om databehandling og dataanalyse. Forholdet vedrører ikke vurderingen av sakkyndighetsarbeidet i fase 1, men reduserer antallet PP-rådgivere hvis praksis *med samme barn* er vurdert før og etter kompetanseheving til 28. Det var 39 deltagere som fullførte prosjektets to første faser (én falt fra etter intervju og kompetanseheving, men før innlevering av rapport til fase 2). For syv deltagere er praksis før og etter kompetanseheving vurdert i forhold til arbeid med to forskjellige barn. Til sammen 32 intervjuede deltagere har demonstrert praksis i to faser (med ett eller to barn), og 21 intervjuede deltagere har demonstrert praksis i tre faser. 40 PP-rådgiverintervjuer og til sammen 94 sakkyndige vurderinger fra tre faser blir analysert.

Redskaper: Instrumenter og sjekklister

1. Intervju:

Intervjuet med deltagerne omhandler bakgrunnsfaktorer (kjønn, alder, utdanning, erfaring, demografiske forhold), opplevd kompetanse, vurdering av begrensende rammebetingelser for arbeidet, kunnskap om tospråklighet, utredningspraksis, tiltakspraksis, og kunnskap om forvaltningsmessige forhold. Se kapittel 17 og vedlegg 1 *Intervjuguide*.

Intervjuet åpner med spørsmål om deltagerens bakgrunn, deres utdanning, arbeidsområde og erfaring. Deretter kommer en gruppe spørsmål som omhandler deres generelle kunnskaper på feltet. Disse spørsmålene gjelder deltagerens kvalifisering for arbeid med minoritetsspråklige i utdanningen, deres kunnskaper om minoritetsspråklige barns rettigheter i skole og barnehage, og deres kjennskap til forskning og vitenskapelig litteratur på feltet, altså i hvilken grad de er faglig forberedt og oppdatert.³⁹⁶ Den neste gruppen spørsmål omhandler deltagerens synspunkter på arbeidet, på egen kompetanse, på rammebetingelsene de arbeider under, og deres mulighet til gjøre godt arbeid med gitt kompetanse under rådende rammebetingelser.³⁹⁷ Etter disse innledende spørsmålsgruppene fortsetter intervjuet med en detaljert gjennomgang av utredningspraksis og tiltaks- og forvaltningspraksis. Intervjuet avsluttes med spørsmål om samarbeid med foreldre, tilbakemelding om utredningsfunn, og spørsmål om det barnet deltageren brakte til prosjektets fase 1. Dette gir følgende plan for intervjuet:

³⁹⁶ Wilson et al. (1991:240) finner i sitt materiale at klinikere i skolen skaffer seg faglig kunnskap og metodekunnskap i løpet av sin karriere, og at slik kunnskapsutvidelse i noen grad påvirker deres utredningsarbeid.

³⁹⁷ I en lignende undersøkelse angående logopeders arbeid med majoritetsspråklige, inkluderer Beck (1996) følgende bakgrunnsopplysninger: type og nivå av utdanning, arbeidssted, fartstid i tjenesten, arbeidsbelastning, begrensende rammebetingelser (tid, økonomi).

Bakgrunn og erfaring

- Bakgrunn, arbeidssted, alder og kjønn
- Utdanning
- Kvalifisering for arbeidet i utdanningen
- Kjennskap til minoritetsspråklige barns rettigheter i skole
- Kunnskap om litteratur og forskning på feltet
- Erfaring og arbeidsområde

Synspunkter på kompetanse og rammebetingelser

- Opplevd egenkompetanse for arbeidet
- Rammebetingelser for arbeidet
- Mulighet for godt arbeid med gitt kompetanse under rådende rammebetingelser
- Synspunkter på tospråklighet
- Synspunkter på morsmålssvekkelse

Utredningspraksis

- Anamnese
- Innhenting av opplysninger, samarbeid, utredningsspråk, bruk av tolk
- Pedagogiske tilbud som bidragende faktor i problemutvikling
- Testpraksis og testfortolkning
- Språkvurderinger
- Kulturfaktorer

Tiltaks- og forvaltningspraksis: De tre språkrettede tiltak

- Bruk av språktiltakene
- Forståelse av språktiltakene
- Ansvar for å utrede behov for språktiltak
- Kompetanse for å utrede behov for språktiltak
- Språktiltakenes forvaltningsstatus
- Motsetninger mellom ulike tiltak og deres løsning

Avslutning av intervjuet

- Samarbeid med minoritetsspråklige foreldre
- Tilbakemelding til foreldre om funn og forslag
- Om barnet som deltageren bringer til prosjektet
- Tilbakemelding på intervjuet fra deltagerne

2. Rangering av intervjusvar:

Den største delen av intervjuets totalt 156 spørsmål vedrører prosaiske og enkle forhold som utdanning, erfaring, rammebetingelser, demografi etc. Et mindre utvalg spørsmål – konkretisert i 39 variabler – er brukt til å lage en rangering av deltagerne for grad av samsvar i kunnskaper, tenkning og rapportert praksis med prosjektets normative arbeidsmodell (se kapittel 15 og vedlegg 4 *Sjekkliste kvantitativ analyse*). Av disse spørsmålene er ni åpne spørsmål der svarene gis i dialog med intervjuer. Dialogene er i disse ni tilfellene så langt mulig ført på en slik måte at de ikke gir retning til svar på spørsmål som stilles senere i intervjuet.

For å få analyserbare data, er frie svar på åpne spørsmål kategorisert. For spørsmål med ferdigformulerte svaralternativer (ja/nei/vet ikke og Likert-skalaer) er det foretatt en datareduksjon. Kategorisering og datareduksjon er foretatt i samarbeid med Franco Morandé,

Læringslab'en, Forskningsparken, som også uavhengig av forfatteren har lagt intervjudata inn i en database. Se vedlegg 2 *Kategorisering av intervjusvar* og vedlegg 3 *Kodebok for intervju*.

3. Kvantitativ analyse av sakkyndighetserklæringer:

Det er utarbeidet en sjekkliste over 44 operasjonaliserte momenter som ut fra den foreslåtte arbeidsmodellen bør være med i en sakkyndig vurdering, og som kan registreres, gruppert i 5 temaområder: individuell utvikling, oppvekstforhold, utredningspraksis, konkluderingspraksis og tiltakspraksis. De 94 erklæringene i prosjektet er av to medarbeidere (avsluttende psykologistudenter) skåret blindt og mekanisk for elementer som er eller ikke er til stede i erklæringene. Se vedlegg 4 *Sjekkliste kvantitativ analyse*.

4. Kvalitativ analyse av sakkyndighetserklæringer:

Det er også utarbeidet et vurderingsskjema til bruk av et ekspertpanel for kvalitativ vurdering av erklæringenes samsvar med den foreslåtte arbeidsmodellen. Den kvalitative evalueringen har form av syv spørsmål om informasjonstilfang, diskusjon og konkludering, og om tiltaksforslagenes relevans og konkrethet, samt klarhet i fremstilling. Spørsmålene besvares på Likert-skalaer. Skåringen ble forutgått av konsensuskonferanser for å styrke reliabilitet. Se Vedlegg 5 *Vurderingsskjema kvalitativ analyse*.

5. Evalueringsundersøkelse:

Ved avslutning av kompetansehevingsprogrammet ble deltagerne bedt om en evaluering av de to kursdagene. De ble spurt om relevans og nytte av de to foredragene, i hvilken grad de var enig i det presenterte materialet, i hvilken grad materialet var nytt for dem, hvor godt de var fornøyd med den veiledning de fikk, og hvordan de vurderte kursdagens form og stil. Data fra evalueringsundersøkelsen er i noen analyser brukt til å belyse praksisendring mellom fase 1 og 2. Evalueringsundersøkelsen presenteres i kapittel 31.

6. Etterundersøkelse:

Etter avslutningen av fase 2 våren 2002 ble det foretatt en etterundersøkelse (spørreskjema), der de 32 deltagerne som fullførte to faser, ga en evaluering av prosjektets samlede tilbud, altså deltagerens motivasjon, prosjektets faglige innhold, nytte, kompetanseheving og praktiske gjennomføring. Data fra etterundersøkelsen er blant annet brukt til å konstruere en variabel "innsats og interesse i kompetansehevingsprogrammet", som brukes i analyser av årsaker til praksisendring mellom fase 1 og fase 2 i kapittel 31.

7. Kategorisering av problemtyper:

Fordi det foreligger sakkyndighetsdata for 32 elever i to faser, tillater prosjektets data analyse av forekomst av *nye vurderinger* – problemtyper og tiltaksforslag for den enkelte elev i fase 2 sammenlignet med fase 1. Forekomsten av nye vurderinger brukes til dokumentasjon av praksisendring mellom fasene i kapittel 30. Denne analysen krever en kategorisering av beskrevne problemtyper i et hierarkisk oppsett:

1. Generelle lærevansker
2. Spesifikke språkvansker/lærevansker
3. Begrensede norskferdigheter
4. Andre spesifiserte vansker
5. Uspesifiserte vansker
6. Andre problemer.

Kategoriseringen fremgår av vedlegg 6 *Kombinasjoner av problemtyper*. Se også kapittel 16. Kategorisering og datainnleggelse er for denne analysen foretatt av forfatteren, altså mindre uholdt enn prosjektets øvrige data.

8. Generell og spesifikk kompetanse:

Fordi praksisendring mellom fase 1 og fase 2 kan være både innsatsrelatert og kompetanserelatert, er det for analysen av årsaker til praksisendring og effekt av kompetanseheving utarbeidet en sjekklister over variabler som avdekker generell (mulig innsatsrelatert) og spesifikk (mulig kompetanserelatert) praksisendring. Se vedlegg 12 *Generell og spesifikk praksisbedring*. Kategorisering og datainnleggelse er også for denne analysen foretatt av forfatteren selv.

9. Prosjektkrav og nyttekrav:

Som beskrevet i avsnittet *Analysen* nedenfor, er den foreslåtte arbeidsmodellen (operasjonalisert i 49 items i kvantitativ analyse og syv spørsmål i kvalitativ analyse (vedlegg 4 og 5) satt som en minstestandard for godt sakkyndighetsarbeid med minoritetsspråklige. Denne minstestandarden omtales i de kvantitative analysene som *prosjektkravet*. For mer anskuelig å kunne skille mellom sakkyndige vurderinger som potensielt kan komme eleven til gode, og vurderinger som er helt utilstrekkelige, er det også innført et skjønnsmessig *nyttekrav* til erklæringer som potensielt kan komme elevene til gode på tross av at de ikke når *prosjektkravet* og derfor ikke blir ”godkjent”. Kriteriene for nyttekravet i kvantitativ og kvalitativ analyse er beskrevet i vedlegg 7 og 8.

10. Kontrollundersøkelse 2010:

Avhandlingens data er mellom 13 og 6 år gamle (1997-2004), og kan i prinsippet tenkes å være foreldede i 2010. Pihl fant i sin replikasjonsstudie (Pihl 2010) ingen substansielle forskjeller i PP-tjenestens praksis mellom 2001 og 2005 sammenlignet med den praksis hun beskrev for 1990-tallet (Pihl 2005). Som en begrenset kontroll på denne avhandlingens aktualitet, er det innhentet 60 sakkyndige vurderinger skrevet mellom 2007 og 2010, fra tre bykontorer med høy utdanning i personalet og høy minoritetsandel i skolene de betjener. Data fra denne kontrollundersøkelsen kan ikke dokumentere at avhandlingens funn er gyldige i 2010, men viser om eventuell problematisk praksis demonstrert i hovedundersøkelsen mellom 1997 og 2004 fortsatt er merkbar i noen PP-tjenester, og følgelig fortsatt har relevans. Data for denne kontrollundersøkelsen er innlagt etter prosjektets kvantitative sjekklister av forfatteren selv i juli 2010. Kontrollundersøkelsens resultater er presentert sist i kapittel 26.

Metodologisk terminologi

Denne undersøkelsen anvender kvantitativ og kvalitativ *metode*. Kvantitativ metode benyttes ved analyse både av sakkyndighetserklæringer og intervjudata. Det gjøres ved triangulering to *analyser* av sakkyndighetserklæringer. Mekanisk registrering av momenter som er tilstede i erklæringene benevnes *kvantitativ analyse*. Et ekspertpanel gir en vurdering av erklæringenes *kvaliteter*. Denne vurderingen er også kvantifisert, men betegnes *kvalitativ analyse*. Kvantitativ *metode* benyttes også ved registrering av kvantifiserbare intervjudata. *Kvalitativ metode* anvendes ved diskursanalyse av intervjusvar. Kvantitativ metode benyttes i kvantitativ og kvalitativ *analyse*, mens kvalitativ *metode* benyttes ved diskursanalyse.

Kvantitativ metode		Kvalitativ metode	
Kvantitativ analyse av erklæringer	Kvalitativ analyse av erklæringer	Kvantitativ registrering av intervjudata	Diskursanalyse av intervjusvar

Prosedyre

Prosjektet ble planlagt i år 2000, og datainnsamlingen foregikk i de fire årene 2001-2004. Planleggingsfasen ble brukt til litteraturstudier, utarbeidelse av prosjektet, rekruttering av deltagere, søknad om godkjenning av prosjektet i Datatilsynet og studietur til fremtredende fagmiljøer i Canada og USA i januar 2001.

Fase 1 Fase 1 løp fra april 2001 til september 2001 med følgende aktiviteter:

1. Intervju med hver av 40 deltagende PP-rådgivere i fase 1 om deres bakgrunn, rammebetingelser for deres arbeid, kunnskaper og synspunkter på feltet. Deltagerne ble intervjuet på sitt arbeidssted. Hvert intervju tok med individuelle variasjoner mellom to og fem timer å gjennomføre. Frie svar ble tatt opp på MiniDisc og umiddelbart skrevet ut ordrett.
2. Intervju av 11 foreldrepar til deltagende barn om deres kunnskaper om og holdninger til barnas behov og tilbud og deres vurdering av PP-tjenestens innsats (*brakerundersøkelsen*, som ikke er inkludert i avhandlingen). Dette intervjuet ble foretatt i juni og juli 2001 og tok mellom én og tre timer å gjennomføre.
3. Innhenting av deltagernes sakkyndighetserklæringer om antatt lærehemmede minoritetsspråklige barn som uttrykk for *vanlig praksis* i et ganske typisk utvalg norske PP-tjenester. Det foreligger 41 erklæringer fra rådgivere med kjent utdanningsbakgrunn.
4. Forberedelse av kompetansehevingsprogram, dels basert på deltagernes intervjusvar og demonstrerte behov.

Fase 2

Fase 2 løp fra september 2001 til mai 2002 med følgende aktiviteter:

1. Gjennomføring av et to dagers kompetansehevingsprogram for deltagerne i grupper på fire eller fem, til sammen 16 kursdager forskjellige steder på Østlandet og Sørlandet. Den andre kursdagen ble avsluttet med en anonym evaluering av kompetansehevingen (evalueringsundersøkelsen).
2. Retesting av 32 deltageres elever under kompetanseheving (åtte deltagere hadde falt fra mellom fase 1 og fase 2).
3. Innhenting av 32 sakkyndighetserklæringer etter retesting av elever i fase 2 som uttrykk for *ny praksis* etter kompetanseheving.
4. En etterundersøkelse av interesse for, innsats i og opplevd utbytte av prosjektets tilbud hos de deltagende PP-rådgivere. Spørreskjema ble sendt ut 09.04.02, og de siste svarene kom inn 15.05.02.

Gjennomføringen av fase 2 ble avsluttet med at deltagerne skulle innlevere ny sakkyndig vurdering etter ny utredning innen 15.12.01. Bare et mindretall av deltagerne hadde levert rapporten innen fristen, og et flertall fikk utsettelse, noen helt frem til midten av april 2002, med begrunnelse i sykdom, arbeidspress, andre viktige oppgaver etc.

Fase 3

Fase 3 løp fra 2002 til 2004. Etter fase 2 ble deltagerne overlatt til egen praksis uten kontakt med prosjektleder. Fase 3 består av sakkyndighetserklæringer skrevet ca. to år etter avslutningen av fase 2, helt uten kontakt med prosjektet og uten forutgående opplysning om at de ville bli bedt om en ny erklæring til fase 3. Fase 3 er ment som en indikasjon for eventuelle langtidseffekter av kompetanseheving. Det var 21 deltagere som sendte inn erklæringer fra fase 3. Årsakene til frafallet mellom fase 2 og fase 3 var i alle tilfelle begrunnet med skifte av jobb, sykdom eller manglende minoritetsspråklige i praksis i den mellomliggende perioden.

Ingen opplyste at de falt fra fordi de var misfornøyde med prosjektet, fordi de var arbeidsbelastet, eller fordi de ikke lenger var interessert. Med dette har prosjektet til sammen analysert 94 sakkyndige vurderinger i tre faser.

Intervensjon

Kompetansehevingsprogrammet er prosjektets forsøk på å formidle deltagerne en faglig minstestandard for pedagogisk-psykologisk arbeid med lære- og funksjonshemmede minoritetsspråklige barn i førskole og barneskole (se kapittel 15 om prosjektets arbeidsmodell). Det faglige innholdet er formidlet i form av to større foredrag i løpet av to kursdager. Arbeidsseminarene ble holdt i grupper på fire eller fem deltagere over til sammen 16 dager i forskjellige byer. Arbeidsseminar 1 ble avviklet åtte ganger mellom 25.08.01 og 15.09.01, før igangsettelse av ny utredning i den enkelte sak. Arbeidsseminar 2 ble avviklet åtte ganger mellom 08.10.01 og 17.10.01 mens ny utredning pågikk. På hvert arbeidsseminar fikk deltagerne utdelt mine innledningsforedrag til repetisjonsbruk og et sett på fire faglige artikler av relevans i tillegg til en utvalgt litteraturliste for supplerende lesning. Det ble også utdelt en huskeliste med en syntese av foredragene. På kursdagene ble det dessuten gitt gruppeveiledning i forhold til deltagerens medbrakte elevsak. Gruppeveiledningen var, så langt tiden rakk, forberedt gjennom skriftlig materiale mottatt før kursdagen. Mange av deltagerne ringte for å få faglige råd i løpet av fase 2. Man må også anse selve intervjuet som en del av intervensjonen.

Analyser, skåringskriterier og resultater

Intervju

Intervjuet med deltagerne er for det første brukt til å belyse forholdet mellom deltagerens bakgrunn (utdanning, erfaring etc.) og deres beskrivelse av egen praksis slik denne fremgår av de tre siste punktene om utredning, forvaltning og tiltak. Begrunnelsen er at man må forvente at PP-rådgivere med forskjellig bakgrunn også vil utføre arbeidet på ulike måter og kanskje med forskjellig kvalitet. Enhetlig og kompetent arbeid antas å gi bedre rettssikkerhet og bedre tilpasset opplæring.

Intervjuet er i den videre analyse brukt til å belyse forholdet mellom henholdsvis bakgrunnsvariabler og øvrige intervjusvar på den ene side, og demonstrert praksis i prosjektets fase 1 på den annen side, som uttrykker faktisk praksis i noen norske PP-tjenester. Det bør være en sammenheng mellom bakgrunnsvariabler og praksisvariabler. Forholdet mellom intervjudata og data fra sakkyndighetserklæringene som forelå før prosjektet starter, kan også forstås som forholdet mellom *rapportert* og *faktisk* praksis (se kapittel 26).

Intervjuet er i den videre analyse også brukt til å belyse forholdet mellom på den ene side prosjektets samlede informasjon om praksis i PP-tjenesten før intervensjon (bakgrunn, kunnskaper, synspunkter, rapportert praksis og faktisk praksis) og på den andre side ny praksis slik denne fremgår av sakkyndighetserklæringer skrevet i prosjektets fase 2 umiddelbart etter og dels under kompetanseheving. Intervjuet muliggjør en analyse av faktorer (karakteristika ved PP-rådgiver) som kan ha bidratt til demonstrerbar praksisendring fra fase 1 til fase 2.

Intervjuet er konstruert slik at deltagerne gjennom å besvare spørsmål selv kan trekke slutninger om det arbeidet de gjør, av teoretisk og praktisk karakter. Intervjuet har form av en samtale som regelmessig fortettes ned til ferdigformulerte spørsmål. Det er to typer svarkategori på disse spørsmålene, frie svar avgitt i dialog med intervjuer der det er mest tjenlig, og svar som intervjuer krysser av i ferdige kategorier (faste svarkategorier, ja/nei/vet ikke-svar og graderte svar på 5- eller 7-punktsskalaer). En del av spørsmålene inngår ikke i den kvantitative analysen av PP-tjenestens egenrapporterte praksis ved prosjektstart, men er brukt eksplorerende til støtte for utarbeidelse av kompetansehevingsprogrammet, og delvis også som en del av kompetansehevingen, idet deltagerne engasjeres i utfordrende og bevisstgjørende faglig dialog om sentrale sider ved arbeidet deres.

Intervjuets frie samtaleform innebærer en fare for ledende spørsmål og utilsiktet påvirkning av svar, men øker på den annen side muligheten til å få frem resonnementer og underliggende tenkning. Det er derfor viktig å demonstrere at dialogformen på den ene side har den tiltenkte effekt (skjerpet faglig interesse, motivasjon, tilpasning av kompetanseheving), og på den annen side ikke kontaminerer intervjuets andre hovedmål, kartlegging av deltagerens bakgrunn, rammebetingelser, kunnskaper, synspunkter og rapporterte praksis.

Intervjuet tar mellom to og fem timer å gjennomføre. Det utfordrer deltagerne på en sentral del av deres faglige arbeid, som de i liten grad er forberedt på gjennom sin utdanning. Uansett intervjuform er det derfor naturlig å vente at intervjuet i seg selv virker bevisstgjørende og har en progresjon som medfører at deltagerne svarer noe annerledes mot slutten av intervjuet enn de gjorde i begynnelsen av det. I *debriefing* gir 33 av 40 deltagere spontant, uten å være spurt om det, uttrykk for at de i stor grad er blitt bevisstgjort og har lært mye nyttig gjennom å bli intervjuet. Samtlige 40 gir uttrykk for at de opplevde intervjuet som interessant og relevant. Samtlige uttrykker at de er fornøyd med intervjuets blanding av dialog, frie svar og ferdige svarkategorier.³⁹⁸ Alle blir under *debriefing* bedt om å vurdere muligheten for at de er blitt manipulert i løpet av intervjuet. Noen få diskuterer spørsmålet, men ingen av dem konkluderer med at så er tilfelle.

Progresjonen i intervjuet, en eventuell fortløpende forbedring av svarene som kan skyldes spørsmålenes og dialogformens bevisstgjørende effekt, vil eventuelt være et problem hvis intervjuet samlet er gode, for da kan undersøkelsens metode ha farvet dens funn. Hvis intervjuet derimot er svake, på tross av at formen har vært bevisstgjørende, kan man regne med at svarene ikke ville vært bedre med en mer nøytral form.

Kvantitativ og kvalitativ analyse av sakkyndighetserklæringer

Mens intervjuet viser deltagerens kunnskaper, synspunkter og rapporterte praksis, viser sakkyndighetserklæringene resultatet av deres arbeid, den *faktiske* praksis som får konsekvenser for barn. Erklæringene tillater også en analyse av rapportert versus faktisk praksis, en analyse av hvordan PP-rådgivernes bakgrunn slår ut i deres praksis, og hvorvidt deres synspunkter og rapporterte praksis gjenspeiles i deres faktiske praksis før kompetanseheving.

Kvaliteten i sakkyndighetserklæringene (deres samsvar med den normative praksismodellen) er ved triangulering analysert kvantitativt og kvalitativt. Triangulering brukes ofte for å styrke validiteten i kvalitative studier eller for å skjelne mellom mulig forskjellige fortolkninger av ett datasett (Poon-McBrayer & García 2000:68; Patton 1990:187).³⁹⁹ Det er etter en operasjonalisert sjekkliste foretatt en kvantitativ, mekanisk registrering av elementer som bør være til stede i sakkyndighetserklæringene (vedlegg 4). Registreringen er foretatt blindt av to innleide avsluttende psykologistudenter. I tillegg til denne *kvantitative analysen* er de 94 erklæringene vurdert *kvalitativt* av et ekspertpanel bestående av seks erfarne fagfolk på området sakkyndighetsarbeid, lærevesner og minoritetsspråklig.

Hensikten med å bruke to forskjellige dataanalyser på det samme materialet, er at kvaliteten i en sakkyndighetserklæring kan vurderes på to måter. Man kan for det første vurdere hvorvidt PP-rådgiveren har fulgt "oppskriften" eller "veikartet", i hvilken grad kravene til informasjonsformidling i den realistiske arbeidsmodellen oppfylles. Denne vurderingen er gjennomført overveiende mekanisk og kvantitativt, med så lite spillerom som mulig for

³⁹⁸ Én deltager av 40 mener det burde vært mindre dialog.

³⁹⁹ "One important way to strengthen a study design is through triangulation, or the combination of methodologies in the study of the same phenomena or programs. This can mean using several kinds of methods or data, including using both quantitative and qualitative approaches" (Patton 1990:187).

individuell skjønn. Denne kvantitative analysen registrerer hvilke informasjonsbiter som faktisk foreligger i sakkyndighetserklæringene.

Men to erklæringer som inneholder like mange informasjonsbiter, som altså etter den kvantitative registreringen i samme grad har fulgt ”veikartet”, er ikke nødvendigvis like gode. De kan likevel være forskjellige hva angår forståelse og faglig skjønn. Den kvalitative analysen skal belyse den forståelse og det faglige skjønn som utøves i erklæringene. Holdbarheten av resonnementer og argumenter kan ikke registreres kvantitativt, de må vurderes kvalitativt.

Dersom de to analysene peker samme vei, kan man anta at de utfyller hverandre, styrker konklusjonene og sammen øker validiteten i prosjektet. Mine to analyser foretas med den prediksjon at de vil understøtte og utfylle hverandre og slik styrke undersøkelsens validitet. En lignende metode er senere brukt med motsatt prediksjon av Wilkinson et al. (2006). Forfatterne sammenlignet et ekspertpanels vurderinger, og vurderinger gjort i ordinære tjenester (lærere og PP-tjenester), av spesialundervisningsbehov hos henviste minoritetspråklige elever, basert på det samme grunnlagsmaterialet (testresultater og ferdighetsnivåer). De fant at ekspertpanelet systematisk gjorde helt andre og bedre funderte vurderinger enn de ordinære tjenestene, som overidentifiserte lærevansker og spesialundervisningsbehov. Triangulering kan brukes på begge disse måtene, for å styrke validiteten i analysen av et data-materiale, eller for å avdekke svak validitet i en slik analyse.

Den kvantitative analysen registrerer informasjonsbiter som faktisk foreligger i sakkyndighetserklæringene, på basis av realistiske, konsensusorienterte kriterier utarbeidet for dette prosjektet. Prosjektets realistiske arbeidsmodell er å forstå som en slik minstestandard. Det innebærer at hvis man bruker modellen – med det rimelige mål av innsikt og faglig forståelse som bør følge av utdanning og erfaring – så vil man redusere faren for å feilbeskrive barns evner og læreforutsetninger. Man vil øke muligheten for å kunne tilby barn forsvarlig og likeverdig opplæring.

I et utvalg av sakkyndighetserklæringer som alle tilfredsstillende modellens minstekrav, vil man naturligvis også finne variasjon i kvalitet, forskjeller i grad av innsikt og forståelse. Men i et slikt utvalg ville man ha godt håp om at de fleste erklæringene i hovedsak kan få positive konsekvenser for barna de beskriver. En minstestandard er altså ikke en garanti mot feilvurderinger, men fordelene med å følge en minstestandard er økt sannsynlighet for at sakkyndighetserklæringer får positive konsekvenser for barna de omtaler. En erklæring som ikke når *prosjektkravet*, som altså skårer mindre enn 49 poeng etter den kvantitative analysen, er pr. definisjon ikke god nok, derved at noen av minimumskravene man må kunne stille til en sakkyndighetserklæring, ikke er tilfredsstillende.

Den kvalitative analysen av sakkyndighetserklæringene besvarer ut fra kompetent faglig skjønn spørsmålet om hvorvidt konklusjonene i sakkyndighetserklæringene bygger på et tilstrekkelig informasjonstilfang (*balanse*), om faktorene i informasjonstilfanget er fornuftig vektet (*diskusjon*), om de er *dokumenterte* og *forståelig fremstilt*, og spørsmålet om tiltaksforslagene er *relevante*, *konkrete* og *forståelig fremstilt*. I den kvalitative analysen av sakkyndighetserklæringer blir syv spørsmål om kvalitet besvart på en skala fra 1-6 ut fra et kompetent faglig skjønn utøvd av erfarne fagfolk på området. De syv spørsmålene om balanse, diskusjon, dokumentasjon, relevans, konkretisering og forståelighet beskrives og begrunnes i Vedlegg 5 *Skåringsmal kvalitativ analyse*.

De 94 sakkyndighetserklæringene er lest av seks eksperter parvis, slik at alle erklæringer er skåret som middelverdien av to lesninger. Hver ekspert har altså lest 31 eller 32 erklæringer, og alle erklæringer er skåret av to eksperter. De syv spørsmål er skåret på en skala fra 1-6 for hver erklæring. Høyeste mulige skåre er 42 og laveste mulige skåre er 7. Som ved kvantitativ registrering er det for denne kvalitative analysen skjønnsmessig utledet kriterier for ”saksopplysning som potensielt kan komme barnet til nytte”, omtalt som *nyttekrav*.

Den viktigste funksjonen til den kvalitative analysen er kontroll av undersøkelsens indre validitet. Hvis det viser seg ikke å være noen sammenheng eller en negativ sammenheng mellom sakkyndighetserklæringenes kvalitet målt kvantitativt og kvalitativt, må vi konkludere at minst én av analysene er utilstrekkelig; eventuelt være åpne for at begge er utilstrekkelige. Hvis det derimot er en positiv korrelasjon mellom kvantitativ og kvalitativ analyse av erklæringene, må vi anta at analysene på en eller annen måte bekrefter hverandre og sammen viser at noe substansielt er målt. De kvantitative og kvalitative mål på kvalitet er metodisk grunnleggende forskjellige og er gjennomført av to grupper medarbeidere som ikke kjenner til hverandre eller vet om hverandre. Den eneste tenkelige grunn til at disse to helt forskjellige analysene eventuelt korrelerer høyt med hverandre, må være at de på svært ulike måter har målt noe grunnleggende felles, in casu kvalitet i sakkyndighetserklæringer slik kvalitet er operasjonalisert i prosjektets realistiske arbeidsmodell, som begge er basert på. Dessuten må man kunne anta at de to analysene sammen gir et mer nyansert bilde av sakkyndighetserklæringenes kvalitet og kompetansehevingsprogrammets effekt enn én analyse ville gitt alene. Bemerk at kvantitativ og kvalitativ *analyse* begge er kvantitativ *metode*.

Minstestandard, prosjektkrav og nyttekrav

Praksismodellen i dette prosjektet postuleres som en realistisk og konsensusorientert minstestandard for godt sakkyndighetsarbeid med minoritetsspråklige. Denne minstestandarden er operasjonalisert ved en sjekkliste på 49 items (44 kvantitative pluss 5 kvalitative, se nedenfor).

Slike operasjonaliserte standarder er viktige i et samfunn. På alle store sykehus begås daglig mange brudd på rutiner og prosedyrer. Og hvert år avdekkes behov for nye rutiner eller revisjon av rutiner. Likevel er det få som vil mene at våre sykehus på grunn av disse rutinebrudd og utilstrekkelige rutiner i hovedsak feiler i sin oppgave. Det aller meste som skjer på et sykehus, er tross alt til beste for pasientene, selv om bedre rutiner og strammere kontroll ytterligere kan redusere for eksempel antall pasientskader, sykehusinfeksjoner og rettstvister om kvaliteten i behandlingen.

På de fleste produksjons- og tjenestoområder innføres og revideres kontinuerlig rutiner, prosedyrer, tilsynsordninger, kontrollmekanismer og standarder. Det gjøres for å holde tritt med en verden i forandring og for å motvirke effekten av den naturlige tendensen til variasjon i kvalitet på ledelse, arbeid, varer og tjenester. Slik kvalitetssikring vil tendensielt redusere antallet tilfeller der dårlig ledelse og arbeid eller dårlige varer og tjenester skaper problemer. Man kan ikke garantere kvalitet gjennom regulering, men man kan langt på vei øke sannsynligheten for kvalitet ved å innføre rutiner og minstestandarder.

En sakkyndighetserklæring blir i dette prosjektet godkjent som ”god nok” bare hvis den oppnår 49 poeng etter den kvantitative analysen. Disse 49 kriteriene er minimumskrav som det teoretisk er lite faglig strid om, de er realiserbare, og de er forenlige med eller mulig å utlede av norske offentlige føringer (lov, forskrift, læreplaner). En slik godkjenning av erklæringer som er ”gode nok”, kan ikke gis etter den kvalitative analysen. Det skyldes at den kvalitative analysen er bygget opp rundt en *rating*-skala fra 1-6 og derfor har en konsentrasjon rundt de midtre skårene.

En sakkyndighetserklæring kan imidlertid være ”god nok” også på en annen måte. Erfaring tilsier at en sakkyndighetserklæring kan være ganske god og kan komme et barn til nytte selv om den ikke tilfredsstillende dette prosjektets minstekrav. En erklæring der for eksempel nasjonalitet og morsmål ikke er nevnt, vil, fordi minstekravet ikke er oppfylt, ikke bli godkjent (og fortjener kritikk), men den kan like fullt tenkes å bli til nytte for barnet den omhandler, dersom den ellers er god. Tilsvarende er det erfaringsmessig grunn til å vente at noen av sakkyndighetserklæringene har så store svakheter i informasjonstilfang, konkludering og tiltaksforslag at de ganske åpenbart kan skade et barns videre skolekarriere dersom de blir lagt til grunn for opplæringen.

For å komme litt nærmere dette viktige skillet i datamaterialet mellom erklæringer som kan være skadelige og nyttige for barnet, blir det derfor innført et kriteriestyrt skille mellom *potensielt nyttige* og *ikke potensielt nyttige* sakkyndighetserklæringer. Erklæringene blir følgelig vurdert både etter et *prosjektkrav* (den operasjonaliserte minstestandarden) og et *nyttekrav*, som beskrives i det følgende. En erklæring som oppfyller *nyttekravet*, er en erklæring som etter skjønnsmessige, faglig begrunnede kriterier antagelig kan ha vært nyttig for barnet den omtaler, på tross av at den ikke skårer 49 poeng og dermed ikke når *prosjektkravet*.

Skillet mellom potensielt nyttige og ikke potensielt nyttige erklæringer innføres primært illustrativt, og styres av kriterier bygget på min egen kliniske erfaring og rimelighetsvurderinger. Prosjektet har nemlig ingen data som viser hvilke erklæringer som faktisk er kommet barna til nytte, og ingen målbare kriterier som mer objektivt kan skille nyttige fra skadelige erklæringer. Om en erklæring faktisk kommer til nytte, er ellers ikke bare avhengig av dens kvalitet, men også av skolens evne og vilje til å utnytte den til beste for barnet. En god sakkyndighetserklæring, som når prosjektkravet, kan ignoreres i praktisk pedagogikk, slik dyktige pedagoger med sin erfaring i prinsippet kan gi godt tilpasset opplæring på tross av en helt utilstrekkelig sakkyndighetserklæring.

Å møte *nyttekravet* på alle fem temagrupper i den kvantitative analysen eller på alle de syv spørsmål i den kvalitative analysen anses viktigere enn den samlede poengsummen. På grunn av dette kravet til *bredde* i målt kvalitet vil det av og til forekomme (både i den kvantitative og i den kvalitative analysen) at en erklæring som oppfyller nyttekravet, har lavere samlet poengsum enn en erklæring som på grunn av manglende bredde ikke oppfyller nyttekravet. Det foreligger i det materialet som skal presenteres, én erklæring der nyttekravet er nådd i den kvalitative analysen, men ikke i den kvantitative analysen, en erklæring der oppskriften bare nesten er fulgt godt nok, men som demonstrerer god faglig innsikt. Motsatt foreligger en erklæring der oppskriften er fulgt, slavisk og mekanisk, der ekspertpanelet har underkjent den på grunn av mangler i faglig innsikt og formulering. De to erklæringene presenteres og diskuteres i kapittel 29, som evaluerer eksemplerklæringer fra de tre fasene.

Det understrekes igjen at nyttekravene både i den kvantitative og i den kvalitative analysen er satt for illustrative formål. Hensikten er ikke å gi en slags garanti for at et antall erklæringer antagelig kommer det utredede barnet til gode. nyttekravene er med hensikt satt liberalt for motsatt å kunne finne ut om det er noen erklæringer som selv med liberalt stilte kriterier antagelig ikke kan komme et utredet barn til nytte, og eventuelt kan være skadelige for barnets videre skolegang.

Overveiende kvantitativ og rent kvalitativ analyse

Det er fem punkter i den foreslåtte arbeidsmodellen som volder vanskeligheter i den kvantitative analysen. Det er ikke mulig å oppstille operasjonaliserte kriterier for relevans, konkretisering og forståelig fremstilling av foreslåtte tiltak i erklæringen, eller for dokumentasjon og forståelig fremstilling av konklusjon, for dette er typisk kvalitative vurderinger. Vurderingen av to krav til konklusjonen og tre krav til føringer for tiltak er derfor hentet inn til den kvantitative analysen fra den kvalitative analysen. Sakkyndighetserklæringenes samsvar med den realistiske arbeidsmodellen er altså kartlagt ved en *overveiende* kvantitativ og en *rent* kvalitativ analyse. Sakkyndighetserklæringene er i den kvantitative analysen mekanisk kontrollert mot en sjekklister med 44 operasjonaliserte kriterier. Ytterligere 5 punkter er i den kvantitative analysen hentet inn fra den kvalitative analysen, nemlig dokumentasjon og forståelighet av konklusjon, og relevans, konkretisering og forståelighet av tiltaksforslag. Dette innebærer at den kvantitative analysen bare er ca. 92 prosent – altså overveiende – kvantitativ.

Denne fremgangsmåten påvirker ikke eventuell korrelasjon mellom de to analysene. Fordelen med fremgangsmåten er at arbeidsmodellens viktigste krav til en sakkyndighetserklæring alle kommer til syne i begge datasett, som derved begge blir komplette og enklere kan sammenlignes.

Statistikk, databehandling

Prosjektet disponerer følgende primære kvantifiserte datakilder:

- 41 sakkyndighetserklæringer fase 1
- 40 intervjuer med PP-rådgivere
- 32 sakkyndighetserklæringer fase 2
- 21 sakkyndighetserklæringer fase 3
- Evalueringsundersøkelsen (N=32)
- Etterundersøkelsen (N=32)
- Kontrollundersøkelsen (N=60)

Kvantitativ analyse

De til sammen 94 sakkyndighetserklæringene i hovedundersøkelsen er skåret etter en sjekkliste på 44 enkle variabler, i noen analyser kombinert til nye variabler, fordelt på fem tema-grupper. I analysene brukes samleskårer, skårer for de 5 temagruppene og enkeltvariabler. Data er blindt lagt inn av to prosjektmedarbeidere etter vedlegg 4 *Sjekkliste kvantitativ analyse*.

Reliabilitet i kvantitativ analyse

Forut for datainnleggelse ble det gjennomført en treningsperiode med konsensuskonferanser der medarbeiderne og forfatteren (tre uavhengige lesninger) skåret et antall erklæringer som ikke inngår i prosjektet. I løpet av treningsperioden ble skåringsmanualen justert for tvetydigheter og feil. Jeg anså at konsensus var nådd da vi tre ganger på rad hadde skåret en enkelt erklæring med mindre enn pluss/minus 1 poeng skåringsdifferanse mellom oss tre. De to medarbeiderne skåret 42 erklæringer hver. Før innlegging av prosjektets data ble 20 tilfeldig uttrukne av de til sammen 94 erklæringene som reliabilitetskontroll lest av begge medarbeiderne. Gjennomsnittlig differanse mellom lesningene var 3,00 (SD 2,13). Den største forskjellen mellom to lesninger av en erklæring var på 7 poeng (én av 20 erklæringer), den minste på 0 poeng (2 av 20 erklæringer). Gjennomsnittlig samsvar mellom medarbeiderne på de enkelte variabler var 85,3 prosent, spredning 60 til 100 og SD 9,9. Tre av sjekklistens 44 punkter hadde svak reliabilitet (60 prosent samsvar). Det gjaldt variablene for hvorvidt morsmålstep var kommentert i erklæringen, hvorvidt vurdering av spesialundervisningsbehov var dokumentert, og hvorvidt det var angitt innhold, omfang og organisering av tiltak. Fem variabler hadde samsvar på mellom 75 og 80 prosent, åtte mellom 80 og 85 prosent, og de resterende 28 variablene hadde samsvar mellom 85 og 100 i disse dobbeltleste erklæringene.

Kvalitativ analyse

Erklæringene er også blindt skåret kvalitativt av et ekspertpanel etter et vurderingsskjema med syv spørsmål som hvert rangeres på en skala fra 1–6 (vedlegg 5). Også i den kvalitative analysen presenteres samleskårer, skårer for hvert av de syv spørsmålene, kombinerte variabler og enkeltvariabler. Ekspertpanelet hadde 6 deltagere. Alle 94 erklæringer er lest av to medarbeidere, og hver medarbeider har lest 31 eller 32 erklæringer.

Enighet i kvalitativ analyse

Forut for datainnleggelse ble det gjennomført en treningsperiode med konsensuskonferanser der medarbeiderne og forfatteren (syv uavhengige lesninger) skåret et antall erklæringer som ikke inngår i prosjektet. I løpet av treningsperioden ble vurderingsskjemaet justert for tvetydigheter og feil. Jeg anså at konsensus var nådd da vi tre ganger på rad hadde skåret en enkelt erklæring med mindre enn pluss/minus 1 poeng skåringsdifferanse mellom oss syv lesere (skala 1-6). Ved innleggelse av data hadde de to ekspertene i hvert av de tre ekspert-

parene seg i mellom gjennomsnittlig skåringsdifferanse på 1,02 eller mindre på hvert av de syv spørsmål for de 31 eller 32 erklæringene. De tre ekspertparene har foretatt til sammen 658 registreringer (1316 enkeltregistreringer, dvs. 2 registreringer ganger 94 erklæringer ganger 7 spørsmål). Største skåringsdifferanse mellom to eksperter på en enkelt registrering av ett enkelt spørsmål i en enkelt sak på skala 1-6 er 3 (32 forekomster av 658 mulige). Skåringsdifferanse 2 forekommer 107 ganger av 658 mulige. Skåringsdifferanse 1 forekommer 296 ganger av 658 mulige. Perfekt samsvar i skåring mellom ekspertene forekommer 244 ganger av 658 mulige. Gjennomsnittlig skåringsdifferanse i de tre ekspertparene er mindre enn 1 for seks av spørsmålene, og 1,02 for ett spørsmål. Ekspertene har samlet skåret erklæringene like pålitelig som eller bedre enn kravet til konsensus i treningsperioden (da det rett nok var syv lesninger, mot to lesninger ved dataregistrering), nemlig med en gjennomsnittlig skåringsdifferanse for hvert av syv spørsmål på 1 eller mindre på en skala fra 1-6. Parvis har de seks ekspertene samlet lest erklæringene nesten helt likt, og enigheten anses svært god når vi betenker at dette er kvalitative vurderinger av svært variable sakkyndighetserklæringer, etter et vurderingsskjema med så globale og vanskelig operasjonaliserbare kriterier som balanse, diskusjon, dokumentasjon, relevans, konkretisering og forståelighet. Den høye enigheten tyder på at vurderingsskjemaets syv spørsmål var tilfredsstillende operasjonalisert, at konsensusarbeidet var effektivt, og at ekspertene var kompetente. Data er innlagt etter middelverdien for hvert spørsmål fra hvert ekspertpar.

Bruk av sakkyndighetsdata

Data fra sakkyndighetserklæringene (praksisvariablene) sammenholdes med kvantifiserte variabler fra intervjuet (vedlegg 2 og 3). Praksisvariabler og intervjudata sammenholdes også med skårer fra evalueringsundersøkelsen (av kompetansehevingsprogrammet) og etterundersøkelsen (deltagernes vurdering av hele prosjektet og sin deltagelse).

Det er etter LESS-prinsippet brukt helt enkle deskriptive statistiske metoder som frekvenser, krysstabulering, korrelasjoner og signifikanstesting, og i noen tilfelle *Compare means paired samples test* og *Non-parametric Mann-Whitney U-test, 2-independent samples* for å måle praksisendring på henholdsvis innsatsrelaterte og kompetanserelaterte variabler, og for å sammenligne undergrupper av utvalget. Verken utvalgsstørrelsen eller substansielle forhold inviterer til bruk av mer sofistikerte statistiske metoder.⁴⁰⁰ For en mer detaljert oversikt over deltagere og barn i hver av fasene og de ulike databaser som ligger til grunn for analysene, se vedlegg 9, 10 og 11.

Etikk

Konsesjon til å behandle personopplysninger foreligger fra Datatilsynet 28.02.01 (referanse 2001/239-2 ACM/-).

Det skal ikke være mulig å identifisere barn, skoler, deltagere, PP-kontorer eller kommuner. Land, morsmål og kjønn er ofte fiktive eller manipulerte i fremstillingen.

PP-tjenesten har vært under et visst press de senere årene, gjennom offentlige evalueringer (for eksempel Overland 1996; Nordahl & Overland 1998; Fylling & Handegård 2009), offentlige utredninger (for eksempel NOU 16 2003; NOU 18 2009), og på minoritetsspråkfeltet (Pihl 2005; 2010). Hvis den foreliggende undersøkelsen avdekker problematiske forhold ved PP-tjenestens praksis, vil den kunne øke dette presset på PP-tjenesten. Det er et forskningsetisk dilemma, for etter min mening er PP-tjenesten et nødvendig korrektiv for skolen, et uavhengig sakkyndig organ som styrker elevenes rettssikkerhet.

⁴⁰⁰ LESS-prinsippet: Laveste Effektive Statistiske Slutningsnivå.

Intervjuformen (beskrevet i kapittel 17) og fremstillingen av intervjusvar i kapittel 21-24 reiser etiske spørsmål som er diskutert i de respektive kapitler. Gjengivelsen av intervjusvar reiser et dilemma. Jeg har valgt å gjengi intervjuene så ordrett som mulig, hvilket øker realismen, men kan gi et uberettiget og overdrevet inntrykk av uklar tenkning, som diskutert ved innledningen til seksjonen *Tendenser i intervjuet*.

Som diskutert i kapittel 17 kan intervjuformen ha inneholdt ledende spørsmål og påvirkning av den intervjuede mens intervjuet pågikk. Dette var dels tilsiktet, siden intervjuet selv er en del av kompetansehevingen, dels er intervjuet gjennomført slik at tidlige spørsmål i minst mulig grad skal påvirke senere svar, og dels er effekten av bevisstgjøring hensyntatt i analysene. Ved bruk av det konfronterende eller *sokratiske* intervju er det en fare for at den intervjuede føler seg presset eller manipulert. Deltagerne var informert om disse forhold på forhånd, de ga sitt samtykke, og ingen av dem konkluderte ved *debriefing* at deres intervjusvar ble ugyldiggjort av slike forhold. Intervjuer kunne vært mindre pågående overfor deltagerne, men på bekostning av hensynet til deres klienter. I den grad dette reiser et etisk dilemma, er klientenes behov vektlagt mer enn deltagerens. På den annen side krever intervjuformen en intellektuell og etisk årvåkenhet som det er vanskelig å mestre fullt ut. Intervjuer begår feil, hvilket stedvis kommenteres underveis i fremstillingen.

Noen helt få av deltagerne diskuterte under *debriefing* spørsmålet om hvorvidt de var blitt manipulert i intervjuet, og hvorvidt deres svar under slike betingelser er gyldige (alle ble stilt dette spørsmålet). Som en illustrasjon siteres her en dialogsekvens med den ene individuelle deltageren som sa mest om det:

Intervjuer:

(Jeg har jo en følelse av at det er ett eller flere punkter du føler et ubehag ved .. eller er det slik at hele intervjuet er invalidert fordi jeg har styrt deg for mye ..?)

Deltager:

Nei, jeg synes ikke det ..

Intervjuer:

(Jeg har jo på en måte måttet hale svarene ut av deg en del ganger .. jeg har opplevet hos deg en slags motstand mot å uttale seg på sviktende grunnlag?)

Deltager:

Nei, men jeg tror kanskje det er det at .. at det har vært en prosess .. gjennom det intervjuet .. for **meg** ..

Intervjuer:

(og at du kanskje er en litt annen nå, enn da vi begynte .. ?)

Deltager:

Ja!

Intervjuer:

(Men er du bekymret på mine vegne eller på dine egne vegne .. eller på PP-tjenestens vegne, eller på barnas vegne .. ? Du har gitt meg noen svar, og dem kan jeg bruke til noe ..)

Deltager:

Ja, altså de svarene jeg har gitt .. dem vil jeg jo stå inne for når det er slik jeg har svart. Men .. prosessen fram til svarene .. ja .. jeg har .. altså det har vært en prosess hvor jeg har .. mine svar har ikke kommet **kontant** .. nei. De har ikke kommet kontant fordi jeg ikke har reflektert så mye over disse tingene tidligere ..

Intervjuer:

(Og dels har jeg lokket og lurt, trukket og dratt .. dels har du selv resonert deg frem i samspill med meg til en del standpunkter som ikke har vært kontante, men som har vært .. fremresonerte, slik jeg sa i starten at det nok kom til å bli ..)

Deltager:

Ja.

Intervjuer:

(Og hvilket problem reiser det for deg? Har jeg bare fått mine egne tanker bekreftet, eller føler du at nå har du selv tenkt noen tanker, og tenker litt forskjellig fra i går .. tanker som er dine .. ?)

Deltager:

Ja, det er jeg som mener det .. ja .. det synes jeg.

Intervjuer:

*(Hvis det er **deg** som mener det, da har ikke jeg noe problem .. da kan jeg bruke resultatene videre .. så hvis det er meg og forskningens vederheftighet du er bekymret for, så er ikke jeg det. Men hvis du sier at du sitter med en rekke svar som jeg har gitt deg .. eller som jeg har halt ut av deg .. som du ikke kan stå inne for .. da må jeg stryke dette intervjuet ..)*

Deltager:

Nei, nei, det synes jeg ikke.

Intervjuer:

*(Så det er **deg** jeg har fått et bilde av, ikke meg selv ..?)*

Deltager:

Ja, det vil jeg si.

Intervjuer:

(Men jeg har vært med på å bringe deg dit ..?) Til en viss grad .. ja. Fordi jeg har måttet tenke igjennom .. altså reflektert rundt det ..

Intervjuer:

(Så det er du som har tenkt selv .. ?)

Deltager:

Ja, gjennom de spørsmålene du har stilt.

Intervjuer:

(Det er nesten litt sokratisk, dette her ..)

Deltager:

Ja .. (ler)

Intervjuer:

(Da vil jeg legge til grunn at du er blitt stilt overfor nye problemstillinger som du er blitt nødt til å tenke over .. men at det er dine tanker og ikke mine)

Seksjon 1: Intervjusvar og bakgrunn

Kapittel 19

Intervjusvar

Kjennetegn ved utvalget

Bakgrunn, arbeidssted, alder og kjønn

De intervjuede PP-rådgiverne arbeider i by og bygd på Østlandet og Sørlandet, i kommuner med typiske forhold mellom antall PP-rådgivere og befolkningsstørrelse, med en tredeling mellom store byer, småbyer og typiske bygdesamfunn. Av deltagerne er 8 menn og 32 kvinner. Alderen varierer mellom 30 og 63 år, ganske jevnt fordelt (mean 46,0 SD 9,9). Deltagerne har som vist i metodekapitlet (kapittel 18) høyere utdanning enn snittet av PP-rådgivere i Norge, og høyere utdanning enn PP-rådgivere på Østlandet, den regionen som har de høyest utdannede PP-rådgiverne i landet.

Kvalifisering for arbeidet i grunntutdanning eller etter- og videreutdanning

De 40 deltagerne blir spurt om arbeid med lærevansker hos minoritetsspråklige har vært et tema i deres grunntutdanning eller i etter- og videreutdanning. Med tema menes her at slikt arbeid har vært behandlet i pensum, at det har vært forelest om eller vært gjenstand for prosjektarbeid, praksisøvelse eller en eksamen. Bare én av deltagerne angir at slikt arbeid har vært tema i grunntutdanningen. Elleve angir å ha hatt noe etter- og videreutdanning for slikt arbeid, hovedsakelig enkeltstående kursdager eller foredrag. Det er 28 deltagere som ikke hatt opplæring i sakkyndighetsarbeid med minoritetsspråklige. Flere vektlegger imidlertid at de har utdanning innenfor migrasjonspedagogikk, dvs. arbeid med minoritetsspråklige uten lærevansker i ordinære tilbud, og utdanning for generelt sakkyndighetsarbeid, altså ikke spesielt minoritetsspråklige, og at begge deler har vært nyttig i arbeid med barn som både er minoritetsspråklige og lærehemmede.

Det er 34 deltagere som mener at utdanningen og etter- og videreutdanningen gir et dårlig grunnlag for akkurat dette arbeidet. Seks mener at utdanningen i så måte har vært midtels eller god.⁴⁰¹

Kjennskap til minoritetsspråklige elevers rettigheter etter lov og forskrift

På et åpent spørsmål om hvilke tiltak minoritetsspråklige barn har rett til i skolen etter lov og forskrift, nevner tre av deltagerne de tre forskriftsfestede (nå lovfestede) rettighetene morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og særskilt norskopplæring. Ytterligere 13 nevner to av de tre rettighetene. De resterende 24 nevner én eller ingen av de tre rettighetene. Det ble også spurt om tilsvarende rettigheter i førskolealder. Mange deltagere angir at også førskolebarn har slike rettigheter, hvilket ikke stemmer, selv om mange førskolebarn har slike tilbud gjennom ikke lov- og forskriftsfestede tilskuddsordninger og lokale prøveprosjekter. PP-rådgivere som arbeider med førskolebarn skal også kjenne skolebarnas rettigheter, fordi de regelmessig forbereder skolestart for førskolebarn, og følgelig må kjenne skolebarnas rettigheter. Mange nevner også at minoritetsspråklige barn etter behov har krav på spesialunder-

⁴⁰¹ Ochoa, Rivera and Ford skriver at "83 % of the school psychologists actually conducting bilingual assessment described their training as less than adequate. Moreover, 56 % stated that they had received no or very little training on interpreting results of bilingual assessment .. The field of school psychology must ask itself whether the lack of adequate training by approximately 80 % of school psychologists conducting bilingual psychoeducational assessment has any bearing on the overrepresentation of minority children in special education" (1997:341).

visning og andre tiltak som gjelder alle barn, uavhengig av om de er minoritetsspråklige. Disse svarene er ikke registrert her.

Rapportert og demonstrert kjennskap til litteratur og forskning

Seks av deltagerne oppgir at de kjenner relevant litteratur og forskning på fagfeltet, de resterende 34 oppgir at de ikke kjenner noe til litteraturen og forskningen. For å teste disse opplysningene, ble det så registrert om deltagerne kunne angi en forfatter, en relevant problemstilling og en pedagogisk implikasjon av denne problemstillingen. Fire deltagere oppfyller alle disse tre kriteriene, ytterligere seks oppfyller to av dem. Til sammen ti deltagere demonstrerer altså et visst kjennskap til litteratur og forskning på feltet, inkludert de seks deltagerne som hevdet at de hadde slik kunnskap. Det er 24 deltagere som verken kan angi et navn eller en problemstilling.

Arbeidsområde og -belastning, fartstid og erfaring med målgruppen

Disse spørsmålene stilles for å muliggjøre en analyse av om mengden erfaring med minoritetsspråklige (i absolutte tall og relativt til samlet klientantall), fartstid i tjenesten og graden av arbeidsbelastning er relatert til øvrige intervjuvar og praksisvariabler. Man vil tro at middels eller lang fartstid, middels arbeidsbelastning og stor andel minoritetsspråklige i praksis gir et godt erfaringsgrunnlag og disponerer for kunnskap og god praksis.

Deltagernes erfaring er målt på forskjellige måter: Tid siden kvalifiserende eksamen, tjenestetid i PP-tjenesten, antall barn utredet totalt de to siste år (arbeidsbelastning) og antall minoritetsspråklige barn utredet de to siste år (direkte erfaring med målgruppen). Deltagerne tok kvalifiserende eksamen mellom 1973 og 2001, rimelig jevnt fordelt over tidsrommet, med en liten overvekt fra 1994 til 1998. Tjenestetid varierer tilsvarende fra 30 år til nyansatt, med en liten overvekt fra ett til seks års tjenestetid.

Deltagerne har varierende arbeidsbyrde totalt, opplyst for de siste to årene. Tallene er samlet klare, men litt unøyaktige, idet noen få har hatt redusert stilling, noen få har lederansvar og noen få har ikke vært ansatt i hele perioden det er gitt opplysninger for. Heltidsansatte vanlige PP-rådgivere later til å vurdere mellom 10 og 85 saker i året. Gjennomsnittlig antall utredede barn siste hele år før prosjektstart var 23. Det store flertall av deltagerne utreder mellom 10 og 60 saker i året, og det er altså stor variasjon i arbeidsbelastning. Noen helt få utreder flere og noen helt få har færre saker fordi de er relativt nyansatt eller fordi de har uforholdsmessig mange andre oppgaver enn sakkyndighetsarbeid i sin stilling, for eksempel lederansvar.

At deltagerne har varierende mengde erfaring med minoritetsspråklige barn er derimot ikke overraskende, siden barna er skjevt fordelt geografisk. Det er 12 deltagere som opplyser at de har utredet fra 1-4 minoritetsspråklige de siste to år, 17 har utredet fra 5-10 barn og 11 deltagere har utredet fra 11-40 barn de siste to år. Deltagerne fordeler seg altså ganske jevnt med lite, middels og mye direkte erfaring med målgruppen.

Arbeidsområde: Av deltagerne arbeider åtte bare med førskolebarn, 28 med skolebarn, hvorav 12 bare i skole og 20 både i skole og førskole. 15 av deltagerne angir at de i sin stilling har særlige arbeidsoppgaver som atskiller stillingen fra det typiske distriktsansvaret PP-rådgivere vanligvis har. Hvorvidt dette gjør prosjektets utvalg mindre typisk for norske PP-tjenester, diskuteres i kapittel 20.

Målt mot prosentvis andel minoritetsspråklige i kommunene hvor de arbeider (befolkningstall), oppgir 32 deltagere 2,7 ganger så mange minoritetsspråklige klientsaker i sin prak-

sis som demografien i kommunene deres skulle tilsi.⁴⁰² I en kommune med 10 prosent minoritetsspråklige i befolkningen, vil en PP-rådgiver i dette materialet i gjennomsnitt oppgi at minoritetsspråklige utgjør 27 prosent av klientsakene det har vært arbeidet med de siste to år. De rapporterer altså om en "minoritetsspråksfaktor" på 2,7. Minoritetsspråksfaktoren varierer imidlertid sterkt mellom de enkelte deltagerne, og man kan ikke tolke denne overhenvisningen av minoritetsspråklige utover prosjektets utvalg på 40.

Synspunkter på kompetanse og rammebetingelser

Opplevd egenkompetanse og kompetansehevingsbehov

Det er 38 deltagere som angir at minoritetsspråklige barn er vanskeligere å utrede enn majoritetsspråklige barn, og de angir en rekke grunner for det. I intervjuet blir deltagerne bedt om å vurdere sin egen kompetanse for sakkyndighetsarbeid med minoritetsspråklige på to måter. De vurderer sin kompetanse som bedre eller dårligere enn et tenkt gjennomsnitt av kollegers kompetanse (nasjonalt eller lokalt).⁴⁰³ De vurderer også sin kompetanse i forhold til konkrete arbeidsoppgaver (utredning og tiltaksutarbeidelse) på en skala fra "svært dårlig" til "svært god". I et åpent spørsmål blir de videre bedt om å kommentere et eventuelt behov for kompetanseheving på dette feltet.

Det er 18 deltagere som oppgir at de mener å ha høyere kompetanse for arbeid med minoritetsspråklige barn enn gjennomsnittet i PP-tjenesten (lokalt eller nasjonalt). Ti deltagere mener de er godt kvalifisert for utredning av lærevansker hos minoritetsspråklige barn, 23 mener de er middels kvalifisert, og syv mener de er dårlig kvalifisert. Til sammen 33 av 40 mener altså at de er middels eller godt kvalifisert for utredningsarbeid. Det er 13 deltagere som mener de er godt kvalifisert for å foreslå tiltak for minoritetsspråklige barn med lærevansker, 18 mener de er middels kvalifisert, og ni mener de er dårlig kvalifisert. Det er 31 av 40 som mener at de er middels eller godt kvalifisert for tiltaksutarbeidelse.

Ved å bruke middelveiden kan vi si at 32 deltagere, altså drøyt tre fjerdeparter, mener de er middels eller godt kompetente for sakkyndighetsarbeid med minoritetsspråklige, og nesten halvparten mener at de har bedre enn gjennomsnittlig kompetanse for dette arbeidet. Prosjektets utvalg består altså ikke av PP-rådgivere som mener å ha særlig svak kompetanse på området.

På tross av denne positive vurderingen av egen kompetanse, mener likevel 34 deltagere at grunn-, etter- og videreutdanning har gitt dårlig grunnlag for dette arbeidet, og bare et mindretall (10) demonstrerer et visst kjennskap til forskning, litteratur og relevante pedagogiske problemstillinger på fagfeltet.

På spørsmål om hvilket kompetansehevingsbehov de har, gir deltagerne mange forskjellige, dels relevante og dels mindre relevante svar. Mange etterlyser konkret metodikk, tester og pedagogiske programmer for minoritetsspråklige. Det er 21 av deltagerne som opplyser at det de trenger, er mer teoretisk forståelse av og kunnskap om forholdet mellom tospråklighet, lærevansker og pedagogikk.⁴⁰⁴ Syv opplyser at de trenger mer kompetanse for å inkorporere kulturfaktorer i tiltak. Noen nevner eksplisitt at det er vanskelig å spesifisere et kompetansehevingsbehov på et felt der de mangler kunnskaper.

⁴⁰² Fra materialet er her trukket åtte deltagere som enten har lederfunksjon eller av andre grunner har atypisk antall minoritetsspråklige i sin praksis (for eksempel egen stilling for arbeid med minoritetsspråklige).

⁴⁰³ Noen var villige til å stille sin kompetanse i et nasjonalt perspektiv, andre sammenlignet mer beskjedent sin kompetanse med kollegers lokalt.

⁴⁰⁴ Jfr. Cummins 1984b: *Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students.*

Rammebetingelser for sakkyndighetsarbeid med minoritetsspråklige barn

Kvaliteten i sakkyndighetsarbeid generelt og med minoritetsspråklige barn avhenger ikke bare av PP-rådgivernes kvalifikasjoner, men også av rammebetingelser for arbeidet. Slike rammebetingelser omfatter de offentlige føringer for arbeidet, arbeidsbelastning, språk- og kulturforskjeller, kommunal økonomi og prioritering, samarbeid, holdninger hos ledelse, samarbeidspartnere og klienter, kommunale prosedyrer, utstyr ved kontorene og en rekke andre faktorer. Denne gruppen av spørsmål omhandler deltagernes opplevelse av rammebetingelsene som begrensende eller ikke begrensende for deres sakkyndighetsarbeid, og deres mulighet til med gitt kompetanse å gjøre godt arbeid under rådende rammebetingelser.⁴⁰⁵ Svarene fremgår av **tabell 4**.⁴⁰⁶

Med den kompetanse og kunnskap de selv nå engang har, angir et flertall deltagere (flere enn 20) følgende rammebetingelser som i noen grad eller i vesentlig grad begrenser deres mulighet til å gjøre godt arbeid med minoritetsspråklige barn:

Mangel på gode utredningsverktøy	(40)
Mangel på spesialisert kompetanse i PPT, barnehage eller skole	(39)
Problemer i samarbeid med foreldre	(36)
Stramme tidsrammer, stort arbeidspress	(36)
Kulturforskjeller	(35)
Uhensiktsmessige holdninger hos foreldre	(32)
Vanskelig å bruke eller skaffe tolk	(32)
Kommunal økonomi	(29)
Uhensiktsmessige holdninger hos samarbeidspartnere	(24)
Uhensiktsmessige eller manglende kommunale prosedyrer	(23)

Mellom 15 og 27 deltagere angir følgende rammebetingelser som "veldig begrensende" for deres mulighet til å gjøre godt arbeid, og disse faktorene viser i så måte hvor skoen virkelig trykker for dem som har den på, uavhengig av opplevd kompetanse:

Mangel på gode utredningsverktøy	(27)
Mangel på spesialisert kompetanse i PPT, barnehage eller skole	(20)
Stramme tidsrammer, stort arbeidspress	(17)
Kommunal økonomi	(15)

Det bemerkes imidlertid at følgende rammebetingelser anses som "ikke begrensende" for ganske mange deltagere:

Uhensiktsmessige eller manglende kommunale prosedyrer	(17)
Uhensiktsmessige holdninger hos samarbeidspartnere	(14)
Kommunal økonomi	(11)

Kommunal økonomi og lokale prioriteringer og prosedyrer varierer jo sterkt i Norge, og det understrekes ellers at disse tallene uttrykker deltagernes subjektive opplevelser.

Tabell 4. Begrensende og ikke begrensende rammebetingelser.

⁴⁰⁵ Flere undersøkelser bruker lignende lister av opplevde begrensninger i rammebetingelser (Beck 1996; Ochoa et al. 1996a,b; Kohnert et al. 2003; Kritikos 2003; Roseberry-McKibbin, Brice og O'Hanlon 2005; Overland 1996a; Nordahl & Overland 1998; Fylling & Handegård 2009).

⁴⁰⁶ I sin undersøkelse av egenrapportert klinisk praksis i skolen skriver Wilson et al.: "A primary constraint upon adequate assessment appears to be time. Over half of the respondents report that they do not have enough time to perform adequate assessment, and others note that diagnostic time is made at the expense of therapy time (1991:240). Wilson et al. rapporterer ikke om faktisk praksis, og man vet ikke om klinikerne med "tidsmangel" kamuflerer andre begrensninger på god praksis, som for eksempel mangler i kompetanse.

Muligheten for godt faglig arbeid under rådende rammebetingelser

Deltagerne vurderer tydeligvis rammebetingelsene som sterkt begrensende for deres muligheter til å gjøre godt faglig arbeid. På tross av at tre av fire anser seg selv middels eller godt kompetente, og nesten halvparten bedre kvalifisert enn gjennomsnittet i PP-tjenesten, er det bare fem av deltagerne som mener at de med sin kompetanse og erfaring under rådende rammebetingelser har gode muligheter til å gjøre godt faglig arbeid med lære- og funksjonshemmede minoritetsspråklige barn. Det er 12 som mener de har middels muligheter, og 21 mener de har dårlige muligheter til å gjøre godt arbeid under rådende rammebetingelser.

16 av deltagerne mener at tospråklige barn med lærevansker ikke kan få forsvarlige og likeverdige pedagogiske tilbud slik rammebetingelsene er i Norge. De angir følgende grunner for denne oppfatningen:

På grunn av for lav kompetanse i PPT, skole eller barnehage	(13 svar)
På grunn av ressursmangel og for lite pedagogisk tilpasning	(11 svar)
På grunn av foreldre/barn-variabler ⁴⁰⁷	(7 svar)
På grunn av holdninger og fordommer overfor minoritetsspråklige	(3 svar)

Fem av disse 16, altså 12,5 prosent av utvalget på 40, fastholder denne oppfatningen, om at lærehemmede minoritetsspråklige barn ikke kan få tilbud i samsvar med evner og forutsetninger, også når det innføres en forutsetning om at det brukes relevante metoder i utredning og tiltaksutarbeidelse. Én av åtte PP-rådgivere i dette utvalget uttrykker altså en sterkt kritisk holdning til opplæringen av minoritetsspråklige barn med lærevansker i Norge under rådende rammebetingelser, helt uavhengig av PP-tjenestens metoder og kompetanse. Dette er igjen subjektive oppfatninger.

Synspunkter på tospråklighet hos barn med og uten lærevansker

Det er 15 av deltagerne som mener at tospråklighet vanligvis er et problem for alminnelige barn uten lærevansker, og 28 som mener tospråklighet er en ressurs for dem (tre mener begge deler). Det er 34 deltagere som mener at tospråklighet vanligvis er et problem for lære- og funksjonshemmede barn, mens ni på forespørsel hevder at tospråklighet er en ressurs for alle barn, uavhengig av om de er lære- og funksjonshemmede.

Synspunkter på morsmålsvekkelse

På forespørsel svarer syv deltagere at svekkelse av morsmålsferdigheter *ikke kan* ha negative konsekvenser for barnets utvikling i den perioden det lærer norsk. Ytterligere seks deltagere har ingen mening om spørsmålet. Til sammen 27 av 40 mener at slik morsmålsvekkelse kan ha negative konsekvenser. Deltagerne blir også spurt om *hvilke* negative konsekvenser det eventuelt kan ha å få morsmålet svekket i den perioden andrespråket erverves. Konsekvensene formuleres på forskjellige måter, som er gruppert slik:

1. Sosiale konsekvenser (for kontakt med slektninger og samspråklige i Norge og opprinnelseslandet, identitetsproblemer og lignende).
2. Intellektuelle konsekvenser (kognitive, språklige, skolefaglige).

⁴⁰⁷ Blant "Foreldre/barn-variabler" nevnes her foreldres syn på opplæring og oppdragelse, deres oppfølging av barna, understimulering, traumer, kulturelle holdninger i strid med norske opplæringsmål, manglende opplæring i hjemlandet, tospråklighet og manglende kjennskap til norsk kultur og utdanningsvesen (se også Kohnert et al. 2003, Klingner & Harry 2006).

Svarene fordeler seg slik:

Bare intellektuelle konsekvenser nevnes	10 svar
Både intellektuelle og sosiale konsekvenser nevnes	7 svar
Bare sosiale konsekvenser nevnes	13 svar

Utredningspraksis

En sentral del av intervjuet omhandler deltagerens utredningspraksis, hvordan de foretar en utredning av minoritetsspråklige barn med mulige lærevansker. Spørsmålene omfatter anamneseopptak, innhenting av opplysninger, utredningsspråk og samarbeid om utredning, bruk av tolk, vurdering av pedagogiske tilbud som mulig bidrag til problemutvikling, testpraksis og testfortolkning, språkvurderinger og vektlegging av kulturfaktorer. De blir også bedt om å gjøre en kasusvurdering i en fiktiv sak der det mangler sentrale opplysninger.

Anamneseopptak

Det er 25 av 38 deltagere som oppgir at de ofte eller alltid opptar en anamnese, tre gjør det av og til, ti gjør det sjelden eller aldri. Hvorvidt dette samsvarer med deres faktiske praksis i fase 1, fremgår av avsnittet *Rapportert og faktisk praksis* i kapittel 26.

Innhenting av opplysninger

Det skal, når det er relevant, være standard praksis med foreldrenes samtykke å innhente opplysninger fra andre etater som har arbeidet med barna, og ofte fra skoler og barnehager hvor barnet har gått tidligere. Det er 26 deltagere (av 38) som hevder at de er nøye med å innhente opplysninger fra andre som har arbeidet med barnet i hver enkelt sak, mens 12 opplyser at de ikke innhenter slike opplysninger. Flere av disse hevder at det er en god tanke, men at tids- og arbeidspress setter begrensninger. Fordi slik innhenting av opplysninger fra andre etater bare er aktuelt for en del av barna i fase 1, kan opplysningene her ikke sammenlignes med faktisk praksis.

Samarbeid om utredning, utredningsspråk

Det er 17 deltagere (av 36) som vanligvis gjør selve utredningsarbeidet med minoritetsspråklige barn alene, mens 19 vanligvis samarbeider med andre, med tolk, pedagoger eller foreldre. Et flertall (31) utreder vanligvis bare eller hovedsakelig på norsk, mens bare fem opplyser at de vanligvis utreder både på norsk og på morsmål.

Bruk av tolk

Det er 20 deltagere som ofte bruker tolk i samtale med foreldre, 13 bruker tolk av og til, mens syv sjelden eller aldri bruker tolk. Ni av 36 bruker ofte eller av og til tolk ved testing, 27 bruker sjelden eller aldri tolk ved testing. Det er 14 (av 38) som ofte er i den situasjon at de føler de kunne gjort bedre arbeid ved bruk av tolk, 15 føler at de av og til kunne gjort bedre arbeid med tolk, mens ni opplyser at de sjelden føler behov for tolk. Noen få mener det er faglig galt å bruke tolk ved testing, et synspunkt som ikke er uten støtte i forskningen. Fordi behovet for tolk varierer fra sak til sak, kan disse opplysningene ikke sammenholdes med faktisk praksis.

Det er 24 deltagere som opplyser at de ved enkelte anledninger har opplevd bruk av tolk som negativt for arbeidet, mens 16 ikke har hatt den opplevelsen. Problemer ved bruk av tolk oppgis slik:

Manglende kompetanse hos tolken	(20)
Barnet forstyrres under testarbeidet	(17)
Habilitetsproblemer	(10)

Tolkens manglende kompetanse beskrives eksempelvis slik: Tolken kjenner ikke elementære regler for tolkeopptreden, oversetter ikke det som blir sagt, blander seg i samtalen med egne meninger, tolken har et annet språk enn dem han/hun tolker for, tolken er ikke god nok i norsk, av og til brukes slekt eller venner som tolk, tolken har for lite kjennskap til det pedagogisk-psykologiske ordforrådet.

Habilitetsproblemet beskrives slik: Mange foreldre er skeptiske til tolker fra samme etniske gruppe i små miljøer, noen tolker er naboer, slektninger eller bekjente. Det understrekes at dette gjelder enkeltepisoder og ellers er subjektive oppfatninger. De fleste deltagerne er gjennomgående godt fornøyd med tolkenes innsats, men mange opplever at det er vanskelig å skaffe kvalifisert tolk, særlig på mindre steder eller for mindre utbredte språk.

Det er 19 (av 36) deltagere som sier de foretar seg noe for å hindre at bruk av tolk skal virke negativt inn på arbeidet. Noen (15) foretar seg noe før møtet med tolken, sørger for å skaffe en profesjonell tolk og en tolk som foreldrene kan godta. Av disse 15 vil ni også ha en forsamtale med tolken som en forberedelse, for å forhindre misforståelser i samtale med foreldre eller som forberedelse til oversettelse av testinstruksjon.

Pedagogiske tilbud som bidrag eller årsak til barnets aktuelle problemer

Ved utredning av lærevansker hos barn skal det i norsk pedagogisk-psykologisk arbeid være standard praksis å prøve å fastslå om vanskene skyldes *forhold i barnet*, konstitusjonelle, biologiske forhold, eller *forhold rundt barnet*, oppvekst- og stimuleringsforhold, herunder pedagogiske tilbud. Av 38 deltagere oppgir 37 at de *ofte eller av og til* vurderer om utilstrekkelige pedagogiske tilbud har bidratt til eller forårsaket barnets aktuelle problemer, mens 24 av dem sier de *ofte* gjør denne vurderingen.

Blant 37 deltagere oppgir 18 at denne vurderingen i så fall også fremgår av sakkyndighetserklæringen, mens 19 oppgir at den ikke gjør det. Hvorvidt vurderinger av pedagogiske tilbud som mulig problemskapende faktor gjenfinnes i deres sakkyndighetserklæringer, fremgår av avsnittet *Rapportert og faktisk praksis* i kapittel 26.

Testpraksis

Det er 39 deltagere som oppgir at de bruker standardiserte tester i utredning av minoritetsspråklige barn. Den ene som ikke gjør det, presiserer at det skyldes manglende testkompetanse, og at tester innhentes fra kolleger. Samtlige vil altså direkte eller indirekte bruke standardiserte tester i sitt sakkyndighetsarbeid.

Tilpasninger av testadministrasjon

Det er 22 deltagere som opplyser at de bruker testene på vanlig måte, at de følger instruksjonen nøyaktig, og ikke gir hjelp eller godtar tvilsomme og halvgode svar. De resterende 18 oppgir at de foretar justeringer i administrasjonen av testene. Av disse oppgir 12 at de endrer instruksjonen for at oppgaven skal få tilnærmet lik vanskegrad som for majoritetsspråklige barn, for derved å beskytte testens psykometriske egenskaper, et slags hensyn til reliabilitet. De øvrige endrer instruksjonen uten hensyn til testens psykometriske egenskaper, for å finne ut om barnet har eller ikke har den ferdighet som det enkelte testledd skal måle, et slags hensyn til validitet.

Forbehold i testfortolkning

Et stort flertall (33 av 37) hevder at de tar særlige forbehold i testfortolkning når de tester minoritetsspråklige barn med tester standardisert for majoritetsspråklige barn. Disse forbeholdene formuleres på en rekke forskjellige måter, men kan oppsummeres slik:

- Tar forbehold for begrenset beherskelse av norsk (23 svar)
- Tar forbehold vedr. testsituasjon, kultur, forsiktighet, skjønn etc. (21 svar)

Mange (14 av 19) opplyser at de tar særlige forbehold i fortolkning av evnetester gitt på morsmål ved hjelp av tolk. Disse forbeholdene formuleres på en rekke forskjellige måter, men kan oppsummeres slik:

Forbehold for ugyldig standardisering ved testoversettelse	(7 svar)
Forbehold for feiloversettelse og kulturforskjeller	(8 svar)

Forholdet mellom non-verbal funksjon, morsmålsnivå og norskbeherskelse

Uten å forholde disse tre settene med informasjon til hverandre er det umulig å si noe konkluderende om en minoritetsspråklig elevs læreforutsetninger. Denne informasjonen er et minimumsgrunnlag for antagelser om evnenivå og evneprofil.

Et flertall (25 av 35) hevder at denne vurderingen ofte eksplisitt fremgår av deres sakkyndighetserklæringer, mens de resterende 10 sier at de bare av og til, sjelden eller aldri skriver om dette forholdet i sakkyndighetserklæringen. Hvorvidt deltagerens opplysninger bekreftes i sakkyndighetserklæringene deres, fremgår av avsnittet *Rapportert og faktisk praksis* i kapittel 26.

Kasusvurdering

Deltagerne blir bedt om å gjøre en kasusvurdering i en sak der det mangler sentrale opplysninger. De blir spurt hva de kan si om læreforutsetningene til et ikke norsktalende barn som det helt klart foreligger for lite opplysninger om, idet intet er kjent om verbalt evnenivå eller beherskelse av morsmålet. Barnet skårer til IQ 100 på non-verbale tester.

Et flertall (28) trekker den forhastede slutning at dette barnet har normale læreforutsetninger, og ser ikke at det mangler sentrale opplysninger for å underbygge denne konklusjonen. Syv deltagere tar forbehold, og vil korrekt ikke trekke noen konklusjon, men har problemer med å forklare hvorfor, med å spesifisere hvilke opplysninger som mangler. Det er bare fire deltagere som korrekt spesifiserer at man kan si lite om dette barnets læreforutsetninger, siden intet er kjent om barnets evneprofil eller språklige nivå på morsmål. Også disse fire trenger litt hjelp i form av dialog for å komme frem til synspunktet.

Språkvurderinger

Språklæringshistorie

En kartlegging av språklige ferdigheter hos minoritetsspråklige er ikke komplett uten at språklæringsbetingelsene er belyst. Implikasjoner av sviktende språklige ferdigheter kan bare vurderes når man vet hvilke muligheter barnet har hatt for å erverve sine to språk. Det skal derfor opptas en språklæringshistorie. Det er 12 (av 38) deltagere som oppgir at de ofte opptar en språklæringshistorie. Ytterligere åtte gjør det av og til, mens 18 oppgir at de sjelden eller aldri opptar en språklæringshistorie. Hvorvidt deltagerens opplysninger gjenspeiles i det foreliggende materialet av sakkyndighetserklæringer, fremgår av avsnittet *Rapportert og faktisk praksis* i kapittel 26.

Språkvurdering på norsk og morsmål

Det er av sentral betydning å kjenne barnets beherskelse av norsk og morsmål ved utredning av læreforutsetninger og pedagogiske behov. Et stort flertall (34) oppgir at de ofte eller alltid kartlegger barnets beherskelse av norsk. Bare seks (av 37) oppgir at de ofte forsøker å kartlegge barnets beherskelse av morsmålet, 12 hevder at de gjør dette av og til, mens 19 opplyser at de sjelden eller aldri gjør denne vurderingen. Hvorvidt disse opplysningene om kartlegging av norsk og morsmål gjenspeiles i deres sakkyndighetserklæringer, fremgår av avsnittet *Rapportert og faktisk praksis* i kapittel 26. Deltagerne blir også spurt om hvorfor de

kartlegger hvert av de to språk, eller hvorfor de eventuelt ikke gjør det. Svarene på disse spørsmålene behandles i kapittel 22.

Språktester

Kartlegging av språk gjennom standardiserte språktester er et omstridt spørsmål, fordi et så komplisert og mangefasettert fenomen som språk vanskelig kan innfanges i en test. For minoritetsspråklige er språktester særlig problematiske, fordi de er standardisert for befolkninger med normale språkerfaringer som minoritetsspråklige ofte mangler. Hvis man er oppmerksom på begrensningene ved språktester, kan de likevel gi verdifull informasjon, særlig om ordforråd, som vanskelig kan bedømmes kvalitativt. Funn på språktester bør suppleres med andre informasjonskilder, som språkutviklingsdata, kvalitativ språkbeskrivelse og observasjon av kommunikasjon i sosialt samspill, helst på begge språk.

Av 37 deltagere oppgir 29 at de ofte eller av og til bruker språktester. De språktester som brukes er særlig Reynells språktest, Illinois Test of Psycholinguistic Ability (ITPA) og mindre omfattende screeningmateriale som Bo Ege, Askeladden, SATS, Ringsted-materialet og andre pedagogisk pregede kartleggingsprøver. Ingen av deltagerne er i sine frie kommentarer inne på de begrensninger som bruk av språktester generelt er beheftet med. Åtte deltagere oppgir at de sjelden eller aldri bruker språktester. Det bemerkes at deltagere i førskole nærmest rutinemessig bruker Reynells språktest, mens få deltagere i skole har noen språktest de kan bruke, et savn mange nevner.

Kvalitativ språkbeskrivelse

Av 39 deltagere oppgir 16 at de ofte eller av og til gjør en kvalitativ språkbeskrivelse, mens 23 oppgir at de sjelden eller aldri gjør en slik vurdering. Om disse opplysningene gjenfinnes i sakkyndighetserklæringene deres, fremgår av avsnittet *Rapportert og faktisk praksis* i kapittel 26. Mange sier de opplever det som en god tanke, men mener også at de kan for lite om språk og grammatikk til å gjøre en slik vurdering, på tross av at et stort flertall er lærere eller akademikere med psykologi eller pedagogikk som fag.

Språkobservasjon

Svært mange av deltagerne gjennomfører observasjon som et ledd i utredningen; noe færre observerer spesielt med henblikk på språk. Av 39 deltagere oppgir 27 at de ofte foretar observasjon som et ledd i en språkvurdering, 12 gjør dette av og til, sjelden eller aldri, mens bare fem deltagere gjennomfører en formell observasjon etter bestemte språklige kriterier eller et registreringsskjema. De resterende foretar uformell observasjon av språklig atferd og ”danner seg et inntrykk”. Av 38 deltagere oppgir 13 at de observerer språkatferd både på norsk og på morsmål i samspill med samspråklige.

Innhentet språkinformasjon

Nesten alle deltagere vil, i tillegg til testing, observasjon og eventuell kvalitativ språkbeskrivelse, innhente informasjon om barnets språk fra lærere og foreldre. Hvilken informasjon de etterspør, varierer imidlertid sterkt. Det gis 32 forskjellige svar, men de fleste svarene har få respondenter bak seg. Samtlige svar angår viktig informasjon om et barns språklige funksjon og er i så måte ”korrekte”, men mange av deltagerne gir fragmentariske svar som bare berører avgrensede sider av den informasjon man bør etterspørre for å vurdere et minoritetsspråklig barns språkfunksjon. De samlede svar gir en grei oversikt over informasjon

man har nytte av i en utredning. Den enkelte deltagers svar blir her vurdert etter bredden i svaret, i hvilken grad svaret dekker de hovedområdene som bør belyses.

Følgende hovedområder av språkrelaterte tema bør være belyst:⁴⁰⁸

1. Hvilke språk barnet har erfaring med
2. Hvilket nivå barnet fungerer på (angitt ved aldersekvivalens eller avviksmål)
3. Språkutvikling (språklige milepæler) i lys av språkeksposering og erfaring
4. Kommunikasjonsevne (språket som redskap i samhandling)
5. Grammatikkbeherskelse (formverk, setningsbygning)
6. Uttale
7. Ordforråd (dagligspråk, skolespråk)
8. Feiltyper

Fordi lærere, førskolelærere og foreldre som blir spurt, ikke nødvendigvis er kvalifisert til å gjøre språkvurderinger, er det viktig at den informasjon som fremkommer, sammenholdes med kompetent testing, observasjon, anamnesticke opplysninger og kvalitativ språkbeskrivelse. Deltagernes svar er rubrisert i følgende kategorier:

1. Helhetlige svar som dekker fem eller flere av de åtte hovedområdene
2. Avgrensede svar som dekker 2-4 områder, men mangler et helhetlig perspektiv
3. Fragmentariske svar som ikke belyser noen av hovedområdene eller bare ett

Av 37 deltagere gir to gode helhetlige svar der 5-8 av hovedområdene er belyst. Gode, men avgrensede svar der 2-4 av hovedområdene nevnes, gis av 26 deltagere. Fragmentariske svar der ett eller ingen av hovedområdene er nevnt, gis av ni deltagere. Sakkyndighetserklæringene som senere er analysert for fase 1 før kompetanseheving, gir ikke innsyn i hvilken informasjon som er etterspurt, så for dette spørsmålet er det ikke mulig å sammenligne rapportert og faktisk praksis.

Kulturfaktorer i testfortolkning og utforming av tiltaksforslag

Av 39 deltagere hevder 23 at de lar kulturfaktorer påvirke fortolkning av testresultater og andre utredningsfunn. Dette kan i noen tilfelle være berettiget, med tanke på at en del bildemateriell er typisk vestlig, og fordi en del oppgaver har norske eller typisk vestlige referanser. Mange (13) hevder at de ikke tar hensyn til kulturfaktorer i fortolkningen av utredningsfunn, fordi de mangler kompetanse, eller, mer plausibelt, fordi kultur ikke kan være årsak til lærevansker. Av 39 deltagere oppgir 30 at de tar hensyn til kulturfaktorer i utformingen av pedagogiske tiltak, mens åtte oppgir at de ikke gjør det.

Man kan ikke lese ut av erklæringene om kulturfaktorer er tillagt rimelig vekt i tolkning av utredningsfunn. Hvorvidt det stemmer at et flertall tar hensyn til kulturfaktorer i sine tiltaksforslag, fremgår av avsnittet *Rapportert og faktisk praksis* i kapittel 26.

Tiltaks- og forvaltningspraksis: De tre språkkrettede tiltak

Denne delen av intervjuet omhandler deltagerens tiltaksforslag i sakkyndighetserklæringene og spørsmål knyttet til tiltakenes forvaltningsstatus. For noen av spørsmålene behandles førskole og skole separat på grunn av ulik forvaltningsstatus og hjemling av tiltakene i førskole-

⁴⁰⁸ Denne oversikten over viktige språktema er ikke uttømmende eller spesielt presis, men kan ses som et slags minste felles multiplum av viktig informasjon.

alder og skolealder. De tiltakene som behandles, er spesialundervisning og særlig de tre språkrettede tiltak. Deltagerne får vise sin kunnskap om disse tiltakene, deres hjemling og forvaltningsmessige status, og sine kriterier for å iverksette og avslutte dem. Deltagerne vurderer videre hvem som bør kartlegge behov for slike tiltak, hvem som har kompetanse for å gjøre det, og hvorvidt det kan oppstå motsetninger mellom de forskjellige tiltak et barn har behov for. De gir også forslag til løsning av slike eventuelle motsetninger. I forbindelse med språktiltakene gir deltagerne også sine synspunkter på morsmålsvekkelse.

Sluttelig behandles under dette avsnittet samarbeid med og tilbakemelding til minoritetsspråklige barns foreldre og deres syn på opplæringen av det barnet de selv har brakt til prosjektet.

Tiltak som foreslås for minoritetsspråklige barn i førskole og skole

Deltagerne får først et åpent spørsmål om hvilke tiltak de vanligvis foreslår i en sakkyndighetserklæring. Hensikten med spørsmålet er å kartlegge i hvilken grad de er oppmerksom på at behovet for de tre språkrettede tiltak har en naturlig plass i sakkyndighetsvurderingen for minoritetsspråklige barn. I tillegg til svar vedrørende de tre tiltak, gis en rekke svar som angår spesialundervisning og andre tilpasninger av opplæringen. Disse svarene registreres ikke her.

Det er et problem med dette spørsmålet, som for ikke å bli ledende med hensikt er helt åpent. Noen av dem som faktisk skriver om språktiltakene, kan ha tolket spørsmålet dit hen at det særlig dreier seg om spesialundervisning. For å klargjøre problemstillingen, spørres de deretter mer direkte om de vanligvis foreslår morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring (i førskole morsmålsassistent) og særskilt norskopplæring i sitt sakkyndighetsarbeid, eventuelt hvorfor de vanligvis ikke gjør det. Dette spørsmålet er til gjengjeld ledende, og gir deltagerne et tydelig hint om hvilke svar som forventes av en kompetent PP-rådgiver.

Man kan altså tenke at det åpne spørsmålet underestimerer deltagerens bruk av de tre tiltak, og at det direkte spørsmålet overestimerer bruken av dem. Men spennvidden mellom svarene på disse to spørsmålene, det åpne og det direkte, kan i en senere analyse brukes til å belyse forholdet mellom rapportert praksis (intervjuet) og faktisk praksis (erklæringer i fase 1) i bruk av de tre språkrettede tiltak.

Av de 40 deltagerne arbeider åtte bare i førskole, 20 i både førskole og skole og 12 bare i skole. Bruk av språkrettede tiltak i førskole er relevant bare for de 28 som har dette arbeidsfeltet, mens bruk av tiltakene i skole er relevant for alle. Fordi utvalgsstørrelsen er litt forskjellig i skole og førskole, og fordi svarprosenten i alle fall varierer litt, er resultatene angitt i prosentdel av avgitte svar for sammenligningens skyld. For førskolebarn er "morsmålsassistent" gitt samme verdi som "tospråklig fagopplæring" i skolen. Dette er litt unøyaktig, for morsmålsassistent i barnehager er nok et mye mer utbredt tiltak enn tospråklig fagopplæring i skolen. Men på tross av at de to variantene har forskjellig forvaltningsstatus, fyller de en ganske parallell funksjon i barnets tilbud i førskole og skole.

Spørsmål: "Hvilke tiltak foreslår du vanligvis i en sakkyndighetserklæring om et minoritetsspråklig førskolebarn/skolebarn?"

Når vi slår sammen førskole og skole, er det 10 prosent av de spurte som på dette åpne spørsmålet spontant nevner alle de tre språkrettede tiltak morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring (eller morsmålsassistent) og særskilt norskopplæring. Det er 35 prosent som nevner to eller flere av tiltakene, 72,5 prosent nevner ett eller flere av dem, mens 27,5 prosent ikke nevner noen av de tre tiltakene.

I forhold til at disse tiltaksforslagene rutinemessig bør vurderes for alle henviste minoritetsspråklige barn, viser deltagerne på det åpne spørsmålet altså liten bevissthet om at alle de tre tiltakene har en naturlig plass i sakkyndighetsvurderingen, idet bare 10 prosent

nevner alle tre tiltak blant vanlige tiltaksalternativer. Men andelen kan, som nevnt, på grunn av spørsmålsstillingen være underestimert.

På spørsmål med ferdigkategoriserte svar om hvorvidt de vanligvis vurderer å foreslå hvert av disse tiltakene i skole og førskole, øker bevisstheten om tiltakene. På direkte spørsmål angir 19 prosent at de vanligvis vurderer alle tre tiltakene, 51,7 prosent angir to eller flere av tiltakene, mens 82,8 prosent angir ett eller flere av dem. At så mange som 19 prosent (som også er en lav andel) på direkte spørsmål angir at de vanligvis vurderer alle tre tiltak, kan bero på at spørsmålet har vært ledende. Andelen på 19 prosent kan altså være overestimert.

Om det skal være samsvar mellom intervjusvar og praksis på dette punktet, bør *mellom 10 og 19 prosent av deltagerne* i erklæringene fra fase 1 ha vurdert behovet for alle de tre språkkrettede tiltakene, hvilket kommenteres i avsnittet om *Rapportert og faktisk praksis* i kapittel 26. Svarene er oppsummert i **tabell 5**. N varierer mellom 40 og 58 (tallene er summert for arbeid i skole og i førskole) og tallene uttrykker prosentdel av de spurte.

Andel deltagere som spontant eller på forespørsel angir at de vanligvis vurderer behovet for de tre språkkrettede tiltak i en sakkyndighetserklæring.

	Nevner spontant	Angir på forespørsel
Vurderer alle tre tiltak	10,0	19,0
Vurderer to eller tre tiltak	35,0	51,7
Vurderer ett, to eller tre tiltak	72,5	82,8

Tabell 5. Rapportert bruk av de tre tiltak. Kumulativ prosent.

Tiltaksforslag: Skole vs. førskole

Deltagerne har besvart tiltaksspørsmålene separat for førskole og skole, hvor disse tiltakene har forskjellig forvaltningsstatus. De enkelte tiltak har også litt forskjellig tradisjon og historie i skole og førskole. Det er tradisjon for morsmålsopplæring i skole, men ikke i førskole, hvor man tradisjonelt har vært mer opptatt av "generell språkstimulering". I førskolen er det tilgjengelig tradisjon for "morsmålsassistent", et tiltak som funksjonelt nærmest tilsvarende tospråklig fagopplæring i skolen. Men i skolen synes dette tiltaket å være mindre brukt, og, i PP-tjenesten, lite kjent. De ble forskriftsfestet i 1999 og hadde vært virksomme i to år ved tidspunktet for intervjuet.

Disse historiske forskjellene er med på å forklare at det er litt forskjellig "profil" på intervjusvar for henholdsvis skole og førskole. Morsmålsassistent i barnehage er for eksempel et hyppigere nevnt (åpent spørsmål) og angitt (direkte spørsmål) tiltaksalternativ enn tospråklig fagopplæring i skole, og morsmålsopplæring nevnes og angis hyppigere i skole enn i førskole. I begge opplæringslag er særskilt norskopplæring det tiltaket som oftest nevnes og angis. De tiltak som færrest nevner og angir, er morsmålsopplæring i førskole og tospråklig fagopplæring i skole.

På spørsmål om hvorfor de eventuelt ikke vanligvis vurderer hvert av de tre språkkrettede tiltak, gir de aktuelle deltagerne svar om at de ikke kjenner det enkelte tiltak, at ordningen ikke trengs, ikke praktiseres ved deres kontor, i deres kommune eller fylke, eller at tiltakene faller utenom PP-tjenestens mandat og arbeidsområde.

Definisjon av de tre språkkrettede tiltak

Både deltagere i skole og de som arbeider bare med førskolebarn blir bedt om å gi en definisjon av de tre rettighetsbelagte skoletiltakene morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og

Norsk som andrespråk.⁴⁰⁹ Enkle definisjoner av morsmåslæring som ”opplæring i morsmål” og av tospråklig fagopplæring som ”opplæring i fag på morsmål” godtas, selv om de er unøyaktige. For Norsk som andrespråk kreves en presisering av at det er en alternativ læreplan i norskfaget. Fire deltagere definerer alle tre tiltak korrekt, åtte definerer to, 21 definerer bare ett og seks definerer ingen av de tre språkrettede tiltak (**tabell 6**).

Morsmåsoplæring defineres korrekt	29 av 39 deltagere
Norsk som andrespråk defineres korrekt	11 av 39 deltagere
Tospråklig fagopplæring defineres korrekt	9 av 39 deltagere

	Antall	Prosent
Kan definere alle tre tiltak	4	10,3
Kan definere to eller flere tiltak	12	30,8
Kan definere ett eller flere tiltak	33	84,7
Kan ikke definere noen av tiltakene	6	15,4

Tabell 6. Kjennskap til de tre tiltak. Antall og prosent. N=39.

Ansvar for å vurdere behovet for de tre språkrettede tiltak

På spørsmål om hvem som bør *vurdere* om barn skal ha de tre språkrettede tiltak, fordeler deltagerne seg slik (spørsmålet gjelder generelt, for barn med og uten lærevansker):

”Vet ikke” eller forslag om et uforpliktende samarbeid mellom flere	19 deltagere
Kommunen (skole/barnehage) eller foreldre	9 deltagere
PP-tjenesten som sakkyndig instans	12 deltagere

Kompetanse for å vurdere behov for språkrettede tiltak

Deltagerne blir også spurt om de vurderer at henholdsvis skole og barnehage eller PP-tjeneste har *kompetanse* for vurdering av barns behov for språkrettede tiltak. Spørsmålet om ansvar for vurderingen gjelder generelt for barn med og uten lærevansker. Spørsmålet om PP-tjenestens kompetanse gjelder henviste barn.

Det er 35 deltagere som mener at skolen og barnehagen ikke har kompetanse til å foreta denne vurderingen, to har ingen mening, mens bare tre mener skole og barnehage faktisk har tilstrekkelig kompetanse til å gjøre denne vurderingen. I praksis er det oftest pedagoger i skole og barnehage som gjør denne vurderingen, både for barn med og barn uten lærevansker.

Et flertall (27) mener at heller ikke PP-tjenesten har kompetanse til å foreta denne vurderingen. Tre deltagere har ingen mening, mens bare ni mener PP-tjenesten har tilstrekkelig kompetanse. PP-tjenesten har, slik det fremgår av intervjuvarene, bare unntaksvis befattning med disse tiltakene, på tross av at vurdering av behov for språkrettede tiltak etter dette prosjektets lovforståelse anses å tilligge PP-tjenesten som sakkyndig instans for henviste barn med mulige lærevansker.

⁴⁰⁹ Strengt tatt gjelder rettigheten ”særskilt norskopplæring”, ikke ”Norsk som andrespråk”. Deltagerne ble bedt om en definisjon av ”Norsk som andrespråk” fordi denne læreplanen var den anbefalte formen for særskilt norskopplæring på det aktuelle tidspunkt, men burde vært spurt om ”særskilt norskopplæring”.

Språktiltakenes forvaltningsstatus

Deltagerne blir spurt om de anser beslutningen om å iverksette de tre språkrettede tiltak for å være enkeltvedtak etter forvaltningsloven. Av deltagerne mener 14 at en slik beslutning er et enkeltvedtak, hvilket også fremgår av lov og forskrift, og ellers ble presisert av Undervisnings- og forskningsdepartementet i brev til utdanningskontorene på den tiden da intervjuene ble foretatt.⁴¹⁰ Ti deltagere har ingen mening, og 16 mener denne beslutningen ikke er et enkeltvedtak. På spørsmål om beslutningen om å *avslutte* de tre språkrettede tiltak er å betrakte som enkeltvedtak, svarer 19 deltagere "Nei", 10 har ingen mening og 11 svarer "Ja".

Kriterier for å avslutte de språkrettede tiltak

Deltagerne blir spurt hva slags kriterier man skal legge til grunn for å *avslutte* de tre språkrettede tiltak.⁴¹¹ Det gis en rekke forskjellige, dels motstridende svar, oppsummert i kapittel 23. På intervjuers forslag om at barna kanskje skal ha disse tiltakene helt til de snakker flytende norsk og fungerer godt sosialt, sier 24 av 38 deltagere seg enig og mener det kan være et godt kriterium. Seks mener at så lenge bør barna ikke ha disse tiltakene. To har ingen mening, og bare seks av 38 forstår at det foreslåtte kriteriet er irrelevant. De seks gir begrunnelser forenlige med et argument om at beslutningen må baseres på noe annet, nemlig barnets språklige forutsetninger for å nyttiggjøre seg ordinær opplæring på linje med majoritets-språklige barn.

Mulige motsetninger mellom forskjellige tilbud

Nært forbundet med den utbredte forestilling at det å lære to språk er vanskelig, og særlig vanskelig for barn med lærevansker, er det mange deltagere som ser mulige motsetninger mellom forskjellige tiltak et barn ellers kan ha behov for og krav på. De blir stilt følgende spørsmål:

"Noen barn har samtidig behov for å styrke morsmål, lære norsk og motta spesialundervisning. Kan det oppstå noen motsetning mellom disse tre behovene?"

Av 39 deltagere mener 17 at slike motsetninger kan oppstå av prinsipielle grunner, fordi to språk er for mye for mange barn. Like mange mener at det bare kan oppstå praktiske motsetninger, men aldri prinsipielle: Fordi disse barna jo har alle tre behovene, er det skolens eller barnehagens oppgave å sørge for at behovene blir imøtekommet, og at de praktiske vanskene blir løst. Fem av deltagerne gir mindre presise svar som det er vanskelig å kategorisere. De praktiske problemene som nevnes, er knyttet til tematisk og personmessig samordning mellom forskjellige pedagoger som har med barnet å gjøre, forholdet mellom tid i ordinær gruppe og tid i spesialtilbud og felles informasjon til og kontakt med foreldre.

Løsning av eventuelle motsetninger mellom forskjellige tilbud

Deltagerne blir spurt hvordan de vil forsøke å løse de praktiske problemene som kan oppstå når barn samtidig har behov for flere tiltak. Et stort mindretall (15) foreslår effektive løsninger som innebærer at man gjør noe aktivt for å imøtekomme et samtidig behov for språktiltak og spesialundervisning. Omtrent halvparten (19) har mindre effektive forslag om uforpliktende samarbeid eller prioritering av noen tiltak fremfor andre. Svarene er rubrisert i vedlegg 9

⁴¹⁰ Brev fra KUFD til de statlige utdanningskontorene 20.06.01, presisering av Rundskriv F-19.01.

⁴¹¹ I intervjuguiden er spørsmålet formulert angående "morsmålstiltak", men det fremgikk av intervjusammenhengen at spørsmålet angikk de tre språkrettede tiltak.

Kategorisering av frie svar. Noen deltagere formulerer spontant kravet i prosjektets arbeidsmodell om at samarbeidet rundt et barn med flere tiltak skal innskriveres i IOP.

På spørsmål om hva som eventuelt hindrer dem i å løse disse motsetningene, gir 15 av 29 deltagere svar vedrørende tid, ressurser, prosedyrer og regler, altså rammebetingelser som kan være vanskelige å påvirke fra et lokalt ståsted. Et mindretall (14) gir svar vedrørende holdninger og kompetanse i skole og barnehage, altså den menneskelige faktor, som kan påvirkes ved holdningsarbeid og kompetanseheving. Mange betoner at pedagoger, spesialpedagoger og morsmållærere har for lite tid til å samarbeide, og at samarbeidet ofte nedprioriteres i skoler og barnehager.

Avslutning av intervjuet: Foreldresamarbeid og det aktuelle barn

Samarbeid med foreldre

Av 38 deltagere opplyser 14 at de synes det er vanskelig å *samarbeide* med minoritetsspråklige foreldre, 15 angir at det er verken lett eller vanskelig, mens ni angir at det er lett å samarbeide med dem. På spørsmål om hvordan det er å gi *tilbakemelding* om funn og forslag til minoritetsspråklige foreldre, hevder 25 av 37 at det er vanskelig. Ti angir at det verken er vanskelig eller lett, mens to (optimistisk) mener det er lett.

Tilbakemelding til foreldre om funn og forslag

Deltagerne blir spurt hvordan de gir første tilbakemelding om funn og forslag til foreldrene, hva som gjøres for å sikre forståelsen av dem og hvorvidt de synes de oppnår at foreldrene får god forståelse ved tilbakemelding, så god at de kan ivareta sine partsrettigheter i forbindelse med forvaltningsvedtak.

Et flertall (28) gir første tilbakemelding i en personlig samtale, 12 gjør det på andre måter, ved først å sende en skriftlig rapport, eller de fremlegger funn og forslag i et møte i skole eller barnehage der flere enn foreldrene er til stede. Noen overlater tilbakemeldingen om PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid til skolen eller barnehagen.

Av 33 deltagere sier 17 at de gir en tilpasset tilbakemelding til minoritetsspråklige foreldre for å sikre at de får en så god forståelse som mulig. Tilpasningen innebærer for eksempel at man bruker mer tid, bruker tolk, informerer om opplæring og spesialpedagogiske tilbud i Norge, illustrerer ved å vise testresultater sammenlignet med aldersforventninger, eller sørger for at rapporten blir oversatt til morsmålet for foreldre som vanskelig kan lese den på norsk. Omtrent like mange (16) foretar seg ikke noe spesielt for å lette forståelsen for minoritetsspråklige foreldre, og gir standard tilbakemelding som for majoritetsspråklige foreldre.

Bare 6 (av 32) deltagere oppgir at de ofte oppnår at minoritetsspråklige foreldre får en god forståelse av funn og et godt grunnlag for å ta stilling til de foreslåtte tiltak. Et flertall (20) opplyser at de får til dette av og til, mens seks mener at de sjelden eller aldri oppnår en slik forståelse.

Skriftlig oversettelse av sakkyndighetserklæring

Av 37 deltagere oppgir fem at de ofte lar skriftlige rapporter oversette til morsmålet for foreldre som antas å ha problemer med å lese dem på norsk. Ytterligere én gjør det "av og til". De resterende 31 opplyser at dette sjelden eller aldri gjøres, mens tre ikke har besvart spørsmålet. For opplysningen om at noen deltagere lar rapporter oversette til morsmål, henvises til avsnittet *Rapportert og faktisk praksis* i kapittel 26.

Læreforutsetninger og pedagogiske behov i deltagers medbrakte elevsak

Av 38 deltagere mener 13 at den foreliggende utredningen på det barnet de bringer til prosjektet gir en rimelig sikker beskrivelse av barnets *læreforutsetninger*. Åtte er usikre på om barnets

læreforutsetninger er godt beskrevet og 17 mener barnets læreforutsetninger er usikkert beskrevet.

Av 38 deltagere mener 16 at den foreliggende sakkyndighetserklæringen på det barnet de bringer til prosjektet, gir en rimelig sikker beskrivelse av barnets *pedagogiske behov*, 12 er usikre på om de pedagogiske behov er godt beskrevet, og ti mener barnets pedagogiske behov er usikkert beskrevet. På spørsmål om de klarte å gi de foresatte en god forståelse av utredningsfunn og nytten av de foreslåtte tiltak i den saken de brakte til prosjektet, svarer 17 av 31 deltagere ”ja” og 14 ”nei”.

Av 38 deltagere opplever 17 at det barnet de bringer til prosjektet, har likeverdig og forsvarlig opplæring i samsvar med evner og forutsetninger før prosjektstart, 13 mener at deres barn ikke har forsvarlig opplæring, og åtte er usikre på dette spørsmålet. På spørsmål om hva som eventuelt skal til for at barnet skal få forsvarlig opplæring, svarer fem av disse at det må gjøres en bedre utredning. Seks av dem mener tilbudet må forbedres av innen rammen av foreliggende vedtak. Hvorvidt deltagerne har belegg for disse synspunktene, fremgår av avsnittet *Rapportert og faktisk praksis* i kapittel 26.

Tilbakemelding på intervjuet fra deltagerne

Samtlige intervjuede uttalte at de opplevde intervjuet som relevant, tankevekkende og ganske vanskelig. Alle ga positive vurderinger av intervjuformen, men noen kan naturligvis ha gjort dette av høflighet. En del fant noen av spørsmålene litt provoserende, men henførte dette til sine egne problemer med å besvare dem godt. Noen helt få opplevde at noen av spørsmålene var ledende eller satte dem i en tvangssituasjon. Intervjusvarene ble gjennomgått med disse på de aktuelle punktene, og alle ga sin godkjennelse av svarene deres slik de fremstilles i denne avhandlingen.

oo000ooo

Intervjusvarene som er presentert i dette kapitlet, hovedsakelig uten referanse til deres eventuelle implikasjoner, ligger til grunn for svært mye av datapresentasjon, analyse og drøfting i kapittel 26 og 31. I seksjon 2 om *Tendenser i intervjuet* gis en uttømmende diskursiv analyse av intervjusvarene. I seksjonene om praksis i tre faser trekkes intervjusvarene inn i analysen av forholdet mellom praksis, bakgrunn og intervjusvar i fase 1 (kapittel 26). Intervjusvarene også en viktig del av drøftingen av årsaker til praksisbedring etter kompetanseheving i kapittel 31. I neste kapittel presenteres forholdet mellom intervjusvarene og bakgrunnsfaktorer som bør predikere dem.

Kapittel 20

Forholdet mellom bakgrunn og intervjusvar

Forrige kapittel ga en oversikt over hva deltagerne svarte i intervjuet, og i kapitlene 21-25 gis en mer inngående diskursiv analyse av intervjusvarene. I kapittel 26 sammenholdes deltagerens egenrapporterte praksis med deres faktiske praksis i fase 1. I dette kapitlet rangeres deltagerne etter kvaliteten i deres intervjusvar, og rangeringen sammenholdes med faktorer som bør predikere den, med deres bakgrunn (utdanning, erfaring, fartstid, kjønn, alder, kommunevariabler og lignende), og med noen av deres egne vurderinger av kompetanse og utdanning, altså faktorer som også forutgår prosjektet i tid.

Rangering av intervjusvar

En rekke av disse spørsmålene kan besvares godt eller dårlig. Gode svar er svar som uttrykker god praksis, svar som kan tenkes å samvariere med god praksis, eller svar som kan tenkes å predikere god praksis. God praksis defineres i dette kapitlet, som ellers i avhandlingen, som praksis forenlig med prosjektets realistiske arbeidsmodell.

Intervjuspørsmål som egner seg for rangering

Utvalget av spørsmål som er egnet for rangering av deltagerne, er styrt av prosjektets realistiske arbeidsmodell og det tallmessige grunnlaget i materialet for å ta dem med i rangeringen. Noen av spørsmålene i intervjuet egner seg av forskjellige grunner ikke for rangering. Det gjelder spørsmål som er teoretisk omstridte (for eksempel bruk av tolk i testarbeid), spørsmål som ikke viste seg å skille mellom deltagerne (for eksempel angivelse av henvisningsgrunn), og spørsmål som etter sin art ikke kan gis en positiv eller negativ verdi (for eksempel spørsmålet om hvorvidt det er vanskelig å utrede minoritetsspråklige barn og samarbeide med deres foreldre).

Intervjuet inneholder 37 spørsmål som kan besvares i større eller mindre samsvar med prosjektets arbeidsmodell.⁴¹² Intervjuet med hver enkelt deltager gis en poengsum ut fra graden av samsvar mellom intervjusvarene og modellen.⁴¹³ Noen deltagere har ikke besvart alle spørsmål, og åtte deltagere i førskole har ett spørsmål mindre å besvare enn deltagere i skole. For å gjøre deltagerne sammenlignbare, er antall poenggivende svar uttrykt i prosent av antall avgitte svar på en skala fra 0-100, der poengsummen (intervjuskåren) uttrykker prosentvis andel av svarene som er forenlig med praksismodellen. Man vil altså vente at godt kompetente og kunnskapsrike PP-rådgivere har en intervjuskåre nær 100, siden arbeidsmodellen er en konsensusorientert minstestandard for godt arbeid, og fordi kontroversielle spørsmål i størst mulig grad er holdt utenfor. Intervjuskåren tas som et uttrykk for kompetanse.

Noen av deltagerne har ikke svart på alle spørsmål. De som har svart på noe færre spørsmål, vil ha unngått noen mulige minuspoeng, men også mistet muligheten til noen mulige plusspoeng. Alle deltagerne har svart på mer enn 70 prosent av spørsmålene, langt de fleste har svart på over 90 prosent av spørsmålene. Jeg anser derfor at intervjuskåren ikke er blitt påvirket i den ene eller annen retning av svarprosenten hos den enkelte deltager.

Lik vektning av forskjellige spørsmål i intervjuet

De poenggivende spørsmål har naturligvis noe forskjellig viktighet. Å ta forbehold for norskbeherskelse ved testing på norsk er for eksempel enda viktigere enn å gjøre observasjon

⁴¹² 36 for åtte PP-rådgivere som bare arbeider i førskole

⁴¹³ For utvalg av poenggivende intervjuspørsmål med skåringsverdier, se vedlegg 3.

av språkatferd i samspill på morsmål, selv om begge deler er god praksis. Siden vi ikke har noen objektiv måte å vekte viktigheten av de enkelte spørsmål på, er det mest hensiktsmessig å tillegge hvert spørsmål like stor vekt. Hensikten med presentasjonen i dette kapitlet er ikke å beskrive de enkelte kriterienes relative betydning, men å etablere flest mulig indikatorer som i litt varierende grad viser samsvar med praksismodellen. Hensikten er å forsøke å finne ut hvilke bakgrunnsfaktorer (utdanning, erfaring osv.) som disponerer en PP-rådgiver for gode intervjusvar og, i senere analyser, for god praksis.

Resultater av intervjurangering

Verdispennet i intervjusvarene rangerer fra intervjuskåre 27 til 69. Selv de beste svarer altså vesentlig svakere enn man skulle vente av godt kompetente PP-rådgivere (nær 100). Fordelingen av intervjuskårer er tilnærmet normal (mean 48,5 median 46,8 SD 10,7)

Gjennomsnittlig intervjuskåre er altså 48,5 mot forventet intervjuskåre nær 100 for PP-rådgivere som er kompetente for sakkyndighetsarbeid med minoritetsspråklige. At intervjusvarene er så svake, og så sterkt avviker fra praksismodellens forutsetninger, reiser spørsmålet om kvaliteten av det faktiske sakkyndighetsarbeidet som disse deltagerne utfører, idet man vil vente en grad av samsvar mellom kompetanse uttrykt i intervjusvar og kompetanse uttrykt i sakkyndighetsarbeid. Forholdet mellom intervjusvar og praksisvariabler blir analysert i kapittel 26 og 31.

Intervjuskåre og bakgrunnsfaktorer

Det undersøkes om det består en sammenheng mellom gode intervjusvar og de bakgrunnsfaktorer som bør eller kan tenkes å predikere dem. Følgende grupper av bakgrunnsfaktorer er undersøkt for sammenheng med intervjuskåre i dette utvalget på 40 PP-rådgivere:

- Alder og kjønn
- Utdanningstype og -nivå
- Utdanningstidspunkt og faktisk fartstid i tjenesten
- Kommunestørrelse og andel minoritetsspråklige i kommunen
- Erfaring
- Arbeidsbelastning
- Særlig kompetansegivende faktorer

Disse gruppene av bakgrunnsfaktorer er nedenfor konkretisert i 17 variabler (se **tabell 9**). Det er laget en korrelasjonsmatrise mellom disse 17 variablene og intervjuskåre for 40 deltagere (**tabell 7**). Ingen av bakgrunnsvariablene viser både *signifikant og substansiell* korrelasjon med intervjuskåre.⁴¹⁴ Merk at utvalget er lite. Med et større utvalg ville man kanskje funnet

⁴¹⁴ Et mulig unntak er at åtte psykologer og en sosionom samlet skårer signifikant svakere på intervjuet enn 31 deltagere med pedagogikk i fagkretsen (uavhengig av utdanningsnivå). Psykologene og sosionomen skårer 0,64 standardavvik svakere enn mean for hele materialet og 0,83 standardavvik svakere enn pedagogene. Pedagogene har en skåre på 50,5 (dvs. snaut over mean 48,5 mot 41,6 for de ni øvrige). Korrelasjonen er moderat ($r=0,35$) og signifikant ($p=0,03$), men knapt substansiell. Begge skårene er markert lave på en skala fra 0-100. Den store gruppen med pedagogikk i fagkretsen er meget heterogen, og omfatter alt fra embedspedagog til førskolelærer, med flere mellomliggende varianter. Denne påviste moderate sammenhengene sier altså også lite om forholdet mellom utdanning og kompetanse.

flere signifikante sammenhenger, men i lys av verdispennet og det generelt svake nivået ville de neppe vært substansielle.⁴¹⁵

Bakgrunnsvariabel	<i>r</i>	<i>p</i>
1. PP-rådgivers alder	0,21	0,19
2. PP-rådgivers kjønn	-0,21	0,19
3. Utdanningsnivå (høyt vs. lavt)	-0,17	0,31
4. Pedagogikk i fagkrets (31) vs. andre (9)	0,35	0,03*
5. Høy pedagogisk utdanning (18) vs. andre (22)	-0,01	0,96
6. Antall år siden aktuell kompetansegivende eksamen	0,02	0,88
7. Fartstid i PP-tjenesten	0,01	0,94
8. Minoritetsprosent i PP-rådgivers kommune	0,02	0,92
9. Minoritetsprosent i kommunene (rank)	-0,08	0,63
10. Kommunestørrelse (absolutte befolkningstall)	-0,01	0,97
11. Kommunestørrelse (rank av befolkningstall)	-0,20	0,28
12. Arbeidsbelastning: Antall barn utredet totalt to siste år	0,02	0,91
13. Direkte erfaring med målgruppen de siste to år	-0,07	0,69
14. Oppgir å ha særlige arbeidsoppgaver (15)	-0,13	0,43
15. Har potensielt kompetansegivende særoppgaver (7)	-0,01	0,97
16. Har tidligere hatt veiledning hos prosjektleder (6)	0,07	0,68
17. Har både relevante særoppgaver og veiledning (13)	0,10	0,95

Tabell 7. Korrelasjoner mellom bakgrunnsvariabler og intervjukskåre.

Bakgrunnsvariabler og intervjukskåre: Krysstabeller og korrelasjoner (tabell 9 til 21)

For å illustrere den manglende sammenhengen mellom intervjukskåren og faktorer som burde predikere den, er det nedenfor foretatt krysstabulering mellom intervjukskåren og de antatt viktigste bakgrunnsfaktorene. For denne presentasjonen er deltagerne delt inn i to grupper: den halvparten som gir relativt gode intervjuksvar (intervjukskåre over median), og den halvparten som gir relativt svake intervjuksvar. De to gruppene sammenlignes så med henblikk på en rekke bakgrunnsvariabler som burde eller som kunne tenkes å samvariere med eller predikere gode intervjuksvar og god praksis:

Alder og kjønn

De to første krysstabellene gjelder alder og kjønn. Som man ser (**tabell 8**), er det få menn med intervjuksvar over median. Men det er også flest kvinnelige deltagere i materialet, og resultatet er ikke signifikant:

Alder og kjønn

Intervjukskåre hos yngre vs. eldre deltagere (30-63 år, median 50 år)	Under median	Over median
49 år eller yngre	11	8
50 år eller eldre	9	12
Intervjukskåre hos kvinner og menn	Under median	Over median
Menn	6	2
Kvinner	14	18

Tabell 8. Alder og kjønn.

⁴¹⁵ "When large populations are examined, the results may be *statistically* significant, but absolutely trivial" (Omark & Watson 1983:26).

Kommunestørrelse

Man kunne tenke at PP-rådgivere i store kommuner, der det vanligvis er høyere andel minoritetsspråklige barn, har skaffet seg mer kompetanse og innsikt enn PP-rådgivere i små kommuner med færre minoritetsspråklige barn, og at bevisstheten om slike spørsmål er høyere ved de kontorene hvor de arbeider. Man kan også tenke seg andre faktorer som bør medføre ulik geografisk konsentrasjon av kompetanse, for eksempel tilbud og etterspørsel. Men deltagerne fra mindre og større kommuner fordeler seg likelig på de to gruppene i dette materialet (**tabell 9**).

Kommunestørrelse (3 833 – 508 726 innbyggere, median 40 681 innbyggere).

Intervjuskåre	Under median	Over median
PP-rådgivere i store kommuner (over median)	10	9
PP-rådgivere i mindre kommuner (under median)	10	11

Tabell 9. Kommunestørrelse.

Andel minoritetsspråklige i kommunens befolkning

Man kunne tenke at PP-rådgivere i kommuner med høy andel minoritetsspråklige i befolkningen tilsvarende har skaffet seg mer kompetanse og innsikt enn PP-rådgivere i kommuner med færre minoritetsspråklige barn, og at bevisstheten om slike spørsmål er høyere ved de kontorene hvor de arbeider. Men deltagerne i kommuner med høy og lav minoritetsandel i befolkningen fordeler seg likelig på de to gruppene (**tabell 10**).

Andel minoritetsspråklige i kommunen (0,2% – 30,9 %, median 7,3 %)

Intervjuskåre	Under median	Over median
7,2 % eller færre minoritetsspråklige i deltagers kommune	10	10
7,4 % eller flere minoritetsspråklige i deltagers kommune	10	10

Tabell 10. Andel minoritetsspråklige i kommunen.

Arbeidsområde

Fordi PP-tjenestens oppgaver og barns utfordringer er litt forskjellige i skole og barnehage, kunne man tenke at skolefolk og førskolefolk svarer ulikt i intervjuet. Det er tre varianter av arbeidsområder: A: Bare førskole, B: Bare skole og C: Både førskole og skole. Fire permutasjoner disse variantene kan sammenlignes med hensyn på høy og lav intervjuskåre: A vs. BC, B vs. AC, C vs. A og C vs. B.

De 12 deltagerne som bare arbeider i skole, har en annen erfaring enn åtte som bare arbeider i førskole. De 20 deltagerne som arbeider begge steder, skal ha ganske lik erfaring. Det kan ikke vises noen sammenheng mellom arbeidsområde og intervjuskåre i dette materialet (**tabell 11**):

Arbeidsområde

Intervjuskåre	Under median	Over median
8 med bare førskole (A minus BC)	4	4
28 i førskole eller både førskole og skole (A pluss C=alle i førskole)	15	13
32 i skole eller både skole og førskole (B pluss C=alle i skole)	16	16
12 med bare skole (C minus AB)	5	7

Tabell 11. Arbeidsområde.

Utdanningsnivå

Det ville være naturlig om utdanningsnivå gjenspeilte seg i intervjuskårene. Det gjør det imidlertid ikke, for både høytutdannede med universitetseksamen av høyere grad og deltagerne med lavere utdanning fordeler seg likelig på de to kategoriene (**tabell 12**).

Utdanningsnivå

Intervjuskåre	Under median	Over median
Lavere utdanning	6	8
Høyere utdanning	14	12

Tabell 12. Utdanningsnivå.

Utdanningstype

Tilsvarende kunne man tenke at PP-rådgivere med høyere pedagogisk utdanning (cand. paed., cand. ed., cand. polit. med pedagogikk hovedfag og cand. paed. spec.) ville svare bedre enn de øvrige, for de må forventes å være dem som best kjenner utdanningssystemet. De fordeler seg imidlertid akkurat som de øvrige faggruppene på de to intervjukategoriene (**tabell 13**):

Utdanningstype

Intervjuskåre	Under median	Over median
Høyere pedagogisk utdanning	9	9
Annen utdanning	11	11

Tabell 13. Utdanningstype.

Arbeidsbelastning

Man kunne tenke seg at overarbeidede PP-rådgivere har en arbeidssituasjon som hindrer dem i å lære av sin erfaring, mens PP-rådgivere med færre saker pr. år vil ha mer tid og ro til å utvikle seg faglig. En slik eventuell mekanisme gjenspeiles ikke i deltageres arbeid med minoritets-språklige barn. Et mål på arbeidsbelastning er at deltagerne har utredet fra noen helt få til 170 saker totalt de siste to årene (median 39). Deltagere med mange og få saker pr. år fordeler seg likelig på de to intervjukategoriene (**tabell 14**). Man skal imidlertid være oppmerksom på at graden av arbeidsbelastning kan påvirkes av andre faktorer enn antall saker pr. år (for eksempel stilling med lederansvar eller andre stillinger med særskilte oppgaver i kombinasjon med distriktsansvar, faktorer som ikke er hensyntatt i denne krysstabellen).

Arbeidsbelastning (inntil 170 saker de to siste år, median 39 saker)

Intervjuskåre	Under median	Over median
PPR har hatt 38 eller færre saker totalt siste 2 år	10	10
PPR har hatt 40 eller flere saker totalt siste 2 år	10	10

Tabell 14. Arbeidsbelastning.

Erfaring

Erfaring bør føre til økt kunnskap, innsikt og kompetanse. Erfaring er i dette materialet representert ved tre variabler: Antall år siden kvalifiserende eksamen, faktisk tjenestetid i PP-tjenesten og direkte erfaring med målgruppen. PP-rådgivere med mye erfaring (målt på alle tre måter) fordeler seg imidlertid likelig på de to intervjukategoriene (**tabell 15**).

Potensielt kompetansegivende faktorer

Mange av deltagerne (15) opplyser i intervjuet at de i sitt arbeid har særskilte arbeidsoppgaver som gjør at deres stilling skiller seg noe fra det generelle distriktsansvaret en PP-rådgiver vanligvis har. Av disse har åtte særoppgaver som her ikke anses å påvirke deres kompetanse i forhold til minoritetsspråklige. Syv deltagere har lederfunksjon, egen stilling for arbeid med minoritetsspråklige eller opplyser at de har særlig høy andel minoritetsspråklige i sin praksis. Det anses her at disse syv har potensielt kompetansegivende faktorer i sin bakgrunn som kanskje kunne svekke utvalgets typiskhet. Seks deltagere har tidligere hatt generell

Erfaring

<u>Intervjuskåre</u>	<u>Under median</u>	<u>Over median</u>
<i>Antall år siden kvalifiserende eksamen (0 – 28 år, median 5 år)</i>		
5 år eller mindre	10	12
6 år eller mer	10	8
<i>Faktisk tjenestetid i PP-tjenesten (0 – 30 år, median 4 år)</i>		
4 år eller mindre	11	10
5 år eller mer	9	10
<i>Direkte erfaring med målgruppen (0 – 40 saker, median 6,5 saker)</i>		
PPR har utredet 6 eller færre minoritetsspråklige siste 2 år	10	11
PPR har utredet 7 eller flere minoritetsspråklige siste 2 år	10	9

Tabell 15. Erfaring.

pedagogisk-psykologisk veiledning hos prosjektleder. Man kunne tro at disse til sammen 13 deltagerne med mulig kompetansegivende bakgrunn eller tidligere veiledning ville få høyere intervjuskåre enn de øvrige, på grunn av disse faktorene. Deltagere med og uten slik potensielt kompetansegivende bakgrunn fordeler seg imidlertid likelig med sterke og svake intervjusvar (**tabell 16**). De seks deltagerne med veiledning hos prosjektleder fikk ellers en gjennomsnittlig intervjuskåre på 50,23 mot mean 48,5 for hele materialet, altså omtrent det samme som de øvrige, en langt fra signifikant eller substansiell forskjell. Det faktum at noen deltagerne tidligere har hatt veiledning hos prosjektleder, kan ikke vises å ha gjort utvalget på 40 mindre typisk for populasjonen av PP-rådgivere i Norge hva intervjuskåre angår.

Potensielt kompetansegivende faktorer:

<u>Intervjuskåre</u>	<u>Under median</u>	<u>Over median</u>
Det foreligger ikke slike faktorer (27)	14	13
Det foreligger slike faktorer (13)	6	7

Tabell 16. Potensielt kompetansegivende faktorer.

Intervjuskåre og utvalgte intervjusvar

I tillegg til de håndfaste bakgrunnsvariablene som er presentert ovenfor, er også enkelte separate intervjusvar korrelert mot samlet intervjuskåre (**tabell 17**). Det gjelder noen spørsmål om deltagerens egenvurdering av kompetanse og om konkret kvalifisering for dette arbeidet, altså faktorer som også forutgår prosjektet i tid.

Forholdet mellom *egenvurdering* og *intervjuskåre* handler om hvorvidt deltagerne har et realistisk syn på sin kompetanse, et spørsmål som blant annet kan være viktig for vurderingen av deres motivasjon for selv å gjøre noe med den. Deltagerens egenvurderinger setter også deres praksis, som behandles i senere kapitler, i relieff.

Forholdet mellom *bakgrunn* og *intervjuskåre* handler om de faktorer som eventuelt determinerer deltagerens kompetanse, et spørsmål som kan være viktig i planlegging av PP-rådgiveres utdanning og etterutdanning.

Variablene som er undersøkt, er opplevd egenkompetanse, konkret kvalifisering for arbeid med minoritetsspråklige i grunn-, etter- og videreutdanning, samt rapportert og demonstrert kjennskap til litteratur og forskning på feltet. Man vil vente at de som opplever å ha høy kompetanse, som har hatt målrettet opplæring i akkurat dette arbeidet, og som kjenner eller sier de kjenner fagfeltet, har bedre intervjuskåre enn de øvrige. De bør også ha bedre praksis, et spørsmål som behandles i kapittel 26 og 31. Som man ser av tabell 20, er det svak til moderat og signifikant sammenheng mellom samlede intervjusvar og rapportert og demonstrert

Korrelasjoner mellom utvalgte intervjusvar og intervjuskåre

Variabel korrelert mot samlet intervjuskåre	r	p
Vurdering av egen kompetanse i forhold til kollegers	-,01	0,97
Vurdering av egen kompetanse i forhold til det arbeidet krever	-,16	0,30
Rapportert kjennskap til litteratur og forskning på feltet (6)	,34	0,03*
Demonstrert kjennskap til litteratur og forskning på feltet (10)	,41	0,01*
Kvalifisering for arbeidet i grunn-, etter- eller videreutdanning (12)	-,25	0,12

Tabell 17. Korrelasjoner mellom utvalgte intervjusvar og samlet intervjuskåre.

kjennskap til litteratur og forskning på fagfeltet. De tre øvrige intervjusvarene er urelatert til intervjuskåren. De 12 som sier de har hatt noe utdanning for sakkyndighetsarbeid med minoritetsspråklige, skårer ikke bedre enn de øvrige.

Som for disse bakgrunnsfaktorene, er det for *egenvurderingene* i tillegg til korrelasjoner laget krysstabeller for å illustrere hvordan grupper med forskjellig egenvurdering fordeler seg med hensyn til intervjuskåre.

Opplevd kompetanse i forhold til kolleger i PP-tjenesten

Man ville tro at de deltagerne som mener at de har høyere kompetanse enn snittet i PP-tjenesten, har bedre intervjuskåre enn de øvrige, men de to gruppene fordeler seg begge likelig på de to intervjukategoriene (**tabell 18**).

Opplevd kompetanse i forhold til kolleger

Intervjuskåre	Under median	Over median
Angir å ha høyere kompetanse enn kolleger (18)	9	9
Angir ikke å ha høyere kompetanse enn kolleger (22)	11	11

Tabell 18. Opplevd kompetanse i forhold til kolleger.

Opplevd kompetanse i forhold til de krav arbeidet stiller

Ti deltagere opplever seg godt kvalifiserte for sakkyndighetsarbeid med minoritetsspråklige, 23 opplever seg middels kvalifiserte ("verken godt eller dårlig"), og syv opplever seg som dårlig kvalifisert. Man ville tro at de deltagerne som opplever seg middels eller godt kvalifisert også har høyere intervjuskåre enn dem som opplever seg dårlig kvalifisert. Som krysstabellen viser, fordeler begge grupper seg likelig med hensyn til sterke og svake intervjusvar (**tabell 19a**). Dette er naturlig for dem som opplever seg kvalifisert, for de utgjør et stort flertall (33) av utvalget.

Opplevd kompetanse i forhold til arbeidet: Dårlig vs. middels og godt kvalifisert

Intervjuskåre	Under median	Over median
Opplever seg dårlig kvalifisert for arbeidet (7)	3	4
Opplever seg middels eller godt kvalifisert for arbeidet (33)	17	16

Tabell 19a. Opplevd kompetanse i forhold til arbeidet. Dårlig vs. middels og godt kvalifisert.

Hvis vi slår sammen gruppene dårlig og middels kvalifiserte (30), skulle vi i det minste vente bedre intervjusvar fra de ti som opplever seg over middels, altså godt kvalifisert for dette arbeidet. Men heller ikke her fremkommer det klare gruppeforskjeller (**tabell 19b**). De som opplever seg godt kvalifisert, tenderer ikke mot å ha bedre intervjuskåre enn de øvrige. Korrelasjonene viser, og krysstabellene illustrerer, at egenopplevd kompetanse ikke gjen-speiles i intervjuskåren. De som opplever seg godt kvalifisert, har en gjennomsnittlig intervjuskåre på 47. Middels kvalifiserte har intervjuskåre 48,1 og de dårlig kvalifiserte har skåre

Opplevd kompetanse i forhold til arbeidet: Dårlig og middels vs. godt kvalifisert

Intervjuskåre	Under median	Over median
Opplever seg middels eller dårlig kvalifisert for arbeidet (30)	14	16
Opplever seg godt kvalifisert for arbeidet (10)	6	4

Tabell 19b. Opplevd kompetanse i forhold til arbeidet. Dårlig og middels vs. godt kvalifisert.

52,2. Disse forskjellene er verken signifikante eller substansielle, og de går om noe i motsatt retning av det forventede under en antagelse om positiv sammenheng mellom opplevd og demonstrert kompetanse.

Kvalifisering for arbeidet i grunn-, etter- og videreutdanning

Som det fremgår av kapittel 19 om intervjusvar, har deltagerne i liten grad møtt temaet sakkyndighetsarbeid med minoritetsspråklige i sin grunnutdanning, og i sin etter- og videreutdanning mest i form av enkeltstående kursdager og foredrag, hvilket ikke er tilstrekkelig kvalifisering. Som nevnt ovenfor er det heller ikke noen korrelasjon mellom intervjuskåre og slik kvalifisering for arbeidet i utdanningen. De som har noe opplæring i dette arbeidet, og de som ikke har det, fordeler seg begge likelig på de to intervjukategoriene (**tabell 20**). Gjennomsnittlig intervjuskåre for dem som har hatt noe opplæring, er 44,5, mens de øvrige har en intervjuskåre på 50,2. Denne forskjellen er verken signifikant eller substansiell, og den går dessuten i motsatt retning av det forventede under en antagelse om at noe kvalifisering for akkurat dette arbeidet har hatt en effekt.

Kvalifisering for arbeidet

Intervjuskåre	Under median	Over median
Har møtt arbeidsfeltet i sin utdanning	13	15
Har ikke møtte feltet i sin utdanning	7	5

Tabell 20. Kvalifisering for arbeidet.

Rapportert og demonstrert kunnskap om litteratur og forskning

Gjennomsnittlig intervjuskåre hos fem av seks deltagere som *oppgir* å ha kjennskap til litteratur og forskning på feltet, ligger over median. Åtte av 10 deltagere som faktisk *demonstrerer* en viss kjennskap til litteratur og forskning, har intervjuskåre over median. For begge grupper er gjennomsnittlig intervjuskåre nesten ett standardavvik (SD=10,7 poeng) over mean intervjuskåre for alle deltagere (**tabell 21**). Forskjellene er statistisk signifikante og derfor neppe tilfeldige. Deltagere med rapportert og demonstrert kjennskap til litteratur og forskning på feltet har altså signifikant høyere intervjuskåre enn de øvrige, hvilket også virker rimelig. Men det er et åpent spørsmål om denne signifikante forskjellen også er substansiell. Intervjuskårer på 46 og 56 er begge markert utilstrekkelige når intervjuskåre nær 100 er forventet av kompetente sakkyndige.

Rapportert og demonstrert kunnskap til kunnskap på feltet

Intervjuskåre	Under median	Over median
Angir å ha kjennskap til litteratur og forskning på feltet (6)	1	5
Angir ikke å ha kjennskap til litteratur og forskning på feltet	19	15
Intervjuskåre	Under median	Over median
Demonstrerer kjennskap til litteratur og forskning på feltet (10)	2	8
Demonstrerer ikke kjennskap til litteratur og forskning (30)	18	12

Tabell 21. Rapportert og demonstrert kunnskap.

Oppsummering av forholdet mellom deltagerens bakgrunn og deres intervjusvar

Intervjuskåren til 40 deltagere er sammenholdt med en serie bakgrunnsvariabler som burde predikere dem og med deres egenvurderinger av kompetanse og konkret kvalifisering for arbeidet. Verken utdanningsnivå, utdanningstype, ansiennitet, arbeidsbelastning, direkte erfaring med målgruppen, andel minoritetsspråklige i kommunen, kommunestørrelse, målrettet kvalifisering eller opplevd egenkompetanse bidrar substansielt til å forklare verdispennet i intervjusvarene.

Aller lavest gruppeskåre (mean intervjuskåre 39,7) har de ti deltagerne som i intervjuet forteller at de i sine rapporter sjelden eller aldri klargjør forholdet mellom non-verbale ferdigheter og kompetanse i to språk. Et slikt intervjusvar indikerer svak kompetanse, men disse deltagerne utgjør ikke en naturlig gruppe, for de som svarer slik, har helt forskjellig bakgrunn. På den annen side kan akkurat dette spørsmålet være et av dem som best tapper minoritetsspesifikk utredningskompetanse.

Hvis noen av de relevante bakgrunnsfaktorene faktisk disponerer for kompetanse, burde i det minste noen deltagere med slik bakgrunn gruppere seg med intervjusvar i øvre del av skalaen, for eksempel med intervjuskårer over 80. Så høyt kommer imidlertid ingen av deltagerne. Høyeste *individuelle* intervjuskåre er 69,44, og alle undersøkte relevante *grupper* plasserer seg med intervjuskårer mellom 40 og 57, hvilket er helt utilstrekkelig etter dette prosjektets arbeidsmodell.

Det er bare avdekket to signifikante sammenhenger: 1. Et mindretall deltagere med en viss rapportert og demonstrert kjennskap til litteratur og forskning på området gir noe bedre intervjuer enn de øvrige. 2. Et flertall deltagere med pedagogikk i fagkretsen – en meget heterogen gruppe, som inkluderer både førskolelærere og embedspedagog – gir noe bedre intervjuer enn de resterende, som vesentlig er psykologer. Forskjellene er imidlertid små, og neppe substansielle.

Utvalget PP-rådgivere er lite i dette materialet. Med et større utvalg ville man antagelig funnet flere signifikante sammenhenger mellom intervjusvar og faktorer som bør predikere dem. Effektstørrelsen for slike sammenhenger ville imidlertid antagelig vært liten, for betydelige sammenhenger mellom bakgrunnsvariabler og kompetanse på dette feltet burde slått ut også i dette relativt lille materialet, om ikke signifikant, så i det minste substansielt, dvs. med gruppeskårer på minst 80.

I de følgende kapitler (21-25) gis en uttømmende diskursiv analyse av deltagerens intervjusvar slik de fremgår gjennom intervjuets ni dialogiserende spørsmål og dialoger rundt spontankommentarer til mange av de andre spørsmålene.

Seksjon 2: Tendenser i intervjuet – diskursanalyse

Innledning

Denne seksjonen (kapittel 21-25) presenterer, analyserer og inneholder i kommentert form, store deler av intervjuets dialoger i form av ordrette sitater. Denne kvalitative analysen er delt inn i fire hovedfelter, underdelt i kapitler.

- Kjennetegn ved utvalget (kapittel 21)
- Utredningspraksis (kapittel 22)
- Tiltaks- og forvaltningspraksis (kapittel 23)
- Tilbakemelding, foreldresamarbeid og partsrettigheter (kapittel 24)
- Oppsummering (kapittel 25)

Svarene er i hver del og hvert kapittel utvalgt og gruppert slik at de blir tilnærmet representative for utvalget og for de ulike synspunkter som fremmes. Verken grupper av deltagere eller grupper av synspunkter er overrepresenterte. Intervjuene gir viktig informasjon om bakgrunnsvariabler som utdanning, erfaring og arbeidsbetingelser, men også om deltagerens synspunkter på arbeidet og deres egenrapporterte praksis, som i kapittel 26 blir sammenholdt med deres faktiske praksis. Svarene på de fleste av intervjuets ca. 160 spørsmål er registrert i prekategoriserte svaralternativer og brukt i rangeringen av intervjusvar i foregående kapittel, mens andre er åpne spørsmål med frie svar. Disse frie svarene er dels kategorisert i etterhånd og brukt i intervjurangeringen, dels brukes de i disse kapitlene som illustrasjoner på tendenser i intervjuet gjennom kommenterte sitater. Det presenteres også dialogsekvenser som oppsto etter spontankommentarer til mange av de prekategoriserte spørsmålene og svarene. Rekkefølgen i fremstillingen følger presentasjonen av de ukommenterte intervjusvarene i kapittel 19, altså grovt sett rekkefølgen i selve intervjuet. Det er i denne seksjonen man kan vurdere for- og ulemper ved intervjumetoden som er valgt, *det sokratiske intervju*.

Kapitlene 21-25 om *Tendenser i intervjuene* er samlet svært lange. En forkorting ville lettet byrden for leseren. Fra et faglig synspunkt er denne seksjonen viktig. Vi kommer tett inn på typisk tenkning i PP-tjenesten på områder av relevans for sakkyndighetsarbeid med minoritetsspråklige. Dette er typisk tenkning i "real-time", og jeg tror ikke det tidligere foreligger så virkelighetsnære data. Seksjonen er en systematisk katalog man kan komme tilbake til for å få ideer til viktige forskningstema og kompetansehevingsbehov. Seksjonen demonstrerer dessuten den eventuelle verdi av intervjuformen som er utarbeidet, og fungerer som validering av store deler av prosjektets øvrige data.

Formålet med denne seksjonen av avhandlingen er å *dokumentere typiske tenkemåter i PP-tjenesten på spesifiserte felt av relevans for sakkyndighetsarbeid med minoritetsspråklige*. Alle relevante svartyper er tatt med i denne katalogen over typisk tenkning. Det er lagt vekt på å få med både de beste og de mindre gode svarene. Det er lagt vekt på å få med innretningen av og spennvidden i svarene. Forståelsen av typisk tenkning i PP-tjenesten vil lette forståelsen av den sakkyndighetspraksis som analyseres i kapitlene 26-31. Tendensene i dette intervjuet bør også være nyttige for planlegging av grunn-, etter- og videreutdanning av PP-rådgivere, slik de var nyttige for utformingen av dette prosjektets kompetansehevingsprogram i fase 2.

Skriftlig fremstilling av sitater

Disse kapitlene inneholder hundrevis av sitater fra intervjuene. Det er lagt vekt på å gjengi intervjusvarene og dialogene på en naturtro måte. Intervjusvarene (og intervjuers spørsmål og kommentarer) er så langt mulig gjengitt ordrett og lydrett, med respekt for dialektale variasjoner og stiltone.

Ved gjennomlesning av sitatene blir man slått av den store mengden ufullstendige setninger, som svekker inntrykket av klar tenkning. Hvis intervjuvarene redigeres ned til normalprosa, som man ellers gjør i offentligheten, blir mange nyanser borte, og avstanden til naturtro gjengivelse øker. Hvis man, som her, gir en naturtro gjengivelse, fremstår den intervjuede som mindre klartenkt enn tilfellet er. Et eksempel på denne problemstillingen fra 1990-tallet, er en journalists skandaleintervju med Gro Harlem Brundtland, da han brøt vanlig presseskikk ved å gjengi hennes intervjuvar verbatim, med en vrimmel av påbegynte og uavsluttede setninger. Det er viktig å understreke at alle mennesker bruker ufullstendige setninger i spontantale – det er skriftspråket som har skapt et annet inntrykk. Disse intervjuene er gjengitt i *real-time* for å få frem nyansene. Deltagerne kan derfor fremstå som mer rotete enn de er. Det skal man ha med seg ved lesning av dialogene. Når intervjuer har flere fullstendige setninger enn deltagerne, skyldes det vel at intervjuer selv har formulert spørsmålene, har stilt de samme spørsmålene 40 ganger, og vet omtrent hvilke svar han vil få. Intervjuer får heller ikke sin kunnskap satt på prøve i samme grad som de intervjuede.

Korte tenkepauser er indikert med to prikker (..), som ofte erstatter et vanlig komma.⁴¹⁶ Lengre tenkepauser indikeres med (pause) eller (lang pause). I noen eksempel-sitater er anekdotiske eller utenforliggende kommentarer klippet ut og markert i klammer [..]. Ord som av deltageren (eller intervjuer) fremheves med stemmeleie eller andre former for ettertrykk (gestikulasjon, intonasjon, stemmeleie, -styrke), utheves i fete typer: ”Tja .. det var et **godt** spørsmål”. Ledsagende kommunikasjon er skjønnsmessig og sparsomt føyet til i parentes: (nøler), (hvisker), (høyere), (slår blyanten i bordet), (ler). Ordløse verbale uttrykk som ”.. mmm ..”, ”.. eh ..” er også skjønnsmessig satt inn der de er kommunikativt relevante, som i følgende eksempel, der deltageren strekker våpen uten nødvendigvis å være enig med intervjuer: ”(Men der er det vel en motsetning .. å styre etter antall år eller å styre etter behov?) Ja .. der er det en forskjell .. (Jeg ville sagt en motsetning ..) Mmm.”

Setninger med en klar avslutning punktueres på vanlig måte, med punktum, utropstegn eller spørsmålstegn. Setninger som blir hengende litt i luften, avsluttes med to prikker (..). Svært mange av setningene i eksempelsitatene har ikke en klar setningsavslutning. Det skyldes antagelig at den ivrige intervjuer sitter klar med mikrofonen og tydelig venter på mer. I noen eksempelsitater har den intervjuede åpenbart utelatt ett eller flere ord. Manglende ord er skjønnsmessig og sparsomt satt inn i parentes for å lette lesningen: ”Og da er det vel på en måte at jeg får .. (jeg) ser nok mere på det norske språket enn sitt egent språk .. ”. Noen eksempelsitater krever kommentarer. Disse er satt i klammer: [PP-rådgiver er selv minoritetsspråklig, intervjuers anm.], eller som fotnoter. Noen få steder har jeg av faglige grunner fremhevet ord eller setninger i eksempelsitatene. Passasjene settes da i kursiv og følges av parentes: ” .. og hvis det er sånn at de sier at *han kan ikke et eneste ord på morsmålet* (intervjuers uth.) .. ingen skjønner hva han sier ..”. Deltagerens intervjuvar er satt i normal skrift, mens intervjuers spørsmål står i kursiv. Intervjuers kommentarer er satt i parentes og kursiv. Intervjuene ble tatt opp på MiniDisc og umiddelbart nedskrevet av intervjuer etter intervjuets avslutning. De førti intervjuene er foretatt av forfatteren.

⁴¹⁶ I norsk bruker vi dels grammatisk komma etter fastsatte regler, dels pausekommatering som et friere stilistisk virkemiddel for å få frem en liten pause. Skillet mellom grammatisk komma og pausekommatering fremkommer ikke i norsk ortografi. I disse sitatene brukes derfor grammatisk komma på vanlig måte, mens pausekommatering i stor grad er erstattet med (..) for å få frem små pauser som grammatisk komma ikke gjengir. Europeiske språk varierer i kommabruk. Russisk og dansk bruker rent grammatisk komma, altså oftere enn vi gjør i norsk. Russere og dansker føler derfor ikke komma som en liten pause, slik vi ofte gjør. Engelsk bruker grammatisk komma i enda mindre grad enn norsk, og norsk bruker altså en tveetydig kombinasjon av grammatisk komma og pausekommatering.

Kapittel 21

Kjennetegn ved utvalget: Deltagernes bakgrunn og synspunkter

Utdanning

Et stort mindretall (14 deltagerne, eller 35 prosent) har utdanning av lavere grad og av varierende relevans for arbeidet som PP-rådgiver. Det er ikke grunn til å forvente av førskolelærere, sosionomer, barnevernspedagoger eller spesiallærere med 2. avdeling i spesialpedagogikk at de skal være kompetente for utredning av lærevansker generelt, eller hos minoritetspråklige barn. Noen av dem gjør dette arbeidet ganske godt, men det skyldes personlig dyktighet og erfaring mer enn utdanning, siden slik utdanning ikke kvalifiserer for utredning av evner og læreforutsetninger ved bruk av psykometriske metoder, og heller ikke gir tilstrekkelig kunnskap om hjerneskader, språkutvikling og utviklingsproblemer. Noen nevner i sine intervjuer at de på grunn av begrensninger i sin utdanning er nødt til å innhente testresultater fra kolleger (eller fra andre etater) som foretar testing på bestilling uten nødvendigvis å kjenne alle sider ved saken, mens sammenfatningen av utredningsfunn og forslag om pedagogiske tiltak påhviler PP-rådgiveren, som ikke nødvendigvis kjenner de metoder som er blitt brukt. Dette er i så måte en typisk kommentar:

I og med at jeg har sosialfaglig, så mangler jeg jo testkompetanse og det er det største minuset, synes jeg .. Jeg har jo ikke noe testmateriale som jeg er sertifisert for, rett og slett. Der er jeg alltid nødt til å be andre om hjelp, hvis det gjelder en evnetest for eksempel. Jeg har saksansvaret, men jeg ber om hjelp til bare den testen, så kjører jeg saken selv. Jeg ville ønske meg muligheten til å gjøre en del av de testene selv, ja.

Det er utilfredsstillende at slikt arbeid overlates faggrupper som ikke gjennom sin utdanning blir tilstrekkelig forberedt for arbeidet, og etter tallene fra 2000 gjelder dette 57 prosent av alle PP-rådgivere i Norge (Helland 2001), mot 35 prosent i dette prosjektet på samme tid. At de korttidsutdannede i dette utvalget gjør det like bra i rangeringen av intervjuer som dem med universitetseksamen av høyere grad, endrer ikke dette bildet, siden man har grunn til å forvente mer kompetente svar av de høytutdannede enn av de lavtutdannede. Implikasjonen er ikke at utdanningsnivået spiller liten rolle, slik det kunne synes, men motsatt at man bør tilstrebe høyere utdanningsnivå i tjenesten, og at de høytutdannede i sin grunnutdanning og ved kompetansehevingstiltak bør kvalifiseres for arbeid også med denne relativt store, men spesielle målgruppen. Det er ikke de korttidsutdannede som besvarer intervjuet bedre enn forventet, men de høytutdannede som besvarer intervjuet svakere enn forventet.

Kvalifisering for arbeidet i utdanningen

For å gjøre godt utredningsarbeid med lærehemmede minoritetspråklige barn er det ikke tilstrekkelig med god generell utredningskompetanse og god kunnskap om generell flerkulturell pedagogikk. Det er i tillegg nødvendig med spesifikk kompetanse for kombinasjonen av de to feltene, kompetanse for sakkyndighetsarbeid med henviste minoritetspråklige. Bare én av deltagerne oppgir å ha fått utdanning for dette arbeidet i sin grunnutdanning – en cand. polit. med pedagogikk – og bare 11 oppgir å ha møtt problemstillingen i etter- og videreutdanning, hovedsakelig enkeltstående kursdager og foredrag. Blant deltagerne har 28 altså ikke hatt noen spesifikk utdanning for dette arbeidet i det hele tatt, og de resterende har ikke hatt nok. Kvalifisering for dette arbeidet krever atskillig mer enn tilfeldige kursdager og foredrag. Dette arbeidet krever både teoretisk kunnskap og praktisk øvelse som man bare kan oppnå dersom dette feltet inngår i PP-rådgivernes grunnutdanning og følges opp med etter- og videreutdanning for dem som trenger det. Noen deltagere peker på at de kjenner både lære-

vanskefeltet og migrasjonspedagogikken, og at dét tross alt er nyttig for dem, men at det ikke er tilstrekkelig. Følgende kommentar er helt typisk for materialet:

Jeg har jo generell utredningskompetanse, så jeg kan gjøre generelle vurderinger. Det jeg mangler, er mere spesielle teorier som gjør at du kan vurdere hva er en språkproblematikk på grunn av fremmedspråklighet og hva er en spesifikk lærevanske, når vi tenker at de har lærevansker i samme grad som norske elever. Jeg gjør jo slike vurderinger, men å være sikrere på det ..

Deltageren peker her på en klassisk problemstilling på feltet. Det er vanskelig å avgjøre hva som er svake norskferdigheter, og hva som er språkrelaterte spesifikke lærevansker, for i en skolesituasjon kan manifestasjonene være temmelig like. Å avklare denne tvetydige situasjonen krever spesifikk kompetanse for arbeid med minoritetsspråklige barn.

Kjennskap til minoritetsspråklige elevers rettigheter i skole

Som sakkyndige saksopplysere for individuelt behovsprøvede enkeltvedtak etter forvaltningsloven skal PP-rådgiverne kjenne barnas rettigheter og kommunens forpliktelser. På intervjuets åpne spørsmål om rettighetene til lærehemmede minoritetsspråklige barn, nevner bare tre deltagere alle de tre språkrettede tiltak, 13 nevner to av tiltakene og 24 nevner bare ett eller ingen av dem. Etter deltagerens egne opplysninger ser det ut til å være et markert underforbruk av nettopp de tre tiltakene som skal kompensere for barnas varierende norskbeherskelse i en opplæringsituasjon.

De to første eksempelsitatene er fra deltagere med klar bevissthet om disse spørsmålene, og som rapporterer at de bruker de mulighetene loven gir.

***Spørsmål:** Lov og forskrift gir minoritetsspråklige barn med lærevansker individuelle rettigheter til særskilte opplæringstiltak eller stimuleringstiltak. Kommunen har også en plikt til å tilby særskilte tiltak for minoritetsspråklige når det er behov for det. Hvilke rettigheter og plikter er det snakk om?*

Svar: Ja, kommunen har plikt til å gi morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og .. såkalt Norsk 2-opplæring .. Og så har de jo de samme rettigheter til spesialundervisning eventuelt, da .. (*Kan du nyansere litt i forhold til alder ..?*) Ja .. dette gjelder for skolebarn .. Førskolebarn, de har ikke rett til morsmålsopplæring .. De andre (førskolebarna) .. jeg tror ikke de har noen retter her, jeg ..

Svar: Tilpasset opplæring i skolen. Spesialundervisning. Rett til morsmålstiltak. Norsk som andrespråk.

Det neste svaret inneholder også de viktigste komponentene, men deltageren er mindre sikker i sin sak, og bruker vel ikke tiltakene regelmessig, slik de to foregående gjør:

Svar: Utover vanlig spesialundervisning ..? De har jo rett på .. avhengig av språknivået .. hvis de har norskspråklige ferdigheter så langt under morsmålsferdighetene at det går ut over læringa på skolen, så har jo kommunen plikt til å gi morsmålsopplæring .. Det er en forskjell mellom rett og plikt, er det ikke det? .. Og så har de vel rett til fagopplæring på morsmålet, da, antagelig .. Er det ikke slik at de små opp til tredje eller fjerde klasse og som ikke er så gode i norsk, har rett på den første lese- og skriveopplæringa på norsk? .. Og så er det det med opplæring i morsmålet .. er det en rett ..? Uff, det er pinlig allerede .. (*Du er i*

godt selskap ..) Ja, har de ikke det, da .. eller? Og så er det det med Norsk 2, det har de rett til .. inntil de er gode nok i norsk ..

I de følgende svarene blir de språkrettede tiltakene ofte ikke nevnt spontant, men etter oppfølgingsspørsmål. Svarene viser usikkerhet eller uvitenhet om tiltakenes hjemling, om rettighetsaspektet, om forskjellen mellom og definisjonen av tiltakene og forholdet mellom spesialundervisning og språktiltak, som har forskjellig begrunnelse, funksjon og hjemling. Mange rapporterer også om uryddig forvaltningspraksis, som varierer fra kommune til kommune og fra skole til skole.

Svar: Ja, de har vel samme rettigheter som alle barn .. til spesialpedagogisk hjelp hvis de ligger så og så langt etter .. to år er det vel .. for disse små barna .. det er i hvert fall det vi har her .. Problemet her, og den diskusjonen har vi hatt mange ganger her .. etter at jeg begynte .. at de andre har tidligere tenkt her .. at hvis språk på en måte er en stor del av problemet, så har de på en måte mindre rett enn norske barn .. Jeg tenker det at hvis man ikke behersker språk og ikke behersker kultur, så er det på en måte noe som gjør at disse barna er handikappa i skolehverdagen .. og som på en måte burde løfte tiltakene høyere opp enn hvis de hadde vært norske .. men det vinner jeg ikke noe gehør for .. Jeg har sagt det mange ganger uten at jeg føler at det hjelper .. (*Er det noe som mer spesielt gjelder de minoritetsspråklige ..?*) Ja, de har vel rett på Norsk 2 ..? (*Hva er det ..?*) Ja, hva er det? .. (ler) .. Det må jeg si at jeg kjenner dårlig til .. men det er vel noe med morsmålsopplæring, tenker jeg .. noe på en måte norskopplæring .. Nå gjetter jeg litt, altså, jeg veit ikke riktig .. (*Nå finnes det jo spesifikke definisjoner av Norsk 2 og morsmålsopplæring ..*) OK, så det er to forskjellige ting ..?

Ovenstående deltager nevner språktiltakene først etter oppfølgingsspørsmål, og kjenner ikke bruksområdene deres.

Svar: Unger har rett til spesialpedagogisk hjelp etter Opplæringslovens § 5-7 eller § 5-1 .. så sant man ikke kan følge klasseromsundervisningen eller få tilstrekkelig .. tilbud ellers .. Så har man rett til barnehageplass, hvis det er snakk om funksjonshemninger .. og så er det dette med morsmålsundervisning .. Norsk 2 .. (*Er det det samme .. ?*) .. Det blir ihvertfall praktisert som mye av det samme .. opplever jeg ..

Svar: (*Her i (kommunen) er det visst også noe annet som kalles Norsk 2, nemlig morsmålsstøtte i fagopplæringen..?*)⁴¹⁷ Ja, det er det jeg kaller morsmålsundervisning .. Det er faktisk forskjellig fra kommune til kommune og fra skole til skole hva vi gjør, og også forskjell mellom barneskole og ungdomsskole.. (*Og hva sier loven ..?*) Ha'kke peiling.

Ovenstående deltagere kjenner ikke språktiltakenes hjemling og forveksler eksplisitt morsmålsopplæring med særskilt norskopplæring – den siste i omtale av *tospråklig fagopplæring*. Forvaltningspraksis beskrives som vilkårlig i forskjellige kommuner.

⁴¹⁷ PP-rådgiveren har tidligere i intervjuet formulert seg som om tospråklig fagopplæring i denne kommunen praktiseres under betegnelsen Norsk 2.

Andre deltagere visker ut grensene mellom helt forskjellige tiltak:

Svar: Det de svarer meg i kommunene, det er at (førskolebarna) har rett på en form for tolketjeneste .. altså en assistent som behersker morsmålet og norsk .. Og det de sier, er at det er dét de har rett til i førskolealder .. Sånn at da tyr vi ofte til spes.-ped. .. For da definerer jeg ofte det at de behovene de har, (er) særskilte .. og så får de tiltak etter paragraf 5 [spesialundervisning]. (*Så friske, raske barn får tilbud som om de har lærevansker ..?*) Ja. Det, det .. det er .. Og da har jeg vært **pragmatisk** ..

Ovenstående deltager rapporterer at man erstatter morsmålstiltak med spesialundervisning ved å omdefinere behovene for språktiltak som "særskilte" behov, hvilket synes å være en omskrivning for "lærevansker". Deltageren tar seg altså bevisst den frihet å feiltilskrive et barn lærevansker for å oppnå tildeling av penger til styrking av barnets tilbud. Flere deltagere rapporterer om tilsvarende praksis.

Svar: De har alt det som norske barn har .. opplæring, spesialundervisning .. Nei, jeg kan ikke tenke meg noe mer .. Hvis vi går til morsmålsføring, det er et ekstratiltak, ikke sant .. det er det mye debatt rundt .. det med morsmålsførere .. man skulle lære norsk, ikke sant .. (*Så det er ikke en rettighet ..?*) Det jeg ikke mener [PP-rådgiver er minoritetsspråklig, intervjuers anm.], men det er utviklingen nå .. at det er ikke lenger et tilbud til minoritetsspråklige .. (*Men hva sier loven ..?*) Jeg er ikke sikker på om jeg forstår .. akkurat hva den sier, men .. for de er .. det varierer fra kommune til kommune ..

Ovenstående deltager, som selv er minoritetsspråklig og gjennom intervjuet viser et sterkt engasjement for minoritetsspråklige i skolen, vitner om uryddig forvaltningspraksis og manglende kjennskap til rettighetsaspektet.

Den neste deltageren både viser og innrømmer sviktende kjennskap til de språkrettede tiltakene. Interessant er kommentaren om hvordan "Norsk 2-opplæringen" i praksis misbrukes som en generell styrking som ikke skiller seg kvalitativt fra annen opplæring.

Svar: Hvis jeg har forstått spørsmålet rett, så har de jo rett til .. en fremmedspråksundervisning .. i forhold til noe .. retningslinjer .. men så har de også rett til .. spesialundervisning .. jamfør lovverket .. eh .. eller hvis en sier det litt mer generelt, så har de rett til tilpassa opplæring, da .. i en eller annen form .. (*Og det er jo allerede et sterkt krav ..*) Ja .. det er det. (*Kan du utdype det du sa om fremmedspråksundervisning ..?*) Ja, de har rett til opplæring i morsmålet sitt .. og de har rett (til) en Norsk 2-undervisning .. (*Og hva legger du i "en Norsk 2-opplæring" ..?*) Ja .. (ler) .. eh .. altså .. umiddelbart, så tenkte jeg .. Da jeg studerte .. så tenkte jo jeg at .. det er et annet tilbud enn å følge norskundervisningen og ha en annen .. assistent i stedet .. men i realitet .. altså .. ute i skolene .. så er Norsk 2 .. ressursen til elevene .. det er ofte .. en styrking .. altså, det er sjelden et kvalitativt annerledes tilbud .. eh .. så kan man jo stille seg spørsmålet: Er det Norsk 2, eller .. hva er den ressursen da? (*Hva er Norsk 2, ideelt sett ..?*) .. Jeg ville tenkt at det var en annen form for norskopplæring enn .. å følge norskundervisning .. og det er det på mange elever .. fremmedspråklige elever .. det er litt avhengig av hvor du står hen i systemet .. (*Ja, er det altså en annen læreplan ..?*) .. Eh .. nå er jeg på tynn is .. tror jeg .. (*Dette intervjuet foregår på tynn is ..*) Ja? Ja, for det er i hvert fall et kapittel i læreplanen om .. barn med et annet .. nei .. det er i lovverket .. om barn med et annet morsmål enn

norsk .. og deres rettigheter .. men det er ikke et annet kapittel i læreplanen! .. tror jeg .. (*Det er en egen læreplan i faget norsk som barn med annet morsmål kan følge gjennom grunnskolen ..*) Ja .. stemmer .. ja .. (*Der var du litt usikker ..?*) .. hm .. ja .. (*Du sa også "opplæring i morsmålet" .. hva legger du i det ..?*) .. Eh .. i det legger jeg undervisning på det hjemmespråket som barnet har .. eller det det regner som morsmålet .. som da må være et annet språk enn norsk .. (*Og hva undervises det i .. du sa undervisning på?*) .. (ler) .. ja .. **I** det språket .. kanskje ..? (*I eller på ..?*) Ja .. det er jeg usikker på .. **I** .. (*Albansk for albansktalende barn?*) .. eh .. ja ..

Det siste eksempelsvaret kan vel neppe medføre riktighet, siden det impliserer at minoritetspråklige barn i denne kommunen får samme type tilbud som majoritetspråklige barn:

Svar: De har samme rett til spesialundervisning som alle andre barn .. Jeg er ikke sikker på om det med morsmålstrening .. om det er en rettighet .. de har, eller det er opp til kommunen å gi .. det er jeg litt usikker på .. men her i (kommunen) får de det samme som andre barn når det gjelder ressurser og sånt ..

Oppsummert har mange av disse deltagerne, slik det fremgår av sitatene, svakt kjennskap til barnas rettigheter og kommunens forpliktelser, og kan på dette grunnlaget neppe forventes å fylle forvaltningsrollen særlig godt.

Kunnskap om litteratur og forskning på feltet

Bare et mindretall (10) av deltagerne kan demonstrere et visst kjennskap til problemstillinger fra forskningen om tospråklighet og pedagogikk.⁴¹⁸ Kravet til "et visst kjennskap" er lavt satt, idet det er nok å nevne to av følgende momenter: et forfatternavn, en problemstilling fra forskningen og en implikasjon for pedagogikk av en slik problemstilling. En gjennomgang av deltageres intervjusvar på dette punktet tyder på at det som først og fremst mangler i deres kompetanse, er teoretisk kunnskap om forholdet mellom tospråklighet, andrespråklæring, pedagogikk og spesialpedagogikk. Enkeltstående kursdager, foredrag og sporadisk artikkellesning er ikke nok til å heve kompetansen på dette feltet, og de 11 som hevdet å ha slik etter- og videreutdanning, ble ikke rangert bedre enn de øvrige i intervjuet. Behovet for slik kunnskap er desto viktigere på bakgrunn av at minoritetspråklige barn er vanskeligere å utrede enn norske barn, hvilket 38 av deltagerne påpeker at de er. Et ganske typisk svar er følgende:

Spørsmål: *Kjenner du litteraturen og forskningen omkring minoritetsspråklige barn og deres møte med utdanningssystemene?*

Svar: Jeg kan med stor grad av sikkerhet si at den kjenner jeg ikke! (ler).

⁴¹⁸ I sin studie av egenrapportert praksis hos klinikere i skolen skriver Wilson et al.: "Results indicate that the typical clinician incorporates new means of assessment into her program rather than continuing to implement the same repertoire as that used when beginning in the field. Workshops, information shared by other clinicians, and to a lesser degree, research that is read by the clinician, appear to influence changes in methods of assessment. *Requiring the respondents to rank-order these influences would have been useful*" (1991:240, min uth.). Wilson et al. arbeider med egenrapport, ikke faktisk praksis, og man vet ikke om disse klinikerne kan ha fremstilt seg i et litt positivt lys. Den foreliggende undersøkelsen bekrefter ikke funnene til Wilson et al. Deltagerne rapporterer om så få forskningsbaserte innflytelser at det ville være meningsløst å rangere dem.

De deltagerne som demonstrerte et visst kjennskap til forskningslitteraturen, hadde noe høyere intervju-skåre enn de øvrige, men langt svakere enn det nivået som etter prosjektets praksismodell er nødvendig. Sitatene nedenfor er alle tellende som poenggivende for intervju-skåren, idet de oppfyller minst to av de tre kriteriene for positiv skåre (forfatter, problemstilling og pedagogisk implikasjon). De er tatt med her også for å illustrere hvor "listen" er lagt.

Problemstilling: Forholdet mellom første- og andrespråk

Svar: Ja jeg kjenner de viktigste teoretiske paradigmene for dette området .. Nei, altså, han .. eh .. er det ikke (relevant forfatter) på PFI .. han har jeg lest litt om .. og han har tatt opp en del temaer i sin bok .. Vygotskij sier litt om fremmedspråklighet .. og han godeste .. han kanadiske forskeren som jeg ikke husker navnet på .. (*Mener du Cummins?*) .. Cummins, ja .. jeg kjenner litt til den [forskningen], og har liksom på en måte .. du kan si **screena** fra feltet .. for å finne .. hva faller de ned på i forhold til den problematikken .. eh .. hvor viktig er det med å ha et godt fungerende sprog som basis for å kunne lære seg et annet sprog .. og der har jeg jo noen .. en del spørsmål, en del tanker i mitt .. fra mitt eget arbeid.

Problemstilling: Dybdespråk og overflatespråk

Svar: Nei. Jeg har lest bare én artikkel, jeg, og jeg vil ikke si at jeg kjenner litteraturen. Det var den om lesing og skriving i Spesialpedagogikk om overflatespråk og dybdespråk, og hvor lang tid det tar å utvikle et dybdespråk .. av .. (relevant forfatternavn).

Problemstillinger: Kontrastiv analyse, nærhet og distanse mellom første- og andrespråk:

Svar: Ja, jeg vil vel si at jeg har lest ganske mye om det, men jeg .. likevel så trengs det mer .. men jeg føler vel at jeg er ganske godt orientert. (Kjent forfatter), for eksempel, har jeg lest mye av .. jeg har lest mye om sosial kompetanse og etnisitet .. og nå kommer jeg ikke på denne forfatteren .. og skolen .. om .. "Sosial utvikling er skolens ansvar" .. er det en bok som heter, eller noe sånt .. nei, jeg kommer ikke på det .. (*Er det spesielle tema eller områder innen forskningen og litteraturen ..?*) Ja, jeg har vært interessert i det med .. ulike .. nå kommer jeg ikke på begrepet for det .. det med .. likheter og ulikheter i språk .. i forhold til norsk .. ulike språks .. spesielle trekk .. det står helt stille for meg .. det ordet jeg er ute etter .. pro .. nei .. (*Mener du kontrastiv språkanalyse ..?*) Ja, dét var det. Det interesserer meg, det å se den grammatikalske oppbygning av språk og de vansker det fører til av ulike språkgrupper i skolen ..

Problemstillinger: Matematikkvansker som uttrykk for svak språkbeherskelse, morsmålet som kunnskapsreservoar:

Svar: Eh .. på studiet mitt, så jobba jeg mye med en som het (fornavn) .. (*Mener du NN ..?*) Ja. Og hans forskning på tospråklighet .. det er det jeg kjenner best .. (*Kan du utdype litt ..?*) Ja .. eh .. det en kanskje tenker mest på, er det å ha en basis i ett språk .. barn som skal lære norsk, må ha en basis i morsmålet sitt for å ha noen begreper og noen knagger å henge kunnskap på .. det er vel det første jeg tenker på .. (han) er veldig opptatt av dette .. forholdet mellom språk og tanke .. og .. det å ha begreper å reflektere i .. For å kunne reflektere .. det tenker han litt på opp imot fagvansker .. for eksempel matematikkvansker .. hvis begrepene svikter, så blir det .. store vansker i matematikk, men det er ikke sikkert at det er tallbehandling barnet har problemer med.

Problemstilling: "Halvspråkligheit"

Svar: Når eg gjekk på annen avdeling på spes.ped., så var det ein kar på distriktshøgskulen på Lillehammer, som hette (relevant forfatternavn) .. han hadde gjort en studie av samiske barn i (kommune) .. og fekk vi da veldig godt fortalt om hovudoppgava hans .. og den var veldig sånn nyttig .. både holdningsmessig og kunnskapsmessig .. og så dei erfaringane som dei gjorde .. var jo det atte .. desse ungene fekk ikkje morsmålet sitt praktisert .. godt nok .. sånn at dei fekk eit fattig språk .. eit fattigare språk .. som da gjorde utslag .. på skulesituasjonen seinare .. Det var den viktigaste opplæringa eg har på dette her som .. spesielt dette her med det følelsmessige og .. dette at .. foreldrene følte ikke språket sitt .. som godt nok ..

Problemstilling: Kulturforskjeller versus sosio-økonomiske forskjeller

Svar: Jeg har ikke lest noe spesifikt .. Jeg så nettopp en artikkel av (relevant forfatternavn), som har begynt å interessere seg for matematikk og minoritetspråklige .. og så har .. jeg husker jo ikke forfatter .. Det er om språkutvikling hos barn som kommer fra tospråklig miljø .. Jeg er så håpløs på .. (*Hvor var den skrevet ..?*) Jeg husker ikke, men den var kanskje oversatt .. Og så hadde vi en veldig spennende foreleser .. at grensen går egentlig ikke mellom etnisk bakgrunn, men mellom sosio-økonomiske muligheter .. (*Mener du NN ..?*) Ja, det var det .. Jeg har hatt noen fra Afrika, og de har hatt alle muligheter .. og de klarer seg bra ..

Problemstilling: Andrespråklæring som en langvarig prosess:

Svar: Ja, da kan jeg få lov til å nevne .. kan jeg se i disse bøkene .. ? .. (tar frem bøker, bl. a. en av Brox og en av Befring) .. (*Nei, du kan nok ikke det ..*) Å, nei! .. (ler) .. Nei, men hun (relevant forfatter) .. hun er all right .. og så var det en som hette (forfatternavn) .. han .. Dét er én del .. (forfatternavn, relevant) .. har jeg vært i forbindelse med .. (forfatternavn, relevant) .. hán har jeg vært borti .. Så de .. de der .. har jeg hørt .. sjøl! Og hatt som forelesere .. (*Og lest det de har skrevet ..?*) Ja, det har jeg også gjort en del av .. (*Er det noen tema, noen synspunkter du kunne tenke deg å referere fra din lesning .. ?*) Ja, det er jo iallfall det der med å kunne tilegne seg det andre språket .. et språk til .. Der er .. [..] og hva slags forutsetninger må ligge til grunn for atte de skal kunne greie å tilegne seg et språk to, altså .. (*Ja, nettopp, har du noen synspunkter på det selv .. ?*) At jeg har det? Ja .. eh .. jeg trur at vi .. vi gjør mye rart .. både i barnehage og skole .. Fordi vi ikke vet [..] så gjør vi også mye rart .. men .. (*Og hva skulle vi gjøre ..?*) Mmm .. Nei, jeg tenker på det .. mmm .. eh .. at .. for eksempel i forskningen, så sier de jo det at det tar inntil fem år før et barn lærer begge språkene så godt at det .. at de blir .. sånn funksjonelt .. brukandes, begge to .. Og hvis man ikke har dét i bakhodet, og vet at vi har fått et barn hit til Norge, og det er faktisk ikke født her, heller, og .. det er tre år gammel .. si det er det .. og så skal det .. (så) går det i barnehagen et par år, og så sier de i barnehagen: "Jamen, jøss, hun snakker jo så dårlig norsk!" .. Og så ser de alderen hennes, og så tenker de ikke på den forutsetningen hun faktisk har. Så veldig ofte er det lett å sammenligne med de norske i samme aldersgruppa, og så tenker de ikke på den bagasjen de har .. (*Så da blir det en urettferdig vurdering .. ?*) Ja! Veldig! Synes jeg. Og da tenker jeg at .. [end of tape ..].

Det er naturligvis ingen grunn til kreve at utpregede praktikere som PP-rådgivere skal være oppdatert på forskningslitteraturen om minoriteter og skole. På den annen side er det bare tre

deltagere som kan nevne både et navn, en problemstilling og en implikasjon av den for pedagogikk, og alle de beste svarene er med blant eksemplene ovenfor. Samlet antyder eksemplene mange av de viktigste problemstillingene på feltet, men kravet til kunnskap om forskningen kan ikke sies å være høyt satt.⁴¹⁹ De som faktisk demonstrerer noe kunnskap, har signifikant høyere intervjuuskåre enn de øvrige, men substansielt er forskjellen antagelig marginal.

Erfaring og arbeidsområde

Mange PP-rådgivere arbeider i kommuner der de får mye erfaring med minoritetsspråklige, mens andre bare sporadisk utreder slike barn. Prosjektets data tyder så langt ikke på at erfaring med målgruppen i seg selv er kompetanseskapende, og det samme er tilfelle for andre erfaringsrelaterte variabler. Som det fremgår av forrige kapittel, er det ingen signifikante eller substansielle sammenhenger mellom kvaliteten på intervjusvar og henholdsvis utdanningstidspunkt, faktisk tjenestetid, arbeidsbelastning eller direkte erfaring med målgruppen.

På spørsmål om direkte erfaring med målgruppen de siste to år, fremkommer data som viser en overrepresentasjon av minoritetsspråklige i dette materialet. Sammenligning av prosentvis andel minoritetsspråklige i de enkelte kommuner med prosentvis andel minoritetsspråklige i den enkelte deltagers praksis de siste to år, viser at deltagerne arbeider med flere minoritetsspråklige enn befolkningsandelen i kommunen skulle tilsi. Ved proporsjonal representasjon skal henvisningsprosenten for minoritetsspråklige i PP-tjenesten tilsvare minoritetsprosenten i kommunens befolkning. Det skal altså bestå et 1:1-forhold, eller en faktor på 1, mellom minoritetsprosenten i kommunen og andelen minoritetsspråklige henvist til kommunens PP-tjeneste. I dette materialet er det en proporsjonalitetsfaktor på 2,7. Deltagerne rapporterer å arbeide med en andel minoritetsspråklige i sin praksis de to siste år som er 2,7 ganger høyere enn den ville vært ved proporsjonal representasjon.

Overrepresentasjonen av minoritetsspråklige i dette materialet kan være tilfeldig. I store kommuner med mange minoritetsspråklige vil andelen minoritetsspråklige variere mellom forskjellige distrikter. I små kommuner med svært lav minoritetsandel i befolkningen vil tilfeldigheter avgjøre proporsjonalitetsfaktoren. I dette materialet finner vi for eksempel en proporsjonalitetsfaktor på 7,1 hos en deltager i en liten kommune med svært lav andel minoritetsspråklige i befolkningen (under 4000 innbyggere) og en proporsjonalitetsfaktor på 0,54 (altså en markert underrepresentasjon) hos en deltager i en stor kommune med svært høy andel minoritetsspråklige i befolkningen.⁴²⁰ Disse to eksemplene er imidlertid ikke typiske for materialet, og utgjør ytterpunktene av over- og underrepresentasjon.

Det kan altså se ut til at minoritetsspråklige barn er sterkt overhenvist.⁴²¹ Jim Yates og Alba A. Ortiz ved universitetet i Austin, Texas, fant i 1983 tilsvarende en proporsjonalitetsfaktor på 3 i en av de mest siterte studiene på området disproporsjonal representasjon (Ortiz & Yates 1983). Man skal imidlertid være oppmerksom på det antagelig foreligger en samtidig overhenvist av normalutrustede barn og en underhenvist av barn med faktiske vansker (Robertson, Kushner, Starks & Drescher 1994:9; Poon-McBrayer & García 2000:62). Henvisningsprosenten i Texas er nå normalisert – det henvises altså like mange minoritets-

⁴¹⁹ De samlede svar er grovt sammenlignbare med svarene på lignende spørsmål stilt til 20 tospråklige PP-rådgivere i USA (Figueroa 1989:149).

⁴²⁰ Den første har få klientsaker, men arbeider med en familie der "alle" barna er henvist. Den andre arbeider i et "pent strøk" i en av våre større byer.

⁴²¹ Åtte deltagere er ikke talt med her fordi de i sin stilling har spesielt mange minoritetsspråklige i sitt pålagte arbeid, eller fordi de av andre grunner ikke har vanlig distriktsansvar, men for eksempel lederansvar.

språklige og majoritetsspråklige barn – uten at man av den grunn sikkert vet om det er de ”riktige” barna som blir henvist (Alba A. Ortiz, personlig opplysning 2007).

I neste avsnitt presenteres og analyseres deltagernes synspunkter på rammebetingelser for sakkyndighetsarbeidet, deres opplevelse av egen kompetanse og deres mulighet til å gjøre godt faglig arbeid med gitt kompetanse under rådende rammebetingelser.

Synspunkter på kompetanse og rammebetingelser

Utredning av minoritetsspråklige versus majoritetsspråklige

Nesten alle deltagerne mener minoritetsspråklige elever er vanskeligere å utrede enn majoritetsspråklige. Dét er i seg selv en meget god grunn til å undersøke hvordan PP-tjenesten utfører sakkyndighetsarbeid med minoritetsspråklige. Det pekes på at kartleggingsverktøy er beregnet på barn som behersker norsk, at det kan være vanskelig å innhente informasjon fra foreldre, at det ofte er komplekse saker med mange parametre, at det skorter på kompetanse både i PPT, i barnehage og i skole, og at forskjeller i språk og kultur kan være en barriere. Deltagerne har samlet en ganske klar oppfatning av utfordringer på feltet sakkyndighetsarbeid med minoritetsspråklige.

Opplevd kompetanse og kompetansehevingsbehov

Deltagerne har uklare forestillinger om sitt kompetansehevingsbehov. Svært mange etterlyser pakkedøsningsmetoder med metodikk skreddersydd for minoritetsspråklige, uten å være klar over at slik metodikk ikke finnes i Norge og knapt kan finnes i det hele tatt, i det minste for generelle landsdekkende tjenester. For majoritetsspråklige barn vet vi hva som er aldersforventet utvikling, og vi har rimelig velprøvde metoder for å fastslå om barn er normalutrustet. Det finnes imidlertid ingen tenkelig ”normalutvikling” for minoritetsspråklige barn. Det er atskillig vanskeligere å fastslå om de er normalutrustet, fordi deres skolekunnskaper og deres grad av norskervervelse og morsmålssvekkelse tilslører bildet på en uforutsigelig måte for hvert enkelt barn. Minoritetsspråklige barn er en langt mer heterogen gruppe enn majoritetsspråklige barn. Derfor må metodene være mindre standardiserte, det må brukes et videre spekter av metoder, man trenger minoritetsspesifikk kunnskap, og man må i mange saker bruke mer tid.

Mangelen på teoretisk kunnskap på området gjør det også vanskeligere for deltagerne å spesifisere sitt kompetansehevingsbehov. Følgende sitat fra et av intervjuene kunne stått som overskrift på et avsnitt om deltagerens opplevde behov:

Jeg vet jo ikke hva jeg ikke kan, jeg vet jo bare hva jeg kan ..

Opplevd kompetansehevingsbehov eksemplifiseres nedenfor på varierte måter som svar på spørsmålet “Hvilken kompetanse synes du at du mangler for slikt arbeid?”:

Svar: Jeg trenger på teoriplanet en noe forenklet inngang til forskning om minoritetsspråklige barn, slik at du bedre vet hva det er, for det kan være så mye rart. En syntetisert, forenkla informasjon om det. For eksempel om framdrift av språk nummer to .. i forhold til hvilke typer vansker du har ..

Svar: Kartleggingsverktøy, kulturkompetanse.

Svar: Kulturfrie tester .. kunnskap om det som gjør dem spesielle.. slik at man kan stole på at de sier noe om barnet selv .. og ikke om de eventuelle språkvanskene som kommer på toppen .. den frustrasjonen om hva som skyldes manglende språk .. det å kunne skille det fra resten ..

Svar: Ja, hva mangler jeg ..? Et testbatteri .. altså hva slags tester jeg skal bruke .. jeg synes også det er vanskelig å vite hvor jeg skal henvende meg for å få tak i tolk .. for å få kvalifisert tolk .. Jeg trenger å vite om ulike kulturer .. men nei, jeg trekker meg på det .. det er så mange kulturer ..

Svar: .. hvis man har et utredningsbatteri som man kan stole på .. som man kan lese mye mer nøyaktig .. så kan man være nøyaktigere på tiltakssida også .. selvfølgelig .. (*Tror du det finnes noe testbatteri .. som passer .. ?*) Ja, jeg tror jo det .. jeg tror jo det .. (*Det skal du ikke være for sikker på ..*)

Svar: Det er det å kunne skille mellom hva som er .. altså språkproblemer .. altså, vi får veldig mange barn som er henvist på grunn av forsinket språkutvikling, og det er fryktelig vanskelig å finne ut av .. om det er den forsinkelse de har på språket er forårsaket av .. at de er tospråklige .. eller trespråklige, noen av dem .. eller at de rett og slett har lærevansker eller spesifikke språkvansker ..

Svar: .. jeg synes det er vanskelig å skille mellom om det er barn som har språklige vansker på norsk som gir et dårlig resultat når man tester barnets evner .. eller om det er snakk om en kognitiv forsinkelse ..

Svar: Å skille språkvansker fra lærevansker .. (*Språkvansker .. hva er det ..?*) Vansker knyttet til minoritetsspråklig bakgrunn .. det rent språklige .. altså .. hvor god man er i norsk .. Og så er det å fange opp om de har .. reelle språkvansker .. på sitt morsmål ..

Noen tema er felles for mange av svarene om kompetansehevingsbehov. Mange nevner kulturkompetanse og kjennskap til de kulturene barna representerer, både for å forstå utredningsfunn og for utforming av treffsikre tiltak. Det er gode svar, for arbeidet er nok lettere når man har litt kjennskap til barnets kultur, og ikke minst når man vet hvordan man kan utnytte den i skolehverdagen.⁴²² Men, som et av svarene påpeker, det er mange kulturer i norsk skole, og man kan ikke kjenne dem alle.⁴²³ På den annen side vil det nok være fornuftig for PP-rådgivere (og mange andre faggrupper i samfunnet) å sette seg inn i litteratur om hvordan det er å vokse opp i en annen kultur enn sin egen.⁴²⁴ For PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid trengs nok også kunnskaper som er mer spesifikke for arbeidsområdet og målgruppen enn kulturkompetanse om elevenes opprinnelsesland.

Et annet tema som går igjen, er anvendelige tester og kartleggingsverktøy. Mange ønsker "kulturfrie tester" og er vel ikke tilstrekkelig klar over at ingen tester kan være kulturfrie. De mest kulturfrie testene, de non-verbale, gir nyttig informasjon som kan sammenholdes med annen informasjon om et barn, men brukt isolert gir de tvetydige resultater fordi de ikke sier noe om den verbale utviklingen. Noen vil ha en "pakkeløsning" med en ferdig utstyrt verktøykasse av tester og kartleggingsmateriale "skreddersydd" for minoritetsspråklige. Dette er en umulighet både fordi målgruppen er så heterogen, og fordi målgruppen på individuelt nivå er i stadig og uforutsigelig forandring (for eksempel i bevegelse i retning større grad av integrering og bedre norsksferdigheter – eller i andre retninger).

Et vanlig svar, som er godt representert i de tre siste sitatene ovenfor, er (presisert) at man ønsker kompetanse for å skjelle mellom lærevansker og begrensede norsksferdigheter

⁴²² "The consultant should have culture-specific knowledge relevant for the particular consultee or client related to issues such as acculturation, immigration, parents' role in education, expected role of teachers, and bilingual education services" (Ochoa & Rhodes 2005:85).

⁴²³ "... a bilingual or bicultural specialty will be insufficient to provide effective services to clients who speak many different languages, or have many different cultures" (Kohnert et al. 2003:265).

⁴²⁴ "In general, the principles of linguistics and cultural anthropology must be mastered more than the knowledge of particular languages and cultures" (Hilliard 1980:585).

som årsak til læringsproblemer. Dette er et godt svar (Ortiz & Maldonado-Colon 1986a; Figueroa & Newsome 2006:207; Poon-McBrayer & García 2000:63), som tyder på at deltagerne virkelig har oppdaget hvor problemet oppstår i arbeid med minoritetsspråklige, og at de har faglig innsikt til å reflektere over det.

Mange av deltagerne har imidlertid problemer med å *formulere* denne problemstillingen klart. En grunn synes å være at de bruker ord som språkvansker og språkproblemer både om genuine språkutviklingsproblemer og om begrensede norskferdigheter. Det siste sitatet ovenfor viser for eksempel en deltager som bruker "språkvansker" synonymt med "begrensede norskferdigheter", noe som er helt vanlig i disse intervjuene, og som i sakkyndighetserklæringer kan skape forvirring om hva som egentlig er problemet.

Mange av deltagerne har problemer med å spesifisere et kompetansehevingsbehov på et område der både begrensede rammebetingelser og utilstrekkelig spesifikk kompetanse kan hindre dem i å gjøre godt arbeid. Over halvparten mener de trenger mer teoretisk kunnskap. Det er kanskje det viktigste svaret på spørsmålet om kompetansehevingsbehov, og er godt representert i det første av sitatene ovenfor, der deltageren har et godt poeng: Det er viktig å ha kunnskap om andrespråklæring som *en prosess som går over tid*.

Rammebetingelser for arbeidet

Deltagerne legger stor vekt på rammebetingelser for arbeidet som begrensende for deres mulighet til å gjøre godt arbeid med den kompetanse de nå engang har. Blant deltagerne sier 16 seg enig i en påstand om at minoritetsspråklige barn ikke *kan* få forsvarlig opplæring slik rammebetingelsene er i Norge. De fem først siterte begrunnelsene handler særlig om fordommer og manglende innsikt og kompetanse:

Spørsmål: *I hvilken grad er du enig i følgende utsagn?: "Tospråklige barn med lærevansker kan ikke få pedagogiske tilbud i samsvar med evner og forutsetninger slik rammebetingelsene er i Norge i dag."*

Svar: Ja, i praksis så får de jo ikke det .. men de har jo krav på det, de skal ha det .. (Men *kan* de få det?) Nei, jeg tror ikke det .. nei, jeg tror ikke det er mulig, jeg er ganske enig .. helt enig. Begrensningene går på innsikt .. forståelse .. vilje.. fordommer .. og tid ..

Svar: Altså, det er forskjellig .. det er .. Det ene er foreldrene, og det andre er pedagogisk miljø .. altså både i barnehagene og skolene .. De har ikke nok kompetanse om .. disse barna og deres utvikling .. og ikke minst kulturen deres ..

Svar: Altså, jeg tror jo at tospråklige barn trenger mye mer, kanskje, og litt andre innfallsvinkler på hele språkinnlæringen på norsk og i forhold til sitt morsmål enn norske barn, og det tror jeg de i liten grad får .. Jeg tror at de vanligvis kjøres inn i den vanlige norske kverna .. der forutsetningen er at du er født og oppvokst i Norge og har norsk som hovedspråk, og har man ikke det, tror jeg man fort faller av lasset.

Svar: Det blir stilt for store krav til dem, altså .. det blir forventet at de skal kunne norsk like godt som andre barn, som norske barn på samme alder .. og så sitter de der med vansker som på en måte blir borte fordi .. de kommer ikke fram .. forståelsen blir liksom borte for disse barnas spesielle bakgrunner og behov i forhold til mange ting i samfunnet .. det blir borte fordi man har en integrasjonstanke som sier det at alle barn skal ha like muligheter, og måler dem utifra

normer som er utarbeida for norske barn .. og så forventer vi at barn med to-språklig bakgrunn skal kunne fungere like godt .. og så faller de veldig skeivt ut.

De to neste svarene handler om ressursbruk og respekt for offentlige føringer:

Svar: Generelle økonomiske ressurser til grunnskolen, og spesifikk økonomi til elever med tospråklig bakgrunn.

Svar: Det er ofte et argument på økonomi .. at hvis dette barnet ditt skal få .. så må alle de ti tusen andre få også .. og da kan du ikke tilrå noe .. for den ungen .. (*Er det ikke slik at kommunal økonomi ikke skal begrense faglig begrunnede tiltak ..?*) Jo, nettopp .. Jeg har mange ganger vært sint og rød i toppen når jeg har sagt det du sier der .. men det når ikke inn, jeg vinner ikke helt fram ..

Mulighet for godt arbeid med gitt kompetanse under rådende rammebetingelser

De mest begrensende rammebetingelsene opplyses å være mangel på gode utredningsverktøy, mangel på spesialisert kompetanse i barnehage, skole og PP-tjeneste, stort arbeidspress og kommunal økonomi. Vekten deltagerne legger på rammebetingelsene, fremkommer ved at de (på tross av at de føler seg dårlig utdannet på feltet) mener at de har god kompetanse, mens over halvparten (21) mener de har ”dårlige” muligheter til å gjøre godt arbeid. Et flertall (32) mener seg middels eller godt kompetente for sakkynndighetsarbeid med minoritetsspråklige, og 18 mener seg mer kompetente enn snittet i PP-tjenesten lokalt eller nasjonalt. Likevel er det bare fem av 40 som mener de under rådende rammebetingelser har ”gode” muligheter til å gjøre godt arbeid. Middels eller god kompetanse skulle jo ellers gi gode muligheter til å gjøre godt arbeid. Man får kanskje tro at deltagerne i noen grad har overvurdert både sin egen kompetanse og de begrensninger som ligger i rammebetingelsene.

Flere av deltagerne fant det vanskelig å vekte sin *kompetanse* mot *rammebetingelsene* til en resulterende *mulighet* for godt arbeid, som det følgende svaret viser, men bare et fåtall falt altså ned på svaret ”gode muligheter”:

Svar: Her var det mye som skulle ned i lite. (*Du kan godt svare at du synes spørsmålet var dårlig uttenkt, og derfor la være å svare ..*) Altså svaret mitt blir unyansert i forhold til at jeg kan ikke vekte min kompetansesvikt mot velvilligheten hos samarbeidspartnerne. Det er stor grad av velvillighet som gjør at tiltakene, dem får vi i gang, det ville liksom være gær’nt å svare én ting. Jeg er ikke **fornøyd**, men hvis du hadde plassert meg på midten, så er det for så vidt et dårlig svar .. (*Hvorfor?*) Det handler om vektingen av mulighetene mot mine personlige begrensninger .. (*Jeg tenker slik: du har en viss utdanning, en viss kompetanse og erfaring, og der ute er det noen muligheter og begrensninger. Hvordan vil du i sum karakterisere dine muligheter til å gjøre godt arbeid, dine muligheter til å hjelpe akkurat disse barna til et forsvarlig tilbud ..*) På en femdelte skala: Dårlig, men ikke svært dårlig. Jeg tror jeg velger verken gode eller dårlige (muligheter).

I neste avsnitt presenteres og analyseres deltagerens synspunkter på tospråklighet hos barn med og uten lærevesker, og på fenomenet morsmålssvekkelse.

Synspunkter på tospråklighet og morsmålsvekkelse

Tospråklighet hos barn med og uten lærevansker

Blant deltagerne mener 15 at tospråklighet ofte viser seg å være et problem for de fleste vanlige barn, mens de resterende mener tospråklighet vanligvis er en ressurs for dem. Et stort flertall (34) mener tospråklighet er et problem for barn med lærevansker. Det viser seg at spørsmålene om syn på tospråklighet var litt upresist formulert. Noen ga sitt syn på tospråklighet i seg selv, andre ga sitt syn på det å være tospråklig i en opplærings situasjon, i Norge. Gjennomgående mener deltagerne at det er vanskeligere å bli og være tospråklig for barn med lærevansker enn for andre, et syn som ikke har noen spesiell forskningsmessig dekning. De fleste regner imidlertid tospråklighet som en ressurs når den først er etablert, og at det er opplæringsbetingelsene som eventuelt hindrer et barn i å dra nytte av denne ressursen. Et syn man gjenfinder i forskningen. Noen ganske typiske syn på tospråklighet er følgende:

Svar: To språk er kjempevanskelig for barn ..

Svar: Opplever det som et problem, ikke sant .. Hvis hjemmet og miljøet, samfunnet .. hvor barna fungerer, ikke sant .. kan oppleve denne tospråklighet som ressurs .. da ville det ikke være noe problem .. men barn i Norge kan oppleve spesifikt at det er problem .. for ofte norske samfunn har ikke sett tospråklighet som ressurs .. det er mye press som alle må være i .. [Deltageren er minoritets-språklig, intervjuers komm.]

Svar: Nei, vi snakker litt om tospråklighet, om det kan vise seg å være en ressurs .. ja, nei .. i utgangspunktet så har eg jo tenkt at tospråklighet er en ressurs .. men eg ser at det blir ofte en vanske i forhold til små barn som kommer hit til landet uten å ha fullverdige språk .. eh .. og det kommer på en måte på toppen av alt det andre de sliter med, så .. eg ser på det som ganske sånne .. multiple problem.. det som er beskrevet her .. med funksjonshemma og lærehemma .. (*Ja, vil det for disse barna være mer en belastning enn en berikelse å måtte forholde seg til to språk .. ?*) Ja, eg tenker at det er et nivå her, altså .. som eg vil beskrive som veldig vanskelig ..

Svar: Tospråklighet er en ressurs for alle barn når den først er etablert, det mener jeg bestemt. (*Uavhengig av om de har funksjonshemninger og lærehemninger .. ?*) Ja. Selvfølgelig. Men det å **komme** til det nivået vil være vanskelig for mange funksjonshemmede ..

Svar: Tospråklighet er en ressurs for alle barn, selvfølgelig er det det .. på én måte .. (*Ja, er det i sum en fordel ..?*) Jeg er verken enig eller uenig, jeg .. (ler) .. (*Det var et vanskelig spørsmål ..?*) Ja, jeg synes det .. (*Men det var litt interessant ..?*) Ja, ja, absolutt .. Men det blir på en måte .. et kontinuum som er vanskelig å svare på .. for at .. selvfølgelig er det en ressurs for dem som klarer det bra .. (*Men spørsmålet er om det også er en ressurs for dem som har lærevansker ..?*) Ja. Jeg ser det. Og da er det .. eh .. for noen av de barna som jeg treffer, så er det en ressurs, men for andre, så er det kanskje bare en ekstra påkjenning å ha to språk å forholde seg til ..

Til et utsagn om at tospråklighet er en ressurs for barn flest, men et problem for lære- og funksjonshemmede, svarer en deltager slik:

Svar: Jeg er ganske uenig fordi det er et problem for *begge* grupper å være tospråklige i norsk skole.

Sitatene ovenfor reflekterer uklarheten i spørsmålsstillingen. Deltagerne later til å ha et overveiende positivt syn på tospråklighet som en ressurs, men synes samtidig at norsk opplæring i utilstrekkelig grad bygger på elevers tospråklige læreforutsetninger, slik at de tospråklige ferdighetene ikke kommer barnet til nytte i skolen, men derimot hemmer læringsutbyttet av opplæring gitt på norsk.

I språkforskningen er det et dominerende syn at tospråklighet er en ressurs og ikke i seg selv kan være årsak til problemer. Derimot kan barns språklæringsbetingelser være et problem, men det er et helt annet spørsmål. En vanlig feil på dette feltet er nettopp at man blander sammen konsekvenser av tospråklighet og konsekvenser av uheldige språklæringsbetingelser.

Morsmålsvekkelse

En av grunnene til at retten til morsmålsopplæring i skolen er viktig, er at morsmålsvekkelse i en viktig periode av begrepsdannelsen, den perioden da barnet lærer norsk, kan føre til stagnasjon eller oppbremsing i almen begrepsutvikling, og dermed til forsinket innlæring av norsk og redusert skolefaglig utbytte. Morsmålsvekkelse har også sosiale konsekvenser for barnets muligheter for kontakt med slektninger og med opprinnelseslandet, og det kan ha konsekvenser for tilhørighet i en kultur, for identitetsutviklingen og for selvspekten. Det er imidlertid de intellektuelle – kognitive, språklige og skolefaglige – konsekvensene av morsmålsvekkelse som i den norske opplæringsmodellen begrunner morsmålsopplæring. Det er svært vanlig at minoritetsspråklige barn har en grad av morsmålsvekkelse.

Det er godt dokumentert at morsmålsvekkelse er en av de faktorene som kan forklare skolefaglige problemer hos minoritetsspråklige barn som ikke får språkrettede hjelpetiltak mens de erverver andrespråket. Like veldokumentert er det at fullt morsmålstap og språkskifte ikke nødvendigvis behøver å ha andre negative konsekvenser enn tapet av ett språk, hvis språk- og faglæringsbetingelsene er gode i overgangstiden.

Deltagerne blir i intervjuet spurt om de tror at morsmålsvekkelse kan ha negative konsekvenser for barnas utvikling i den perioden de lærer norsk. Blant deltagerne mener syv at morsmålsvekkelse ikke kan ha negative konsekvenser, og ytterligere seks har ingen mening om spørsmålet. Blant de 27 som mener at morsmålsvekkelse kan ha negative konsekvenser, er det 13 som bare nevner sosiale problemer forbundet med identitet og kontakt med slekt. De øvrige 14 nevner korrekt også intellektuelle konsekvenser for språk og utdanning eller en kombinasjon av intellektuelle og sosiale konsekvenser.

Det ene svaret, intellektuelle konsekvenser av morsmålsvekkelse, er i samsvar med prosjektets foreslåtte arbeidsmodell og begrunner hvorfor det er nødvendig med språkrettede støttetiltak mens barnet erverver andrespråket. Svar som går på sosiale konsekvenser, er både korrekte og berettigede, men vedrører ikke offentlige føringer for tiltak i Norge. Tap av morsmål kan ha negative konsekvenser for identitetsutvikling og kontakt med samspråklige, men det er ikke disse hensyn som begrunner språkrettede tiltak i norsk skole. Morsmålsvekkelse er en av de viktige, men lite påaktede faktorene som kan bidra til at minoritetsspråklige barn har svakere skolekarriere enn de bør ha.

Spørsmålet presenteres på følgende måte:

Tenk deg to barn som begge kom til Norge fra Damaskus da de var 8 år, som rent arabisktalende. Det første barnet lærte raskt norsk og gjorde det godt på skolen. Familien gikk etter en tid over til å snakke norsk, og barnet glemte sitt morsmål. Som voksen studerte barnet norsk ved universitetet, og ble til slutt

professor i norsk. Det andre barnet gjorde det også godt på skolen og lærte raskt norsk, men foreldrene opprettholdt arabisk som hjemmespråk og sørget for at barnet fortsatte å bruke arabisk skriftspråk. Dette barnet studerte også norsk ved universitetet, og ble også professor i norsk. Den ene norskprofessoren er som voksen rent norskspråklig og kan ikke arabisk overhodet. Den andre norskprofessoren behersker begge språk skriftlig og muntlig som arbeidsspråk.

Eksemplet er tenkt, men ikke søkt. Det er altså mulig å foreta et fullt språkskifte og likefullt klare seg utmerket i utdanningen. I litteratur og forskning blir det påpekt at mange minoritetsspråklige barn taper ferdigheter i morsmålet i den perioden de lærer norsk. Kan svekkelsen av morsmålet i denne perioden ha negative konsekvenser for barnas utvikling? Hvilke konsekvenser tenker du i så fall på?

Svar: Ja, selvfølgelig kan det ha negative konsekvenser .. men det er jo positivt at de får et annet sprog, så .. totalen er jo positiv, selvfølgelig .. hvis ikke, så ville man ikke lært dem opp i norsk .. (*Men for dem som får svekket sitt morsmål mens de lærer norsk, er dette et problem ..?*) Nei, det klarer jeg ikke å svare på.

Deltageren later i ovenstående eksempel til å tenke at en eventuell morsmålssvekkelse kompenseres ved ervervelsen av norsk, og at det derfor ikke oppstår noe problem. Deltageren synes ikke å være oppmerksom på at denne prosessen med parallell norskervervelse og eventuell morsmålssvekkelse foregår over en årrekke, og kan medføre at et barn i denne perioden går glipp av mye kunnskap.

Andre deltagere har ikke tenkt over at morsmålssvekkelse kan være et problem, som de følgende to eksemplene viser:

Svar: Jeg tror at jeg sier vet ikke .. Dette har jeg ikke tenkt over.

Svar: Hmmm .. Oj .. det var vanskelig å svare på .. (*Er det et relevant spørsmål ..?*) Ja, hvis det er sånn .. ja, ja, ja .. Men jeg vet ikke om det er sånn .. Jeg vet ikke det, men det er viktig å vite det hvis det er sånn, for det er noe med vurderingene underveis å gjøre ..

Den neste deltageren formulerer seg i strid med det man vet om morsmålssvekkelse og andrespråklæring, uten å registrere noen problemer i resonnementet:

Spørsmål: *Er morsmålssvekkelse et problem?*

Svar: Nei, det er en fordel. Jeg tror det at morsmålet, det får de bruke hjemme .. Og det å lære et nytt språk .. det er jo det viktige i den fasen der .. og morsmålet vil ikke bli noe dårligere av det .. det er jeg vel temmelig sikker på .. Er det dét du var ute etter?

Som en kontrast til denne deltageren som ikke ser at morsmålssvekkelse er et problem, siteres en annen, som med en av de få henvisningene til problemet i hele materialet (uforvarende) demonstrerer hvor dramatisk effekten av morsmålssvekkelse kan være:

Svar: Det (kartlegging av norsk) er viktig fordi .. fordi det er et språk som dem skal lære .. og så får vi finne ut på en måte .. hvor langt har dem kommet i det .. vi ser også om det stemmer .. om vi kan dra noen linjer her .. om det .. For-

eldrenes tolkning av ferdighetene og morsmålsassistentens tolkning av det kan sammenholdes .. og hvis det er sånn at de sier at *han kan ikke et eneste ord på morsmålet* (intervjuers uth.) .. ingen skjønner hva han sier .. så ser vi at det er mer på norsk enn ingenting .. og hva betyr det?

De tre neste eksemplene er typiske for de mange deltagerne som ser verdien av morsmålet først og fremst i forbindelse med identitet og kontakt med samspråklige. Dette er naturligvis viktige poenger, men de er perifere i forhold til begrunnelsen for å gi morsmålsopplæring i Norge, hvor tiltaket skal sikre en naturlig språkutvikling i den tiden det tar å erverve norsk, og slik bidra til å forhindre svekkelse av begrepsutvikling og læringsutbytte i denne tiden.

Spørsmål: *Hvilke negative konsekvenser kan morsmålsvekkelse mens barnet lærer norsk, ha for barnets utvikling?*

Svar: Jeg tror språk og identitet henger veldig nøye sammen, og det kan få konsekvenser for barnets identitetsfølelse når det taper morsmålet .. mmm .. De vil jo da ikke kunne kommunisere med .. på det språket, da .. altså .. og forstå det .. og det det innebærer i forhold til slekt eller bøker fra hjemlandet, eller følelse av tilhørighet der ..

Svar: Jo, det kan jo kanskje være uheldig i forhold til å holde kontakten med personer fra det miljøet .. og at det kan tape noe kulturelt på det .. og identitetsmessig, kanskje ..

Svar: Det går på identitet .. det går på tilgjengelighet i forhold til .. nettverk .. og det går på .. ja .. en sånn .. Ja, hvis de får gå for langt i denne assimilering- eller integreringsprosessen, så kan det slå tilbake .. sosio-emosjonelt .. og på andre måter .. (*Ja, er assimilering og integrering det samme, du slår dem sammen .. ?*) Nei. Assimilering, tenker jeg, er sterkere .. og at de blir på en måte veldig **assimilert**, da .. (*Ville det være negativt om de ble veldig **integrert** .. ?*) Nei, det høres bedre ut .. (ler) ..

Til sammen 14 deltagere gir svar som tyder på at de har forstått hvordan svekkelse av morsmålet kan slå ut for språkutvikling og læringsutbytte, og hvorfor morsmålsopplæring egentlig er viktig, slik de følgende eksemplene viser:

Spørsmål: *Hvilke negative konsekvenser kan morsmålsvekkelse mens barnet lærer norsk, ha for barnets utvikling?*

Svar: At man lærer bedre norsk hvis man har et fundament i morsmålet sitt, det er jo alment kjent. Jo bedre de er i morsmålet sitt, jo bedre forutsetninger har de for å bli gode i norsk .. Det står jo i litteraturen om fremmedsproglige barn, det .. Men vår tenkning om det, den er jo helt borte i hverdagen .. For det er ikke noe jeg føler at jeg kan rå over, jeg bare tenker på utredningene og tiltakene .. Det er hull i både hvordan jeg utreder og undersøker det og .. for jeg er mer opptatt av nåtiden og framtida .. og hvis barnet da ikke har en god morsmålsbakgrunn, så er det lite jeg kan gjøre med det.

Svar: Altså .. de har på en måte en base i morsmålet sitt .. og basen fortsetter ikke å vokse på en måte .. hvis de ikke fortsetter å lære morsmål .. og når de begynner på norsk, så begynner de på en måte nederst, og da tar det en stund før

norsken er oppe på basisen i norsk, ikke sant, og da har de andre gått langt videre oppover.

Svar: Ja, det kan jo gjøre norsktilegnelsen vanskeligere .. fordi på morsmålet, så ligger det mye mer til rette for at de får den nødvendige kompetansen på å forstå språkets struktur og .. oppbygging og nyanser .. som da vil gjøre det lettere å overføre til et annet språk .. som norsk .. (*Hvor fikk du vite det ..?*) På studiet, faktisk.

Svar: De vil jo utvikle et dårligere morsmål .. på et lavere nivå, eller .. ikke .. de vil jo ikke følge alderen sin i forhold til morsmålsutvikling .. samtidig som når de starter på norsk, så vil de jo starte på et lavere nivå enn barn på sitt alderstrinn, så .. totalt språklig sett, så vil de jo da .. ha en dårligere språkkompetanse samla sett, enn barn på samme alder (*Og hvilke konsekvenser kan det ha ..?*) Særlig innlæring, da, når de skal følge et klassesstrinn som forventet .. for du skal jo ha en språkkompetanse i forhold til .. for eksempel ..

Svar: Nei, det er et merkelig fenomen .. spesielt de som er født i Norge .. og har bodd her hele livet .. Av en aller annen grunn, så er det de som har størst huller når det gjelder ord og begreper, og .. Ja, de kjenner ikke ord og begreper på sitt eget morsmål .. (*Interessant, man skulle jo tro at de som er født her, hadde det lettere enn de som kommer tilflyttende .. ?*) De som kommer tilflyttende, har jo lært morsmålet skikkelig der de kommer fra .. så jeg synes ikke det er så rart ..

Denne siste deltageren har i egen praksis gjort en skarpsindig observasjon, nemlig at norskfødte minoritetsspråklige barn ofte har større problemer i språkutvikling og læringsutbytte enn elever som er immigrert etter innledende skolegang i opprinnelseslandet. Denne observasjonen har støtte i forskningslitteraturen.

Oppsummering: Tospråklighet og morsmålsvekkelse

Det fremgår av dette avsnittet at deltagerne har ganske sprikende syn på tospråklighet og morsmålsvekkelse, synspunkter som til dels avviker markert fra forskningsetablert kunnskap på feltet. Godt sakkyndighetsarbeid forutsetter minimumskunnskaper om at tospråklighet i seg selv er en berikelse for den tospråklige og for samfunnet, at det å bli tospråklig i seg selv verken er lett eller vanskelig, men et naturlig produkt av en tospråklig oppvekst, at det å bli tospråklig er like lett for barn med lærevansker som for barn uten lærevansker, og at "tospråklighetsproblemet" i pedagogikken i det vesentlige faller sammen med problemene med å gi barn normale språkerfaringer og språklæringsbetingelser på ett eller to språk.

I det neste kapitlet presenteres og analyseres deltagerens intervjuer om utredningspraksis, deres informasjonsinnhenting, testpraksis og språkvurderinger, og om hvordan de forholder seg til kulturforskjeller og kulturfaktorer i sitt arbeid.

Kapittel 22 Utredningspraksis

Som det fremgår av teorigapitlene (3-8) og kapittel 15 om dette prosjektets realistiske praksismodell, har utredning av læreversker hos minoritetsspråklige vært et omstridt felt. Et hovedproblem er at utredningsverktøy er utformet for majoritetsspråklige og har begrenset validitet for minoritetsspråklige. Brukt uten nødvendig forsiktighet og uten tilbørlig hensyn til supplerende informasjon og uformelle metoder, kan de også gi misvisende utredningsfunn og kunne ut i tiltak som er svært uheldige for læringsutbyttet.

Et annet problem er at ferdigheter på to språk dels er utredningsmål i seg selv (språk er læringsforutsetninger) og dels en av de viktigste veiene inn til barns øvrige læringsforutsetninger – mye utredning foregår språklig og forutsetter normal språkfunksjon. I utredningsarbeid er språk både et middel og et mål, og disse to funksjonene kan lett forveksles.

Et tredje problem er at sakkyndighetsarbeid med minoritetsspråklige i alle land hovedsakelig utføres av generelle tjenester, ikke av spesialiserte tjenester. Man har i Norge praktisk talt ikke tilgang på en ”annenlinjetjeneste” som kunne utført dette arbeidet på grunnlag av mer spesialisert kunnskap. Det finnes redskaper, verktøy og metoder som er bedre enn dem som forslås i dette prosjektets praksismodell, men de har begrenset anvendelse i en generell tjeneste som den norske PP-tjenesten. Det er så mange minoritetsspråklige barn i Norge, de er så heterogene, og de er så ujevnt geografisk fordelt, at det er vanskelig å tenke seg muligheten av å utdanne et eget korps av spesialiserte PP-rådgivere for dette arbeidet.

Derfor er siktemålet med dette prosjektet å utforske kompetansehevingspotensialet i PP-tjenesten slik den er, med gitte arbeidsmåter, rammebetingelser og kompetanser. Det er mye fornuft i den kritikk som har vært rettet særlig mot testing av minoritetsspråklige (av for eksempel Pihl 2005, Figueroa & Hernandez 2002, Figueroa 1989 og Cummins 1984a). Kritikken har gitt opphav til forskning på alternative metoder som kanskje er bedre, men ikke er generaliserbare over språkgrensene og ikke anvendelige for generelle tjenester.

I det følgende presenteres og analyseres deltagernes intervjuer vedrørende utredningspraksis, fordelt på avsnittene Informasjonsinnhenting, Testpraksis, Språkvurderinger og Kulturfaktorer.

Informasjonsinnhenting

Anamnese og diagnose

Læreproblemer er ofte et uttrykk for kjent hjerneskade eller kjente medisinske utviklingsproblemer. Ofte foreligger en kvalifisert medisinsk anamnese og diagnose for barn med tilstander som har kjente implikasjoner for læring og utvikling. En slik anamnese vil lette utredningsarbeidet betraktelig. Når det ikke refereres en medisinsk diagnose eller anamnese, bør anamnesen opptas av PP-rådgiveren, som skal være kvalifisert for å etterspørre utviklingshistoriske data. Kjente arvelige faktorer, svangerskap, fødsel, milepæler motorisk, språklig og sosialt, syn og hørsel, sykdommer og ulykker (slik foreldrene vurderer disse spørsmål) og sammenligning med søskens utvikling er svært viktige variabler for kartlegging av læreversker hos minoritetsspråklige barn, og desto viktigere fordi disse barna i mindre grad enn majoritetsspråklige barn er tilgjengelige med konvensjonelle (psykometriske) metoder.

Spørsmålet forutgår av følgende kommentar fra intervjuer:

Tenk deg følgende to barn: Det første er født til termin etter normal fødsel, hadde normale milepæler, gikk ved tolv måneder og sa sine første ord før året. Tidlig språklig, sosial og motorisk utvikling var normal. Det andre er født to måneder for tidlig etter et problematisk svangerskap, og var svært slapp etter forløsning

ved keisersnitt. Han gikk alene først ved 2 år og sa sine første ord ved ca. 3 år. Han var i de første årene motorisk klosset, men dette er nå mer eller mindre normalisert.

Disse to barna har helt forskjellig utgangspunkt. Hvis du skaffer deg disse opplysningene, er du allerede kommet langt i utredningen. Hvis du ikke skaffer deg disse opplysningene, er det mulig at du ikke kommer så langt i utredningen.

En anamnese gir opplysninger om arvelige forhold, svangerskap, fødsel, sykdom og ulykker, syn og hørsel, tidlig utvikling, milepæler etc. Sørger du for at det er opptatt en anamnese?

Med en god anamnese er mye avklart allerede før man begynner utredningsarbeidet. Over halvparten av deltagerne hevder at de vanligvis opptar en anamnese. Hvorvidt dette medfører riktighet, fremgår av avsnittet *Rapportert og faktisk praksis* i kapittel 26.

Spørsmål: *Sørger du for at det er opptatt en anamnese?*

Svar: Det er jeg faktisk nøye med. Jeg følger en sånn smørbrøddliste .. Jeg synes det er veldig viktig .. Jeg har tabba meg ut på det et par ganger, kanskje .. at jeg har gått glipp av veldig viktig informasjon ..

Dette svaret er typisk for dem som hevder at de vanligvis opptar en anamnese. Ti deltagere opplyser at de sjelden eller aldri gjør det, og ytterligere tre gjør det bare av og til. Følgende er et typisk svar for denne gruppen:

Svar: Praksis er at det ikke er foretatt anamnese .. Dét er det sjelden, aldri, nesten, ikke aldri, men sjelden. Jeg har visst at det har vært viktig hele tiden, så jeg .. Jeg synes jo nettopp at ved fremmedspråklige, så tror jeg man får masse informasjon gratis via en anamnese ..

De som ikke opptar en anamnese avskjærer seg slik fra informasjon som vesentlig ville lettet og forbedret sakkyndighetsarbeidet i mange saker.

Innhenting av opplysninger

Omtrent en tredjedel av deltagerne opplyser at de i forbindelse med en utredning ikke innhenter opplysninger fra andre etater eller fra skoler og barnehager hvor barnet har gått tidligere. Flere av disse hevder at det er en god tanke, men at tids- og arbeidspress setter begrensninger. Nødvendige faglige oppgaver bør ikke begrenses av tids- eller arbeidspress. Derved går de potensielt glipp av svært viktig informasjon om barnet, vedrørende kartleggingsfunn, tiltak og effekt av tiltak. Denne informasjonen kan også gi en rasjonaliseringsgevinst ved aktuell utredning, for innretning av utredningen styres av det man allerede vet om barnet.

Det fremgår ikke alltid av sakkyndighetserklæringer om informasjon er etterspurt fra andre etater, og i mange saker er det ikke relevant å etterspørre slik informasjon, for eksempel ved første gangs henvisning av barn uten en medisinsk forhistorie, som er i sitt første pedagogiske tilbud. Det foreligger derfor ikke data om hvorvidt deltageres opplysninger i intervjuet gjenspeiles i deres faktiske praksis.

Samarbeid om utredning, utredningspråk

Omtrent halvparten av deltagerne gjør alt utredningsarbeidet helt alene, hvilket kan være en grei praksis med majoritetsspråklige. Med minoritetsspråklige risikerer man imidlertid ved denne arbeidsformen å gå glipp av informasjon som kan bli tilgjengelig hvis man i noen grad trekker andre inn i utredningsarbeidet, for eksempel morsmåls lærere og assistenter, tolk, foreldre og pedagoger som kjenner barnet.

Et stort flertall av deltagerne utreder bare på norsk. Derved går man potensielt glipp av mye viktig informasjon, fordi tospråklige barn gjerne har forskjellige ferdigheter og kan uttrykke forskjellige kunnskaper på de to språk. En utredning vil i svært mange tilfelle bli bedre om deler av utredningen foregår på morsmål, og om funn etablert gjennom norsk kontrolleres mot funn etablert gjennom morsmål.

Bruk av tolk

Halvparten av deltagerne bruker ofte tolk i kontakten med foreldrene og gir fornuftige begrunnelser for det. Den andre halvparten bruker tolk bare av og til, sjelden eller aldri, på tross av at tolk i mange saker er en sentral forutsetning for å få nødvendig informasjon om barnet. At de ikke bruker tolk, begrunnes dels plausibelt med tidspress og økonomi, manglende tilgang på tolker og lignende, men det forekommer unntaksvis også begrunnelser av denne typen:

Spørsmål: *Hvorfor bruker du aldri tolk?*

Svar: Det er ikke praksis, vi har ikke rutine på det, vi har ikke tenkt på det. Vi er ikke kommet så langt. Har ikke noen rutiner for det .. (*Dere har ikke bestemt dere for å gjøre det?*) Det er ingen som har tenkt at det er nyttig. Vi kan sikkert bestemme det .. Jeg kan jo gå og si at nå gjør vi det .. Det er klart, dette skulle vi gjort.

Slike svar avslører helt elementær svikt i praksis overfor minoritetsspråklige barn og familier.

Bruk av tolk i samtaler med foreldre med begrensede norskferdigheter skal være standard praksis i pedagogisk-psykologisk arbeid. Det bør også være standard praksis at sakkyndighets-erklæringer oversettes til morsmålet, fortrinnsvis skriftlig, for foreldre med begrensede norskferdigheter. Foreldre med begrensede muligheter til å sette seg inn i innholdet av en sakkyndighetserklæring har også begrensede muligheter til å hevde sine partsrettigheter etter forvaltningsloven. Bare seks av deltagerne hevder at rapporter ofte eller av og til oversettes til morsmålet for dem som trenger det, men se avsnittet *Rapportert og faktisk praksis* i kapittel 26.

Noe over halvparten av deltagerne har opplevd at bruk av tolk har virket negativt i enkelte saker, ofte knyttet til habilitetsproblemer eller manglende kompetanse hos tolken. Den vanligste måten deltagerne løser dette problemet på, er fortrinnsvis å bruke profesjonelle tolker. Ni av deltagerne vil også ha en forsamling med tolken før foreldresamtale eller deltagelse i utredningsarbeid for å hindre at bruk av tolk skal virke negativt. En slik praksis er i samsvar med prosjektets arbeidsmodell.

Spørsmål: *Hvordan prøver du å hindre negative effekter av bruk av tolk?*

Svar: Det er mer at jeg i etterkant, hvis noe uheldig har skjedd, at jeg prøver å passe på at det ikke er samme tolk neste gang .. eventuelt spør foreldrene om dette her .. eventuelt spør morsmåls lærer, som jeg også kan spørre ut litt .. *Mer*

opprydning i etterkant, altså, enn forholdsregler i forkant .. Du tar altså ikke en forberedende samtale med tolken ..?) Nei.

Svar: Jeg tar en liten forsamtale, der jeg forklarer betydningen av å oversette nøyaktig det de sier, en kort en.

Svar: Jeg bruker litt tid på å forklare (tolken) hva som er målet med samtalen .. eller testen .. slik at de er litt forberedt .. før barn og foreldre kommer .. en liten forsamtale .. Og så er det tolker jeg kjenner godt .. som vet litt om hvordan jeg jobber ..

Noen av deltagerne opplyser at de forsøker å hindre negative effekter ved bruk av tolk gjennom å snakke langsomt og tydelig, enkelt og konkret, så tolken og foreldrene skal forstå, som de neste eksemplene viser:

Spørsmål: *Hvordan prøver du å hindre negative effekter av bruk av tolk?*

Svar: Ja, snakker veldig sakte .. tydelig .. prøver å ha klare ord .. i hodet ..

Svar: Jeg prøver å være så konkret som jeg overhodet kan .. og bruke så enkelt norsk språk som mulig, så .. slik at jeg er sikker på at han .. tolken .. skjønner hva jeg sier .. *(Så du er ikke sikker på at tolken er like god i norsk som deg ..?)* Nei, jeg tar ikke .. det er vel den forholdsregelen jeg tar .. ja .. *(Da løser man jo ett problem, men man risikerer vel å skape et annet, for snakker man for enkelt og konkret, så får man vel ikke med dybden og rikdommen i vurderingene ..?)* Nei, så .. så det .. er et problem der, altså .. ja ..

Slik det fremgår av intervjuutskriftene, er noen av disse deltagerne ikke oppmerksom på at budskapet kan bli borte når man gjør en betraktelig forenkling. Språkbruken i kontakt med tolk og foreldre bør ikke forenkles på bekostning av innholdet, for det er innholdet som setter foreldre i stand til å ivareta barnets partsrettigheter.⁴²⁵ Det er et betydelig mindretall som ikke gir tilfredsstillende svar angående bruk av tolk.

Pedagogiske tilbud som bidragende faktor til problemutvikling

I all pedagogisk-psykologisk utredning skal man kartlegge i hvilken grad pedagogiske tilbud over tid kan ha bidratt til eller forårsaket det aktuelle problem, ved at tilbudene ikke har vært tilpasset eller vært utilstrekkelig tilpasset barnets behov. Det er spesielt viktig i Norge, hvor forekomsten av skoleskapt læreproblemer er demonstrerbart høy. I den grad utilstrekkelige eller utilstrekkelig tilpassede tilbud har bidratt til eller forårsaket disse barnas problemer, og dette ikke fremgår av rapporten, vil vanskene med nødvendighet fremstå som elevspesifikke karakteristika, konsekvenser av stimuleringsforhold i hjemmet eller konstitusjonelle forhold. Mange av deltagerne opplyser at de føler det vanskelig og belastende å skulle skrive at de pedagogiske tilbud har bidratt til barnas vansker, på tross av at denne oppgaven klart er en del

⁴²⁵ Saken stiller seg annerledes når foreldrene er mentalt retarderte eller av andre grunner har for lite kunnskaper til å forstå informasjonen. Da må det foretas en forenkling. Men slik forenkling skal ikke foretas av *språklige* grunner. Problemer som oppstår ved at foreldrene kan for lite norsk, skal løses ved bruk av kompetent tolk og rapportoversettelse, ikke ved forenkling av budskapet.

av deres arbeid. Mange av deltagerne er tydelig klar over disse problemstillingene, som de følgende svarene viser:

Spørsmål: *Noen barn viser svakere ferdigheter enn de har evner og forutsetninger til, på grunn av utilstrekkelige pedagogiske opplegg. Vurderer du i ditt kartleggingsarbeid om utilstrekkelige pedagogiske opplegg har bidratt til barnets læreproblemer?*

Svar: Jeg vil for eksempel ikke sette en dysleksi-diagnose før jeg har fått en skolehistorie på det barnet. Jeg har en ungdomsskoleklasse nå .. Jeg har ikke sett maken til dårlig undervisning .. og jeg har to elever der som jeg følger opp .. og jeg har vært inne og observert .. Jeg vet ikke når timen begynner, og når den slutter .. lærere kommer og går med boka under armen .. og det er ingen som observerer at nå kan det skje noe der .. av typen ”trenger du hjelp?” .. Altså, skjønner du? Finnes ikke tilløp! Og jeg ser .. altså med vanlig godt lærerhåndverk .. så kunne det meste løse seg, altså. Og de flinke kjeder vettet av seg! .. Men (hvisker) .. Det er så kjedelig! (*Du høres jo nesten ut som Fremskrittspartiet, er du ikke redd for å bli sitert med slike synspunkter ..?*) Jeg stemmer Venstre, jeg!⁴²⁶ Dette er elementært! Ungene har jo krav på å få jobbe i fred .. de som vil jobbe i fred i den klassen ..

Svar: Ja, det gjør jeg ofte. Disse lærerne gjør så mye rart. Det kommer et barn hit, med mangelfull opplæring fra hjemmelandet [slik i original, int. anm.] .. Så sier læreren: Han leser dårlig .. skriver dårlig .. er han retardert? Jeg har kommet ut med profiler på Leiter som ligger milevidt over normalen, og så tror læreren at han er retardert!

Disse to deltagerne er fullt klar over problemet, og gir gode begrunnelser for viktigheten av ikke bare å kartlegge barnet, men også opplæringstilbudet. Litt under halvparten av deltagerne hevder at de aldri eller bare unntaksvis gjør en slik vurdering av opplæringstilbudet, men samtlige sier seg enig i at dette arbeidet er helt nødvendig for å unngå at problemer rundt barnet plasseres i barnet. Det siste sitatet over illustrerer også et svært viktig poeng: En av de viktigste grunnene til å gi evneprøver til henviste minoritetsspråklige (og majoritetsspråklige) elever er å demonstrere for skolen at de på tross av svakt læringsutbytte har normale evner. Kritikerne av intelligenstesting synes ikke alltid å være oppmerksom på denne problemstillingen.

Men det er ikke nok å *vurdere* kvaliteten i opplæringstilbudet. Denne vurderingen må nødvendigvis også fremgå av sakkyndighetsvurderingen, for ellers vil et problem som skyldes opplæringen, fremstå som et elevspesifikt problem.⁴²⁷ Det kan være vanskelig å beskrive utilstrekkelig opplæring i sakkyndighetserklæringen, siden den er stilet til skolen som står for opplæringen, og man skal ivareta et kollegialt forhold til en samarbeidspartner. Noen deltagere hevder det er helt uproblematisk å beskrive problemskapende sider ved opplæringen i en sakkyndighetserklæring, som de to første eksemplene viser:

⁴²⁶ Intervjuers referanse til politiske partier er her rent retorisk. Forfatteren har intet i mot noen av de politiske partier som er representert i nasjonalforsamlingen.

⁴²⁷ ”Since the tests focus only on psychological processes, educational difficulties will, of necessity, be attributed to psychological dysfunctions” (Cummins 1989c:104-105).

Spørsmål: *Fremgår det i så fall av din rapport at du har foretatt en vurdering av kvaliteten i de pedagogiske opplegg?*

Svar: Ja, naturligvis .. Jeg er jo sjokkert over det, jeg, at de setter fremmedspråklige barn direkte inn i norske klasserom og tror at de får noe med seg .. Jeg synes det er sjokkerende, jeg .. De gjør jo det .. De gjør jo det her i kommunen også .. Og at de til og med trur at det går bra! (ler) Ja.

Svar: .. Mm .. Det gjør det, ja .. fordi atte jeg refererer også til innhold i møte-referat .. for å gi en påminnelse om det .. (*Så hvis et barn med helt lette lærevansker har et kunnskapsnivå som ligger langt under det man har grunn til å forvente, og hvis du antar at skolen har bidratt til det svake kunnskapsnivået ved feiltilpasset opplæring, da skriver du om det i rapporten din?*) Ja, da skriver jeg det. (*Er ikke det dristig; det er jo folk du skal samarbeide med .. ?*) Ja, men en får såpass trygghet etter hvert .. at det går greit .. og det som jeg gjør .. er jo å sende tilbake IOP'er når jeg mener at de er feil ..

For andre deltagere er dette et vanskelig eller litt provoserende spørsmål, som de neste eksemplene viser:

Svar: Ønsker ikke å svare.

Svar: Eh .. det står vel ikke helt sånn klart og tydelig at jeg har gjort det, men jeg .. jeg prøver å få det fram .. (*For hvis det ikke står noe om det, så må man jo tro at problemet ligger i barnets hode .. ?*) Det kommer nok ikke helt sånn eksplisitt fram, det gjør det nok ikke .. (*Men du er oppmerksom på det problematiske i å plassere vansken i barnets hode hvis det egentlig ligger et annet sted?*) Ja.

Av 24 deltagere som sier at de ofte vurderer om utilstrekkelige tilbud har bidratt til problemutvikling, hevder 18 at de også skriver om dette i sakkyndighetserklæringen. Hvorvidt vurderinger gjenfinnes i materialet, fremgår av avsnittet *Rapportert og faktisk praksis* i kapittel 26.

ooo000ooo

I dette avsnittet har vi sett at deltagerne har variabel praksis når de innhenter informasjon om et barn som er henvist for utredning. De etterspør i for liten grad anamnesticke og utviklingshistoriske data, de arbeider i for stor grad isolert, de utreder i for stor grad bare på norsk, de bruker i for liten grad tolk der dette er nødvendig og mulig, og de vurderer ikke i tilstrekkelig grad om barnets problemer i noen grad er forårsaket av pedagogiske tilbud, såkalte skole-skapte problemer (Cummins 1984a,1986; Baca & Almanza 1991:3; Ochoa, Paige Powell & Robles-Piña 1996; Poon-McBrayer & García 2000:62; Nordahl 2003:297). Resonnementene rundt arbeidsmåten avslører også mangelfull spesifikk kunnskap om utredning av minoritets-språklige, og dels også om sakkyndighetsarbeid i sin alminnelighet, hvilket kanskje først og fremst skyldes at mange ikke har ervervet formell kompetanse for slikt arbeid gjennom sin utdanning eller realkompetanse gjennom sin praksis.

I neste avsnitt presenteres og analyseres deltageres intervju-svar om testpraksis og testfortolkning.

Testpraksis

Testpraksis og testfortolkning

Bruk av språktester og særlig evnetester overfor minoritetsspråklige barn har vært et omstridt tema. Med utgangspunkt i det lingvistiske dogmet om at alle språk er fullverdige og likeverdige, har det vært hevdet, som nevnt blant annet av Jeff MacSwan (se litteraturdelen) at språktesting av minoritetsspråklige er forfeilet, siden alle friske mennesker utvikler fullverdig språk, og fordi språktestene gjerne er etnisk diskriminerende. Også innenfor den pedagogiske minoritetsspråkforskningen rettes det kritiske røster mot språktester, for eksempel av Jack Damico, som har utviklet en spesialisert kvalitativ språkvurderingsmetode som rett brukt unngår noen av de problemer som bruk av språktester reiser (Damico et al. 1983; Damico & Oller 1985; Damico 1991, 1992). Denne metodikken er imidlertid høyt spesialisert og kan derfor ikke brukes i almene tjenester som den norske PP-tjenesten. Kritik mot feilbruk av evnetester overfor minoritetsspråklige har vært fremmet av Cummins i Canada (1984a), og kritik mot enhver slik bruk av evnetester har vært fremmet av for eksempel Pihl (2005) i Norge, og Figueroa (1989) og Figueroa & Hernandez (2000) i USA. Et flertall forskere synes likevel å mene at nenksom bruk av språktester er nyttig for estimer av ordforråd, og at nenksom bruk av evnetester er forsvarlig, og også nødvendig, siden alternative metoder ikke kan brukes i almene tjenester som PP-tjenesten (Deblassie & Franco 1983, Leung 1996; Cummins 1984a).⁴²⁸

Tilpasning av testadministrasjon

Deltagerne oppgir ofte at de tar tester og bruker dem som om barna var majoritetsspråklige. Bare ca. halvparten oppgir å ta forbehold for norskbeherskelse ved testing på norsk, og ingen tar (i dette intervjuet) forbehold for eventuell morsmålsvekkelse ved testing på morsmål gjennom tolk. Det er også få svar som demonstrerer bevissthet om at testoversettelse automatisk ødelegger eller svekker testens psykometriske egenskaper.

Litt over halvparten av deltagerne (22) oppgir at de bruker testene på vanlig måte, dvs. at instruksjonen følges nøyaktig, og at det ikke gis hjelp eller godtas tvilsomme eller halvgode svar.

Svar: Vi bruker noen ganger bare deler av testene, men vi følger instruksjonene.

Mange (18) oppgir at de foretar justeringer i administrasjonen av testene. Av disse oppgir 12 at de justerer instruksjonen for at oppgaven skal få tilnærmet lik vanskegrad som for majoritetsspråklige barn, for derved å beskytte testens psykometriske egenskaper. De øvrige seks endrer instruksjonen uten hensyn til testens psykometriske egenskaper, for å finne ut om barnet har eller ikke har den ferdighet som det enkelte testledd skal måle.

⁴²⁸ “Valuable information can certainly be obtained from tests, but the nature of tests (e.g. sampling procedures, systematic error) and the inherent cultural-specificity of tests (i.e. tests as artifacts of culture) make them useful as only *part* of an assessment” (Leung 1996:44). “.. most [standardized] tests, even though culturally biased in favor of the middle-class mainstream and inappropriate for culturally different bilingual children in terms of selection and prediction, can still serve a very effective function as diagnostic indicators .. As such, most of these tests are good *diagnostically* in that they give a good indication of where the child is at a given point in time in terms of abilities and limitations .. In short, the *predictive validity* of most standardized test scores is poor, while *diagnostic validity* is excellent if they are used in conjunction with other data such as nontest data and demographic information” (DeBlassie & Franco 1983:65).

De to første svarene er typiske for deltagere som foretar helt små justeringer, og dermed regner med at testen gir mer pålitelige resultater. Fremgangsmåten kan i prinsippet forsvares, men må brukes nennsomt og forsiktig, og kommenteres i rapporten:

Spørsmål: *Foretar du justeringer i administrasjon av testene?*

Svar: Jeg tar tilnærmet aldri hensyn til de tilpasningene jeg har gjort i administrasjonen av testene, for jeg ser ikke noen stor fare i de små forskjellene som kommer av at jeg har vært ”snillere”.. Det er svært lite det pleier å påvirke testresultatene ..

Svar: Altså testadministrasjonen er jo ganske pin-pointa i forhold til hva som er tillatt og hva som ikke er tillatt .. men .. oppmuntring til barnet .. ”kan du gjenta det” .. ”kan du prøve å si hva du tenker nå” .. (*Og da går du utover det manualen tillater .. ?*) Ja, du kan si at jeg går på yttergrensen av det tillatelige for fremmedspråklige barn for å sikre at de har forstått .. (*Nei, for hvis du går etter boka, så yder testen i hvert fall ikke barnet rettferdighet ..*) Nei, det er helt klart. (*Så man kan avvike noe fra manualen for å ..*) .. sikre forståelsen! (*Ikke av svaret, men av ..*) .. Spørsmålet! Ja, helt klart. (*Men denne justeringen reiser jo andre spørsmål ..*)

De to neste eksemplene (blant seks deltagere som svarer på denne måten) viser hvordan testadministrasjonen på en ufaglig måte endres uten hensyn til testenes psykometriske egenskaper, i et forsøk på å fastslå om barnet har forståelse av de enkelte testledd (et slags hensyn til validitet). Svarene kan tyde på manglende forståelse av at samlet testresultat blir ugyldig ved slik vilkårlig manipulering av administrasjonen:

Svar: Ja, og for at jeg skal .. fordi at hensikten med å ta test, er jo for at jeg skal finne ressursene til barnet .. og hvis jeg da ikke tilpasser, så da klarer jeg ikke alltid heller å finne hva som egentlig er ressursene.

Svar: Det kan det nok hende at jeg gjør .. Særlig på språklige prøver som krever språkkompetanse .. hvis jeg så at vedkommende ikke forsto, så ville jeg prøve å formidle spørsmålet på en annen måte .. for å se om jeg kunne sikre en forståelse, for jeg er interessert i hva han skjønnte egentlig .. så jeg ville nok gå utover instruksjonen når det gjaldt (det) språklige ..

De viktigste fallgruvne ved testing av minoritetsspråklige oppstår i forbindelse med testspråk, språkferdigheter og testfortolkning. Nå det gjelder testadministrasjon, opplyser de fleste om betryggende praksis. Man vil enten administrere testen på vanlig måte, eller bare foreta helt minimale justeringer, slik man også ville gjort for eksempel med unge majoritetsspråklige barn med en dialekt som avviker noe fra testenes normaliserte formuleringer. Verdien av testresultater fremkommet på denne måten, må så vurderes på bakgrunn av barnets beherskelse av testspråket og språklæringsbetingelser. Bare seks deltagere (eksemplifisert ved de to siste svarene) svarer (hva testadministrasjon angår) på en måte som viser at de vil få testresultater som vanskelig lar seg fortolke, og derfor knapt kan ha noen verdi.

Forbehold i testfortolkning

Et stort flertall av deltagerne hevder at de tar særlige forbehold i fortolkning av resultater når de prøver minoritetsspråklige barn med tester standardisert for majoritetsspråklige. De vil enten eksplisitt ta forbehold for barnets beherskelse av testspråket norsk, eller forbehold som

er mindre spesifiserte, om kulturforskjeller, testsituasjon, forsiktighet, testsamarbeid og lignende.

Forbehold om norskbeherskelse

Forbehold om beherskelse av norsk språk er det svaret som mest er i samsvar med den foreslåtte arbeidsmodellen. De andre typene forbehold er relevante, men de er perifere i forhold til det hovedproblemet som består i at barn uten vanlig beherskelse av testspråket faller utenom populasjonen som testen er standardisert for. Her følger noen forskjellige, typiske svar:

***Spørsmål:** Tar du særlige forbehold i fortolkning av testresultater når du tester på norsk?*

Svar: Nei, det gjør jeg ikke, men det jeg gjør, er at jeg vurderer om det testresultatet kan brukes .. Det er det jeg gjør, for jeg tar .. (pause) (*Så enten stoler du på resultatet og bruker det, eller du stoler ikke på det, og da lar du rett og slett være å bruke det .. ?*) Ja. Da går jeg videre på en annen test, og så ser jeg om det korrelerer ..

Denne deltageren tar ikke forbehold for norskbeherskelsen. I den grad resultatet betviles, går deltageren videre med andre tester. Om andre tester gir tilsvarende resultater, blir også det opprinnelige resultat tilsynelatende tillagt vekt, når resultatene altså "korrelerer". Om de andre testene er non-verbale, kan fremgangsmåten kanskje forsvares. Om de andre testene er norske og verbale, blir resonnementet sirkulært og tautologisk, fordi man vanskelig tenke seg andre verbale tester som kan "bekrefte" et testresultat som i utgangspunktet er ugyldig. I slike situasjoner er det mer sannsynlig at den opprinnelige testen og de "bekreftende" testene er like lite å stole på.

Noen av deltagerne virker helt uforberedt på dette spørsmålet, og gir svar som viser manglende forståelse av standardiseringsgrunlaget for tester:

Svar: Nå må jeg gjøre meg en tanke, for jeg har ikke tenkt på det før .. Fordi at jeg har ikke hatt .. enda .. erfaring for at jeg .. har gått på kontoret her og bedt om .. å ta en test .. eh .. og om jeg på en måte da .. gjennom det testresultatet hadde da tatt hensyn til at her er det faktisk minoritetsspråklig .. **Å, Herregud!** .. Det her .. (*Ja, hvilke forbehold burde man ta ..?*) Ja, jeg snakket om noe tidligere .. Jeg snakket om den bagasjen en unge har .. Altså: er barnet født i Norge .. er barnet oppvokst her i Norge .. omgås det veldig mye norske barn .. går det i barnehage .. eller er det bare sammen med foreldrene .. eller altså .. Det spørs jo enormt på det barnet! Det er hele ramma rundt det barnet .. (*Det vil altså avgjøre om du kan stole på eller ikke stole på testresultatene .. ?*) Ja! Ja, dét vil jeg si!

Andre deltagere er fullt klar over problemstillingen og gir forbilledlige svar, som disse to:

Svar: Mener du forbehold fordi jeg har tilpasset instruksjonen eller, forbehold på grunn av at de er tospråklige? (*Godt spørsmål!*) Jeg tar alltid hensyn til at de er tospråklige i fortolkningen. Jeg tar hensyn til språkbakgrunn og tidligere livserfaringer de har, hvilke leker de har drevet med da de var mindre .. om hvilken skolegang de har .. Svært ofte vil testene kunne si noe om hvorvidt de har lærevansker eller ikke .. og da skal man være veldig forsiktig med å tolke dem dit hen at en elev har lærevansker fordi at han får dårligere resultat enn standarden tilsier .. for det kan være andre grunner til at resultatet ble dårlig.

Svar: Ja, selvfølgelig .. hvis det er en verbal test og ungen kan dårlig norsk, så må man jo ta hensyn til det, det er klart ..

Drøyt halvparten av deltagerne svarer forenlig med prosjektets praksismodell, nemlig at man må ta hensyn til norskbeherskelsen ved fortolkning av resultater på tester gitt på norsk. Om de også tar slike forbehold i sakkyndighetsarbeidet, fremgår av avsnittet *Rapportert og faktisk praksis* i kapittel 26. De øvrige tar ikke slike forbehold, hvilket er en forsømmelse som lett vil føre til feilvurderinger.

Forbehold ved oversatte tester

Bruk av tester ved hjelp av en tolk som simultanoversetter til morsmål, er omstridt praksis, som diskutert i kapittel 15 om arbeidsmodellen, men forsvarlig når man har forberedt tolken og tar de nødvendige forbehold i testfortolkning. Når man bruker verbale evnetester oversatt til morsmål av tolk, må man ta forbehold for svekket validitet i instrumentet og forbehold for barnets beherskelse av morsmålet.

Noen deltagere sier de også tar andre forbehold, vedrørende kulturforskjeller, feiloversettelser og lignende. Dette er ikke på noen måte gale svar, men slike forbehold veier lite i forhold til effekten av endrede psykometriske egenskaper som følge av (korrekt) testoversettelse og effekten av eventuell morsmålsvekkelse.

Av 19 deltagere som har besvart spørsmålet, hevder 14 å ta forbehold i fortolkning av tester gitt med tolk. Syv av disse tar korrekt forbehold om at standardiseringsgrunnlaget er endret ved oversettelsen, som de to følgende eksemplene viser:

Spørsmål: *Tar du særlige forbehold i fortolkning av testresultater når du tester på morsmål med tolk?*

Svar: *Jeg må ta forbehold om at barnet har hørt instruksjonen to ganger .. (På norsk og morsmål, ja .. du er kvikk .. men la oss si at barnet overhodet ikke forstår norsk .. kan du da stole på resultatene .. ?) Nei, det kan jeg ikke, fordi den testen er jo laget for å .. Altså, hvis den er standardisert på norsk, så da er det en feilmargin i oversettelsen uansett .. (Nettopp. Og det tar du forbehold om .. ?) Ja, ja!*

Svar: *Når du tester med tolk, så har du ikke kontroll på den rammen som blir lagt .. Hva tolken sier, og hvordan han ordlegger seg, kan påvirke barnets trygghet i prøvesituasjonen .. slik at hvis du får særlig dårlige prøveresultater, så .. må du ta forbehold i tolkningen av testresultatene på grunn av tolkens innvirkning .. (Sett at tolken er så god som en tolk kan bli, og skaper den rette trygghet, er det fortsatt noen forbehold du vil ta ..?) Ja .. det er det nok .. man bør ta forbehold om at ordlyden (ikke) er standardisert.*

Noen deltagere hevder de tar forbehold, men er ikke i stand til å begrunne hvorfor, som det fremgår av dette eksempelet:

Svar: *(Du har testet med WISC-R. Barnet har fått en IQ på 92. Du har brukt tolk. Hvor sikker er du på resultatet? Har barnet en IQ på 92?) Jeg er ikke sikker, jeg er ikke sikker .. (Hvorfor ikke?) Neei, man skal ta generelt .. Man skal generelt ta hensyn til at dette bare er et uttrykk for om en hypotese .. (pause) (Men er du mer usikker på dette resultatet enn om du hadde fått IQ 92 på en norsktalende gutt ..?) Ja. Det er jo fordi at ved bruk av sprog, som ikke er .. **bra nok** .. eller som*

ikke er .. altså usikker på om han har forstått .. altså svakt begrepsapparat .. (pause) .. *(Hvordan vet du at barnet har et svakt begrepsapparat, alle har vel ikke det ..?)* Nei, ikke alle, men .. når du da bruker tolk, så er det en grunn til .. Du bruker jo tolk bare når du .. i situasjoner hvor du er sikker på at barnet ikke forstår tingene på norsk .. instruksjonen .. *(Ja, men han har jo fått det på morsmål .. la oss anta at barnet kan sitt morsmål ..)* Altså, jeg ville .. (pause) *(Du har testet et barn som kan sitt morsmål. Du har i utgangspunktet ingen opplysninger om at barnet har svakt begrepsapparat på morsmålet. Du har brukt tolk og du har et resultat. Hvorfor stoler du ikke på resultatet ..?)* Altså, hvis det hadde vært en psykolog eller en som kunne testing .. på morsmål, så ville jeg hatt større tiltro til resultatene .. *(Men om du nå hadde en arabisk psykolog som også var autorisert tolk og som kunne WISC-R ..?)* .. (ler) Ja, da ville jeg jo hatt større tiltro til resultatene .. men jeg ville jo likevel hatt et godt slingringsmonn .. *(Hvorfor ville du hatt et godt slingringsmonn .. ?)* Ja, jeg mener det .. Men den var ikke lett, den der .. *(Nei, jeg presser deg nå ..)*

Denne deltageren er fullt klar over at man skal være forsiktig i omgang med testresultater, men klarer ikke å utlede begrunnelsen for sin skepsis og kommer ikke på tanken om at en simultan-oversatt test har svekkede psykometriske egenskaper.

Andre dektagere tenker overhodet ikke over problemene med oversatte tester og svarer for eksempel slik på spørsmål om hvilke forbehold som skal tas:

Svar: Jeg vet jo ikke hva tolken sier og hvordan han oversetter .. *(Men hvis dette er Norges beste tolk og oversettelsene er korrekte .. ?)* (ler) .. ?? Ja, da er vel resultatet sikkert, da.

En så uforsiktig omgang med testresultater må nesten nødvendigvis føre til feilbeskrivelser av et barns læreforutsetninger.

Bare syv av de 19 som tester på morsmål ved hjelp av tolk, tar forbehold for at testens standardisering går tapt ved oversettelsen. Ingen av dem svarer at de tar forbehold for barnets morsmålsbeherskelse. Hvis man ikke kjenner barnets morsmålsbeherskelse, vil slike testresultater ha meget begrenset verdi, og de kan føre til alvorlige feilvurderinger. Det er nemlig helt vanlig at minoritetsspråklige barn behersker morsmålet både svakere enn og annerledes enn jevnaldrende barn i opprinnelseslandet. Dette skyldes at de er vokst opp under språklæringsbetingelser som er annerledes enn de ville vært i opprinnelseslandet, under trykket av norsk språk og uten den skolespråklige påvirkningen de ville hatt på morsmål i opprinnelseslandet. Hvis barn evnetestes på et språk som er svekket eller i stagnasjon, vil resultatet bli svakere enn det skulle vært ut fra barnets øvrige biologiske og sosiale forutsetninger.

Merk at intervjuvarene om forbehold i testfortolkning handler om deltagerens egenrapporterte praksis. Hvorvidt de faktisk tar slike forbehold i sine sakkyndighetserklæringer, fremgår av avsnittet *Rapportert og faktisk praksis* i kapittel 26.

Kasusvurdering i en sak der det mangler sentrale opplysninger

Deltagerne blir i intervjuet bedt om å gjøre en kasusvurdering i en sak der det mangler sentrale opplysninger. De blir spurt hva de kan si om læreforutsetningene til et ikke norsktalende barn som det helt klart foreligger for lite opplysninger om, i det intet er kjent om barnets språklige funksjon. Spørsmålet forutgår av følgende konstruerte kasusbeskrivelse:

Gutt, 10 år, tredje klasse, er kommet til Norge for noen måneder siden, alene, uten slektninger. Barnet kan bare sitt morsmål, og er det eneste menneske i Norge som kan snakke dette språket. På tross av åpenbare kommunikasjons-

vansker virker gutten rimelig veltilpasset, men kan ikke lese og skrive, og skolen mistenker lærevansker. Han er frisk og fysisk normal. Du har observert gutten og testet ham med Leiter-R, utføringsdelen av WISC-R og Raven. Resultatene er aldersadekvate, IQ 100. Hva kan du med sikkerhet si om dette barnets læreforutsetninger?

De nevnte testene er non-verbale instrumenter som sier lite eller intet om barnets verballogiske evner, verbale kunnskap eller ferdigheter på norsk og morsmål. For barn med kjent språklig funksjon på to språk vil disse testene kunne gi en god pekepinn om evnenivå og evneprofil.

Spørsmål: *Hva kan du med sikkerhet si om dette barnets læreforutsetninger?*

Svar: Jeg ville trekke noen konklusjoner om at det var et godt evnenivå .. (pause)
.. Du ser ut som om jeg svarte veldig feil .. ?!

Svar: Da er det i hvert fall ikke noen problemer i læreforutsetningene! Og at .. hvis .. når sproget kommer på plass .. så vil eleven klare seg i den norske .. altså kunne ta vanlig utdanning ..

Disse to typiske svarene er direkte gale, for barn med gjennomsnittlig non-verbal IQ kan ha en verbal IQ som er mye høyere eller lavere enn deres non-verbale IQ, hvilket i begge fall kan være mulige tegn på lærevansker. Den første overser at språklige ferdigheter og verbal intelligens er en sentral del av læreforutsetningene. Den andre er oppmerksom på språket, men later til å mene at språket “kommer på plass” av seg selv, uten å tenke over at den tiden det tar å få språket “på plass”, kan hemme læringsutbyttet i mellomtiden. Dessuten er det jo ikke helt sikkert at dette barnets norskferdigheter noen gang kommer til et nivå som tilsvarer de majoritetsspråkliges.

Et annet typisk og uheldig svar på dette spørsmålet er at barnet har en “visuell styrke”. Det som i eksemplet under tolkes som en visuell styrke, kan i prinsippet like gjerne være en visuell svakhet:

Spørsmål: *Hva kan du med sikkerhet si om dette barnets læreforutsetninger?*

Svar: At undervisningsopplegget da må ta utgangspunkt i det som er styrken, nemlig det visuelle .. (Hvordan vet du at det visuelle er styrken?.. Det kunne jo vært en elev med en verbal IQ på 150 ..) Mmm .. Det har du rett i, det var et **godt** poeng .. egentlig .. mmm ..

Syv deltagere mener korrekt at opplysningene er utilstrekkelige for å si noe om læreforutsetningene, men klarer ikke å presisere hvorved:

Svar: Jeg er usikker .. æ kjæm itj videre med det .. (Men du vil på tross av min motstand fastholde at du er usikker på barnets evner ..?) (ler) .. (Du kommer med en udokumentert påstand her .. hvordan vil du begrunne den?) Jeg føler at jeg har for lite grunnlag her .. til å si noe om det .. (Ja, hva er det du mangler her, da ..?) Eh .. jeg tenker på .. når vi utreder et barn, så inneholder det mye mer enn en test .. (Ja, men her har du observert også, og barnet later til å fungere bra, så langt du kan se .. med det handikap at han ikke kan norsk ..) Å, ja .. jeg har gjort det, ja .. Jeg klarer ikke å ta tak i min egen usikkerhet .. (Men likevel fastholder du den, og det er meget bra og standhaftig ..)

Fire deltagere viser god forståelse og resonnerer seg frem til fornuftige svar i dialog, som de to følgende:

Spørsmål: *Hva kan du med sikkerhet si om dette barnets læreforutsetninger?*

Svar: Tja, du vil jo kunne si .. hvis barnet har forstått instruksjonen .. (*Barnet kan ikke norsk, og du har bare tatt utføringsdelen av WISC ..*) Ja, da vil du jo kunne si noe om at barnet kan planlegge og organisere, se mønstre og .. sosial innsikt og .. ja .. (*Ja, er læreforutsetningene normale .. ?*) .. Jaa .. altså, det .. Det kan jo ha språkspesifikke problemer .. (*Ja, nettopp .. Dette kan jo være et barn med en verbal-IQ på 50 .. Eller en verbal-IQ på 150, og i så fall er det et barn med non-verbale lærevansker ..*) (ler) Ja, det er dét .. (*Du har helt rett, du kan ikke si noe sikkert om dette barnets læreforutsetninger ..*).

Svar: Ja, hva kan jeg si da..? Altså, én ting kan jeg si veldig tydelig .. Det har noe språklige problemer. Fordi du ikke vil kunne ha med en assistent som kan morsmålet til det barnet .. Det kan jeg helt sikkert si. Og så kan jeg si noe om at .. utifra de resultatene som jeg har fått .. så er det ingenting som tilsier at det skulle være noe evnemessig .. som skulle hindre barnet i å lære .. Men utover det, så kan jeg jo ikke si så veldig mye. (*Du er nær ved å konkludere at barnet har normale evner ..?*) Jeg ville vært forsiktig med å sagt det i en sånn situasjon .. det ville jeg .. Men samtidig .. Altså, jeg hadde vært veldig usikker om jeg hadde fått utslag på .. Hva skal vi si .. Hvis resultatene **ikke** hadde vært gode .. Det er umulig å få et bedre resultat enn det du får, på en måte .. (pause) .. Men det jeg ikke har vurdert, er jo en sånn språklig .. bit .. Altså, alle prøvene måler jo en sånn resonnering i ikke-språklig materiale .. så det kan jeg jo si noe om .. men jeg kan ikke overføre det til resonnering i språklig materiale ..

Av 39 deltagere trekker 28 den forhastede konklusjon at barnet har normale læreforutsetninger, syv tar forbehold uten å kunne forklare hvorfor, og bare fire påpeker (med litt hjelp) at det mangler språklige opplysninger som er nødvendige for å si noe om evnenivå og -profil. Deltagernes kasusvurderinger harmonerer godt med deres mangelfulle testmetodikk beskrevet i et foregående avsnitt ("Forbehold i testfortolkning"), der det også fremgår at mange henviste barn testes uten tilstrekkelig hensyn til barnets språklige forutsetninger og til testenes språklige standardiseringsgrunnlag.

ooo000ooo

I dette avsnittet har vi sett at deltagerne i altfor stor grad tester minoritetsspråklige som om de var majoritetsspråklige, uten å ta de nødvendige forbehold for språkbeherskelse på norsk, eller for morsmålssvekkelse og ugyldig eller endret standardiseringsgrunnlag i de tester som brukes gjennom oversettelse (Poon-McBrayer & García 2000:61; Ortiz 1997:325; Pihl 2005:175).⁴²⁹

⁴²⁹ .. Ortiz et al. found that the intelligence, achievement, and language tests used to assess Hispanic students referred because of suspected learning disabilities were essentially the same as those used to assess their Anglo peers" (Ortiz 1997:325). Pihl fant det samme i sin undersøkelse av sakkyndige vurderinger i Oslo: "Når rådgivere utreder minoritetslever som om de har norsk språklig og kulturell bakgrunn og forutsetninger, medfører det at også i Norge blir minoritetslevene kategorisert som avvikere og mindre intelligente enn majoritetslevene i uforholdsmessig omfang, og skilt ut til spesialundervisning på dette grunnlaget" (Pihl 2005:175).

Det er derfor ikke overraskende at et stort flertall trekker forhastede og uberettigede konklusjoner i en konstruert sak der sentrale opplysninger mangler. Resonnementene deres preges av manglende teoretisk kunnskap om og forståelse av forholdet mellom første- og andrespråks-erhvervelse og manglende kunnskap om eller respekt for de psykometriske forutsetningene for tester.

I det neste avsnittet presenteres og analyseres deltagerens intervjuer vedrørende språkvurderinger, deres bevissthet om betydningen av å kjenne barnets språklæringshistorie, og deres metodikk for språkutredning.

Språkvurderinger

Som det fremgår av teorikapitlene (kapittel 2-8) og kapittel 15 om prosjektets arbeidsmodell, har språkvurdering vært et omstridt punkt i minoritetsspråksfeltet. En av de grunnleggende årsakene til det, er tvetydigheten i begrepet språk, dets fordobling i kommunikasjon og tanke, form og innhold, medium og mening. Fra et pedagogisk synspunkt er det åpenbart at noen minoritetsspråklige barn kommer til skole med magert ordforråd og begrepsapparat både på første- og andrespråket, og at slike språkferdigheter hemmer barnas læringsutbytte.

Språklæringshistorie

For å vurdere minoritetsspråklige barns læreforutsetninger må man kjenne deres nivå eller funksjon på to språk, men også de betingelser under hvilke de lærte sine to språk. Minoritetsspråklige barn har hatt andre språklæringsbetingelser enn majoritetsspråklige barn, og det er av betydning å vite hvilke *muligheter* barnet har hatt til å utvikle språk som forventet i forhold til sine øvrige sosiale og biologiske forutsetninger. Hvis barn ikke har hatt normale språklæringsbetingelser, vil de nemlig gjennomgående underskåre på evnetester både på morsmål og norsk på tross av eventuell normal evneutrustning. De vil også risikere å bli tillagt egentlige språkvansker (dysfasi, afasi, spesifikke språkvansker) når det brukes språktester. Det skal derfor opptas en språklæringshistorie. Det skal fremgå hvilke språk barnet har hatt erfaring med, under hvilke betingelser og i hvilke tidsrom.

Barn kan ha en renskåren historie, der norsk på et tidspunkt blir føyet til et etablert morsmål. Barn kan også ha en svært broget språklæringshistorie, der barnet har vært eksponert for en rekke forskjellige språk i kortere og lengre perioder under varierende stimuleringsbetingelser. Dette er helt sentrale opplysninger som bidrar til å forstå hvilke muligheter barnet har hatt for å etablere morsmål, og hvilke muligheter barnet har for å lære norsk effektivt. I intervjuet blir spørsmålet om språklæringshistorie forutgått av følgende to konstruerte kasusbeskrivelser:

1. Gutt, 13 år, sønn av syriske, arabisktalende foreldre, oppvokst i Damaskus, snakket der bare arabisk. Kom med foreldre til Norge da han var 10 år, og har nå i tillegg til arabisk tre års erfaring med norsk i skole og lekesamvær med jevnaldrende. Hjemmespråk er arabisk. Han har erfaring med to språk, og er tospråklig. Hans arabisk er aldersadekvat og hans norsk i rask utvikling.

2. Gutt 13 år. Mor, avdød, tilhørte Karen-folket på grensen mellom Burma og Thailand, far burmesisk. Familien var tospråklig. Gutten snakket ved to år mest Karen-språket da mor døde og far havnet i en flyktningeleir i Hongkong. Far ble i leiren i fire år og bodde der sammen med en vietnamesisk kvinne. Gutten utviklet sine ferdigheter på burmesisk, men mest på vietnamesisk. Da gutten var seks år fikk far asyl i Tyskland, og bosatte seg der med gutten. Han giftet seg snart med en tysk kvinne, og familien bodde i Tyskland i fire år. I denne perioden blir ferdighetene i vietnamesisk borte, guttens burmesiske språk styrkes noe, og han lærer tysk på skole, i lek og i samvær med sin stemor. Når gutten er ti år, får far arbeid i Norge, og familien flytter hit. Etter tre år i Norge er norsk guttens foretrukne språk, far og stemor snakker mest tysk og litt engelsk, far og sønn tysk eller burmesisk, og gutten har norsk i skolen og i lek med jevnaldrende. Gutten har mistet sitt opprinnelige morsmål, sitt senere foretrukne språk, vietnamesisk, og har hatt erfaring med fem språk, eller seks, om vi tar med engelsk, som han har som fag på skolen og i noen grad hører hjemme og på TV. Han snakker ikke aldersadekvat på noe språk.

Disse to barna har helt forskjellig språklæringshistorie. Språklæringshistorien kan ha betydning for barns innlæring av norsk og tilegnelse av skolefaglige ferdigheter.

Spørsmål: *Pleier du å oppta en språklæringshistorie?*

Svar: Aldri, men spørsmålet er svært relevant.

Svar: Jeg kom til å tenke på en gutt jeg hadde i barnehagen. Han var tre år når han kom hit til Norge. Og han hadde sitti i en flyktingeleir .. og jeg .. Og han bodde her hos tanta si .. og så spurte jeg aldri han .. om hva slags språk han .. eller .. de voksne der .. hva slags språk han hadde kommet borti!

Svar: Altså det blir jo ikke historien .. Ofte spør vi jo .. Hva snakker dere hjemme? .. Men å da spørre .. Har det alltid vært sånn? .. eller .. Nei, her må jeg sette "sjelden".

Svar: Alt dette er innbefattet i det skjemaet.⁴³⁰ Hva de bruker hjemme, hva de bruker ute .. Kanskje ikke akkurat hvor lenge de har brukt hvert språk .. Men det kommer frem alt dette med hva de bruker når de er på skolen, når de er hjemme, hva de bruker mot søsken .. Hva familien bruker mot dem .. Kanskje ikke så mye om det opprinnelige .. men vi spør alltid: "Er barnet født i Norge, hvor lenge har det bodd i Norge?" .. Men det er ikke alltid det kommer helt klart fram .. det kan være litt ymse ..

Omtrent halvparten av deltagerne opplyser at de sjelden eller aldri kartlegger barnets språklæringshistorie. Bare 12 hevder at de ofte kartlegger barnets språklæringshistorie. Hvorvidt de også gjør dette i praksis, fremgår av avsnittet *Rapportert og faktisk praksis* i kapittel 26. Mange av deltagerne kommenterte at spørsmålet var en tankevekker.

Språkvurdering – norsk og morsmål

Deltagerne blir spurt hvorvidt de kartlegger norskbeherskelse og morsmålsbeherskelse, og de blir også spurt om *hvorfor* de kartlegger barnets funksjon eller nivå på de to språk (eller hvorfor de eventuelt ikke gjør det). Hensikten med disse spørsmålene er å finne ut hvorvidt deltagerne forstår betydningen av å kjenne barnets funksjon og nivå på de to språk.

De viktigste grunnene for å kartlegge de to språk er at

1. Man må vite hvor godt barnet behersker undervisningsspråket (som også er et opplæringsmål).
2. Morsmålet kan være et kunnskapsreservoar for overføring av kunnskap fra morsmål til norsk.
3. Kunnskap om forholdet mellom morsmålsnivå, norsknivå og non-verbal funksjon styrker tolkning av testprofiler og gir indikasjoner for bruk av de tre språkkrettede tiltakene og for øvrig opplæring.

⁴³⁰ Deltageren har tidligere i intervjuet fortalt om et intervjuksjema som brukes ved innhenting av opplysninger om barns språklige ferdigheter.

Deltagernes svar bør helst gjenspeile alle disse tre begrunnelsene for å kartlegge de to språk.

Det bør i prinsippet være en relativt enkel oppgave å kartlegge norskferdighetene, for norske PP-rådgivere behersker selv språket og har i kraft av sin stilling formelt mandat for å gjøre språkvurderinger. Morsmålsbeherskelse, derimot, er vanskeligere å kartlegge. Det er ikke nok å spørre foreldrene om deres vurdering. Foreldre har ingen spesiell kompetanse for språkvurderinger, og deres opplysninger er heller ikke uhildede. Som et minimum må andre i tillegg til foreldrene være spurt, for eksempel morsmålspedagoger. Barnet bør være observert i samspill med samspråklige, og språktester (for eksempel ordforrådsprøver) kan, med de nødvendige forbehold, foretas på morsmål med tolk. Dessuten bør barnets utvikling på morsmålet sammenlignes med søskens utvikling der dette er mulig. Det er ofte indikativt når et barn skiller seg ut i søskenflokket med hensyn både på læringsutbytte og språkutvikling. Eller som en av deltagerne korrekt poengterer:

Svar: Jeg har to brødre (tvillinger) fra (land). Den ene snakker bra morsmål, men ikke den andre. Og den andre snakker ikke norsk heller. Det sier meg jo noe.

Mens et flertall hevder å kartlegge barnets norskbeherskelse – 34 av 40 gjør det “ofte”, bare to gjør det “sjelden” – er det bare seks av 40 som hevder at de regelmessig forsøker å kartlegge barnets beherskelse av morsmålet. Uten at nivå og funksjon på *begge* språk er klarlagt, er det ofte umulig å utlede noe tilnærmedesvis sikkert om barnets læreforutsetninger og pedagogiske behov. Hvorvidt det her er samsvar mellom rapportert og faktisk praksis, fremgår av kapittel 26. De tre følgende eksemplene, som viser forskjellig bevissthet om problemstillingen, er hentet fra de 34 deltagerne som opplyser at de ikke regelmessig kartlegger morsmålsbeherskelsen:

Spørsmål: *Kartlegger du barnets beherskelse av morsmålet?*

Svar: Det er vanskelig, når jeg kan ikke morsmålet⁴³¹ .. Språkutvikling på morsmålet .. nei. Ofte det er henvist med hensyn til norsk, så alle utredninger handler hovedsakelig om norsk språk .. (*Er det et relevant spørsmål? .. Ville det vært nyttig å vite om barnet er normalutviklet på morsmålet..?*) Ja, veldig, absolutt.

Svar: Jeg har spurt morsmålslærere litt systematisk om det, og også foreldre, og jeg ber om sammenligning for eksempel med søskens språk, jeg har fått en vurdering fra andre. Men jeg gjør det ikke alltid, det er ikke rutine.

Svar: (Nei) .. Hvordan i all verden skal vi vite om de kan nok persisk eller ikke?

Begrunnelser for å kartlegge norskferdigheter

Et stort flertall hevder de kartlegger norskferdighetene. De første eksemplene er fra deltagere som begrunner kartlegging av norskferdigheter med at norsk er undervisningsspråket i skolen:

Spørsmål: *Hvorfor kartlegger du barnets norskferdigheter?*

Svar: Det er en selvfølge at det er viktig å vite hvilke norskkunnskaper elevene har for å fungere faglig og sosialt på skolen.

⁴³¹ PP-rådgiver er selv minoritetsspråklig.

Svar: Fordi det gir en indikasjon på hvor mye man kan forvente at en unge forstår .. Når det gjelder det de skal ta imot av undervisning, så er det viktig å vite hvor mye de forstår av norsk.

Svar: For å finne ut hvor mye barnet vil få med seg av innholdet i undervisningen.

Svar: Jo, fordi det er jo svært mye av både instruksjon og lærestoff som går dem hus forbi .. hvis ikke de kan språket godt nok ..

Det er videre en del av deltagerne som (formulert på ulike måter) også gir den tredje gode begrunnelsen for å kartlegge språknivåene, nemlig behovet for en helhetlig vurdering basert på to språklige nivåer og et non-verbalt nivå:

Svar: Hvis et barn er henvist med et eller annet problem, så vil jeg se på både non-verbale evner, muligheten for spesifikke språkvansker og muligheten for at det er et norskspråklig problem, eventuelt at det er andre .. sosiale .. faktorer utenfor det igjen .. Man må alltid undersøke om dette er et rent norskspråklig problem .. (*Og hvis det viser seg at norskferdighetene er svake ..?*) Ja, da går vi videre i granskningen .. på en måte .. hvorfor det? Er det fordi det er eksponert for dårlige norskmiljøer, eller er det fordi det ligger noe mer spesifikt språkvanskesyndrom under, eller generelle lærevansker eller evnenivå ..

Svar: Det er jo for å se (norskbeherskelsen) i forhold til .. Jeg skal jo foreta en totalvurdering, ikke sant .. og da vil jeg jo vite den norskfunksjonen i forhold til det jeg har funnet ut i forhold til de testene jeg har tatt, og det inntrykk jeg sitter med, og det er jo for å gjøre en mer helhetlig vurdering .. Jeg er også interessert i hva slag norskvansker som viser seg, er det typisk fremmedspråklige vansker, eller .. andre typer vansker .. (ler) (*Ja, du ler, du, men svaret, det er bra, det ..*) Det som jeg har i hodet når det gjelder fremmedspråklige barn, det er på en måte .. hva er overflatespråk, og hvor dypt stikker det .. hvor god er forståelsen, ikke sant .. Jeg vil jo ha en vurdering av norsken ut fra det óg .. er dette et slags ”lært-seg-å-prate-fraser-språk”, eller er det ordentlig forståelse?

Noen deltagere refererer til at norsk språk er viktig for sosial kompetanse, lek og samspill. Dette er naturligvis riktig, men litt selvfølgelig og i denne sammenheng litt perifert. Den viktigste konsekvensen av at norskbeherskelsen er kartlagt, er muligheten for å gi godt tilpasset opplæring:

Svar: For jeg trur vel at jeg ser sånn .. altså .. de lever .. altså barna lever i Norge .. og nøkkelen til .. det der å være sammen .. det er jo kommunikasjon .. altså, språket vårt er jo nøkkelen til .. sosial kompetanse .. det å være sammen .. Og da er det vel på en måte at jeg får .. (jeg) ser nok mere på det norske språket enn sitt egent språk ..⁴³²

⁴³² Intervjussvarene er som nevnt gjengitt så ordrett og lydrett som mulig.

Svar: Fordi det forteller oss om barnets forutsetninger for å fungere i en norsk setting .. hvilket er veldig viktig i forhold til sosiale ferdigheter .. at barnet .. ja .. hva man på en måte kan forvente av barnet .. sosialt sett .. (*Og utover det sosiale ..?*) .. Ja, det blir jo litt tilbake til det vi snakka om i stad, da, om evner for øvrig .. det virker så selvfølgelig .. men jeg klarer liksom ikke å sette fingeren på det ..

Noen deltagere refererer ureflektert til at kartlegging av norskferdighetene er henvisningsgrunnen, som den følgende:

Svar: Fordi at det er henvisningsgrunnen når barnet er henvist hit .. det er spesielt sein språklig utvikling, og hovedsakelig med hensyn til norsk .. fungering i barnehage når barna mangler kommunikasjon med andre barn eller ansatte i barnehagen.

Det neste eksemplet tyder på at deltageren tror et (i realiteten tilfeldig) nivå av norskbeherskelse kan si noe om hvorvidt barnet har lærevansker, en logisk feilslutning:

Svar: For ha et utgangspunkt for å mene noe om barnet, altså hva handler dette faktisk om .. Er det fysiologiske forhold, er det miljøet, eller .. er det stimulering eller hva? Er det grunn til å tro at det er en genuin lærevanske .. ? (*Men kan barnets nivå på norsk si deg noe om disse spørsmålene ..?*) Ja, hvertfall hvis barnet snakker veldig godt norsk .. så kan man tenke at det er barn med gode læreforutsetninger, men hvis det ikke gjør det, da skal en jo ikke være så bastant i oppfatningen, men .. (*Men hvis du finner at barnet ikke snakker så godt norsk, ville det lede deg til å tro at barnet kanskje hadde noen lærevansker ..?*) Ja! Hvertfall hvis det har gått i barnehage en tid .. og hatt tilgang på norsk språk og språkstimulering ..

Deltageren er ikke klar over at en slutning fra svake norskferdigheter til mulige lærevansker forutsetter at eleven har hatt like gode muligheter til å lære norsk som majoritetsspråklige har, en situasjon så uvanlig at man ikke kan bygge noen faglig praksis på den. Det er ikke tilstrekkelig å ha ”gått i barnehage en tid” eller å ha ”hatt tilgang på norsk språk og språkstimulering”. PP-rådgivere som ikke er klar over betydningen av normal språkerfaring, risikerer slik å tilskrive funksjonsfriske barn lærevansker.

Begrunnelser for ikke å kartlegge norskferdighetene

Blant dem som sier de ikke kartlegger norskbeherskelsen, gis mer eller mindre plausible begrunnelser om at man mangler utredningsverktøy, at vurderingen er vanskelig, eller – mindre plausibelt – at man uten videre overlater vurderingen til skolen, som de neste eksemplene viser:

Spørsmål: *Hvorfor kartlegger du ikke norskferdighetene?*

Svar: Kanskje det at jeg ikke selv har noen gode metoder for å finne ut hva .. Jeg tenker på språktester som jeg kunne bruke, at jeg ikke har så gode tester for det .. Hvis jeg tenker på språkprøver på WISC, så synes jeg ikke de måler .. de er jo ikke for språk .. de er jo evneprøver også .. For barn i skolealder, så har vi jo ikke her så gode .. Jeg synes ikke vi har så mange gode tester å bruke .. så da blir det veldig mye sann at jeg prøver å skaffe informasjon fra skolen, og da kan det være slik at det varierer litt hvordan skolen klarer å gjøre det og .. Vi kan også si at jeg ikke behersker noen slike metoder, hvis det finnes noen bedre språktester, men at

jeg ikke har kunnskap om det .. om hvilket språk de bruker når de tenker i forskjellige situasjoner .. Det er ikke alltid så lett for eleven å svare, men noen ganger svarer de at de også på skolen tenker på morsmålet .. Det synes jeg er morsomt å undersøke ..

Svar: Det er først og framst vanskeigheter som gjør at du ikke får det til, da .. (*Men norsk kan du i hvert fall selv ..*) Ja .. (ler) .. Det kan være tid, det kan være tid .. det kan være vanskeleg å finna redskaper som kartlegg det godt nok .. Det kan være barnets nivå av norsk som ikke passer med nivået av dei testane du har.

Svar: Nei, det gjør lærerne veldig greit .. De ramser opp hva de kan på norsk. (*Og hvorfor er det viktig å vite ..?*) Nei, det sier jo noe om hvor mye de får med seg av undervisningen .. ja, hvor godt de nyttiggjør seg norsk skole, og hvordan de klarer seg sosialt .. Om det på en måte kan plasseres på dårlige norskerferdigheter ..

Begrunnelser for å kartlegge morsmålsferdighetene

Blant de seks som opplyser at de faktisk kartlegger morsmålsferdighetene, gis det gode begrunnelser, som de følgende:

Svar: Jeg synes det er veldig viktig å gjøre det og gjør det veldig ofte, men hvis jeg ikke gjør det, så kan det være på grunn av praktiske problemer. Grunnen til at jeg ofte gjør det, er at det kan si noe om årsaken til elevens lærevansker .. Det forteller jo noe om generell utvikling hos barnet og om det er sånne forstyrrende språkfaktorer at .. hvordan denne eleven ville ha utviklet .. Det forteller litt generelt om utviklingen i språket og generelle utvikling og at jeg vet noe om .. Det forteller om forutsetninger for læring av norsk også .. og .. hvis eleven er sterk i sitt morsmål, så er det lettere å lære et nytt språk, mens det er vanskeligere hvis man allerede er svak i morsmål ..

Svar: Hvis barnet har et annet morsmål, så synes jeg det er relevant å sjekke .. (*Og hvorfor er det relevant ..?*) Jo. Fordi jeg er litt ute etter om barnet er språksvakt generelt .. eller om det på en måte er norskspråket som er svakt .. Og også for å finne ut .. hvor mye trøkk skal jeg sette på at morsmåls læringen må være bra .. og hvor mye må jeg veilede morsmåls læreren .. og så videre ..

Svar: Det er jo en forutsetning for at man skal kunne beherske et annet fremmedspråk, det å kunne beherske sitt eget språk .. hvordan skal man ellers kunne ha en .. forvente at de skal kunne klare å beherske et annet språk ..

Sammen dekker de tre foregående svarene prosjektmodellens begrunnelse for nødvendigheten av å kartlegge morsmålet, nemlig at morsmålet er et kunnskapsreservoar, og at kjent morsmålsnivå er en nødvendig del av helhetlige vurderinger av evnenivå og -profil.

Begrunnelser for ikke å kartlegge morsmålet

Blant de 34 som *ikke* kartlegger morsmålsferdigheter, gis en rekke begrunnelser, om at det er vanskelig, at man mangler kompetanse, det faller utenom PP-tjenestens arbeidsområde eller tidspress, som de følgende eksemplene viser:

Spørsmål: *Hvorfor kartlegger du ikke morsmålsferdighetene?*

Det er vanskelig:

Svar: At det er for vanskelig .. jeg kan det ikke. Det er alltid ønskelig, men det er vanskelig. Jeg finner ikke noen andre måter å gjøre det på .. enn ved å spørre nærpersoner.

Svar: Jeg gjør det såpass sjelden fordi det er vanskelig, jeg vet ikke hvordan jeg skal få fram den informasjonen. Det er bare derfor, ikke fordi jeg ikke synes det er viktig .. Det er veldig viktig informasjon ..

Manglende kompetanse:

Svar: Det er uvitenhet, spør du meg! For det går på .. at jeg har snakket med foreldrene .. Jeg har snakket med den voksne som har arbeidet med barnet til daglig .. og er norsk .. men .. men så .. I skolen hadde jeg jo hvertfall snakket med den læreren som hadde undervisning på hjemmespråket. Så jeg hadde hvertfall vært innom de .. (*Og grunnen til at du ikke prøver det oftere, er .. som du sa .. din egen uvitenhet ..?*) Ja .. Ja, det vil jeg si! Jo.⁴³³

Ikke en arbeidsoppgave:

Svar: Nei, altså .. sånn som eg har forstått organiseringen her i kommunen, så er på en måte den delen lagt til personer på skolekontoret .. (*Men hvis du er sakkyndig utreder av barnets lærevansker, ville det ikke være naturlig at du hadde en begrunnet oppfatning av barnets morsmålsbeherskelse .. ?*) Mmm .. Så det eg har gjort, er at eg har støtta meg til foreldrene sin utredning eller formidling av hvilket nivå barnet kan bevege seg på ..

Tidsnød:

Svar: Ja, det å rotfeste språket, det er litt viktig .. for meg .. som førskolelærer .. Tidsnød .. man er for kjapp, og man tar den informasjonen som ligger der .. og så tar man jo .. jeg holdt på å si en råsjanse i forhold til den gruppa der .. avhengig av .. (*Ja, det bør man jo ikke ..?*) Nei .. men altså .. sånn er det ..

Det siste svaret er det eneste som eksplisitt antyder at denne oppgaven bevisst nedprioriteres på tross av at man vet den er viktig. Alle de øvrige ga mer og mindre plausible grunner til at morsmålsferdighetene ikke kartlegges. Samtlige som uttalte seg, anga at oppgaven er viktig.

Gode begrunnelser for kartlegging av begge språk

Intervjudialogene om kartlegging av to språk og begrunnelsene for slik kartlegging, gir et visst innsyn i deltagerens tenkemåte, som vist ovenfor. Halvparten av deltagerne (20) gir synspunkter på viktigheten av å kartlegge norsk som er forenlige med dette prosjektets praksismodell. Tilsvarende foreligger 16 begrunnelser for morsmålskartlegging forenlige med prak-

⁴³³ Dette er et av flere eksempler på ulempene ved den intervjuformen som (av andre gode grunner) er valgt. Intervjuer bestreber seg på ikke å stille ledende spørsmål, men dette er vanskelig helt å kontrollere i løpende dialog. I dette eksempelet foretar intervjuer i oppfølgingsspørsmålet en uberettiget utvidelse (*din egen uvitenhet*) av det opprinnelige svaret (*uvitenhet*). Det finnes også eksempler på det motsatte, nemlig når intervjuer unnlater å følge opp åpenbare inviter fra deltageren om gå videre med et poeng. Intervjuer har forsøkt å redusere disse feilkildene til et minimum, men de kan ikke helt utradere.

sismodellen. De øvrige har enten ikke kommentert spørsmålet om begrunnelser eller uttaler seg på måter som er vanskelige å skåre i forhold til den foreslåtte arbeidsmodellen. Det er få eller ingen som uttrykker seg i direkte motsetning til prosjektmodellens begrunnelser. Et stort flertall av deltagerne uttaler mer eller mindre eksplisitt at det er viktig å kartlegge morsmålsferdigheter og norskferdigheter. Mange hevder å kartlegge norskferdighetene, få hevder å kartlegge morsmålsferdighetene. Hvordan disse opplysningene samsvarer med deres faktiske sakkyndighetsarbeid, fremgår av avsnittet *Rapportert og faktisk praksis* i kapittel 26.

Metodikk for språkvurdering

Omtrent to tredjedeler av deltagerne bruker språktester (Reynell, Askeladden, ITPA og andre) eller språklig screening-materiale som brukes i pedagogisk kartlegging i skolen, som Bo-Ege og andre. Bruk av tester til vurdering av språk er bare én av flere måter å kartlegge språkbeherskelse på – særlig nyttig for vurdering av ordforråd – og testing av språk har mange feilkilder, hvorav den viktigste for minoritetsspråklige barn er deres språklæringsbetingelser, som er andre enn for majoritetsspråklige barn, og som i alt for liten grad kartlegges (se ovenfor, under avsnittet om språklæringshistorie i dette kapitlet). Hvis man stoler på resultatet av språktester uten å ta forbehold for språklæringsbetingelsene, risikerer man å forveksle det tilfeldige nivå av språkkompetanse som følger av barnets *erfaring*, med barnets grunnleggende *språkforutsetninger*. Svakt resultat på en språktest kan like gjerne skyldes utilstrekkelig språkerfaring som språklig forutsetningsbrist.

Spørsmål: *Hvordan foretar du en språkvurdering?*

Svar: Skolene tar språktester .. ITPA og Aston Index .. anamneser .. av og til observasjon ..

Ovenstående deltager overlater vurderingen av språknivåene til skolen, som pr. definisjon har utilstrekkelig kompetanse for slike sakkyndighetsvurderinger hos lærehemmede barn, og på tross av at språkvurderinger er en naturlig del av PP-tjenestens arbeid med henviste minoritetsspråklige barn. Man kan heller ikke vite om skolen i sin vurdering av språktestresultatene har tatt språklæringsbetingelsene i betraktning.

Spørsmål: *Hvordan foretar du en språkvurdering?*

Svar: Jeg låner inn kompetanse i mine saker ..

Ovenstående deltager hevder å ikke ha kompetanse for språkvurderinger i det hele tatt, og overlater vurderingen til andre, men skriver like fullt selv sakkyndighetserklæringer der slike innhentede vurderinger er et viktig premiss for konklusjoner og tiltaksforslag.

Svar: Gjennom intervju, som jeg bruker generelt ..

Ovenstående deltagers strategi for språkvurderinger er utilstrekkelig. Det renonseres på muligheten til å gjøre eget utredningsarbeid, og kommentaren om at intervjuet er “generelt”, er lite betryggende, i lys av den uklare informasjon de fleste deltagerne opplyser at de etterspør når de snakker med foreldre og pedagoger om barns språkferdigheter (se nedenfor under avsnittet “Innhentet språkinformasjon” og ovenfor i kapittel 19 om intervjusvar).

Spørsmål: *Hvordan foretar du en språkvurdering?*

Svar: Jeg begynner alltid med en miljøobservasjon. Og så har jeg en samtale med barnehagepersonalet .. Og så har jeg en samtale med foreldrene .. og da tror jeg vel at dem vet noenlunde hvilken form for språk barnet benytter ..

Ovenstående deltager bygger på informasjon gitt av informanter som ikke nødvendigvis har kompetanse for å gjøre språkvurderinger. Men det brukes multiple kilder, og deltageren foretar selv observasjon, hvilket er positivt.

Spørsmål: *Hvordan foretar du en språkvurdering?*

Svar: Da bruker jeg enten standardisert materiell, som Carlsten eller Aston Index, for eksempel .. eller jeg får en logoped til å vurdere det her .. eller en pedagog .. eller, altså, en annen pedagog, som har norsk, da .. (*Annet..?*) Ja, jeg observerer jo .. i en del forskjellige situasjoner barnet .. i lek og inne i klassen og .. Snakker jo med barnet sjøl og får en oppfatning om det.

Ovenstående deltager bruker formelle verktøy og foretar noe utredning på egen hånd, i tillegg til å konsultere andre – svaret er slik sett bedre enn de foregående.

Noen deltagere er nærmest helt hjelpeløse i forhold til denne sentrale delen av deres arbeid med minoritetsspråklige, noe det følgende svaret eksemplifiserer:

Spørsmål: *Hvordan foretar du en språkvurdering?*

Svar: Jeg har ikke begreper for å kunne måle .. eller stadfeste barnets språkfunksjon .. Det jeg prøver å gjøre, er å forsøke å danne et sånt intuitivt bilde av om barnet er .. om læreren får kontakt med barnet ..

Deltagerne opplyser om utstrakt bruk av tester i språkkartlegging (hovedsakelig norsk), men viser varierende grader av innsikt, slik det fremgår av de ovenstående eksemplene. Språktester er et savn mange nevnte under spørsmålene om opplevd kompetansehevingsbehov, og det er i intervjuvarene få motforestillinger mot bruk av tester i språkkartlegging. Et unntak er den følgende deltageren, som har følgende kommentar:

Svar: Når du bare kan bruke en slegge, så blir det galt å drive en diagnostisering som ligger på siseleringsnivå .. Jeg har opplevd at kartleggingsinstrumentene på norsk, som vi brukte i forbindelse med flyktningemottaket, de var for grove.

Kvalitativ språkbeskrivelse og observasjon

Siden språktester gir begrenset og tvetydig informasjon, skal testresultater suppleres med utviklingsbeskrivelser, observasjonsdata, kvalitativ språkbeskrivelse og innhentet informasjon fra multiple kilder. Kvalitativ språkbeskrivelse er vanskelig å gjennomføre for morsmåletts del, men forholdsvis enkelt for norsk. Det innebærer eksempelvis en beskrivelse av barnets språkbruk, uttale, uttalefeil (typisk gebrokne, typisk umodne eller atypisk språkforstyrrede feil), ordforråd, setningslengde og -bygning, intonasjon, grammatiske forhold som bruk av verbtider, pronomener og preposisjoner, taleflyt, kommunikativ kraft, overforbruk av faste uttrykk, ordleting og blandingsspråk eller ”code switching” (de tre siste er normale og helt typiske fenomener i en overgangsfase av andrespråkservvelse, men tillegges ofte feilaktig diagnostisk betydning). En god kvalitativ språkbeskrivelse er i noen henseender bedre enn en språktest, og vil sammen med språktester kunne gi bedre grunnlag for å vurdere språkbe-

herskelse enn språktester alene. Fordelen med språktester er særlig at de muliggjør et estimat av om ordforrådet er alderstypisk og skolerrelevant.

Av deltagerne sier 16 at de av og til (4) eller ofte (12) bruker kvalitativ språkbeskrivelse. Om dette gjenspeiles i deres faktiske praksis, fremgår av avsnittet *Rapportert og faktisk praksis* i kapittel 26. Mange finner spørsmålet om kvalitativ språkbeskrivelse tankevekkende, eksemplifisert ved det følgende svaret:

Spørsmål: Noen PP-rådgivere foretar en kvalitativ vurdering av barnets norskferdigheter. Dette innebærer en beskrivelse av språkbruk, grammatiske feil, setningsbygning, setningslengde, uttale, taleflyt, formidlingsevne etc. Foretar du en slik kvalitativ språkbeskrivelse?

Svar: Egentlig har jeg jo ikke gjort det selv, men når spørsmålet først er der, så ville jeg jo tenke at jeg burde gjøre det .. helt klart! Dette her vil jo være kjempeviktig for den IOP'en som skal skrivas! (Men det er vel en idé du fikk av meg nå, så hvis vi snakker om det du har gjort hittil, så ..) Å, ja .. du mener at det da blir "aldri"? Ja. Mmm (ler) Ja! Ja. [Krysser av for "aldri"].

Innhentet språkinformasjon

Man kan også få nyttig informasjon om barns språk, både norsk og morsmål, ved å intervju foreldre og pedagoger. På forespørsel om hva de spør foreldre og pedagoger om for å kartlegge barns språkfunksjon, er det imidlertid bare to av deltagerne som gir rimelig utfyllende svar som dekker de viktigste områder av språkfunksjon (slik disse er eksemplifisert i kapittel 19 om intervjusvar. Et flertall (26) gir i og for seg gode svar, men avgrenset til få områder. Ni gir helt fragmentariske svar som i liten grad kan bidra til å belyse barnets språkfunksjon. Det første eksemplet er et av de to gode svarene:

Spørsmål: Hvilken informasjon er du ute etter når du spør noen om barnets språkferdigheter på de to språk?

Svar: Kor langt barnet er kommen i språkutvikling .. Det går jo på om det har setninger .. fullstendige setninger .. kor mange ords setninger det har .. korleis grammatikken er, om det bøyer .. i tid og sånt noke .. ein må jo legge vekt på korleis uttalen er .. om dei beherskar lydane i språket ..

Ovenstående deltager gir et ganske godt svar, som omhandler både nivået i forhold til en utviklingsforventning, og kvalitative vurderinger av måten barnet behersker et språk på. Det neste eksemplet er et forsøk på å svare på samme måte, både nivåmessig og kvalitativt, men svaret er mer uklart, og må regnes som mer avgrenset. Det inneholder for øvrig en interessant kommentar om politiseringen av dette feltet:

Svar: Tre ting, men det er ikke systematisk nok .. Det ene er den kommunikative verdien i det, i hvilken grad klarer'n å gjøre det .. og når brukes det .. Det andre er en generell vurdering om nivå .. Altså, skiller dette seg fra andres språk .. på hvilken måte gjør det dét .. og .. det tredje glemte jeg .. (Så du vil aldri gi fra deg en sak uten å ha forsøkt å gjøre deg opp en begrunnet mening om nivået på de to språk ..?) .. Eh .. mer eller mindre begrunnet .. (Men ville du være enig med meg i at det er svært viktig ..?) Ja, det er en forutsetning, men vi har jo den politiske vurderingen om at vi trenger bare norsk.

Det tredje eksemplet, nedenfor, er et av de fragmentariske svarene, som tyder på svak kompetanse for å utrede språkferdigheter. Svaret er verken galt eller meningsløst, men det dekker ikke de viktige områdene av språkfunksjon som må belyses i en sakkyndig utredning av læreforutsetninger, evnenivå, evneprofil og pedagogiske behov.

Svar: Ute etter .. heller .. nei, jeg spør om .. han kan formidle egne behov, gi uttrykk for .. smerte .. eh .. tar språklig initiativ .. kan fortelle .. om opplevelser .. sette ord på følelser .. og så videre .. ja .. eh .. ja ..

Merk at bare to av deltagerne (N=37 ved dette spørsmålet) oppgir å etterspørre informasjon som etter prosjektets arbeidsmodell anses nødvendig.

ooo000ooo

I dette avsnittet har vi sett at deltagerne i for liten grad kartlegger barns språklæringshistorie og språklæringsbetingelser, nødvendige forutsetninger for å forstå øvrige utredningsfunn. Et stort flertall hevder de kartlegger barnas norskferdigheter. Bare et mindretall gir gode og utfyllende begrunnelser for at det er viktig å kartlegge norskbeherskelsen. Bare et lite mindretall hevder å kartlegge morsmålsbeherskelsen, hvilket er svært betenkelig, siden morsmålet er en sentral del av barnets intellektuelle bagasje og derfor en viktig del av læringsforutsetningene som sakkyndighetsarbeidet skal avklare. Kartlegging av norsk foregår ved innhenting av informasjon fra pedagoger, ved (særlig uformell) observasjon, ved språktester og i mindre grad ved kvalitativ språkbeskrivelse. Morsmålsbeherskelsen kartlegges i alt vesentlig ved informasjonsinnhenting fra morsmålspedagoger og foreldre, som dels ikke har kompetanse for språkvurderinger, og dels ikke gir uhildet informasjon. Ved innhenting av informasjon fra pedagoger og foreldre etterspør bare et lite mindretall av deltagerne tilstrekkelig bredspektret språkinformasjon.

I det neste avsnittet fremstilles deltagerens syn på kulturforskjeller og kulturfaktorer, hvordan kulturfaktorer trekkes inn i fortolkning av utredningsfunn og hvordan kulturfaktorer vektlegges i utforming av tilbud og tiltak.

Kulturfaktorer

Det foreligger en stor og viktig litteratur om kulturforskjeller i skole og samfunn. Denne litteraturen og dens problemstillinger er ikke tema for denne avhandlingen og trekkes ikke inn i diskusjonen. I det følgende behandles kulturspørsmål utelukkende ut fra et sakkyndighetsperspektiv, altså hvorvidt og hvordan kulturfaktorer vektlegges i tolkning av utredningsfunn og utforming av tilbud og tiltak.

Kulturfaktorer i testfortolkning og utforming av tiltaksforslag

Deltagerne blir i intervjuet spurt om hva de legger i begrepet kulturfaktorer, og hvordan de lar kulturfaktorer påvirke fortolkning av utredningsfunn og forslag til pedagogiske tiltak. Bakgrunnen for spørsmålet er at norsk skole er elevsentrert. Opplæringen skal bygge på den kunnskap og de verdier elevene har med seg til skolen, altså på deres kultur, hva enten de er majoritetsspråklige eller minoritetsspråklige. For de majoritetsspråklige skjer denne kulturtilpasningen mer eller mindre automatisk fordi lærere og elever har felles kulturbakgrunn. Et eksempel på hvor galt det kan gå når skolen ikke er elevsentrert, er opplæringen av samiske elever i første halvdel av det tyvende århundre (Pihl 2003; Hoëm 1972).

Kulturfaktorer og tolkning av utredningsfunn

Spørsmål: *Lar du kulturfaktorer få noen innvirkning på din fortolkning av testresultater og utredningsfunn?*

Svar: Oj, oj .. om jeg bruker det sånn direkte .. Det har jeg vel gjort i noen tilfelle, men det er mer sjelden .. Men jeg har det alltid .. ofte .. i bakhodet, i forbindelse med tolkning av testresultater .. Blant annet så har jeg den erfaringen at .. pakistanske foreldre er ikke så opptatt av .. det er en hypotese jeg har .. som jeg prøver å finne ut litt av .. hvor viktig de synes skolen er .. hvor viktig er skolefaglig fungering .. hvor viktig er det for dem at barna går på skolen og lærer noe på skolen .. (*Tror du det er et pakistansk problem, et kulturfenomen eller et spørsmål om sosial klasse?*) Det er nok .. Det er mulig at det er et klasseproblem .. men mitt inntrykk akkurat i denne jobben her, er at .. Kan hende at det er en klasse .. eller kaste .. av pakistanere .. som tilhører .. som er i Norge .. som tilhører en eller annen kaste som gjør at .. I hvert fall så har jeg det inntrykket av at de er mindre opptatt av skolen ..

Svar: Ja. Hvis jeg har inntrykk av at barnet kommer fra et lite stimulerende miljø, med foreldre som for eksempel .. på grunn av kulturbakgrunnen .. følger opp barna sine lite .. så tar jeg høyde for det når jeg fortolker testresultatene ..

Begge de foregående svarene gjør (antatte) gruppekjennetegn gjeldende for enkeltfamilier, hvilket er uheldig (“pakistanske foreldre er ikke så opptatt av ..”, “på grunn av kulturbakgrunnen ..”). Understimulering og manglende interesse for barnas skolegang er ikke kulturkjennetegn, men uttrykk for ganske vanlige individuelle sosiale problemer både i Norge og andre land. Begge svarene tyder også på at man underkjenner betydningen av utredningsfunn og i noen grad bortforklarer dem med henvisning til (antatte) kulturforskjeller. Det er jo ellers påvist at ikke-vestlige innvandrersfamilier har minst like høye utdanningsambisjoner for sine barn som majoritetsspråklige foreldre (se f. eks. Bakken 2003), selv om vekten som legges på utdanning, nok også varierer i forskjellige kulturer (Helland 1997).

Noen deltagere besvarer spørsmålet positivt, men svært vagt, uten å få frem *hvordan* kulturfaktorer virker inn på deres testfortolkning, som i det følgende eksempelet:

Spørsmål: *Lar du kulturfaktorer få noen innvirkning på din fortolkning av testresultater og utredningsfunn?*

Svar: Absolutt. Ja, altså .. eh .. det er jo å la være å la kulturfaktorer få være en del av speilingen av det som skjer i en lærevanskeproblematikk – og det skjer en automatisk siling hos meg – som går på det som då eventuelt forstyrrer bildet i en eller annen retning .. hva er det som hører til i et normalt barns oppvekst og utvikling .. med hensyn til et vanlige barns vekst og utvikling .. i forhold til språk .. og hva er det eventuelt som forstyrrer dette bildet .. i forhold til barnets .. kontekst ..?

Mange av deltagerne refererer til at minoritetsspråklige barn ofte har et helt annet forhold enn norske barn til lekemateriale, klosser, blyant og papir, arbeid over et bord og lignende. Dette er vanligvis ikke tilfelle. Bare unntaksvis møter man barn som har hatt en grunnleggende annen oppvekst enn majoritetsspråklige barn, barn nærmest helt uten kontakt med den moderne sivilisasjon. For slike barn vil testene ofte virke diskriminerende, men disse barna er få, og man kan skaffe opplysninger om hvorvidt barna har hatt denne type annerledes oppvekst. Dessuten har barn fra naturens side en aktiv holdning til miljøets stimuleringsmuligheter, og vil ganske langt tendere i retning av å skaffe seg temmelig like erfaringer gjennom lek.

Det er en vanlig erfaring at en del minoritetsspråklige barn kommer flere år for sent til utredning fordi deres (reelle) lærevansker har vært feilfortolket som kulturfaktorer eller begrenset norskkunnskap. Tilsvarende er det en vanlig erfaring at noen barn som henvises, viser seg ikke å ha andre vansker enn sine begrensede norskkferdigheter og sin kulturelle forskjellighet. Disse erfaringene nevnes også av flere av deltagerne.

Kulturfaktorer og tiltaksforslag

I intervjuet legger 15 av de 30 deltagerne som har besvart dette spørsmålet, vekt på det som minoritetsspråklige mangler av norsk kulturforståelse, og som vi må tilføre dem. Færre (7) er inne på at innvandrerne kan ha noe i sin kulturbakgrunn som det er viktig å bygge på, til og med noe som vi mangler i Norge.

Spørsmål: *Lar du kulturfaktorer få noen innvirkning på dine forslag til pedagogiske tiltak?*

Svar: (Ler) .. Når du stiller spørsmålet på den måten.. så legger du jo i kortene at det har en betydning .. og det er jeg jo selvfølgelig helt enig i .. men det har jeg jo ikke tenkt på før nå .. (ler) .. Jeg legger **veldig** vekt på det der .. men det gjelder jo fra i dag .. Der er jo skoler og lærere forskjellige .. Noen lærere tillegger dette mye betydning og gjør dette som en del av sitt almenpedagogiske opplegg, og det vil naturligvis disse barna vinne på, sånn at den kulturforskjellen kanskje ikke rammer de så hardt, da. Så dét er jo en annen faktor igjen, som påvirker .. ja, som påvirker ..

Dette første svaret viser en deltager som ikke har tenkt tanken, men som umiddelbart forstår poenget og gir kloke vurderinger for fremtidig praksis. Dette er et av utallige eksempler på at intervjuet virker bevisstgjørende. De to neste svarene er gode. Det første er fra en av de få deltagerne som ikke bare svarer korrekt på spørsmålet om viktigheten av å bygge opplæringstiltak på den kunnskap barn har med seg hjemmefra, men som også demonstrerer at dette idealet etterlevs i praksis:

Spørsmål: *Lar du kulturfaktorer få noen innvirkning på dine forslag til pedagogiske tiltak?*

Svar: Ja, dét gjør jeg! (*Der var du klar ..!*) (ler) Nei, jeg .. eh .. har en .. en naturlig nysgjerrighet og kjærlighet, jeg .. Og derfor så tenker jeg at det å bruke dét, kan være med på å berike også de norske elevene .. og de norske omgivelsene .. Så jeg trekker inn både foreldre, og sier at de bør inn og bidra med noe, og ungene .. Altså, du har jo unger som lærer ting hjemme som ikke norske barn (lærer) .. Jeg kan ta et eksempel .. Det å brette papir, for eksempel. Jeg har hatt både vietnamesiske og japanske barn som kan det, og det er bare helt fantastisk .. Og i barnehagesammenheng har jeg jo hatt opptil fem forskjellige nasjonaliteter i en barnehage, og da har jeg brukt foreldrene, som har kommet og laget sin mat sammen med barna. Både spagetti og vårruller.⁴³⁴

Svar: Ja, det er jo viktig at lærerne prøver å sette seg inn i det barna har med hjemmefra, prøver å forstå det og ta det med inn i undervisningen.

Begge de foregående svarene viser forståelse av hvor viktig det er å bygge inn kulturfaktorer i tiltak og opplæring.

Til sammen 15 av 30 deltagere som har besvart, betoner hva innvandrerfamilier mangler, og hva vi i Norge må tilføre dem. I så måte er det følgende eksemplet typisk:

Svar: Ja .. jeg tror da jeg ville da altså .. påvirke slik at skole og barnehage mer må få .. ha en hyppig kontakt .. med foreldrene .. for å lære de .. eller informere de om norsk kultur .. (*Nei, det er ikke lett for dem å skaffe seg kulturkunnskap ..*)
Nei ..

Et ganske vanlig svar på dette spørsmålet er å blande sammen kulturfaktorer med andre, helt alminnelige sosiale forhold, som i de følgende to eksemplene:

Spørsmål: *Lar du kulturfaktorer få noen innvirkning på dine forslag til pedagogiske tiltak?*

Svar: Jaa .. altså, igjen i prinsippet, så er det jo .. Ikke sant, hvis du har en mor, som for eksempel er veldig isolert og veldig deprimert og .. (*Er det en kulturfaktor .. ?*) Nei! .. (ler) .. Ja .. (ler) .. Jeg falt ut der ..

Svar: Ja. Nei, altså .. Det kan jo tenkes at et barn har lært seg en type atferd som er vanlig .. i sitt miljø .. Jeg hadde en elev som snudde i døra og gikk ut når han skulle inn i klassen. Vi analyserte det og fant ut det var et behov for å spille fotball! Og han kunne ikke spille fotball i klasserommet! Og da må han lære seg til å forstå hvorfor man er i en klasse .. og legge inn noen sanne strategier i forhold til eleven for at han skal forstå .. ”Nå skal vi jobbe med dette .. og ute kan vi sparke fotball!” (*Nå er det vel ikke kultur i noen land å spille fotball i timen,*

⁴³⁴ ”.. to the special educator who is observant, sensitive, and sophisticated regarding the principles of culture, a whole world of possibilities open up at once. The fear of difference is reduced and the possibility for understanding is increased. The validity of professional practice is improved” (Hilliard 1980:586).

men jeg tolker deg dit at det gjelder å gi barna kunnskap om norske væremåter og handlesett .. ?) Ja, nei: Tolke adferd på grunnlag av bakgrunn! Det tror jeg er en mangel ved lærere .. eller ved det norske folk generelt, kanskje? (Eller typisk for hvordan folk i ett land ser på folk i andre land, kanskje?) Ja ..

En del av svarene har imidlertid en lett diskriminerende vinkling, som de følgende eksemplene viser:

Svar: Jeg opplever vel at de tenker på barn som små voksne .. Dem skal lære .. Det er vanskelig, altså .. å svare på .. (hvisker) Ja .. hva er egentlig forskjellen? .. (høyere) .. Ja, men .. men i hvert fall det .. at ungene .. på en måte .. Dem skal bli voksne .. Det er det som er målet .. Det opplever jeg nok ofte når jeg snakker med dem .. Når jeg snakker om leker og bøker .. om tilgjengeligheten på det, og .. i forhold til utvikling og stimulering .. Det er ikke dem vant til .. Dem veit ikke hvordan dem skal gjøre det .. (Nå er det jo et faktum at barn skal bli voksne .. ?) Ja .. det skal dem jo .. (ler) .. Men den derre egenverdien, da, av det å være barn .. ja .. mmm ..

Svaret antyder at innvandrerfamilier generelt har en tendens til å understimulere barn, men samtidig at det stilles for strenge krav til barn om å være store og voksne. Problemet er ikke at deltageren påpeker egenverdien av barndom, men at folk fra andre kulturer frakjennes den samme innsikten. Det neste eksemplet uttrykker nesten den motsatte holdningen:

Spørsmål: *Lar du kulturfaktorer få noen innvirkning på dine forslag til pedagogiske tiltak?*

Svar: Ja, så sant jeg kan noe .. ja .. overfor overbeskyttende mødre for eksempel .. vi må fortelle mor hvorfor vi gjør ting i Norge .. at vi ikke er slemme når vi oppfordrer barn til å være selvstendige ..

Det er fint å anbefale en oppdragelse til selvstendighet, men det er fordomsfullt å tro at den innsikten mangler i andre kulturer.

Det siste eksemplet viser en deltager som korrekt betoner at tiltak skal inkorporere kulturfaktorer, men som argumenterer for det på en diskriminerende måte:

Svar: Jeg tar selvfølgelig kulturen inn, ikke sant, og vurderer om .. ikke sant .. om .. Hvis det ikke er viktig for foreldrene, for eksempel, at ungen lærer .. Alle, skulle man jo tro, ønsker at ungene skal lære mest mulig .. Men hvis du altså ser på ei jente som kommer fra Pakistan, og som vi får henvist hit, så er det ikke for .. eh .. for kulturen .. far, kanskje .. (så viktig) at jenta lærer så .. så forferdelig mye .. Det er ikke viktig for far at jenta bruker høreapparat når ho nesten ikke hører på det ene øret, og at hun skal få bedre læringsbetingelser, ikke sant ..

Problemet med svaret er altså at en individuell fars holdninger gjøres gjeldende for et helt land og en hel kultur.

Kulturfaktorer i intervjuet – en oppsummering

Et stort flertall av deltagerne opplyser at de tar hensyn til kulturfaktorer i fortolkning av testresultater og utforming av tiltaksforslag. Hvorvidt dette også gjøres i praksis, er vanskelig å lese ut av sakkyndighetsklæringene i prosjektets fase 1, særlig hva utredning angår.

Deltagerne gir naturlig nok mange forskjelligartede svar på hva de legger i begrepet kulturfaktorer. Noen deltagere (13) uttrykker et samfunnsmessig perspektiv og nevner en serie av de faktorer som konvensjonelt inngår i kulturbegrepet, som språk, religion, skikker, samværsformer og lignende. Et flertall av deltagerne (26) uttrykker et skole- eller familieperspektiv, og omtaler barneoppdragelse, syn på helse og opplæring, kjønnsroller, forventninger til barn og lignende. Begge svartyper er naturligvis legitime og fornuftige. Det gis også en del generaliserende og litt nedsettende karakteristikk av grupper av mennesker, om at innvandrere kollektivt ikke er interessert i utdanning for sine barn, at de understimulerer sine barn etc., forhold som også forekommer blant norske foreldre, og som ikke har noe spesielt med nasjonal eller etnisk kultur å gjøre.

Mange innvandrere har av naturlige grunner noe begrenset forståelse av Norge, vår kultur, vårt styresett og vår opplæring. På den annen side er mange innvandrere bærere av positive kulturelle verdier som vi har mistet eller ennå ikke har utviklet i Norge. Innvandrere kan lære mer om Norge, og vi kan lære noe av innvandrere.

På intervjuets kulturspørsmål gis det 15 svar som betoner hva minoritetsspråklige foreldre mangler og må tilføres vedrørende skole, helse, stimulering og oppdragelse. Det er bare syv svar som betoner hvordan kulturfaktorer er noe positivt vi skal ta hensyn til og bygge på i de pedagogiske tilbud.

Over halvparten av deltagerne opplyser at de tar hensyn til kulturfaktorer i fortolkning av testresultater, og tre fjerdeparten sier de tillegger kulturfaktorer vekt i utforming av tiltak. Deres frie svar tyder på at kulturfaktorer nok tillegges *for lite vekt* i planlegging av tiltak og tilbud, som derved tendensielt kan fungere diskriminerende, og *for mye vekt* i testfortolkning, ofte i retning av at substansielle utredningsfunn bortforklares med kulturforskjeller, erfaringsbakgrunn og stimuleringsforhold. På dette spørsmålet er det er del deltagere som gir lett diskriminerende vurderinger av innvandrergupper.⁴³⁵

I neste kapittel presenteres deltagerens svar på spørsmål som angår rettighetsbelagte tiltak, som spesialundervisning og særlig språktiltak.

⁴³⁵ "The knowledgeable educator is aware that culture per se presents no unsurmountable pedagogical problems, indeed if it presents any at all. The thing that matters is how a child's culture is regarded by those who are charged with his or her care. A child's culture is frequently used as a marker to target the child for a different treatment than the children of those who hold power in society. It is the educator's professional responsibility to see that this does not happen" (Hilliard 1980:586).

Kapittel 23

Tiltaks- og forvaltningspraksis

I det følgende presenteres og analyseres deltagerens intervjuer vedrørende tiltaks- og forvaltningspraksis, fordelt på avsnitt om definisjoner av og begrunnelser for de tre språkrettede tiltak, ansvar for behovsprøving av de tre tiltak, kompetanse for behovsprøving av de tre tiltak, språktiltakenes forvaltningsstatus, og eventuelle motsetninger som kan oppstå mellom ulike tiltak et barn har behov for. Det legges mindre vekt på spesialundervisning og andre former for tilpasninger av opplæringen, siden disse rettighetene er felles for alle barn og elever.

De tre språkrettede tiltak: Definisjoner og begrunnelser

Dette avsnittet repeterer kort de offentlige føringene for de tre tiltak og presenterer så deltagerens definisjoner av dem. For hvert tiltak presenteres videre deltagerens begrunnelser for enten vanligvis å vurdere eller eventuelt ikke å vurdere tiltakene i løpet av sakkyndighetsarbeidet.

Bruk av språktiltakene

Minoritetsspråklige barn som trenger det, har i skolen krav på morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring (morsmålsassistanse, klasseromsundervisning) og særskilt norskopplæring inntil de kan nyttiggjøre seg ordinær opplæring på linje med – altså like godt som – andre. Disse tre tiltakene er den tilpasning som kan gjøres i pedagogikk og spesialpedagogikk til minoritetsspråklige barns særlige situasjon, og riktig bruk av dem er helt sentral, både for at minoritetsspråklige barn skal få forsvarlig opplæring og for å hindre at det oppstår læreproblemer som en følge av de pedagogiske tilbud barna har (skoleskapt læreproblemer). Rettighetene gjelder barn med og uten lærevansker og spesialundervisning, og de er nyttige også for førskolebarn. Barn i førskolealder har ikke slike rettigheter, men nyter likevel ofte godt av slike tilbud under skiftende tilskuddsordninger. Hvor viktige språktiltakene kan være også for førskolebarn, illustreres av følgende kommentar fra en av deltagerne:

Svar: Jeg anbefalte morsmålsassistent før han begynte i første klasse, men ingenting skjedde .. Så sa jeg at hvis han ikke får morsmålsassistent nå, det vil være [=så vil det bli et] problem når han begynte (i skolen) .. Men ingenting skjedde, og nå er han blitt henvist igjen til oss .. Og jeg testet ham, og testen viser normal kognitiv funksjon.⁴³⁶

For barn med påviste eller mistenkte lærevansker er det bare PP-tjenesten som er i en posisjon til å gjøre en faglig vurdering av om et barn trenger disse tiltakene, og i skolealder må spørsmålet om slike tiltak rutinemessig inngå i en sakkyndig vurdering av opplæringsbehov.

En ganske vanlig forvaltningspraksis synes imidlertid (slik den fremgår av disse intervjuene) å være at avgjørelsene om de språkrettede tiltak fattes på skole- eller barnehagenivå, uten at PP-tjenesten blir spurt til råds, heller ikke når det gjelder henviste saker. I kapittel 19 fremgikk at maksimalt ni deltagere av 24 i førskole og bare to av 33 i skole (på forespørsel)

⁴³⁶ Deltageren er selv minoritetsspråklig. Barnet ble henvist som førskolebarn, ble av PP-rådgiver anbefalt språktiltak uten å få det, utviklet læringsproblemer i skolen, ble derfor rehvist til PP-tjenesten, men man fant altså ikke lærevansker, bare et svakt læringsutbytte, presumptivt pga. sviktende ferdigheter i ett eller to språk og manglende tilpasning av opplæringen til språkferdighetene. Slik sett er saken et klassisk eksempel på en uheldig skolepraksis. Barnet inngår i prosjektet. Denne kommentaren er basert på min tolkning av sakspapirene som fulgte eleven.

angir at de vanligvis vurderer alle de tre språkrettede tiltak, slik de rutinemessig bør i alle saker. En drøy tredjedel av dem som har svart, både i førskole og skole, angir at de vanligvis vurderer iallfall to av de tre språkrettede tiltak. Etter deltagerens egne opplysninger er det altså forsvinnende få henviste minoritetsspråklige barn i skolealder og noe flere, men godt under halvparten i førskole, som blir vurdert for nettopp de tre tiltak som skal kompensere for at de er minoritetsspråklige og har svake norskerferdigheter, av den eneste instansen som formelt er i en faglig posisjon til å gjøre den vurderingen.

Den vanligste begrunnelsen som deltagerne angir for ikke å uttale seg om henviste barns behov for de språkrettede tiltak, er at disse tiltakene faller utenom PP-tjenestens arbeidsområde og skal saksbehandles i skolen, barnehagen eller kommunen. Denne oppfatningen (som etter dette prosjektets lovforståelse er ukorrekt) er antagelig årsaken til at svært mange av deltagerne heller ikke kan gi en definisjon av de tre tiltak.

Forståelse av språktiltakene

I intervjuet blir deltagerne bedt om å definere de tre språkrettede tiltak. Utgangspunktet for skåringen av svarene er innholdet i begrepene slik de fremgår av lov, forskrift og lovforarbeider. Skåringen av svarene er utpreget liberal. Ethvert svar som på noen rimelig måte er forenlig med lovgivers intensjon, blir godtatt. ”Opplæring i morsmål” blir godtatt som en definisjon av morsmålsopplæring. ”Opplæring på morsmål” blir godkjent som en definisjon av tospråklig fagopplæring (men ikke som en definisjon av morsmålsopplæring). Norsk som andrespråk krever en presisering av at tiltaket ikke bare er særskilt norskopplæring, men også en alternativ læreplan i norskfaget.

Bare fire (av 39) kan gi en korrekt definisjon av alle disse tre tiltakene, mens seks ikke kan definere noen av dem riktig. Morsmålsopplæring defineres korrekt av 29, Norsk som andrespråk (særskilt norskopplæring i skolen) defineres korrekt av 11,⁴³⁷ og bare ni kan definere tospråklig fagopplæring (morsmålsstøtte i undervisning gitt på norsk), et tiltak svært mange sier de aldri har hørt om. Det blir i eksemplene nedenfor særlig henvist til feiloppfatninger om disse tre tiltakene og til vurderinger av tiltakenes hjemling. Om skåringskravet hadde inkludert tiltakenes hjemling, utforming og organisering, ville det blitt svært få korrekte definisjoner i dette materialet, på tross av at slik kunnskap om individuelle rettigheter bør forventes av dem som forvalter dem.

Definisjoner av morsmålsopplæring

Et flertall (29) av 39 deltagere gir korrekte definisjoner av morsmålsopplæring, som for eksempel følgende:

Spørsmål: *Hva legger du i begrepet morsmålsopplæring?*

Svar: Morsmålsopplæring er systematisk innføring og opplæring i eget språk, altså i morsmålet.

Noen definerer tiltaket korrekt, og skåres positivt, men kjenner ikke dets forvaltningsstatus, hvilket sterkt reduserer verdien av en korrekt definisjon:

⁴³⁷ Det ble i intervjuet spesifikt bedt om en definisjon av Norsk som andrespråk, som (siden 1998) var den anbefalte formen for særskilt norskopplæring da intervjuene ble foretatt, våren 2001.

Svar: Det er opplæring i morsmålet, i språket. (*Hvem har krav på det .. hvordan er det hjemlet ..?*) Det vet jeg ikke .. Det spørsmålet klarer jeg ikke å besvare ..

De resterende (6) kan enten ikke gi noen definisjon i det hele tatt (3), eller gir helt feilaktige definisjoner, som de følgende:

Spørsmål: *Hva legger du i begrepet morsmålsopplæring?*

Svar: Det er opplæring i fag på morsmål.

Svar: Opplæring i norsk og matte de første tre årene. Deretter bør de klare seg i norsk klasse.

Noen viser for så vidt en korrekt oppfatning av hva morsmålsopplæring er (og skåres derfor positivt), men formulerer seg som om tiltaket fritt defineres forskjellig i ulike kommuner. Merk at sviktende praksis i PP-tjenesten like gjerne kan skyldes kontorledelse og kommunale disposisjoner som individuell tilkortkomning hos PP-rådgivere:

Svar: Morsmålsopplæring er her endret de siste 4-5 årene fra å være en støtte i morsmålet til å bli en støtte til å greie de norske fagene .. at de på morsmålet kan snakke om fagene i klassen, ikke en opplæring i morsmål.

Noen deltagere definerer morsmålsopplæring i forhold til andre og eventuelt positive bivirkninger av tiltaket, som integrering og norsk kulturkunnskap. Følgende svar er kanskje ikke direkte galt, men det mangler referanse til opplæring i morsmålet:

Spørsmål: *Hva legger du i begrepet morsmålsopplæring?*

Svar: Da er det en morsmålslærer i barnehagen eller i skolen. I barnehagen skal han hjelpe til med å få barnet inn i den norske kulturen og bli integrert med det norske. I skolen er det vel noe av det samme ..

Begrunnelser for ikke å vurdere morsmålsopplæring

Mange av deltagerne hevder at de aldri skriver om morsmålsopplæring i en sakkyndighetserklæring. Dette er betenkelig, siden skole og barnehage verken har reell eller formell kompetanse til å kartlegge et slikt behov hos barn og elever med påviste eller mistenkte lærevansker. Språknivåene er nettopp blant de læreforutsetningene som en utredning skal avklare, og behovet for språkrettede tiltak er spørsmål som i en sakkyndig vurdering skal kartlegges i tillegg til spesialundervisning (ifølge dette prosjektets lovforståelse). Svarene viser en utilstrekkelig forståelse av tiltakets forvaltningsmessige status og av språklige forhold som utredningsmål hos lærehemmede elever. Betenkelig er det også at mange svarer som om kommunene deres helt åpent bryter med lovverket, slik de neste eksemplene viser:

Spørsmål: *Hvorfor foreslår du aldri morsmålsopplæring? (skole)*

Svar: Morsmålsopplæring har man sluttet med i her i kommunen, så det tenker vi ikke på mer ..

Svar: .. morsmålsopplæring, det har vi signaler på, at det er ikke aktuelt.

Andre deltagere kjenner rett og slett ikke til rettigheten, slik de følgende to eksemplene viser:

Spørsmål: *Hvorfor foreslår du aldri morsmålsopplæring? (skole)*

Svar: Når det gjelder opplæring på morsmålet .. eller i morsmålet .. eh .. altså morsmålsopplæring, så har jeg rett og slett ikke kjent nok til de eventuelle rettighetene som er der ..

Svar: Det kan vel også handle om uvitenhet .. om at det er så viktig ..

Noen deltagere tror at spørsmålet om morsmålsopplæring faller utenom deres arbeidsområde:

Svar: Morsmålsopplæring organiseres av skoleetaten [i kommunen]. Det er en automatikk utenom skolen.

Den neste deltageren kjenner tiltaket og ser behovet for det, men er ikke sikker på at ledelsen ved kontoret ville tillatt en anbefaling av morsmålsopplæring. Dette er i så fall et rettssikkerhetsproblem:

Svar: Ja .. det med morsmålsopplæring har jeg nok sjelden med .. Nå har vi fått en ny påpakning fra ledelsen .. som er ganske striks .. om hva vi skal vurdere .. Men hovedårsaken til at jeg ikke tar det med .. er vel det at barnet ikke får det uansett .. selv om jeg tar det med .. (*Står det ikke i forskriften at barna skal ha det hvis de har behov for det, og er det ikke deg som definerer behovene ..?*) Jo. Men det .. er vel en systemfeil .. Jeg vet at de får det ikke uansett .. så det er liksom lite hensikt å skrive om det, rett og slett. (*Ville dine overordnede la deg uttale deg om det ..?*) .. (pause) .. Jeg er litt usikker .. Det er ikke gjengs praksis.

For barn i førskolealder er morsmålsstyrkelse ikke en rettighet. PP-rådgivere som bare arbeider med førskolebarn, bør likevel forventes å kjenne dette tiltaket godt, fordi de regelmessig forbereder skolestart for de eldste førskolebarna. Og på tross av at tiltaket ikke er en rettighet for barn i førskolealder, skal det strengt tatt være vanskelig for et forvaltningsorgan å avslå en anbefaling av morsmålsstyrkelse i en sakkyndighetserklæring om et lærehemmet førskolebarns pedagogiske behov. Morsmålsopplæring i førskolealder er i noen saker et viktig tiltak, blant annet for å forebygge morsmålstap. Svarene varierer fra uvitenhet om tiltaket til en viss oppgittethet over praksis i kommunene, som de følgende eksemplene viser:

Spørsmål: *Hvorfor foreslår du aldri morsmålsopplæring? (førskolealder)*

Svar: Nei, fordi vi får høre at det ikke er relevant .. ikke finnes, stort sett .. sånn at det er ute av hodet. Vi har overtilpasset oss virkeligheten.

Svar: Har ikke førskolebarn rett til morsmålsopplæring? .. Det synes jeg er en mangel.

Svar: .. og så spør jeg også om barnet .. om det får noe morsmålsopplæring, om det er noen der som har vurdert morsmålet .. eller om det er en morsmålsassistent .. ja .. Men det er veldig ofte at det ikke er noen morsmålsassistent .. De har sjelden morsmålsassistenter .. De har sjelden morsmåls lærere ..

Svar: Altså i forhold til barnets rettigheter for å ha morsmål .. det er jo en annen side .. Altså de'ses rettigheter når det gjelder de førspråklige .. jeg husker ikke lovparagrafen .. her og nå .. i forhold til den biten der .. Og når det gjelder den .. eh .. assistentbruk kontra annen bruk .. Det .. husker jeg ikke helt .. hvordan rettighetene er ..

Definisjoner av tospråklig fagopplæring

Bare ni deltagerere (av 39) gir en tilnærmet korrekt definisjon av tospråklig fagopplæring, hvilket er bekymringsfullt fra et forvaltningssynspunkt, og de formulerer seg for eksempel slik:

Spørsmål: *Hva legger du i begrepet tospråklig fagopplæring? (skolealder)*

Svar: Opplæring i fagene på morsmål. Geografi på urdu, for eksempel. (*Hvordan er tiltaket hjemlet..?*) I et rundskriv, kanskje .. (*Hvem kan få tiltaket ..?*) De som er for dårlige i norsk til å følge undervisning på norsk. (*Hvordan utformes tiltaket ..?*) Som egne gruppetiltak utenom klassen.

Det er korrekt som denne deltageren hevder, at tiltaket *angår* opplæring i fag på morsmål. Men denne morsmålsstøtten skal nettopp gis som støtte i undervisning gitt på norsk, for å styrke elevens deltagelse i klassen og samtidig styrke fagtilegnelsen, slik det korrekt fremgår av de to neste svarene:

Svar: Tilgang på morsmåls lærer i rene kunnskapsfag inne i klassen. Men det har jo **du** lært meg! [deltageren gikk i veiledning hos prosjektleder noen år tidligere].

Svar: Støtte via morsmål ved opplæring i fagene.

Blant de resterende 30 deltagerne er det variasjoner mellom forsøk på definisjoner og innømmelser av at tiltaket er helt ukjent, som i de følgende eksemplene:

Spørsmål: *Hva legger du i begrepet tospråklig fagopplæring? (skolealder)*

Svar: Det høres ut som noe for videregående. Har ikke hørt om det.

Svar: .. (ler) .. Jaaa .. (*Kjenner du begrepet ..?*) Eh .. j .. nei, ikke .. nei! Ikke sånn .. men når jeg tenker tofag- .. (pause) .. (*Men hvis du nå i stedet for å tenke ut en mulig lur definisjon, besvarer mitt spørsmål: Kjenner du begrepet, dets lovhemling og dets utforming .. ?*) Nei! Nei! (slår blyanten i bordet).

Svar: Tospråklig fagopplæring har verken jeg eller rektor hørt om.

Svar: Og dette med fagstøtte på morsmålet, det vet jeg også for lite om, men jeg har en fornemmelse av at det heller ikke finnes. Det bruker vi ikke her i kommunen.

Begrunnelser for ikke å foreslå tospråklig fagopplæring

Av 33 deltagerere svarer 24 at de aldri vurderer å foreslå tospråklig fagopplæring i en sakkyndig erklæring om et skolebarn. Begrunnelsene varierer fra manglende kunnskap om tiltaket til begrensede rammebetingelser og at spørsmålet ligger utenom PP-tjenestens arbeidsområde, slik noen av de følgende eksemplene viser:

Spørsmål: *Hvorfor foreslår du aldri tospråklig fagopplæring?*

Svar: Det har jeg ikke hørt om ..

Svar: Ja, det er et godt spørsmål .. Jeg burde gjøre det oftere, men jeg opplever jo at de får jo vanligvis den støtten de har, men .. Det kunne jo være en idé likevel, å nevne tospråklig fagopplæring litt og i hvilke situasjoner ..

Svar: Tospråklig fagopplæring kjenner jeg ikke til. Men jeg vet at jeg har spurt om hvilke tiltak en her (hos oss) .. Det gjorde jeg første året jeg var her .. hvordan en løser det her .. (*Synes du det er en interessant tanke .. ?*) Både ja og nei .. Nå er jo min oppgave å vurdere tiltak utover det som er .. som skolen ivaretar og har ansvaret for .. så .. Men jeg synes jo det er viktig, og derfor så spør jeg ofte ute på skolene også, hvordan det daglig ivaretas .. Men jeg er ikke så sikker på at jeg er enig i at det er PP-tjenestens oppgave. (*Nei, men var det interessant at tospråklig fagopplæring faktisk er en kommunal forpliktelse .. ?*) Ja, å ja, ja! Dét synes jeg .. dét skal jeg merke meg.

Definisjoner av Norsk som andrespråk (særskilt norskopplæring)

Av 39 deltagere gir 11 en tilnærmet korrekt definisjon av Norsk som andrespråk, den alternative læreplanen i norskfaget som siden 1998 var den anbefalte formen for særskilt norskopplæring for minoritetsspråklige i skolen.⁴³⁸ De svarer for eksempel slik:

Spørsmål: *Hva legger du i begrepet Norsk som andrespråk?*

Svar: Det er en egen forenklet plan i norskfaget som erstatter det vanlige norskfaget. Det er valgfritt for dem som trenger det.

Svar: Norskopplæring for fremmedspråklige, de som har et annet morsmål .. Det kommer i stedet for det vanlige norskfaget. Det varer til man har kapasitet til å få utbytte av den vanlige norske opplæringen ..

Andre har problemer med definisjonen, men resonnerer seg frem til noe som iallfall ligner på den korrekte definisjonen, som den følgende:

Svar: Dette er pinlig. Da er du iallfall fritatt i nynorsk. Det er en annen fagplan, en noe annerledes norskundervisning .. (*Hvordan står tiltaket i forhold til læreplanverket ..?*) Det er hjemlet i læreplanverket – regner jeg med .. (*Er tiltaket behovsprøvet, nivåavhengig, tidsbegrenset eller lignende .. ?*) Det vet jeg ikke .. (*Kommer det i stedet for eller i tillegg til den vanlige norskundervisningen ..?*) I stedet for, tror jeg ..

Av 39 deltagere klarer 28 ikke å definere tiltaket. Svarene varierer fra innrømmelse av at de ikke kjenner definisjonen, til kommentarer om tiltakets eventuelle nytte, hjemling og utforming, som de følgende eksemplene viser:

⁴³⁸ Intervjuene ble gjennomført våren 2001.

Svar: Der fant du et hull .. det vet jeg ikke ..

Svar: Norsk 2, nei, det snakket vi jo om at jeg ikke visste .. og jeg trodde at det var det samme som morsmålsundervisning .. eller at det var to sider av samme sak.

Svar: Norsk for minoriteter .. for utenlandske elever .. det er et lavere nivå .. de blir tatt ut .. Det er en lovfestet rett. (*Kommer det i tillegg til den vanlige norskundervisningen ..?*) Kanskje .. jeg må spørre .. Hvis noen har bodd 4 år i landet, mister de retten. Det er store lokale variasjoner.

Den ovenstående kommentaren om tidsbegrensning er gal. Et behovsprøvet tiltak gitt etter enkeltvedtak kan ikke tidsbegrenses. Det kan heller ikke være lokale variasjoner i en lov- eller forskriftsfestet rettighet. Det er i så fall praksis som varierer, ikke rettigheten.

Svar: Opplæring i norsk så man skal klare å kommunisere .. og opplæring i begreper på norsk. Det er noe elevene har rett til ut fra hvor lenge de har bodd i landet. (*Kommer det i tillegg til eller i stedet for vanlig norskundervisning?*) Ja, de har det i tillegg.

Den ovenstående kommentaren om at tiltaket er avhengig av botid i landet, er gal. Tiltaket er begrunnet i et behov for å lære både språket og det fagstoffet som ellers formidles i norskfaget.

Svar: Slik jeg har sett praksis, kommer Norsk 2 i stedet for vanlig norskundervisning, men jeg tror kanskje loven sier at det skal være i tillegg til vanlig norskundervisning. Jeg vet ikke hvordan det er hjemlet, en viss tid kanskje, en viss mengde eller til et visst nivå – jeg burde visst dette mye bedre.

Kommentarene i begge ovenstående eksempler om at tiltaket kommer i tillegg til norskfaget er gale. Norsk som andrespråk erstattet den ordinære opplæringsplanen som læreplan i norsk.

Begrunnelser for ikke å foreslå særskilt norskopplæring

Til sammen 17 deltagere svarer at de aldri foreslår særskilt norskopplæring eller Norsk som andrespråk i en sakkyndighetserklæring. Den ene halvparten av disse mener dette faller utenom PP-tjenestens arbeidsområde, den andre halvparten hevder ikke å kjenne til tiltaket, slik det fremgår av de følgende eksemplene:

Spørsmål: *Hvorfor vurderer du aldri Norsk som andrespråk?*

Svar: Norsk som andrespråk, det er noe som skolen og foreldrene fikser.

Svar: Norsk som andrespråk har jeg lite kunnskap om .. i hvilken grad det skal iverksettes fra første klasse .. Jeg svever da i den tro .. eller den villfarelse .. at det er viktig i hvert fall å få i gang norskspråket i første klasse ..

Svar: (ler) .. (pause) .. Ja, jeg tenker vel at det tilligger skolen .. Det andre er jo at jeg har ikke vært klar over at .. klar over det som et alternativ .. et alternativt tiltak .. Men aller mest, som du sier, at .. at det her er på en måte også skolens bord, da .. Og om det da ikke er skolens bord ..?

Svar: Sa jeg at jeg ikke mener noe om Norsk som andrespråk? .. (*Nei, du sa at du ikke skriver om det i sakkyndighetserklæringen ..*) (ler) Ro, ro! Nei altså, ressurser til morsmålsopplæring det blir trukket inn i ramma, og så blir hele greia brukt på en mest mulig fleksibel og rasjonell måte .. det er så lite ressurser i vår kommune .. og det er ikke riktig å gjøre det slik ..

Svar: Det er kun skolen. Altså, skolen skal spørre foreldrene og gjøre oppmerksom på at foreldrene har rett til å velge seg inn eller ut av det. Men i **praksis** .. så er jo min erfaring at foreldrene bare tar imot, uten at de blir forelagt et valg.

Svar: Nå er jeg litt på sviktende grunnlag .. men som jeg har sagt før, så er dette ordninger jeg ikke har vært ordentlig klar over ..

Svar: Norsk som andrespråk .. der er det en automatikk inne i skolen, vi kommer ikke inn der heller. Det som er av norskopplæring inne i skolen .. det kan jo tildekke lærevanskene .. de ”har jo allerede noen timer” .. Det har vi sett eksempler på ..

I dette siste eksemplet er deltageren inne på et viktig poeng som dette prosjektet ikke har data for. Flere av deltagerne forteller at noen barn nektes anbefalt spesialundervisning fordi de ”allerede har noen timer” morsmålsopplæring eller særskilt norskopplæring. Motsatt blir noen barn nektet de tre språktiltak fordi de allerede ”har noen timer” spesialundervisning. Det er vanskelig å vite hvor utbredt dette problemet er, men slik praksis bryter med forvaltningsloven og er faglig helt forkastelig. Spesialundervisning og hvert av de tre språkkrettede tiltakene har forskjellige begrunnelser og er forskjellige, selvstendige rettigheter. Det er et brudd på forvaltningsloven og på god faglig praksis å la ett av disse tiltakene erstatte ett av de andre.

ooo000ooo

I dette avsnittet har vi sett at bare et lite mindretall av deltagerne kan gi en riktig definisjon av alle de tre tiltak – seks kan ikke definere noen av dem. Det tiltaket som er minst kjent, er tospråklig fagopplæring i skole, som et flertall ikke har hørt om. Deltagerne gir ulike begrunnelser for hvorfor de eventuelt ikke pleier å vurdere behovet for hvert av de tre tiltak. Den vanligste begrunnelsen er at de ikke kjenner tiltakene og deres utforming og hjemling, det nest vanligste svaret er at de (feilaktig) oppfatter at disse tiltakene ligger utenfor PP-tjenestens mandat og arbeidsområde.

I det neste avsnittet presenteres og analyseres deltagerens synspunkter på hvem som bør ha eller har ansvar for å vurdere om henholdsvis normalt fungerende og henviste minoritetsspråklige barn har behov for språktiltak, og hvem som har kompetanse for å gjøre slike vurderinger.

Ansvar og kompetanse for å vurdere behov for språktiltak

Ansvar for å vurdere behov for morsmålstiltak

Slik det fremgår av de siterte intervjuene, later det til at beslutningene om språktiltak, også for lærehemmede barn, i praksis blir fattet på skolenivå, vanligvis uten medvirkning fra PP-tjenesten, uten uavhengig faglig vurdering av hvem som trenger tiltakene, i hvilken form de skal gis, eller hvor lenge de skal gis. Deltagerne har høyst uklare eller svært varierte syn på hvem som bør vurdere om et henvist barn har krav på morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. De later også til å ta det for gitt at skolene har kompetanse til å vurdere hvem som trenger slike tiltak. Spørsmålet om hvem som bør vurdere om et barn trenger språkkrettede tiltak, synes å komme overraskende på de fleste deltagerne. Mange av svarene har en undrende form som kunne tyde på at dette er noe de ikke har tenkt på før. Svarene er ordnet i tre grupper.

Spørsmål: *Hvem bør vurdere om barnet har behov for morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring?*

Svar: Jeg ser det som naturlig at PPT gjør det.

Svar: (Sukker) .. Ja, si det! .. eh .. Det kunne selvfølgelig vært PPT, men .. jeg ser jo det at .. at vi har store begrensninger i å vurdere det ..

Til sammen 12 deltagere gir svar som velvillig tolket innebærer at PPT som sakkyndig instans skal vurdere behovet for språkkrettede tiltak hos henviste barn. De øvrige svarene anbefaler flere forskjellige instanser, et samarbeid, eller at foreldrene selv skal bestemme om barnet trenger språkkrettede tiltak.

De følgende svarene er eksempler blant ni varierte forslag om at skolen, barnehagen, kommunen eller foreldrene bør avgjøre hvem som trenger morsmålstiltak:

Spørsmål: *Hvem bør vurdere om barnet har behov for morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring?*

Svar: Det kunne jo legges til skole og barnehage, men det ville jo blitt masse bruk av det .. Og det er jo ikke deres mandat ..

Svar: Kanskje noen på kommunal basis kunne finne ut av det, med språktester og sånt ..

Svar: Det synes jeg fremmedspråklig veileder kan gjøre.

Svar: Det må jo være foreldrene, synes jeg, som burde vurdere det, men hvem skal kunne bedømme det, da, om hvor godt de kan sitt morsmål?

De neste syv svarene er eksempler blant 19 som enten forslår et uforpliktende samarbeid mellom flere eller uttrykker at man ikke vet hvem som bør gjøre denne vurderingen:

Svar: Ja, hvem bør vurdere det .. Ja, men PPT skal jo være med, i hvert fall, og så bør .. det kan jo være flere .. altså foreldrene er jo på en måte .. de kan jo si noe .. Morsmålslærer kan vurdere .. også i samarbeid, da forutsetter jo det at de snakker sammen .. eh .. Lærer kan jo også gjøre det .. Jeg ser vel på en måte at vi kunne samarbeide om det, i den vurderingen.

Svar: Kjære, vene .. hvem .. eh .. skal si .. eh .. altså .. at .. det barnet trenger det? .. (lang pause) .. Ja, det er jo greit på skolen .. for der er det hjemla i loven, der .. Det er verre i barnehagen, da .. (*Men hvem på skolen skal si at det er Per og ikke Pål som trenger morsmålstiltak?*) Ja, for det første så er det jo foreldrene som kommer med et ønske, da .. også mener atte de må .. det trenger faktisk mitt barn .. åsså får de da gå til lærer, og så får lærer gå til rektor, og så får jo rektor gjøre noe med det .. åsså må de søke ..

Svar: Tja .. det var et **godt** spørsmål. Eh .. I noen av de sakene er PP-tjenesten inne som en sakkyndig instans .. og bør være med på å vurdere det .. men ofte er vi ikke med .. og hvem bør da vurdere det?

Svar: Sånn som praksisen er her, så er det jo ikke noen vurdering av om det er bruk for det ene eller det andre ..

Svar: Jeg tror nesten at det bør være noen generelle regler for hvem som trenger det, og .. Det er et litt vanskelig spørsmål .. Hvis foreldrene nekter, for sånne tilfeller har jeg hatt .. Det har jeg faktisk ikke tenkt over ..

Svar: Jeg vet ikke.

Svar: Det bør dem jo! Det bør dem jo! .. Nei! (*Hvem bør hva ..?*) Nei .. jeg synes ikke detta bør være noen vurdering i det hele tatt. Jeg synes at ungen bør ha rett til dette. (*Uansett ..?*) Så hvis foreldra vil .. (*Det er en spennende vurdering*).

Samlet gir deltagerne som gruppe sprikende og lite gjennomtenkte svar på spørsmål om hvem som bør vurdere om et barn har behov for morsmålstiltak.⁴³⁹

Kompetanse for å vurdere behov for språktiltak

I tillegg til at deltagerne er usikre på hvem som skal vurdere behovet for disse forskriftsfestede (nå lovfestede) tiltakene, er de også høyst usikre på hvem som egentlig har kompetanse for å avgjøre om et barn har behov for og dermed krav på morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring.

Kompetanse i skole og barnehage (generelt for minoritetsspråklige)

Siden denne vurderingen av behov for de tre tiltak i praksis gjøres i skole eller barnehage, er det bemerkelsesverdig at bare tre av deltagerne mener at barnehage og skole har tilstrekkelig kompetanse til å gjøre denne vurderingen. Et stort flertall (35) mener eksplisitt at skole og barnehage ikke har denne kompetansen, og bare to sier seg usikre på dette spørsmålet.

Spørsmål: *Vurderer du skolen/barnehagen som kompetent til å foreta denne vurderingen?*

Svar: Ja. Det mener jeg.

⁴³⁹ Spørsmålet er i intervjuguiden formulert vedrørende ”morsmålstiltak”, men det fremgikk av intervjusammenhengen at spørsmålet gjaldt de tre tiltak generelt.

Svar: .. (nøler) .. Ja .. det gjør jeg, altså .. såpass stoler jeg på .. både lærere og førskolelærere .. at jeg .. mener de er kapable til å .. dét ..

Ovenstående er to av de tre deltagerne som mener at skolen/barnehagen har kompetanse til å vurdere hvem som trenger morsmåltiltak.

Så følger eksempler på svar fra 35 deltagere som mener at skole og barnehage ikke er kompetente til å gjøre denne vurderingen:

Svar: Nei.

Svar: Egentlig ikke.

Svar: Nei, absolutt ikke, ikke på noen måte .. Da må det være en annen kommunal etat .. som skal bestemme .. Det høres helt håpløst ut, synes jeg ..

Svar: Mmm .. nja .. delvis, kanskje .. delvis .. (ler) .. Nei, egentlig i liten grad .. Jeg tilkjenner dem ikke så mye kompetanse ..

Svar: Nei. De har de rette holdningene, de er interessert i det, men når det gjelder det kunnskapsmessige, så er de nok for grunne til å kunne si det.

Svar: .. Mmm .. mmm .. (pause) .. (ler) .. Jeg vet ikke .. Jeg synes det er kjempevanskelig å svare på .. altså .. skolene **foretar** jo disse vurderingene. (*Ja, det gjør de, men har de kompetanse for det ..?*) Ja .. de mener i hvert fall sjøl at de har det .. (*Men stemmer det ..?*) .. (pause) .. Jeg må nok si nei på det.

Som det fremgår av noen av de foregående svarene, og av de fire følgende, så sitter erkjennelsen av at skolen kanskje ikke har kompetanse til å vurdere språktiltak, ganske langt inne for mange av deltagerne, som bare motstrebende trekker sine konklusjoner:

Spørsmål: *Vurderer du skolen/barnehagen som kompetent til å foreta denne vurderingen?*

Svar: Ja, det kan nå være så forskjellig .. til en **viss** grad .. (*I tilstrekkelig grad ..?*) .. Førsteinnskyttelse var: Nei. (*Men du kvier deg for å si nei .. Det er helt tydelig ..*) Mmm .. Men .. jeg vil si: Nei.

Svar: Ja, altså fordi de ser jo atferden i forhold til .. til den biten .. (*Men er de kompetente..?*) .. (lang pause) .. eh .. altså .. eh, altså om de'ses informasjon er viktig..? (*Ja, det er klart at deres informasjon er viktig ..*) Ja .. (*Men er de kompetente ..?*) Ja, altså, det er jo en økonomisk bit der .. som gjør at noen som må gjøre den vurderingen .. (*Ja, men er de kompetente til å foreta den vurderingen ..?*) Det er de som må gi beskjed om at det må gjøres en vurdering .. (*Ja, men er de selv kompetente til å gjøre vurderingen ..?*) Nei .. men de ser en del problematikk .. (*Ja, men er de i stand til å foreta vurderingen ..?*) Nei .. jeg bare tenker på i det praktiske .. hvem i kommunen .. (*Jeg kommer til de andre i kommunen etter hvert. Nå spør jeg om skolen eller barnehagen er kompetent til å vurdere om barnet trenger slike morsmåltiltak ..*) I forhold til om de kan dette ..? (*Du har visst ikke lyst til å svare "nei", så da får du svare "ja", da ..?*) Nei, altså om de kan vurdere om .. de kan nok albansk .. det tror jeg ikke .. men altså de ser .. altså .. Kjensgjerningen er jo den at de vil se etter lovverket og se at .. det faller

innunder her .. så det har de behov for .. (ler) .. *(Men la oss nå foreta et valg .. "ja, nei eller vet ikke" .. så hvis du er usikker på om skolen har den kompetansen, så sier du .. vet ikke ..)* .. Det kunne vært en rasjonaliseringsgevinst .. hvis det hadde vært en .. klart nok .. om det var .. *(Du sier "kunne vært" .. Nå vil jeg helst ha "ja, nei eller vet ikke")* .. (lang pause) .. Jeg vet ikke.

Svar: Ja, nei, jeg synes det vanskelig å .. å ha noen formening om det .. fordi at da .. da må jeg vurdere andres kompetanse, ikke sant, og det er veldig vanskelig .. *(Vel, du ser jo resultatet av disse vurderingene på barna som blir henvist, og som du utreder ..)* Ja .. nei .. kanskje nei .. Svaret må vel nesten egentlig bli nei, da .. (ler) .. *(Jeg presser deg kanskje litt, men du så ut som om du hadde lyst til svare ja, mens du egentlig mente nei .. ?)* Ja, altså, jeg har på en måte ikke lyst til å si at det blir foretatt vurderinger som ikke er kompetente, ikke sant .. fordi at .. jeg vet jo ikke hvilke .. hvordan dem foretar de valgene .. *(Du har et hensyn å ivareta i forhold til skolene du arbeider ved. Du har også et hensyn å ivareta overfor de barna du utreder, som nyter godt av eller tar skade av de vurderingene som blir gjort .. Jeg vil bare ha din nøytrale vurdering av kompetansen i de vurderingene som fører til at noen barn får morsmålstiltak, mens andre ikke får det ..)* Ja, det er klart .. Nei, at det gjøres feil i systemet, det er opplagt .. jeg er åpen for det .. jeg får si nei, da. *(Feil gjøres i alle systemer .. men virker det på deg som om de alment har denne kompetansen ..?)* Nei, det er klart at alment, så tror jeg ikke at de har kompetanse til det.

Svar: Øøøø .. altså, neei .. eg tenker jo at de .. det er på en måte utenfor skolen .. både ja og nei .. *(Men vi vet jo hvem som avgjør dette, det er skolen. Spørsmålet er om du tror at de har kompetansen for det .. ?)* Det varierer .. *(Ja, noen har og noen har ikke .. men hva er tendensen, tror du?)* Ja, de har kompetanse på barns utvikling .. og behov i forhold til utviklingsstadier .. og i den forstand, så vil de ha kompetanse på å uttale seg .. på en generell basis .. *(Men her fattes det en beslutning som ikke er generell og som ikke handler om barns alminnelige utviklingsstadier. Er den beslutningen fundert i god kompetanse .. ?)* Ja, eg mener at de skal være kompetente. Og da mener jeg skolens apparat inklusive PP-tjenesten .. Det er det du mener, ikke sant? *(Nei, PP-tjenesten skal jeg spørre om etterpå. Er skolen kompetent til å avgjøre hvem som trenger morsmålsopplæring .. ?)* De bør trekke flere med .. *(Betyr det at de ikke har den kompetansen selv? .. Det er nemlig skolen som i praksis fatter denne beslutningen ..)* Det varierer .. *(Kroppshøyde varierer også, men norske menn er omtrent en meter og åtti centimeter. Tror du skolen er kompetent for denne beslutningen, som en tendens .. ?)* Generelt så har de lite kompetanse. *(Javel .. det var jo noe annet enn du sa i sted ..)* Men hva de **skal** ha, er noe annet.

Disse tre siste lange dialogene viser igjen hvor effektiv den "sokratiske" metoden er for å få frem et sant svar. Men de viser dessverre også at intervjuer begynner å bli irritabel over ikke å få klare svar på enkle spørsmål, og nok beveger seg på grensen av det etisk forsvarlige, her som i flere andre av intervjudialogene. Metoden er effektiv, men den har også fallgruver som det er krevende helt å unngå.

Oppsummeringsvis er det et stort flertall av deltagerne som mener at skole og barnehage ikke har den faglige kompetansen til å vurdere om et barn trenger morsmålstiltak. Spørsmålet synes å komme overraskende på mange, og for mange sitter erkjennelsen av at skole og barnehage kanskje ikke har denne kompetansen, langt inne. De fleste mener det forholder seg slik, men ganske mange vil helst ikke si det.

PP-tjenestens kompetanse for å vurdere behov for morsmålstiltak (henviste barn)

Men om deltagerne stiller seg skeptisk til skolens og barnehagens kompetanse på dette feltet, er de nesten like kritiske til PP-tjenestens egen kompetanse for å foreta slike vurderinger (for henviste barn). Bare ni av 39 deltagere mener PP-tjenesten har kompetanse til å vurdere om en henvist minoritetsspråklig elev har behov for morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring.

Spørsmål: *Vurderer du PP-tjenesten som kompetent til å foreta denne vurderingen?*

Svar: Ja, det synes jeg.

Denne deltageren gir et helt klart svar, men det er ikke representativt for utvalget. Et stort flertall mener PP-tjenesten ikke har denne kompetansen, selv om erkjennelsen for noen sitter litt langt inne:

Svar: Ja: hvem ellers! (*Jeg er enig at det ikke er noen andre som kan det, men synes du PP-tjenesten kan det, sånn i sin alminnelighet .. ?*) Her i kommunen har vi god dekning på dette .. men i Norge ellers tror jeg kompetansen er meget tynn. (*Så svaret er nei ..?*) Ja, det må bli nei.

Svar: Nei, PPT totalt i Norge er ikke det.

Svar: Ikkje uten videre .. (*Men den kunne tenkes å bli det ..?*) Ja .. (*Men da måtte det skje noe først ..?*) Ja .. (ler) ..

Svar: Både ja og nei .. Det man mangler, kan man jo skaffe seg, man skaffer seg den kunnskap man trenger .. Men, nei, ikke godt nok, vi har jo ikke fått noen opplæring i det.

Svar: Nei, jeg kan ikke se at det i dag .. (ler) .. ligger i oppgavene, da, så .. (*Men blir det ikke en del av oppgaven hvis det er et henvist barn .. ?*) Ja, hvis det er et henvist barn .. så .. men .. generelt sett, så tror jeg ikke .. (*Nei, generelt kommer dere ikke inn. Men når barnet er henvist, så kommer dere inn. Og har dere da kompetanse til å foreta denne vurderingen .. ?*) Ikke god nok, tror jeg .. Generelt ikke god nok.

Svar: Igjen tenker jeg at vi må jo være kvalifiserte til å gjøre det, og det er vi vel ikke .. Nei jeg synes at ingen av oss, verken skolen eller PPT er kompetente til å .. Jeg er hvertfall ikke det.

Svar: PP-tjenesten har variabel kompetanse. Men de har jo plikt til å innhente kompetanse når de ikkje har den sjøl .. så sånn sett så har de pr. definisjon kompetanse til å ta seg av denne vurderingen .. (*Det synes jeg var et veldig godt svar .. Men hvis ingen andre kompetente er tilgjengelig, er da PP-tjenesten selv, med sin nåværende kompetanse, i stand til å foreta denne vurderingen .. ?*) Ja, altså i forhold til det skolen klarer .. (*Nei, ikke sammenlignet med skolens kompetanse, men sammenlignet med det som kreves for at avgjørelsen skal bli riktig ..*) .. (lang pause) .. Det var et vanskelig spørsmål. (*Du har vært i bransjen i mange, mange år, og nå arbeider du selv i PP-tjenesten. Er det din vurdering at PP-tjenesten generelt innehar kompetanse for å vurdere hvem som trenger morsmålsopplæring .. ?*) .. Jeg klarer ikkje å ta stilling til det spørsmålet ..

Morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring er lovfestede, behovsprøvede tiltak som innrømmes individuelle minoritetsspråklige elever i skolen etter enkeltvedtak i samsvar med forvaltningsloven. Et stort flertall av deltagerne mener at skolen ikke har faglig realkompetanse til å vurdere hvem som trenger disse tiltakene. For barn som er under utredning i PP-tjenesten, skal behovet for disse to tiltakene (etter prosjektets praksismodell) underkastes en sakkyndig vurdering for saksopplysning i forbindelse med et slikt enkeltvedtak. Et stort flertall av deltagerne mener at heller ikke PP-tjenesten har tilstrekkelig faglig kompetanse til å gjøre denne vurderingen, at tjenesten altså mangler den sakkunnskap som kreves for saksopplysning i saker der den er sakkyndig i forvaltningslovens forstand. Nettopp forvaltningsstatus for de tre tiltak er tema for neste avsnitt.

Språktiltakenes forvaltningsstatus

Beslutninger om å iverksette og avslutte de tre språkrettede tiltak vedrører barns rettigheter og læreforutsetninger og er derfor enkeltvedtak etter forvaltningsloven. For barn med læreversker må disse beslutningene, som tidligere diskutert, hvile på et sakkyndig råd fra PP-tjenesten, den tjenesten som har ansvar for å uttale seg om læreforutsetninger og pedagogiske tiltak hos barn med særskilte behov. Bevisstheten om denne siden ved forvaltningsrollen er lite utbredt i PP-tjenesten. Bare 14 av deltagerne er klar over at disse beslutningene er enkeltvedtak. Mange har ikke tenkt over spørsmålet, mange svarer galt, og noen synes spørsmålet er svært tankevekkende, som de følgende eksemplene viser:

Spørsmål: *Anser du beslutninger om morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og særskilt norskopplæring som enkeltvedtak etter forvaltningsloven?*

Svar: Nei, det har jeg ikke tenkt over. Og nå prøver jeg å tenke, men jeg vet ikke.

Svar: Hvis det er en rettighet som barnet har, så er det et enkeltvedtak.

Svar: Det er ikke et enkeltvedtak etter forvaltningsloven.

Svar: I går ville jeg sagt nei, men i dag sier jeg ja .. (ler).

Svar: Ja, eg mener ut jo ut fra min grunnholdning at morsmålsopplæring er viktig .. (*Jeg også. Men er det et forvaltningsvedtak .. ?*) Ja, hvis det blir fatta her, så ville det være et enkeltvedtak .. (*Men her gis det bare sakkyndige erklæringer .. her fattes ingen vedtak .. ?*) Ja, ja, det er riktig. Nei, eg tror ikkje at det er et enkeltvedtak. Men eg kjenner jo ikkje .. eg måtte gå i lovbooka .. Eg kan jo ikkje svare på dette spørsmålet .. (*Det er et spørsmål om hva du mener, ikke hva som står i loven ..*) Hva eg synes ?? (*Ja, anser du dette for å være et enkeltvedtak .. ?*) Det .. det .. nei .. ikkje her .. (*Hvis det er et enkeltvedtak, så det et enkeltvedtak i alle kommuner og på alle kontor. Det er et prinsipielt spørsmål ..*) Ja .. sånn! Nå forstår eg .. Altså: skolekontoret fatter de vedtakene. (*Nettopp. Er det enkeltvedtak ..?*) Det vet eg ikkje .. Men eg ville i en gitt situasjon sjekke det, ikke sant .. og forholdene rundt det .. Så derfor er det en del ting som eg bare må .. sette minus på ..

Denne siste deltageren svarer først “ja”, deretter “nei”, men konkluderer etter en litt borende dialog med et “vet ikke”. Konvensjonell intervjuing ville gitt svaret “ja”, og det svaret ville ikke vært dekkende for deltagerens synspunkter – selv om det er riktig.

De 14 deltagerne som er klar over (eller resonnerer seg frem til) at disse beslutningene er enkeltvedtak, svarer ofte klart og tydelig, som denne:

Svar: Ja. Så lenge det er knytta til en rettighet, så skal det være et enkeltvedtak.

Kriterier for å avslutte de tre språkrettede tiltak

De tre språkrettede tiltak er de tiltak som skal sikre også minoritetsspråklige barn likeverdig og forsvarlig opplæring i Norge. Dette er altså svært viktige tiltak. De innrømmes ved individuelt dokumentert behov som enkeltvedtak etter forvaltningsloven, og skal vare så lenge det er behov for dem, altså inntil eleven har tilstrekkelige norskkunnskaper til å nyttiggjøre seg ordinær opplæring på linje med majoritetsspråklige barn uten å bli hemmet i sitt læringsutbytte av sin minoritetsspråklighet. Retten til de tre språkrettede tiltak gjelder både elever uten læreversker og elever med læreversker.

De tre tiltak er ikke tidsbegrenset, men skal opphøre når det ikke lenger er behov for dem. En beslutning om å *avslutte* de tre tiltak krever følgelig den samme prosedyre og saksopplysning som en beslutning om å *iverksette* de tre tiltak. Både iverksettelse og avslutning av de tre tiltak er enkeltvedtak etter forvaltningsloven, med de krav til etterrettelighet, saksopplysning, uavhengighet, skriftlighet, klagerett osv. som følger av forvaltningsloven.

At også avslutningen av språkkrettede tiltak er enkeltvedtak, reiser spørsmålet om hvor lenge tiltakene skal gis, og hvilke kriterier som skal legges til grunn for å avslutte dem. Kriteriet som legges til grunn i forskriften (nå i loven), er at minoritetsspråklige barn skal kunne nyttiggjøre seg den ordinære opplæringen på linje med – altså like godt som – majoritetsspråklige barn. Det finnes meg bekjent ikke forskning i Norge om avslutning av de tre tiltak, men det har vært en del skriverier i pressen og noe politisk debatt de senere årene etter at det er blitt kjent at mange barn har hatt Norsk som andrespråk gjennom hele sin skoletid. Denne debatten, og rapporter om at Norsk som andrespråk ikke alltid fungerer etter hensikten (Rambøll 2006a), førte til at læreplanen Norsk som andrespråk ble erstattet med Læreplan i grunnleggende norsk fra høsten 2007. Det er imidlertid, som diskutert, ennå helt uklart om norsk skole har tiltak for særskilt norskopplæring som kan erstatte læreplanen Norsk som andrespråk på en etterrettelig, forutsigelig og effektiv måte.

Det virker etter intervjuvarene om avslutning av språktiltakene som om dette er en helt ny problemstilling for deltagerne. Et flertall synes ikke å ha tenkt over at når et tiltak iverksettes som enkeltvedtak etter forvaltningsloven, så må det også et enkeltvedtak til for å avslutte tiltaket, med mindre avslutningen er implisert i et opprinnelig tidsavgrenset vedtak. Det kan den ikke være for tiltak som gis etter behov, fordi vi da ikke vet når behovet opphører.

De tre første eksempelsvarene viser deltagere som resonnerer seg frem til noe i nærheten av et riktig svar, som altså er knyttet til læringsutbytte av ordinær opplæring.

Spørsmål: *Hvilke kriterier bør man legge til grunn for å avslutte morsmåls-tiltak?*

Svar: Om du klarer å forstå det som foregår i klassen. Om du forstår undervisningen i klassen. (*Ja, til hvilket nivå skal du forstå undervisningen i klassen .. ?*) At du klarer å følge med og forstå hva .. (*Hva er målet på om du klarer å forstå og følge med .. ?*) Eh .. nei, det må jo være .. eventuelt .. En ting kan være prestasjoner i klassen .. altså prestasjoner i læringen .. (*Og hva skal du klare å prestere .. ?*) Det må jo være de samme kravene som norske elever .. (*Så ditt svar er at barna, undervist på norsk, skal være like flinke på skolen som norske elever .. ?*) Eh .. jaaa .. det .. det .. må man .. kunne .. kreve hvis .. de faktisk snakker, skriver, leser og forstår norsk .. like bra som norske barn .. (*De skal være like flinke som norske barn .. Er det ditt svar..?*) .. (pause) .. Ja.

Svar: Nei, når de kan tilegne seg undervisningen på norsk .. på egen hånd .. altså på en måte .. og .. ja .. (*Du stiller altså et sterkt krav til kommunen ..*) Mmm .. ja, sånn, ja ..

Svar: Mmmm .. mmm .. (ler) .. Altså, det er et kjempevanskelig spørsmål, altså .. (*Er det et relevant spørsmål ..?*) Ja, klart det er et relevant spørsmål .. Altså et kriterium man kunne tenke seg, er jo at barnet .. gjør det .. altså faglig .. gjør det bra skolefaglig sett .. altså henger med .. får karakterer som gjør at det .. at en kan ta en sånn skjønnsvurdering av at det .. ikke er behov for det lenger .. (*Tror du det er et slikt kriterium som vanligvis legges til grunn når slike tiltak avsluttes..?*) .. (ler) .. Der må jeg si et klart og tydelig nei!

Svar: Ja, om barnet fungerer greit i det vanlige undervisningstilbudet, da .. at barnet klarer å holde følge med opplegget ..

De følgende to deltagerne er klar over at rettighetene er knyttet til språkferdigheter, men tror feilaktig at variasjoner i morsmålsnivået har noe med retten til morsmålsopplæring å gjøre:

Spørsmål: *Hvilke kriterier bør man legge til grunn for å avslutte morsmåls-tiltak?*

Svar: Ja, da må vel språket, både norsk og morsmål, være aldersadekvat .. begge språk .. *(Og tror du de fleste kommer dit .. ?)* Nei.

Svar: Altså, man må vurdere språknivået .. *(I hvilket språk .. ?)* Man jo se hvordan barnet fungerer, da .. på både norsk og morsmål .. *(Man skal altså ha nådd et visst nivå i norsk og morsmål .. ?)* Ja .. *(Er dette relevante spørsmål .. ?)* Ja, det er absolutt relevante spørsmål ..

Den neste deltageren knytter retten til morsmålstiltak direkte til ferdigheter i morsmålet. Rettigheten opphører ifølge deltageren når eleven er fullkvalifisert på morsmålet, som om dét er et opplæringsmål i Norge:

Svar: Det bør først avsluttast når barnet er i stand til å uttrykka seg muntlig og skriftlig på det morsmålet .. som et fullstendig språk .. Det ville eg sagt.

Den neste deltageren knytter motsatt - og korrekt - retten til morsmålsopplæring til norskferdighetene:

Svar: Ja .. jeg ville tenkt på .. den språklige .. altså ferdighetene i norsk som et kriterium for å kunne avslutte morsmålsopplæring. *(Man skal altså slutte med én ting når barna blir flinke i en helt annen ting .. Det lyder jo paradoksalt, men jeg tror du har rett .. Hva er ditt resonnement?)* Resonnementet er at .. når jeg tenker på hvorfor man får morsmålsopplæring .. så tenker jeg at det er for å bedre norsk-språket ..

Noen deltagere mener (feilaktig) at det ikke skal være noen kriterier, fordi morsmålstiltak er tidsbegrenset i utgangspunktet, som den følgende:

Spørsmål: *Hvilke kriterier bør man legge til grunn for å avslutte morsmålstiltak?*

Svar: Altså, der mener jeg at kommunene har regler å gå etter i forhold til timeantall .. hvor lenge det skal vare .. *(Det bør altså være regelstyrt .. en viss mengde, en viss tid .. ?)* Ja, det er regelstyrt .. *(Men i forskriften står det at barna skal ha det så lenge det er behov for det ..?)* Ja, i forskriften står det dét, men det .. skolene .. og .. Praksisen er annerledes .. *(Men der er det vel en motsetning .. å styre etter antall år eller å styre etter behov?)* Ja .. der er det en forskjell .. *(Jeg ville sagt en motsetning)* Mmm.

Ytterligere en gruppe svar er deltagere som også avviser kriterier, men med en annen begrunnelse: Vurderingen av hvor lenge eleven skal ha morsmålstiltak skal helt og holdent overlates til foreldrene:

Svar: Jeg tror den eneste vurderingen som ligger til grunn her, det er på en måte at .. nå har de vært så og så lenge i Norge .. så nå trapper vi ned sånn suksessivt .. (*Litt sånn uavhengig av barnets fremgang og kompetanse i språk, ferdigheter og fag ..?*) Ja. Og i noen tilfeller har vel skoler og foreldre på en måte blitt enig om at .. nå vil de at barnet bare skal forholde seg til skolen som et vanlig norsk barn .. (*Men hvis dette er et enkeltvedtak om kommunens plikter i forhold til påviste behov hos barn, så er en slik generell nedtrappingsplan kanskje ikke i helt i tråd med den saksbehandlingen som forvaltningsloven foreskriver ..?*) Nei, jeg ser jo det .. (*Hva synes du burde være et kriterium?*) Et fornuftig kriterium, det må jo rett og slett være at man skal ha det så lenge .. både barn og foreldre mener at det er fornuftig .. Det er det viktigste .. (*Det er jo et svært radikalt kriterium, da, og kanskje ikke helt i tråd med forvaltningsloven, det heller, men det kunne jo vært en fin ordning ..*)

Mange sier åpent at de ikke kjenner til denne delen av sitt arbeidsområde, og improviserer ikke gjennomtenkte svar:

Spørsmål: *Hvilke kriterier bør man legge til grunn for å avslutte morsmåls-tiltak?*

Svar: (Ler) Oj, oj, oj! Nei, det aner jeg ikke! Nei det er helt .. Ha'kke peiling. Nei, det ville jeg ikke ant hvordan jeg skulle gjort. (*Synes du det er et relevant spørsmål, det brukes jo veldig mye penger...?*) Ja, veldig relevant.

Svar: (Meget lang pause..) (*Synes du det er et relevant spørsmål ..?*) Ja, absolutt .. absolutt relevant spørsmål. Jeg bare merker at jeg har ikke tenkt så mye på det.

Svar: Ja, man bør jo på en måte legge til grunn det at ungen har fått et så godt morsmål at ungen gjør seg .. altså .. så .. forstår godt, da .. altså, klarer å .. ja .. (ler) .. Det her har jeg aldri tenkt over før! Som du sikkert skjønner .. (*Er det et interessant spørsmål ..?*) Ja .. men litt provoserende også .. For jeg blir jo selvfølgelig .. eh .. stilt til veggs her, da .. det blir jeg jo .. (*Det er vel i så fall fordi spørsmålet er viktig .. ?*) Ja, det er ikke personlig .. Det er jo bare .. Jeg blir jo litt avkledd, ikke sant .. Jeg føler meg jo satt til veggs, fordi det er jo et felt som på en måte ikke .. det .. Så lenge jeg har vært i PP-tjenesten .. så har det jo ikke vært praksis å vurdere morsmålstiltak, ikke sant .. og ta stilling til det .. Det har på en måte vært skolen sin business .. Selv om vi sitter og har tilbakemelding på .. Om det er IOP eller om det er sakkyndig utredning, så .. så er jo morsmåls-vurderinga eller det å prate om det .. for å se hvor trengs det .. og hvor trengs det ikke .. Så jeg er jo på en måte med i det, men det er jo ikke en del av det jeg føler er nærmest min jobb, ikke sant .. (*Men hvis din jobb er å vurdere hvilken opplæring barnet har utbytte av, vil ikke disse språkspørsmålene reise seg som forutsetninger for tilpasset opplæring ..?*) Jo, helt klart .. Jo, det har helt klart relevans for at barnet skal få tilpasset opplæring ..

En liten felle

På dette punktet i intervjuet stilles deltagerne overfor en liten felle. På intervjuers forslag om at barna kanskje skal ha disse språkrettede tiltakene helt til de snakker flytende norsk og fungerer godt sosialt, sier et flertall seg enig og mener det kan være et godt kriterium. Et mindretall later til å mene at et slikt kriterium tross alt er for mye forlangt. Bare seks deltagere gir svar forenlige med at det foreslåtte kriteriet er irrelevant, fordi beslutningen må baseres på

noe annet, nemlig barnets mulighet til å nyttiggjøre seg ordinær opplæring på linje med majoritetsspråklige barn.

Spørsmålet er en felle fordi barn vanligvis lærer seg å snakke flytende norsk og fungerer greit sosialt lenge før de har tilstrekkelig ordforråd og begrepsapparat til å følge ordinær opplæring på linje med majoritetsspråklige barn. Det foreslåtte kriteriet er derfor irrelevant. Først noen eksempler på svar som aksepterer det foreslåtte kriteriet:

Spørsmål: *Bør barna ha morsmålstiltak helt til man vurderer at de snakker flytende norsk og klarer seg bra sosialt?*

Svar: Det er hensikten, og så lenge bør de absolutt ha det.

Svar: Svaret burde være ja .. men de er jo ikke i stand til det .. Ja, de burde det.

Svar: Ja, det er jo ikke sikkert det skjer, det, da, så det er vanskelig å .. Det er noen som aldri når det nivået .. (*Men hvis de når det nivået, bør tiltakene da avsluttes .. ?*) Ja, jeg synes det ..

Svar: .. Altså: Målet med å ha albansk, er jo ikke nødvendigvis å lære å snakke flytende norsk .. (*Det er nok dessverre det ..*) Ja, det er vel det i lovverket, men det kan jo tenkes at det er en ressurs utover det, i seg selv .. (ler) Jeg synes jeg roter forferdelig .. (*Du bryter bare litt ny grunn i egen tenkning ..*) Ja, jeg gjør det! Og jeg .. jeg tenker helt nytt på det her, plutselig.

Svar: (ler) .. Det er bare det at jeg ser for meg at det koster vanvittig mye penger .. og at det vil være veldig vanskelig å få til at alle barn skal få det .. og er det mulig å organisere det ..? Hva er det å snakke flytende norsk, da? Å kunne gjøre rede for seg og klare å gi og motta informasjon .. og kommunisere med andre .. Det er jo .. det er jo det jeg vil kalle for flytende norsk .. selv om du ikke snakker norsk som en nordmann .. Om de bør ha slik undervisning helt til de klarer det? .. mmm .. mmm .. bør de det? Ideelt sett, så burde de det. (*Ideelt sett..?*) Sann som situasjonen er nå, sann realistisk sett .. i våre skoler i dag, i vårt område .. med de politikerne vi har, og .. (*Ja, det er lokale begrensninger, men ville et slikt kriterium være i samsvar med loven ..?*) Ja .. det er i samsvar med loven.

Så følger noen eksempler på svar som antyder at et slikt kriterium er for mye forlangt:

Spørsmål: *Bør barna ha morsmålstiltak helt til man vurderer at de snakker flytende norsk og klarer seg bra sosialt?*

Svar: .. Vet ikke .. jeg .. (sukker) .. Vil den situasjonen noensinne nås? Når det gjelder barn med lære vansker, så vil de vel aldri nå dit .. Det å gi morsmålsopplæring, det tar jo naturligvis tid fra andre ting, fra .. Det bør hvertfall ikke tas fra norskopplæring .. Jeg vet ikke, vet du, for noen så tror jeg det bare forvirrer å ha to språk, det må tas et valg og en vurdering .. Jeg er ikke kyndig på det der, altså ..

Svar: Nei .. flytende norsk .. ? (hvisker) .. Det var å ta hardt i, kanskje .. Nei .. Der .. Kan jeg bare si nei på det .. ? (ler) (*Ja, du kan si nei ..*)

Svar: .. (pause) .. Nei .. det vil jeg ikke si .. flytende norsk .. Det er et for strengt kriterie .. (*Så man kan kutte det ut litt før det .. ?*) Ja .. men når, er det vanskelig å si ..

Svar: Mmm .. mmm .. Men, altså .. dette her blir dobbelt .. (*Ja, du kom med ett kriterium, nå kommer jeg med et annet ..*) Nei .. det blir for strengt .. (hvisker) .. flytende norsk .. ja ..

Svar: Altså, det tror jeg blir vanskelig å gjennomføre .. når jeg ser hvordan dem .. Skolene i dag sliter med å få til både det ene og det andre .. i forhold til de gruppene .. (*Hvis vi ser på kommunens økonomi, så ser det vanskelig ut. Men hvis vi ser på disse barnas rett til å ha det samme utbytte av opplæringen som andre, ser det bedre ut da .. ?*) Ja, det er jo dét det handler om hele tida .. for at de skal få et tilbud som gir mest mulig utbytte, men det kan jo ikke være .. (*Og bør man altså holde på til de snakker flytende norsk og klarer seg bra sosialt, eller bør man slutte før .. ?*) Avslutte det før ..

Svar: (pause) .. Det burde dem ideelt sett ha, ikke sant, men hvis dette her skal henge på .. på spesialundervisning og den sida, så .. må jo svaret bli nei, vel ..? (*Hvorfor det ..?*) Jo, fordi at .. du får jo ikke spesialundervisning .. eh .. før du kan si at du ligger ca. to år bak .. i faglig utvikling, ikke sant .. Og konsekvensen av det er at ungen kanskje ikke kan komme helt på det nivået, ikke sant, men ligger du to år etter, så holder det, ikke sant .. (*Det var en helt ny vri, den var ganske interessant! Vi kunne altså ha det samme "slingringsmonnet" for morsmålstiltak som vi har for spesialundervisning?*) Ja, altså, jeg ville iallfall sagt det slik ..

Til slutt eksempler på gode svar fra deltagere som straks forkaster det foreslåtte kriteriet som irrelevant:

Spørsmål: *Bør barna ha morsmålstiltak helt til man vurderer at de snakker flytende norsk og klarer seg bra sosialt?*

Svar: Nei. Det er stor forskjell på hva du sier, og hva du leser og skriver. (*Kan man altså avslutte før de har nådd dette nivået .. ?*) Nei, man skal vente til de leser og skriver og klarer seg som de andre barna i klassen.

Svar: Jeg så ikke helt koblingen mellom de to tingene, jeg, altså .. Jeg synes ikke at morsmålsopplæringen skal opphøre selv om eleven fungerer bra på norsk og sosialt, det bør avhenge av helt andre faktorer ..

Svar: Ja, men de kan jo snakke flytende norsk og greie seg fint sosialt uten å få med seg det faglige .. (*Bravo .. det var et lurespørsmål ..*) Det er jo der lærerne lar seg lure ..

Flytende tale er noe annet enn normal språkbeherskelse, som også innebærer normalt begrepsapparat og ordforråd. Sosial funksjon er minst like avhengig av personlighetsfaktorer som av språklige faktorer, og kan ikke i seg selv begrunne språkrettede tiltak. Sammenblandingen av språkbeherskelse med flytende tale og sosial funksjon er klassiske problemstillinger i forskningen på minoriteter og skole, og det er helt vanlig at språkrettede tiltak avsluttes når barna snakker andrespråket flytende og ikke har sosiale problemer, kriterier som altså er

irrelevante for slike tiltak (se Cummins 1980a "The Entry and Exit Fallacy in Bilingual Education"). I dette intervjuet er det seks deltagere som ikke går i fellen, men passer seg for dén.

Oppsummering av språktiltakenes forvaltningsstatus

Bare 11 deltagere svarer på direkte spørsmål at også avslutningen av språkrettede tiltak er et enkeltvedtak, ti har ingen mening om det, og 19 av dem avviser at avslutningen av språkrettede tiltak er enkeltvedtak.

Deltagerne har en rekke motstridende forslag til kriterier som kan legges til grunn for avslutning av de tre tiltak. Forslagene gjenspeiler deres usikkerhet om beslutningens forvaltningsmessige status, og spenner fra kriterier som full bilitterær tospråklighet, god funksjon enten i norsk eller i morsmål, via god sosial funksjon og flytende norsk til fullt utbytte av undervisning gitt på norsk uten støttetiltak. Noen vil overlate beslutningen til foreldrene.

Bare tre deltagere svarer på en måte som viser at de på forhånd har tenkt over denne problemstillingen. Riktig svar på spørsmålet er at minoritetsspråklige elever har krav på morsmålsopplæring og særskilt norskopplæring så lenge deres begrensede norskerferdigheter hemmer læringsutbyttet ved ordinær opplæring gitt på norsk. Tospråklig fagopplæring har de krav på så lenge de har begrensede norskerferdigheter og et aktivt morsmål som er så mye bedre enn norskerferdighetene at tiltaket kan begrense eller hindre svekkelse av læringsutbyttet. Noen barn når aldri et nivå i norsk som muliggjør et forsvarlig og likeverdig læringsutbytte på linje med majoritetsspråklige barn. Det er derfor ikke overraskende, og ikke i seg selv beklagelig, at noen barn fortsatt har disse tilbudene når de avslutter grunnskolen.

Både iverksettelse og avslutning av morsmålstiltak er enkeltvedtak etter forvaltningsloven og skal forutgå av kompetent saksopplysning. For henviste barn er det PP-rådgiver som etter utredning kan gi råd om slike tiltak, og foreldre til barn uten læreversker kan også selv henvende seg til PP-tjenesten for at skolen skal få et sakkyndig råd om iverksettelse og avslutning av morsmålstiltak for deres barn. Bare tre deltagere viser at de klart har forstått hvilke kriterier som skal ligge til grunn for å avslutte morsmålstiltak, og bare et fåtall har forstått kriteriene for å iverksette dem. Samtidig mener et stort flertall at verken skolen eller PP-tjenesten har kompetanse til å fastslå hvem som har behov for og krav på morsmålstiltak.

Det neste avsnittet handler om de motsetninger som av og til kan oppstå mellom ulike tiltak et barn har behov for, om hvordan de forsøker å løse disse motsetningene, og om hva som eventuelt hindrer dem i å finne gode løsninger.

Motsetninger mellom forskjellige tiltak et barn har behov for

Lærehemmede minoritetsspråklige barn har mange forskjellige tilbud og må forholde seg til ganske mange pedagoger og assistenter i skolen. Nært forbundet med den utbredte forestilling at det å lære to språk er vanskelig og særlig vanskelig for barn med lærevansker, er det mange deltagere som ser mulige motsetninger mellom forskjellige tiltak et barn kan ha behov for og krav på. De blir stilt følgende spørsmål:

Spørsmål: *Noen barn har samtidig behov for å styrke morsmål, lære norsk og motta spesialundervisning. Kan det oppstå noen motsetning mellom disse tre behovene?*

Av 39 deltagere mener 17 at slike motsetninger kan oppstå av praktiske grunner, men også av prinsipielle grunner, fordi to språk er for mye for mange barn. Like mange (17) mener at det bare kan oppstå praktiske motsetninger, men aldri prinsipielle: Fordi disse barna jo har alle tre behovene, er det skolens eller barnehagens oppgave å sørge for at de blir imøtekommet, og at de praktiske vanskene blir løst. Praktiske problemer som nevnes, er romfordeling, samarbeidsmuligheter, timeplantekniske vansker og lignende.⁴⁴⁰ Det er positivt at iallfall halvparten av deltagerne mener elevens legitime og dokumenterte behov skal imøtekommes selv om det eventuelt byr på praktiske vansker:

Spørsmål: *På hvilken måte kan det oppstå motsetninger mellom et barns behov for å lære morsmål, lære norsk og motta spesialpedagogiske tiltak?*

Svar: Ja, det kan det jo sikkert .. Jeg vet ikke om jeg har oversikt over det nå, men .. Nei .. Jeg tror ikke jeg synes at det trenger å være noen motsetning .. (*Så behovet for å lære norsk strider ikke mot behovet for å lære morsmål eller omvendt ..?*) Nei, overhodet ikke.

Denne deltageren svarer klart og helt korrekt. Andre utdyper med betraktninger om at det kan oppstå praktiske vansker, men aldri prinsipielle problemer, som de følgende svarene viser:

Svar: Ja, det er klart det kan .. ved at du ansetter en Norsk 2-lærer og en morsmålslærer og en spesialpedagog , som ikke har tid til å samarbeide, og som jobber hver på sitt felt .. Sånn var det jo mye av, tror jeg, for noen få år siden. Det er mye bedre nå .. etter hvert .. (*Kan det oppstå noen prinsipielle motsetninger, kan det være slik at det å lære morsmål kan ødelegge for det å lære norsk .. ?*) Nei, det tror jeg ikke ..

Svar: Det kan ikke oppstå noen prinsipielle motsetninger, men kanskje praktisk, det er jo snakk om et samarbeid .. og det er jo ofte at det spriker litt ..

⁴⁴⁰ Palm & Lindquist (2004:63) finner at noen skoler disponerer de tre språkrettede tiltak ut fra bekvemmelighetshensyn. Det refereres til timeplantekniske prioriteringer, og til at man "fyller opp stillinger" uavhengig av kvalifikasjoner.

Svar: Ja, ubetinget. Enkelt sagt: Avhengig av tilpasningen av treningen på de forskjellige tingene, at de ikke er samkjørt, så vil det kunne oppstå motsetninger, ikke mellom behovene, men mellom løsningene.

Svar: Ja, altså organisatoriske og økonomiske motsetninger .. Det kan være vanskelig å få det til organisatorisk i skolestua .. (*Kan det oppstå noen prinsipiell motsetning mellom dem .. ?*) .. (lang pause) .. Ikke det jeg kan komme på .. Skolen bruker spesialundervisning som unnskyldning for ikke å gi morsmålsopplæring. Det er veldig få som får tospråklig fagopplæring eller morsmålsopplæring .. så det blir ofte definert som spesialundervisning.

Siste del av dette svaret er tankevekkende, og samsvarer med det inntrykk som gis i andre deler av dette prosjektet: Barn får i for liten grad de tilbud de har krav på, og ofte vil spesialundervisning og språkkrettede tiltak salderes mot hverandre etter kroneverdien, som om de var like og gjensidig utskiftbare tiltak.

Bekymringsfullt er at halvparten (17) av deltagerne ser motsetninger mellom barns behov for å motta spesialundervisning, styrke morsmålet og erverve norsk, som de følgende eksemplene viser:

Spørsmål: *På hvilken måte kan det oppstå motsetninger mellom et barns behov for å lære morsmål, lære norsk og motta spesialpedagogiske tiltak?*

Svar: Det kan oppstå motsetning i at man .. Altså hvis barnet er forsinket i utvikling, så .. så vil det være svært vanskelig for dem å lære to språk. Og det tror jeg ofte det er en del uenighet om .. Foreldrene har jo ofte en tanke om at barna ikke skal lære morsmål, men at de skal lære norsk.

Første del av svaret er galt. Forskningen tyder på at lærehemmede eller retarderte barn har de samme forutsetninger for å bli tospråklige som normalutrustede (Cloud 2002; Santamaria, Fletcher, & Bas (2002). Andre del av svaret er for så vidt riktig: Mange foreldre deler misoppfatningen om at to språk er mye for noen, og mange foreldre vil bevisst undertrykke morsmålet til fordel for norsk. I slike situasjoner bør PP-tjeneste og skole drive aktiv veiledning overfor foreldrene for å hindre morsmålstop i de årene barnet erverver norsk. De følgende tre svarene er helt typiske, men strider mot det man vet om minoritetsspråklige barns språklæringsbehov:

Spørsmål: *På hvilken måte kan det oppstå motsetninger mellom et barns behov for å lære morsmål, lære norsk og motta spesialpedagogiske tiltak?*

Svar: Ja .. noen ganger kan det oppstå .. hvis det er stor språkforvirring kan det noen ganger være riktig å bare konsentrere seg om norsk, for eksempel .. og ikke prøve å beholde morsmålet ..

Svar: Det vil svært ofte være nødvendig for å lære et språk godt, at man i en periode kutter ut det andre språket ..

Svar: Det mener jeg jo absolutt at det kan .. For et barn som allerede er språksvakt, vil det være vanskelig å få en masse pes på å skulle forholde seg til norsk .. når de allerede sliter på sitt morsmål .. Samtidig tenker jeg at .. Hvordan skal .. Vi har ingen mulighet til å gi spesialpedagogisk opplæring på morsmålet .. og der ligger det jo en konflikt .. i det der også .. (*En konflikt, et problem eller en*

utfordring ..?) Ja. Mmmm .. Så helt klart .. vi er inne i noe her .. som vi ikke har noen god løsning på ..

Ovenstående deltager mener feilaktig at to språk er for mye for noen barn, men bringes prisverdig av sin egen tanke til et tilsynelatende paradoks: Hvordan skal vi gi spesialundervisning på morsmål, som *vi* ikke kan, eller på norsk, som *barnet* ikke kan? Løsningen på denne utfordringen er naturligvis at spesialundervisningen tilføres morsmålskompetanse i et samarbeid med morsmålskyndig assistent eller pedagog, og at morsmålsopplæring og særskilt norskopplæring koordineres med spesialundervisningen og ordinær opplæring slik at nivåene det arbeides på, er samordnet og tilpasset barnets behov i alle opplæringssituasjoner.

Noen deltagere forstår umiddelbart at dette er et viktig spørsmål, men tanken bryter nesten sammen av dets tilsynelatende uløselighet, som det siste eksemplet viser:

Svar: Ja, det kan være et spørsmål om kapasitet .. det kan jo det .. At det blir for mye .. (*For hvem, for barnet ..?*) Ja. Det kan også være det at .. mengden, holdt jeg på å si .. av ting som barnet må forholde seg til .. Og det kan være konflikter .. Spesiellæreren .. holdt jeg på å si .. ikke mestrer .. Jeg holdt på å si .. å .. gi .. gi .. forståelsen .. fordi han kan for dårlig morsmål .. som gjør at han .. Kanskje morsmålslærer eller assistent .. er den som faktisk etter veiledning .. må .. jobbe?

Prosjektmodellen forutsetter at praktiske samordningsvansker skal søkes løst ved god planlegging og ved at tematisk og personmessig samarbeid mellom pedagogene beskrives i sakkyndig erklæring og der foreslås innskrevet i IOP. Rammebetingelsene settes ved offentlige føringer, og kompetente PP-rådgivere kan påvirke lokale prioriteringer. Omtrent halvparten av deltagerne uttaler seg i samsvar med prosjektmodellen på dette punktet – at de forskjellige rettighetsbelagte behov alle skal imøtekommes.

Løsning av eventuelle motsetninger mellom forskjellige tilbud

Av deltagerne har 34 svart på spørsmålet om hvordan de eventuelt forsøker å løse disse praktiske eller prinsipielle motsetningene mellom ulike behov og tiltak som kan komme i konflikt med hverandre.

Nesten halvparten (19) gir svar som enten er klart ineffektive forslag, eller foreslår å bortprioritere et av tiltakene, vanligvis morsmålsopplæring, som de første tre eksemplene viser:

Spørsmål: *Hvordan forsøker du å løse disse motsetningene?*

Svar: Det forsøker jeg å løse ved å si noe om at barnets ressurser, barnets forutsetninger .. Skal forholde seg til .. To språk er kjempevanskelig for barn.

Svar: (sukker) .. Jeg tror jeg tar utgangspunkt i en slags pragmatikk, barnet må lære noe, det må tilrettelegges en spesialundervisning .. Barnet befinner seg i et norsk skolesystem .. hvor det er hovedsakelig norske lærere .. Jeg ville ha satsa på de to områdene der .. spesialundervisning og norsk. Jeg ville ha gjort det.

Svar: Jeg ville i min anbefaling begrunne det at .. Hvorfor jeg ser at det i dette tilfellet er lurt å konsentrere bare på ett språk og .. (*Hvis du ser at det er behov for alle tre, da..?*) Foreldrene kan kanskje skaffe morsmålsopplæring privat ..

Mer effektive løsningsforsøk foreslås av 15 deltagere, i det minste som en intensjon, dvs. praktiske måter å imøtekomme behovene for norskopplæring, morsmålstiltak og spesialunder-

visning på samtidig, slik det fremgår av de følgende eksemplene. De er ordnet i økende effektivitetsgrad:

Spørsmål: *Hvordan forsøker du å løse disse motsetningene?*

Svar: *(Så du vil gjøre en prioritering ..?)* Jeg vil veldig nødig gjøre det .. jeg vil nok prøve å finne alternative løsninger som kan kompensere litt hvis det er snakk om penger, altså .. *(Vi kan altså ivareta alle tre behovene..?)* Ja. Jeg .. vil nok ikke velge bort det ene.

Svar: Jeg prøver å ta det opp med rektor og sosiallærer ..

Svar: Å presse skolen til å være med på alle tre.

Disse tre første svarene uttrykker i det minste en intensjon om å imøtekomme potensielt motstridende behov, men de er lite konkrete. De tre neste eksemplene påpeker antydningvis at disse motsetningene kan løses i et samarbeid mellom forskjellige pedagoger og ved at organiseringen av forskjellige tiltak, samarbeid mellom pedagoger og samordning av innhold, nivå og progresjon innskrives i den individuelle opplæringsplanen:

Svar: Samarbeid, samarbeid, samarbeid .. *(Du lyder omtrent som Tony Blair ..?)*
(ler) Ja. Dét er jo noe som er dårlig bortover, altså, det der med samarbeid ..

Svar: Individuell læreplan! Men vi klarer ikke å få det til ..

Svar: Jeg ville bringe morsmåslæreren inn i spesialundervisningen .. både i utredninga og i vurderinga etterpå .. *(Hva med IOPen ..?)* .. (ler) .. IOPen .. og så ta hensyn til det ..? Er det sånn at IOPen omfatter morsmålsundervisninga? .. Det er jo ikke vi som lager IOP .. Det er jo skolene .. hos oss .. *(Men den skrives på grunnlag av din anbefaling og de pedagogiske rapporter ..?)* Ja .. jo, hvis jeg fant spesifikke vansker .. så er det klart jeg ville skrive det i min rapport .. Og hvis jeg fikk med meg morsmåslæreren på den forståelsen .. så ville jo det ha betydning for den undervisninga som .. *(Ville det fremgå av din rapport at morsmålsundervisningen burde integreres i en IOP..?)* Det har jeg ikke tenkt på .. men det var jo et godt tips .. *(Mitt svar er at alle disse tre tiltakene bør integreres i en helhetlig IOP som imøtekommer alle tre behov ..)* Det synes jeg var en veldig god idé, men jeg har ikke tenkt på det før ..

Disse to siste deltagerne er de eneste (av 34) som er i nærheten av den enkle løsningen på dette problemet. Det må foretas en samordning mellom morsmålstiltak, spesialundervisning og ordinær opplæring, og denne samordningen må bindende innskrives i den individuelle opplæringsplanen for hver enkelt elev. Manglende eller sviktende oppfølging av en slik IOP vil være et brudd på kommunens opplæringsforpliktelse, og en slik IOP vil derfor gi foreldrene en viktig og etterprøvable rettssikkerhetsgaranti for at barna deres får forsvarlig opplæring.

Hindre for løsningen av motsetninger mellom forskjellige påkrevde tiltak

På spørsmål om hva som eventuelt hindrer dem i å løse disse motsetningene mellom ulike tiltak, gir 15 av 29 deltagere svar vedrørende tid, ressurser, prosedyrer og regler, altså rammebetingelser som kan være vanskelige å påvirke fra et lokalt ståsted. Omtrent like mange (14) gir svar vedrørende holdninger og kompetanse i skole og barnehage, altså den menneskelige faktor, som kan påvirkes ved holdningsarbeid og kompetanseheving.

De første eksempelsvarene er fra deltagere som opplever at de kommer til kort overfor lokale kommunale disposisjoner:

Spørsmål: *Hva er det eventuelt som begrenser din mulighet til å løse disse motsetningene?*

Svar: Tiden, og litt med sånn holdning .. Altså syns dem han eleven er så viktig? .. Det gjør dem nemlig ikke .. som jeg ser det .. Holdninger til vanskene .. Altså dem kommer ikke, dem ringer meg ikke, altså du, nå må du komme, altså .. Jeg må trenge meg på ..

PP-tjenesten er ikke bare et rådgivende og hjelpende organ, men også et forvaltningsmessig korrektiv til skolen, som skal sikre uavhengig saksopplysning for beslutninger som vedrører kommunale forpliktelser og barns rettigheter. Når foregående deltager er nødt til å “trenge seg på”, så er dette faktisk en av PP-tjenestens arbeidsoppgaver. PP-tjenesten skal nettopp insistere på å gjøre sin innflytelse gjeldende.

Det neste svaret viser hvor nødvendig det er at PP-tjenesten “trenger seg på”. Denne kommunen bryter skoleloven (mellom 1999 og 2003 forskriften) ved å “si nei til morsmålsopplæring”, og det er PP-tjenestens plikt å motarbeide slike omgåelser av loven:

Spørsmål: *Hva er det eventuelt som begrenser din mulighet til å løse disse motsetningene?*

Svar: Det at kommunen har sagt nei til morsmålsopplæring .. Ressurstildelingen begrenser, både her og når det gjelder spesialundervisning ..

De tre neste svarene viser deltagere som nærmest har gitt opp å få sine forslag satt i verk:

Svar: Vi mangler myndighet over morsmålsundervisningen, den er uavhengig av de andre undervisningsformene.

Svar: Det er vanskelig; rektor bestemmer og gjør som han vil.

Svar: Ja, altså hvis barnet har rett til alle tre, kan jeg da velge bort en av delene? (*Det kan jo tenkes du har en sjef som pålegger deg å velge bort en av delene ..?*) Ja, og det har jeg .. men (ler) .. Og hvis jeg nå får noen nye argumenter på hvorfor han ikke .. (*Ikke sitér meg ..*) (ler).

PP-tjenesten har i realiteten ganske stor “myndighet” over morsmålstiltakene til henviste og utredede barn. Et sakkyndig råd om morsmålstiltak kan ikke uten videre avvises av en skole, og hvis det avvises, kan foreldrene ha et godt klagegrunnlag og eventuelt et godt grunnlag for en rettslig behandling av spørsmålet. Men som det fremgår av den ikke inkluderte brukerundersøkelsen om foreldreopplevelser i møtet med dette prosjektets deltagere, er minoritetspråklige foreldre antagelig i liten grad klar over sine rettigheter, og vil neppe kunne utgjøre

en pressgruppe (se Ochoa & Rhodes 2005; Cummins 1989c).⁴⁴¹ Det er derfor viktig at PP-tjenesten nettopp “trenger seg på” og insisterer på barns lovfestede rettigheter.⁴⁴²

De følgende to svarene legger (som så mange andre) vekt på holdninger i skole-systemet til det samarbeidet som er en forutsetning for at sammensatte opplæringstilbud til lærehemmede minoritetspråklige barn skal bli forsvarlige. Det er en naturlig arbeidsoppgave for PP-tjenesten å påvirke lokale holdninger:

Spørsmål: *Hva er det eventuelt som begrenser din mulighet til å løse disse motsetningene?*

Svar: Det skulle være mulig å løse, men hvis forutsetningene er svake hos eleven, så må vi tenke prioritering. Men: Med det timeplantekniske og økonomi, så kan det bli problemer, det er ikke alltid samarbeidsmessig og holdningsmessig klima for å få til fornuftige løsninger.

Svar: Det er ofte rent teknisk .. at de ikke har satt av tid til samarbeid .. (*Kan det være noe på holdningssiden..?*) Ja, det kan det også være .. De har sine båser .. Og så tror jeg kanskje det er et rektorproblem .. Jeg ville snakket med rektor og sagt at her må det finnes tid for et samarbeid .. slik at ikke samarbeidet blir noe man tilfeldig tar i storefri, men at det timeplanlegges ..

ooo000ooo

Deltagerne betoner at pedagoger, spesialpedagoger og morsmåls lærere har for lite tid til å samarbeide, og at samarbeidet nedprioriteres i skoler og barnehager. Rammebetingelsene styres ved offentlige føringer, og kompetente PP-rådgivere kan påvirke lokale prioriteringer vedrørende tid og ressurser. Rammebetingelsene er stort sett like i hele landet, og økonomi skal ikke kunne begrense barns muligheter til å få sine rettigheter oppfylt. Problemet er, som blant annet dette prosjektet viser, at de offentlige føringene og barnas rettigheter er for lite kjent, både på skolene og i PP-tjenestene. Et annet problem er at mange deltakere føler at de er maktesløse overfor kommuner, skoler og rektorer, som hindrer dem i å arbeide for oppfyllelsen av barns rettigheter på dette feltet. På den annen side kan tenkes at noen rektorer ikke opplever å få så mye fornuft ut av PP-tjenesten i forhold til akkurat disse spørsmålene.

Oppsummering: Tiltaks- og forvaltningspraksis

I disse fem avsnittene om tiltaks- og forvaltningspraksis har vi sett at deltagerne i altfor liten grad kjenner definisjon, hjemling og utforming av de tre språkrettede tiltak. De har sprikende syn på hvem som har ansvar for å behovsprøve slike tiltak. Svarene deres er i begrenset grad i samsvar med rådende offentlige føringer, som (etter dette prosjektets lovforståelse) tilsier at PP-tjenesten er sakkyndig for henviste barn, mens skolen er sakkyndig for alle andre. Et stort flertall mener at verken PP-tjenesten eller skole og barnehage har reell kompetanse til å vurdere hvem som trenger morsmålstiltak. Det er ingen felles forståelse i svarene på

⁴⁴¹ Dette poengteres også av Kritikos (2010:54) og Banks (1997).

⁴⁴² "In view of the lack of training of many psychologists on issues related to bilingualism and second language development, parents should be wary of blindly accepting the interpretation and advice of educators with respect to assessment and placement issues .. minority parents should be sceptical about the opinions of the experts, and should also pressure boards of education .. to ensure that their children's rights are not being violated" (Cummins 1989c:106).

spørsmålet om hvor lenge barn bør ha slike tiltak, og hvilke kriterier som bør legges til grunn for å avslutte dem. Dette spørsmålet kommer også helt overraskende på deltagerne. I den grad det oppstår praktiske motsetninger mellom ulike tilbud et barn har krav på, er det skolens og PP-tjenestens ansvar å søke å løse disse motsetningene ved god timeplanlegging, samarbeid og samordning. Omtrent halvparten av deltagerne svarer forenlig med dette synet. Den andre halvparten refererer feilaktig til prinsipielle motsetninger som kan oppstå mellom ulike tilbud, fordi barna er svake, fordi to språk er for mye for noen barn, og fordi enkelte av disse tiltakene kanskje ikke er så viktige. Slike svar er i motstrid til offentlige føringer og dette prosjektets arbeidsmodell. Blant dem som svarer korrekt på spørsmålet om motsetninger som kan oppstå mellom tiltak (at motsetningene altså er av praktisk art), svarer omtrent halvparten, altså en fjerdedel av hele utvalget, med effektive løsningsforsøk for å prøve å imøtekomme de samlede behov, mens de resterende foreslår mindre effektive løsningsforsøk.

En svært viktig del av den sakkyndige vurdering er tilbakemelding til foreldre og skole, og den skriftlige rapporten til forvaltningsorganet, som behandles i neste kapittel.

Kapittel 24

Tilbakemelding, foreldresamarbeid og partsrettigheter

Dette kapitlet oppsummerer avslutningen av intervjuet gjennom avsnitt om foreldresamarbeid, om tilbakemelding på sakkyndighetsarbeidet til minoritetsspråklige foreldre, om foreldrenes mulighet til å hevde sine partsrettigheter etter forvaltningsloven og om det aktuelle barn som deltageren bringer til prosjektet.

Samarbeid med foreldre

Det er vanskelig å gi tilbakemelding til minoritetsspråklige foreldre om mer eller mindre alvorlige funn og nødvendige tiltaksforslag, til et slikt nivå at foreldrene har et godt grunnlag for å vurdere og ta stilling til forslagene, slik det ofte også er overfor majoritetsspråklige foreldre. Det er naturlig at mange minoritetsspråklige foreldre trenger tid for å forstå norske systemer og tenkemåter. Deltagerne gir mange illustrasjoner på dét som årsak til samarbeidsvansker, men det forekommer også en del lett nedsettende og generaliserende svar som i samme grad er gyldige for mange majoritetsspråklige foreldre, men ikke for alle minoritetsspråklige. Mange minoritetsspråklige foreldre forstår utmerket godt informasjonen de får. På den annen side kan man ikke si at det generelt er lett å gi tilbakemeldinger til minoritetsspråklige foreldre, og de få av deltagerne som mener det, er vel enten ideologisk positive eller lite erfarne.

I intervjuet blir de spurt hvordan de gir tilbakemeldinger til minoritetsspråklige foreldre, hvordan det er å samarbeide med dem, hvordan de løser problemer i tilbakemeldingsarbeidet som er relatert til at foreldrene er minoritetsspråklige, og i hvilken grad de opplever å lykkes i dette vanskelige arbeidet. Omtrent halvparten av deltagerne synes minoritetsspråklige foreldre er vanskeligere å samarbeide med enn majoritetsspråklige foreldre. Noen av svarene som beskriver vansker i foreldresamarbeidet, er utilbørlig generaliserende. Svar som det følgende er typiske for dem:

***Spørsmål:** Hvordan er det å samarbeide med minoritetsspråklige foreldre?*

Svar: Det går både på sprog .. selv om man har tolk .. og så går det på kulturelle forskjeller .. Det er sjelden at de tenker slik som oss .. Regelen er nesten at de tenker annerledes .. Det som vi vil vektlegge, vil ikke de vektlegge .. Ting vi ikke forstår, det vektlegger de .. Det er vanskelig å ha en kommunikasjon og bli enige .. om hva som er viktig .. Det er jo mil mellom oss ..

Et slikt svar går ganske langt i retning av at nordmenn kollektivt er like og forståelige, og at innvandrere kollektivt er like, men uforståelige. Man burde forvente at PP-rådgivere har en annen forståelse enn dette av at alle foreldre stiller på et tilbakemeldingsmøte med sine helt individuelle forutsetninger, holdninger, kunnskaper, ønsker og behov. Tendensen til generalisering manifesterer seg ofte som en forveksling av individuelle og kulturelle forskjeller:

Svar: Det kan være vanskelig fordi vi iblant har veldig forskjellige tanker om hva problemet til dette barnet er .. Jeg har et eksempel jeg har lært veldig mye av .. et autistisk barn .. hvor jeg oppdaget at den ene av foreldrene tenkte at dette var en straff fra Åndene .. Og det er en del sånne faktorer .. og dette var folk med høy utdanning .. så det er en del hull i min kunnskap om foreldrenes tankeverden .. som gjør denne formidlingen vanskelig .. (*Ja, de vil jo ha problemer med å forstå vår tankeverden. Men også blant norske finnes det jo høytutdannede – teologer, for eksempel – som ville henviser til Ånder ..*) Ja. Og selv om jeg bruker tolk i tilbakemeldingen, så har jeg ikke fullgod kontroll på at tolken formidler det jeg

vil at skal formidles .. Jeg knytter det til både vår tankeverden og til det mer praktiske .. språklige formidlingsmåtene ..

Den andre halvparten av deltagerne synes ikke minoritetsspråklige foreldre er spesielt vanskelige å samarbeide med, og betoner på en mer betryggende måte at utfordringene i dette samarbeidet ganske enkelt er flere og større på grunn av språk- og kulturforskjeller. De hevder også at ansvaret for å oppnå felles forståelse i minst like stor grad hviler på PP-rådgiveren som på foreldrene:

Svar: Jeg synes at selv med tolk til stede, er det vanskelig å drøfte nyansene i barnets vansker .. men det er mulig at det er jeg som ikke får den tilbakemeldingen og toveisdiskusjonen som jeg liker .. Og så synes jeg at en tilbakemelding er ikke bare noe som jeg sitter og gir, men en forståelse som vi skaper sammen .. der jeg har innspill og har hypoteser .. og tester ut det med foreldrene .. Men det synes jeg er veldig vanskelig.

Svar: Det er vanskelig. Det er to ting: Jeg kjenner ofte ikke den kulturelle forståelsen for avvik og normalitet .. i den enkelte kulturen. Og jeg er ikke sikker på om de får med seg det jeg sier.

Tilbakemelding til foreldre om funn og forslag

Av 33 deltagere forteller 17 at de gir en tilpasset tilbakemelding til minoritetsspråklige foreldre for å sikre at de får en så god forståelse som mulig. Dette er viktig for at de skal ha den samme muligheten som majoritetsspråklige barns foreldre har til å uttale seg om forslagene. Tilpasningen innebærer for eksempel at man bruker mer tid, bruker tolk, informerer om opplæring og spesialpedagogiske tilbud i Norge, illustrerer ved å vise ferdighetseksempler sammenlignet med aldersforventninger, eller sørger for at rapporten blir oversatt til morsmålet for foreldre som vanskelig kan lese den på norsk. Omtrent like mange (16) foretar seg ikke noe spesielt for å lette forståelsen for foreldrene. De gir standard tilbakemelding som for majoritetsspråklige, hvilket kan være et rettssikkerhetsproblem. De første eksemplene hører til denne kategorien:

Spørsmål: *Hva foretar du deg for å sikre at de foresatte får en god forståelse av utredningsfunn og foreslåtte tiltak?*

Svar: Jeg foretar meg egentlig ingenting. (*Føler du at du burde foreta deg noe?*) Ja, absolutt. Det er veldig lett å bare sende det i posten og .. tenke at hvis de reagerer for kraftig, så ringer de vel ..

Dette første svaret viser praksis som er uakseptabel overfor både minoritetsspråklige og majoritetsspråklige foreldre. Tilbakemelding skal gis muntlig, slik at den skriftlige rapporten kan forklares og diskuteres med dem den angår. Men deltageren viser på spørsmål i det minste forståelse for at dette er uakseptabel praksis. Det neste svaret er om mulig enda mer betenkelig, idet deltageren avskriver enhver kontakt med foreldrene om den utredning som er foretatt, og de forslag som gis:

Svar: Det ligger i en avtale om at spørsmål de da får etterpå, det skal de ta opp med lærer når de går gjennom rapporten sammen. Det er en standard vi har. Det er alltid lærer som gjennomgår rapporten med foreldrene.

Det neste svaret bryter med prinsippet om individuell, muntlig og konfidensiell tilbakemelding. Første tilbakemelding gis i et møte med flere til stede. Dette er ikke tilrådelig, siden tilbakemeldingen for mange foreldre jo er den første konkluderende melding de eventuelt får om til dels alvorlige og kanskje varige problemer hos sitt barn. De må ha anledning til å reagere naturlig uten andre til stede enn den som gir informasjonen:

Svar: Vi har jo tilbakemeldingsmøte, da .. (*Der snakker du norsk – skjønner de det ..?*) Hvis foreldrene snakker for dårlig norsk til å ta i mot det som du har å si på enkel norsk? .. For det er klart, jeg tilrettelegger jo norsken når jeg snakker med dem ..

En interessant detalj ved dette svaret er at denne deltageren – som så mange andre – betoner at tilbakemeldingen foregår på “enkel norsk”. Skal man formidle et komplisert budskap i et “enkelt språk”, er det stor fare for at budskapet blir borte i forenklingen, noe de færreste later til å ha tenkt over. Man skal forenkle budskapet overfor foreldre som har svak forståelse av substansen i tilbakemeldingen, men ikke på grunn av foreldrenes eventuelt begrensede norskferdigheter. Dét problemet må løses ved bruk av tolk og ved skriftlig oversettelse av rapporten.

Blant deltagere som ikke tilpasser tilbakemeldingen til foreldrenes behov, er kanskje det siste eksemplet det beste, for det viser i det minste en bevissthet om at tilbakemeldingen skal være muntlig og konfidensiell, og at det skriftlige dokumentet skal diskuteres og forklares. Men fortsatt tas altså ingen forholdsregler for å overkomme utfordringen ved eventuelle språk- og kulturforskjeller:

Svar: Personlig samtale og skriftlig rapport. Jeg gir aldri en første tilbakemelding med andre til stede enn foreldrene.

Av 33 deltagere svarer 17 at de gir tilpassede tilbakemeldinger til minoritetsspråklige foreldre. De to første svarene er eksempler på en minimumstilpasning av en tilbakemelding: Når foreldrene har begrenset forståelse av norsk, skal tilbakemeldingen gis med tolk. I noen kommuner kan det være vanskelig – men neppe umulig – å skaffe tolk, og for noen mindre utbredte språk kan tolk lokalt være utilgjengelig. Med disse forbehold bør tolk rutinemessig brukes i slike møter.

Spørsmål: *Hva foretar du deg for å sikre at de foresatte får en god forståelse av utredningsfunn og foreslåtte tiltak?*

Svar: Tolke .. bruker jeg .. Jeg prøver å .. å formidle det jeg har gjort .. i enkle ord .. (*Går noen av nyansene tapt, når du uttrykker deg i enkle ord .. ?*) Nei, for jeg .. For jeg må legge meg der hvor foreldrene er .. Jeg kan ikke bare snakke .. fordi jeg selv forstår det ..

Svar: Tolke .. hvis det er nødvendig .. Så spør jeg om de har mottatt rapporten, jeg har den alltid med meg .. Så spør jeg om de har lest den, og om de har forstått noe av den .. Hvis de ikke har forstått, tar jeg hovedpunktene .. via tolken, og det gjør jeg i alle fall .. Hva det betyr å få spesialundervisning og tiltakene.

De tre neste svarene er eksempler på tilpasning gjennom demonstrasjon av barnas ferdigheter og ved kontroll av foreldrenes forståelse ved at de gir en slags gjenfortelling av tilbakemeldingens innhold. Begge strategier er velprøvde og effektive metoder:

Svar: Jeg tar alltid testmaterialet med, og viser dem konkret hva jeg har gjort .. Men jeg er jo alltid usikker på om jeg når frem, om de har forstått hva jeg har gjort .. eller hvilke resultater jeg er kommet frem med ..

Svar: Jeg prøver å få tilbakemelding .. å få tilbake det jeg har sagt .. Jeg får dem til selv å uttrykke den forståelsen jeg har gitt. Klarer de det, så har de forstått litt av det ..

Svar: (ler, sukker) .. Hvordan jeg sikrer meg at de har forstått? Mange ganger ønsker jeg at .. på en måte .. at de kan gjenfortelle omtrent hva jeg har sagt .. altså .. Har de .. Hva har .. Fortelle meg hva .. og fortelle med deres ord .. Og så kan du ofte ha det sånn at de vil ikke si det, for det atte .. (ler) .. Av høflighet, så skal de ikke ha misforstått meg, ikke sant? Å sikre meg at de har forstått .. det er ikke enkelt. (*Men å etterspørre og få deres gjengivelse av ditt budskap .. det er kanskje ikke så dumt .. ?*) Ja, altså spørre de: Hva har jeg snakka om nå? Altså med .. Altså la de få si det med sine ord .. (*Og så er det jo greit å ha en tolk der, da ..*) Ja. Dét er gull verdt!

Majoritetsspråklige foreldre kan lese sakkyndige erklæringer og individuelle opplæringsplaner. Dette er forvaltningsdokumenter som skal gjøres kjent for foreldrene for å sikre deres mulighet til å hevde sine partsrettigheter. Minoritetsspråklige foreldre har de samme partsrettighetene, men hvis de ikke kan lese dokumentene med full forståelse, og kanskje ikke har fått tilstrekkelig forståelse gjennom en tilpasset tilbakemelding, har de små muligheter til effektivt å hevde sine partsrettigheter. De to følgende svarene utgjør en presisering av problemet og den opplagte løsningen på problemet. Mange foreldre forstår ikke rapporten, og rapporten bør derfor oversettes for dem som trenger det:

Spørsmål: *Hva foretar du deg for å sikre at de foresatte får en god forståelse av utredningsfunn og foreslåtte tiltak?*

Svar: Muntlig tilbakemelding direkte til foreldrene hvor jeg konsentrerer meg om foreldrenes forståelse i det møtet, jeg konsentrerer meg ikke om skolen .. Skolen kan lese rapporten .. Foreldrene *kan som oftest ikke klare å lese rapporten.*

Svar: Jeg sørger for at rapporten blir oversatt til morsmål.

Denne siste deltageren er en av seks deltagere som hevder å la rapporter oversette for de foreldrene som trenger det (ofte eller av og til). Dette er god praksis og burde vært standard praksis.

Foreldres partsrettigheter og deres forståelse av tilbakemeldingen

Bare seks av 32 deltagere som har besvart, oppgir at de ofte oppnår at minoritetsspråklige foreldre får en god forståelse av utredningsfunn og et godt grunnlag for å ta stilling til de foreslåtte tiltak. Halvparten (20) opplyser at de får til dette av og til, mens seks mener at foreldrene sjelden eller aldri oppnår en slik forståelse.

Et lite mindretall av deltagerne har satt seg i en situasjon der de ikke har mulighet til å besvare spørsmålet. De overlater til skolen å gi tilbakemelding på utredningen og bearbeide foreldrenes reaksjoner, slik det fremgår av det følgende og noen av de tidligere siterte svarene. Man må håpe at slik praksis er svært lite utbredt:

Spørsmål: *Oppnår du at foreldrene får en god forståelse av utredningen og de foreslåtte tiltak?*

Svar: Vet ikke, det er ikke jeg som får foreldrenes tilbakemeldinger ..

Generaliserende svar

Noen deltagere gir på dette spørsmålet, som på andre, svar som innebærer en grad av kollektiv nedvurdering av minoritetsspråklige foreldre og folk fra andre kulturområder. Slike holdninger bør man ikke påtreffe i en offentlig tjeneste. Og som på et par andre av spørsmålene, er disse lett diskriminerende svarformuleringene ofte sprikende og peker i motsatte retninger. Noen deltagere mener de minoritetsspråklige foreldrene er *for mye* opptatt av “pugg og å kunne”, mens andre mener de er *for lite* interessert i barnas skolegang. Her følger fire eksempler som i så måte er typiske:

Svar: Det er vanskelig .. å orientere familien godt nok om hva vi snakker om. Vi får ikke alltid snøret i bånd i forhold til hvordan vi tenker læring, for eksempel, i norsk skole .. Og de små, som lærer gjennom lek og så videre .. Mens man kanskje fra foreldres side har noen forventninger om at man skal .. pugge og kunne og så videre .. sånt som vi synes er mindre relevant ..⁴⁴³

Svar: Vi ønsker jo at alle barn skal lære mest mulig, men for alle kulturer så er for eksempel ikke dét så viktig ..

Svar: Så er det jo det med foreldrene der, at .. kanskje særlig i forhold til jenter, da .. Jeg blir litt usikker på hvor interessert foreldrene egentlig er i å finne ut av hva det handler om ..

Svar: Deres utgangspunkt er annerledes enn for de norske barna. (*Svakere .. ?*) Ja .. fordi at mange av foreldrene verken har språkkunnskaper sjøl eller mulighet til å følge opp barna slik som norske foreldre gjør .. Og ikke har de en kulturbakgrunn som tilsier det heller .. at de skal støtte barna sine .. Ofte er det sånn, ikke bestandig, men .. ofte er det sånn.

Det problematiske i ovenstående svar er at manglende støtte til barna tilskrives kulturen, i stedet for individuelle sosiale forhold.

Et flertall av svarene betoner, uten å være diskriminerende, at PP-rådgiverne kommer til kort når det gjelder å gi minoritetsspråklige foreldre tilstrekkelig forståelse av utredningsfunn og tiltaksforlag, også når de gjør sitt beste for å oppnå forståelse:

Svar: Forhåpentligvis så gjør de jo det, men .. det er kvaliteten av det som varierer hos meg, ikke frekvensen .. (Utlagt: deltageren prøver hver gang, men er usikker på om hun lykkes, intervjuers anm.).

Svar: Vi strandeder på ett punkt, og så blir det mye diskusjoner, og så er tiden ute .. Og så står du igjen med at du burde ha sagt 90 prosent mer .. Dét må du spørre

⁴⁴³ Denne deltageren uttaler seg som om vi (i Norge i 2001) synes det er mindre relevant at barna “kan noe”. Formuleringen er et betimelig apropos til den løpende debatt om kunnskap i skolen de siste 10 årene.

alle om, for det er jo kjemperelevant, det er jo virkelig noe å legge merke til, hvertfall at jeg svarer som jeg gjør.

Oppsummeringsvis er det for få av de intervjuede PP-rådgiverne som gir tilstrekkelig tilpassede tilbakemeldinger på utredningsarbeidet til minoritetsspråklige foreldre, og det er altfor få som føler at de klarer å gi foreldrene en forståelse som sikrer deres mulighet til å ivareta sine partsrettigheter i disse viktige forvaltningsavgjørelsene. I samme retning peker resultatene i dette prosjektets parallelle brukerundersøkelse, som også tyder på at foreldrene har begrenset mulighet til å få god forståelse av funn og tiltak. Når vi føyer til at samarbeid med og tilbakemelding til minoritetsspråklige også objektivt vanskeliggjøres av språk- og kulturforskjeller, synes det berettiget å anta at minoritetsspråklige foreldre i vesentlig mindre grad enn majoritetsspråklige foreldre får en forståelse av den sakkyndige utredning som setter dem i stand til å hevde sine partsrettigheter. Det er i så fall et rettssikkerhetsproblem.

Om barnet som deltageren bringer til prosjektet

Deltagerne bringer alle et barn til prosjektet, som er utredet i fase 1 og blir utredet av en deltager i fase 2. Som tidligere beskrevet er disse sakene typiske for vanlig praksis i PP-tjenesten. I intervjuet blir de spurt om foreldresamarbeid og tilbakemelding til minoritetsspråklige foreldre generelt, men også i forhold til det barnet de har med til prosjektet. Av 31 deltagere mente 17 de hadde klart å formidle god forståelse for det aktuelle barnet, mens 14 mente de ikke hadde klart det. De følgende korte sitatene er typiske for dem som ikke følte at de klarte å gi foreldrene god forståelse, og illustrerer blant annet funnene i brukerundersøkelsen (ikke inkludert i avhandlingen), som med små tall viser hvordan iallfall noen minoritetsspråklige foreldre får begrenset forståelse av utredningsfunn og forslag.

Spørsmål: *Kan du utdype i forhold til problemer i tilbakemelding til foreldrene (i denne saken)?*

Svar: De var iallfall veldig glad for at det ble gjort ting, men hvorvidt de har skjønt problemstillingen eller ikke, det klarer jeg ikke å svare på.

Svar: De hadde litt kommunikasjonssvikt ..

Svar: Jeg var nok altfor vag, for det var så mye angst hos moren ..

Svar: Jeg klarte det tilslutt i forhold til far, men jeg har ennå ikke truffet mor .. så jeg er veldig usikker på den videreformidlingen ..

Svar: Far er i Nordsjøen og mor sitter hjemme og kan i prinsippet ikke bestemme noe som helst på egen hånd ..

Svar: De har nok ikke vært trukket så mye inn, så vidt jeg kan se, i hvert fall ikke av PP-tjenesten .. Kanskje barnehagen har snakket mer med dem ..

Det følgende, siste, eksempelet er noe mer utfyllende, og illustrerer godt mange av utfordringene ved tilbakemelding til minoritetsspråklige om funn og forslag.

Svar: Jeg må vel si det todelt .. Altså den første gangen var mens hun gikk i barnehagen, og det var barnehagen som kom med bekymringen .. Og vi tenkte at et tiltak ville være å utsette skolestarten .. eh .. Det var helt fremmed for foreldrene at man kunne gjøre en slik ting .. selv om det ikke er noe helt uvanlig

her i Norge .. Og så ønsket vi å viderehenvise henne, og det var også vanskelig å forklare foreldrene hvorfor vi ønsket å viderehenvise henne .. Og så ble dette forsterket ved at vi gjerne ville henvise henne til habiliteringsteamet, og så ble hun av en eller annen grunn overført til barnepsykiatrien .. Så dét kompliserte forholdet .. det var ikke bare vår formidling til foreldrene som ble dårlig, men også systemet rundt det .. Så de var .. kan du si .. maksimalt uheldige på den måten .. (*Når formidlingen ble vanskelig, var det på grunn av språk, på grunn av foreldrenes manglende forståelse av norske systemer eller .. var det fordi de var uenig i beskrivelsen av barnet ..?*) Jeg opplevde at det var på grunn av kulturforskjeller .. At det var fordi at deres oppfattelse .. Og at de ikke kjente systemene godt nok .. Språklig, så følte jeg at det var ikke så vanskelig .. (*Og forståelsen av barnets problem, klarte dere å formidle den ..?*) Nei, mor var ikke uenig i forståelsen av barnet .. Men dette har endret seg .. Nå er det vel slik at foreldrene heller ikke ser barnets problem .. slik vi ser det ..

Læreforutsetninger og pedagogiske behov hos det aktuelle barn

Et flertall av deltagerne er enten usikre på om, eller sikre på at, det aktuelle barns læreforutsetninger og pedagogiske behov er svakt beskrevet ved prosjektstart. Bare et mindretall mener at læreforutsetninger (13) og pedagogiske behov (16) er rimelig sikkert beskrevet ved prosjektstart. Disse vurderingene gis helt mot slutten av intervjuet, som har vært ”bevisstgjørende”, og svarene kunne naturligvis vært mer oppløftende om spørsmålet var blitt stilt tidlig i intervjuet. Svarene på hva som eventuelt må gjøres for at barnet skal få forsvarlig opplæring, omfatter bedre utredning, bedre tiltak, bedre oppfølging av anvisninger i sakkyn-dighetserklæringen, bedre lokal kompetanse, bedre samarbeid og henvisning til andre etater. Hit hensettes noen eksempler på disse svartypene.

Spørsmål: *Hva skal eventuelt til for at barnet får et likeverdig og forsvarlig tilbud?*

Bedre utredning

Svar: At’n blir utreda med .. altså .. sikrere .. Og så må .. da må vi finne tiltak som gjør det at han blir ivaretatt ..

Svar: Grundigere utredning.

Svar: Han mangler jo fortsatt mange begreper, og han har vansker med å følge med i undervisningen i en så stor klasse, så .. (*Ja, han har nok sine problemer, men hva kan dere gjøre for at han skal få et mer likeverdig og forsvarlig tilbud...?*) Jeg føler jo at vi bør få en litt bedre utredning.

Svar: Jeg tror nok at .. i denne saken her .. at hun kan få mer utredning, rett og slett .. og i forhold til hva man har valgt å konsentrere seg om i utredningen, også .. (*Ja, kanskje man har valgt å utrede noe annet enn det som er viktig .. Kanskje man kan komme lenger ad andre veier .. ?*)

Bedre tilbud

Svar: Bedre voksendekning, mer språkstimulering, mer oppmerksomhet.

Svar: Morsmålsstøtte.

Svar: .. så bør man også se litt mer på organiseringen av de timene.. om det er mulig å organisere dem litt annerledes .. Han har ganske mange timer, men at de kanskje kunne brukes på en litt annen måte ..

Svar: Læreren sier om dette barnet at hun har levd i et vakuum det meste av dette skoleåret .. hun skal bytte skole for øvrig, også .. at ho burde kanskje fått lov å gå første klasse opp igjen.

Bedre oppfølging av anvisninger i foreliggende sakkyndighetserklæring

Svar: .. skolen må mer vektlegge PPTs syn i forhold til hvordan de skal organisere tiltaket, .. jeg hørte ikke noe de fire første månedene. Og når jeg spurte, svarte de: -Jo, bedre enn forventet, og så kommer det fram at det er massive problemer ..

Bedre kompetanse i skole og barnehage

Svar: Den [eleven] blir jo ikke møtt på sitt plan, fordi den ikke er normalt-fungerende, og det opplegget er jo basert på at det er man, så det er nok mye som går henne over hodet ..

Bedre samarbeid

Svar: Jeg ser at det trengs et nærmere samarbeid skole, PPT, mer veiledning i forhold til innhold .. Tilbudet treffer ham godt, men han har så stort fravær at det er et spørsmål om han utnytter det ..

Henvisning til andre etater

Svar: Nevrologisk utredning i annenlinjetjenesten .. på BUP ..

Oppsummeringsvis mener snaut halvparten av deltagerne at de ikke fikk gitt foreldrene en god forståelse av utredning og tiltaksforslag for det aktuelle barnet. Bare et betraktelig mindretall mener at det aktuelle barnets læreforutsetninger og pedagogiske behov er rimelig sikkert beskrevet. På spørsmål om hva som skal til for å sikre forsvarlig og likeverdig opplæring for det aktuelle barnet, gir de som ventet varierende svar, fordi det jo her er snakk om individuelle enkeltbarn. Det svaret som har flest respondenter bak seg, er at barnet trenger en bedre utredning.

ooo000ooo

I dette kapitlet har vi sett at deltagerne opplever samarbeid med minoritetsspråklige foreldre som en utfordring på grunn av språk- og kulturforskjeller. Noen gir lett generaliserende (noen også diskriminerende) beskrivelser av disse utfordringene. Omtrent halvparten gir tilbakemelding på sakkyndighetsarbeidet som til majoritetsspråklige, de øvrige tilpasser tilbakemeldingen slik at foreldrene lettere kan hevde sine partsrettigheter. Det er likevel bare et fåtall som synes de oppnår at foreldrene får god forståelse av funn og forslag – i samsvar, for øvrig, med tentative funn i dette prosjektets brukerundersøkelse, som ikke er inkludert i avhandlingen. Et snaut mindretall mener de oppnådde god forståelse hos foreldrene til det barnet de bringer til prosjektet, og et tilsvarende mindretall mener at det aktuelle barnet har forsvarlig og likeverdig opplæring ved prosjektstart. Neste kapittel gir en samlet vurdering av *Tendenser i intervjuet*.

Kapittel 25

Oppsummering av tendenser i intervjuet

Som det fremgår av ovenstående gjennomgang, gir dette ganske typiske utvalget av PP-rådgivere høyst varierte svar på spørsmål der svarene burde vært konsistente og i samsvar med gode praksisnormer og etablert kunnskap på feltet. På nesten alle spørsmål gis enkelte svært gode svar, men for utvalget som helhet er svarene samlet utilstrekkelige på de sentrale spørsmål i intervjuet. Deltagerne gir uttrykk for synspunkter og praksis som ikke er forenlig med en enhetlig faglig profil, som ikke samlet er i samsvar med offentlige føringer på feltet, og som ikke gjenspeiler etablert kunnskap på feltet. På bakgrunn av disse intervjusvarene er det grunn til å vente at også faktisk praksis, slik den kommer til uttrykk i sakkyndighetserklæringer i prosjektets fase 1, er variabel og dårlig samsvarer med gode praksisnormer, hvilket er tema for senere kapitler (26 og 31).

De 40 deltagerne har en samlet intervjuskåre nær 50, der det forventede er en intervjuskåre nær 100. Spredningen er normal (27-69), og ingen relevante grupper av deltagere har en tendens til å gi tilfredsstillende intervjusvar eller sikkert substansielt bedre intervjusvar enn andre grupper. Det er få eller ingen substansielle sammenhenger mellom intervjusvar og de faktorer som burde predikere dem, som erfaring, utdanning, kvalifisering for arbeidet, rapportert og demonstrert kunnskap om fagfeltet eller demografi. Under en nullhypotese om at norske PP-tjenester er godt kompetente på dette feltet, er slike funn vanskelige å forklare, selv med et så lite utvalg.

Deltagerne opplever rammebetingelsene for arbeidet som begrensende for deres mulighet til å gjøre godt faglig arbeid med minoritetsspråklige barn. De mest begrensende rammebetingelsene synes å være mangel på gode utredningsverktøy, mangel på spesialisert kompetanse i PP-tjeneste, barnehage og skole, og stramme tidsrammer med stort arbeidspress. Dette er subjektive vurderinger fra deltagerne.

Deltagerne opplever seg som gruppe middels eller godt kvalifisert for arbeidet på tross av at de har minimal målrettet utdanning for det, og selv synes utdanningen har vært utilstrekkelig på dette området. Et stort flertall mener de har dårlige muligheter til å gjøre godt faglig arbeid under rådende rammebetingelser med gitt kompetanse, som de altså vurderer positivt. Et betydelig mindretall mener lærehemmede minoritetsspråklige barn overhodet ikke kan få likeverdig og forsvarlig opplæring i Norge under rådende rammebetingelser – uavhengig av PP-tjenestens kompetanse.

Omtrent halvparten av deltagerne mener tospråklighet vanligvis er et problem mer enn en ressurs for normalutviklede barn i Norge, og et stort flertall mener tospråklighet er et problem for barn med læreversker, synspunkter som ikke har noen spesiell dekning i forskningen. Et flertall mener korrekt at morsmålssvekkelse (et helt vanlig fenomen) kan ha negative konsekvenser kognitivt, skolefaglig og sosialt. Et betydelig mindretall nevner bare sosiale konsekvenser av morsmålssvekkelse, mens det er de intellektuelle og skolefaglige konsekvensene som særlig er viktige for sakkyndighetsarbeidet.

Sammenholdt med prosjektets realistiske praksismodell er den utredningspraksis deltagerne rapporterer om, utilstrekkelig. Et betydelig mindretall opptar ikke anamnese og innhenter sjelden opplysninger fra andre etater som har arbeidet med barnet. Omtrent halvparten gjør hele utredningsarbeidet alene, der et samarbeid kunne bedret utredningen. Et stort flertall utreder bare på norsk og sjelden eller aldri på morsmål, hvilket i kombinasjon gir sikrere og mer nyanserte funn.

Omtrent halvparten bruker ofte tolk i kontakt med foreldre som trenger det, de øvrige bare unntaksvis eller aldri. De går derfor glipp av viktig informasjon og har redusert mulighet til å informere og hjelpe foreldrene. De som bruker tolk, har av og til negative tolkeerfaringer. Bare halvparten av disse foretar seg noe effektivt for å unngå uhell ved tolkebruk, nemlig å

bruke profesjonelle tolker og å ha en forsamtale med tolken. De øvrige tar mindre effektive forholdsregler eller foretar seg intet.

De fleste deltagerne hevder at de ofte vurderer hvorvidt utilstrekkelige pedagogiske tilbud over tid har bidratt til problemutviklingen hos barnet, men bare halvparten av disse sier at de i så fall også vil skrive om det i sakkyndighetserklæringen. Dette kan føre til at barn feiltilskrives lærevansker i situasjoner der problemene har andre årsaker.

Alle deltagerne bruker psykometriske tester i sitt sakkyndighetsarbeid, på tross av at et stort mindretall ikke har en utdanningsbakgrunn som kvalifiserer dem for administrasjon, skåring og fortolkning av evnetester. Ingen bruker alternative metoder som kunne erstattet bruk av tester (se Ochoa, Paige Powell & Robles-Piña 1996:267). Et betydelig mindretall hevder at de temmelig fritt endrer testinstruksjoner, i den tro at testen da blir mer rettferdig eller sier noe mer om barnets forutsetninger (se Figueroa 1990, som fraråder slik praksis, og Kritikos 2010:52-54, som gir en oppsummerende diskusjon).

Snaut halvparten av deltagerne tar i testfortolkning ikke forbehold for barnets norsk-beherskelse ved testing av evner på norsk. Det kan føre til underestimering av barnets evner og feilfremstilling av barnets evneprofil. Ved testing av evner med tolk gjennom morsmål vil bare halvparten (åtte av 15) ta forbehold for svekket validitet som skyldes oversettelsen, og ingen (av 15) er oppmerksom på eller nevner eventuell morsmålssvekkelse som feilkilde ved evnetesting på morsmålet. Et betydelig mindretall sier de sjelden sammenholder barnets to språklige nivåer med non-verbal kognitiv funksjon, en nødvendig, men ikke tilstrekkelig forutsetning for å kunne si noe tilnærmedesvis fornuftig om barnets evnenivå og evneprofil.

Bare et mindretall kartlegger barnas språklæringshistorie, deres erfaring med norsk, morsmål og eventuelle andre språk. Disse opplysningene er et nødvendig komplement til øvrige utredningsfunn, som på et slikt grunnlag blir lettere å forstå.

Et stort flertall hevder å kartlegge barnets norskbeherskelse, men bare et lite mindretall opplyser at de vanligvis også forsøker å kartlegge morsmålet. Deltagerne later til å forutsette at de fleste barn har full, altså normal morsmålsbeherskelse, eller de synes at oppgaven med å kartlegge morsmålsferdighetene er for vanskelig for dem. Begge språk bør kartlegges.

Et flertall bruker språktester i sitt sakkyndighetsarbeid, men ingen av deltagerne nevner eller er inne på de begrensinger språktester generelt er beheftet med, og som for minoritets-språklige barn særlig gjelder språklæringshistorien, altså de muligheter som testene forutsetter at barnet har hatt til å erverve sine språk til aldersadekvat nivå. Et betydelig mindretall hevder at de i tillegg benytter kvalitativ språkbeskrivelse, et nyttig supplement og korrektiv til språktesting. Et mindretall vil også gjennomføre observasjon spesielt med henblikk på språk, dog oftest uformelt for å "danne seg et inntrykk" og sjelden i samspill med samspråklige, hvilket ofte er nyttig. Ved innhenting av opplysninger om barnets språkferdigheter er det bare et lite mindretall som etterspør tilstrekkelig variert informasjon hos foreldre og pedagoger. De fleste etterspør for få (noen slett ingen) av de viktigste språklige ferdighetsområdene av relevans for en sakkyndighetsvurdering.

Intervjusvarene tilsier at deltagerne er oppmerksom på at kulturfaktorer er viktige, men også at de tendensielt legger for stor vekt på kultur i fortolkning av utredningsfunn (bortforklaring av indikative funn) og i for liten grad bygger på kulturfaktorer i sin tiltaksforslag (manglende elevsentring).

Som en illustrasjon av og dokumentasjon på svak rapportert utredningspraksis er det et stort flertall som trekker forhastede konklusjoner om læreforutsetningene i et konstruert kasus der helt sentrale opplysninger mangler. I sum er rapportert utredningspraksis utilstrekkelig for alle de intervjuede.

I intervjuets avdeling for tiltak og forvaltningspraksis legges det særlig vekt på de tre språkkrettede tiltak. Bare et lite mindretall nevner spontant de tre tiltak som rettigheter barnet har ved dokumentert behov. Bare ca. 20 prosent av deltagerne svarer på direkte spørsmål at de vanligvis tar stilling til behovet for å foreslå hvert av alle de tre tiltak i en sakkyndighetserk-

læring. Derved overlater de, for henviste barn, til skole og barnehage å gjøre vurderinger som bare PP-tjenesten har formell kompetanse for og (etter dette prosjektets lovforståelse) mandat til. Begrunnelsene for ikke å gjøre disse vurderingene er enten gale (vurderingen faller utenom PP-tjenestens arbeidsområde) eller utilfredsstillende (vurderingen er for vanskelig for dem). Bare et mindretall av deltagerne er klar over at beslutninger om å iverksette og avslutte de tre tiltak er enkeltvedtak etter forvaltningsloven og krever samme type saksopplysning og saksbehandling som for eksempel beslutninger om spesialundervisning.

Deltagerne har høyst varierte syn på hvem som har eller bør ha ansvar for å vurdere behov for de tre tiltak. Synspunktene harmonerer dårlig med etablerte offentlige føringer som i dette prosjektet utlegges slik: Skolen skal generelt være saksopplyser for enkeltvedtak vedrørende de tre tiltak, mens PP-tjenesten skal være saksopplyser for slike enkeltvedtak vedrørende henviste barn, som skolen selv – etter dette prosjektets lovforståelse – ikke har kompetanse eller mandat til å være saksopplyser for.

Et stort flertall av deltagerne mener imidlertid at skole og barnehage ikke har den nødvendige faglige kompetansen til å vurdere hvem som har behov for morsmålstiltak. Et betydelig flertall mener at heller ikke PP-tjenesten har denne kompetansen når det gjelder henviste barn, på tross av at oppgaven er en viktig del av deres arbeid.

Hva som skal være kriterier for å avslutte de tre tiltak, er en problemstilling de fleste deltagerne ikke har tenkt over eller vært borti, på tross av at slike vurderinger for henviste barn faller inn under deres arbeidsområde. Deltagerne har en rekke til dels ubetenkte forslag til kriterier som kan legges til grunn for å avslutte de tre tiltak. Bare et lite mindretall viser en mer eller mindre klar forståelse av at barna kvalifiserer for tiltakene så lenge det er behov for dem (for noen altså ut hele grunnskolen), og at kriteriet for å avslutte dem er norskferdigheter som ikke hemmer læringsutbyttet ved undervisning gitt på norsk.

Omtrent halvparten av deltagerne mener (feilaktig) at det kan oppstå prinsipielle motsetninger mellom behov barn har for å motta spesialundervisning og ett eller flere av de tre språkkrettede tiltak. De vil da ofte prioritere spesialundervisning og særskilt norskopplæring på bekostning av morsmålstiltakene, hvilket er faglig uforvarselig og dårlig forvaltningsskikk. Den andre halvparten av deltagerne ser prisverdig bare praktiske motsetninger mellom ulike tiltak og deres organisering, og vil prøve å løse disse praktiske motsetningene for at barna skal få alle de tiltakene de har behov for og krav på. Omtrent halvparten av disse foreslår effektive løsningsforsøk, som påvirkning av rektor, samarbeid mellom pedagoger, samordning mellom tiltak og innskrivning av samarbeid og samordning i IOP. De øvrige har mindre effektive løsninger eller føler seg litt maktesløse i et rektorstyrt system. En stor del av deltagerne uttaler seg som om helt forskjellige, og helt forskjellig begrunnede tiltak salderes mot hverandre etter kroneverdien, temmelig uavhengig av barnas definerte behov. Mange forteller også om forvaltningspraksis som er rektoravhengig, urelatert til offentlige føringer og varierende fra skole til skole og fra kommune til kommune.

Et flertall mener samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre er vanskelig, hvilket er naturlig, gitt kulturforskjeller og språkbarrierer. I beskrivelsen av samarbeidsvanskene er det imidlertid et betydelig mindretall som formulerer seg på generaliserende og dels diskriminerende måter, der hele befolkningsgrupper tilskrives negative eller dysfunksjonelle kulturkjennetegn som i virkeligheten er vanlige sosiale problemer, og som sådanne vanlige både i Norge og i andre land.

Omtrent halvparten av deltagerne gir tilbakemelding om funn og forslag som til majoritetsspråklige, uten kompensasjon for at minoritetsspråklige foreldre kan ha svakere mulighet til å forstå tilbakemeldingen enn majoritetsspråklige foreldre (tolk, rapportoversettelse). Foreldrene har i så fall reduserte muligheter til å hevde sine partsrettigheter etter forvaltningsloven. Få av deltagerne praktiserer oversettelse til morsmålet av sakkyndighetserklæringen til foreldre som trenger det, en praksis som langt på vei ville løst dette rettssikkerhetsproblemet.

Et flertall mener at læringsforutsetninger og pedagogiske behov hos det barnet de bringer til prosjektet, er eller kan være usikkert beskrevet ved prosjektstart. Bare et mindretall mener at det aktuelle barnet ved prosjektstart har likeverdig og forsvarlig opplæring.

I sum rapporterer deltagerne om helt utilstrekkelig sakkyndighetsarbeid. I tillegg til at de viser manglende kjennskap til arbeidsområdet og utilstrekkelig utrednings-, tiltaks- og forvaltningspraksis, har de i noen grad i intervjuet også fremstilt sin praksis som bedre enn den faktisk er (se avsnittet *Rapportert og faktisk praksis* i kapittel 26). Det er forståelig og tilgivelig, men det forsterker bekymringen over det sakkyndighetsarbeidet som intervjuet belyser.

Det er en tendens til at deltagerne i sitt sakkyndighetsarbeid med minoritetsspråklige barn opplyser å arbeide omtrent som med alle andre barn, med de samme utredningsmetodene, uten å ta de forbehold som er nødvendige når metodene brukes på en annen målgruppe, uten å innhente tilgjengelige opplysninger som ville lettet utredningen, uten tilstrekkelig å kartlegge nettopp de sidene ved de minoritetsspråklige barna som gjør dem forskjellige fra majoritetsspråklige barn, deres språklæringsbetingelser, morsmål, norskbeherskelse og kulturelle forutsetninger, og uten i tilstrekkelig grad å bruke nettopp de tiltak som skal kompensere for deres minoritetsspråklighet.

De 40 intervjuede PP-rådgiverne har variert utdanningsbakgrunn og -nivå, varierende arbeidsbelastning og direkte erfaring med målgruppen, og de arbeider i svært forskjellige kommuner. Verken utdanningsnivå, utdanningstype, ansiennitet, størrelse på praksis, direkte erfaring med målgruppen, opplevd egenkompetanse, andel minoritetsspråklige i kommunen eller andre kommunevariabler bidrar til å forklare variansen i materialet. Demonstrert kjennskap til litteratur og forskning på feltet er den eneste variabelen som i noen grad samvarierer med relativt gode intervjusvar, men antall deltagere med slik demonstrert kunnskap er svært lavt. Fordi utvalget av PP-rådgivere vurderes ganske typisk, er disse funnene svært bekymringsfulle. Men fordi utvalget på 40 er relativt lite, skal man være oppmerksom på at noen signifikante sammenhenger mellom bakgrunnsvariabler og kompetanse kanskje ville fremkommet om utvalget hadde vært større.

Med en utvalgsstørrelse på 400 i stedet for 40 PP-rådgivere kunne man antagelig demonstrert statistisk signifikante forskjeller mellom pedagoger og psykologer, for eksempel, eller mellom PP-rådgivere med lang og kort fartstid eller lang og kort utdanning. Men problemet som er avdekket ved dette intervjuet, er ikke først og fremst det manglende samsvar mellom bakgrunnsvariablene og intervjusvarene, selv om også det er tankevekkende. Det bekymringsfulle er at intervjusvarene samlet er så svake. En skåre på nær 100 uttrykker det minimum av kompetanse dette arbeidet krever. Disse PP-rådgiverne skårer mellom 27 og 69, og gjennomsnittsskåren er så lav som 48,52. Med et større utvalg kunne man kanskje etablere en sikrere sammenheng mellom en bakgrunnsvariabel og intervjusvar litt over gjennomsnittet. Men effektstørrelsen ville neppe vært substansiell. Hvis bakgrunnsvariablene virkelig spiller en avgjørende rolle i populasjonen av PP-rådgivere, burde effekten vært merkbar også i dette ganske typiske utvalget på 40, men det er den ikke.⁴⁴⁴

Samtlige deltagere opplevde intervjuet som vanskelig, tankevekkende, relevant, lærerikt og forsvarlig gjennomført. Ingen motsatte seg å bli sitert i avhandlingen. Når deltagerne gjennom et grundig intervju viser langt svakere kompetanse enn arbeidet krever, og når de faktorer som burde gi kompetanse, ikke gjenspeiles i materialet, må man anta at disse PP-

⁴⁴⁴ "When large populations are examined, the results may be *statistically* significant, but absolutely trivial" (Omark & Watson 1983:26).

rådgiverne både er dårlig utdannet for denne delen av sitt arbeid og at de har en arbeids-situasjon som ikke tillater dem å lære av sine erfaringer.

Det understrekes at denne situasjonen ikke nødvendigvis har noe med individuell dyktighet å gjøre, men med strukturelle forhold. Ansvar for god praksis ligger først og fremst hos utdanningsmyndighetene, i de utdanningsinstitusjoner som forbereder fagfolk for arbeid som PP-rådgivere, i fylkenes tilsynsfunksjon, i kommunale skole- og barnehageetater, og, i mindre grad, hos ledelsen ved PP-kontorene (som overveiende består av menige PP-rådgivere ”med opprykk” og begrenset innflytelse). Først når det er kontrollert for slike systemvariabler, er det relevant å etterspore variasjoner i individuell dyktighet.

Med dette er deltagernes bakgrunn, kunnskaper og synspunkter grundig presentert. Vi går nå over til fremstillingen og analysen av deres faktiske praksis i sakkyndig arbeid med minoritetsspråklige, og forholdet mellom praksis og den bakgrunn som burde predikere den. Praksis i hver av de tre fasene behandles i kapittel 26 til 28. Kapittel 29 inneholder en kvantitativ, kvalitativ og diskursiv analyse av seks eksempelerklæringer fra de tre fasene. Kapittel 30 analyserer nye vurderinger som er gjort i fase 2 vedrørende problemtype og tiltaksforslag, som en uavhengig validering av praksisendring. Etter seksjon 3, som presenterer og analyserer praksis, følger seksjon 4, der det foretas en diskusjon av undersøkelsens resultater i kapittel 31 og av dens funn i kapittel 32.

Seksjon 3: Faktisk praksis i PP-tjenesten

Kapittel 26

Praksis i fase 1 før kompetanseheving

I dette første kapitlet om praksis i fase 1 omhandles sakkyndighetsarbeidet til 41 PP-rådgivere med kjent utdanningsbakgrunn (hvorav 34 er intervjuede deltagere med erklæring i fase 1) med henblikk på de fem temagruppene, eller hovedområdene som sakkyndighetserklæringene er skåret etter. I egne avsnitt behandles sammenhenger mellom praksis i fase 1 og de bakgrunnsvariabler og intervjusvar som bør predikere den. Deretter følger et avsnitt som omhandler forholdet mellom de 34 intervjuede deltageres selvrapporterte praksis slik den fremgår av intervjuet, og deres faktiske praksis slik den fremgår av sakkyndighetserklæringene deres i fase 1. I de følgende kapitlene oppsummeres sakkyndighetsarbeidet som gjøres av deltagerne i fase 2 og fase 3, altså under og to år etter kompetanseheving.

PP-tjenesten i Norge er en lov- og forskriftsregulert offentlig tjeneste med spesifiserte arbeids- og ansvarsoppgaver, og medarbeidere som skal være kvalifisert for sitt arbeid. Ideelt burde praksis i PP-tjenesten være uniform, for kompetente fagfolk i en faglig enhetlig tjeneste skal helst gjøre likt arbeid i like saker på et felt styrt av offentlige føringer og regulerte prosedyrer.

I realiteten må man likevel forvente at praksis er variabel. PP-rådgivere har ulik utdanningstype og forskjellig utdanningsnivå. De har ulik fartstid i tjenesten og har skaffet seg ulik erfaring og etterutdanning. Dessuten må man regne med forskjeller i hvordan de enkelte kontorene er ledet i høyst ulike norske kommuner.

Men når praksis nå er variabel, så venter vi likevel at den i det minste i noen grad er systematisk variabel, at det altså er en sammenheng mellom praksisvariabler og forhold som i prinsippet kan kontrolleres, som utdanningstype, utdanningsnivå, erfaring og demografiske forhold. Man kan stille utdanningskrav for fagstillinger. Man kan organisere etter- og videreutdanning, og man kan sørge for at fagfolk etter hvert får den erfaring de trenger og skal ha. Man kan, gjennom kontorledelse og fylkenes tilsynsfunksjon, tilstrebe enhetlig faglig profil og praksis på tvers av kommune- og fylkesgrenser.

Noe systematisk variasjon kan (hypotetisk) også henge sammen med variabler som prinsipielt ikke kan kontrolleres, som alder, kjønn, kulturbakgrunn og etnisitet hos PP-rådgiverne. I tillegg til slik eventuell systematisk variabel praksis, må man også regne med en viss usystematisk variasjon som henger sammen med at arbeidet er vanskelig, med at klientenes problemer ofte er flertydige, og med at faglig arbeid alltid varierer med individuell dyktighet og innsatsvilje.

Som det fremgår i analysen av intervjuet med deltagerne, deres selvrapporterte praksis, er det en tendens til at de opplyser å arbeide med minoritetsspråklige barn omtrent som med alle andre barn, uten tilstrekkelig å tilpasse arbeidsmåten til denne klientgruppen. Det er derfor viktig å vite om deltagerne faktisk praksis, i dette prosjektet uttrykt gjennom deres sakkyndighetserklæringer i fase 1, har nettopp de svakheter som avtegnes i intervjuet, som i så fall nødvendigvis må føre til at mange barn får sine læreforutsetninger galt eller utilstrekkelig beskrevet, og at de blir foreslått utilstrekkelige og til dels feilrettede pedagogiske tiltak, i strid med lov og forskrift, etter saksgang som ikke tilfredsstillende forvaltningslovens krav.

Faktisk praksis, uttrykt gjennom sakkyndighetserklæringene i prosjektets fase 1, det produktet av deltagerne innsats som skal ha praktiske konsekvenser for utviklingen til henviste minoritetsspråklige barn, blir her beskrevet etter gangen i prosjektets foreslåtte arbeidsmodell, gjennom temagruppene 1. Individuell utvikling, 2. Oppvekstbetingelser, 3. Utredningspraksis, 4. Konkludering og 5. Tiltakspraksis. Tallene i nedenstående fremstilling

av praksis i fase 1 er basert på 41 skårede erklæringer fra fase 1.⁴⁴⁵ Utvalgsstørrelsen (N) er angitt i parentes for variabler som mangler dekning i enkelte av erklæringene.

Temagruppe 1 Individuell utvikling

Av nesten alle 41 erklæringer i fase 1 er det mulig å utlede at barnet faktisk er minoritetsspråklig, selv om denne informasjonen av og til er skjult i bisetninger midt inne i rapporten. Det er bare to av erklæringene som er skrevet helt uten referanse til at barnet er minoritetsspråklig. Det er opptatt anamnese, eventuelt gitt diagnose med lærevanskeimplikasjoner i fire av erklæringene, og barnets generelle utvikling er belyst i bare fire av erklæringene. Den kanskje viktigste utviklingsvariabelen, nemlig språkutvikling på morsmålet, er belyst i bare to av erklæringene. Bare én av de 41 erklæringene er godkjent etter prosjektets minstestandard og har fire poeng på Temagruppe 1 Individuell utvikling. Uten at det foreligger tilstrekkelige opplysninger om individuell utvikling, er det antagelig umulig å utrede og fremstille et minoritetsspråklig barns læreforutsetninger og pedagogiske behov på en forsvarlig måte.

Temagruppe 2 Oppvekstbetingelser

Nasjonalitet eller etnisk bakgrunn er oppgitt i 26 av 41 erklæringer. Morsmålet er oppgitt i 33 av erklæringene, men hjemmespråksituasjonen er kommentert i bare 13 av dem. Hjemmespråk er nært forbundet med familiesituasjonen (hvem som bor hjemme og altså utgjør familien i det daglige). Familiesituasjonen er belyst i åtte av erklæringene. Bare 14 av erklæringene gir opplysninger som gjør det mulig å avgjøre hvor lenge barnet har bodd i Norge.

Tilsvarende er det bare i 13 av 41 erklæringer gitt opplysninger om eksponering for norsk gjennom oppveksten, altså de opplysningene som sammen med utvikling på morsmålet mer enn noe forteller hvilke muligheter barnet har hatt til å erverve de to språk. Disse mulighetene påvirkes sterkt av om barnet har hatt pedagogiske tilbud i småbarnsalderen, og hvilke pedagogiske tilbud barnet har hatt samlet. Hovedpunkter i barnets pedagogiske historie fremgår i 13 av 41 erklæringer. Noe bedre er redegjørelsen for aktuelt pedagogisk tilbud. Denne opplysningen foreligger i 25 av 41 erklæringer. Det er ikke i noen av erklæringene gjort en vurdering av om pedagogiske tilbud kan ha bidratt til eller forårsaket det aktuelle problem. Ingen av erklæringene er godkjent etter prosjektets minstestandard for redegjørelse for oppvekstbetingelser. Bare to av de 41 erklæringene når nyttekrauet til saksopplysning og har seks poeng eller mer på denne temagruppen. Uten at det foreligger tilstrekkelig opplysninger om oppvekstbetingelser, er det antagelig umulig å utrede og fremstille et minoritetsspråklig barns læreforutsetninger og pedagogiske behov på en forsvarlig måte.

Temagruppe 3 Utredningspraksis

PP-tjenesten har selv foretatt en utredning i 32 av 41 saker. I de øvrige er det enten ikke foretatt utredning, eller utredning er foretatt av andre. I 30 av 41 saker er det foretatt testing, og i de resterende 11 sakene er det ikke brukt alternative, kvalitative metoder i et omfang som kunne erstattet testing. Barnets norskbeherskelse er kartlagt eller forsøkt kartlagt i 19 av 41 saker, og nivå eller funksjon i norsk språk fremgår i 10 av dem. Morsmålet er kartlagt eller forsøkt kartlagt i ni av 41 saker, og nivå eller funksjon i morsmål fremgår i syv av dem. I tre av 41 saker er det gjort ansatser til en kvalitativ språkbeskrivelse, og i tre saker er barnet observert i samspill med samspråklige. Det fremgår også bare i to saker at det er gjort en vurdering av mulig morsmålssvekkelse. Det er tilstrekkelig redegjort for utredningsmetoder og

⁴⁴⁵ Praksis i fase 1 analyseres som nevnt for 41 PP-rådgivere med kjent utdanningsbakgrunn, hvorav 34 er deltagere.

funn i 22 av erklæringene. I ni saker er det brukt egnet metodikk, og i den grad evner er testet med verbale tester på norsk, er det tatt forbehold for norskbeherskelsen. I de fem sakene der evner er forsøkt testet gjennom verbale prøver oversatt til morsmål, er det tatt forbehold for standardisering av ordlyd eller mulig morsmålssvekkelse i to erklæringer; i de tre øvrige er dette forbeholdet ikke tatt.⁴⁴⁶ Bare i ni saker er de viktigste kartleggingsområder dekket, og bare i fem av disse fremgår forholdet mellom non-verbal kognitiv funksjon, morsmålsnivå og norsknivå. I 19 saker (av 32 der spørsmålet er relevant) foreligger en redegjørelse for barnets skolefaglige ferdighetsnivå. Ingen av erklæringene når prosjektets minstestandard for utredningspraksis. Bare tre av de 41 erklæringene når nyttekravet til saksopplysning og har ni poeng eller mer på denne temagruppen.

Temagruppe 4 Konkludering

36 av 41 erklæringer i fase 1 inneholder en konklusjon med en karakteristikk av barnets læreforutsetninger. I 11 av dem er konklusjonen språklig klart formulert og rimelig forståelig for den som skal skrive IOP. Denne konklusjonen er sammenholdt med referert pedagogisk status i 22 av 41 saker, og den er tilstrekkelig dokumentert i bare åtte av 41 saker. Bemerk at en udokumentert konklusjon i prinsippet godt kan tenkes å være riktig, selv om den forvaltningsmessig da mister mye av sin kraft. I 25 saker foreligger opplysninger om hvorvidt barnet har lærevesker. I 16 saker mangler denne viktige opplysningen. Bare fire av de 41 erklæringene er godkjent etter prosjektets minstestandard og har fire poeng på Temagruppe 4 Konkludering. Nyttekravet er identisk med prosjektkravet (minstestandarden) på denne temagruppen.

Temagruppe 5 Tiltaks- og forvaltningspraksis

39 av de 41 erklæringene i fase 1 inneholder en vurdering av om barnet har utbytte av ordinære tilbud. I 24 av erklæringene er det omtalt justeringer i den delen av opplæringen som ikke er omfattet av spesialundervisning, idet det fremgår i hvilken grad, på hvilken måte eller på hvilke områder barnet kan nyttiggjøre seg ordinære tilbud. I 40 av sakene foreligger en vurdering av om barnet har behov for spesialpedagogiske tilbud. Denne vurderingen er dokumentert i ti av dem. Morsmålsopplæring i skole eller tiltak for å styrke morsmål i barnehage er vurdert i ni av 41 saker, men vurderingen er dokumentert i bare syv av dem. Tospråklig fagopplæring i skolen eller morsmålsstøtte i barnehage er vurdert i syv saker, og dokumentert i fem av dem. Norsk som andrespråk eller annen særskilt norskopplæring er vurdert i 10 av 41 saker, og vurderingene er dokumenterte. Det er ikke foreslått å bygge på eller utnytte kulturfaktorer i tilbud og tiltak i noen av de 41 erklæringene. I én sak (av 39) er det foreslått et personalsamarbeid mellom dem som skal ha med barnet å gjøre, og i to saker (N=39) er det gitt føringer om innholdsmessig samordning mellom ulike tiltak (nivå, progresjon og tema). De to formene for samarbeid og samordning av personer og tiltak er ikke eksplisitt foreslått innskrevet i IOP i noen av erklæringene (N=36). I bare 12 av sakene (N=36) er det gitt føringer om både innhold, omfang og organisering av foreslåtte tiltak. Føringene for tiltak er relevante i ni av sakene, tilstrekkelig konkrete i fem av sakene, og tiltaksforslagene er formulert i et språk som er forståelig for den som skal skrive IOP i 18 av 41 erklæringer. Ingen av erklæringene når prosjektets minstekrav til tiltaks- og forvaltningspraksis. Det er

⁴⁴⁶ Data om testing på morsmål gjennom tolk med og uten forbehold er aktuelle bare for et fåtall PP-rådgivere og er ikke med i den samlede databehandling. Disse opplysningene er lagt inn av meg for å komplettere bildet, men influerer ikke på rangering av sakkynndighetserklæringer eller på målte praksisforskjeller mellom prosjektets faser.

heller ingen av de 41 erklæringene i fase 1 som har de 15 poeng som utgjør nyttekravet til saksopplysning for Temagruppe 5 Tiltakspraksis.

Oversikt over sakkyndighetserklæringene i fase 1 etter kvantitativ analyse

Nedenfor gis en oversikt over erklæringene i fase 1 med hensyn til hvorvidt de etter kvantitativ analyse oppfyller nyttekravet til saksopplysning som potensielt kan komme det utredede barnet til gode. **Tabell 22** viser prosentdel av de 41 erklæringene som når *nyttekravet* på hvert av de fem hovedområdene og samlet:

Prosentdel av fase 1-erklæringer som når nyttekravene i kvantitativ analyse

Temagruppe 1 Individuell utvikling	2 %
Temagruppe 2 Oppvekstbetingelser	5 %
Temagruppe 3 Utredning	7 %
Temagruppe 4 Konkludering	10 %
Temagruppe 5 Tiltaks- og forvaltningspraksi	0 %
Erklæringer der nyttekravet ikke nås på noe område	85 %
Erklæringer der nyttekravet nås på alle områder	0 %

Tabell 22. Fase 1-erklæringer som når nyttekravene i kvantitativ analyse. Desimaler er forhøyet.

Praksis er i det foregående beskrevet etter kriteriene i den kvantitative analysen, som har flest variabler, og som muliggjør nyanserte sammenligninger mellom praksis, intervjuvar og bakgrunnsfaktorer. Men praksis i fase 1 er også skåret etter den kvalitative analysen, der syv spørsmål om kvalitet i sakkyndighetserklæringer er besvart på en skala fra 1-6 etter kompetent faglig skjønn av et ekspertpanel.

Det er ganske godt samsvar mellom kvantitativ og kvalitativ analyse for fase 1. De to analysene korrelerer positivt ($r=0,74$ $p<0,01$ $N=41$). For sakkyndighetserklæringene til de 34 intervjuede deltagerne som har egen sak i fase 1, er korrelasjonen mellom analysene 0,83.⁴⁴⁷ Man må ta dette som et tegn på at de to analysene, hvis data er lagt inn av to uavhengige grupper medarbeidere etter helt ulike prinsipper, og som er konstruert helt forskjellig, har målt noe likt, presumptivt kvalitet i sakkyndighetserklæringer, slik kvalitet er definert i dette prosjektet (samsvar med den realistiske arbeidsmodellen).

Som beskrevet i kapittel 15 "En realistisk arbeidsmodell" er det også for den kvalitative analysen oppstilt nyttekrav til erklæringer som potensielt kan komme det utredede barnet til gode. For fase 1 besvares de syv spørsmål slik det fremgår nedenfor. **Tabell 23** viser prosentdel av de 41 erklæringene som tilfredsstiller nyttekravet på hvert av de syv spørsmål:

Fase 1-erklæringer som når nyttekravene i kvalitativ analyse

1. Informasjonstilfang (balanse)	7 %
2. Diskusjon av informasjon og vektning av faktorer (diskusjon)	12 %
3. Konklusjon er dokumentert	20 %
4. Konklusjon er forståelig fremstilt	27 %
5. Føringer for tiltak er relevante	22 %
6. Føringer for tiltak er konkrete	12 %
7. Føringer for tiltak er forståelig fremstilt	44 %
Erklæringer der nyttekravet ikke nås for noen av de 7 spørsmål	49 %
Erklæringer som når nyttekravet for alle de 7 spørsmål	2 %

Tabell 23. Fase 1-erklæringer som når nyttekravene i kvalitativ analyse. Desimaler er forhøyet.

⁴⁴⁷ Som tidligere nevnt inneholder den kvantitative analysen fem variabler som er hentet inn fra den kvalitative analysen.

Etter den kvantitative analysen er det ingen erklæringer som i sin helhet når nyttekravet, mens én erklæring når nyttekravet etter den kvalitative analysen. Etter kvantitativ analyse er det 85 prosent av erklæringene som ikke når nyttekravet på noe område, mens den tilsvarende andelen er 49 prosent i kvalitativ analyse. De to tallsettene kan ikke sammenlignes direkte. En av årsakene til at erklæringene tilsynelatende rangeres bedre i kvalitativ analyse, er at *forståelighet i fremstilling* er uforholdsmessig mye tyngre vektet i denne analysen, sammenlignet med faglige variabler. Det er substansiell og signifikant korrelasjon mellom de to analysene, og sakkyndighetsarbeidet er helt utilstrekkelig etter begge analyser. Merk at *nyttekravet*, som er svært liberalt satt og innført av illustrative grunner, er vesentlig lettere å nå enn det faglig mer veldokumenterte *prosjektkravet*, som ingen av disse erklæringene kommer i nærheten av å nå. Ingen av disse 41 erklæringene kan sikkert antas å kunne komme det utredede barnet til gode etter de konsensusorienterte kriteriene dette prosjektet bygger på.

Forholdet mellom bakgrunnsfaktorer, intervjusvar og praksis i fase 1

Man vil i utgangspunktet tro at det består substansielle og signifikante sammenhenger mellom praksisvariabler i fase 1 før kompetanseheving og bakgrunnsfaktorer (utdanning, erfaring, demografi og lignende) som bør predikere dem. Man vil også vente slike sammenhenger mellom praksisvariabler og deltagerens intervjusvar, samlet eller for enkelte intervjusvar, ut fra en antagelse om at deltagerer som gjør et godt intervju, også vil vise god praksis, eller ut fra en antagelse om at noen intervjuvariabler særlig godt tapper kompetanse for sakkyndighetsarbeid. Som vi så i avsnittet *Intervjuskåre og bakgrunnsfaktorer*, var det praktisk talt ingen sammenheng mellom intervjuskåren (de samlede intervjusvar) og relevante bakgrunnsfaktorer.

Det er kjørt en tilsvarende korrelasjonsmatrise for praksisvariabler i forhold til intervjusvar og bakgrunnsfaktorer. I denne analysen inngår de 34 erklæringene til intervjuede deltagere med egen sak i fase 1, deres intervjusvar og deres bakgrunn.

Intervjusvar og praksis i fase 1

Korrelasjonsmatrisen gir ingen sammenheng mellom (relativt) gode samlede intervjusvar og (relativt) god praksis i fase 1. Det ser altså ut til at praksisvariasjonen i fase 1 er bestemt av andre faktorer enn dem som avdekkes i de intervjusvarene som deltagerne er rangert etter, og som presumptivt nettopp skal vise kunnskap om sakkyndighetsarbeid med minoritetsspråklige og faglig forsvarlige vaner i klinisk praksis. Noen enkeltvariabler i intervjuet korrelerer likevel med relativt god praksis i fase 1.

Ni deltagere som ikke trekker forhastede slutninger om læringsforutsetninger på intervjuets kasusvurdering (med utilstrekkelige opplysninger), har signifikant sterkere erklæringer enn de øvrige 24 i fase 1 (N=33). Korrelasjonen er 0,48 (p=0,01) i den kvantitative analysen og 0,434 (p=0,02) i den kvalitative analysen, altså moderat positiv og signifikant.

19 deltagere som i intervjuet sier at de tar nødvendig forbehold for norskbeherskelse ved evnetesting på norsk, har etter den kvalitative analysen signifikant sterkere erklæringer i fase 1 enn ni deltagere som tar for så vidt riktige, men mindre relevante forbehold ved bruk av norske evnetester (N=28). Korrelasjonen er 0,43 (p=0,02), altså moderat positiv og signifikant i den kvalitative analysen, men sammenhengen gjenfinnes ikke i den kvantitative analysen. Sammenhengen er altså usikker.

De 14 deltagerne som korrekt angir at beslutninger om å iverksette og avslutte de tre språkrettede tiltak er enkeltvedtak etter forvaltningsloven, har noe svakere erklæringer enn de 20 øvrige, som ikke var klar over dette (N=34). Korrelasjonen er -0,37 (p=0,03) i den kvantitative analysen og -0,36 (p=0,04) i den kvalitative analysen, altså moderat og negativ, men signifikant.

Bakgrunnsfaktorer og praksis i fase 1

I korrelasjonsmatrisen fremkommer få sikre sammenhenger mellom bakgrunnsfaktorer og praksisvariabler. Det er en svak negativ korrelasjon mellom praksis og deltagers alder, men den er ikke signifikant. Det er en tilsvarende svak tendens til at kvinner skårer bedre enn menn i fase 1, men den er ikke på langt nær signifikant. Det er ingen sammenheng mellom praksis og erfaringsvariabler (fartstid i tjenesten, tid siden kvalifiserende eksamen, direkte erfaring med målgruppen, arbeidsbelastning og lignende). Tilsvarende er det ingen sammenheng mellom praksis og demografiske forhold som kommunestørrelse og andel minoritetsspråklige i kommunene der deltagerne arbeider. Sammenhengen mellom pedagogisk utdanning og (relativt) gode intervjusvar holder ikke mellom pedagogisk utdanning og god praksis i fase 1 – de to variablene er her urelaterte. Det er imidlertid én utdanningsvariabel som korrelerer moderat positivt og signifikant med praksis i fase 1: Gruppen av deltagere med utdanning som cand. psychol. eller cand. paed. skårer etter den kvalitative analysen noe bedre enn de øvrige i fase 1 ($r=0,39$ $p=0,02$). Sammenhengen er svakere og ikke signifikant etter den kvantitative analysen ($r=0,29$ $p=0,09$). Fordi de to analysene slår ulikt ut, er denne sammenhengen neppe substansiell.

Oppsummering av forholdet mellom intervjusvar, bakgrunnsfaktorer og praksis i fase 1

Bakgrunnsfaktorer som utdanning, erfaring og demografi er nesten helt urelatert til praksis, med et mulig unntak for deltagere med bakgrunn som cand. psychol. og cand. paed. De tenderer mot å gjøre noe bedre sakkyndighetsarbeid i fase 1 enn de øvrige, men sammenhengen er usikker, og effektstørrelsen er liten. Samlede intervjusvar korrelerer overhodet ikke med praksis i fase 1. De som gjør et (relativt) godt intervju, viser noe minoritetsspesifikk kunnskap og rapporterer om gode faglige vaner, har ikke bedre praksis enn de øvrige.

Tre av intervjuets spørsmål korrelerer imidlertid svakt med praksis i fase 1. Deltagere som ikke trekker forhastede slutninger i kasusvurderingen, som derved demonstrerer en viss minoritetsspesifikk kompetanse, skårer noe sterkere enn de øvrige, og den sammenhengen er rimelig sikkert etablert. Deltagere som korrekt (sier de) tar forbehold for norskbeherskelsen ved evnetesting av minoritetsspråklige på norsk, som altså også viser minoritetsspesifikk kompetanse, skårer kanskje også noe bedre i praksis, men denne sammenhengen er usikker. Deltagere med god kjennskap til de språkrettede tiltakenes forvaltningsstatus – nok et eksempel på minoritetsspesifikk kunnskap – har noe svakere praksis enn dem som ikke har denne kunnskapen. Denne sammenhengen er rimelig sikkert etablert, men effektstørrelsen er liten. Det er beregnet ca. 150 korrelasjoner mellom bakgrunnsvariabler, intervjusvar og praksisvariabler. Man må derfor anta at noen signifikante sammenhenger er spuriøse. Det er også mulig at noen ikke-signifikante sammenhenger er reelle, og at noen reelle sammenhenger er oversett, selv om effektstørrelsen er liten og sammenhengene derfor neppe substansielle.

Det er praktisk talt ingen substansiell sammenheng mellom praksis i fase 1 og de forhold som burde predikere den.

Rapportert og faktisk praksis

I intervjuet blir 40 deltagere spurt hvordan de vanligvis arbeider med henviste minoritets-språklige barn. Deres egenrapporterte praksis avviker på en del punkter fra den praksis 34 av dem (som altså har både intervju og erklæring i fase 1) demonstrerer gjennom sakkyndighets-erklæringene i fase 1.

Anamneseopptak: I intervjuet opplyser 25 deltagere at de ofte eller alltid opptar en anamnese i forbindelse med utredningsarbeidet. Av deltagerne 34 erklæringer i fase 1 fremgår anamnese (eller en diagnose med kjent og nevnt implikasjon for læring) bare i fire av dem. Det er et misforhold mellom rapportert og faktisk praksis, men viktigere er at denne sentrale informasjonen i for liten grad etterspørres og presenteres.

Pedagogiske tilbud som bidrag til problem: I intervjuet hevder 24 av deltagerne at de alltid eller ofte vurderer hvorvidt utilstrekkelige pedagogiske tilbud har bidratt til eller forårsaket barnets aktuelle problemer. Ytterligere 13 gjør det av og til. 18 oppgir at denne vurderingen i så fall også fremgår av sakkyndighetserklæringen. Denne vurderingen er imidlertid fraværende i alle sakkyndighetserklæringene fra fase 1 (41 til sammen, hvorav 34 skrevet av intervjuede deltagere). I den grad utilstrekkelige eller utilstrekkelig tilpassede tilbud har bidratt til eller forårsaket disse barnas problemer, og det er som diskutert i teoridelen et meget utbredt fenomen, vil vanskene med nødvendighet derfor fremstå som elevspesifikke karakteristika, stimuleringsforhold eller konstitusjonelle forhold. Manglende ettersporing av opplæringens bidrag til læringsproblemer er ikke bare et misforhold mellom rapportert og faktisk praksis, men også en graverende praksissvikt.

Forholdet mellom non-verbalt nivå, morsmålsferdigheter og norskbeherskelse: I intervjuet hevder 25 av deltagerne at dette forholdet (som ligger til grunn for hypoteser om evnenivå og evneprofil) alltid eller ofte fremgår av sakkyndighetserklæringene deres. Denne vurderingen fremgår eksplisitt i bare fem av 34 erklæringer skrevet av intervjuede deltagere i fase 1. Her er det et misforhold mellom rapportert og faktisk praksis, men viktigere er at denne vurderingen så sjelden gjøres.

Språklæringshistorie, eksponering for norsk og utvikling på morsmålet: I intervjuet opplyser 12 deltagere (etter presentasjon av to eksempelkasus med en enkel og en komplisert språkbakgrunn) at de ofte opptar en språklæringshistorie, at de etterspør og refererer de betingelser barnet har hatt for å lære sine (to eller flere) språk, hvilke muligheter barnet har hatt til å nå et aldersadekvat nivå på norsk eller morsmål. Ytterligere åtte mener de gjør det "av og til". Det er to variabler i praksisanalysen som tilsvarer intervjuopplysningene om språklæringshistorie, nemlig eksponering for norsk og utvikling på morsmålet. Men utvikling på morsmålet fremgår bare i to av deltagerne erklæringer i fase 1. Eksponering for norsk er belyst i 13 av de 34 sakene. Det er altså et visst misforhold mellom rapportert og faktisk praksis, men viktigere er at språklæringshistorien så sjelden blir etterspurt og presentert.

Kartlegging av norskbeherskelse: Alle de intervjuede deltagerne hevder at de ofte eller alltid kartlegger barnets beherskelse av norsk. I fase 1 er norskbeherskelsen forsøkt kartlagt av 18 av de 34 deltagerne med fase 1-erklæring, men funksjon eller nivå i norsk fremgår i bare ti av dem. Det er altså et misforhold mellom rapportert og faktisk praksis, og norskbeherskelsen blir dessuten i for liten grad kartlagt.

Kartlegging av morsmålsbeherskelse: Bare seks av de intervjuede deltagerne sier de ofte forsøker å kartlegge barnets beherskelse av morsmålet. Morsmålet er i fase 1 forsøkt kartlagt i ni av sakene, og funksjon eller nivå er angitt i syv av dem. Her er praksis altså bedre enn intervjuvarene kunne tyde på, men på den annen side er dette vurderinger som bør gjøres i de fleste saker, rutinemessig.

Morsmålsvekkelse: I intervjuet svarer 27 deltagere (på forespørsel) at de tror morsmålsvekkelse kan ha negative konsekvenser for et barns utvikling. Bare i to av sakkyndighetserklæringene fra fase 1 er morsmålsvekkelse nevnt eller diskutert som en mulig faktor å ta hensyn til.

Kvalitativ språkbeskrivelse: Det er 16 av deltagerne som opplyser at de ofte eller av og til foretar en kvalitativ språkbeskrivelse, et sentralt supplement til annen informasjon om språkfunksjon og -nivå, som tester og innhentet informasjon fra foreldre og pedagoger. Det er imidlertid bare tre av erklæringene i fase 1 som inneholder ansatser til en kvalitativ språkbeskrivelse. Det er et misforhold mellom rapportert og faktisk praksis, men viktigere er at denne viktige (og relativt enkle) metoden i liten grad brukes.

Språkobservasjon i samspill på morsmål: 13 av deltagerne opplyser i intervjuet at de ofte observerer barnets språklige atferd i samspill med samspråklige. Men slik observasjon dokumenteres i bare tre av erklæringene i fase 1. Igjen er det et visst misforhold mellom rapportert og faktisk praksis, men viktigere er at denne informasjonskilden i liten grad benyttes.

Kulturfaktorer: I intervjuet opplyser 23 av deltagerne at de tar hensyn til kulturfaktorer i fortolkning av testresultater og utredningsfunn. Ni av deltagerne opplyser at de sjelden eller aldri tar hensyn til kulturfaktorer i sine anbefalinger av tilbud og tiltak, men uttrykker at slik praksis ville være fornuftig. 30 deltagere opplyser at de tar slike hensyn.

Det er ikke mulig ut fra de foreliggende sakkyndighetserklæringene i fase 1 å avgjøre i hvilken grad deltagerne har tillagt kulturfaktorer rimelig vekt i fortolkning av utredningsfunn. Derimot foreligger data om hvor mange av deltagerne som i fase 1 faktisk refererer til kultur som en relevant faktor å ta hensyn til ved utforming av tiltak. I fase 1 er det bare ni erklæringer (av 34) som inneholder formuleringer som er forenlige med en intensjon om å hensynta eller bygge på barnets kulturelle bakgrunn i forslag om pedagogiske tiltak. De 30 deltagerne som i intervjuet hevder å ta hensyn til kultur i sitt sakkyndighetsarbeid, kan ha fremstilt seg selv litt for positivt, mens de ni som i intervjuet ikke gjør det, beredvillig erkjenner at dette er en viktig oppgave. Igjen er det et misforhold mellom rapportert og faktisk praksis, men viktigere er at denne sentrale vurderingen i for liten grad gjøres.

Forbehold i testfortolkning ved testing på norsk eller på morsmål gjennom tolk: Materialet har ikke data som klart viser hvor mange som har tatt forbehold for norskbeherskelse ved testing på norsk, og forbehold for testens endrede psykometriske egenskaper og for morsmålssvekkelse ved testing på morsmål med oversatt test. Men en av de kombinerte variablene i den kvantitative analysen viser i sum om det er tatt nødvendige forbehold og brukt egnede metoder. Erklæringen får positiv skåre når verbale deler av tester er benyttet og nødvendige forbehold er tatt, eller når verbale tester (på norsk eller morsmål) ikke er brukt som grunnlag for vurdering av evnenivå eller evneprofil. Derved fremkommer data for antall deltagere som i praksis bruker "egne metoder" hva evnetesting og forbehold angår.

I intervjuet er det 59,5 prosent av deltagerne (N=37) som hevder å ta forbehold for norskbeherskelsen ved testing på norsk, mens 36,9 prosent (N=19) sier de tar forbehold for endring av testens psykometriske egenskaper ved oversettelse til morsmål. Det er altså minst 40,5 prosent som rapporterer om bruk av "uegnede metoder" ved testing.

I sakkyndighetserklæringene skrevet av intervjuede deltagere i fase 1 er det 23,5 prosent av deltagerne (N=34) som bruker "egne metoder" derved at de enten unnlater å bruke verbale deler av evnetester eller tar forbehold for norskbeherskelse ved testing på norsk eller for ugyldig standardiseringsgrunnlag ved testing på morsmål med en oversatt test. 76,5 prosent bruker i denne henseende "uegnede metoder".

I intervjuet er det 40,5 prosent av deltagerne som rapporterer en testpraksis uforenlig med prosjektets praksismodell derved at de uten nødvendige forbehold tillegger verbale evnemål vekt. I fase 1 er andelen som i sin testpraksis bruker slike uegnede metoder, så høy som 76,5 prosent. Det er altså et misforhold mellom rapportert og faktisk praksis, men mer alvorlig at tre av fire deltagere i sin praksis bruker uegnet testmetodikk derved at verbale evnemål brukes uten nødvendige forbehold.

Bevissthet om og bruk av de tre språkrettede tiltak: Intervjuet har to spørsmål som i sum viser i hvilken grad deltagerne er oppmerksom på at spørsmålet om de tre språkrettede

tiltak har en naturlig og nødvendig plass i sakkyndighetsarbeidet. Det åpne spørsmålet om hvilke tiltak de vanligvis foreslår for henviste minoritetsspråklige barn, viser hvor mange som *spontant nevner* hvert av de tre tiltak. Etterpå får de et spørsmål om hvorvidt de vanligvis vurderer behovet for hvert av de tre tiltak. Dette spørsmålet viser hvor mange som *på direkte spørsmål angir* at de tre tiltak er en vanlig del av tiltaksarsenalet. Som beskrevet i kapittel 19 om intervjuvar, vil det åpne spørsmålet kanskje underestimere, og det direkte spørsmålet kanskje overestimere bevisstheten om tiltakenes naturlige plass i sakkyndighetsarbeidet. Den andelen av utvalget som reelt er oppmerksom på tiltakenes plass i sakkyndighetsarbeidet, vil altså befinne seg mellom disse to nivåene, mellom den andelen som *nevner* dem spontant, og den andelen som *angir* dem på direkte forespørsel.

Når skole og førskole ses under ett, er det 10 prosent av utvalget som i intervjuet *nevner* alle de tre tiltak, og 19 prosent av utvalget som *angir* alle de tre tiltak som en del av tiltaksarsenalet. Om det skal være samsvar mellom intervjuvar og praksis på dette punktet, bør *mellom 10 og 19 prosent av deltagerne* i erklæringene fra fase 1 ha vurdert behovet for alle de tre språkkrettede tiltakene. Men i fase 1 er det bare 8,9 prosent av erklæringene som inneholder vurderinger av behovet for alle de tre tiltak. Det er altså et lite misforhold mellom rapportert og faktisk praksis, men viktigere er at disse vurderingene i altfor liten grad gjøres. De bør gjøres rutinemessig i alle henviste saker, men gjøres i dette materialet i mindre enn 10 prosent av sakene.

I over halvparten av erklæringene i fase 1 er ikke noen av de tre språkkrettede tiltak vurdert, på tross av at mellom 73 og 83 prosent av deltagerne i intervjuet *nevner* eller *angir* ett eller flere av de tre som tiltak de *vanligvis* vurderer i sakkyndighetsarbeidet. Her er det et betraktelig misforhold mellom rapportert og faktisk praksis.

Deltagerne viser i intervjuet noe forskjellig bevissthet om hvert av de tre tiltak, og litt forskjellig i skole og førskole (bevisstheten om morsmålsopplæring som aktuelt tiltak er for eksempel høyere i skole enn i førskole). Morsmålsopplæring nevnes spontant av 22,5 prosent, angis på forespørsel av 40,4 prosent og gjenfinnes i fase 1-erklæringene hos 26,5 prosent av deltagerne. Tospråklig fagopplæring/morsmålsassistent nevnes av 32,5 prosent, angis av 45,6 prosent og gjenfinnes i fase 1-erklæringene hos 20,6 prosent av deltagerne. Særskilt norskopplæring nevnes av 57,7 prosent, angis av 68,4 prosent, men gjenfinnes i fase 1-erklæringene bare hos 29,4 prosent av deltagerne. Det er altså et betydelig misforhold mellom rapportert og faktisk praksis.

Særskilt norskopplæring er det vanligst vurderte av de tre tiltak i faktisk praksis, fulgt av morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring/morsmålsassistent. Denne "profilen" på bevissthet om de tre tiltak gjenspeiler den skolepolitiske debatten de senere årene, som betoner behovet for at minoritetsspråklige skal lære norsk uten tilstrekkelig å tenke inn at morsmåls-tiltak hjelper barn til å lære norsk mer effektivt.

Klare føringer for utforming av individuell opplæringsplan: I intervjuet hevder 29 av deltagerne at de i sine sakkyndighetserklæringer gir klare føringer for tiltakene som skal innskriveres i en individuell opplæringsplan. I fase 1 blir tiltaksføringene i sakkyndighets-erklæringene skåret i forhold til relevans, konkretisering og i forhold til om innhold, omfang og organisering av tiltakene er spesifisert. I fase 1 oppfylder bare 11 av erklæringene kravet til føringer om innhold, omfang og organisering. Bare syv av dem oppfylder kravet til relevans, og tiltaksforslagene er tilstrekkelig konkrete i bare fem av dem. Også når det tas i betraktning at dette prosjektet nok stiller strengere krav til "klare føringer" enn deltagerne selv gjør,

registreres et misforhold mellom rapportert og faktisk praksis.⁴⁴⁸

Oversettelse av sakkyndig erklæring til morsmål: Seks deltagere opplyser i intervjuet at de lar skriftlige rapporter oversettes til morsmålet for dem som trenger det. Fem gjør det ”ofte”, én gjør det ”av og til”. Men ingen av deltagernes 34 sakkyndighetserklæringer fra fase 1 er oversatt til morsmålet for foreldre med begrenset mulighet til å lese norsk. Det er et visst misforhold mellom rapportert og faktisk praksis, men viktigere er at oversettelse ikke foretas i dette materialet. Man kan komme langt med en tilpasset tilbakemelding og bruk av tolk, men minoritetsspråklige foreldre med begrensede norsksferdigheter har ikke den samme muligheten som majoritetsspråklige foreldre til å hevde sine partsrettigheter på basis av den skriftlige rapporten.

Beskrivelsen av læreforutsetninger og pedagogiske behov i den saken deltageren bringer til prosjektet: I alt 17 deltagere opplever at det barnet de bringer til prosjektet, har likeverdig og forsvarlig opplæring i samsvar med evner og forutsetninger før prosjektstart. Åtte er usikre på dette spørsmålet, og 13 mener at deres barn ikke har forsvarlig opplæring. Det kan synes som om de åtte svarer best. Etter analysen av praksis i fase 1 er ikke barnas problemer og behov tilstrekkelig belyst og dokumentert i noen av de til sammen 41 sakene. Deltagerne har derfor ikke noe grunnlag for å hevde at barna hadde eller ikke hadde forsvarlig opplæring, men deres oppfatning av spørsmålet er jo interessant.

Oppsummering av rapportert og faktisk praksis

På mange punkter er deltagerne i prosjektet svært åpenhjertige og selvkritiske i sine intervjusvar, på egne og den norske skolens vegne. Et stort flertall mener for eksempel at de med rådende kompetanse og under rådende rammebetingelser ikke kan oppnå at lærehemmede minoritetsspråklige barn får likeverdig og forsvarlig opplæring. Men på noen få punkter, de som er diskutert ovenfor, er det et dels betraktelig misforhold mellom rapportert og faktisk praksis. På disse enkeltområdene har deltagerne gjennomgående fremstilt sin praksis mer positivt enn det er grunnlag for i deres egne sakkyndighetserklæringer i fase 1. Denne overestimeringen av egen praksis er naturligvis forståelig og tilgivelig. Den var forventet, men forventningen om den var også en av begrunnelsene for valget av en temmelig pågående og aktiv intervjuteknikk, gjort for nettopp å redusere omfanget av idylliserende intervjusvar.

På den annen side er deltagerne åpne, og som man ser av svarene deres, gjør de lite for bevisst å pynte på sine kunnskaper og sin praksis. Min analyse avdekker ikke dypere lag av makt og mening i PP-tjenestens diskurs.

⁴⁴⁸ Merk at skåringen av variabelen ”innhold, omfang og organisering” har lav reliabilitet i den kvantitative analysen.

Samlet vurdering av praksis i fase 1

Seks av 41 sakkyndighetserklæringer i fase 1 når *nyttekravet* til saksopplysning på ett eller flere av de fem hovedområdene individuell utvikling, oppvekstbetingelser, utredningspraksis, konkludering og tiltaks- og forvaltningspraksi. 35 av 41 erklæringer når ikke nyttekravet til saksopplysning på noen av de fem hovedområdene. Ingen av erklæringene godkjennes etter prosjektets minstestandard (*prosjektkravet*) for godt arbeid med minoritetsspråklige, som krever 49 poeng. Det er heller ingen av erklæringene i fase 1 som etter den kvantitative analysen er skåret potensielt nyttige for det utredede barnet, i det ingen av dem forener nyttekravet til sumskåre 38 og nyttekravet oppfylt for hvert av de fem hovedområdene.

I den kvalitative analysen er det 21 av de 41 erklæringene i fase 1 som når nyttekravet til saksopplysning på ett eller flere av de syv spørsmålene, og 20 av erklæringene når ikke nyttekravet på noen av dem. Etter den kvalitative analysen er det én erklæring fra fase 1 som i sin helhet når nyttekravet til saksopplysning, idet den oppfyller nyttekravet for hvert av de syv spørsmålene og har en poengsum på 32 av 42 mulige, to poeng over nyttekravet på 30.

Praksis er ikke tilfredsstillende hos disse 41 PP-rådgiverne. Etter liberalt stilte kvalitetskriterier er ingen av de 41 erklæringene vurdert som potensielt nyttige for barna de beskriver, etter den kvantitative analysen. Etter den kvalitative analysen er bare én av 41 erklæringer vurdert som potensielt nyttig. Ingen av erklæringene i fase 1 tilfredsstiller prosjektkravet for arbeid med minoritetsspråklige barn, verken etter kvantitativ eller kvalitativ analyse.

Deltagernes praksis i fase 1 er sammenholdt med faktorer som burde predikere den. Det er praktisk talt ingen substansiell sammenheng mellom praksis og relevante bakgrunnsfaktorer som utdanning, erfaring og demografi, eller mellom praksis og prestasjoner på et intervju som er konstruert for å avdekke relevant kunnskap og kompetanse på feltet sakkyndighetsarbeid med minoritetsspråklige.

I intervjuet fremstiller deltagerne sin praksis noe mer positivt enn det er belegg for i deres sakkyndighetserklæringer. Det er forståelig, men forventningen om slike intervjusvar var også en av begrunnelsene for valg av en intervjumetode som sikter mot å redusere omfanget av idylliserende svar.

Disse 41 PP-rådgiverne er litt bedre utdannet enn snittet i PP-tjenesten i Norge og har jevnt fordelt fartstid i tjenesten. Omtrent halvparten arbeider ved små kontorer i landkommuner og småbykommuner med få minoritetsspråklige. De øvrige arbeider ved store kontorer i større bykommuner med til dels svært høy andel minoritetsspråklige i sine distrikter. De deltagende PP-rådgiverne arbeider på Østlandet og Sørlandet med landstypisk fordeling mellom by og bygd.

Selv om dette lille utvalget på 41 PP-rådgivere på langt nær tilfredsstiller kravene til et randomisert utvalg fra populasjonen "PP-rådgivere i Norge" (mellom 1500 og 1800 personer), er det på den annen side ingen spesielle grunner til at dette typiske utvalget skulle vise spesielt atypisk kompetanse i sitt sakkyndighetsarbeid. Under en hypotese om at PP-rådgiverne i Norge gjennomgående gjør faglig og forvaltningsmessig tilfredsstillende sakkyndighetsarbeid med minoritetsspråklige barn, er situasjonen som er avdekket for disse PP-rådgiverne gjennom intervju (N=40) og praksis i fase 1 (N=41) temmelig vanskelig å forklare.

Kontrollundersøkelsen

Undersøkelsens data går tilbake til årene 1997-2004, og kan være foreldede. For å få indikasjon på om resultatene fortsatt har relevans, ble det sommeren 2010 samlet inn 60 sakkyndige vurderinger skrevet om henviste minoritetsspråklige elever mellom 2007 og 2010 av 46 PP-rådgivere, fra tre bykontorer med høy utdanning i personalet og høy minoritetsandel i skolene de betjener. Resultatene fordeler seg slik:

PP-kontor 1

28 erklæringer skrevet av 14 PP-rådgivere (som skrev to hver) i 2007 (2) og 2008 (26) med henviste elever i alder 7-15 (mean 10,7 SD 2,8) har etter kvantitativ analyse mean skåre 18,34 Spredning er 7-36 i 2007/2008.

PP-kontor 2

12 erklæringer skrevet av 12 PP-rådgivere i 2007 (2), 2008 (3) og 2009 (7) med henviste elever i alder 6-14 (mean 11,4 SD 3,4) har etter kvantitativ analyse mean skåre 15,95. Spredning er 6-33 i 2007-2009.

PP-kontor 3

20 erklæringer skrevet av 20 PP-rådgivere i 2008 (1), 2009 (7) og 2010 (12) med henviste elever i alder 7-15 (mean 12 SD 3) har etter kvantitativ analyse mean skåre 19,45. Spredning er 8-30 i 2008-2010.

Samlet har disse aktuelle erklæringene (gjennomsnittsalder alder 1,43 år, SD 0,9) etter kvantitativ analyse mean skåre 18,28 (SD 6,8) av 49 oppnåelige poeng, mot 16,04 for 41 erklæringer skrevet mellom 1997 og 2001 i dette prosjektets fase 1. Spredningen er 6-36 mot 4-35 blant prosjektets deltagere for 10 år siden. Det bemerkes spesielt at de svakeste erklæringene i kontrollundersøkelsen er like svake som de svakeste i fase 1, og skåres som i fase 1 positivt på de variablene som det er vanskelig å bomme på. Samtidig er de beste erklæringene i kontrollundersøkelsen ikke bedre enn de beste erklæringene i fase 1. Det er *ingen* substansiell forskjell mellom praksisskårene i disse to utvalgene som har avgitt data med 10 års mellomrom. Det første utvalget på 41 er noe bedre utdannet enn snittet i PP-tjenesten, men er ellers et typisk utvalg. Det andre utvalget er også høyt utdannet, men det foreligger ikke data om hvorvidt utvalget ellers er typisk.

Kontrollundersøkelsen har begrenset generaliseringsverdi, for det kan jo tenkes at andre PP-tjenester er blitt mye bedre. Det som er dokumentert, er at de praksisproblemer avhandlingen avdekker, fortsatt er merkbare i noen PP-tjenester, og i samme grad har denne avhandlingens funn fortsatt relevans.

Kapittel 27

Praksis i fase 2 under kompetanseheving

I tillegg til den kompetanseheving og bevisstgjøring som ligger i intervjuet, i arbeidsseminarene, utlevert litteratur og veiledning, er det også andre mulige grunner til at praksis bør være bedre i fase 2 enn i fase 1. Viktigst er at sakkyndighetserklæringene i fase 1 utgjør gjennomsnittlig hverdagspraksis i dette utvalget av PP-rådgivere, mens erklæringene i fase 2 er skrevet av deltagere som kan ha gjort sitt beste for prosjektet i en enkelt sak. Forventningen om og innstillingen på praksisbedring kan ha forårsaket bedre praksis i fase 2 enn i fase 1, som en selvoppfyllende profeti. Denne såkalte Hawthorne-effekten, en effekt som oppstår i fravær av en relevant intervensjon, blir diskutert i kapittel 31. I det følgende blir praksis etter kompetanseheving gjennomgått etter den kvantitative analysen, uten tanke på hva som eventuelt er årsaken til praksisendring. Utvalgsstørrelsen (N) er angitt i parentes for variabler som mangler dekning i enkelte av erklæringene. I den grad det refereres til tallene fra fase 1, er bare de PP-rådgiverne tatt med som er deltagere i prosjektet, som altså både har gitt intervju og levert erklæring til fase 1 (N=34).

Temagruppe 1 Individuell utvikling

At barnet er minoritetsspråklig, fremgår i samtlige 32 erklæringer i fase 2. Det er opptatt anamnese eller gitt diagnose med lærevanskeimplikasjoner i 24 av 32 saker. Barnets generelle utvikling er beskrevet i 23 erklæringer og morsmålsutviklingen i 21 av de 32 erklæringene i fase 2.

Temagruppe 1 Individuell utvikling er godkjent etter prosjektets minstestandard med fire poeng i 21 (66 prosent) av 32 saker i fase 2, mot tre prosent av 34 saker i fase 1.

Temagruppe 2 Oppvekstbetingelser

Nasjonalitet eller etnisk bakgrunn fremgår i 30 av 32 saker. Morsmål er oppgitt i samtlige saker. Familiesituasjonen er beskrevet i 23 erklæringer, og hjemmespråk er oppgitt i 29 av sakene. I 27 av 32 erklæringer kan man utlede hvor lenge barnet har bodd i Norge. I 28 saker er også barnets eksponering for norsk belyst, og pedagogisk historie er gjengitt i 29 av 32 saker. Aktuelt pedagogisk tilbud er beskrevet i 31 av 32 saker. Så mange som åtte av 32 erklæringer i fase 2 inneholder en vurdering av hvorvidt pedagogiske tilbud kan ha bidratt til eller forårsaket aktuelle pedagogiske problemer, mens denne vurderingen var helt fraværende i erklæringene fra fase 1.

I Temagruppe 2 Oppvekstbetingelser er det 23 av 32 saker i fase 2 (72 prosent) som når *nyttekravet* til saksopplysning med seks poeng eller mer, mot to (6 prosent) av 34 saker i fase 1.

Temagruppe 3 Utredningspraksis

PP-tjenesten har foretatt egen utredning i alle saker i fase 2, for øvrig en forutsetning for deltagelse. PP-tjenesten har også foretatt testing i alle sakene. Barnets norskbeherskelse er kartlagt eller forsøkt kartlagt i 31 av 32 saker, og nivå eller funksjon i norsk er angitt i 27 av dem. Morsmålet er kartlagt eller forsøkt kartlagt i 28 av 32 saker, og nivå eller funksjon i morsmål er angitt i 26 av dem. Så mange som 16 av 32 deltagere har i fase 2 forsøkt å gjøre en kvalitativ språkbeskrivelse, 18 har gjort en vurdering av eventuell morsmålssvekkelse, mens bare fire av 32 deltagere har observert barnet i samspill med samspråklige. I 31 av 32 saker er det tilfredsstillende redegjort for metoder og funn. I 23 saker er det brukt egnet metodikk, og i

den grad evner er testet med verbale tester på norsk, er det tatt forbehold for norskbeherskelsen. I fase 2 er det ni deltagere som har forsøkt å måle evner gjennom verbale prøver gitt på morsmål gjennom tolk, men fortsatt er det som i fase 1 bare to deltagere som har tatt forbehold for svekket standardiseringsgrunnlag eller eventuell morsmålssvekkelse.⁴⁴⁹ De viktigste områder er belyst i 29 av sakene, og forholdet mellom non-verbal kognitiv funksjon og nivå eller funksjon på de to språk er belyst i 28 av dem. I 26 saker (av 30 der spørsmålet er relevant) foreligger en redegjørelse for barnets skolefaglige ferdighetsnivå (skolebarn og skolestartere).

I Temagruppe 3 Utredningspraksis er det 21 av 32 saker i fase 2 (66 prosent) som når *nyttekravet* til saksopplysning med ni poeng eller mer, mot tre (9 prosent) av 34 saker i fase 1.

Temagruppe 4 Konkludering

Alle erklæringene i fase 2 inneholder en konklusjon med en karakteristikk av barnets læreforutsetninger. I 19 av 32 erklæringer er konklusjonen språklig klart formulert og rimelig forståelig for den som skal skrive IOP. Denne konklusjonen er sammenholdt med referert pedagogisk status (skole eller førskole) i 31 av 32 saker, og den er tilstrekkelig dokumentert i 23 av sakene. Bemerk at en konklusjon som etter dette prosjektets kriterier er dokumentert, godt kan tenkes å være gal. En konklusjon er i dette prosjektet dokumentert når den kan utledes fra *presentert* materiale som er tilstrekkelig for en slik utledning. Materiale som *ikke* er presentert, kunne i prinsippet tenkes å rokke ved konklusjonen.

I Temagruppe 4 Konkludering er 17 av 32 erklæringer i fase 2 (53 prosent) godkjent etter *prosjektkravet* på området konkludering med fire poeng, mot fire av 34 saker (12 prosent) i fase 1.

Temagruppe 5 Tiltaks- og forvaltningspraksis og

Samtlige erklæringer i fase 2 inneholder en vurdering av om barnet har utbytte av ordinære tilbud. I 25 av erklæringene (N=28) er det omtalt justeringer i den delen av opplæringen som ikke omfatter spesialundervisning, i det det fremgår i hvilken grad, på hvilken måte eller på hvilke områder barnet kan nyttiggjøre seg ordinære tilbud. I alle saker foreligger en vurdering av om barnet har behov for spesialpedagogiske tilbud. Denne vurderingen er dokumentert i 25 av 32 saker mot bare åtte av 34 i fase 1. Morsmålsopplæring i skole eller tiltak for å styrke morsmål i barnehage er vurdert i 29 av 32 saker, og vurderingene er dokumenterte. Norsk som andrespråk eller annen særskilt norskopplæring er vurdert i 25 av 32 saker, og vurderingene er dokumenterte. Tospråklig fagopplæring i skole eller morsmålsstøtte i barnehage er vurdert i 25 av sakene, og vurderingene er dokumenterte i 18 av dem. I bare to av sakene i fase 2 er det foreslått å bygge på eller utnytte kultur i tilbud og tiltak, men slike forslag var helt fraværende i fase 1. I 18 av 32 saker er det foreslått et personalsamarbeid mellom dem som skal ha med barnet å gjøre, og i 18 saker er det gitt føringer om innholdsmessig samordning mellom ulike tiltak (nivå, progresjon og tema). I åtte av disse erklæringene er den ene eller begge de to formene for samarbeid og samordning eksplisitt foreslått innskrevet i IOP (N=26). I bare 17 av sakene er det gitt føringer om både innhold, omfang og organisering av foreslåtte tiltak.⁴⁵⁰ Føringerne for tiltak er ellers relevante i 23 av sakene, tilstrekkelig konkrete i 15 av sakene, og

⁴⁴⁹ Data om testing på morsmål gjennom tolk med og uten forbehold er aktuelle bare for et fåtall PP-rådgivere og er ikke med i den samlede databehandling. Disse opplysningene er (som for fase 1) lagt inn i databasen av prosjektleder (altså ikke blindt av uavhengige prosjektmedarbeidere) for å komplettere bildet, men influerer ikke på rangering av sakkyndighetserklæringer eller på målte praksisforskjeller mellom prosjektets faser.

⁴⁵⁰ Denne variabelen har som nevnt svak reliabilitet.

tiltaksforslagene er formulert i et språk som er forståelig for den som skal skrive IOP i 20 av 32 erklæringer.

I Temagruppe 5 Tiltaks- og forvaltningspraksis er det fem av 32 erklæringer (16 prosent) som når *nyttekravet* til saksopplysning med 15 poeng eller mer i fase 2, mot ingen av de 34 erklæringene i fase 1.

Samlet vurdering av sakkyndighetserklæringene i fase 2

Kvantitativ analyse

29 av 32 sakkyndighetserklæringer i fase 2 når nyttekravet til saksopplysning i den *kvantitative* analysen på ett eller flere av de fem hovedområdene individuell utvikling, oppvekstbetingelser, utredningspraksis, konkludering og tiltaks- og forvaltningspraksis. Bare tre av 32 erklæringer i fase 2 når ikke nyttekravet til saksopplysning på noen av de fem hovedområdene i den kvantitative analysen. Ingen av erklæringene i fase 2 er fullt ut godkjent etter prosjektets minstestandard for godt arbeid med minoritetsspråklige (*prosjektkravet*), som krever 49 poeng og alle områder godkjent i den kvantitative analysen.

Men selv om ingen av erklæringene når prosjektkravet til kompetent saksopplysning, er det likevel fire av erklæringene som i sin helhet vurderes potensielt nyttige for det utredede barnet etter den kvantitative analysen (*nyttekravet*), idet de forener nyttekravene til sumskåre og bredde. Ingen av disse 34 deltageres erklæringer i fase 1 nådde det samlede nyttekravet.

Kvalitativ analyse

28 av erklæringene når nyttekravet til saksopplysning på ett eller flere av de syv spørsmålene i den *kvalitative* analysen, og det er bare fire erklæringer som ikke når nyttekravet til saksopplysning på noen av dem.

Etter den kvalitative analysen er det ni erklæringer fra fase 2 (28 prosent) som er godkjent som potensielt nyttige for det utredede barnet (mot 3 prosent i fase 1), idet de oppfyller nyttekravet for hvert av de syv spørsmålene.

Også for fase 2 er det høy positiv korrelasjon mellom kvantitativ og kvalitativ analyse ($r=0,77$ $p<0,00$).⁴⁵¹ På tross av at det i fase 2 fortsatt er et fåtall eller et mindretall erklæringer (i henholdsvis kvantitativ og kvalitativ analyse) som vurderes potensielt nyttige for det utredede barnet, er det likevel en markert praksisbedring fra fase 1 til fase 2. Dette kan uttrykkes ved at gjennomsnittlig sumskåre for 28 deltagere med erklæring i begge faser har steget med 19 poeng fra 17,83 til 37,27 av 49 mulige fra fase 1 til fase 2 i den kvantitative analysen og med 8 poeng fra 21,88 til 30,05 av 42 mulige i den kvalitative analysen.

Nyttekravet til saksopplysning i den kvantitative og i den kvalitative analysen kan som nevnt ikke sammenlignes direkte. En av grunnene til at nyttekravet til saksopplysning i fase 2 nås av noe flere i den kvalitative analysen (28 prosent) enn i den kvantitative analysen (13 prosent), er at kravet til forståelig skriftlig fremstilling utgjør en større del av den kvalitative analysen (to av syv kriterier) enn av den kvantitative analysen (to av 49 kriterier). Man må anta at det er lettere å skrive forståelig norsk enn å gjøre godt sakkyndighetsarbeid.

⁴⁵¹ Som tidligere nevnt inneholder den kvantitative analysen fem variabler som er hentet inn fra den kvalitative analysen. Noen få data befinner seg i begge databaser. Dette influerer ikke på korrelasjonen mellom de to analysene. Korrelasjonen mellom kvantitativ og kvalitativ analyse i fase 2 er 0,77 både med og uten de dublerne data.

Kapittel 28

Praksis i fase 3, to år etter kompetanseheving

Etter fase 1 og 2 ble deltagerne overlatt til egen praksis uten kontakt med prosjektet i omtrent to år, til 2004. Det lyktes å innhente sakkyndighetserklæringer fra 21 av dem etter denne latensperioden. Alle som fortsatt var i tilsvarende arbeid, sendte inn erklæringer; ingen av slo å delta videre. Antall erklæringer er i fase 3 halvert fra fase 1, og man kan i mindre grad trekke slutninger på grunnlag av tallmaterialet.

Man kunne tenke at noen har brukt prosjektdeltagelsen til å dyktiggjøre seg ytterligere, at noen har bevart den kompetanseheving de demonstrerte i fase 2, og at noen har falt tilbake til gamle synder fra fase 1. Disse prediksjonene er stort sett bekreftet i erklæringene fra fase 3, slik det fremgår av nedenstående gjennomgang, som følger den kvantitative analysen. Hadde de 21 gjenværende vært fulgt med regelmessig veiledning i den mellomliggende perioden, ville antagelig flere opprettholdt kompetansehevingen fra fase 2. Utvalgsstørrelsen (N) er angitt i parentes for variabler som mangler dekning i enkelte av erklæringene. Sammenligningsgrunnlaget i fase 1 er intervjuede deltagere (N=34). Sammenligningsgrunnlaget i fase 2 er samtlige 32 deltagere, inkludert de fire som ikke hadde egen erklæring i fase 1.

Temagruppe 1 Individuell utvikling

At barnet er minoritetsspråklig, fremgår i 20 av 21 erklæringer i fase 3. Det er opptatt anamnese eller gitt diagnose med lærevanskeimplikasjoner i seks av 21 saker. Barnets generelle utvikling er beskrevet i tre av erklæringene og morsmålsutviklingen i fire av dem.

I Temagruppe 1 Individuell utvikling er det to saker av 21 i fase 3 (10 prosent) som når prosjektets minstestandard (prosjektkravet) for kompetent saksopplysning med fire poeng, mot 66 prosent av 32 saker i fase 2 og tre prosent av 34 saker i fase 1.

Temagruppe 2 Oppvekstbetingelser

Nasjonalitet eller etnisk bakgrunn og morsmål fremgår i 16 av 21 saker. Familiesituasjonen er beskrevet i ti erklæringer og hjemmespråk er oppgitt i 14 av de 21 sakene. I 13 av erklæringene kan man utlede hvor lenge barnet har bodd i Norge. I ni saker er også barnets eksponering for norsk belyst, og pedagogisk historie er også gjengitt i ni av 21 saker. Aktuelt pedagogiske tilbud er beskrevet i 16 saker. I bare to av sakene i fase 3 er det vurdert hvorvidt pedagogiske tilbud kan ha bidratt til eller forårsaket aktuelle pedagogiske problemer.

I Temagruppe 2 Oppvekstbetingelser er det fem saker av 21 saker i fase 3 (24 prosent) som når nyttekravet til saksopplysning med seks poeng eller mer, mot 72 prosent av 32 saker i fase 2 og seks prosent av 34 saker i fase 1.

Temagruppe 3 Utredningspraksis

PP-tjenesten har foretatt egen utredning i 17 av sakene, og det er i de samme sakene også brukt tester. Barnets norskbeherskelse er kartlagt eller forsøkt kartlagt i 16 av 21 saker, og nivå eller funksjon i norsk er angitt i 14 av dem. Morsmålet er kartlagt eller forsøkt kartlagt i 11 av 21 saker, og nivå eller funksjon i morsmål er angitt i syv av dem. Bare én av 21 deltagere har i fase 3 forsøkt å gjøre en kvalitativ språkbeskrivelse, seks har gjort en vurdering av eventuell morsmålssvekkelse,⁴⁵² og bare én av 21 har observert barnet i samspill med sampråklige. I 17 av 21 saker er det tilfredsstillende redegjort for metoder og funn. I seks saker er det brukt egnet metodikk, og i den grad evner er testet med verbale tester på norsk, er det tatt

⁴⁵² Denne variabelen har svak skåringsreliabilitet.

forbehold for norskbeheberskelsen. De viktigste områder er belyst i ti av sakene, og forholdet mellom non-verbal kognitiv funksjon og nivå eller funksjon på de to språk er belyst i ni av dem. I 16 saker (av 20 der spørsmålet er relevant, altså for skolebarn og skolestartere) foreligger en redegjørelse for barnets skolefaglige ferdighetsnivå.

I Temagruppe 3 Utredningspraksis er det fem erklæringer av 21 i fase 3 (24 prosent) som når *nyttekravet* til saksopplysning med ni poeng eller mer, mot 66 prosent av 32 saker i fase 2 og ni prosent av 34 saker i fase 1.

Temagruppe 4 Konkludering

I alt 19 av de 21 erklæringene i fase 3 inneholder en konklusjon med en karakteristikk av barnets læreforutsetninger. I ni av 21 erklæringer er konklusjonen språklig klart formulert og rimelig forståelig for den som skal skrive IOP. Denne konklusjonen er sammenholdt med referert pedagogisk status (skole eller førskole) i 15 av 21 saker,⁴⁵³ og den er tilstrekkelig dokumentert i åtte av dem.

Temagruppe 4 Konkludering er godkjent etter prosjektets minstestandard (*prosjektkravet*) med fire poeng i seks av 21 saker i fase 3 (29 prosent), mot 53 prosent av 32 erklæringer i fase 2 og 12 prosent av 34 erklæringer i fase 1.

Temagruppe 5 Tiltaks- og forvaltningspraksis

20 av erklæringene i fase 3 inneholder en vurdering av om barnet har utbytte av ordinære tilbud. I 16 av de 21 erklæringene er det omtalt justeringer i den delen av opplæringen som ikke omfatter spesialundervisning, idet det fremgår i hvilken grad, på hvilken måte eller på hvilke områder barnet kan nyttiggjøre seg ordinære tilbud. I alle saker foreligger en vurdering av om barnet har behov for spesialpedagogiske tilbud. Denne vurderingen er dokumentert i 14 av dem.⁴⁵⁴ Morsmålsopplæring i skole eller tiltak for å styrke morsmål i barnehage er vurdert i 13 av 21 saker, og vurderingene er dokumenterte. Norsk som andrespråk eller annen særskilt norskopplæring er vurdert i 14 av 21 saker, og vurderingene er dokumenterte. Tospråklig fagopplæring i skole eller morsmålsstøtte i barnehage er vurdert i 12 av sakene, og vurderingene er dokumentert i ni av dem. I bare én av sakene i fase 3 er det foreslått å bygge på eller utnytte kultur i tilbud og tiltak. I fire av 21 saker er det foreslått et personalsamarbeid mellom dem som skal ha med barnet å gjøre, og i seks saker er det gitt føringer om innholdsmessig samordning mellom ulike tiltak (nivå, progresjon og tema). I tre av disse erklæringene er den ene eller begge de to formene for samarbeid og samordning eksplisitt foreslått innskrevet i IOP. I bare ti av sakene er det gitt føringer om både innhold, omfang og organisering av foreslåtte tiltak.⁴⁵⁵ Føringerne for tiltak er relevante i syv av sakene, tilstrekkelig konkrete i fem av sakene, og tiltaksforslagene er formulert i et språk som er forståelig for den som skal skrive IOP, i ni av 21 erklæringer.

I Temagruppe 5 Forvaltningspraksis og tiltak er det to av 21 saker i fase 3 (10 prosent) som når *nyttekravet* til saksopplysning med 15 poeng eller mer, mot 16 prosent av 32 erklæringer i fase 2 og null prosent av de 34 erklæringene i fase 1.

⁴⁵³ For operasjonalisering av "pedagogisk status" for førskolebarn, se sjekkliste for sakkyndighetserklæringer, vedlegg 2, hvor pedagogisk status refererer til forholdet mellom observerte og rapporterte ferdigheter, en (grov) operasjonalisering av forholdet mellom forutsetninger og ferdigheter analogt til skillet mellom læreforutsetninger og skoleferdigheter for skolebarn.

⁴⁵⁴ Denne variabelen, dokumentasjon av spesialundervisningsbehov, har svak reliabilitet i den kvantitative analysen.

⁴⁵⁵ Denne variabelen har som nevnt svak reliabilitet i den kvantitative analysen.

Samlet vurdering av sakkyndighetserklæringene i fase 3

Kvantitativ analyse

11 av 21 sakkyndighetserklæringene i fase 3 oppfyller etter den kvantitative analysen nyttekravet til saksopplysning på ett eller flere av de fem hovedområdene individuell utvikling, oppvekstbetingelser, utredningspraksis, konkludering og tiltakspraksis, mens 10 av 21 erklæringene ikke oppfyller nyttekravet til saksopplysning på noen av de fem hovedområdene. Ingen av erklæringene i fase 3 når prosjektets minstestandard (*prosjektkravet*) for godt arbeid med minoritetsspråklige, som krever 49 poeng og alle områder godkjent i den kvantitative analysen. Det er heller ingen av erklæringene i fase 3 som etter den kvantitative analysen i sin helhet vurderes som potensielt nyttige for det utredede barnet, idet ingen av dem forener nyttekravene til sumskåre og bredde.

Kvalitativ analyse

I den kvalitative analysen er det 15 erklæringene som når nyttekravet til saksopplysning på ett eller flere av de syv spørsmål. Tilsvarende er det seks erklæringene som ikke når nyttekravet til saksopplysning på noen av dem. I den kvalitative analysen er det to erklæringene (10 prosent) som i fase 3 forener kravet til sumskåre og bredde (30 poeng og nyttekravet innfridd for hvert av syv spørsmål). Kravet til nyttig saksopplysning ble nådd i 28 prosent av erklæringene i fase 2, og i 3 prosent av 34 erklæringene i fase 1.

Gjennomsnittlig sumskåre i fase 3 er 25,47 og 24,55 i henholdsvis kvantitativ og kvalitativ analyse. For fase 1 (N=34) er tallene 17,48 og 21,37. I fase 2 (N=32) er tallene 37,26 og 29,73. I begge analysene har det vært en betydelig praksisbedring fra fase 1 til fase 2 og et tilbakefall til et nivå mellom de to første fasene i fase 3. At de tallmessige utslagene er større i den kvantitative analysen enn i den kvalitative, skyldes måten skalaene er konstruert på. I skåringen av de syv spørsmålene vil medarbeiderne tendere mot de midtre skårene på en skala fra 1-6, hvilket gir mindre utslag. Lavest mulige samleskåre er 7, dvs. skåre 1 på hvert spørsmål. Det ikke er noen slik tendens til sentral konsentrasjon av skårene i den kvantitative analysen, der hvert av kriteriene mekanisk avkrysses uavhengig av alle de andre, på en skala med et nullpunkt.

Merk igjen at den kvantitative analysen registrerer informasjonsbiter som er til stede i erklæringen, men sier lite om kvaliteten på hver informasjonsbit. I den kvalitative analysen er registreringen av foreliggende informasjonsbiter langt mindre presis, men til gjengjeld er kvaliteten på bitene og sammenhengen mellom dem underkastet et kompetent faglig skjønn. Siden begge de to helt forskjellige analysene viser et identisk mønster over tre faser, må man anta at de har målt noe felles, presumptivt kvalitet i sakkyndighetserklæringene, slik kvalitet er definert i dette prosjektet.

Praksis i tre faser fremstilt i tabeller

Prosentandel av erklæringer som møter kriteriene i kvantitativ analyse i tre faser

Temagruppe 1 Individuell utvikling	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Samlet
	<u>N=41</u>	<u>N=32</u>	<u>N=21</u>	<u>N=94</u>
1. Det er opptatt anamnese	10	75	29	36
2. Generell utvikling er beskrevet	10	72	14	32
3. Utvikling på førstespråk (morsmål) er beskrevet	5	67	19	29
4. Det fremgår at barnet er minoritetsspråklig	95	100	95	97
Temagruppe 2 Oppvekstbetingelser	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Samlet
	<u>63</u>	<u>94</u>	<u>76</u>	<u>77</u>
5. Nasjonalitet eller etnisk bakgrunn fremgår	63	94	76	77
6. Morsmål er oppgitt	80	100	76	86
7. Familiesituasjonen er beskrevet	20	72	48	44
8. Hjemmespråk er oppgitt	32	91	67	60
9. Oppholdstid i Norge fremgår	34	84	62	57
10. Eksponering for norsk er beskrevet	32	88	43	52
11. Pedagogisk historie er beskrevet	32	91	43	54
12. Aktuelt pedagogisk tilbud er beskrevet	61	97	76	77
13. Tilbud er vurdert som mulig problemårsak	0	25	10	11
Temagruppe 3 Utredning	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Samlet
	<u>78</u>	<u>100</u>	<u>81</u>	<u>86</u>
14. PPT har foretatt egen utredning	78	100	81	86
15. Det er brukt tester	73	100	81	84
16. Norskbeherskelse er forsøkt kartlagt	46	97	76	70
17. Morsmålsbeherskelse er forsøkt kartlagt	22	88	52	51
18. Det foreligger kvalitativ språkbeskrivelse	7	50	5	21
19. Språk er observert i samspill med samspråklige	7	13	5	9
20. Morsmålsvekkelse er kommentert	5	56	29	28
21. Det er redegjort for metoder og funn	54	97	81	74
22. Nivå/funksjon i norsk fremgår	24	84	67	54
23. Nivå/funksjon i morsmål fremgår	17	81	33	43
24. Brukt egnet metodikk/tatt nødvendige forbehold	22	72	29	40
25. De viktigste kartleggingsområder er dekket	22	91	48	51
26. Forhold 2 språk og non-verbal kognisjon fremgår	12	88	43	45
27. Skolefaglige ferdigheter fremgår	46	81	76	65
Temagruppe 4 Konkludering	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Samlet
	<u>88</u>	<u>100</u>	<u>91</u>	<u>93</u>
28. Det foreligger en konklusjon	88	100	91	93
29. Konklusjon er sammenholdt med ped. status	54	97	71	72
30. Konklusjon er dokumentert	20	72	38	41
31. Konklusjon er klart og forståelig fremstilt	27	59	43	41
Temagruppe 5 Tiltak	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Samlet
	<u>95</u>	<u>100</u>	<u>95</u>	<u>97</u>
32. Utbytte av ordinær opplæring er vurdert	95	100	95	97
33. Justeringer innenfor ordinær plan er vurdert	59	78	76	69
34. Spesialundervisning er vurdert	98	100	100	99
35. Vurdering av spesialundervisning er dokumentert	24	78	67	52
36. Morsmålsopplæring er vurdert	22	91	62	54
37. Vurdering av morsmålsopplæring er dokumentert	17	91	62	52
38. Tospråklig fagopplæring er vurdert	17	78	57	47
39. Vurdering av tospr. fagopplæring er dokumentert	12	56	43	34
40. Særskilt norskopplæring er vurdert	24	78	67	52
41. Vurdering av særskilt norskopplæring er dokumentert	24	78	67	52
42. Foreslått å utnytte/bygge på kulturfaktorer	0	6	5	3
43. Personalsamarbeid er foreslått	2	56	19	24
44. Faglig/tematisk samordning er foreslått	5	56	29	28
45. Samarbeid/samordning foreslått innskrevet i IOP	0	25	14	12
46. Føringer for innhold, omfang og organisering	29	53	48	41
47. Tiltaksføringer er relevante	22	72	33	41
48. Tiltaksføringer er konkrete	12	47	24	27
49. Tiltaksføringer er klart og forståelig fremstilt	44	63	43	50

Tabell 24. Prosentandel av erklæringer som møter kriteriene i kvantitativ analyse i tre faser og samlet.

Mean skåre i kvantitativ og kvalitativ analyse i tre faser (varierende N).

	Kvantitativ analyse Skala 0 - 49	Kvalitativ analyse Skala 7 - 42
Fase 1 (N=41) ⁴⁵⁶	16,23	21,13
Fase 1 (N=34) ⁴⁵⁷	17,48	21,37
Fase 1 (N=28) ⁴⁵⁸	17,83	21,88
Fase 2 (N=32) ⁴⁵⁹	37,26	29,73
Fase 2 (N=28)	37,27	30,05
Fase 3 (N=21)	25,47	24,55

Tabell 25. Mean skåre i tre faser i kvantitativ og kvalitativ analyse.

Prosentandel av erklæringer som møter nyttekravene i kvantitativ analyse i tre faser

Kvantitativ analyse	Fase 1 (N=41)	Fase 2 (N=32)	Fase 3 (N=21)	3 faser (N=94)
Område 1 Individuell utvikling godkjent (4 poeng)	2	66	10	26
Område 2 Oppvekstbetingelser godkjent (6 poeng)	5	72	24	32
Område 3 Utredning godkjent (9 poeng)	7	66	24	31
Område 4 Konkludering godkjent (4 poeng)	10	53	29	29
Område 5 Tiltak godkjent (15 poeng)	0	16	10	7
Erklæringer der ingen av 5 områder er godkjent	85	9	48	51
Potensielt nyttige erklæringer (5 områder godkjent >38 poeng)	0	13	0	4

Tabell 26. Prosentandel som møter nyttekravene i kvantitativ analyse i tre faser og samlet.

Prosentandel av erklæringer som møter nyttekravene i kvalitativ analyse

Kvalitativ analyse	Fase 1 (N=41)	Fase 2 (N=32)	Fase 3 (N=21)	3 faser (N=94)
1. Informasjonstilfang er tilstrekkelig (balanse)	7 %	72 %	29 %	34 %
2. Diskusjon av informasjon og vektning av faktorer (diskusjon)	12 %	50 %	24 %	28 %
3. Konklusjonen er dokumentert (dokumentasjon)	20 %	72 %	38 %	41 %
4. Konklusjonen er forståelig fremstilt (forståelighet)	27 %	59 %	48 %	43 %
5. Føringer er relevante (relevans)	22 %	72 %	33 %	41 %
6. Føringer er konkrete (konkretisering)	12 %	47 %	24 %	27 %
7. Føringer er forståelig fremstilt (forståelighet)	44 %	63 %	43 %	50 %
Erklæringer som potensielt kan komme barnet til nytte (samlet vurd.)	2 %	28 %	10 %	13 %

Tabell 26. Prosentandel som møter nyttekravene i kvantitativ analyse i tre faser og samlet.

⁴⁵⁶ Alle fase 1-erklæringer skrevet av PP-rådgivere med kjent utdanningsbakgrunn⁴⁵⁷ Alle fase 1-erklæringer skrevet av intervjuede deltagere⁴⁵⁸ Alle deltagere med erklæring i både fase 1 og fase 2⁴⁵⁹ Alle erklæringer i fase 2

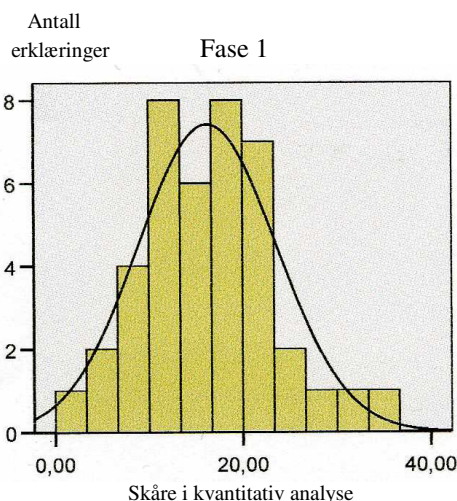
Deltagernes praksis er nå demonstrert i tre faser, før, under og etter kompetanseheving. Vi ser at deltagerne ble bedre i fase 1 enn i fase 2, og at praksis i fase 3 faller tilbake til et punkt mellom de to første nivåene. Disse sammenligningene er gjort på gruppenivå. I det følgende fremstilles praksisendringen mer håndgripelig, med diskursiv analyse av seks eksemplariske erklæringer, to fra hver fase.

Kapittel 29

Kvantitativ, kvalitativ og diskursiv analyse av seks eksempelsaker

En beskrivelse gjennom to eksempler av praksis i fase 1 før kompetanseheving

Sakkyndighetserklæringene i fase 1 før kompetanseheving er i rangeringen tendensielt normalfordelt med en lett forskyvning mot skalaens lavere ende (se **figur 9**). Den svakeste erklæringen har tre poeng, den sterkeste har 35 poeng av 49 mulige. Median er 16 (15,98), mean er 16 (16,23) og standardavvik 7,35. Fase 1 før kompetanseheving blir eksemplifisert ved to forskjellige, men typiske sakkyndighetserklæringer.



Figur 9. Skårer i kvantitativ analyse fase 1 (mean 16,23 SD 7,35).

De to eksemplerklæringene fra fase 1

Den første erklæringen har i den kvantitative analysen en samleskåre 10, som er nær gjennomsnittet (10,65) for erklæringer med samleskåre under median 16 for alle erklæringene i fase 1, altså typisk for gjennomsnittet av de svakeste erklæringene i fase 1. Den andre har en samleskåre på 22, som er nær gjennomsnittet (22,09) for erklæringer med samleskåre over median 16 for hele fase 1, altså typisk for gjennomsnittet av de beste erklæringene i fase 1. Den første erklæringen eksemplifiserer typiske svakheter i fase 1, den andre erklæringen eksemplifiserer hvilke sterke sider erklæringene i fase 1 tross alt har.

Eksempel 1 Svake sider ved praksis før kompetanseheving

En typisk svak erklæring fra fase 1

Denne erklæringen har i den kvantitative analysen en samleskåre på 10 poeng av 49 mulige, som er nær gjennomsnittet (10,65) for de erklæringene i fase 1 som skårer lavere enn median 16. Ni av de 41 erklæringene i fase 1 er like svake som eller svakere enn denne erklæringen, altså ca. en femtedel av erklæringene i fase 1. Ingen av de fem hovedområdene når nyttekravet i denne erklæringen. Det er ikke tilstrekkelige opplysninger om individuell utvikling og oppvekstbetingelser. Utredningspraksis og konkludering er utilfredsstillende, og tiltaksforslagene lar seg ikke dokumentere i de samlede presenterte funn og vurderinger.

I den kvalitative analysen har denne erklæringen 13,5 poeng på en skala fra 7-42. Godkjenningskriteriet for en potensielt nyttig erklæring er 30 poeng og godkjent skåre på hvert av syv spørsmål. Denne erklæringen når ikke nyttekravet på noen av de syv spørsmål. For denne erklæringen er det altså godt samsvar mellom den kvantitative og den kvalitative analysen.

Individuell utvikling

Det er ikke tatt opp anamnese (eller gitt diagnose med kjent implikasjon for læring og utvikling). Dermed er det senere utredningsarbeid vanskeliggjort fordi anamnestiske data kan belyse øvrige utredningsfunn. Barnets generelle utvikling er ikke beskrevet, heller ikke språkutvikling på morsmålet. Også disse opplysningene ville belyst senere utredningsfunn og gjort vurderingen av læreforutsetninger lettere.

Oppvekstbetingelser

Hjemmespråk og botid i Norge er ikke oppgitt. Dermed blir det vanskeligere å vurdere hvilke muligheter barnet har hatt for å lære de to språk. Eksponering for norsk og morsmål er ikke beskrevet, hvilket ytterligere kunne belyst barnets språklæringsmuligheter. Det foreligger ikke en pedagogisk historie med redegjørelse for tilbud og tiltak til nå, hvilket ville vært nyttig for å vurdere farbarheten av tilbud og tiltak i fremtiden, og dessuten belyse øvrige utredningsfunn. Det er ikke vurdert om tilpasning av tilbud til barnets behov i skolen hittil har bidratt til det som tvetydig kalles ”vansker med forståelsen av det norske språket” (konklusjonen). Siden det ikke fremgår om barnet har hatt morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller særskilt norskopplæring, vet vi ikke om barnets angivelige ”språkproblemer” skyldes manglende tilpasning i tilbudene eller konstitusjonelle utviklingsvansker, eventuelt andre forhold knyttet til stimulering eller språklæringshistorie. Hjemmespråk er ikke spesifisert, og familiesituasjonen er ikke beskrevet. Vi vet altså ikke hvem som bor i hjemmet, og hvilke språk de snakker, opplysninger som kunne bidratt til å belyse barnets mulighet til å erverve sine to språk. Det heter riktignok at:

Skolen har tenkt helt ut i fra (barnets) behov og PPT støtter de tankene ..

.. men det fremgår ikke hvilke tanker dette er, og det er ikke vurdert om tilbudet kanskje kan ha bidratt til barnets problem. Det fremgår at barnet har hatt Norsk som andrespråk og spesialundervisning i inneværende år.

Utredning

PP-tjenesten har foretatt utredning i form av test og observasjon (i samspill med majoritetsbarn), men det er ikke redegjort for metoder og funn.

Leiter viser at (barnet) har vansker med forståelsen av det norske språket.

Leiter er imidlertid en non-verbal test, og kan ikke vise noe om språkforståelse. Den kan vise barnets non-verbale kognitive funksjonsnivå, men dette funnet er ikke referert. Observasjonen viser

.. en gutt som er urolig i timene. Han prater høyt, ofte og uavbrutt og er uryddig i forhold til oppgaver han skal løse. Klassestyrer har fin ro og orden i klassen, så (eleven) får ikke dratt andre elever med seg i sin urolighet.

Denne type atferd kan ha mange helt forskjellige årsaker, for eksempel umodenhet, svakt skolefaglig nivå, atferdsvansker og sosial-emosjonelle vansker, ADHD, stimulerings- og oppdragelsesforhold, kommunikasjonssevne, kognitivt utviklingsnivå, utilstrekkelig tilpasset opplæring eller svak forståelse av undervisningsspråket norsk. Det foreligger ikke sikre opplysninger som kunne bidra til å skjelle mellom slike mulige forklaringer på observert atferd. Barnets nivå eller funksjon er ikke angitt eller forsøkt kartlagt på verken norsk eller morsmål. Utover en udokumentert påstand om at barnet har ”vansker med forståelsen av det norske språket”, vet vi intet om barnets språklige funksjon. Det er ikke foretatt kvalitativ

språkbeskrivelse, hvilket i fravær av utviklingsdata og bedre test- eller observasjonsdata kunne vært svært nyttig. Det er ikke gjort observasjon av språkatferd og sosial funksjon i samspill med samspråklige, hvilket tilsvarende ville vært nyttig i fravær av utredningsfunn og utviklingshistorie. Det er ikke gjort en vurdering av eventuell morsmålssvekkelse, noe som rutinemessig bør gjøres. Språklige nivåer på norsk og morsmål (som kunne vært kartlagt) er ikke sammenholdt med non-verbal kognitiv funksjon (som faktisk er kartlagt, men ikke referert), på tross av at denne sammenligningen er helt sentral for å kunne vurdere samlede læreforutsetninger. De viktigste kartleggingsområder er dermed heller ikke dekket.

Konkludering

Det foreligger en høyst uklar konklusjon med en karakteristikk av læreforutsetninger:

(Eleven) har vansker med forståelsen av det norske språk .. (han) kvalifiserer til spesialundervisning etter Opplæringslovens § 5 A. Han har et middels behov.

Konklusjonen er ikke dokumentert i utredningsfunn. De uklart beskrevne læreforutsetningene (konklusjonen) er ikke sammenholdt med pedagogisk status (skolefaglig nivå) og den observerte "uro". Konklusjonen er ikke et produkt av en balansert diskusjon av individuell utvikling, oppvekstbetingelser og utredningsfunn; den er først og fremst udokumentert. Hvis barnet er intellektuelt normalutrustet, er konklusjonen om svak norskbeherskelse kanskje riktig. I så fall forstår vi også hvorfor barnet er urolig, og vi kan danne en hypotese om at tilbudet er dårlig tilpasset og derfor fører til dårlig læringsresultat og uro. Erklæringen inneholder ingen slik hypotese. Hvis barnet er mentalt retardert, så er forståelsen av norsk kanskje i samsvar med kognitivt utviklingsnivå. I så fall er det ikke norskforståelsen som er barnets vanske, men utviklingsnivået. Siden mental funksjon ikke er kommentert, er konklusjonen helt arbitrær. Dessuten har ikke opplæringsloven noen paragraf 5 A.

Tiltak:

På grunn av svak opplysning av saken og udokumentert, uklar konklusjon, er for-slagene om tiltak under ett udokumenterte. Det hevdes udokumentert at barnet har behov for spesialundervisning av "middels omfang", men det fremgår ikke i hvilken grad eller på hvilke områder barnet kan nyttiggjøre seg ordinære tilbud, den tiden han altså ikke skal ha spesialundervisning. Spesialundervisningsbehovet beskrives slik:

(Eleven) har mest behov for spesialundervisning i de grunnleggende fagene norsk og matematikk. Han har behov for enkle oppgaver i de ulike fagene, slik at han opplever mestring og et positivt selvbilde.

Det fremgår ikke hvilke "enkle oppgaver" han skal ha, eller hvor enkle de skal være i de "ulike fagene". Føringsene for tiltak er altså helt vage, og hvorvidt de er relevante, er umulig å vite, fordi konklusjonen både er uklar og udokumentert. Det er ikke foreslått å bygge på eller utnytte barnets kulturbakgrunn i tilbud og tiltak. Behov for morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og særskilt norskopplæring er ikke vurdert, og i den grad erklæringen tolkes dit hen at barnet ikke har behov for disse tre tiltakene, er denne vurderingen ikke dokumentert. Om disse tiltakene hadde vært foreslått, ville de vært udokumenterte, siden det ikke forligger dokumentasjon av nivå på de to språk. Det er ikke foreslått praktisk eller tematisk/faglig samordning mellom de pedagoger som skal stå for barnets tilbud og tiltak på forskjellige områder, og dette samarbeidet er følgelig heller ikke foreslått innskrevet i IOP, noe som rutinemessig bør gjøres. Føringsene for tiltak er ellers vage, lite konkrete og målbare. Beskrivelsen av hvilke områder den individuelle opplæringsplanen bør dekke, formuleres slik:

IOP må dekke skolefagene og opplæring i sosial kommunikasjon og kompetanse. Skolen har tenkt helt ut i fra (barnets) behov og PPT støtter de tankene.

Som grunnlag for å skrive en individuell opplæringsplan er slike føringer verken konkrete, forståelige eller dokumentert relevante.

Denne erklæringen inneholder følgende positive trekk: Det fremgår at barnet er minoritetsspråklig, morsmål er oppgitt, det foreligger en konklusjon (riktignok udokumentert), og det er (riktignok uten grunnlag) vurdert om barnet trenger spesialundervisning. Det er følgelig en faglig svært svak sakkyndighetserklæring. Man må uten videre anta at en slik sakkyndighetserklæring vil kunne skade dette barnets skolekarriere og tilsløre det forhold at det nok er skolens manglende tilpasning til barnets behov som helt eller delvis skaper de problemene barnet er henvist for. Desto mer slående er erklæringens rosende omtale av skolens arbeid og barnets opplæringstilbud.

En femtedel av de 41 sakkyndighetserklæringene i fase 1 er like svake som denne eller svakere, og fase 1 uttrykker altså vanlig praksis i et ganske typisk utvalg norske PP-rådgivere.

Eksempel 2 Sterke sider ved praksis før kompetanseheving

En typisk og bedre erklæring fra fase 1

Denne erklæringen har etter den kvantitative analysen en samleskåre på 22 poeng av 49 mulige, som er nær gjennomsnittet (22,09) for de erklæringene i fase 1 som skårer høyere enn median 16. Ni av de 41 erklæringene i fase 1 er like gode som eller bedre enn denne erklæringen, altså nesten en fjerdedel av erklæringene i fase 1. Heller ikke denne erklæringen når nyttekravet på noen av de fem hovedområdene, men den inneholder noen flere av de viktige vurderingene.

I den kvalitative analysen har denne erklæringen 22 poeng av 42 mulige. Denne erklæringen når ikke nyttekravet på noen av de syv spørsmål. For denne erklæringen er det altså godt samsvar mellom den kvantitative og den kvalitative analysen.

Individuell utvikling

Det fremgår at barnet er minoritetsspråklig, men det mangler anamnese og redegjørelse for generell utvikling og utvikling på morsmålet, opplysninger som er helt sentrale ved utredning av minoritetsspråklige.

Oppvekstbetingelser

Barnet utredes i forbindelse med skolestart. Nasjonalitet og morsmål oppgis, opplysninger som mangler i mange erklæringer fra fase 1. Familiesituasjonen er ikke beskrevet, og hjemmespråk er ikke oppgitt. Vi vet altså ikke hvem som bor i hjemmet, og hvilke språk de kommuniserer på. Til gjengjeld foreligger en grei oversikt over pedagogiske tilbud og tiltak frem til henvisning, og eksponering for norsk i barnehagen er beskrevet. Også det aktuelle pedagogiske tilbudet er beskrevet (barnehage). Tilpasning i tilbud er ikke vurdert som mulig problemskapende faktor, trass i at det fremgår at barnet lenge mistrivdes i barnehagen, hvor han begynte ved alder 2-6:

Det var en stor overgang for (barnet) å begynne i en vanlig barnehage med 18 barn. I begynnelsen gråt han mye og spurte etter sine foreldre. Det tok lang tid før han følte seg trygg i barnehagen. (Barnet) er fortsatt engstelig når han skal delta i nye ting både i barnehagen og når de er på tur utenfor barnehagen.

Utredning

Det er foretatt utredning, og det er brukt tester. Beherskelse av både norsk og morsmål er forsøkt kartlagt med Reynells språktest, og nivå er angitt i aldersekvivalens, med samme nivå for begge språk.

Hans språkforståelse tilsvarende gjennomsnittet for barn på 3 år (alder 5-6) .. Det synes å være liten forskjell i resultatene på delprøvene på norsk og (morsmål).

Dette er svært viktige observasjoner og de er temmelig uvanlige for erklæringene i fase 1. Det er imidlertid ikke foretatt kvalitativ språkbeskrivelse. På tross av at samspill med samspråklige er observert, er ikke en eventuell morsmålssvekkelse vurdert. Non-verbal kognitiv funksjon er beskrevet, men nivået er ikke nærmere presisert.

På utføringsoppgaver har han vansker med oppgaver som måler visuelle motoriske persepsjonsferdigheter og perseptuell-motorisk integrering.

De viktigste områder er dermed ikke kartlagt eller sammenholdt. Vi vet ikke hvordan non-verbalt kognitivt nivå forholder seg til språknivåene. Vi vet ikke om språknivåene er et uttrykk for en naturlig utvikling med gode språklæringsmuligheter på begge språk, eller om nivåene kanskje heller skjuler et morsmål i forfall sammen med et utilstrekkelig etablert norsk. Det er uheldig, for de pedagogiske konsekvensene av disse to situasjonene er nemlig helt forskjellige. Fordi språknivåer ikke er sammenholdt med språklæringsmuligheter og med non-verbal kognitiv funksjon, kjenner vi heller ikke evnenivå og evneprofil.

Konkluderer

Det foreligger en konklusjon med en karakteristikk av læreforutsetninger, nemlig generelt forsinket utvikling hos en skolestarter. Det foreligger en del gode beskrivelser av hva barnet mestrer og ikke mestrer, men disse sammenholdes ikke med de utfordringer barnet vil møte ved skolestart. Konklusjonen er ikke så godt dokumentert at man trygt kan bygge tiltak på den, men den er klart og forståelig formulert.

Tiltak

Fordi konklusjonen ikke er tilstrekkelig dokumentert, er tiltakene som foreslås, gjennomgående heller ikke dokumenterte. Det foreligger likevel gode metodiske betraktninger om tilbudet i den delen av opplæringen som ikke skal være spesialundervisning. Omfang og organisering av spesialundervisning er kommentert, men innholdet av opplæringen er vagt og generelt formulert:

Han har behov for språklig stimulering som tar utgangspunkt i egne erfaringer og her og nå situasjoner .. Han har behov for systematisk begrepsopplæring basert på visuell og konkret støtte .. Han har behov for oppgaver som gir ham opplevelse av å mestre .. Han har behov for generell styrking av fin- og grovmotorikken ..

Dette er anbefales viktige arbeidsområder, men det savnes en presisering av *språkstimulering* (på hvilke språk?), *begrepsutvikling* (av hvilke begreper?), *generell styrking* (av hvilke grov- og finmotoriske ferdigheter?). Det er ikke vurdert om barnet har behov for morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller særskilt norskopplæring, på tross av at barnet ut fra presenterte opplysninger synes å trenge alle tre tiltak. Derimot foreligger en positiv og sterk oppfordring om tett samarbeid mellom pedagoger som skal arbeide med barnet. Dette er en vurdering som svært ofte mangler i erklæringene fra fase 1, og manglende samarbeid rundt

minoritetsspråklige regnes som et utbredt problem. Det er ikke vurdert å bygge på eller utnytte kulturfaktorer i tiltak og tilbud. Tiltaksdelen av erklæringen er ellers klart og forståelig skrevet.

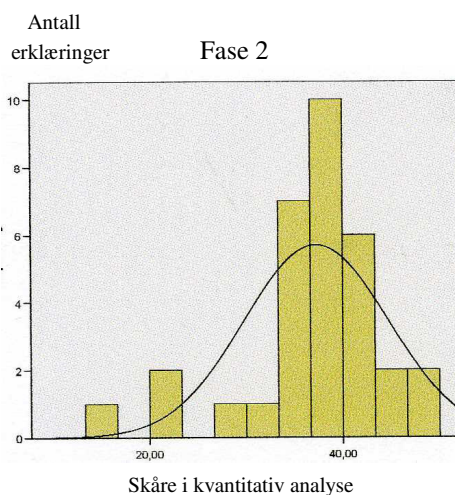
Fordi konklusjonen er for dårlig dokumentert, og fordi flere sentrale tiltak enten ikke er vurdert eller for vagt beskrevet, er det sannsynlig at heller ikke denne erklæringen vil være til særlig nytte for barnet, utover at det sikkert vil bli innvilget en del ekstra ressurser til opplæringen. Essensen av erklæringen er at barnet er generelt sentutviklet, og at skolen må tilpasse seg barnets nivå. Fordi det ikke foreslås effektive tiltak for å motvirke morsmålsvekkelse eller for å fremme innlæring av norsk, og fordi konklusjonen er udokumentert og tiltakene mangler relevans og konkretisering, er det mer sannsynlig at tilbudet barnet får på grunnlag av denne erklæringen, vil øke barnets problemer enn at det vil redusere eller kompensere for barnets problemer.

Oppsummering av gjennomgang av to typiske erklæringer fra fase 1

Det er godt samsvar mellom den kvantitative og den kvalitative analysen av disse to erklæringene. Begge erklæringene vitner om utilstrekkelig kompetanse for utredning av minoritetsspråklige barn. Det er ikke innhentet eller etterspurt tilstrekkelig informasjon om barnet, og utredningsmetodikken har klare svakheter. Konklusjonene er svakt dokumenterte, kanskje helt gale, og det er ukjent i hvilken grad barna har lærevansker, om problemene helt eller delvis skyldes en kombinasjon av morsmålsvekkelse og utilstrekkelig etablering av norsk, eller om problemene skyldes manglende tilpasning i pedagogiske tilbud. De tiltak som foreslås, er svakt dokumentert, vagt og generelt formulert og fremfor alt mangler de forskriftsfestede (nå lovfestede) tiltak som nettopp skal sikre likhet i opplæringen for minoritetsspråklige barn. Den første erklæringen vil temmelig åpenbart skade barnets skolekarriere, og det er stor fare for at også den andre vil gjøre det, på tross av at den er mye bedre enn den første. Den første erklæringen er typisk for den svakeste halvparten av erklæringene i fase 1 og den andre er typisk for den beste halvparten av erklæringene.

En beskrivelse gjennom to eksempler av praksis i fase 2 under kompetanseheving

Sakkyndighetserklæringene i fase 2, under kompetanseheving, er i rangeringen også tendensielt normalfordelt, men med en lett forskyvning mot skalaens øvre ende (se **figur 10**). Den svakeste erklæringen har i den kvantitative analysen 14 poeng, altså langt svakere enn de beste erklæringene i fase 1; den sterkeste har 48 poeng av 49 mulige. Median er 40 (39,91), mean er 37 (37,26) og standardavvik 7,47. Praksis i fase 2 blir eksemplifisert ved to forskjellige, men typiske sakkyndighetserklæringene.



Figur 10. Skårer i kvantitativ analyse fase 2 (mean 37,26 SD 7,47).

De to eksempelklæringene fra fase 2

Den første erklæringen har i den kvantitative analysen en samleskåre 32,7, som er nær gjennomsnittet (32,21) for erklæringene med samleskåre under median 40 for alle erklæringene i fase 2, altså typisk for gjennomsnittet av de svakeste erklæringene i fase 2. Den andre har en samleskåre på 42 poeng, som er nær gjennomsnittet (42,3) for erklæringene med samleskåre over median 40 for hele fase 2, altså typisk for gjennomsnittet av de beste erklæringene i fase 2. Den første erklæringen eksemplifiserer noen sterke sider ved erklæringene i den svakere delen av praksis etter kompetanseheving; den andre erklæringen eksemplifiserer noen svake sider som selv de beste erklæringene i fase 2 fortsatt har på tross av kompetanseheving.

Eksempel 3 Sterke sider ved praksis under kompetanseheving

En typisk svak erklæring fra fase 2

Denne erklæringen har i den kvantitative analysen en samleskåre på 32,67 poeng av 49 mulige, som er nær gjennomsnittet (32,21) for de erklæringene i fase 2 som skårer lavere enn median 40. Fire av de 32 erklæringene i fase 2 er svakere enn denne erklæringen, altså en åttendedel av erklæringene i praksis etter kompetanseheving.

Ett av de fem hovedområdene, utredning, når etter den kvantitative analysen nyttekravet i denne relativt svake fase 2-erklæringen, men den har ikke høy nok samleskåre (38 poeng) eller tilstrekkelig bredde i kvalitet, så erklæringen er ikke skåret som et arbeid som antagelig kan komme barnet til nytte i videre skolegang.

Etter den kvalitative analysen har denne erklæringen 22 poeng av 42 mulige, og er også i denne analysen typisk for svake erklæringene i fase 2 (mean i fase 2 er 29,73 poeng). Denne erklæringen når nyttekravet på ett av de syv spørsmål, idet forslag om tiltak vurderes relevante. Den når ikke på langt nær det samlede nyttekravet til erklæringene som etter den kvalitative analysen potensielt kan komme barnet til nytte (30 poeng, jevnt fordelt over syv spørsmål). For denne erklæringen er det altså godt samsvar mellom den kvantitative og den kvalitative analysen.

Individuell utvikling

Det fremgår at barnet er minoritetsspråklig, men det er ikke opptatt anamnese. Barnets generelle utvikling i barneårene er ikke beskrevet, heller ikke den tidlige utvikling på morsmålet, hvilket for akkurat dette barnet ville vært en svært viktig indikator.

Oppvekstbetingelser

Familiesituasjonen er riktignok ikke beskrevet (dvs. hvem som bor i hjemmet), men både nasjonalitet, morsmål og hjemmespråk er angitt, så det er mulig å utlede noe om barnets språklæringsbetingelser på to språk. Dessuten fremgår oppholdstid i Norge og eksponering for norsk i pedagogiske tilbud, hvilket ytterligere belyser språklæringsbetingelsene. Deltageren har imidlertid ikke kommentert disse språklæringsbetingelsene utfyllende nok:

(Dette) er ei jente som er født og oppvokst i Norge, men som har etiopisk som morsmål. Det har vært snakket etiopisk, norsk og engelsk hjemme, i dag snakker familien stort sett norsk. (Hun) begynte i barnehage når hun var 2,5 år gammel. Der ble det kun snakket norsk til henne, og først etter over et år i barnehagen ble det satt inn en morsmålsassistent for henne .. Samtidig flyttet storebror fra Afrika og til familien i Norge, og nektet å snakke annet enn engelsk hjemme. Dette kan ha ført til ytterligere forvirring for (henne) .. (Hun) ble meldt til PPT det siste året i barnehagen for vansker med det norske språket.

Disse opplysningene om barnets språklæringsbetingelser er helt nødvendige for at testresultater og pedagogisk kartlegging skal gi mening, og det er svært positivt at disse opplysningene foreligger. Det fremgår andre steder i erklæringen at barnet har lært norsk i barnehagen (hovedsakelig av andre barn) og av mor (som snakker svært utilstrekkelig norsk), og at barnet i alt vesentlig har sluttet å bruke morsmål i det daglige. Denne språklæringshistorien gir ikke grunnlag for utvikling av aldersadekvat norsk, engelsk eller etiopisk. En normal (altså vanlig) språkutvikling forutsetter rikelig språklig erfaring med både voksne (familie) og barn (søsken, lekekamerater). Barn som lærer språk primært av andre barn eller av voksne med begrenset språkbeherskelse, har ikke vanlige språklæringsbetingelser. Også under en forutsetning om helt normal evneutrustning er det med en slik språklæringshistorie å forvente at barnet får så svak skolefaglig ferdighetstilegnelse at det bare av den grunn etter hvert blir nødvendig med spesialundervisning. Denne presiseringen av at oppvekstbetingelsene (in casu språklæringshistorien) predisponerer for skolefaglige vansker, mangler i erklæringen. Merk at det ikke er en trespråklig oppvekst som er barnets problem, men at det har vært utilstrekkelig eksponering for hvert av de tre språk. En flerspråklig oppvekst skaper ikke i seg selv ”forvirring”, såfremt det er gode, altså vanlige, språklæringsbetingelser for ett eller flere av språkene.

Pedagogisk forhistorie og aktuelt pedagogisk tilbud er greit beskrevet, men det er ikke vurdert hvorvidt pedagogiske tilbud til nå kan ha bidratt til problemutviklingen, noe som rutinemessig bør gjøres.

Utredning

PP-tjenesten har foretatt egen utredning, og det er brukt tester. Det er redegjort for funn og metoder. Beherskelse av både norsk og morsmål er forsøkt kartlagt, hvilket er positivt, men funksjonsnivå er angitt bare for morsmål. For begge språk er det forsøkt foretatt en kvalitativ språkbeskrivelse, noe som mangler i de fleste erklæringer, også i fase 2, men den er ikke tilstrekkelig detaljert til å gi positiv skåre. Det mangler en presisering av hvor mye norsk hun egentlig kan:

(Hun) har hatt stor framgang siden 1999 når det gjelder hennes norske talespråk.

Tre år tidligere ble barnet testet med Reynells språktest og hadde ferdigheter tilsvarende 3 ½ års utvikling ved alder 6 år. Det er positivt at fremgang registreres, men opplæring må bygge på mer konkrete opplysninger om språkutviklingsnivået. Ved aktuell utredning er hun 9 år gammel, og det fremgår ikke om hun behersker opplæringspråket norsk som en åtteåring eller som en seksåring, eksempelvis. Av den grunn er det vanskelig å si om foreslåtte tiltak er relevante, slik det fremgår nedenfor.

Ved testing med WISC-R og WPPSI er det tatt prisverdige forbehold om norskbeherskelsen i fortolkning av resultater:

Begge evnetestene er normert for barn som har norsk som morsmål. Det vil derfor være å forvente at barn som har et annet morsmål enn norsk, får svakere skårer enn aldersnormen på de språklige oppgavene.

Denne påstanden i erklæringen er for så vidt gal, fordi noen tospråklige barn naturligvis har vanlig beherskelse av norsk. Men for akkurat dette barnet (og for svært mange andre) er påstanden en nyttig påminnelse om at man skal utvise forsiktighet ved testing av minoritetspråklige.

Det er gjort vurderinger av to språk og non-verbalt kognitivt nivå, og de viktigste kartleggingsområder er dermed dekket. Angivelse av skolefaglige nivåer er imidlertid svært mager:

(Hun) har hatt store innlæringsvansker i lesing og matematikk, og har fortsatt vansker med å forstå og gjøre seg forstått på norsk.

Denne angivelsen av skolefaglig nivå er gitt positiv skåre av prosjektets medarbeidere. Skåringen er tvilsom fordi det ikke sies noe om hva barnet faktisk kan i lesing og matematikk. Slike skolefaglige vansker er å forvente med de oppvekstbetingelsene (språklæringsbetingelsene) barnet har hatt. Det skolen trenger for å gi henne relevant opplæring, er helt konkrete opplysninger om språknivå i norsk og om ferdighetsnivå i regning og skriftspråk. Slike opplysninger mangler i erklæringen. Man får håpe at skolen selv kan kartlegge ferdighetsnivåene og relatere dem til øvrige utredningsfunn.

Konkludering

Ifølge medarbeiderne som har foretatt skåringen, foreligger det en konklusjon i denne erklæringen (som derfor kanskje har fått et ufortjent plusspoeng), men den er godt skjult, innvevd i teksten uten eget avsnitt, og den er uklart formulert. Velvillig fortolket er konklusjonen at barnet er normalbegavet (målt med non-verbale tester) og ikke har hatt mulighet til å lære noe språk til aldersadekvat nivå. Konklusjonen er plausibel ut fra presentert materiale, og den er sammenholdt med (vagt formulerte) skolefaglige ferdigheter ("svak" i lesing og matematikk). Men fordi konkretiseringsnivået er så lavt, er konklusjonen ikke skåret som dokumentert eller forståelig for mottaker (dvs. skolen, som skal utforme tiltak). Dette kan være et eksempel på en konklusjon som ikke er dokumentert, men antagelig riktig.

Tiltak

Utbytte av ordinær opplæring er vurdert, og det er foreslått justeringer av innhold, metode og progresjon innenfor ordinær opplæringsplan. Det er ikke påvist lærevansker, og spesialundervisning er vurdert, men ikke anbefalt. Og fordi konklusjonen ikke er dokumentert, er heller ikke vurderingen av spesialundervisningen dokumentert. De tre språkrettede tiltak er alle vurdert, og vurderingene er dokumenterte i presentert materiale. Begrunnelsen for ikke å anbefale tospråklig fagopplæring er akseptabel:

(Eleven) mestrer i dag ikke morsmålet bedre enn hun mestrer norsk. Hun vil derfor ikke ha nytte av fagopplæring på morsmålet.

Påstanden om at barnet ikke ville ha *nytte* av tospråklig fagopplæring, er vel tvilsom, for slik opplæring ville antagelig styrket morsmålet og hjulpet til med å styrke utvikling av også faglige begreper på morsmålet, men disse positive bivirkningene av tospråklig fagopplæring inngår ikke i begrunnelsene for å innrømme et barn dette tiltaket.

Det er ikke vurdert å bygge på eller utnytte kulturfaktorer i tilbud og tiltak, en vurdering som mangler i nesten alle erklæringene, også i fase 2 etter kompetanseheving. Derimot er det foreslått et personsamarbeid mellom de pedagogene som får med eleven å gjøre. Det er imidlertid ikke konkret presisert hvordan innhold, metode og progresjon skal samordnes i de forskjellige opplæringssituasjoner, noe som rutinemessig bør gjøres. Føringerne for tiltak er relevante for barnet i den forstand at de fleste av de viktigste vurderingene er gjort (utbytte av ordinær opplæring, spesialundervisning og de tre språkkrettede tiltak), men på grunn av uklar angivelse av skolefaglige ferdigheter og beherskelse av norsk er det også uklart hvor godt tiltakene vil treffe barnets funksjonsnivå. Prosjektets medarbeidere har skåret føringerne som relevante, men for lite konkrete.

Vurdering

Det som særlig skiller denne relativt svake fase 2-erklæringen fra de typiske fase 1-erklæringene, er bedre informasjonstilfang om oppvekstbetingelsene (språklæringshistorien) og grundigere utredning, der begge språk er vurdert og sammenholdt med non-verbal kognitiv funksjon. Positivt er det også at det ikke er trukket tvilsomme slutninger ut fra skjeve evneprofiler som mer plausibelt forklares ved barnets språklæringshistorie enn ved hypoteser om lærevansker. På tiltakssiden er nesten alle de viktigste vurderinger foretatt, noe som forekommer sjelden i fase 1. Tiltakene er relevante, men de er for vage, og behovet for dem er bare delvis dokumentert. Konklusjonen er usikker, og det mangler opplysninger om barnets tidlige utvikling.

Denne deltagerens erklæring fra fase 1 fikk etter den kvantitative analysen en samleskåre på 25 poeng mot 33 for erklæringen i fase 2, en praksisbedring på 8 poeng. Gjennomsnittlig praksisbedring fra fase 1 til fase 2 er på 19 poeng (differansen mellom gjennomsnittlig skåre for hver av de to fasene for de 28 som har erklæring i begge faser).

Eksempel 4 Svake sider ved praksis under kompetanseheving

En typisk og bedre erklæring fra fase 2

Denne erklæringen har i den kvantitative analysen en samleskåre på 42 poeng av 49 mulige, som er nær gjennomsnittet (42,3) for de erklæringene i fase 2 som skårer høyere enn median 40. Fire av de 32 erklæringene i fase 2 er bedre enn denne erklæringen, altså en åttendedel av erklæringene som uttrykker praksis under kompetanseheving.

Fire av de fem hovedområdene når nyttekravet i denne erklæringen. Individuell utvikling, oppvekstvilkår, utredningspraksis og konkludering er tilfredsstillende fremstilt, men tiltaksforslagene er fortsatt skåret utilstrekkelige. På tross av tilstrekkelig samleskåre (>38) er denne erklæringen derfor likevel ikke skåret som potensielt nyttig for det utredede barnet. Erklæringens kvaliteter er ikke jevnt nok spredt over de fem hovedområdene.

I den kvalitative analysen har denne erklæringen 27,5 poeng av 42 mulige, altså litt under gjennomsnittet for fase 2, som er 29,73 poeng. Den når nyttekravet på fire av de syv spørsmål. Konklusjonen bygger etter ekspertpanelets mening på for spinkelt materiale, men den er dokumentert i det som foreligger, og den er forståelig fremstilt. Tiltaksforslag er relevante og forståelig fremstilt, men ikke tilstrekkelig konkrete.

Denne erklæringen er vurdert noe mer positivt i den kvantitative enn i den kvalitative analysen. De to analysene er helt forskjellige, så det gir ikke mening å spørre hvilken vur-

dering av erklæringen som er den ”riktige”. Det vil være bedre å si at dette er en erklæring der svært mange av de sentrale informasjonsbitene er på plass, men hvor bitenes kvalitet i noen grad er underkjent av ekspertpanelet. I så måte kan erklæringen være et eksempel på nytten av å bruke to forskjellige analyser. Det er ikke tilstrekkelig å følge oppskriften mekanisk; PP-rådgiveren skal også utøve et godt faglig skjønn.

Individuell utvikling

Alle punkter er godkjent etter prosjektets minstestandard. Det fremgår at barnet er minoritets-språklig, den første utvikling på morsmålet er beskrevet, det er opptatt anamnese og generell utvikling i barneårene er beskrevet, altså språkutvikling, motorisk utvikling og sosial utvikling.

Oppvekstbetingelser

Alle punkter er godkjent etter prosjektets minstestandard. Nasjonalitet, morsmål, familiesituasjon, hjemmespråk, oppholdstid i Norge, eksponering for norsk, pedagogisk historie og aktuelt pedagogisk tilbud er alle nevnt eller tilstrekkelig beskrevet. Det er også gjort en vurdering av om tilbud barnet har mottatt i Norge, kan ha bidratt til problemutviklingen. Dette er svært positivt og en sjeldenhet også i erklæringene i fase 2:

I første klasse deltok han i en liten språkgruppe som 7 timer pr. uke arbeidet med aktuelle begreper knyttet til klassens temaer. Eleven hadde liten fremgang. I annen klasse var tiltakene rettet mot lese-/skriveopplæring i liten gruppe 7 timer pr. uke. Det var liten fremgang .. I tredje klasse har eleven individuell oppfølging.

Utredning

Nesten alle punkter er godtatt etter prosjektets minstestandard. Deltageren har foretatt egen utredning, det er brukt tester og i det hele tatt egnet metodikk. Både morsmål og norsk er kartlagt, og nivå fremgår for begge språk, hvilket gjør det lettere å vurdere innhentet informasjon og andre testresultater. Barnet er ikke observert i samspill med samspråklige på morsmål, men til gjengjeld er det foretatt en kvalitativ språkbeskrivelse av barnets bruk av norsk. Det er gjort en vurdering av mulig morsmålsstagnasjon, hvilket er meget positivt og en sjeldenhet også i fase 2. Språknivåene er sammenholdt med non-verbalt kognitivt nivå, og det er ved testing tatt forbehold for norskbeherskelsen ved verbale testledd:

Når det gjelder barn med tospråklig bakgrunn, må man ta med i tolkningen av resultat at mange av deltestene er kulturavhengige. Eleven skårer lavere på verbaldelen enn på utføringsdelen. Dette kan ha sin årsak i språk- og kulturforskjeller og dermed ikke gi et korrekt bilde av barnets evner på området. Resultatet kan derimot si en del om prognosen i skolen.

Skolefaglig ferdighetsnivå er godt beskrevet, slik at det er mulig å konkretisere forholdet mellom forutsetninger og ferdigheter, et viktig punkt for vurdering av tiltak. De viktigste områder er kartlagt, og det er redegjort godt for metoder og funn.

Konkludering

Også på dette punktet er alle krav tilfredsstilt etter prosjektets minstestandard. Det foreligger en konklusjon om at barnet er lett kognitivt utviklingsforsinket, vel dokumentert i presentert materiale. Det trekkes ikke udokumenterte slutninger om ”spesifikke språkvansker” eller ”visuell styrke” på tross av at evneprofilen er skjev. Den skjeve evneprofilen tilskrives nivået i norsk språk, hvilket etter presentert materiale er den mest plausible forklaring. Svakt skole-

faglig nivå forklares dels ved evnenivået, dels (som vist over) ved at tilbudet ikke har vært godt nok tilpasset elevens forutsetninger i første og andre klasse. Konklusjonen er klart og forståelig fremstilt.

Tiltak

Det er redegjort for elevens utbytte av ordinær opplæring og for nødvendige justeringer av ordinær opplæring i timer der eleven ikke skal ha egne opplegg. Det er gjort en dokumentert vurdering av at gutten har krav på spesialundervisning.

Derimot er det ikke foreslått at han skal ha morsmålsundervisning, hvilket han etter presentert materiale ville ha krav på og nytte av, og som foreldrene etter beskrivelsen ville ønsket for sin sønn. Til gjengjeld er det gitt en udokumentert anbefaling av tospråklig fagopplæring. Den er udokumentert fordi det har vært en markert stagnasjon i morsmålsutvikling, og fordi eleven i skolefaglig vokabular fungerer bedre på norsk, enn umodent. Eleven vil altså ikke ha nytte av tospråklig fagopplæring i forhold til rasjonalen for dette tiltaket, og har derfor heller ikke krav på slik opplæring. Det er ikke vurdert om gutten skal følge planen for Norsk som andrespråk eller ha særskilt norskopplæring. Slik opplæring har han etter beskrivelsen både behov for og krav på, men spørsmålet er altså ikke vurdert.

Det er ikke foreslått å utnytte eller bygge på kulturfaktorer i tilbud og tiltak. Det er ikke foreslått samarbeid mellom de pedagoger som skal arbeide med eleven på forskjellige områder, det er ikke foreslått tematisk og nivåmessig samordning av forskjellige tiltak, og slik samordning er følgelig heller ikke foreslått innskrevet i individuell opplæringsplan.

Ellers er både innhold, omfang og organisering av spesialundervisning kommentert, og det er gitt forståelige og relevante føringer for tiltak i forskjellige fag. Føringene er imidlertid ikke særlig konkrete, og er derfor av begrenset verdi for pedagoger som skal presisere opplæringsmål i en individuell opplæringsplan:

Han skal ha stadige mestringsopplevelser og man bør sammen med eleven måle fremgang .. Undervisningen må bygge videre på det eleven kan .. Eleven bør utvikle en bedre innholdsforståelse .. Matematiske begreper må være innlært og eleven må forstå tekst i matematikkoppgaver.

Disse eksempelformuleringene fra erklæringen er helt utmerkede, men siden de ikke følges av konkretisering, forblir de velmenende og vage, lite brukbare for praktisk pedagogikk.

Vurdering

Denne relativt gode erklæringen fra fase 2 etter kompetanseheving kan stå som eksempel på mål man kan sette seg ved gjennomføring av et moderat kompetansehevingsprogram. Erklæringen er langt bedre enn de typiske fase 1-erklæringene, og også vesentlig bedre enn de beste erklæringene fra fase 1. Men på tross av god saksopplysning og troverdig konkludering kan man på grunn av sviktende tiltaksforslag likevel ikke med særlig grad av sikkerhet forutse at dette arbeidet kan komme dette barnet til nytte i videre skolegang. Det er mulig, og kanskje sannsynlig, men langt fra sikkert, for det avhenger av skolens evne til selv å formulere opplæringsmål i samsvar med guttens ellers godt beskrevne forutsetninger.

Denne deltagerens erklæring fra fase 1 fikk en samleskåre på 19 poeng mot 42 poeng for erklæringen i fase 2, en praksisbedring på 23 poeng. Gjennomsnittlig praksisbedring fra fase 1 til fase 2 er på 19 poeng (differansen mellom gjennomsnittlig skåre for hver av de to fasene for de 28 som har erklæring i begge faser).

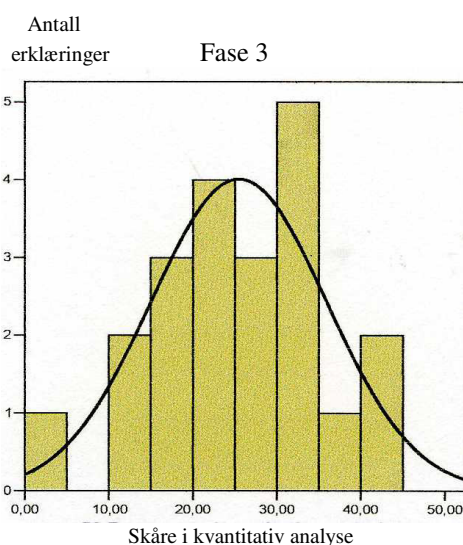
Oppsummering av gjennomgang av to typiske erklæringer fra fase 2

Begge disse erklæringene fra fase 2, med henholdsvis 32,7 og 42 poeng i den kvantitative analysen, er langt bedre enn de to eksempelerklæringene fra fase 1, som hadde henholdsvis 10

og 22 poeng. Disse to erklæringene når nyttekravet til saksopplysning på henholdsvis to og fire hovedområder i den kvantitative analysen, og de karakteriseres blant annet ved langt bedre informasjonstilfang enn de fleste erklæringene i fase 1. Men fortsatt når ingen av de to erklæringene *nyttekravet* i de to analysene, og slett ikke *prosjektkravet* til kompetent sakkyndighet ut fra praksismodellen i dette prosjektet, som er en normativ minstestandard.

En beskrivelse gjennom to eksempler av praksis 2 år etter kompetanseheving (N=21)

Deltagernes prestasjoner i fase 3 ca. to år etter kompetanseheving skiller seg fra fase 1 og fase 2 ved at spredningen er større, på tross av at utvalget nå er redusert fra de opprinnelige 41 deltagerne i fase 1 til 21 i fase 3. I fase 3 varierer skåringen fra 4 poeng til 45 poeng, en spredning på 41 poeng. I fase 1 og fase 2 var spredningen på henholdsvis 32 poeng og 34 poeng. Det er altså større kvalitetsforskjeller mellom erklæringene i fase 3 enn i de to foregående fasene (se **figur 11**). Sakkyndighetserklæringene i fase 3 er tendensielt normalfordelt med en lett forskyvning mot kurvens øvre ende. Den svakeste erklæringen har i den kvantitative analysen 4 poeng, den sterkeste har 45 poeng av 49 mulige. Median er 27, mean er 25,46 og standardavvik 10,45. Fase 3 blir eksemplifisert ved to forskjellige og *atypiske* erklæringer, nemlig den svakeste og den beste fra fase 3, vurdert etter den kvantitative analysen.



Figur 11. Skårer i kvantitativ analyse fase 3 (mean 25,46 SD 10,45).

De to eksempelklæringene fra fase 3

Den første erklæringen har i den kvantitative analysen en samleskåre fire av 49 mulige, og er den svakeste av erklæringene fra fase 3. Den andre har en samleskåre på 45, og er etter den kvantitative analysen den beste erklæringen fra fase 3.

I den kvalitative analysen har den første erklæringen en skåre på 12,5 av 42 mulige, og er også i denne analysen den svakeste i fase 3. Den andre erklæringen har i den kvalitative analysen en skåre på 31 og er godkjent etter nyttekravet på alle syv spørsmål. Etter den kvalitative analysen er dette den tredje beste i fase 3. Det er altså godt samsvar mellom de to analysene for disse to erklæringene.

Den første erklæringen viser at det for noen av deltagerne er lite å spore av praksisbedring to år etter kompetanseheving. Den andre erklæringen kan i beste fall tyde på at kompetanseheving for andre har hatt god, og så langt varig effekt.

Eksempel 5 Den svakeste erklæringen i fase 3 (kvantitativ analyse)

Denne erklæringen er en av de fire svakeste i hele materialet, som består av 94 sakkyndighetserklæringer fordelt på tre faser. Den får *positiv* skåre på følgende fire punkter:

1. Det er trukket en konklusjon, men konklusjonen er ikke dokumentert, den er ikke forståelig fremstilt og den er ikke sammenholdt med barnets skolefaglige ferdigheter (som heller ikke er

angitt). Det foreligger en konklusjon i 92,6 prosent av alle de 94 erklæringene i hele dette materialet, så dette er et poeng som det i denne sammenheng er lett å oppnå.

2. Det er gjort en vurdering av utbytte av ordinær opplæring. Denne vurderingen er imidlertid ikke dokumentert, blant annet fordi skolefaglige ferdigheter ikke er angitt og fordi elevens evner og forutsetninger ikke er beskrevet. Utbytte av ordinær opplæring er vurdert i 96,8 prosent av de 94 erklæringene i dette materialet, blant annet fordi denne vurderingen gjerne inngår i de malene som slike erklæringer ofte skrives etter.

3. Det er foreslått justeringer av den delen av opplæringen som ikke skal dekkes av individuell opplæringsplan. Vurdering av slik justering av ordinær plan foreligger i 69,1 prosent av de 94 erklæringene i dette materialet.

4. Det er foreslått spesialundervisning, men denne vurderingen er ikke dokumentert. Spesialundervisning er vurdert i 98,9 prosent av de 94 erklæringene i dette materialet.

Som man ser, har et overveldende flertall av de 94 erklæringene i materialet positiv skåre på disse fire punktene, poeng som i denne sammenheng altså er lette å oppnå. Det skyldes blant annet at kravet om konklusjon og vurdering av spesialundervisning, utbytte av ordinær opplæring og justering av ordinær opplæring ligger implisitt i grunnlaget for overhodet å foreta sakkyndig vurdering, både for majoritetsspråklige og for minoritetsspråklige. Det må være meget vanskelig å *unngå* å få poeng på disse punktene.

Individuell utvikling

Det er ikke gitt noen opplysninger. Det foreligger ikke anamnese, data om morsmålsutvikling, generell utvikling, eller opplysninger om at barnet er minoritetsspråklig.

Oppvekstbetingelser

Det er ikke gitt noen opplysninger. Nasjonalitet og morsmål, familiesituasjon, pedagogisk tilbud, pedagogisk historie osv. er overhodet ikke kommentert. Det eneste som foreligger, er følgende formulering:

Halvårsrapporten forteller at (eleven) har arbeidet svært godt denne høsten. Det er lagt vekt på å ha opplæring i små grupper og samspillet med andre har vært nyttig. (Eleven) har hatt en jevn, god faglig og sosial utvikling.

Nivåene som eleven har utviklet seg fra og til, er ikke kommentert, og nærmere bestemt hvor god denne utviklingen har vært, er ikke kommentert, utover at utviklingen altså er ”jevn” og ”god”.

Utredning

Det er ikke gitt noen aktuelle opplysninger. Det er ikke foretatt utredning, men det refereres til en tidligere sakkyndighetserklæring. Det fremgår ikke klart hvor gammel denne tidligere sakkyndighetserklæringen er, eller om den eventuelt er foreldet. Det fremkommer ingen opplysninger som kan underbygge konklusjonen, som synes å være hentet fra foregående sakkyndighetserklæring.

Konklusjon

Det foreligger en konklusjon, formulert på følgende måte:

PP-tjenestens konklusjon: Da (eleven) ikke får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, tilrår PPT at det blir gitt spesialpedagogisk opplæring etter lovens § 5.1. .. Eleven har vansker med korttidsminne, konsentrasjon, informasjonsbearbeiding og abstrakt logisk tenkning.

Denne formuleringen er av prosjektets medarbeidere tolket som en foreliggende, altså poeng-givende, konklusjon. Skåringen er tvilsom, siden det ikke foreligger opplysninger som under-bygger noen konklusjon. Merk at det forekommer i noen erklæringer at deltagere også mister poeng de etter forfatterens mening burde ha hatt, og man kan håpe at slike (relativt få) tvil-somme skåringer utligner hverandre.

Tiltak

Det gis positiv skåre fordi elevens utbytte av ordinær opplæring er kommentert. Formuler-ingen om utbytte av ordinær opplæring er imidlertid den samme som er inneholdt i konklusjonen, og er følgelig tilsvarende udokumentert.

Det er videre gitt positiv skåre for omtale av behov for justering av den ordinære opplæring på områder som ikke dekkes av spesialundervisningen:

Eleven kan følge planer for jevnaldrende under forutsetning av at lærestoffet tilpasses til (elevens) behov med bruk av konkrete, bilder, enkle oppgaver og enkel tekst.

Fordi elevens behov ikke er spesifisert, vil denne formuleringen overlate hele ansvaret for til-pasning av ordinært tilbud til skolens lærere, som altså ikke får noen hjelp til dette av den sakkyndige erklæringen.

Det er også gitt positiv skåre fordi spesialundervisning er vurdert (og foreslått). Forslaget om spesialundervisning er imidlertid udokumentert fordi det ikke bygger på relevant innhentet informasjon, utredning og en dokumentert konklusjon. Føringene for spesialunder-visningen er ellers svært vage:

Eleven har behov for alternativ plan i norsk og matematikk. Den individuelle opplæringsplanen skal særlig vektlegge å trekke ulike praktiske oppgaver inn for å lære teoretisk stoff .. Skolens forslag til organisering anbefales iverksatt.

Formelt kommenteres altså innhold ("norsk og matematikk") og organisering av spesial-undervisningen ("slik skolen har foreslått"), men ikke omfang av spesialundervisningen. Man kan neppe si at benevnelse av hvilke skolefag som skal dekkes av spesialundervisning, er full-god beskrivelse av spesialundervisningens innhold. En uspesifisert henvisning til skolens eget forslag om organisering av spesialundervisningen må dessuten oppfattes som en ansvars-fraskrivelse fra det sakkyndige organ PP-tjenesten, som skal være en reell faglig hjelp til skolen og forvaltningsmessig et formelt korrektiv til skolen.

Vurdering

Denne uhyre svake sakkyndighetserklæringen har fått fire poeng av 49 mulige ved en mekanisk skåring etter de operasjonaliserte kriteriene i sjekklisten som erklæringene vurderes etter. Fordi disse fire poengene i praksis ligger implisitt i grunnlaget for å foreta sakkyndige vurderinger, er det også vanskelig å unngå positiv skåre på disse fire punktene. Ovenstående innholdsanalyse viser dessuten at grunnlaget i teksten for også disse fire poengene er svakt i

denne erklæringen. Erklæringen er derfor i realiteten innholdsløs og bærer preg av ansvarsfraskrivelse. Den kan få store negative konsekvenser for eleven som omtales, fordi ansvaret for opplæringen av den presumptivt lærehemmede eleven uten sakkyndig saksopplysning overlates skolen alene i flere år fremover, ettersom deltageren skriver:

Tilrådingen gjelder for skoleårene: 2003-2004, 2004-2005, 2005-2006.

Når erklæringen skrives, går barnet i 5. klasse. Det fremgår indirekte at erklæringen skrives fordi den forrige sakkyndige erklæringen, som det henvises til, er foreldet, dvs. mer enn tre år gammel. Denne presumptivt lærehemmede eleven kan altså risikere å gå 6 år på skolen (3. til 8. klasse) uten fornyet vurdering av sine vansker. Den som leser denne erklæringen, har ingen mulighet til å vurdere innholdet i eller kvaliteten av den foregående sakkyndige erklæring (2. klasse) eller kvaliteten av tilbud gitt før 3. klasse. Det er derfor ikke mulig av den aktuelle erklæringen å lese ut om denne eleven på noe tidspunkt av sin skolegang fra 1. til 9. klasse har hatt, eller kanskje vil få, relevant, enn si likeverdig eller forsvarlig opplæring.

Erklæringen er den svakeste i fase 3 etter både den kvantitative og den kvalitative analysen. Erklæringen er skrevet i 2003 av en PP-rådgiver som i 2001 og 2002 deltok i dette prosjektets kompetansehevingsprogram for sakkyndighetsarbeid overfor minoritetsspråklige barn.⁴⁶⁰ Denne PP-rådgiverens erklæringer skåret 10 poeng i fase 1 og 22 poeng i fase 2, men altså bare 4 poeng i fase 3 for et arbeid som er helt verdiløst, og potensielt skaldelig for barnet.

Eksempel 6 Den beste erklæringen i fase 3 (kvantitativ analyse)

Denne erklæringen er etter poengsummen i den kvantitative analysen den sterkeste erklæringen i fase 3, og etter den kvalitative analysen kommer den på tredje plass. Denne erklæringen er viktig, fordi den, i likhet med de andre få, men gode erklæringene i materialet, viser at god praksis kan oppnås med en moderat intervensjon som i dette prosjektet, uten at PP-rådgiverne har gjort noe spesielt genialt. De har bare fulgt gode praksisnormer og tenkt selv. Den aktuelle deltageren har utdannelse av lavere grad. Eksempelerklæringen får i den kvantitative analysen *negativ* skåre på følgende fire punkter:

1. Det er ikke gjort en vurdering av om pedagogiske tilbud kan ha medvirket til eller forårsaket de aktuelle problemer, en vurdering som rutinemessig bør gjøres. Denne vurderingen er gjort i 10,2 prosent av alle sakene i hele dette materialet på 94 erklæringer, hovedsakelig i fase 2 og 3.
2. Det er ikke foretatt kvalitativ språkbeskrivelse på norsk eller morsmål. Denne metoden gir et viktig supplement til språktester og andre testresultater, men brukes av et mindretall (ca. 20 prosent) i dette materialet på 94 erklæringer, mest i fase 2 og 3.
3. Det er ikke foreslått å utnytte eller bygge på kulturfaktorer i tilbud eller tiltak, et tiltaksforslag som rutinemessig bør vurderes, men som fremmes i et fåtall saker (3,2 prosent) i dette materialet på 94 erklæringer.

⁴⁶⁰ Deltagerne har selv valgt hvilke erklæringer de vil ha med i prosjektet. De har neppe hatt interesse av å sende inn erklæringer de selv er misfornøyd med, hvis de har et bedre alternativ, men noen kan ha tatt den eneste de hadde for hånden, kanskje som et tegn på de har få slike saker og altså lite erfaring.

4. Det er ikke (samlet) gitt tilstrekkelige føringer om innhold, omfang og organisering av spesialpedagogiske tiltak. Slike føringer, som forskriftsmessig forutsettes gitt, foreligger i 41,5 prosent av alle de 94 erklæringene i dette materialet.

Som man ser, er det et stort flertall av de 94 erklæringene i dette materialet som har negativ skåre på de tre første av disse punktene. Dette er altså poeng som det (i denne sammenheng) er vanskelig å oppnå. Også på det fjerde punktet har et flertall av erklæringene negativ skåre.

Individuell utvikling

Området er godkjent etter prosjektets minstestandard. Det fremgår at barnet er minoritets-språklig, det foreligger anamnese, barnets generelle utvikling og utvikling på dets første språk er beskrevet.

Av arvelige komponenter finnes i familien sen taleutvikling med ordletingsvansker .. Graviditeten og fødselen foregikk uten komplikasjoner. Barnets tidlige utvikling beskrives som adekvat. Barnet krabbet ikke, men kunne gå ved 1 års alder .. Barnets (morsmåls-) språkutvikling har vært forsinket. Barnet begynte å prate ved 3 års alder og har hatt problemer med å uttale ord på (morsmål) .. I dag er hans morsmål ikke aldersadekvat. Barnet foretrekker å snakke norsk med familien sin.

Oppvekstbetingelser

Området er ikke godkjent etter prosjektets minstestandard, men området oppvekstbetingelser når likevel *nyttekravet* til saksopplysning. Nasjonalitet og morsmål er angitt, familiesituasjon og bruk av språk i hjemmet er beskrevet, oppholdstid i landet fremgår, og det er redegjort for barnets eksponering for norsk språk i familie og barnehage.

.. barnet bor sammen med far, mor og broren på 3 år. Barnet er tospråklig (norsk-(morsmål)) og har vært eksponert for det norske språket i barnehagen i ca. 3 år. Begge foreldrene kommer fra (land). Far har bodd i Norge i (ca. 10 år), mens mor har bodd i (ca. 8 år). Begge (foreldrene) behersker det norske språket nokså bra .. (Barnet) foretrekker å snakke norsk med familien sin ..

Det foreligger en grei oversikt over pedagogiske tilbud frem til henvisning og det er redegjort for aktuelt pedagogisk tilbud. Det er imidlertid ikke vurdert hvorvidt pedagogiske tilbud kan ha bidratt til eller forårsaket de aktuelle problemer, en vurdering som rutinemessig bør gjøres:

Foresatte lurer på om barnet kan ha blitt språkforvirret fordi han har vært eksponert for det norske språket mens han utviklet morsmålet sitt.

Fra et foreldresynspunkt er dette et høyst relevant spørsmål, men deltageren gir ikke videre kommentarer. Etter beskrivelsen i erklæringen ser det ut til at dette i utgangspunktet litt språkforsinkede barnet etter barnehagestart har begynt å snakke norsk hjemme, og at foreldrene har latt barnet bestemme hva som skal være barnets hjemmespråk. Derved har barnet ikke hatt gunstige (altså vanlige) språklæringsbetingelser for morsmålservelse. Det sies i erklæringen at foreldrene er "nokså gode" i norsk, men det diskuteres ikke om foreldrene har kunnet være gode språkmodeller på norsk. Siden barn i barnehage hovedsakelig lærer norsk av andre barn (ikke av voksne), og fordi foreldrene neppe har vært fullgode (altså vanlige) voksne, norske språkmodeller, er det overveiende sannsynlig at barnet heller ikke på norsk har hatt gunstige (vanlige) språklæringsbetingelser. Voksne språkmodeller er nemlig minst like viktige for språkutviklingen som jevnaldrende barn. Slike mindre enn gunstige språklærings-

betingelser gir ikke "språkforvirring" (et begrep som mangler vitenskapelig status, og som i dagligtalen neppe dekker noe substansielt innhold),⁴⁶¹ men de gir ordforråd og generell språkbeherskelse som er svakere enn alderstypisk for begge språk. PP-rådgiveren burde belyst disse spørsmål noe mer, og reflektert over om barnehagetilbudet kan ha hemmet barnets språkutvikling i stedet for å fremme den (jfr. *Sands og Skougs paradoks* i teoridelen). Det ville styrket de videre vurderingene i denne ellers utmerkede sakkyndige erklæringen.

Utredning

Området utredning er ikke godkjent etter prosjektets minstestandard, men området når likevel nyttekravet til saksopplysning. PP-tjenesten har foretatt egen utredning, og det er foretatt testing. Barnets beherskelse av både norsk og morsmål er kartlagt med språktester, og nivå er angitt i aldersekvivalenser, i en form som tillater sammenligning med andre barn (en form som altså muliggjør avviksvurderinger). Det er imidlertid ikke foretatt kvalitativ språkbeskrivelse, en metode som gir et viktig supplement til resultater på språktester. Barnet er observert i språklig samspill med samspråklige, en vurdering som mangler i de fleste sakkyndige erklæringene (91,7 prosent) i dette materialet. Spørsmålet om morsmålssvekkelse er også kommentert:

Tilbakemelding fra tospråklig assistent er at barnet ikke bruker morsmålet aktivt under samtaler med henne .. Under testingen på (morsmål) virker barnet engstelig og usikker. Han satt urolig på stolen og var ukonsentrert. Barnet strevde med å finne ordene på (morsmål). Av og til valgte han å si det på norsk, men ble oppfordret til å finne det samme ord på (morsmål).

Testing viser at barnet har vesentlig bedre beherskelse av norsk enn av morsmål, men langt svakere beherskelse av norsk enn jevnaldrende majoritetsspråklige barn. Det er svært positivt at morsmålssvekkelse er kommentert, fordi morsmålssvekkelse i den perioden andrespråket erverves, tendensielt virker bremsende på den almene språkutvikling og dermed disponerer for senere skoleproblemer. Morsmålssvekkelse er kommentert i 27,7 prosent av de 94 erklæringene i dette materialet, hovedsakelig i fase 2 og 3 etter kompetanseheving.

Non-verbalt kognitivt nivå er undersøkt (med Leiter-R) og sammenholdt med og diskutert i forhold til funksjonsnivå på to språk. Dermed er de viktigste kartleggingsområder dekket. Det er redegjort greit for metoder og funn. Det er ikke trukket uberettigede diagnostiske slutninger av den skjeve evneprofilen (bedre praktiske enn språklige ferdigheter). Evneprofilen (testresultater på ulike områder) er diskutert i forhold til atypiske språklæringsbetingelser og anamnesticke opplysninger om mulig arvelig taleforsinkelse. Barnets verbale evner er ikke forsøkt testet gjennom verbale evneprøver gitt på norsk.

Basert på barnets funksjonsprofil samt anamnesticke opplysninger om barnets tidligere utvikling viser barnet en ujevn utvikling. Undersøkelsesresultater viser på den ene siden at barnets språkforståelse og talespråket har vært og er forsinket på både morsmål og norsk. Dette på tross av at barnet har et godt stimulerende hjemmemiljø og har vært eksponert for det norske språket i ca. 3 år i barnehagen. Samtidig er barnets nonverbale kognitive ferdigheter innenfor normalvariasjonsområdet. Det er på det nåværende tidspunkt vanskelig å stad-

⁴⁶¹ "The assumption that "learning two languages will confuse children" has been totally discredited by the evidence" (Cummins 1989c:105).

feste om barnets vansker kan være forenlig med en konstitusjonell språkforsinkelse .. og/eller en kombinasjon av andre faktorer.

Spørsmålet om ”konstitusjonell språkforsinkelse” ville vært lettere å belyse med en bedre diskusjon av de refererte språklæringsbetingelsene. ”Andre faktorer” spiller åpenbart en vesentlig rolle i problemutviklingen fordi det er foretatt et språkskifte midt i en viktig fase av språkutviklingen, et språkskifte som ikke er kompensert for med gode språklæringsbetingelser verken på norsk eller morsmål.

Konklusjon

Området er godkjent etter prosjektets minstestandard. Det foreligger en konklusjon (se ovenfor) med en karakteristikk av barnets læreforutsetninger, og barnets skolerelevante ferdigheter er sammenholdt med læreforutsetningene. Konklusjonen er dokumentert i et omfattende informasjonstilfang og i vederheftige utredningsfunn. Konklusjonen er klart og forståelig fremstilt. Forholdet mellom konstitusjonelle og miljømessige faktorer kunne vært enda klarere belyst i diskusjonen, men som den står er konklusjonen likevel skåret som dokumentert i presentert materiale.

Tiltak

Området er ikke godkjent etter prosjektets minstestandard, og området tiltak oppfyller heller ikke nyttekravet til saksopplysning som kan komme barnet til gode. Utbytte av ordinær opplæring er vurdert, og vurderingen er dokumentert i utredningsfunn og konklusjon som blant annet innebærer at barnets språklige utviklingsnivå er svakt i forhold til de forventninger som stilles ved skolestart. Det samme gjelder vurdering av behov for spesialundervisning, som også er dokumentert i de samme forhold.

.. eleven (viser) i dag en meget stor språkforsinkelse både på morsmål .. og norsk. Elevens forutsetning for å lære og ha utbytte av den vanlige opplæring/undervisning er meget svekket.

Hvordan opplæringen bør tilpasses i de øvrige fag, er detaljert beskrevet i erklæringen. Det er gjort en vurdering av nødvendig justering av ordinær opplæring i de fag og timer eleven ikke skal ha spesialundervisning og andre særskilte opplegg:

I de øvrige fagene skal eleven følge klassens plan, men opplæringen må tilpasses slik at elevens spesielle behov blir ivaretatt.

Det er gjort dokumenterte vurderinger av behov for morsmålsopplæring og særskilt norskopplæring, integrert med spesialundervisningen. Erklæringen er også av prosjektets medarbeidere kreditert med et poeng for dokumentasjon av behov for tospråklig fagopplæring. Denne positive skåringen er imidlertid tvilsom. Barnet har dokumentert bedre ferdigheter i norsk enn i morsmål, og det er derfor ikke sikkert at barnet har rett til opplæring i fag på morsmål, selv om det eventuelt kunne vært nyttig.⁴⁶² Det er ikke foreslått å bygge på eller utnytte kulturfaktorer i tilbud og tiltak, men dette er en vurdering som bare foreligger i 3,2

⁴⁶² Min vurdering her er et av mange eksempler på at dette prosjektet i den empiriske delen forholder seg til lovgrunnlaget som en rammebetingelse det ikke stilles spørsmål ved, spørsmål som til gjengjeld stilles i den teoretiske innledningen (se seksjonen ”Norske forhold” i del I).

prosent av alle de 94 erklæringene i hele dette materialet. Derimot er det meget positivt foreslått at foreldrene skal bruke morsmål som hjemmespråk, og det fremgår at denne vurderingen allerede er diskutert med foreldrene.

Det foreslås samarbeid mellom dem som har med eleven å gjøre, og samordning faglig og tematisk mellom ulike opplegg. Denne samordningen er foreslått innskrevet i IOP:

Den ordinære opplæring, norsk som andrespråk og spesialundervisning bør samordnes faglig, tematisk og personalmessig .. (Også) i samarbeidet mellom lærere som står for de forskjellige deler av opplegget slik at det skapes en helhetlig og meningsfull opplærings situasjon for eleven. Samarbeidet skal innskriveres i den .. individuelle opplæringsplan.⁴⁶³

Slike føringer om samarbeid, samordning og innskrivning i IOP av denne samordningen foreligger i bare 12,5 prosent av erklæringene i dette prosjektet.

Det gis utfyllende og detaljerte føringer for innhold, metode og organisering av spesialundervisning og språkkrettede tiltak, og erklæringen er i så måte skjønnsmessig vurdert et godt arbeidsdokument for en lærer som skal skrive den individuelle opplæringsplanen. Erklæringen mangler imidlertid en presisering av omfanget av spesialundervisningen, og dermed er det gitt utilstrekkelige føringer (slik disse er operasjonelt definert i dette prosjektet) for ”innhold, omfang og organisering” av spesialundervisningen. Tiltaksforslagene er samlet svært relevante, høyst konkrete, og de er klart og forståelig fremstilt.

Vurdering

Denne ganske gode sakkyndighetserklæringen har fått 45 poeng av 49 mulige i den kvantitative analysen. Den har negativ skåre på fire kriterier, men et stort flertall av alle prosjektets 94 erklæringer har negativ skåre på disse punktene, så dette er poeng som det (i denne sammenheng) er vanskelig å oppnå.

Erklæringen er ikke godkjent etter prosjektets minstestandard, men fire områder (individuell utvikling, oppvekstbetingelser, utredning og konklusjon) når nyttekravet til saksopplysning etter den kvantitative analysen. Området *tiltak* når imidlertid ikke nyttekravet, konkret fordi omfang av spesialundervisning ikke er presisert. På tross av at dette er en god sakkyndighetserklæring, kan man altså ikke etter de oppsatte kriterier i den kvantitative analysen, som krever fem områder godkjent, anta at denne erklæringen vil komme barnet til nytte i senere skolegang. Ingen av de 21 erklæringene i fase 3 når nyttekravet på alle fem områder etter den kvantitative analysen. På den annen side bemerkes at variabelen ”innhold, omfang og organisering”, som her hindrer oppnåelse av det samlede nyttekravet i kvantitativ analyse, hadde svak reliabilitet ved datainnleggelsen, som tidligere nevnt.

I den kvalitative analysen er denne erklæringen også positivt vurdert, med 31 poeng av 42 mulige, ett poeng over nyttekravet til samleskåre. Den når også nyttekravet på hvert av de syv spørsmål, og vurderes dermed også hva bredden angår som en potensielt nyttig erklæring for det utredede barnet. Det er likevel godt samsvar mellom de to analysene – som ikke kan sammenlignes direkte – for denne erklæringen. Etter den kvantitative analysen er den best av alle i fase 3, mens den er tredje best etter den kvalitative analysen, hvor den dertil når nyttekravet. Det gir ikke mening å spørre hvilken analyse som gir den ”riktige” vurderingen av denne erklæringen. Det vil være bedre å si at det foreligger en liten svikt i forhold til å følge

⁴⁶³ I denne formuleringen merker man ordvalg som er direkte sakset fra kompetansehevingsprogrammets to arbeidsseminarer.

oppskriften i alle deler, mens arbeidet ellers kvalitativt er godt utført, og derfor antagelig vil kunne komme barnet til nytte.

I kapitlene 26 til 28 ble sakkyndighetserklæringene analysert kvantitativt og kvalitativt, og det ble registrert endringer i praksis mellom de tre fasene, i dette kapitlet eksemplifisert ved diskursiv analyse av seks eksemplariske saker. I kapittel 30 undersøkes om deltagerne har funnet andre vansker hos barna i fase 2 enn de gjorde i fase 1, og om de foreslår andre tiltak. Det diskuteres om fase 2 ikke bare representerer *bedre* praksis, men også *nye vurderinger*.

Kapittel 30

Nye vurderinger i fase 2

Målt med de to kvantitative og kvalitative instrumenter, viser deltagerne en markert praksisbedring i fase 2. Som en kontroll på om kompetansehevingen er reell, spør vi i dette kapitlet om bedringen også uttrykkes i nye vurderinger av barna i fase 2. Spørsmålet er om forekomsten av endrede konklusjoner, problemtyper og tiltaksforslag i fase 2 er høyere enn man venter ved annen gangs utredning av en gruppe barn uten en mellomliggende intervensjon.⁴⁶⁴ Hvis de nye vurderingene av barna avviker mye fra de foregående, må det enten bety at alle vurderingene preges av tilfeldigheter, eller at fase 2 preges av for eksempel grundigere eller mer kompetent arbeid. Kontrollen av praksisendring gjennom *nye vurderinger* er helt uavhengig av prosjektets normative praksismodell og gjøres for å styrke undersøkelsens indre validitet.

32 barn er utredet på to tidspunkt, før og etter kompetanseheving. Hvis det var behov for kompetanseheving, og den var effektiv, hvis deltagerne kunne for lite om arbeid med minoritetsspråklige og lærte noe nytt som de kunne bruke, ville man vente at konklusjoner og forslag om tiltak for disse 32 barna var temmelig forskjellige i fase 1 og fase 2. For å vurdere dette må vi beskrive konklusjonene og tiltaksforslagene før og etter intervensjonen.

Erklæringenes formuleringer om lærevansker og problemtype er vanskelige å kategorisere presist, fordi mange av formuleringene er uklare og mulighetene for kombinasjoner mange. Det er også ofte uklart hva PP-rådgiverne legger i de begrepene de bruker (for eksempel “språkvansker” og “generelle lærevansker”), og av og til er erklæringene selvmotsegende.

Mange erklæringer er eksemplarisk klare når det gjelder problemtype, men i noen av erklæringene er det uklart om det hevdes at barnet har lærevansker, og hva slags lærevansker det eventuelt dreier seg om. Ved registrering av lærevansker og problemtype må det derfor ofte gjøres en fortolkning av hva PP-rådgiveren skriver. Selv om det ikke eksplisitt står noe om hvorvidt barnet har lærevansker, og hvordan disse vanskene arter seg, foreligger det nesten alltid tilstrekkelig informasjon til å trekke en plausibel, fortolket slutning om de problemer PP-rådgiveren mener barnet har.

Et eksempel: I en av erklæringene fastslås at barnet har *store og spesielle vansker* og at vansketyper er *utviklingsproblematikk*. Det fremkommer ikke noe om hvor store vanskene er, eller på hvilke spesielle ferdighetsområder det er utviklingsproblematikk. Med en kritisk lesning av rapporten kunne man godt konkludere at det ikke fremgår at barnet har lærevansker eller hvilke lærevansker det er snakk om. Man vet jo strengt tatt ikke hva PP-rådgiveren legger

⁴⁶⁴ For det første er testresultater basert på statistiske sannsynlighetsberegninger med *feilmarginer*. Testresultater er også basert på *utvalg* av ferdigheter som skal representere generell intelligens. Utvalget av slike ferdigheter vil aldri være helt *representative*. Det vil derfor alltid være forskjeller mellom testing i to tidspunkt. For det annet er disse feilmarginene større for minoritetsspråklige barn. For det tredje baseres en utredning på mye annen informasjon enn testing, og utvalget av slik øvrig informasjon som innhentes, varierer noe fra sak til sak, over tid og mellom PP-rådgivere. For det fjerde har man ved utredning i fase 2 informasjon om hvor godt vurderingene fra erklæringene i fase 1 fungerte, og informasjon om pedagogisk utvikling i forhold til de tiltak som eventuelt ble iverksatt etter den første utredningen. Andre gangs utredning bør derfor gi noe endrede konklusjoner og tiltaksforslag, og være mer treffsikker enn første gangs utredning. Samtidig ligger det i tjenestens alminnelige arbeidsmodell og faglige profil at den stort sett skal behandle alle barn overveiende likt og være i stand til rimelig reliabelt å identifisere hovedgrupper av pedagogiske situasjoner barn kan befinne seg i og de typer pedagogiske behov de kan ha. Det skal altså forventes en viss variasjon i resultater fremskaffet for ett barn i to tidspunkter eller av to PP-rådgivere, men denne variasjonen bør ikke være for stor. Man bør ikke ofte eller vanligvis ”finne noe helt annet” eller ”foreslå helt andre tiltak”.

i kvalifiseringen store og spesielle vansker. Det kunne tenkes at disse store vanskene vedrører et spesielt utviklingsområde som ikke er direkte relevant for spørsmålet om lærevansker – for eksempel hyperaktivitet eller atferdsproblemer. Men når man er kjent med typiske evfemismer i sakkyndighetserklæringer, er det etter en mer velvillig lesning av rapporten rimelig å anta at *store vansker* betyr mer enn ett eller to standardavvik under en standardisert norm, og at *utviklingsproblematikk* gjelder generell kognitiv utvikling. I dette eksemplet er rapporten skåret slik at *problemtypen fremgår, eleven tilskrives lærevansker*, og problemtypen er *generelle lærevansker*. Rapportene er skåret etter en slik velvillig lesning.⁴⁶⁵

Fremgår det av erklæringen hvorvidt spørsmålet om lærevansker er vurdert?

I 18 av 32 fase 1-erklæringer (56 prosent) fremgår det hvorvidt deltageren mener barnet kan ha lærevansker eller ikke. I 14 av sakene (44 prosent) fremgår det ikke hva deltageren mener om det spørsmålet. I fase 2 er spørsmålet klargjort i 27 av 32 saker (84 prosent). Det er en økning fra 56 prosent til 84 prosent i erklæringer der deltageren klart kommenterer spørsmålet om barnet kan ha lærevansker. Dette spørsmålet burde vært belyst i alle erklæringer i begge faser, for denne slutningen er et av svarene på henvisningsspørsmålet. Økningen fra fase 1 til fase 2 uttrykker *nye vurderinger* som man ellers ikke ville forventet ved utredning i to tidspunkt i fravær av en mellomliggende intervensjon.

Antall barn som tilskrives lærevansker i fase 1 og 2

I fase 1 blir 16 av barna (50 prosent) tilskrevet lærevansker, og for to blir lærevansker avskrevet (6 prosent). I fase 2 blir 21 av de samme barna (66 prosent) tilskrevet lærevansker, og for syv av barna (22 prosent) blir lærevansker avskrevet. For ti individuelle barn (31 prosent) er attribuering av lærevansker endret fra fase 1 til fase 2. Uten en mellomliggende intervensjon, ville man ikke ventet en stor endring i problemattribusjon.

Nye vurderinger av problemtype

Uavhengig av om det skrives klart at barnet har eller ikke har lærevansker, inneholder alle erklæringene mer og mindre klare formuleringer om hva som synes å være barnets problem, her omtalt som barnets *problemtypen*. De registrerte problemtypene har visse grunnformer, som ofte kombineres i et langt høyere antall permutasjoner. Grunnformene er kategorisert på følgende måte:

1. Generelle lærevansker
2. Spesifikke språkvansker og spesifikke lærevansker
3. Begrensede norskferdigheter
4. Andre spesifiserte vansker (vansker er spesifiserte, men dekkes ikke av punkt 1 – 3)
5. Uspesifiserte vansker (det er vansker, men de er ikke spesifiserte)
6. Andre problemer (det er problemer, men de lar seg ikke kategorisere)

⁴⁶⁵ Analysen av nye vurderinger når det gjelder lærevansker og problemtypen i kapittel 20 er mindre uholdt enn øvrige av prosjektets data. Jeg vurderte det slik at prosjektmedarbeiderne som la inn data i den kvantitative analysen ikke hadde tilstrekkelig egen erfaring med pedagogisk-psykologisk arbeid til reliabelt å lese ut informasjon om lærevansker og problemtypen. Jeg har derfor selv kategorisert formuleringene som brukes i rapportene, og lagt inn alle data som ligger til grunn for nye vurderinger i dette kapitlet.

Noen erklæringer inneholder bare én problemtype; i andre fremgår at barnet har to eller flere alternative eller kumulerende problemtyper.⁴⁶⁶ I de 64 erklæringene fra fase 1 og fase 2 er det registrert til sammen 20 forskjellige problemtyper og kombinasjoner av problemtyper. Fire av disse 20 variantene inkluderer en kombinasjon av opptil fire problemtyper (eller alternative forklaringshypoteser) hos ett og samme barn ved én og samme utredning. I én slik “helgardert” erklæring fremgår det at barnet har både generelle lærevansker, spesifikke språkvansker, begrensede norskferdigheter og andre spesifiserte vansker som mulige kumulerende årsaker til skoleproblemene.

Med 20 registrerte problemtyper er det naturlig at problemattribusjon varierer mellom fase 1 og fase 2. I analysen av nye vurderinger blir det derfor foretatt en datareduksjon til færre grupper av problemtyper, for bedre å kunne isolere mer spesifiserte problemtyper fra mindre spesifiserte, og for å etterspore endringer som angår forholdet mellom generelle lærevansker, spesifikke språkvansker og begrensede norskferdigheter, tre problemtyper som spesielt er tema for dette prosjektet. Generelle lærevansker og spesifikke språkvansker må antas å være de vanligste feilattribusjoner i en elevgruppe der begrensede norskferdigheter er utbredt. Listen over alle registrerte problemtyper og deres frekvens foreligger i vedlegg 6. To prinsipper ligger til grunn for denne kategoriseringen:

1. Barn skal ikke tilskrives generelle lærevansker når årsaken til skoleproblemer og svake testresultater like gjerne kan være ugunstige språklæringsbetingelser og begrensede norskferdigheter.
2. Barn skal ikke tilskrives spesifikke språkvansker når forsinket/avvikende språkfunksjon like gjerne kan forstås på basis av språklæringsbetingelsene – som uttrykk for begrensede norskferdigheter.

For å vurdere om det reelt har skjedd en endring i tilskrivning av problemtype fra fase 1 til fase 2, er de 20 registrerte problemtypene redusert til tre: Problemtypekombinasjoner som inkluderer henholdsvis spesifikke språkvansker, begrensede norskferdigheter og generelle lærevansker. De tre kombinasjonene har følgende frekvens i materialet:

Attribusjon av problemtype	Fase 1	Fase 2
Inkluderer spesifikke språkvansker	19 (57,6 %)	8 (25,0 %)
Inkluderer begrensede norskferdigheter	7 (21,9 %)	26 (81,3 %)
Inkluderer generelle lærevansker	11 (34,4 %)	15 (46,9 %)

For 15 individuelle barn (46,9 prosent) er konklusjonen endret vedrørende spesifikke språkvansker. For 19 individuelle barn (59,4 prosent) er konklusjonen endret vedrørende begrensede norskferdigheter. For 8 individuelle barn (25 prosent) er konklusjonen endret vedrørende generelle lærevansker. Uten en mellomliggende intervensjon ville man ikke ventet en så omfattende endring i problemattribusjon.

Fra fase 1 til fase 2 finner vi en sterk reduksjon i saker der barnet tilskrives spesifikke språkvansker, og en enda sterkere økning i saker der begrensede norskferdigheter inkluderes blant årsaker til at barnet har begrenset utbytte av tilbudet. Disse nye vurderingene er i sam-

⁴⁶⁶ “To counteract the tendencies for supporting only one hypothesis, consider using “strong inference”. This statistical term refers to the development of multiple hypotheses, which allow all points of data into the analysis. Ultimately, the hypothesis with the most data support is the one selected .. In most cases, of course, a student’s difficulty is not explained by a single hypothesis, but a combination of hypotheses” (Leung 1996:44).

svar med prediksjonen for endrede problemtyper, for de samsvarer med innretningen av kompetanseheving. Det var ventet at spesifikke språkvansker, som i befolkningen er sjeldnere enn generelle lærevansker, ville være overrepresentert i fase 1, og at de ville vike for begrensede norskferdigheter i fase 2 på grunn av økt kunnskap og bedre utredningsmetodikk. Attribusjon av generelle lærevansker er relativt stabil mellom fasene hva omfanget angår, men gjelder til dels andre barn. For det første må man anta at generelle lærevansker er sikrere etablert enn spesifikke språkvansker i begge faser fordi det ofte brukes non-verbale tester, som er mindre diskriminerende enn språklige tester. For det annet må man huske at deltagerne også i fase 2 gjør mange feilvurderinger. De er blitt mye bedre; flere når *nyttekravet* til kompetent utredning i begge analyser, men ingen når *prosjektkravet* i kvantitativ analyse. Fordelingen av problemtyper i fase 2 er mer enn i fase 1 i samsvar med det man ville forvente for en gruppe minoritets elever, nemlig at de har vansker på grunn av begrenset ferdighet i majoritetsspråket, og at generelle lærevansker er vanligere enn spesifikke språkvansker, hvilket alene tyder på endring i kompetanse.

I fase 1 er det fire av 32 saker der *andre spesifiserte vansker*, *uspesifiserte vansker* og *andre problemer* er registrert som eneste problemtype. Disse kategoriene påtreffes ikke isolert i fase 2, presumptivt fordi utredningene er blitt mer treffsikre.

Nye vurderinger av tiltak

Både fordi barna presumptivt er bedre utredet og fordi man i stor grad har trukket andre slutninger, men også fordi deltagerne har en helt annen bevissthet om forholdet mellom tospråklighet og pedagogikk og en helt annen bevissthet om forvaltningsspørsmål, barns rettigheter og kommunale forpliktelser, er det i fase 2 naturlig å vente at også tiltaksforslagene er vesentlig endret i forhold til fase 1.

Tiltaksforslagene i de til sammen 64 erklæringene i fase 1 og 2 er svært varierte når det gjelder metodikk, konkretisering, materiell og treffsikkerhet med hensyn på innhold, organisering og omfang. For den foreliggende analysen er tiltaksforslagene gruppert slik (**tabell 28**), i samsvar med barns rettigheter og kommuners forpliktelser:⁴⁶⁷

Tiltakstype: registreringer	Antall
Spesialundervisning	54
Morsmålsopplæring	30
Tospråklig fagopplæring	22
Særskilt norskopplæring	30
Andre tiltak	1

Tabell 28. Registreringer av tiltakstype i 64 erklæringer.

Spesialundervisning

I fase 1 anbefales spesialundervisning i 29 av 32 saker (91 prosent), mens tilsvarende tall for fase 2 er 25 (78 prosent). At spesialundervisning foreslås i et flertall av sakene i begge faser, er ikke overraskende, siden barna jo har svakt læringsutbytte og er henvist for antatte eller mistenkte lærevansker. At antallet registreringer av spesialundervisning synker fra fase 1 til fase 2, er i samsvar med forventningen, siden deltagerne i fase 2 presumptivt har et bredere arsenal av tiltaksforslag, og fordi det er en økning i forekomst av begrensede norskferdigheter.

⁴⁶⁷ Tallene angir alle forekomster av tiltaksforslag i de 64 erklæringene som omhandler 32 barn i to faser. Summen er høyere enn 64 fordi mange barn foreslås to eller flere tiltak.

I seks saker (19 prosent) er anbefaling av spesialundervisning endret. I én av de seks omvurderingene er anbefalingen endret *til* spesialundervisning. I de fem øvrige er anbefalingen endret *fra* spesialundervisning til språkkrettede tiltak. Også retningen på endring i anbefaling av spesialundervisning er altså i samsvar med forventningen. Fase 1 har 22 saker der spesialundervisning er eneste anbefalte tiltak, mens det i fase 2 bare er to saker med spesialundervisning som eneste tiltak. Fra fase 1 til fase 2 går anbefalingene av spesialundervisning ned, og endringen går i forventet retning. Man ville ikke vente et slikt omfang og en slik innretning av nye vurderinger uten en mellomliggende intervensjon.

Morsmålsopplæring

I fase 1 anbefales morsmålsopplæring i fire av 32 saker (13 prosent), mens tilsvarende tall for fase 2 er 26 (81 prosent). I 22 saker (69 prosent) er anbefaling av morsmålsopplæring endret. Samtlige 22 endringer går i retning morsmålsopplæring, altså i forventet retning.

Merk at deltagerne uttrykkelig ble instruert om bare å foreslå morsmålsopplæring når det var et dokumentert behov for det, og bare med begrunnelser forenlige med offentlige føringer. Merk også at av 29 *vurderinger* av tospråklig fagopplæring i fase 2 (hvorav 26 er anbefalinger) er alle skåret som dokumenterte av prosjektets medarbeidere. Fra fase 1 til fase 2 er det altså en sterk økning i anbefaling av morsmålsopplæring, en endring som ikke har annen nærliggende forklaring enn kompetanseheving. Det gjøres nye vurderinger, og de går i forventet retning.

Tospråklig fagopplæring (morsmålsassistent i førskole)

I fase 1 anbefales tospråklig fagopplæring i tre av 32 saker (9 prosent), mens tilsvarende tall for fase 2 er 19 (59 prosent). I 16 saker (50 prosent) er anbefaling av tospråklig fagopplæring endret. Samtlige endringer går i retning tospråklig fagopplæring. Av 25 *vurderinger* av tospråklig fagopplæring i fase 2 (hvorav 19 er anbefalinger) er 18 skåret som dokumenterte av prosjektets medarbeidere. Det gjøres nye vurderinger, og de går i forventet retning.

Særskilt norskopplæring og Norsk som andrespråk

Det er overraskende at særskilt norskopplæring i fase 1 var foreslått i så få som fem av de 32 sakene (16 prosent). Dette skyldes nok overveiende den dokumentert svake kjennskap til rettigheten og manglende forståelse av PP-tjenestens rolle i saksgangen. I fase 2 er særskilt norskopplæring foreslått i 25 saker (78 prosent). I 24 saker (75 prosent) er anbefaling av særskilt norskopplæring endret. Samtlige 24 endringer går i retning særskilt norskopplæring, altså i forventet retning. Av 25 *vurderinger* av særskilt norskopplæring i fase 2 (hvorav 24 er anbefalinger) er alle skåret som dokumenterte av prosjektets medarbeidere. Det gjøres nye vurderinger, og de går i forventet retning. Oversikt over anbefalinger i 2 faser fremgår av **tabell 29**.

Anbefaling	Fase 1	Fase 2
Spesialundervisning (totalt)	29 (91 %)	25 (78 %)
Bare spesialundervisning	22 (69 %)	2 (6 %)
Bare språkkrettede tiltak	1 (3 %)	7 (22 %)
Både spesialuv. og språkkrettede tiltak	4 (13 %)	24 (75 %)
Enten spesialuv. eller språkkrettede tiltak	27 (84 %)	8 (25 %)
Morsmålsopplæring (totalt)	4 (13 %)	26 (81 %)
Tospråklig fagopplæring (totalt)	3 (9 %)	19 (59 %)
Særskilt norskopplæring (totalt)	5 (16 %)	25 (78 %)
Andre tiltak	2 (6 %)	0 (-)

Tabell 29. Oversikt over tiltaksanbefalinger i fase 1 og fase 2. Antall og prosentdel.

Forklaringer på den høye forekomsten av nye vurderinger: Diskusjon

Det kan tenkes andre forklaringer enn kompetanseheving på at deltagerne gjør nye vurderinger av barna i fase 2, eller feilkilder som forstyrrer analysen:

Tidsfaktoren: Nye vurderinger som konsekvens av tidsspennet mellom erklæringene i fase 1 og 2.

Personfaktoren: Nye vurderinger som konsekvens av at enkelte barn er vurdert av to forskjellige PP-rådgivere.

Frafallsfaktoren: Nye vurderinger som konsekvens av systematiske forskjeller i fase 1 mellom overleverer til fase 2 og etterblivere i fase 1.

Grundighetsfaktoren: Nye vurderinger som konsekvens av grundigere arbeid

Individuell variabilitet over tid og mellom saker.

Tidsfaktoren

Tiden som er gått mellom signering av erklæring i fase 1 og fase 2 varierer mellom fem mnd og 59 mnd., eller fra et halvt år til nesten fem år (mean 19,9 mnd., median 18 mnd., SD 11,9 mnd). 30 av de 32 sakene har et tidsspenn på mellom fem og 35 mnd mellom fase 1 og fase 2. To saker har mye større tidsspenn, henholdsvis 53 og 59 mnd. Disse to siste sakene kan betraktes som "uteliggere". For langt de fleste av sakene er det i fase 2 gått mellom 1 og 2,5 år siden første utredning. Et slikt tidsspenn bør normalt gi en viss endring av konklusjoner og tiltak, men effekten bør være beskjeden.

Personfaktoren

Mens 19 av de 32 barna er utredet av samme PP-rådgiver i to faser, er 13 av barna i fase 2 utredet av en annen PP-rådgiver enn i fase 1. Men det er nye vurderinger av *barna* som analyseres i dette kapitlet, og ett barn bør i prinsippet vurderes likt av to PP-rådgivere. Deltagerne i prosjektet har litt forskjellig utdanning og kompetanse, noe varierende erfaring, og fagfolk vil alltid ha litt forskjellige preferanser og prioriteringer. Personfaktoren kan illustreres slik: Jo dyktigere og faglig mer enhetlig tjenesten er, jo mindre diskrepans ventes mellom to PP-rådgivere som utreder ett barn i to tidspunkt. Med det design og det utvalg dette prosjektet arbeider med, der 13 barn er utredet av forskjellige PP-rådgivere i fase 1 og fase 2, må vi altså vente at personfaktoren i noen grad bidrar til forekomsten av nye vurderinger i fase 2. Men i den grad lærevansker og pedagogiske behov anses som målbare størrelser i det hele tatt (en forutsetning for det norske sakkyndighetsparadigmet), og hvis PP-tjenesten gjennomgående er kompetent for dette arbeidet, så bør effekten av personfaktoren være beskjeden.

Frafallsfaktoren

I løpet av prosjektet var det et frafall fra fase til fase. I de tre fasene foreligger det henholdsvis 41, 32 og 21 skårede erklæringene. Ingen av dem som falt fra i løpet av datainnsamlingsperioden fra 2001 til 2004, anga som grunn at de var misfornøyd med prosjektet eller ikke *ønsket* å delta videre. Et systematisk frafall av misfornøyde deltagere ville svekket prosjektets utsagnskraft hva angår effekten av kompetanseheving.

Men deltagerne i fase 2 kan være systematisk forskjellige fra deltagerne i fase 1 også på andre måter. Deltagerne i prosjektet kan deles inn i en gruppe *etterblivere* (som har en erklæring i fase 1, men ikke i fase 2) og en gruppe *overleverer* (som har en erklæring i begge faser).

32 barn er utredet i begge faser. Bare 28 av erklæringene i fase 2 er skrevet av overleverer, for fire av deltagerne i fase 2 hadde ikke egen erklæring i fase 1. Det foreligger 64 erklæringene i to faser om de 32 barna. Disse 64 erklæringene er skrevet av 36 PP-rådgivere. Av disse 36 er 28 overleverer til fase 2 og åtte etterblivere i fase 1. I diskusjonen av nye vurderinger i fase 2 må det klargjøres om 28 overleverer til fase 2 i utgangspunktet var systematisk

forskjellige fra åtte etterblivere i den gruppen de utgikk fra, nemlig gruppen av 36 PP-rådgivere som utredet de fase 1-barna som fase 2-barna er et utvalg av.

Hvis etterbliverne er vesentlig og systematisk forskjellige fra overleverne i fase 1, vil det påvirke forekomsten av nye vurderinger i fase 2 og dermed tilsløre en eventuell effekt av kompetansehevingsprogrammet. Hvilken effekt etterbliverne ville hatt av kompetanseheving, er ukjent i den grad de er systematisk forskjellige fra overleverne. Overleverne til fase 2 og etterblivere i fase 1 kunne tenkes å være forskjellige på en rekke parametre som kjønn, alder, utdanning, fartstid, forkunnskaper og så videre, men for den foreliggende analysen synes det mest nærliggende å undersøke prestasjonene deres etter kvantitativ og kvalitativ analyse i fase 1. De øvrige faktorene er ikke vist å samvariere substansielt med praksis i dette prosjektet. Analysen baseres altså på det som er fokus i hele undersøkelsen, nemlig kvalitet i sakkyndighetsarbeid.

Prestasjonene til etterblivere og overleverne i fase 1 (kvantitativ og kvalitativ analyse) er sammenlignet med *Compare means independent samples test*. Etter kvantitativ analyse har åtte etterblivere en gjennomsnittlig skåre i fase 1 på 11,8, mens overleverne har en skåre på 17,7. Forskjellen er 5,9 poeng på en skala fra 0-49, der 49 poeng er prosjektets minstestandard (*prosjektkravet*) og 38 poeng er minimumskravet for en erklæring som potensielt kan være nyttig for det utredede barnet (*nyttekravet*). Forskjellen er signifikant til $p=0,03$. Men en forskjell på snaut seks poeng på denne skalaen anses ikke som en substansiell forskjell, for skårer på 11,8 og 17,7 er begge markert utilstrekkelige.

Etter kvalitativ analyse har etterbliverne en gjennomsnittlig skåre i fase 1 på 19,8, mens overleverne har en skåre på 21,9. Forskjellen er 2,1 poeng på en skala fra 7-42, der 30 poeng er definert som minimum for at en erklæring potensielt kan være nyttig for det omhandlede barnet (sumskåre for syv spørsmål vurdert på en skala fra 1-6). Forskjellen er signifikant til $p=0,03$. Men en forskjell på 2,1 poeng på denne skalaen anses ikke som en substansiell forskjell, for skårer på 19,8 og 21,9 er begge markert utilstrekkelige.

Etterbliverne i fase 1 er som vi ser, litt svakere i fase 1 enn overleverne til fase 2. Forskjellen er neppe tilfeldig, for den er signifikant, men den kan ikke sies å være substansiell, for effektstørrelsen er liten. En slik minimal forskjell mellom etterblivere og overleverne kan neppe bidra vesentlig til forekomsten av nye vurderinger i fase 2.

Grundighetsfaktoren: Flid uttrykt ved rapportlengde

Mens fase 1 er gjennomsnittspraksis, vil man tro at deltagerne har gjort sitt beste i prosjektet og vært mer enn vanlig grundige, hvilket i så fall kan bidra til forekomsten av nye vurderinger. Den som leter grundigere, finner kanskje mer eller noe annet. I det følgende er grundighetsfaktoren operasjonalisert ved rapportlengde. Gjennomsnittlig rapportlengde i fase 1 er 3,1 sider, med et verdispenn fra 1 til 9 sider. Gjennomsnittlig rapportlengde for de samme barna i fase 2 er 4,6 sider, med et verdispenn fra 2 til 8 sider. For seks barn er erklæringen lengre i fase 1 enn i fase 2, og for ytterligere tre barn er rapportene like lange i begge faser. For 23 barn er rapporten lengre i fase 2 enn i fase 1. Det er altså stor variasjon i rapportlengde i begge faser, og den forventede tendensen til økt rapportlengde i fase 2 er reversert for mellom en tredel og en firedel av sakene. Likevel er rapportene i fase 2 samlet lengre enn i fase 1: Fase 1-rapportene er på til sammen 98 sider, mens summen av fase 2-rapportene er på 148,5 sider. Som et uttrykk for bedre utnyttelse av allerede eksisterende kompetanse vil man på dette grunnlag alene, dvs. økt grundighet, vente en viss forekomst av endrede konklusjoner og tiltaksforslag i fase 2. Denne faktoren må antas å være substansiell og vil altså komme i tillegg til effekt av kompetanseheving.

Individuell variabilitet som feilkilde

Man kan tenke seg at PP-rådgivere som utreder "sitt eget" barn for andre gang i en prosjekt-sammenheng ubevisst setter seg fore å finne noe nytt og noe annet enn første gang, som et

utrykk for ny kompetanse, eller at de motsatt lar seg styre av en oppfatning de allerede har dannet seg. Også for dem som i fase 2 utreder et barn utredet av en kollega i fase 1, kan lignende mekanismer tenkes å gjøre seg gjeldende, at man ubevisst lar seg styre av sin forjenger, eller at man selv vil bidra med noe annet, noe nytt eller bedre.⁴⁶⁸ I den grad slike motsatt rettede mekanismer opptrer like hyppig, vil de nøytralisere hverandre.

En annen individuell faktor er at enhver PP-rådgiver over tid vil ha variabel praksis med forskjellige klienter. Det kan tenkes at erklæringene i fase 1 tilfeldigvis ligger systematisk over eller under "kvalitetsgjennomsnittet" for disse PP-rådgiverne i deres vanlige praksis. Med større utvalg ville denne faktoren vært nøytralisert. Med det utvalget prosjektet har, må man registrere denne faktoren som en mulig feilkilde, som kan påvirke forekomsten av nye vurderinger i fase 2 i begge retninger, og slik tilsløre den eventuelle effekten av kompetanseheving. Samtidig er det usannsynlig at erklæringene i fase 1 samlet er systematisk utypiske for dem som har skrevet dem, og derfor må man kunne regne med at denne feilkilden er beskjedent.

Prosjektet har også en viss kontroll med denne feilkilden. Det ble i intervjuet spurt om deltagerne anså at deres arbeid med den saken de brakte til prosjektet, var typisk for deres arbeid med minoritetsspråklige barn. 28 av 36 mente saken var typisk for deres arbeid, mens åtte mente den var atypisk.⁴⁶⁹ På spørsmål om hvordan saken var atypisk, svarte fem av de åtte med beskrivelser av barnet, ikke av sitt eget arbeid i saken. Det er bare tre deltagere som selv hevder at deres eget arbeid i saken var utypisk for deres vanlige arbeidsmåte.

Oppsummering av nye vurderinger

Blant 32 barn som er utredet både i fase 1 og fase 2, er det i fase 2 for ti barn, eller 31 prosent av sakene trukket en ny konklusjon om hvorvidt barnet har lærevansker. Barn som har spesialpedagogiske tilbud, skal periodisk revurderes nettopp med tanke på behovet for å revidere konklusjoner. På grunn av tidsfaktoren, personfaktoren, frafallsfaktoren, grundighetsfaktoren og individuell variabilitet, er det naturlig med en viss endring av konklusjoner, problemtyper og tiltaksforslag ved retest i dette materialet, og generelt ved annen gangs utredning i PP-tjenesten.

I dette utvalget er nesten en tredjedel av konklusjonene forandret fra fase 1 til fase 2, hvilket er mer enn ventet. Videre ser vi fra fase 1 til fase 2 en sterk nedgang i konklusjoner om spesifikke språkvansker og en sterk økning av konklusjoner om begrensede norskerferdigheter som årsak til skoleproblemer. Det er også en sterk økning av forslag om språkrettede tiltak, de tre tiltak som skal brukes for å tilpasse tilbudene til nettopp minoritetsspråklige barn.

Parallelt med økningen i forslag om språkrettede tiltak er det en nedgang i forslag om spesialundervisning, fra 91 prosent av sakene i fase 1 til 78 prosent av sakene i fase 2. Nedgangen i forslag om spesialundervisning er mindre enn økning av forslag om språkrettede tiltak, men den går i forventet retning.

Den høye forekomsten av nye vurderinger (**tabell 30**) tyder på at deltagerne før intervensjonen feilvurderte minoritetsspråklige barn, ved at de enten feiltilskrev dem lærevansker de ikke hadde, feilbeskrev vansker de faktisk hadde, eller ikke i tilstrekkelig grad eller treffsikkert nok utnyttet de muligheter for målrettede og effektive tiltak som ligger i de offentlige føringer, og som barna har behov for og krav på for at opplæringen skal bli forsvarlig og likeverdig.

⁴⁶⁸ "The tendency toward confirming already held beliefs by clinicians is well established" (Leung 1996:44). I et design som det foreliggende må man også vente den motsatte tendens hos noen eller mange.

⁴⁶⁹ Fire av de 40 intervjuede hadde ikke et eget utredet barn i fase 1.

Forekomst av nye vurderinger	
Endret konklusjon om hvorvidt det er lærevansker	10 av 32 saker (31%)
Endret tilskrivning av spesifikke språkvansker	15 av 32 saker (47%)
Endret tilskrivning av begrenset norskbeherskelse	19 av 32 saker (59%)
Endret tilskrivning av behov for spesialundervisning	6 av 32 saker (19%)
Endret konklusjon om behov for morsmålsopplæring	22 av 32 saker (69%)
Endret konklusjon om behov for tospråklig fagopplæring	16 av 32 saker (50%)
Endret konklusjon om behov for særskilt norskopplæring	24 av 32 saker (75%)

Tabell 30. Forekomst av nye vurderinger i fase 2. Antall og prosentdel. Desimaler er forhøyet.

Deltagerne gjør i fase 2 dels helt andre vurderinger enn de gjorde i fase 1. Hvis tilskrivning av lærevansker og tiltaksbehov vanligvis er så utilstrekkelig i PP-tjenesten som den synes å være i dette prosjektets fase 1, svekkes PP-tjenestens faglige legitimitet som kompetent saksopplyser for enkeltvedtak vedrørende minoritetsspråklige barn. Merk at det i så fall ikke finnes andre etater som i så måte har høyere kompetanse.

Nye vurderinger i lys av intervensjon, andre faktorer og feilkilder

32 barn er utredet i to faser før og etter kompetanseheving. I fase 2 er det gjort til dels helt andre vurderinger av barnas læreforutsetninger og pedagogiske behov enn dem som ble gjort i fase 1. I tillegg til kompetanseheving kan følgende faktorer til en viss grad ha bidratt til forekomsten av nye vurderinger: Tidsspennet mellom utredningene i fase 1, personfaktoren, frafallsfaktoren og individuell variabilitet. Disse effektene bør som diskutert ovenfor være beskjedne.

Én faktor må antas å være mer substansiell, nemlig grundighetsfaktoren. Det er naturlig at deltagerne har gjort seg mer flid og bedre har fått vist allerede eksisterende kompetanse i et prosjekt der de i fase 2 nettopp forventes å gjøre sitt beste. Vi kommer tilbake til denne faktoren i kapittel 31, om årsaker til praksisbedring, for grundighet kan være en årsak.

På tross av feilkildene, og på tross av disse beskjedne, eller for én faktor, mulig substansielle, bidrag, er det vanskelig å forklare den *høye forekomsten* av nye vurderinger uten referanse til den mellomliggende intervensjon. Dessuten går de nye vurderingene i en *retning* som samsvarer med den kompetanse som er formidlet. Hvis intervensjonen ikke har hatt en utslagsgivende effekt, hvis den høye forekomsten av nye vurderinger av det enkelte barn hovedsakelig skyldes tid, person, frafall, grundighet og individuell variabilitet, må man anse at deltagerens samlede praksis *i begge faser* var preget av tilfeldigheter og ikke av den faglige objektivitet som skal være en rettesnor for sakkyndighetsarbeidet. Hvis kompetanseheving derimot har vært den utslagsgivende faktor, og utredningene i fase 2 derfor er mer treffsikre, må man av denne grunn alene anse at deltagerne i fase 1 manglet nødvendig kompetanse for denne viktige delen av sitt arbeid.

Merk at den høye forekomsten av nye vurderinger demonstrerer praksisendring *uavhengig* av de instrumenter som i denne undersøkelsen ellers er brukt til å dokumentere praksisendring (de kvantitative og kvalitative analysene med deres kriterier, sjekklister og skalaer, som alle er derivert fra prosjektets foreslåtte praksismodell). Analysen av nye vurderinger styrker derfor undersøkelsens indre validitet. I neste kapittel gjennomføres en diskusjon av denne undersøkelsens *resultater*, basert på det foreliggende utvalg og metoden. I det avsluttende kapittel 32 diskuteres undersøkelsens *funn* i lys av den innledende teoridelen.

Seksjon 4: Diskusjon

Kapittel 31

Diskusjon av empiriske resultater

Praksisbedring og effekt av kompetanseheving

Deltagernes kunnskaper og egenrapporterte praksis er i dette prosjektet kartlagt gjennom et grundig intervju og gjennom en analyse av arbeidets skriftlige produkt, deres sakkyndighetserklæringer skrevet før og etter en moderat dose kompetanseheving. Høy forekomst av nye vurderinger i fase 2 viser også, uavhengig av praksisevalueringen, at praksis er endret. En praksisbedring er demonstrert. Spørsmålet som reiser seg, er om deltagerne bare har anstrengt seg mer, for det har de antagelig, eller om de også har ervervet og brukt ny kompetanse.

Nullhypotese og forskningshypotese

Nullhypotesen i dette prosjektet er at kompetansehevingsprogrammet ikke har spilt noen utslagsgivende rolle, og at prosjektet i realiteten har målt forskjellen mellom deltagernes gjennomsnittspraksis og deltagerne på deres beste, når de anstrenger seg for å gjøre godt arbeid. Dette vil i så fall være et eksempel på Hawthorne-effekten, dvs. bedring som skyldes forventning om bedring, en praksisbedring som kan predikeres uten en relevant intervensjon. Forskningshypotesen er derimot at Hawthorne-effekten ikke har spilt en dominerende rolle, at praksisbedring alene eller overveiende skyldes prosjektets intervensjon i form av et moderat kompetansehevingsprogram.

I tolkningen av dette prosjektets data er det derfor sentralt å forsøke å belyse årsakene til praksisbedring. Det må særlig vurderes om erklæringene i fase 2 primært uttrykker en bevisst anstrengelse for å gjøre godt arbeid, og en slik faktor må antas å være virksom i dette materialet, eller om praksisbedringen overveiende kan tilskrives kompetanseheving derved at deltagerne i fase 2 demonstrerer *ny kunnskap og nye prioriteringer*.

Betingelser for effektiv kompetanseheving

Effekten av et kompetansehevingsprogram er på giversiden bestemt av dets kvalitet, relevans, omfang og varighet. Effekten er på mottakersiden bestemt av behov, motivasjon, innsats og forkunnskaper (Klingner 2004; Vaughn, Klingner & Hughes 2000). Som det fremgår av intervjuet, har mottakerne et erkjent behov for kompetanseheving på dette feltet; de opplever oppgaven som svært utfordrende og vanskelig. Deltagerne er klar over at de kommer til kort i sitt daglige arbeid med minoritetsspråklige, de er samlet svært motivert for å lære mer, og mange (men ikke alle) har ved sin utdanning og erfaring nettopp de nødvendige forkunnskapene som trengs for å nyttiggjøre seg en slik moderat kompetansehevingsmodell som den foreliggende (moderat kvalitet og moderat omfang). Det faktum at prosjektets kompetansehevingsprogram henvender seg til motiverte deltagere med et opplevd behov og relevante forkunnskaper, taler i seg selv mot at Hawthorne-effekten skulle være den eneste eller den utslagsgivende faktor i praksisbedringen fra fase 1 til fase 2.

Praksisbedring i fase 2 demonstreres i kvantitativ og kvalitativ analyse. Deltagerne skriver målbart bedre sakkyndighetserklæringer, vurderer flere og mer relevante faktorer, etterspør mer, og mer relevant, informasjon, og de trekker også andre konklusjoner og foreslår andre tiltak i fase 2 enn de gjorde i fase 1.

Det er en rekke mulige *forklaringer* på at praksis er bedre i fase 1 enn i fase 2, og analysen har også noen *feilkilder*. I dette avsnittet blir mulige forklaringer på praksisbedring behandlet separat. I et påfølgende avsnitt gjøres en samlet og vektet analyse av mulige årsaker til praksisbedring.

Mulige forklaringer og feilkilder

Praksisbedring i fase 2 kan belyses fra flere vinkler:

- Tidsfaktor: Variabelt tidsspenn mellom fase 1 og fase 2 for ulike PP-rådgivere.
- Grundighetsfaktor: Praksisbedring som konsekvens av større innsats i fase 2.
- Kunnskapsfaktor: Praksisbedring som uttrykk for bedre utnyttede forkunnskaper.
- Kvaliteten i kompetansehevingsprogrammet (*evalueringundersøkelsen*).
- Deltagernes interesse for feltet, innsats i prosjektet og opplevd utbytte av prosjekt-deltagelse (*etterundersøkelsen*).
- Generell eller minoritetsspesifikk praksisbedring (*innsats vs. kompetanse*).
- Individuelle forskjeller.

Tidsfaktor

Sakkyndighetserklæringene i fase 2 er skrevet senhøstes 2001/vinter 2002. Erklæringene i fase 1 er derimot skrevet over et lengre tidsrom. Det er stor variasjon i tidsspennet mellom fase 1 og fase 2 for de 28 deltagerne som har avgitt erklæringer til begge faser. I det følgende er tidsspennet mellom erklæringene i fase 1 og fase 2 sammenholdt med praksis i to faser for å avklare om tidsspennet kan være en faktor å ta hensyn til ved analyse av praksisbedring.

Gjennomsnittlig praksisbedring (“praksisdifferansen”) fra fase 1 til fase 2 er 19 poeng (skala 0-49) i den kvantitative analysen og åtte poeng (skala 7-42) i den kvalitative analysen (N=28). Tidsspennet i erklæringsparene varierer fra fem til 73 måneder (mean 17,3 mnd.).⁴⁷⁰

Praksisdifferansen mellom de to fasene korrelerer svakt negativt ($r=-0,18$) med tidsspennet i erklæringsparene etter den kvantitative analysen og svakt positivt ($r=0,19$) etter den kvalitative analysen. De to analysene peker i hver sin retning, hvilket alene gir tidsspennet en ubestemmelig betydning. Ingen av sammenhengene er i nærheten av statistisk signifikans.

Den absolutte praksisbedringen fra fase 1 til fase 2 er imidlertid et upresist mål. Deltagere med høy skåre i fase 1 har mindre mulighet til stor praksisdifferanse enn deltagere med lav skåre i fase 1. Prestasjonene i fase 2 korrelerer uavhengig av fase 1-nivået positivt med tidsspennet i erklæringsparene til $r=0,15$ i den kvantitative analysen og til $r=0,34$ i den kvalitative analysen. Ingen av sammenhengene når statistisk signifikans. Effektstørrelsen er minimal i den ene og moderat i den andre analysen. Det er ingen sikker eller demonstrerbart substansiell sammenheng mellom tidsspennet i erklæringsparene og prestasjonene i fase 2. Tidsspennet i erklæringsparene kan ikke vises å ha betydning for analysen av årsaker til praksisbedring mellom de to fasene.

Grundighet

Mange rapporter i fase 1 vitner om grundig og omfattende arbeid – én rapport er på ni tettskrevne sider. Man har til dels hatt mange sesjoner med barnet, snakket med mange, brukt tolk, brukt mange tester, vært velvillig innstilt. Det som særlig savnes ved lesning av rapportene fra fase 1, er den spesifikke kunnskap om minoritetspråklig barn, den kunnskap som er formidlet i kompetansehevingsprogrammet.

Tilsvarende er det en del rapporter i fase 2 der det er gjort lite, rapporten er kort, og kvaliteten er svak. Noen har i fase 2 beklaget stort arbeidspress, omorganisering og sykdom som grunner til at arbeidet ikke er gjort så grundig som det burde vært gjort, og mange rappor-

⁴⁷⁰ Merk at tidsspennet mellom fase 1 og fase 2 er forskjellig i kapittel 30 om *Nye vurderinger* og i dette kapitlet om praksisbedring. Kapitlet *Nye vurderinger* handler om 32 barn som er utredet i 2 faser. Dette kapitlet om praksisbedring handler om 28 PP-rådgivere som har utredet i 2 faser.

ter er blitt mye forsinket av slike påberopte grunner. Noen har også opplyst at de har nedprioritert arbeidet i fase 2, og flere er blitt *bedt om* å nedprioritere arbeidet i fase 2 av ledelsen ved sine kontorer.⁴⁷¹ Dessuten er de beste rapportene før kompetanseheving langt bedre enn de svakeste etter kompetanseheving. Likevel ligger det i sakens natur at arbeidet samlet har vært grundigere i fase 2 av et prosjekt som handler om praksisbedring.

Grundighet i sakkyndighetsarbeidet kan beskrives på mange måter. Antall samtaler med barnet, pedagoger og foreldre, antall møter, antall tester og observasjoner og antall timer brukt på arbeidet, er alle uttrykk for grundigheten i arbeidet. De foreliggende data gir ingen mulighet til å måle disse faktorene. Den eneste variabelen som gir et grovt mål på grundighet i arbeidet, sammenlignbart for alle erklæringene, er lengden på rapporten. Jo mer arbeid man har lagt i utredningen, desto mer vil man ha å skrive om. Rapportskriving er et vanskelig og tidkrevende arbeid, og rapportlengde er også av den grunn et mål på flid. Men det er et grovt mål, også fordi noen skriver kort og konsist, mens andre skriver mer utbroderende, uten at skrivestilen i seg selv uttrykker kvalitetsforskjeller i sakkyndighetsarbeidet.

Gjennomsnittlig rapportlengde er 3,3 sider i fase 1 og 4,6 sider i fase 2. Som antatt ser det altså ut til at deltagerne har gjort seg mer flid og skrevet mer i fase 2 enn i fase 1.⁴⁷² Det er en moderat positiv korrelasjon ($r=0,37$ $N=28$) mellom økning i sidetall fra fase 1 til fase 2 og praksis målt kvantitativt i fase 2. De deltagerne som har økt sidetallet fra fase 1 til fase 2, tenderer altså mot å skrive bedre erklæringer i fase 2 enn dem som skriver omtrent like langt i begge faser eller kortere i fase 2. Denne korrelasjonen er imidlertid ikke signifikant ($p>0,05$).

Effekten av flid uttrykt i sidetall kan også vurderes etter den kvalitative analysen, som evaluerer informasjonstilfang, dokumentasjon, relevans, dokumentasjon og forståelighet. I den kvalitative analysen er det en noe høyere positiv korrelasjon mellom kvalitet og økning i sidetall fra fase 1 til fase 2 ($r=0,46$ $N=28$), og denne korrelasjonen er signifikant på ,05-nivå.

Både kvantitativ og kvalitativ analyse gir altså noe bedre resultater i fase 2 for dem som har økt erklæringenes sidetall fra fase 1 til fase 2. Den ene korrelasjonen er signifikant, den andre er det ikke. Man kan ikke vite om det er den kvantitative eller den kvalitative analysen som best reflekterer kvalitet i sakkyndighetsarbeidet (de er som tidligere nevnt ikke direkte sammenlignbare). Derfor kan det heller ikke sikkert fastslås at flid uttrykt i rapportlengde må hensyntas i vurderingen av praksisbedring i fase 2.

Det noteres at det foreligger en usikker sammenheng mellom grundighet (grovt uttrykt i rapportlengde) og praksis i fase 2, en sammenheng som antyder at kompetanseheving ikke nødvendigvis er den eneste faktoren som forårsaker praksisbedring fra fase 1 til fase 2. Det ville da også vært overraskende om kompetansehevingen var den eneste virksomme faktor.

⁴⁷¹ Fra flere kontorer fortelles det om regler for maksimal lengde på rapportene (for eksempel maksimalt to sider) og føringer om det ikke skal brukes mer tid på noen saker enn på andre. Om korte rapporter skriver Surber: "In response to a heavy case-load or in attempt to provide written feedback in an expedient manner, many school psychologists feel restricted in the amount of time they can devote to the development of a report. As a result, the psychologist's report is reduced to 1-1½ pages, addressing instruments used, test scores, and special education eligibility. This format tends to be generic, not providing the reader with a clear picture of the referred student" (Surber 1995:162). Føringer om ikke å bruke mer tid på noen enn på andre saker, er klart uheldige, siden noen saker er svært mye vanskeligere og mer arbeidskrevende enn andre, og fordi: "Time will have to be appropriated for [informal assessment]" (Baca & Almanza 1991:31). Videre: "Because of the need to test in two languages, the time required for the assessment is increased .. The amount of time devoted to assessment of LEP students, however, should not be the issue. The primary objective is that the assessment be valid and of high quality" (Holtzman & Wilkinson 1991:255).

⁴⁷² Merk at tallene for rapportlengde i dette kapitlet om praksisbedring for *deltagere* (varierende N) avviker noe fra tilsvarende tall i kapittel 30 *Nye vurderinger*, som omhandler endrede vurderinger av 32 barn fra fase 1 til fase 2.

Kunnskapsfaktoren: Praksisbedring som uttrykk for bedre anvendte forkunnskaper

Det kunne tenkes at de deltagerne som gjorde best intervju før registrering av sakkyndighetsarbeidet, også gjorde best sakkyndighetsarbeid i begge faser eller i fase 2 (at altså de lærte mest som kunne mest fra før). Intervjuet viser deltagerens egenrapporterte praksis og deres kunnskaper om arbeid med minoritetsspråklige barn. Som omtalt i tidligere kapitler, uttrykkes kvaliteten i intervjusvarene i prosentdel av svarene som samsvarer med prosjektets realistiske arbeidsmodell. Deltagerne har en variasjonsbredde mellom 27,02 og 69,44, (mean 48,5 median 46,8). Intervjuskåren er tilnærmet normalfordelt med et standardavvik på 10,7. **Tabell 31** oppsummerer sammenhengen mellom intervjusvarene og praksis i to faser målt kvantitativt og kvalitativt:

Praksis i fase 1 kvantitativ analyse/intervjuskåre	r -,08 (N=34)
Praksis i fase 1 kvalitativ analyse/intervjuskåre	r ,10 (N=34)
Praksis i fase 2 kvantitativ analyse/intervjuskåre	r -,20 (N=32)
Praksis i fase 2 kvalitativ analyse/intervjuskåre	r -,04 (N=32)

Tabell 31. Korrelasjoner mellom praksis og intervjusvar i to faser

Det er ingen substansiell sammenheng mellom (samlede) intervjusvar og faktisk praksis i fase 1 og fase 2. Det er lav og dels negativ korrelasjon mellom intervjusvarene og praksiskvalitet i to faser, og ingen av sammenhengene er i nærheten av signifikans.

Intervjusvar som predikerer praksis

Enkelte av de individuelle intervjusvarene predikerer likevel praksis i én eller to faser selv om ikke samlede intervjusvar gjør det. Det gjelder følgende spørsmål: (a) betydningen av å oppta anamnese, (b) etterspørring av relevant informasjon i språkvurdering, (c) kasusvurdering og (d) forståelse av språktiltakenes forvaltningsstatus. Fordi det er begreget omtrent 150 korrelasjoner, kan noen av sammenhengene nedenfor tenkes å være spuriøse.

Betydningen av å oppta anamnese

De deltagerne som i intervjuet anga at de er nøye med å oppta en anamnese, tenderer i kvantitativ analyse likevel mot å gjøre svakere sakkyndighetserklæringer i fase 1 enn de øvrige ($r=-0,36$ $p=0,41$ $N=32$). Til gjengjeld er denne sammenhengen ikke påviselig i fase 2, og den gjenfinnes ikke for noen av fasene i kvalitativ analyse, så sammenhengen i fase 1 er usikker. Å være nøye med anamneseopptak viser en bevissthet om den særlige viktighet av bakgrunnsvariabler og historiske data ved utredning av minoritetsspråklige barn, altså en spesifikk kompetanse. De som synes å ha best praksis i fase 1, er ikke nødvendigvis de som har spesifikk kompetanse, men de som har *generell* kompetanse, i dette materialet uttrykt ved høyt utdanningsnivå. De lavtutdannede har gjennomgående noe svakere praksis i fase 1, antagelig fordi deres generelle kompetanse for sakkyndighetsarbeid er noe svakere. Men som analysen av intervjuene viser, har de like gode minoritetsspesifikke kunnskaper. Praksisutligningen mellom fase 1 og 2 kan på dette punktet skyldes at generalistene er tilført minoritetsspesifikke kunnskaper, mens de som i utgangspunktet hadde en del minoritetsspesifikk kunnskap, er blitt styrket i sin generelle kompetanse for sakkyndighetsarbeid. Begge bevegelsene er forenlige med innretningen av kompetansehevingen.

Språkvurdering

De deltagerne som i intervjuet viser at de i en språkvurdering etterspør relevant informasjon, og som derved kanskje er noe mer kompetente for språkvurderinger enn de øvrige, tenderer mot å gjøre bedre sakkyndighetserklæringer i fase 1. Sammenhengen ($N=32$) er synlig både i kvantitativ analyse ($r=0,33$) og i kvalitativ analyse ($r=0,29$), men nær-signifikant bare i den

kvantitative analysen ($p=0,06$ mot $p=0,11$ i den kvalitative analysen). Hva enten denne usikre sammenhengen uttrykker en gruppeforskjell eller ikke, så er den utlignet i fase 2 ($N=29$), hvor det ikke lenger er noen korrelasjon mellom praksis og dette intervju spørsmålet.

Forståelse av språktiltakenes forvaltningsstatus

De deltagerne som i størst grad er kjent med de tre språktiltakenes forvaltningsstatus som enkeltvedtak etter forvaltningsloven, tenderer samtidig mot å gjøre svakere sakkyndighets-erklæringer i fase 1, målt både kvantitativt og kvalitativt (henholdsvis $r=-0,50$ $p=0,01$ og $r=-0,43$ $p=0,24$ $N=28$), et funn som igjen tyder på at de som vet mest om minoritetsspråklige, ikke nødvendigvis har best praksis. Sammenhengen er mye svakere i fase 2 ($N=25$) og langt fra signifikant. Denne utligningen av en signifikant praksisforskjell kan vanskelig forklares med større grundighet. Igjen kan man spekulere på om “generalistene” er tilført spesifikk kompetanse de manglet, mens “spesialistene” er tilført generell kompetanse de manglet.

Kasusvurdering

I intervjuet ble deltagerne bedt om å gjøre en kasusvurdering i en sak der det forelå for lite opplysninger, idet intet var kjent om barnets språklige nivåer. De 11 deltagerne som korrekt unnlot å trekke en konklusjon om dette barnets læreforutsetninger, tenderer mot å gjøre bedre sakkyndighetserklæringer i fase 1 ($r=0,48$ i kvantitativ analyse, $r=0,43$ i kvalitativ analyse, $N=33$), og denne sammenhengen er signifikant i begge analyser (henholdsvis $p<0,01$ og $p=0,01$). I fase 2 er denne tendensen i den kvantitative analysen ikke lenger signifikant eller nær-signifikant, men den holder seg for den kvalitative analysen ($r=0,448$ $p=0,01$ $N=31$). I fase 1 er sammenhengen temmelig sikker, i fase 2 er sammenhengen usikker fordi de to analysene gir ulikt resultat. De deltagerne som ved dette spørsmålet trakk en slutning på utilstrekkelig grunnlag, og som hadde svakere praksis i fase 1, har etter den kvantitative analysen like god praksis i fase 2 som de øvrige, men ikke etter den kvalitative analysen.

Man kunne tenke seg at kasusvurderingen er det ene spørsmålet i intervjuet som virkelig tapper kombinasjonen av generell og spesifikk kompetanse, den kombinasjonen som best bør predikere godt arbeid. I så fall bør deltagerne med korrekt kasusvurdering ha bedre samlede intervju svar enn de øvrige (*spesifikk* kompetanse) i tillegg til bedre praksis i fase 1, der *generell* kompetanse (høy utdanning) synes å gi en gevinst. 11 deltagere med korrekt kasusvurdering har ganske riktig noe bedre intervjuer ($N=39$) enn de øvrige (mean intervju skåre 51,4 mot 47,9 for de resterende 28), men den forskjellen er verken substansiell på skala 0-100 eller signifikant ($p=0,36$ ved *Compare means independent samples test*). Det er ikke vist at kasusvurderingen mer enn andre intervju spørsmål tapper kombinasjonen av spesifikk og generell kompetanse. Derved svekkes betydningen av den usikre sammenhengen mellom kasusvurdering og praksis i fase 2 ytterligere.

Det er ingen variabler i intervjuet som sikkert, signifikant og substansielt predikerer praksis i begge faser. De få sammenhengene mellom intervju svar og praksis i fase 1 er overveiende utlignet i fase 2. Den ene variabelen som kommer nærmest til å predikere praksis i to faser, er kasusvurderingen, men sammenhengen er usikker fordi den kvantitative og kvalitative analysen slår ulikt ut for fase 2.⁴⁷³

⁴⁷³ Etter min mening er kasusvurderingen et svært viktig spørsmål. PP-rådgivere som umiddelbart ser hvilke sentrale opplysninger som mangler i det presenterte kasus, bør være vesentlig bedre skodd for utredning av minoritetsspråklige enn dem som ikke ser det. I dette materialet er det bare fire deltagere (av 39) som spesifiserer hva som mangler, og ingen av dem gjør det umiddelbart; de trenger en oppklarende dialog for å komme frem til svaret. De 11 deltagerne som har positiv skåre i analysen her, har prisverdig vegret seg mot å konkludere om barnets læreforutsetninger, men syv av dem kan ikke spesifisere hvorfor, og de fire som kan, trenger hjelp til det.

Variabel praksis i begge faser

Den store variasjonen i praksis, både i fase 1 og fase 2, må ha andre årsaker enn fordelingen av relevante forkunnskaper og minoritetsspesifikk kompetanse slik denne kommer til uttrykk i intervjuet. Deltagerne har variert utdanningsbakgrunn og erfaring, og man må alltid regne med variasjoner i individuell dyktighet. Det er den mest nærliggende forklaring på at praksis er variabel i fase 1.

Etter et målrettet kompetansehevingsprogram skulle man tro at praksis ble mer uniform, mindre variabel, fordi deltagerne i fase 2 går til arbeidet med et sett nye og felles forutsetninger. **Tabell 32** oppsummerer resultatene for kvantitativ og kvalitativ analyse i fase 1 og fase 2 (absolutte praksisskårer):

Praksisskårer	Verdispenn	Spredning	SD
Praksis i fase 1 kvantitativ analyse	3 - 35 (skala 1-49)	32	7,4
Praksis i fase 2 kvantitativ analyse	14 - 48 (skala 1-49)	34	-
Praksis i fase 1 kvalitativ analyse	11,5 - 32 (skala 7-42)	20,5	7,5
Praksis i fase 2 kvalitativ analyse	18 - 40 (skala 7-42)	22	-

Tabell 32. Verdispenn og spredning i fase 1 og fase 2.

Som vi ser, er spredningen omtrent lik i begge faser, og kompetanseheving har ikke ført til mer uniform praksis, selv om arbeidet gjøres vesentlig bedre i fase 2.

Foreløpig har vi sett at tidsfaktoren (tidsspennet mellom deltageres erklæringer i to faser) og kunnskapsfaktoren (som uttrykt i intervjuet) forklarer lite av variasjonen mellom erklæringene i hver av to faser og endringen mellom de to fasene. Grundighetsfaktoren (som uttrykt i rapportlengde er dokumentert) kan ha spilt en viss rolle for praksisbedring i fase 2, men sammenhengen er svak og dessuten usikker.

Bakgrunnsvariabler som determinant for praksis

Man ville i utgangspunktet tro at det var en viss sammenheng mellom praksisvariabler og bakgrunnsvariabler som utdanning, erfaring, demografi og lignende. Som vi så i kapitlene om intervjuet, var det liten eller ingen sammenheng mellom slike bakgrunnsvariabler og deltageres kunnskaper om sakkyndighetsarbeid med minoritetspråklige barn. Det er også få sammenhenger mellom slike bakgrunnsvariabler og faktisk praksis i to faser.

Deltageres alder er lavt negativt korrelert med praksis i fase 1 og svakt positivt korrelert med praksis i fase 2, både i kvantitativ og kvalitativ analyse, men sammenhengene er langt fra signifikante. Kvinner har en svak tendens til å gjøre bedre arbeid enn menn i fase 1, men tendensen er reversert i fase 2, både etter kvantitativ og kvalitativ analyse. Sammenhengene er ikke signifikante.

Den eneste utdanningsvariabelen som slår ut signifikant for praksis, er at deltagerer som er enten cand. paed. eller cand. psychol., samlet gjør noe bedre sakkyndighetsarbeid i fase 1 enn de øvrige utdanningsgruppene, uavhengig av utdanningslengde og på tross av at psykologene hadde svakest intervjusvar (embedspedagogene hadde gjennomsnittlige intervjusvar). Denne sammenhengen er signifikant i den kvantitative analysen ($r=0,39$ $p=0,02$ $N=34$), men ikke i den kvalitative analysen ($r=0,29$ $p=0,09$ $N=34$). Uansett hva denne praksisforskjellen

måtte skyldes – det diskuteres i neste avsnitt – så er den borte i fase 2, hvor utdanningsvariablene ikke samvarierer med praksis overhodet. Det er også en svak positiv korrelasjon mellom utdanningsnivå og praksis i fase 1 ($r=0,28$ i kvantitativ analyse og $r=0,30$ i kvalitativ analyse), men disse sammenhengene er ikke signifikante (henholdsvis $p=0,11$ og $p=0,08$), og de er borte i fase 2.

Det er ingen sammenheng mellom fartstid i tjenesten og sakkyndighetsarbeidet i de to fasene. Det er heller ingen sammenheng mellom deltagerens direkte erfaring med målgruppen og deres praksis i hver av to faser. De nesten nyansatte, som nesten ikke har erfaring, har praksis som ikke skiller seg fra de middels erfarne og deltagere med lang fartstid eller mye direkte erfaring med målgruppen. Det er ingen sammenheng mellom deltagerens praksis og andelen minoritetsspråklige i kommunene der de arbeider, eller mellom praksis og kommune-størrelse.

Potensielt kompetansegivende faktorer

Det er dokumentert at syv deltagere har særskilte arbeidsoppgaver i sin praksis som potensielt kunne tenkes å gi økt kompetanse for dette arbeidet (definert som lederansvar, egen stilling for arbeid med minoritetsspråklige eller særlig mange minoritetsspråklige i sin praksis). Disse syv deltagere skårer i begge faser på linje med de øvrige. Intervjusede deltagerne skiller seg heller ikke fra de øvrige deltagerne.

Seks av deltagerne hadde noen år før prosjektstart ca. 40 timer generell pedagogisk-psykologisk veiledning hos prosjektleder. Det er en moderat korrelasjon mellom veiledningen og praksis i fase 1 etter både kvantitativ ($r=0,35$ $p=0,42$) og kvalitativ analyse ($r=0,50$ $p<0,01$). Denne sammenhengen er imidlertid helt borte i fase 2. Fire av de seks med veiledning er embedspedagoger og psykologer, en gruppe som samlet består av 14 deltagere blant 34 med intervju og erklæring i fase 1. Praksisfordelen i fase 1 kan derfor både bero på utdanningsbakgrunn (psykologer og embedspedagoger har relativt god praksis i fase 1) og at de har hatt denne veiledningen.

De seks deltagere med veiledning hos prosjektleder hadde for øvrig intervjusvar (mean intervjuskåre 50,2) som ikke skilte seg spesielt fra de øvrige (mean intervjuskåre 48,2). Denne forskjellen er verken substansiell på en skala fra 0-100 eller i nærheten av signifikans. Når vi slår sammen de to gruppene med potensielt kompetansegivende bakgrunn (veiledning og særøppgaver), har de ikke som gruppe ($N=13$) signifikant eller substansielt bedre praksis enn de øvrige. Det kan ikke vises ved intervjusvar eller praksisvariabler at inkludering av disse deltagere har gjort utvalget mindre ”typisk”.

Interesse, innsats og utbytte

Deltagelse i et prosjekt med et kompetansehevingsprogram vil alltid gi ulikt utbytte for ulike deltagere. Man kunne tenke seg at både intervjusvar, praksis i fase 1, praksis i fase 2 og praksisbedring ville være bedre hos:

- dem som i utgangspunktet hadde en spesiell interesse for feltet
- dem som gjorde størst innsats i prosjektet
- dem som hadde størst opplevd utbytte av prosjektet

Det ville være naturlig å tenke at de som lenge har prioritert dette feltet, de som i særlig grad har utnyttet prosjektets tilbud, og de som er mest fornøyd med sin deltagelse, har hatt et fortrinn. I så fall kunne det tenkes at det også var dem som gjorde de beste intervjuene og hadde best praksis i begge faser, eller iallfall i fase 2 etter kompetanseheving.

Det ville være et bekymringsfullt funn om de spesielt interesserte hadde best praksis i utgangspunktet. Minoritetsspråklige barn har krav på å bli møtt av kompetente fagfolk i PP-

tjenesten, og skal ikke måtte risikere å havne hos en PP-rådgiver som tilfeldigvis ikke er ”spesielt interessert”. God praksis skal ikke reflektere spesielle interesser, men følge av relevant utdanning, erfaring og faglig bevisst ledelse ved kontorene.

Disse hypotesene er forsøkt testet gjennom en kort spørreundersøkelse blant deltagerne (*etterundersøkelsen*). Spørreskjemaet ble utsendt umiddelbart etter innlevering av erklæringene for fase 2 (vår 2002), altså etter at selve prosjektperioden var over for deltagerne, men før kategorisering og registrering av data.

Etterundersøkelsen er slik utformet (N=32):

1. Har du prioritert en interesse for minoritetsspråklige barn i ditt arbeid de senere årene?
2. Meldte du deg på av egeninteresse, eller ble du foreslått å melde deg på av andre?
3. Fulgte du anmodningen om å repetere de to innledningsforedragene før du skrev ferdig rapporten?
4. Brukte du prosjektets huskeliste før du leverte sluttrapport?
5. Hvor mye leste du av utdelt litteratur til supplerende lesning?
6. Leverte du sluttrapport innen fristen?
7. Hvor godt fornøyd er du med prosjektet du har deltatt i som helhet? (Skala 1-5).

På spørsmål om de i de senere år har prioritert en interesse for minoritetsspråklige barn i sitt arbeid de senere årene, svarer 15 deltagere ja og 13 nei. 20 hadde selv meldt seg på til prosjektet, mens åtte var blitt påmeldt av sin arbeidsgiver. Sumskåren (*interesse*) for disse to spørsmålene tas i det følgende som en grov indikator på interesse for feltet.

På spørsmål om de fulgte anmodningen om å repetere de to innledningsforedragene før de skrev ferdig rapporten i fase 2, svarte 18 ja og 10 nei. 23 deltagere opplyste at de hadde brukt prosjektets huskeliste før de leverte rapport i fase 2, mens fem svarte at de ikke hadde gjort det. Ni av deltagerne hadde lest mer enn halvparten av utdelt studielitteratur, mens 19 deltagere hadde lest mindre. Ti av deltagerne leverte rapporten til fase 2 innen oppsatt frist, mens 18 deltagere måtte ha utsettelse. Sumskåren (*innsats*) for disse fire spørsmålene tas i det følgende som en grov indikator på innsats i prosjektets aktiviteter. Det er kalkulert en samlet, sumskåre *interesse og innsats* for disse til sammen seks spørsmålene. Gjennomsnittlig sumskåre er 4,88 (N=32) på en skala fra 0-6. Deltagerne har besvart de seks spørsmålene positivt, på en måte som indikerer interesse for feltet og innsats i prosjektet slik dette er målt i etterundersøkelsen.

Ni deltagere som etter *fase 2* opplyste at de hadde lest mer enn 50 prosent av utdelt studielitteratur før innlevering av rapport for fase 2, har noe svakere erklæringer i *fase 1* enn de 19 øvrige (N=28), som hadde lest mindre.⁴⁷⁴ Korrelasjonen mellom lesning og praksis i fase 1 er svakt negativ i begge analyser og signifikant til 0,05-nivå. Det er ingen sammenheng mellom lesning og praksis i fase 2. De som gjorde det relativt svakt i fase 1, kan altså ha vært flittige lesere av utdelt materiale i fase 2, hvor det ikke er noen slik sammenheng mellom lesning og praksis. Man kunne kanskje si de hadde nytte av lesningen, siden deres praksis i fase 2 er gjennomsnittlig. Tolkningen er spekulativ, siden det mellom fase 1 og fase 2 er så mange andre faktorer som har spilt inn.

⁴⁷⁴ Fire av de 32 deltagerne har ikke egen erklæring i fase 1 og stilte i prosjektet med en fase 1-erklæring som en kollega hadde skrevet.

De som lenge har prioritert en interesse for feltet, har kanskje også vist størst innsats i prosjektet; de to variablene korrelerer i etterundersøkelsen moderat og nær-signifikant ($r=0,36$ $p=0,06$). Det er i så fall ikke overraskende.

Det syvende spørsmål, om opplevd utbytte av prosjektdeltagelsen, besvares på en skala fra 1 til 5, med tre positive og to negative valører. Merk ellers at dette oppsettet (særlig ved lavt N) er sårbart for individuelle tolkninger av svarkategoriene og for eventuelle “moderate” og “radikale” besvarere, som henholdsvis vil gruppere seg på midten eller utnytte hele skalaen fra 1-5. Analysen sammenligner de 15 som var *svært godt fornøyd* eller bedre, med de 12 som bare var *godt fornøyd* og den ene som mente at utbyttet *kunne vært bedre* (ingen var *misfornøyd*).⁴⁷⁵

Gjennomsnittlig fornøydhet er 3,57, altså mellom godt fornøyd og svært godt fornøyd. Opplevd utbytte (*fornøydhet*) korrelerer moderat positivt til med *innsats* i kompetanseheving $r=0,33$. Denne sammenhengen er ikke signifikant ($p=0,09$). De som har jobbet mest, kan eventuelt ha følt størst utbytte av prosjektdeltagelsen – kanskje et tilfelle av kognitiv konsonans (Festinger 1957).

Det er en usikker sammenheng mellom opplevd utbytte av prosjektdeltagelsen og praksis i fase 2 ($r=0,34$ $p=0,08$), målt kvantitativt, men ikke kvalitativt. En tolkning kunne være at variabelen *opplevd utbytte* treffer deltagerer som både har trengt og fått tilført kompetanse og derfor skårer bedre i fase 2. Tolkningen er tvilsom fordi sammenhengen ikke gjenfinnes i kvalitativ analyse, fordi den ikke er signifikant, og fordi disse deltagerne hadde gjennomsnittlige prestasjoner i fase 1. De hadde i så måte altså ikke noe større kompetansehevingbehov enn de øvrige. De øvrige sammenhengene mellom svarene i etterundersøkelsen og praksis er ikke i nærheten av substans og signifikans.

Praksisbedringen korrelerer i etterundersøkelsen ikke signifikant med interesse for feltet, innsats i prosjektet og opplevd utbytte av deltagelsen, slik disse er målt. Den korrelerer heller ikke med forkunnskaper slik de måles i intervjuet, eller med bakgrunnsvariablene. Faktorer som forutgår prosjektet i tid, og faktorer som angår individuell utnyttelse av prosjektets tilbud, kan ikke vises å ha hatt betydning for praksisbedring, med et mulig unntak for grundighet, uttrykt i rapportlengde.

Oppslutning om formidlet faglig stoff: relevans, nytte og enighet

Årsakene til praksisbedring belyses også av deltageres evaluering av relevans, nytte og nyhetsgrad i det faglige stoffet som ble presentert på prosjektets to kursdager. I den grad deltagerne følte at de lærte noe nytt og relevant, noe nyttig som de var enig i, ville man tro at denne nye kunnskap også ville prege deres arbeid i fase 2. I så fall er praksisbedringen i mindre grad et uttrykk for mer av det deltagerne kunne fra før, og i større grad et uttrykk for noe annet, for eksempel tilført kompetanse.

Andre former for kompetanseheving er mer effektive, og langt mer ressurskrevende, enn modellen som i dette prosjektet er utprøvet m.h.t. effektivitet og generell anvendelighet i norske PP-tjenester. Dette prosjektet er ikke en utprøving av optimal kompetanseheving, men et bidrag til å utvikle metodikk som kan *nå mange* med *en overkommelig innsats*. Det er neppe mulig å iverksette omfattende (intensive) kompetansehevingsprogrammer med sikker effekt for arbeid med minoritetsspråklige i den norske PP-tjenesten som helhet, fordi dette arbeidet for et flertall PP-rådgivere bare er en mindre del av deres daglige arbeid, og fordi man vel ikke

⁴⁷⁵ Merk at jeg i prinsippet kan ha sammenlignet mer og mindre *radikale besvarere* i stedet for mer og mindre *fornøyde deltagere*.

har ressurser til det. Desto viktigere er det å finne ut om man kan oppnå mye ved en moderat innsats. Dette prosjektet sikter derfor mot å finne ut om PP-rådgiverne føler sin utilstrekkelighet, er motiverte nok og har tilstrekkelige forkunnskaper til å nyttiggjøre seg nettopp et omfangsmoderat, men svært målrettet kompetansehevingsprogram.

Ved avslutningen av arbeidsseminar 2 ble de deltagerne bedt om en spesifisert evaluering av kvaliteten på kompetansehevingsprogrammet (*evalueringsundersøkelsen*). Av de 32 deltagerne som fullførte programmet, sendte 31 inn anonymt utfylt evalueringsskjema.⁴⁷⁶

Evalueringsundersøkelsen er slik utformet (skala 1-5, der 5 er best):

- Hvor relevant og nyttig var innholdet av innledningsforedragene til arbeidsseminarene?
- I hvilken grad inneholdt foredragene stoff som var nytt for deg?
- I hvilken grad var du enig i hovedtyngden av det presenterte stoff?
- Hvor godt var du fornøyd med gruppeveiledningen på arbeidsseminarene?
- I hvilken grad var du fornøyd med arbeidsseminarenes form (to dager delt på teori og veiledning i grupper på 4-5)?
- Hvordan vurderer du prosjektleders evne til å fremlegge stoffet på en god måte?

To kursdager med litt gruppeveiledning og utdelt litteratur er et meget beskjedent tilbud om kompetanseheving, som ikke kan erstatte god utdanning på feltet og veiledet praksis over tid. En av prosjektets problemstillinger er nettopp å undersøke om det med et så moderat kompetansehevingsprogram er mulig å utvirke substansiell praksisbedring.

Én indikasjon for å avklare denne problemstillingen er evalueringen av de to arbeidsseminarene. Tre spørsmål vedrører kursdagens form og stil, og er mer nyttige for eventuelle senere kurs enn for vurderingen av deltagerens utbytte. Ett av evalueringsspørsmålene ble besvart så vidt under *middels*. Gruppeveiledningen på kursdagene ble skåret til 2,97 på en skala fra 1-5. Det var hektiske dager, den teoretiske fremstillingen tok stor plass, og jeg måtte forberede veiledning for 32 enkeltbarn og holde dem fra hverandre. Deltagerne har likevel fått noe ut av veiledningen, i det samleskåren er *middels*, og nesten en tredjedel (9) har gitt veiledningen karakteren *god* eller *svært god*. De fikk nok også litt forskjellig service. Noen deltagere var mer frempå enn andre, og noen av sakene hadde eksemplarisk verdi og ble derfor viet mer oppmerksomhet. Kursdagens form (foredrag og veiledning) ble positivt vurdert.

De tre resterende spørsmål har direkte betydning for analysen av årsakene til praksisbedring i fase 2. Spørsmålet om relevans og nytte av innledningsforedragene fikk en samleskåre på 4,42. Det er en indikasjon på at deltagerne fikk høre noe de mente var viktig og nyttig. De var også i stor grad enig i det presenterte materialet, med en enighetsskåre på 4,29. Bare i den grad de er enige, er det grunn til å vente at deltagerne vil legge vekt på disse synspunktene i sitt arbeid. På spørsmål om i hvilken grad det presenterte materialet var nytt for dem, ble resultatet også positivt, idet spørsmålet fikk en samleskåre på 3,65.⁴⁷⁷

⁴⁷⁶ Den siste av de 32 var utilgjengelig på det aktuelle tidspunkt.

⁴⁷⁷ Merk at foredragene også inneholder mye basalt stoff som PP-rådgiverne i varierende grad kjente fra før, eller kjente godt med henblikk på andre målgrupper. En samleskåre på 5 på dette spørsmålet ville indikere at deltagerne praktisk talt ikke hadde forkunnskaper i det hele tatt, men det har de naturligvis, både om sakkyndighet og om minoritetspråklige, selv om det skorter mye på spesifikk kunnskap om kombinasjonen av lærevansker og tospråklighet, prosjektets tema.

Deltagerne angir at kompetansehevingsprogrammet inneholdt relevant og nyttig informasjon de var enig i, og som i ganske stor grad var ny for dem. Det er lite sannsynlig at relevant, nyttig og ny informasjon som deltagerne slutter opp om, ikke skulle prege deres praksis i fase 2, utover det forhold at de utvilsomt har gjort sitt beste. Resultatene på evalueringsundersøkelsen tas til inntekt for at kompetanse ble formidlet.

Generell og spesifikk praksisbedring

Under nullhypotesen og tyngden av Hawthorne-effekten ville man vente at praksisbedring i prosjektets fase 2 var av generell karakter, at deltagerne i fase 2 var mer motiverte, anstrengte seg mer og bedre fikk vist noe de i virkeligheten kunne fra før. Med dét for øye er det nedenfor gjort en egen analyse av sakkyndighetserklæringene i to faser med henblikk på de parametre der større grundighet og innsats kunne tenkes å gi praksisbedring, og de parametre der praksisbedring synes å kreve ny kunnskap og nye prioriteringer. Dersom praksisbedring er størst på *innsatsparametrene*, er nullhypotesen styrket. Hvis praksisbedring derimot er størst på *kompetanseparametrene*, er forskningshypotesen styrket.

At PP-tjenesten har stor arbeidsbelastning, er knapt omstridt, og dét kan svekke kvaliteten og grundigheten i arbeidet (Nordahl & Overland 1998; Fylling & Handegård 2009). Når deltagerne presumptivt har gjort sitt beste i fase 2, kan praksisbedring altså i noen grad skyldes høyere prioritert og grundigere utført arbeid.

Noen av parametrene som sakkyndighetserklæringene skåres etter, er spesifikke for minoritetsspråklige barn (for eksempel forholdet mellom norsk og morsmål), mens andre parametre gjelder alle barn som utredes (for eksempel at funn skal dokumenteres). Noen parametre er bedre kjent blant PP-rådgiverne på forhånd enn andre (spesialundervisning er bedre kjent enn tospråklig fagopplæring). Noen av parametrene er tillagt større vekt i kompetansehevingsprogrammet enn andre (det ble for eksempel undervist mer om betydningen av morsmålspleie for andrespråkservervelse enn om betydningen av å skrive rapporten tydelig og forståelig).

Det er betydelig praksisbedring fra fase 1 til fase 2 på alle parametre som er skåret. For noen parametre er det naturlig å vente en viss bedring fordi denne saken eventuelt ble prioritert, man tok seg bedre tid, arbeidet grundigere, man utnyttet eksisterende kunnskap bedre, og man anstrengte seg for å gjøre sitt beste. For andre parametre er det mindre sannsynlig at man bare ved å gjøre grundigere arbeid skulle oppnå en slik praksisbedring. Dette gjelder de parametre som spesifikt omhandler minoritetsspråklige barn, de parametrene det ble lagt størst vekt på i kompetansehevingsprogrammet, og parametre som avdekker kunnskap deltagerne i liten grad demonstrerte gjennom sine intervjuer. Hvis kompetansehevingsprogrammet har vært lite utslagsgivende for praksisbedring, så skulle man vente at praksisbedringen var like stor eller større på de områdene hvor større grundighet i seg selv naturlig kunne gi bedring. Hvis kompetansehevingsprogrammet derimot har vært utslagsgivende, vil vi vente større praksisbedring på de områdene som avdekker ny kunnskap og nye prioriteringer, og som har vært vektlagt i undervisningen.

For å skille disse to faktorene grundighet og ny kunnskap (*innsats* og *kompetanse*) fra hverandre som årsaker til praksisbedring, er parametrene som sakkyndighetserklæringene skåres etter i den kvantitative analysen, inndelt i to grupper, 20 innsatsparametre og 29 kompetanseparametre (se vedlegg 12).

Deltagernes prestasjoner på innsats- og kompetanseparametrene i fase 1 og 2

Det er 28 intervjuede deltagerer som har erklæring i fase 1 og fase 2. For hver deltager er det beregnet en sumskåre for innsats- og kompetanseparametre i hver av fasene. Hver deltager kan ha mellom 0 og 20 poeng på innsatsparametrene og mellom 0 og 29 poeng på kompetanseparametrene.

I fase 1 har deltagerne en gjennomsnittlig sumskåre på innsatsparametrene på 12,39 poeng av 20 mulige. I fase 2 er denne gjennomsnittlige innsatsskåren økt til 16,96 poeng. For innsatsparametrene ligger gjennomsnittsskåren i øvre halvdel av verdispennet (0-20) både i fase 1 og i fase 2. De har altså gjort relativt grundig arbeid i begge faser, men grundigere i fase 2, hvilket var å forvente.

I fase 1 har deltagerne en gjennomsnittlig sumskåre på kompetanseparametrene på 5,18 poeng av 29 mulige. I fase 2 er denne gjennomsnittlige kompetanseskåren økt til 19,11 poeng. For kompetanseparametrene ligger gjennomsnittsskåren i fase 1 nær den laveste femtedelen av verdispennet (0-29), mens den i fase 2 ligger nær den øvre tredjedelen av verdispennet.

Deltagerne ser altså ved første øyekast ut til å ha større praksisbedring fra fase 1 til fase 2 på kompetanseparametrene enn på innsatsparametrene. For å teste dette inntrykket er det gjennomført en paired samples test i SPSS.

Fordelingen av poeng på innsatsparametrene i to faser gir et standardavvik på 3,248 og en differanse mellom fase 1 og fase 2 på 4,57 poeng. For *innsatsparametrene* har det vært en praksisbedring på 1,4 standardavvik (4,57:3,248). Praksisbedringen på innsatsparametrene er signifikant til 0,01-nivå. Fordelingen av poeng på *kompetanseparametrene* i to faser gir et standardavvik på 5,221 og en differanse mellom fase 1 og fase 2 på 13,929 poeng. For kompetanseparametrene har det vært en praksisbedring på 2,7 standardavvik (13,929:5,221). Praksisbedringen på kompetanseparametrene er signifikant til 0,01-nivå.

Det bekreftes altså at det som ventet er gjort grundigere arbeid i fase 2 enn i fase 1, men praksisbedringen er vesentlig større for kompetanseparametrene (2,7 SD) enn for innsatsparametrene (1,4 SD). Dette funnet støtter antagelsen om at kompetansehevingsprogrammet mellom fase 1 og fase 2 har hatt effekt for den samlede praksisbedringen, som altså ikke helt eller overveiende kan forklares ved at deltagerne i fase 2 arbeidet grundigere med kompetanse de allerede besatt. Derved er forskningshypotesen styrket og nullhypotesen svekket. Man kan vanskelig forklare praksisbedringen fra fase 1 til fase 2 – verken dens omfang eller innretning – ved Hawthorne-effekten. Under tyngden av Hawthorne-effekten skulle praksisbedringen vært lik for innsats- og kompetanseparametrene.

Individuell praksisbedring

Materialet viser en moderat og signifikant positiv korrelasjon mellom praksis i fase 1 og praksis i fase 2, både i den kvantitative analysen ($r=0,51$ $p<0,01$) og i den kvalitative analysen ($r=0,50$ $p<0,01$). De dyktigste i fase 1 er også blant de dyktigste i fase 2. Denne sammenhengen uttrykker verken *generell* eller *spesifikk* kompetanse, og den er overveiende urelatert til forkunnskaper og bakgrunnsfaktorer slik disse fremkommer i intervjuet. Sammenhengen synes å uttrykke *stabile individuelle forskjeller* i dyktighet, en individuell variasjon som alltid vil prege alle faglige tjenester i større eller mindre grad.

Sammenfatning av årsaker til praksisbedring og effekt av kompetanseheving

Det er demonstrert en betydelig praksisbedring mellom fase 1 og fase 2. Deltagerne har vært motiverte for å lære, de har et erkjent problem de trenger hjelp til å løse, og de fleste (men ikke alle) har gjennom sin utdanning de nødvendige forkunnskapene til å nyttiggjøre seg et moderat kompetansehevingsprogram.

Konklusjoner og tiltaksforslag er temmelig forskjellige for de individuelle barna i fase 2 sammenlignet med fase 1. Analysen av omfang og innretning av nye vurderinger i fase 2 tyder på at kompetansehevingsprogrammet har vært utslagsgivende for forekomsten av nye vurderinger, i tillegg til en eventuell effekt av dokumentert større grundighet i fase 2. Mange rapporter i fase 1 er et produkt av grundig arbeid, og mange erklæringer i fase 2 er mindre grundige. Selv om deltagerne samlet har arbeidet grundigere i fase 2, er dette bildet ikke på noen måte entydig og kan ikke forklare omfang og innretning verken av praksisbedring eller

endrede vurderinger av det enkelte barn. Effekten av dokumentert større grundighet på kvalitet i praksis er lav.

Det er demonstrert at forkunnskap om minoritetsspråklige barn, slik den framgår av samlede intervjusvar, ikke predikerer praksis før eller etter kompetanseheving. Det er heller ikke slik at de som hadde størst interesse for feltet, innsats i prosjektet eller opplevd utbytte av deltagelsen, hadde best praksis, verken i fase 1 eller i fase 2. Praksisbedringen er overveiende uavhengig av deltagerens utnyttelse av prosjektets tilbud slik denne er målt. Derimot er det vist at deltagerne samlet opplevde det faglige stoffet i kompetansehevingsprogrammet som svært relevant og nyttig, at de var enig i de fremlagte synspunkter, og at stoffet i ganske stor grad var nytt for dem. Dette taler for at kompetansehevingsprogrammet bør ha hatt en effekt.

Det er videre vist at praksisbedringen er større på kompetanseparametrene, som fordrer ny kunnskap og nye prioriteringer, enn på de såkalte innsatsparametrene, der økt grundighet alene kunne tenkes å gi praksisbedring.

Noen få separate intervjusvar og bakgrunnsfaktorer som i noen grad eller usikkert samvarierte med praksisforskjeller i fase 1, er overveiende utlignet i fase 2 etter kompetanseheving. Det gjelder:

Bakgrunnsfaktorer:

- Utdanningsnivå
- Utdanningstype (cand. paed. og cand. psychol. vs. øvrige) korrelerer svakt positivt, men usikkert med praksis i fase 1
- Kommunevariabler (kommunestørrelse og andel minoritetsspråklige i kommunen)

Intervjusvar:

- Betydningen av å oppta anamnese
- Relevant informasjon etterspørres i språkvurdering
- Forståelse av språktiltakenes forvaltningsstatus
- Kasusvurdering

For hver av disse syv variablene er det en usikker, svak eller moderat, i varierende grad signifikant sammenheng med praksis i fase 1, men ikke med praksis i fase 2. Noe må eventuelt ha skjedd etter fase 1 som har utlignet disse få og små praksisforskjellene mellom grupper med noen felles gruppekjennetegn.

Det er en moderat og signifikant positiv korrelasjon mellom sakkyndighetsarbeidet i fase 1 og fase 2, men den synes å uttrykke stabile individuelle forskjeller i dyktighet, siden den ikke kan vises å bero på gruppeforskjeller som kan knyttes til noen felles gruppekjennetegn.

Det er ikke noen variabler eller parametre målt i fase 1, verken bakgrunnsvariabler eller intervjuskåre, som i både kvantitativ og kvalitativ analyse sikkert og substansielt korrelerer signifikant med praksis i fase 2 etter kompetanseheving. De få og små gruppeforskjellene i fase 1 er utlignet i fase 2. Jeg tar dette som tegn på at praksisbedring overveiende skyldes prosjektets intervensjon i form av et moderat kompetansehevingsprogram. Intervensjonseffekten er forsøksvis oppsummert i nedenstående resonnerment:

Praksis er bedre i fase 1 enn i fase 2. Dette vises ved kvantitativ og kvalitativ analyse av rapportene, og ved omfang og innretning av nye vurderinger i fase 2. At praksis er *bedre*, uttrykker et større samsvar med prosjektets realistiske arbeidsmodell.

Bakgrunn, forkunnskaper og egenrapportert praksis – samlede intervjusvar – korrelerer ikke med praksis i fase 1 før kompetanseheving. Praksis i fase 1 må være bestemt av andre faktorer enn dem som avdekkes i intervjuet.

Det er en svak, dels signifikant positiv korrelasjon mellom praksis i fase 1 og utdanningstype (og dels utdanningsnivå, dog ikke signifikant).⁴⁷⁸ Høy og relevant utdanning gir presumptivt almen dyktighet for generelt pedagogisk-psykologisk arbeid også på minoritetsfeltet, der spesifikke forkunnskaper om minoritetsbarn paradoksalt ikke er vist å være positivt utslagsgivende som determinant eller prediktor for sakkyndighetsarbeid.

Det er en moderat og signifikant korrelasjon mellom praksis i fase 1 og praksis i fase 2. Den almene dyktighetsfaktoren er stabil – de beste i fase 1 tenderer mot å være blant de beste i fase 2 også. Men nivået er betydelig bedre i fase 2, og andre enn de generelt kompetente er kommet til blant de beste.

Verken utdanningsnivå eller utdanningstype korrelerer med praksis i fase 2. *Generalistene* med høy og relevant utdanning er tilført minoritetsspesifikk kunnskap. *Spesialistene* med lavere utdanning og en viss minoritetsspesifikk kunnskap er tilført kunnskaper om generelt sakkyndighetsarbeid. Faktorer som skiller mellom grupper i fase 1, er utlignet av tilført kunnskap i fase 2.

Hvem som kan mest om minoritetsspråklige barn synes å være tilfeldig (bestemt av individuelle interesser og prioriteringer) og uavhengig av utdanningstype. Det kan ikke vises noen sammenheng mellom minoritetsspesifikke kunnskaper og de bakgrunnsvariabler som burde predikere dem.

Det er ikke nok å kunne mye om minoritetsspråklige barn; man må også være en alment dyktig PP-rådgiver, for de høyest og mest relevant utdannede har best praksis i fase 1, der minoritetsspesifikk kunnskap er urelatert eller negativt relatert til praksis. Det er ikke nok å være en generelt kompetent PP-rådgiver; man må også ha spesifikk kunnskap om minoritetsspråklige barn, for generelt kompetente og høytutdannede deltagere gjør det mye dårligere i fase 1 enn med tilført spesifikk kunnskap i fase 2. Tilført spesifikk kompetanse for *generalistene* og tilført generell kompetanse for *spesialistene* utligner utdanningsfaktoren, for utdanning korrelerer ikke med praksis i fase 2.

Konklusjon

Følgende design-interne konklusjon synes berettiget, basert på denne undersøkelsens utvalg, metode og empiriske *resultater*, uavhengig av studiens generaliseringsverdi eller *ytre validitet*: Det er svak praksis i fase 1. Bedre praksis i fase 2 uttrykker kombinert generell kompetanse og spesifikk kompetanse for sakkyndighetsarbeid med minoritetsspråklige barn. Praksisbedring i fase 2 uttrykker generell og spesifikk kunnskap overveiende tilført gjennom kompetansehevingsprogrammet. *Omfang* av praksisbedring kan bare i liten grad, om overhodet, forklares av grundigere arbeid i fase 2. *Innretning* av praksisbedring kan ikke forklares ved grundigere arbeid i fase 2. Hawthorne-effekten er i samme grad nøytralisert, nullhypotesen svekket og forskningshypotesen styrket. Praksisbedring i fase 2 forklares best ved at intervensjonen har vært effektiv.

⁴⁷⁸ Korrelasjon praksis i fase 1 og "cand. psychol/cand. paed. vs. øvrige":

Kvantitativ analyse $r=0,29$ $p=0,09$

Kvalitativ analyse $r=0,39$ $p=0,023$

Korrelasjon praksis i fase 1 og "Høyere universitetsutdanning vs. øvrige":

Kvantitativ analyse $r=0,28$ $p=0,11$

Kvalitativ analyse $r=0,30$ $p=0,82$

Kapittel 32

Generell diskusjon av funn: Empiri og teori

I denne undersøkelsen er det gjort en del funn, av teoretisk og empirisk art, som på noen områder bringer forskningsfeltet videre ved at ny kunnskap er vunnet og nye innsikter nådd. Det er også svake sider ved denne undersøkelsen.

Metodologiske forhold

Utvalget er lite. I prosjektets fase 1 behandles 40 (i noen analyser 41) sakkyndighetserklæringer som typiske for PP-tjenestens arbeid i Norge rundt år 2000. Generaliseringsverdien av resultatene er isolert sett liten på grunn av utvalgsstørrelsen. Dette problemet kunne enkelt vært løst mye bedre. Jeg kunne i startfasen uten for store vanskeligheter ha innhentet og analysert la oss si 400 sakkyndighetserklæringer, med god geografisk spredning, som dokumentasjon av aktuell praksis, og tatt med 40 av dem til videre analyser i fase 2 og fase 3. Det ville vært enklere fordi forfatterne av de resterende 360 erklæringene ikke skulle være med videre i prosjektet, og fordi den økte datamengden ville vært overkommelig for medarbeiderne i kvantitativ analyse med en bare moderat økning av budsjettet. En slik forholdsregel i planleggingsfasen ville økt undersøkelsens generaliseringsverdi. Det er lett å se i ettertid, og burde vært sett fra starten.

På den annen side er generaliseringsverdien neppe det springende punkt i denne undersøkelsen. God praksis i sakkyndig arbeid med minoritetsspråklige er ikke demonstrert i noen av de undersøkelsene som er sitert i kapittel 8, og det foreligger meg bekjent ikke studier som viser betryggende praksis i generelle tjenester i noe land. Mine empiriske resultater i fase 1 er slik sett ikke spesielt overraskende. Jeg legger til grunn at mine funn harmonerer med de funn som er gjort i andre land, og at slike funn er gyldige også i en norsk kontekst.

Det er dessuten statistisk usannsynlig at jeg skulle ha funnet frem til ”de 40 verste” PP-rådgiverne i Norge. Deltagerne er ganske typiske på alle målte variabler, med unntak for at de er noe bedre utdannet, hvilket burde trukket praksis opp, ikke ned. Det er heller ikke slik at deltagerne virker spesielt lite skarpsindige. Skarpsindigheten synes å være naturlig fordelt, med god spredning, slik den reflekteres i intervjuene, og slik man venter av arbeidstagere med utdanning fra høyskole og universitet. Det er ikke skarpsindighet som mangler i deltagerens intervjuer, det er minoritetsspesifikk kunnskap.

Jeg har ikke funnet sammenhenger mellom praksis og de bakgrunnsfaktorer som burde predikere den. Det kunne i teorien skyldes utvalgsstørrelsen. Et større utvalg kunne kanskje gitt signifikante sammenhenger, men fordi utvalget er typisk, og fordi praksisnivået er svakt, ville slike sammenhenger neppe vært substansielle. Det er ikke demonstrert slike substansielle sammenhenger i den forskningen som gjennomgås i kapittel 8. Mine resultater harmonerer også godt med den norske forskningen som er gjort, selv om den har begrenset generaliseringsverdi (jfr. min kritikk av Pihl 2005 i kapittel 8). Vi har nå to helt forskjellige studier av faktisk praksis som antyder at PP-tjenesten har problemer på dette området også i Norge, hvilket var å vente på bakgrunn av de utenlandske studiene som er gjort, og på grunn av forhold i Norge, som diskutert i seksjonen *Norske forhold*, særlig kapittel 11 til 14. Jeg legger til grunn at bakgrunnsfaktorer i marginal grad predikerer praksis i en norsk kontekst.

Ett av mine viktigste funn er demonstrasjonen av praksisbedring i fase 2, en praksisbedring jeg henfører til intervensjonen. Den skyldes, som diskutert i kapittel 31, ikke lydighet, for det er ikke så enkelt at man bare kan gi PP-rådgivere beskjed om hva de skal gjøre. Jeg vil spesielt peke på den beste erklæringen i fase 3 (eksempel 6 i kapittel 28). Denne erklæringen er viktig fordi den, i likhet med de andre få, men gode erklæringene i materialet, viser at god praksis kan oppnås med en moderat intervensjon, uten at deltagerne har gjort noe spesielt genialt. De har fulgt gode praksisnormer og tenkt selv. Den aktuelle deltageren har utdanning av lavere grad. Jeg legger til grunn at slik praksisbedring er oppnåelig med en moderat og

kostnadseffektiv innsats av den typen som er brukt i dette prosjektet. Praksis er ikke god nok i fase 2, men den er svært mye bedre enn i fase 1.

Et lignende argument kunne anføres mot den intervjueteknikken som er brukt. Dialog og ledende spørsmål kan ha formet svarene, gitt føringer for ”rett svar” og gjort intervusjonen usammenlignbar for de forskjellige deltagerne, slik at de ikke har fått ”det samme tiltaket”. Men om dette argumentet var gyldig, burde man sett langt bedre intervjuvar enn dem som er dokumentert i kapitlene 19 til 25. Og hvis argumentet er gyldig, hvis intervjuer har lagt deltagerne ordene i munnen, må deltagerens kunnskaper på dette feltet være *svakere* enn jeg har funnet dem. Jeg legger derfor til grunn at intervjueteknikken har styrket datamaterialet.

Dette prosjektet opererer med en detaljert, normativ praksismodell. Det kunne hevdes at denne modellen krever mer av PP-rådgivere i arbeid med minoritetsspråklige enn det som vanligvis kreves i arbeid med majoritetsspråklige. Dette kan for alt jeg vet være riktig, fordi det jo blant annet er mer som skal undersøkes. Men sammenligningen er gal. Deltagerne måles i dette prosjektet mot de utfordringer *dette* arbeidet innebærer, ikke mot utfordringer i *annet* arbeid, den sakkyndige vurdering av læreproblemer hos majoritetsspråklige. På den annen side kan det vel sies at dette prosjektets funn kaster et visst lys også over generell sakkyndighetspraksis, men slike eventuelle implikasjoner ligger utenfor dette prosjektets utsagnsområde.

Denne undersøkelsen er gjennomført på Østlandet og Sørlandet. Resultatene kunne blitt andre om den var gjennomført i andre deler av landet. Under en forutsetning om at utdanningsnivå, erfaring og demografi spiller en rolle, er dette sikkert riktig, for deltagerens utdanning er høyere enn snittet i den best utdannede Østlands-regionen, og de har presumptivt mer erfaring med minoritetsspråklige barn. Man ville i så fall vente *svakere* praksis i andre deler av landet. Men i den grad vi kan stole på resultatene fra denne undersøkelsen, har utdanningsnivå, erfaring og demografi spilt en marginal rolle, hvilket er tankevekkende. At slike faktorer eventuelt ikke spiller noen stor rolle, tyder i så fall på at PP-tjenestens praksisproblemer på dette feltet ikke skyldes sviktende individuell dyktighet, men strukturelle faktorer, en underliggende tanke i kapitlene 3, 7, 8 og 11 til 14. Jeg legger til grunn at PP-tjenestens praksis neppe er bedre i andre deler av landet enn dette prosjektet viser.

Vitenskapelige bidrag

Slik denne undersøkelsens *intervju* også kan regnes til dens *intervusjon* – intervjuet virket bevisstgjørende – synes jeg også det er riktig å rubrisere noen av metodene og de teoretiske diskusjonene blant undersøkelsens *funn*. Også rent teoretiske analyser har sine forutsetninger, metoder og funn.

Jeg har i denne avhandlingen viet stor plass til teoretiske formuleringer om språk som artskjennetegn og språk som medierende faktor for et resulterende læringsutbytte hos minoritetsspråklige. Uten et slikt skille mellom språk som biologisk artskjennetegn og tospråklighet som sosial realitet, kan vi ikke forstå vekten av de rådende teorier på feltet. Sosiolingvistikken og språksosiologien leder feltet inn på et villspor: betydningen av kommunikativ kompetanse (kapittel 4 og 6). Det er ikke den kommunikative kompetanse som er problemet for minoritetsspråklige i skolen, det er omfang og innretning av ordforråd. Både flyt og kommunikasjon kommer nærmest av seg selv hos barn med eksponering for målspråket, og hjelper dessuten lite. Den chomskyanske retningen (her representert ved MacSwan i kapittel 5) har liten eller ingen relevans på (dette) feltet, bidrar ikke med nyttige innsikter, og fratar feltet de spesifikke innsikter som forklarer betydningen av ordforrådets innretning og omfang, betydningen av *den språklige faktor*. Utdannings sosiologien (klasseteori, verditeori, teorier om kulturell kapital, human kapital, sosial posisjon, kulturteori) kommer til kort fordi den bare i begrenset grad

studerer minoritetsspesifikke faktorer, og fordi den temmelig systematisk ignorerer den pedagogiske faktor.⁴⁷⁹

Det er imidlertid viktig å kjenne disse feltene (sosiolingvistikken, språksosiologien, minimalismen og utdanningssosiologien) for å forstå hvorfor barn i motsetning til voksne erverver noen sider ved språk så raskt og smertefritt, hvorfor disse sidene ved språk ikke er så viktige i en utdanningsammenheng, hvorfor minoritetsspråklige starter opplæringen med et handikap (og derfor trenger tiltak, kompensasjon), og hvorfor flyt og kommunikasjon er utilstrekkelige eller feilrettede mål på utdanningsrelevante språkferdigheter.

Fremstillingen av Jim Cummins' teori som bedre egnet på minoritetsspråksfeltet enn chomskyansk lingvistik, teorier om kommunikativ kompetanse og utdanningssosiologi, er ny, og etter min mening klargjørende. Cummins' teori er fremstilt i utallige bøker i mange land over årene, men jeg er ikke sikker på at det fra før finnes en så grundig behandling av den, og en så systematisk kontrastering til konkurrerende teorier. Påstanden er naturligvis åpen for diskusjon. Jeg legger i min fremstilling et hovedfokus på forutsetninger for utvikling av ordforråd og begrepsapparat som det avgjørende moment i teorien, i likhet med Cummins selv, for øvrig. Teorien er kritisert for å bygge på et begrep om "halvspråklighet". Jeg legger til grunn at denne kritikken ikke er gyldig. Jeg tror det vil være gunstig for norsk minoritetsforskning å legge større vekt enn til nå på det som er spesifikt for minoritetsspråklige i skole – den medierende språklige faktor – fremfor teorier om faktorer som overveiende er felles og slår ut likt for minoritet og majoritet (sosial klasse, kultur og kommunikativ kompetanse er noe som kjennetegner alle elever, den språklige faktor rammer bare de minoritetsspråklige).

Praksismodellen som er utviklet for dette prosjektet, er også ny. Den er basert på Cummins' teori, den er inspirert av lignende modeller som skissemessig er antydnet i noen av studiene jeg behandler i kapittel 8 (spesielt Cummins' 1984a, Austin-gruppen 1986, Langdon 1989, Desforges 1995, Figueroa & Newsome 2006, Klingner & Harry 2006, Wilkinson et al. 2006, Liu et al. 2009), men den er mer omfattende, og den er tilpasset norske offentlige føringer og etablerte arbeidsmåter i den norske PP-tjenesten. Det finnes lignende praksis anbefalinger i andre land, men de er ofte lite anvendelige i generelle tjenester fordi de krever for spesialisert kunnskap, og de passer i begrenset grad i Norge når de skal konkretiseres. En god norsk ansats finnes for øvrig i Egeberg (2007). Min praksismodell kan være nyttig som veileder for individuelle PP-rådgivere i praksis. Fordi den er operasjonalisert, kan den også være nyttig for forskningsformål og tilsynsformål. Med tilpasninger kan den kanskje også brukes i praksisevalueringer av sakkyndig arbeid med majoritetsspråklige (pers. oppl. 2007 fra Rune Dahl, fylkesmannsembetet i Oslo og Akershus). Jeg legger til grunn at denne praksismodellen er en nyvinning for feltet, generelt og spesielt i en norsk kontekst.

Det er en fordel ved min undersøkelse at den ikke studerer PP-tjenestens administrative og faglige *rutiner* eller impliserte parters *syn* på PP-tjenesten (Nordahl & Overland 1998, Fylling & Handgård 2009), men i stedet studerer PP-tjenestens *faktiske praksis* (i likhet med Pihl 2005;2010, Cummins 1984a, Austin-gruppen 1986, Rueda et al. 1985, Langdon 1989, Desforges 1995, Figueroa & Newsome 2006, Klingner & Harry 2006, Wilkinson et al. 2006, Liu et al. 2009). Studier av egenrapportert praksis og selvopplevde utfordringer i arbeidet er i seg selv nyttige, og er undersøkt i denne avhandlingen, men de er alene utilstrekkelige (Nutall 1987, Ochoa et al. 1996a, 1996b, Kritikos 2003, Kohnert et al. 2003, Roseberry-McKibbin et al. 2005, Caesar & Kohler 2007). Det foreligger så vidt jeg kan se, bare én undersøkelse som

⁴⁷⁹ Det er naturligvis ikke noe i veien med sosiolingvistikken, språksosiologien, minimalismen eller utdanningssosiologien i seg selv. Problemet er bare at de isolert forklarer læringsutbytte hos minoriteter dårligere enn Cummins' teori, som integrerer innsikter fra disse fagene på akkurat dette feltet.

tidligere har kombinert praksisevaluering med kompetanseheving, nemlig Desforges (1995), som imidlertid er en miniundersøkelse med begrenset utsagnskraft, på tross av original og viktig metodikk som er videreført i denne avhandlingen. Jeg legger til grunn at metoden som er brukt i dette prosjektet kan være et bidrag ved senere studier internasjonalt.

Jeg ser det som en styrke i min undersøkelse at data ved triangulering er analysert diskursivt (som hos Cummins 1984a, Pihl 2005), kvantitativt (som hos Austin-gruppen 1986 og andre) og kvalitativt (ved hjelp av et ekspertpanel, som hos Wilkinson et al. 2006 og Liu et al. 2009). Min undersøkelse synes å være den første som kombinerer alle tre metodene. Jeg legger til grunn at min form for triangulering kan være et bidrag ved senere studier nasjonalt og internasjonalt. Den kan være viktig på et felt der det er en slik markert og erkjent diskrepans mellom faglige anbefalinger og politiske prioriteringer, der god dokumentasjon derfor er viktig.

Intervjuteknikken som er brukt i dette prosjektet, det konfronterende eller *sokratiske* intervju, er ny og original. Konvensjonell intervjuteknikk ville, som vist (i kapittel 17 og i avsnittet om *Språktiltakenes forvaltningsstatus* mot slutten av kapittel 22), gitt svar som var langt mindre dekkende for deltagernes kunnskaper og synspunkter. Teknikken er i teksten riktignok henført til Brinkmann & Kvale (2005), men ble for dette prosjektet uavhengig utviklet og anvendt av meg fem år før jeg hadde hørt om dem (2000-2001). Teknikken er nyttig når de intervjuede implisitt eller åpenbart, bevisst eller ubevisst, kan ha motiver for å gi fortegnende svar. Metoden bringer forskeren svært tett inn på praksisfeltet, som ellers kan være ganske lukket og vanskelig å få innsyn i. Teknikken er imidlertid krevende, og intervjueren risikerer å trå feil, slik det gis eksempler på i seksjonen *Tendenser i intervjuet*. Ved bruk av et slikt intervju i en undersøkelse, må man også nøye vurdere i hvilken grad metoden *former* dens funn.

Sluttelig anser jeg diskursanalysen i seksjonen *Norske forhold* for å være et originalt og viktig bidrag til å forstå de begreper norsk skole og spesialundervisning er bygget på. Man kan som nevnt ikke evaluere PP-tjenestens praksis uten en analyse av den skolen elevene skal tilbake til med PP-tjenestens anvisninger, og dette gjelder i enda høyere grad minoritetslever enn majoritetslever. Min analyse tilsier at norsk skole i foruroligende grad produserer læreproblemer hos normalutrustede elever, og at dette forhold tilsløres ved skolens og den pedagogiske forskningens begrepsbruk, kanskje spesielt ved begrepene *inkludering* og *tilpasset opplæring for alle*. Jeg har videre reist begrunnet tvil om nytten av flittig benyttede begreper som redskapsspråk, funksjonell tospråklighet og segregering. Den skolepolitikk vi fører, må, ifølge min analyse, nødvendigvis føre til et dramatisk økende spesialundervisningsbehov. Et så omfattende spesialundervisningsbehov er imidlertid vanskelig å imøtekomme, av mange grunner. Jeg oppfatter dette som grobunnen for de senere års bestrebelser for økt inkludering og mer eller mindre åpenbar overflødiggjøring eller omfunksjonering av PP-tjenesten (jfr. NOU 16 2003 og NOU 18 2009), uten at jeg av den grunn vil tilskrive noen uetterrettelige hensikter. At det norske spesialundervisningsparadigmet eventuelt er vanskelig å etterleve, er et argument for å tilstrebe bedre opplæring, spesialundervisning og sakkundighet, ikke et argument for å frata lærehemmede og skolesvake elever den rettigheten til spesialundervisning etter individuell plan som er deres rettssikkerhetsgaranti for forsvarlig og etterprøvbar opplæring. Det etiske dilemma for denne undersøkelsen er at den utilsiktet kan øke presset på en tjeneste som nettopp trenger den kompetansen denne avhandlingen formidler.

Diskursanalyse, spesielt *kritisk* diskursanalyse, har ofte til hensikt å avdekke skjulte lag av makt og mening i en diskurs (Fairclough 2001).⁴⁸⁰ Et eksempel på slik diskursanalyse er Pihls (2005) studie av sakkyndighetserklæringer i PP-tjenesten i Oslo på 1990-tallet, der hun finner den aktuelle diskursens røtter i 1920-årenes sosialhygiene og dens to grener *mentalhygiene* og *rasehygiene*, og konkluderer med at PP-tjenesten *konstruerer* læreverser i etnisk minoriteter som et uttrykk for symbolsk vold utøvet av majoriteten. Mitt forsøk på å replikere metoden gir mindre spektakulære funn. Min diskursanalyse viser noen få lett idylliserende svar i intervju med deltagende PP-rådgivere, og utilstrekkelig kompetanse i sakkyndig arbeid. Deltagerne virker genuint opptatt av minoritetselevens problemer og muligheter. De eventuelle skjulte lag av makt og mening bør nok heller søkes i den skolepolitiske diskurs, i offentlige føringer for opplæring og spesialundervisning, og for språktiltak og opplæring av minoriteter, slik jeg gjør i seksjonen *Norske forhold* (kapittel 9-14). Når dét er gjort, ser man vel at den offentlige diskurs nok preges av makt, men ikke så mye av mening. De offentlige føringer preges av mangelfull forståelse av det begreplige fundament vår skole er bygget på, de mangler en *kultur for læring*.⁴⁸¹ Her må det vitenskapelige miljøet bære mye av ansvaret, for politikere og byråkrater har ikke mer kunnskap enn den de kan trekke ut av vitenskapen. Når de ikke finner noe, må de tenke selv, og det bærer ofte galt av sted. Norsk skole er *med viten og vilje* svært velment. Jeg kan ikke med min beste vilje si at jeg finner skjulte lag av makt og mening i skolen og PP-tjenesten. I posisjon står skolepolitikeren på broen og kommanderer. I opposisjon står han på barrikadene. Om ham kunne man si som Runeberg (1873) om Sven Dufva i *første rekke* på broen: *ett dåligt huvud hade han, men hjärtat det var gott*.

Prosjektets praksismodell er en syntese av forskningsbasert kunnskap på feltet, offentlige føringer i Norge og etablerte arbeidsformer i PP-tjenesten i Norge. Behovet for kompetanseheving er i sin helhet dokumentert gjennom intervjuet med deltagerne, som er konstruert ut fra praksismodellen. Innholdet i kompetansehevingsprogrammet er blant annet bygget på det kompetansehevingsbehovet som deltagerne avdekket i sine intervjusvar. Programmet var skreddersydd for dette prosjektets deltagere, ut fra deres demonstrerte behov, dvs. ut fra diskrepansen mellom praksismodellen og deres kunnskaper.

Analysen av praksis i fase 1 dokumenterer at de temmelig svake intervjusvarene gir et sant bilde av deltagerens praksiskompetanse. Den er svak. Prosjektets kontrollundersøkelse av 60 sakkyndige vurderinger skrevet mellom 2007 og 2010 viser at de praksisproblemer som fase 1 avdekker, fortsatt i 2010 er merkbare i noen PP-tjenester. Det er nok klokt å ha som hypotese at de fortsatt er merkbare i alle våre PP-tjenester. Analysen av praksis i fase 2 dokumenterer at kompetansehevingsprogrammet, som er bygget på deltagerens demonstrerte behov, har effekt. Analysen av praksis i fase 3 sannsynliggjør at en slik effekt uten særlig stor innsats kan gjøres varig, for eksempel ved noe veiledet praksis over tid.

ooo000ooo

⁴⁸⁰ "Fairclough [2001] developed a three-dimensional framework for studying discourse, where the aim is to map three separate forms of analysis onto one another: analysis of (spoken or written) language texts, analysis of discourse practice (processes of text production, distribution and consumption) and analysis of discursive events as instances of sociocultural practice. Particularly, he combines micro-, meso- and macro-level interpretation. At the micro-level, the analyst considers the text's syntax, metaphoric structure and certain, met[aph]orical devices. The meso-level involved studying the text's production and consumption, focusing on how power relations are enacted. At the macro-level, the analyst is concerned with inter-textual understanding, trying to understand the broad, societal currents that are affecting the text being studied" (Wikipedia, lastet 11.09.10).

⁴⁸¹ En del av de kursiverte uttrykkene i det følgende er allusjoner til NOUer og stortingsmeldinger, se side 617.

Cummins' studie fra 1984 og Austin-gruppens studier fra 1986 er svært viktige, for de viste sviktende praksis og pekte på farbare veier, men de har hatt få konsekvenser. Der det er undersøkt, fortsetter PP-tjenestene sin praksis mer eller mindre som for majoritetsspråklige. Ingen studier (av dem jeg har funnet) har vist betryggende eller forsvarlig praksis noe sted. I den grad norsk praksis er utilstrekkelig, er det ikke et norsk problem eller et spørsmål om individuell dyktighet, for så vidt man vet, er det et generelt problem i alle lands PP-tjenester, og et strukturelt problem som bare kan angripes politisk. Med den befolkningen vi har for eksempel i "østlige" bydeler i Oslo og i mange større norske byer (f. eks. Drammen) trenger PP-rådgiverne en annen utdanning enn de har, for den de har, er innsiktet på majoritetsspråklige, som mange steder er i lokalt mindretall. Vi trenger også en annen generell pedagogisk modell enn den vi har, siden den vi har, er innsiktet på majoritetsspråklige, som mange steder er i lokalt mindretall. Så lenge en stor del av minoritetslevene begynner i skole med et utilstrekkelig ordforråd og begrepsapparat både på morsmål og norsk (den alminnelige situasjon), er det lite skolen kan gjøre, selv med den beste didaktikk, for å sikre dem et vanlig godt læringsutbytte. Didaktikken kan utvilsomt bli bedre, men det som trengs er et perspektivskifte, i retning de aller mest elementære pedagogiske grunnprinsipper. Et fornuftig perspektiv er å la elevene bygge også på sine egne språklige forutsetninger i skolen, og samtidig bruke skolen mer effektivt for å tilføre verbal kunnskap. Det siste gjøres mest effektivt ved omfattende eksponering for og bruk av skriftspråk både på norsk og morsmål. Minoritetsspråklige som går i barnehager med flere språkgrupper representert og svake norskkunnskaper i barnegruppen, vil på grunn av utilstrekkelig eksponering for *både morsmål og norsk* møte skolen med svakere ordforråd og begrepsapparat enn det vanlige i majoritetsspråklige miljøer, hvor utviklingen av barnas ordforråd og begrepsapparat understøttes både i familien, barnehagen og lekemiljøene.

Den språklige faktor er den ene hovedgrunnen til at minoritetsspråklige relativt sett har svakt læringsutbytte. Den andre hovedgrunnen er vår ene pedagogiske modell, som ikke gir minoritetsspråklige elever uttelling for de språklige forutsetninger de har, eller tilstrekkelig kompensasjon for de språklige forutsetninger de mangler. En pedagogisk modell som utnytter morsmålet i opplæringen er en god forsikring mot svekket læringsutbytte. Om dette er det lite faglig strid i de relevante forskningsmiljøene. Minoritetslever har også *rett til læring*.

Når elever med fullverdig morsmål møter en pedagogikk som også bygger på morsmålet i opplæringen,⁴⁸² er det, uavhengig av norskferdighetene ved skolestart, ingen grunn, utover den variasjon som skyldes alminnelige sosiale forhold, til å vente svekket læringsutbytte. Men hvis opplæringen er ettspråklig (som den hovedsakelig er i Norge), og/eller hvis de minoritetsspråklige barna møter skolen med begrenset ordforråd og begrepsapparat på grunn av språklig understimulerende barnehager og andre forhold (den vanlige situasjon, jfr. *Sands og Skougs paradoks* i kapittel 12), vil læringsutbyttet nesten nødvendigvis bli svekket. Det finnes ingen tenkelig kompetanseheving i skoler, barnehager eller PP-tjenester som kan hindre dette. Det er ikke et spørsmål om kompetanse eller om kunnskap, men om strukturelle forhold som bare kan endres på et strukturelt nivå. Kunnskapen er etablert, kompetanse kan spres, lover kan endres til fordel for *mangfold og mestring*. Det vi trenger er *en fast vilje*, og vi bør helst se den i den øverste ledende stilling – hos kunnskapsministeren. Dette er politikk.⁴⁸³

⁴⁸² Dette er situasjonen for majoritetsspråklige elever i majoritetsspråklige miljøer.

⁴⁸³ Etter Fridtjof Nansen, stilet til Bjørnstjerne Bjørnson: "Hva vi nu først og fremst trenger er verken 'ånd' eller 'hjerter', 'godhet' eller 'fast tro'; vi trenger *en fast vilje*; og vi vil se den i den øverste ledende stilling" (VG 02.03.1905, sitert etter Nansen 1942:314). Ni dager etter at denne artikkelen sto på trykk, falt regjeringen Hagerup. Unionsoppløsningen ble gjennomført av etterfølgeren Christian Michelsen, som knapt foretok seg noe i 1905 uten først å konferere med Fridtjof Nansen (Bomann-Larsen 2004:300).

Fordi minoritetsspråklige elever med suboptimale språklæringsbetingelser og svakt ordforråd og begrepsapparat på to språk får relativt svakt læringsutbytte, blir de i uforholdsmessig antall henvist til PP-tjenesten for utredning av mulige lærevansker. Fordi PP-tjenesten har svak kompetanse for å skjelne mellom lærevansker og konsekvenser av ugunstige språklæringsbetingelser, blir disse elevene i uforholdsmessig antall tilskrevet lærevansker de ikke har, de får kostbar spesialundervisning som de ikke har nytte av, og de snytes for den effektive pedagogikk de kan nyttiggjøre seg, som også bygger på morsmålet i opplæringen – den sikreste måten å lære dem både norsk og fag på. *Språk bygger broer.*

Skolen og førskolen trenger derfor en annen pedagogisk og spesialpedagogisk modell overfor minoritetsspråklige barn, slik det er påpekt i litteraturdelen av dette prosjektet. De trenger også, som dette prosjektets utvalg og mange andre studier viser, PP-rådgivere med en annen kompetanse og praksis enn den de har. Dette prosjektet bør derfor ha konsekvenser for valg av minoritetsrettet pedagogikk og spesialpedagogikk i Norge, for utdanning og etterutdanning av PP-rådgivere, for ledelse av PP-tjenester, for evalueringer av og tilsyn med PP-tjenester, og for de offentlige føringer som styrer både pedagogikken, spesialpedagogikken, utdanningen og tilsynet. Slike forslag om endring i et opplæringssystem er ikke spesielt radikale. Å argumentere for et bestående skolesystem, blant de mange mulige, er like radikalt som å foreslå et annet. En slik nyorientering kan gjennomføres helt uavhengig av skillet mellom radikal og konservativ pedagogikk, helt uavhengig av de finere nyanser i perspektivene på spesialundervisning, integrering og inkludering, helt uavhengig av innvandringspolitikken og aldeles uavhengig av valget mellom en modernistisk og en postmodernistisk forståelse av funksjonshemming. Det finnes kort sagt ingen *faglige* eller *politiske* argumenter mot en slik nyorientering.

Utviklingen av norsk pedagogikk og spesialpedagogikk er tidkrevende og politisk kompliserte prosesser som ikke primært determineres av kunnskap, men særlig av kryssende og dels helt utenforliggende politiske, økonomiske, ideologiske og profesjonelle partsinteresser. Dette prosjektet har sannsynliggjort at PP-tjenesten mangler nødvendig kompetanse for god praksis med minoritetsspråklige, at kompetanse kan tilføres med en moderat innsats, og at praksis bedres med tilført kompetanse. Farbarheten av en slik forbedring i nasjonale tjenester har ikke tidligere vært demonstrert i den internasjonale litteraturen.

PP-tjenesten har et problem, men det problemet kan løses.

Vedlegg og referanser

Vedlegg 1 Intervjuguide

Sakskode:

Kommunekode:

Utfylt av:

Dato:

1.1.1 a Hvilken type utdanning har du?

- Cand. paed. spec.
- Cand. paed.
- Cand. psychol.
- Cand. polit.
- Annen utdanning:

b) Når ble du uteksaminert?

1.1.2. Hvor mange år har du arbeidet i PP-tjenesten?

1.1.3. a) Hvilket arbeidsområde har du i PP-tjenesten?

Førskole.

Grunnskole.

Videregående.

b) Har du noen særlige arbeidsoppgaver?

1.1.4 Har du mer kompetanse for utredning av minoritetsspråklige barn enn gjennomsnittet ved kontoret? Ja/Nei.

1.2.1 Føler du deg kvalifisert for utredning av minoritetsspråklige barn med lærevansker?
Skala 1-5 fra svært dårlig til svært godt

1.2.2 Hvilken kompetanse føler du at du mangler for slikt arbeid?

1.2.3 Føler du deg kvalifisert for utforming av tiltak for minoritetsspråklige barn med lærevansker?
Skala 1-5 fra svært dårlig til svært godt

1.2.4. Hvilken kompetanse føler du at du mangler for utforming av tiltak?

1.2.5. Hvilke rettigheter til opplærings- eller stimulerings tiltak har minoritetsspråklige barn med antatte lærevansker i henhold til lov og forskrift?

1.2.6. a) Kjenner du litteraturen og forskningen om minoritetsspråklige barns utvikling og deres møte med skole og barnehage? Ja/Nei.

b) Hvis ja, hvilken type litteratur og forskning kjenner du til? Er det noen spesifikke tema/forfattere du har kjennskap til?

1.2.7 Inngår arbeid med minoritetsspråklige barn med lærevansker i din utdanning eller etter- og videreutdanning? (med inngår mener vi at det har vært et tema i utdanningen.)

- Grunnutdanning
- Etterutdanning
- Kurs om emnet
- Selvstudium
- Annet (for eksempel spesielle arbeidsoppgaver):

1.2.8 Synes du utdanningen eller etter- og videreutdanningen gir et godt grunnlag for utredning av og tiltaksutarbeidelse for minoritetsspråklige barn?
Skala 1-5 fra svært dårlig til svært godt.

1.2.9 a) Hvor mange minoritetsspråklige barn har du utredet i inneværende skoleår?
Førrige skoleår?

b) Hvor mange barn har du utredet totalt i inneværende skoleår? Førrige skoleår?

1.2.10 Hvilken aldersgruppe har du hatt mest erfaring med når det gjelder minoritetsspråklige barn?

- Førskole
- Grunnskole
- Videregående skole

1.3.1 a) Synes du det er vanskeligere å foreta en sakkyndig utredning av minoritetsspråklige barns behov enn for andre brukergrupper?
Skala 1-5 fra mye vanskeligere til mye lettere.

b) På hvilken måte er det vanskeligere?

c) Synes du noen aldersgrupper er vanskeligere å utrede enn andre? Ja/Nei.

d) Hvis ja, hvilken?

e) På hvilken måte?

1.3.2 Jeg vil at du tar stilling til om de faktorene som nevnes nedenfor virker begrensende på dine muligheter til å gjennomføre en faglig god utredning av minoritetsspråklige barn?

- Problemer i samarbeid med foreldre
- Vanskelig å bruke eller skaffe tolk
- Uhensiktsmessige eller manglende prosedyrer og samarbeidsrutiner i din kommune
- Uhensiktsmessige holdninger blant samarbeidspartnere
- Uhensiktsmessige holdninger hos foreldre
- Mangel på spesialisert kompetanse
- Stramme tidsrammer
- Mangel på gode utredningsverktøy
- Kommunal økonomi
- Kulturforskjeller
- Annet

Skala 1-3: Ikke begrensende – Noe begrensende – Veldig begrensende

- 1.3.3 Hvordan vil du i sum bedømme dine *muligheter* til å gjennomføre en faglig god utredning av et minoritetsbarn med antatte lærevansker?
Skala 1-5 fra svært dårlige til svært gode.
- 1.4.1 Her er to utsagn om tospråklighet og barn *uten* funksjonshemninger og lærevansker. Er du enig eller uenig i disse utsagnene?
- a) ”Tospråklighet viser seg ofte å være et problem for de fleste vanlige barn”
Skala 1-5 fra helt uenig til helt enig.
- b) ”Tospråklighet viser seg ofte å være en ressurs for de fleste vanlige barn”
Skala 1-5 fra helt uenig til helt enig.
- 1.4.2 Når vi ser på alle barn, dvs. barn *både med og uten* funksjonshemninger og lærehemninger, mener du at:
- a) ”Tospråklighet er en ressurs for de fleste vanlige barn i utvikling, men et problem for mange funksjonshemmede og lærehemmede barn.”
Skala 1-5 fra helt uenig til helt enig.
- b) ”Tospråklighet er en ressurs for alle barn uavhengig av om de har funksjonshemninger og lærevansker”
Skala 1-5 fra helt uenig til helt enig.
- 1.4.3 Det fremgår av opplæringsloven at barnehager og skoler skal tilpasse tilbudet til barns behov. Vil du si deg enig i at:
- a) ”Tospråklige barn med lærevansker kan ikke få pedagogiske tilbud i samsvar med evner og forutsetninger slik rammebetingelsene er i Norge i dag”
Skala 1-5 fra helt uenig til helt enig.
- b) Hvis du er enig i dette utsagnet, hvilke forhold ser du som begrensende?
- b) ”Tospråklige barn med lærevansker kan under rådende rammebetingelser få pedagogiske tilbud i samsvar med evner og forutsetninger ved bruk av relevante metoder”
Skala 1-5 fra helt uenig til helt enig.
- 2.1.1 Aksepterer du en henvisning som den står, eller stiller du *krav til henvisningen*, for eksempel krav om at lokal foreløpig informasjonsinnhenting og kartlegging skal være foretatt? Aksepterer/Stiller krav.
- Hvis variabelt: Hva gjør du oftest?
- 2.1.2 Krever du at lokale *tiltak* skal være prøvd før du påbegynner en utredning?
Ja/Nei/Ja, men svært sjelden
- 2.1.3 Føler du deg kvalifisert til å gi skole og barnehage råd om hvilke barn de bør henvise til PPT og hvilke barn de kan ta hånd om selv?
Skala 1-6 fra svært godt kvalifisert til ikke kvalifisert

2.1.4 Noen PP-rådgivere utreder med utgangspunkt i det henviste problem, andre foretar ofte en reformulering av problemstillingen. Foretar du ofte en reformulering av henvisningsgrunnen?

Skala 1-6 fra svært godt kvalifisert til ikke kvalifisert

2.2.1 Utreder du minoritetsspråklige barn vanligvis:

- Alene
- Sammen med andre norskspråklige fagpersoner (ettspråklige)
- Sammen med foreldre
- Sammen med tospråklig lærer/assistent
- Sammen med tolk

2.2.2 Utredningene foregår vanligvis

- Utelukkende på norsk
- Hovedsakelig på norsk
- Både på barnets morsmål og på norsk.
- Hovedsakelig på morsmål
- Utelukkende på morsmål

2.2.3 Benytter du tolk ved samtale med foresatte?

Skala 1-7 fra aldri til alltid.

2.2.4. Benytter du tolk ved testing?

Skala 1-7 fra aldri til alltid.

2.2.5 Oversettes rapporter ved behov?

Skala 1-7 fra aldri til alltid.

2.2.6 Er du ofte i den situasjon at du føler at du kunne gjort bedre arbeid ved bruk av tolk?

Skala 1-7 fra aldri til alltid.

2.2.7. a) Har du opplevd at bruk av tolk har virket negativt inn på ditt arbeid? Ja/Nei.

b) Hvis ja; På hvilken måte?

2.2.8. a) Tar du spesielle forholdsregler ved bruk av tolk? Ja/Nei.

b) Hvilke forholdsregler legger du i så fall vekt på?

2.2.9 Hva innvirker på din avgjørelse om å benytte tolk?

2.2.10 Hvordan vurderer du om det er behov for tolk?

2.3.1 a) Bruker du standardiserte tester i arbeid med minoritetsspråklige barn? Ja/Nei.

b) Hvis nei, hvorfor ikke?

2.3.2 a) Bruker du testene på vanlig måte? Ja/Nei.

Hvis nei:

- b) Foretar du justeringer i *administrasjon* av testene? Ja/Nei.
- c) Hva slags justeringer foretar du?
- 2.3.3 a) Tar du særlige forbehold i *fortolkning* av testresultater når du tester på norsk? Ja/Nei.
- b) Hvis ja, hvilke?
- 2.3.4 a) Tar du særlige forbehold i fortolkning av tester når de er gitt *på morsmål* ved hjelp av tolk? Ja/Nei.
- b) Hvis ja, hvilke?
- 2.3.5 Går det klart frem av rapporten at du i testfortolkningen har tatt forbehold for tospråklig og eventuelle tilpasninger av administrasjonen? Ja/Nei.
- 2.3.6 Hvilke tester bruker du for å vurdere evner og læreforutsetninger?
- 2.3.7 Forestill deg følgende høyst hypotetiske situasjon: Du vet at Leiter-R, utføringsdelen av WISC-R og Raven har gitt aldersadekvate resultater for et minoritetspråklig barn. Det er det eneste du vet om barnet. Hva kan du med stor grad av sikkerhet si om dette barnets læreforutsetninger?
- 2.3.8 Vil du i din rapport klargjøre forholdet mellom barnets non-verbale kognitive funksjon og andre ferdigheter?
Skala 1-7 fra aldri til alltid.
- 2.3.9 Hvilke andre metoder bruker du eventuelt i tillegg til eller i stedet for standardiserte tester?
- 2.4.1 Språklæringshistorie:
Skaffer du deg informasjon om barnets språklæringshistorie, dvs. hvilke *språk* barnet har møtt i sin oppvekst, i hvilke *situasjoner* og i hvilke *tidsrom*?
Skala 1-7 fra foretas aldri til foretas alltid.
- 2.4.2 a) Kartlegger du barnets språkbeherskelse på morsmålet?
Skala 1-7 fra kartlegger aldri til kartlegger alltid.
- b) Kartlegger du barnets språkbeherskelse på norsk?
Skala 1-7 fra kartlegger aldri til kartlegger alltid.
- 2.4.3 Språkbeherskelse:
- a) Hva innvirker på ditt valg av å foreta eller ikke foreta en kartlegging av barnets språkbeherskelse på morsmålet?
- b) Hva innvirker på ditt valg av å foreta eller ikke foreta en kartlegging av barnets språkbeherskelse på norsk?

2.4.4 Skiller du i språkvurderingene mellom nivå for talespråk og nivå for språkforståelse?
Skala 1-7 fra aldri til alltid.

2.4.5 Skaffer du deg informasjon om språkernes virkeområder, dvs. hvilket språk barnet benytter i ulike settinger?
Skala 1-7 fra aldri til alltid.

2.4.6 a) Hvordan foretar du en språkvurdering?

Hvis ikke nevnt:

b) Bruker du språktester?

Skala 1-7 fra aldri til alltid.

c) Hvilke språktester benytter du?

d) Noen PP-rådgivere foretar en kvalitativ vurdering av barnets norskferdigheter. Dette innebærer en beskrivelse av språkbruk, grammatiske feil, setningsbygning, setningslengde, uttale, taleflyt, formidlingsevne etc. Foretar du en slik kvalitativ språkvurdering?

Skala 1-7 fra aldri til alltid.

e) Gjennomfører du observasjon av språk og kommunikasjon i naturlige situasjoner (hjemme, i barnehage/skole eller i lekemiljøer)?

Skala 1-7 fra aldri til alltid.

f) Er denne observasjonen oftest av formell eller uformell karakter?

Formell observasjon vil si målrettet observasjon etter noen definerte kriterier, målsettinger eller problemstillinger ved hjelp av avkryssningsskjema og lignende.
Formell/Uformell

g) For dem som foretar observasjon: Observerer du vanligvis barnets språk og kommunikasjon i samspill ..

- på norsk?
- på morsmål?
- både på norsk og morsmål?

h) Vi har snakket om testing, kvalitativ språkvurdering og observasjon. Bruker du i tillegg andre kilder til informasjon om barnets språkferdigheter på de to språk?

Skala 1-7 fra aldri til alltid.

i) Hvem benytter du som kilder?

j) Hvilken informasjon ser du som relevant?

2.5.1 En anamnese gir opplysninger om arvelige forhold, svangerskap, fødsel, sykdom og ulykker, syn og hørsel, tidlig utvikling, milepæler etc. Sørger du for at det er opptatt en anamnese?

Skala 1-7 fra aldri til alltid.

- 2.6.1 Mange hevder at kulturfaktorer er viktige for å forstå møtet mellom minoritetsspråklige barn og skole/barnehage. Hva legger du i begrepet kulturfaktorer?
- 2.6.2 a) Har kulturfaktorer noen innvirkning på din fortolkning av testresultater og utredningsfunn?
- b) Hvis ja, hvordan?
- 2.6.3 a) Har kulturfaktorer noen innvirkning på din forslag til pedagogiske tiltak?
- b) Hvis ja, hvordan?
- 3.1.1 Førskolealder:
- a) Hvilke typer tiltak foreslår du vanligvis i en sakkyndig uttalelse angående minoritetsspråklige barn i førskolealderen?
- b) Hvis ikke nevnt: Gjør du i sakkyndighetsuttalelsen en vurdering av behovet for tospråklig assistanse, andre morsmålstiltak og tiltak for innlæring av norsk språk?
- Tospråklig assistanse Ja/Nei
 - Andre morsmålstiltak Ja/Nei
 - Innlæring av norsk Ja/Nei.
- c) Hvis nei på noen av tiltakene ovenfor: Hvorfor vurderer du ikke ..
- 3.1.2 Skolealder:
- a) Hvilke typer tiltak foreslår du vanligvis i en sakkyndig uttalelse angående minoritetsspråklige barn i skolealderen?
- b) Hvis ikke nevnt: Gjør du i din sakkyndighetsuttalelse en vurdering av behovet for morsmålsopplæring, norsk som andrespråk og/eller tospråklig fagopplæring?
- Morsmålsopplæring Ja/Nei
 - Norsk som andrespråk Ja/Nei
 - Tospråklig fagopplæring Ja/Nei
- b) Hvis nei på noen av tiltakene ovenfor: Hvorfor vurderer du ikke ..
- 3.1.3 Mange minoritetsspråklige barn som trenger spesialundervisning, får morsmålsopplæring og andre språkrettede tiltak i stedet. Mange minoritetsspråklige barn som trenger morsmålsopplæring og andre språkrettede tiltak får i stedet spesialundervisning. Hva er typisk for dine tiltaksforslag?
- Enten språktiltak eller spesialundervisning.
Både språktiltak og spesialundervisning.
- 3.2.1 I litteratur og forskning blir det påpekt at: ”Mange minoritetsspråklige barn taper ferdigheter i morsmålet i den perioden de lærer norsk.”
- a) Kan svekkelsen av morsmålet i denne perioden ha konsekvenser for barnas utvikling? Ja/Nei/Ingen mening.
- b) Hvis ja, hvilke konsekvenser tenker du på?

3.2.2 ”Kommunene *skal* under visse betingelser tilby minoritetsspråklige barn tiltak i skolen for å utvikle, styrke eller opprettholde morsmålet. Barnehagene *kan* gi tilsvarende morsmålstiltak, men er ikke forpliktet til det.”

a) Hvem bør vurdere om barnet har behov for slike morsmålstiltak?

Hvis svar er skolen/barnehagen:

b) Vurderer du skolen/barnehagen som kompetent til å foreta denne vurderingen?
Ja/Nei/Vet ikke

c) Mener du at PP-tjenesten er kompetent til å foreta denne vurderingen?
Ja/Nei/Vet ikke

Stilles uansett tidligere svar:

d) Anser du beslutninger om slike morsmålstiltak som enkeltvedtak etter forvaltningsloven? Ja/Nei/Vet ikke

3.2.2 ”Morsmålstiltak skal etter lov og forskrift opphøre når barna ikke lenger har behov for dem.”

a) Hvilke kriterier skal man legge til grunn for å avslutte morsmålstiltak?

b) Bør barna ha morsmålstiltak helt til skolen vurderer at de snakker flytende norsk og klarer seg bra sosialt?

c) Bør de ha slike tiltak enda lenger? Ja/Nei

d) Hvem bør gjøre denne vurderingen av at morsmålstiltak skal opphøre?

e) Anser du denne beslutningen som et enkeltvedtak etter forvaltningsloven?
Ja/Nei/Vet ikke.

f) Synes du den bør være et enkeltvedtak?
Ja/Nei/Vet ikke.

3.2.3 Minoritetsspråklige barn med lærevansker kan komme i den situasjon at det parallelt er behov for å styrke barnets morsmål, lære barnet norsk og gi barnet spesialundervisning.

a) Kan det oppstå noen motsetning mellom disse tre behovene? Ja/Nei.

Hvis ja:

b) På hvilken måte kan det oppstå motsetninger?

c) Hvordan forsøker du da å løse disse motsetningene?

d) Hva er det eventuelt som begrenser din mulighet til å løse disse motsetningene?

3.3.1. Gir du klare føringer for IOP i din sakkyndige uttalelse? Ja/Nei.

- 3.4.1 a) Hvordan synes du at det er å samarbeide med foresatte til minoritetsspråklige barn?
Skala 1-5 fra svært vanskelig til svært lett
- b) Hvordan synes du at det er å gi tilbakemelding til foresatte til minoritetsspråklige barn om utredningsfunn og tiltaksforslag?
Skala 1-5 fra svært vanskelig til svært lett
- c) Kan du utdype?
- 3.4.2 Hvordan gir du oftest tilbakemelding om utredningen til foresatte til minoritetsspråklige barn?
- Ved personlig samtale
 - Sender skriftlig rapport
 - Møte på skolen eller i barnehagen
- 3.4.3 a) Hva foretar du deg for å sikre at foresatte får en rimelig god forståelse av utredningen og foreslåtte tiltak?
- b) Oppnår du at foreldrene får en god forståelse av utredningen og de foreslåtte tiltak?
Skala 1-7 fra aldri til alltid.
- 3.4.4 Vil du i din sakkyndige uttalelse vanligvis dokumentere dine råd med henvisning til refererte utredningsfunn og innhentet informasjon?
Skala 1-7 fra aldri til alltid.
- 4.1.1. a) Var forløpet av den saken prosjektet omfatter typisk for ditt arbeid i slike saker?
Ja/Nei.
- b) Hvis ja, hvordan var denne saken spesiell?
- 4.1.2 Gir den foreliggende utredningen etter din mening en rimelig sikker og nyansert beskrivelse av barnets *læreforutsetninger*?
Skala 1-5 fra svært usikker til svært sikker
- 4.1.3. I forhold til tiltak: Gir utredningen en sikker og nyansert beskrivelse av barnets *pedagogiske behov*?
Skala 1-5 fra svært usikker til svært sikker
- 4.1.4. Tilbakemelding til foresatte: Klarte du å gi de foresatte en god forståelse av utredningsfunn og nytten av de foreslåtte tiltak? Ja/Nei.
- Hvis nei, kan du utdype?
- 4.1.5 a) Tror du barnet har et likeverdig og forsvarlig tilbud pr. i dag, altså et tilbud i samsvar med evner og forutsetninger? Ja/Nei.
- b) Hva skal eventuelt til for at barnet får et likeverdig og forsvarlig tilbud?
5. Avsluttende kommentarer:

6. Deltager bringer eget barn inn i prosjektet? Ja/Nei.

7. Har du noe imot at jeg intervjuer foreldre? Ja/Nei.

Vedlegg 2 Kategorisering av intervjusvar

Intervjuet har mange spørsmål der preformulerte svarkategorier må reduseres til færre variabler i databehandlingen, og frie svar som er kategorisert og gruppert. Prinsippene for data-reduksjon er utarbeidet i samarbeid med prosjektmedarbeider F. Morandé ved Læringslab'en, Forskningsparken, Oslo, som også har foretatt skåring. Nummerering av spørsmål refererer til intervjuguide.

Kategorisering av intervjusvar

1. Spørsmål 1.2.2. Kompetansebehov angående utredning. Spørsmålet inngår ikke i rangering av deltagere.

Følgende svartyper er registrert	Forekomst (antall svar)
1. Bruk av redskaper, tester etc.	27
2. Kulturkompetanse	9
3. Testfortolkning	2
4. Språk/bakgrunn vs. lærevansker	9
5. Språktesting/språkvansker	5
6. Teori om tospråklighet og lærevansker	5
7. Kompetanse på lese-/skrivevansker	1
8. Kartlegging av morsmålskompetanse	2
9. Foreldresamarbeid i lys av kultur	1
10. Bruk av tolk	1
11. Annet, irrelevant	-
Gruppe 1. Praktisk kartlegging (svartype 1, 3, 5, 7, 8, 10)	38
Gruppe 2. Kulturkompetanse (svartype 2, 9)	10
Gruppe 3. Teori om tospråklighet og lærevansker (svartype 4, 6)	14

2. Spørsmål 1.2.4. Kompetansebehov for utforming av tiltak. Spørsmålet inngår ikke i rangering av deltagere.

Følgende svartyper er registrert	Forekomst (antall svar)
1. Kompetanseoverføring fra kolleger	1
2. Kunnskap om barnas forskjellige morsmål	2
3. Hvordan sikre begreplæring (språk ikke spesifisert)	4
4. Koordinering av tiltak, samarbeid mellom impliserte	2
5. Hvordan drive foreldrearbeid	8
6. Pedagogiske konsekvenser av å ikke kunne norsk	1
7. Praktisk-pedagogiske tiltak	3
8. Konkretisering av IOPer	1
9. Bedre kompetanse blant lærere i skolen	1
10. Tiltak for lese- og skrivevansker	1
11. Inkorporering av kultur i pedagogiske tiltak	5
12. Mer teori om forskjellige tiltak	4
13. Kunnskap om egnet undervisningsmateriell	1
14. Kunnskap om tospråklig utvikling	1
15. Samarbeid hjem/skole	1
16. Kompetanse i å utnytte en assistent	1
17. Kunnskap om denne barnegruppen	1
18. Kompetanse om trening av norsk språk	2
19. Om betydning av morsmålsopplæring for utvikling av norsk	1

20. Kompetanse i "fortløpende kartlegging"	1
21. Kunnskap om effekt av tiltak	1
Gruppe 1 Kompetanse om språkstimulering generelt eller på ett eller to språk (svartype 2,3,6,10,14,18,19)	15
Gruppe 2 Kompetanse om foreldrearbeid (svartype 5,15)	9
Gruppe 3 Kompetanse om å inkorporere kultur i tiltak (svartype 11,15,17)	7
Gruppe 4 Kompetanse om praktisk-pedagogiske tiltak (svartype 7,8,9,10,13,16,18,19,20,21)	14
Gruppe 5 Teoretisk kompetanse om tiltak (svartype 6,12,14,17,19,21)	11
Gruppe 6 Andre relevante svar (kompetanseoverføring fra kolleger, koordinering av tiltak) (svartype 1,4)	3
Gruppe 7 Irrelevante svar, ikke svar	-

3. Spørsmål 1.2.5. Rettigheter til opplæring og stimulering hjemlet i lov og forskrift.

Skolealder:

<u>Følgende svartyper er registrert</u>	<u>Forekomst (antall svar)</u>
1. Tilpasset opplæring	10
2. Spesialundervisning/spesialpedagogiske tiltak	25
3. Morsmålstiltak, uspesifisert	2
4. Norsk som andrespråk	23
5. Det samme som alle andre barn	8
6. Morsmålsopplæring	23
7. Innføringsklasse	3
8. Tospråklig fagopplæring	4
9. Lære norsk, uspesifisert	3
10. Foreldrerådgivning	1
Gruppe 1 Tiltak som gjelder alle barn i Norge (svartype 1,2,5)	43
Gruppe 2 Norsk som andrespråk, lære norsk (svartype 4,7,10)	29
Gruppe 3 Morsmålsopplæring, -tiltak (svartype 3,6)	25
Gruppe 4 Tospråklig fagoppl., fagstøtte på morsm. (svartype 9)	4
Gruppe 5 Andre relevante svar (svartype 10)	1
Gruppe 6 Andre svar, irrelevante (flertydig, registreres ikke)	-

Førskolealder:

<u>Følgende svartyper er registrert</u>	<u>Forekomst (antall svar)</u>
1. Morsmålsassistent	9
2. Morsmålsopplæring	6
3. Har ingen spesielle rettigheter (korrekt)	3
4. Lære norsk, uspesifisert	2
5. Foreldrerådgivning	1
6. § 24-1 gjelder også i førskolealder	1
7. Hevder ikke å kjenne rettigheter	3

Gruppe 1 Morsmålsopplæring (feil)	6
Gruppe 2 Morsmålsassistent (feil)	9
Gruppe 3 Lære norsk (feil)	2
Gruppe 4 Minoritetsspråklige førskolebarn har ingen spesifikke rettigheter (korrekt)	3
Gruppe 5 Nevner ikke førskolebarn, feiltilskriver dem rettigheter eller hevder å ikke kjenne rettigheter (flertydig, registreres ikke)	-

For skåringsregel, se vedlegg 3 *Kodebok for intervju*

4. Spørsmål 1.2.6.b Hvilken type litteratur eller forskning kjenner du til? Er det noen spesifikke tema/forfattere du kjenner til?

Deltagerne inviteres til å demonstrere kunnskap om relevante forskere og problemstillinger. Det vurderes om den eventuelt demonstrerte kunnskap er *relevant* og om den er *tilstrekkelig*. Noen PP-rådgivere som hevder å ha slik kunnskap kan ikke demonstrere den. Andre, som hevder å ikke ha slik kunnskap, kan likevel demonstrere den. Det er et forhold mellom *rapportert* og *demonstrert* kompetanse. Å nevne et *navn* men ingen problemstilling kan være relevant, men utilstrekkelig. Å *nevne* en problemstilling uten å tydeliggjøre dens implikasjoner, kan være relevant, men ikke tilstrekkelig. Det gis positiv skåre ved relevant navn og tema (uten implikasjon), og ved relevant tema og implikasjon (uten navn). Svarene fordeler seg slik:

Sak	Rapportert kunnskap	Relevant navn	Relevant tema	Rel. implikasjon	Sum
3	Nei	1	-	-	1
8	Nei	1	-	-	1
10	Ja	-	1	-	1
11	Nei	-	1	-	1
12	Nei	1	1	-	2
15	Nei	1	-	-	1
16	Ja	1	1	-	2
17	Nei	-	1	-	1
18	Nei	-	1	-	1
20	Ja	1	1	1	3
21	Nei	1	1	1	3
22	Nei	1	-	-	1
23	Nei	-	-	-	0
24	Nei	1	-	-	1
25	Nei	-	1	-	1
26	Nei	1	1	-	2
29	Nei	-	1	-	1
32	Nei	1	1	1	3
33	Ja	1	1	-	2
34	Ja	1	1	1	3
36	Ja	1	1	-	2
38	Ja	-	-	-	0
39	Nei	1	-	-	1
40	Ja	1	1	1	3
Sum	8 ja -32 nei	15	16	5	37 av 120

Skåringsregel:

Positiv skåre: Sum 2 og 3

Negativ skåre: Sum 0 og 1

5. Spørsmål 1.3.1.b. På hvilken måte er det vanskeligere å utrede minoritetsspråklige barn? Spørsmålet inngår ikke i rangering av deltagere.

<u>Følgende svartyper er registrert</u>	<u>Forekomst (antall svar)</u>
1. Det er usikkert hvor mye norsk de kan	4
2. Det er vanskeligere å få tak i bakgrunnsopplysninger fra foreldrene pga. forskjell i språk og kultur	11
3. Det er vanskeligere å samarbeide med foreldre pga. språk/kultur	19
4. Kartleggingsverktøy passer ikke pga. forskjell i språk	24
5. Kartleggingsverktøy passer ikke pga. forskjell i kultur	4
6. Foreldre har sviktende forståelse av systemet og foreslåtte tiltak	3
7. Sakene blir mer komplekse, med flere parametre	4
8. Barna er ofte traumatiserte	2
9. På grunn av immigrasjon, flukt etc. er ofte familiesit. vanskelig	1
10. Det er vanskeligere å få gode pedagogiske opplysninger fra bh. og skole pga. språk/kulturbarriere og sviktende lokal kunnskap	4
11. Egen manglende kompetanse	1
12. Må skjelne mellom overflatespråk og dybdespråk	1
Gruppe 1 Kartleggingsverktøy passer dårlig pga. forskjeller i språk og kultur.	33
Gruppe 2 Problemer med informasjonsinnhenting fra og samarbeid med foreldre	33
Gruppe 3 Komplekse saker, mange parametre, mye ukjent/vanskelig	7
Gruppe 4 Manglende kompetanse i førskole, skole og PPT	6

6. Spørsmål 1.3.1.d. På hvilken måte er det vanskeligere å utrede denne aldersgruppen? Spørsmålet inngår ikke i rangering av deltagere.

<u>Følgende svartyper er registrert</u>	<u>Forekomst (antall svar)</u>
De <i>eldre</i> er vanskeligere	9
Skolestarterne er vanskeligere	2
De <i>ynge</i> er vanskeligere	14
Ingen forskjell/andre variabler/vet ikke/ikke svart	15

De *ynge* er vanskeligere:

<u>Følgende svartyper er registrert</u>	<u>Forekomst (antall svar)</u>
1. Vi har færre tester, mindre kartleggingsverktøy	4
2. Det er vanskeligere å kommunisere med små barn enn med eldre	2
3. De har så lite språk ennå	5
4. Små barn har ujevn utvikling på forskjellige områder	3
5. De kan mindre norsk	3
6. Det er vanskeligere å vurdere stimuleringsforhold	2
7. Man har ingen forventede skoleprestasjoner å sammenligne med	1
Gruppe 1 Mindre kartleggingsverktøy (svartype 1,7)	5
Gruppe 2 Har mindre språk, vanskelig å kommunisere (svartype 2,3,5)	10
Gruppe 3 Stimuleringsforhold og utviklingsvariabler (svartype 4,6)	5

Skolestarterne er vanskeligere:

Følgende svartyper er registrert	Forekomst (antall svar)
1. Foreldrene kjenner ikke skolesystemet	2
2. Kulturforskjeller	2
3. Foreldres holdning til funksjonshemming	1

De eldre er vanskeligere:

Følgende svartyper er registrert	Forekomst (antall svar)
1. Sekundære vansker kommer i tillegg til de primære	4
2. Arbeidet blir mer komplekst	5
3. De har strategier for skjule sine vansker	1
4. Et godt dagligspråk kan skjule reelle problemer	2
5. Ungdomsskolen er mer rigid, mindre tilpasning til eleven	1
6. Elevene er vanskeligere å motivere i ungdomsskolen	1
7. Det er vanskeligere å foreta observasjon (irrelevant)	1

Gruppe 1	Sekundære vansker, mer komplekst (svartype 1,2,3,6)	11
Gruppe 2	Godt dagligspråk kan skjule problemer (svartype 4)	2
Gruppe 3	Ungdomsskolen rigid, motivasjon (svartype 5,6)	2
Gruppe 4	Ingen preferanse for alder	15

7. Spørsmål 1.4.3.b Hvilke forhold ser du som begrensende for at minoritetsspråklige barn kan få opplæring i samsvar med evner og forutsetninger? Spørsmålet inngår ikke i rangering av deltagere.

Følgende svartyper er registrert	Forekomst (antall svar)
1. Generell mangel på innsikt, forståelse, kompetanse	2
2. Mangel på gode holdninger, god vilje, mange fordommer	3
3. Penger, ressurser	3
4. Skoler og barnehager tilpasser ikke tilbudene tilstrekkelig	4
5. Det gjøres for dårlige utredninger	3
6. Manglende kompetanse i skoler og barnehager	8
7. Tospråklighet er et problem	1
8. Generelle rammefaktorer	3
9. Foreldreholdninger, dårlig stimulering	1
10. Barna kan for lite språk	1
11. Morsmålsopplæring hindrer norskopplæring	2
12. Barna har hatt for lite skolegang i hjemlandet	1
13. Barna er traumatiserte	1
14. For lite bruk av tospråklig fagopplæring	1
15. Manglende foreldreoppfølging	1
16. Foreldrenes kulturbakgrunn er i strid med opplæringsmålene	1

Gruppe 1	Kompetanse i skole, barnehage, PPT (svartype 1,5,6)	13
Gruppe 2	Holdninger, fordommer (svartype 2,4,9)	7
Gruppe 3	For lite ressurser og pedagogisk tilpasning (svartype 3,4,8,11,14)	13
Gruppe 4	Foreldre/barn-variabler (svartype 7,9,10,12,13,15,16)	7

8. Spørsmål 2.2.7.b På hvilken måte har bruk av tolk virket negativt? Spørsmålet inngår ikke i rangering av deltagere.

<u>Følgende svartyper er registrert</u>		<u>Forekomst (antall svar)</u>
1.	Habilitet, små miljøer	11
2.	Ikke ordrette oversettelser	8
3.	Uetterrettelig samspill mellom tolk og foreldre	1
4.	En ekstra voksen forstyrrer testarbeidet	2
5.	Tolken snakker ikke barnets morsmål, eller en annen dialekt	2
6.	Tolken hjelper barnet i testarbeidet	3
7.	Tolken kan for lite norsk, eller for lite spesialisert skolenorsk	5
8.	Det er vanskelig å få tak i tolk	1
9.	Tolken er nedlatende overfor klienten	2
10.	Tolken blander seg i diskusjonen med egne meninger	7
11.	En ekstra utenforstående hemmer nærhet og åpenhet	6
Gruppe 1	Habilitet, små miljø, nærhet, åpenhet (svartype 1,11)	17
Gruppe 2	Tolkens kompetanse (svartype 2,3,5,6,7,9,19)	29
Gruppe 3	Annet (svartype 4,8)	3

9. Spørsmål 2.2.8.b Hva gjør du for å hindre at bruk av tolk skal virke negativt?

<u>Følgende svartyper er registrert</u>		<u>Forekomst (antall svar)</u>
1.	Snakke tydelig og sakte	2
2.	Påpeke at tolken skal oversette ordrett	2
3.	Forsamtale med tolken	10
4.	Rydde opp i problemene med tolken etterpå	1
5.	Sikre at tolken og barnet/familien har samme språk/dialekt	1
6.	Sørge for at det er en god tolk	2
7.	Sikre at foreldrene er enig i at det skal brukes tolk	2
8.	Unngå å bruke slektninger som tolk	1
9.	Snakke svært konkret	2
10.	Snakke så enkelt at tolken forstår	2
11.	Sørge for at tolken ikke har noen relasjon til familien	1
12.	La foreldre avgjøre hvem som skal være tolk	2
13.	Redusere antall møtedeltagere	1
14.	Instruere om taushetsplikt under møtet	2
15.	Stoppe opp når tolken sklir ut, går over grensene	1
A.	Ha forberedende forsamtale med tolken (svartype 3)	10
B.	Andre tiltak <i>før</i> møtet (svartype 5,6,7,8,11,12,13)	11
C.	Tiltak <i>under</i> eller <i>etter</i> møtet (svartype 2,4,14,15)	7
D.	Snakke langsomt, tydelig, enkelt, (svartype 1,9,10,15)	7
Gruppe 1 (A og B)	positiv skåre	21
Gruppe 2 (C og D)	negativ skåre	14

10. Spørsmål 2.3.2.c. Hva slags justeringer foretar du i administrasjon av standardiserte tester?

Følgende svartyper er registrert	Forekomst (antall svar)
1. Vise, gestikulere, konkretisere	5
2. Omformulere, forenkle formuleringer, sjekke at problemet er forstått	5
3. Hjelp mer	5
4. Sjekke, kontrollere instruksforståelse	5
5. Hoppe over kulturspesifikke spørsmål	1
6. Omformulere kulturspesifikke spørsmål	2
7. Begynne lavere enn alder tilsier	1
8. Tilpasse (generelt)	5
9. Oversette instruksjon ved hjelp av tolk	1
10. Proessorientert, dynamisk presentasjon, hva skal til for mestring?	4
11. Lekepreget administrasjon	1
12. Gi mer tid	4
13. Gjenta spørsmålene	2
Gruppe 1 Forandre instruksjon og presentasjon for å redde standardisering (svartype 1,4,6,7,8,9,12,13)	25
Gruppe 2 Forandre for å se om barnet kan løse problemet, har ferdigheten (svartype 2,3,5,10,11)	19

11. Spørsmål 2.3.3.b. Hvilke forbehold tar du i fortolkning av resultater nå du tester på norsk?

Følgende svartyper er registrert	Forekomst (antall svar)
1. Legger ikke vekt på IQ	1
2. Skjønnsmessig fortolkning	4
3. Forsiktig i konklusjon	7
4. Fortolker velvillig	1
5. Fortolker som mål på ferdigheter eller andre funksjoner	3
6. Barnet har ikke forstått eller kunnet uttrykke	15
7. Forbehold om kulturforskjeller	3
8. Normene gjelder ikke	1
9. Forbehold for justering av administrasjon	2
Gruppe 1 Forbehold for manglende beherskelse av norsk (svartype 6,8) og justering av adm. (svartype 9)	18
Gruppe 2 Vage forbehold om testsituasjon, kultur, forsiktighet, kjønn, velvillighet etc. (svartype 1,2,3,4,5,7)	19

12. Spørsmål 2.3.4.b. Hvilke forbehold tar du i fortolkning av tester når de er gitt på morsmål ved hjelp av tolk?

Følgende svartyper er registrert	Forekomst (antall svar)
1. Tolken oversetter galt	7
2. Forbehold for kulturforskjeller	4
3. Tolk virker forstyrrende på situasjonen	2
4. Normene er norske	1
5. Forbehold om standardisering av testens ordlyd	2

Gruppe 1 Forbehold for feiloversettelse, kulturforskjell etc. (svartype 1,2,3,4)	13
Gruppe 2 Forbehold om standardisering av ordlyd (svartype 5)	3

14. Spørsmål 2.3.7 Kasusvurdering: Hva kan du si om barnets læreforutsetninger?

<u>Følgende svartyper er registrert</u>	<u>Forekomst (antall svar)</u>
1. Barnet har normale læreforutsetninger	26
2. Vet ikke	1
3. Kan ha språkvansker	4
4. All testing er usikker	2
5. Barnet har gode visuelle evner	5
6. Tar situasjonen godt, er sosialt robust	3
7. Har eller kan ha andre vansker, emosjonelt, sosialt	4
Gruppe 1 Barnet har normale læreforutsetninger	26
Gruppe 2 Er usikker, men vet ikke hvorfor	14
Gruppe 3 Kan si lite, for barnet kan ha spesifikke språkvansker	4

15. Spørsmål 2.4.3.a. Hva innvirker på ditt valg av å foreta eller ikke foreta en kartlegging av barnets beherskelse av morsmålet?

A. De som kartlegger morsmålet

<u>Følgende svartyper er registrert</u>	<u>Forekomst (antall svar)</u>
1. Tilgang på morsmålslærer, tolk etc.	4
2. Hvor gode barna er i norsk	2
3. Funksjonsnivå	1
4. Alder	1
5. Jeg trenger informasjon om språkutvikling	3
6. Morsmålsnivået sier noe om forutsetninger for å lære norsk	4
7. Morsmålsnivået sier noe om forutsetninger for å lære norsk og fag	3
8. Morsmålsnivået sier noe om generelle evner	2
9. Hvis jeg finner at morsmålet er bra, så er det kanskje ikke lærevansker	1
10. Det er nødvendig for å gi mening til en testprofil	1
11. For å avklare om det er spesifikke/egentlige språkvansker	1
12. For å kunne skjelne mellom dem som har språk-/lærevansker, og dem som bare er svake i norsk.	4
Gruppe 1 Vage, men ikke gale svar (svartype 1,2,3,4,8,)	10
Gruppe 2 Tilnærmet klare svar (svartype 5,6,7,9)	11
Gruppe 3 Klare svar (svartype 10,11,12)	6

B. De som ikke kartlegger morsmålet

<u>Følgende svartyper er registrert</u>	<u>Forekomst (antall svar)</u>
1. Slendrian, slurv	1
2. Tidsnød, kapasitet	4
3. Praktiske problemer	2
4. Det at jeg ikke kan morsmålet	1
5. Det er galt å teste med tolk	2
6. Det er for vanskelig	9
7. Mangler egnet materiale	2
8. Jeg visste ikke hvor viktig det er	2
9. Det er skolens oppgave	1

Gruppe 1 Uvitenhet, unnlattelsessynd, ansvarsfraskrivelse (svartype 1,2,4,8,9)	9
Gruppe 2 Det er i praksis for vanskelig (svartype 3,5,6,7)	15

16. Spørsmål 2.4.3.b. Hva innvirker på ditt valg av å foreta eller ikke foreta en kartlegging av barnets beherskelse av norsk?

A. De som kartlegger

<u>Følgende svartyper er registrert</u>	<u>Forekomst (antall svar)</u>
1. Vi kan jo norsk	2
2. Det er lærers vurdering	1
3. Funksjonsnivå	1
4. Alder	1
5. Det er av betydning for å nyttiggjøre seg ord. tilbud i bh. og skole	14
6. For å finne ut om det er lærevansker	3
7. For å kunne vurdere stimulerings- og tiltaksbehov	4
8. Det er en vanlig henvisningsgrunn	1
9. For å komplettere andre funn	1
10. For å se om norsken er gebrokket eller atypisk avvikende	1
11. For å vurdere begrepsforståelsen i tilsynelatende god norsk	3
12. Det vil lette kartleggingen å vite hvor mye norsk de kan	1
13. Fordi det er et språk de skal lære	1
14. Det er viktig for å fungere godt sosialt	3

Gruppe 1 Klart relevante svar (svartype 5,9,10,11)	19
Gruppe 2 Vage, men ikke gale svar (svartype 7,13,14)	8
Gruppe 3 Irrelevante svar (svartype 1,2,3,4,6,8,12)	10

B. De som ikke kartlegger

<u>Følgende svartyper er registrert</u>	<u>Forekomst (antall svar)</u>
1. Vi mangler metoder	3
2. Det ville vært urettferdig – de kan jo ikke norsk	1
3. Tidspress	1

17. Spørsmål 24.6.a. Hvordan foretar du en språkvurdering? (på ett eller to språk)

<u>Følgende svartyper er registrert</u>	<u>Forekomst (antall svar)</u>
1. Hører på barnet	1
2. Samarbeider med lærer	1
3. Observasjon	18
4. Samtale med barnet	12
5. Språktester	15
6. Pedagogisk kartleggingsmateriale	9
7. Samtale med lærere og førskolelærere	12
8. Samtale med foreldrene	13
9. Avkryssningsskjema for språk og kommunikasjon	2
10. Teste ut begreper (kvalitativt)	2
11. Bestiller vurderinger fra kollega	4
12. Intervjuer, samtaler, uspesifisert	5
13. Leke med barnet	3
14. Samtale med morsmåslærer	1

Gruppe 1 Direkte arbeid med barnet (svartype 1,3,4,5,9,10,13)	53
Gruppe 1.a. Uformelt arbeid (svartype 1,3,4,13)	34
Gruppe 1.b. Formelt arbeid (svartype 5,9,10)	19
Gruppe 2 Indirekte arbeid (svartype 2,6,7,8,11,12,14)	46

Hver deltager kategoriseres etter følgende prioritering:

1. Direkte arbeid, formelt
2. Direkte arbeid, uformelt
3. Indirekte arbeid

Hver deltager kan da få inntil 3 poeng. Det er imidlertid godt mulig å få 3 poeng på tross av dårlig arbeid, hvis man for eksempel tester uten de nødvendige forbehold, nøyer seg med norsk, og unnlater å ta kvalitativ språkbeskrivelse. Mindre enn 3 poeng er likevel enda mindre tilfredsstillende.

18. Spørsmål 2.4.6.j. Hvilken informasjon ser du som relevant ang. barnets språkferdigheter på de to språk (når du intervjuer foreldre, lærere etc.)?

Følgende svartyper er registrert	Forekomst (antall svar)
1. Taledebut	7
2. Arvelighet	1
3. Forståelse, uspesifisert	13
4. Kontekstforståelse	4
5. Forståelse av det sosiale	1
6. Språkutvikling	7
7. Hvor mange og hvilke språk har barnet erfaring med	2
8. Nivå	8
9. Forståelse vs. tale	2
10. Skriftspråksferdigheter	2
11. Språkarenaer, hvilke språk i hvilke situasjoner	2
12. Barnets egen vurdering av sine språk	1
13. Innlæring av sanger, regler	1
14. Fortellerevne	3
15. Bruk av verbtider	2
16. Begrepsforståelse	4
17. Kommunikasjonsevne	15
18. Forholdet mellom språknivå og botid i Norge	1
19. Nivå og funksjon på morsmål	2
20. Sammenligning med søsken og jevnaldrende	4
21. Setningsbygning og –lengde	5
22. Uttrykk for følelse, opplevelse, behov	2
23. Språklig initiativ	2
24. Grammatikkbruk	3
25. Uttale	1
26. Ordforråd	2
27. Feiltyper	1
28. Språkpreferanse	1
29. Holdning til morsmålsbruk	1
30. Forståelse av dekontekstualisert språk	1
31. Dagligspråk vs. dybdespråk	2
32. Språklig bevissthet	1

Samtlige svar er ”korrekte”, men de aller fleste har svært få respondenter bak seg. Følgende 8 grupper av svar er viktige:

- Hvilke språk barnet har erfaring med
- Hvilket nivå barnet fungerer på (angitt ved aldersekvivalens eller avviksmål)
- Språkutvikling (språklige milepæler) i lys av språkeksposering og erfaring
- Kommunikasjonsevne (språket som redskap i samhandling)
- Grammatikkbeherskelse (formverk, setningsbygning)
- Uttale
- Ordforråd (dagligspråk, skolespråk)
- Feiltyper

Gruppe 1 Helhetlige svar som dekker et 5 eller flere av de 8 hovedområder

Gruppe 2 Avgrensede svar som dekker 2-4 områder, men mangler et helhetlig perspektiv

Gruppe 3 Fragmentariske svar som ikke belyser noen av hovedområdene eller bare ett

19. Spørsmål 2.6.1 Hva legger du i begrepet kulturfaktorer?

Følgende svartyper er registrert	Forekomst (antall svar)
1. Helt irrelevante svar (”dem er mennesker på godt og vondt ..”)	1
2. Fugleperspektiv (verdier, religion, skikker, språk, samværsformer etc.)	20
3. Mikroperspektiv (skole, barneoppdragelse, kjønnsroller etc.)	15
4. Direkte uttrykk for fordommer	5
5. Mildere uttrykk for det innvandrere mangler sammenlignet med oss	9
6. Innvandrere har noe å tilføre oss	1

20. Spørsmål 2.6.2 Lar du kulturfaktorer få noen innvirkning på din fortolkning av testresultater og utredningsfunn? Hvordan?

Følgende svartyper er registrert	Forekomst (antall svar)
1. Ja. Våre tester er vestlige, kulturspesifikke, ikke kulturfrie	7
2. Ja. Barna kan ha vokst opp under andre stimuleringsforhold	12
3. Ja. Familienes holdning til/kunnskap om oss som utredere	2
4. Ja. Testsituasjonen er som sådan kulturspesifikk	1
5. Ja. Direkte fordomsfulle svar	8
6. Nei. (a. fordi kultur aldri er årsak til vansker, b. mangler kompetanse)	13

21. Spørsmål 2.6.3. Lar du kulturfaktorer få noen innvirkning på dine forslag til pedagogiske tiltak? Hvordan?

Følgende svartyper er registrert	Forekomst (antall svar)
1. Nei	8
2. Ja. Ta foreldrene med på råd	5
3. Ja. Tiltak for å forebygge isolasjon	1
4. Ja. Tiltak for å lære barna om norsk kultur	9
5. Ja. Påvirke foreldrene til å stimulere mer eller bedre	3
6. Ja. Direkte fordomsfulle svar	4
7. Ja. Tilføre barna/familien noe de mangler	12
8. Ja. Bygge på etablert kunnskap, bruke bakgrunnen som en ressurs i tilbud og undervisning, ikke som et problem	5
9. Ja. Fremme forståelse av barnets kultur hos lærere/førskolelærere	2

Gruppe 1 Påpeke hva innvandrere mangler, tilføre dem noe de ikke har, lære dem norsk kultur, fortelle om betydning av stimulering, gå på skole etc. (svartype 4,5,7)	24
Gruppe 2 Ta hensyn til og utnytte kulturen i tilbud og opplæring (svartype 1,8,9)	12

21. Spørsmål 3.1.1.a. Hvilke typer tiltak foreslår du vanligvis i en sakkyndig uttalelse angående minoritetsspråklige barn i *førskolealder*?

<u>Følgende svartyper er registrert</u>	<u>Forekomst (antall svar)</u>
1. Bevisstgjøre om de to språk	1
2. Begrepsutvikling, språkstimulering, uspesifisert (=norsk)	9
3. Tiltak for å fremme norsk kulturkunnskap	1
4. Assistent (for å fremme integrering)	3
5. Morsmålsopplæring/-stimulering	1
6. Gi plass i barnehage	1
7. Økt voksendekning	1
Gruppe 1 Tiltak for å fremme norsk språk og kultur, uspesifisert språkstimulering, barnehageplass (svartype 2,3,6)	11
Gruppe 2 Tiltak for å styrke morsmål (svartype 1,5)	2
Gruppe 3 Tiltak for å styrke integrering (assistent, økt voksendekning (svartype 7,4)	4

22. Spørsmål 3.1.2.a. Hvilke typer tiltak foreslår du vanligvis i en sakkyndig uttalelse angående minoritetsspråklige barn i *skolealder*?

<u>Følgende svartyper er registrert</u>	<u>Forekomst (antall svar)</u>
1. Særskilt norskopplæring	4
2. Morsmålsopplæring	6
3. Norskopplæring, uspesifisert	1
4. Språkstimulering, uspesifisert	2
5. Opplæring på morsmålet, uspesifisert	1
6. Tospråklig fagopplæring	2
7. Morsmålsassistent	2

De tre relevante svarene er de tre tiltakene som hjemles i forskriftens § 24-1 (nå lovens § 2-8), særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Hver respondent kan altså få 3 poeng.

24. Spørsmål 3.2.1.b. Hvilke negative effekter kan morsmålssvækkelse ha for barns utvikling?

<u>Følgende svartyper er registrert</u>	<u>Forekomst (antall svar)</u>
1. Kommunikasjonsvansker	1
2. Sosiale vansker	3
3. Sviktende kontakt med foreldre og familie	9
4. Svekket innlæring av norsk	7
5. Svekket emosjonelt uttrykk	6
6. Vet ikke	3
7. Svekket identitetsfølelse	12

8. Svekket språkutvikling, uspesifisert	3
9. Fagvansker	3
10. Kunnskapstap, uspesifisert	3
11. Svekket abstrakt tenkning	1
A. Konsekvenser for kommunikasjon, sosial funksjon, emosjonelt uttrykk (svartype 1,2,5)	10
B. Konsekvenser for familiekontakt og identitet (svartype 3,7)	21
C. Konsekvenser for språkutvikl., fagvansker, kunnskapstap, abstraksjon (svartype 8,9,10,11)	10
D. Svekket innlæring av norsk (svartype 4)	7
Gruppe 1 Sosiale konsekvenser (A+B)	31
Gruppe 2 Intellektuelle konsekvenser (C+D)	17

25. Spørsmål 3.2.2.a. Hvem bør vurdere om det er behov for morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring?

<u>Følgende svartyper er registrert</u>	<u>Forekomst (antall svar)</u>
1. Bare PPT som sakkyndig	8
2. Bare skole/barnehage	2
3. Bare foreldre	4
4. Bare morsmålslærer	0
5. 2-4 av de ovenstående i samarbeid	14
6. Vet ikke	13
Gruppe 1 Bare skolen/barnehagen eller bare foreldrene	6
Gruppe 2 PPT som sakkyndig	8
Gruppe 3 "Vet ikke" eller et samarbeid som ikke viser hvem som har ansvaret	27

26. Spørsmål 3.2.3.a. Hvilke kriterier skal man legge til grunn for å avslutte slike morsmålstiltak?

<u>Følgende svartyper er registrert</u>	<u>Forekomst (antall svar)</u>
1. God sosial funksjon	1
2. At barnet forstår undervisning på norsk	1
3. At barnet fungerer bra faglig og sosialt, uspesifisert	1
4. Like flink som norske barn, uspesifisert	1
5. At barnet kan klare seg uten støttetiltak	1
6. At foreldre ikke vil ha tiltakene lenger	2
7. Aldersadekvat beherskelse av morsmål	4
8. Aldersadekvat beherskelse av norsk	4
9. Aldersadekvat faglig og på norsk	1
10. Aldersadekvat faglig og på morsmål	1
11. Aldersadekvat på morsmål og på norsk	1
12. Aldersadekvat fagtilegnelse og –kunnskap undervist på norsk	4
13. Vet ikke	18
Gruppe 1 Svartype 8	4
Gruppe 2 Annet	36

27. Spørsmål 3.2.3.b. Bør de ha slike tiltak helt til de snakker flytende norsk og klarer seg bra sosialt?

<u>Følgende svartyper er registrert</u>	<u>Forekomst (antall svar)</u>
1. Ja.	16
2. Ja, hele skoletiden	4
3. Vet ikke	6
4. Nei.	7
5. Ja, og enda lengre	2
6. Irrelevant svar "de må vurderes"	1
7. Kriteriet er irrelevant, det avh. av mulighet for skolefaglig tilegnelse	2
8. Kriteriet er irrelevant, det kommer an på morsmålnivået	2
Gruppe 1 Svartype 7	2
Gruppe 2 Annet	38

28. Spørsmål 3.2.3.c. Bør de ha slike tiltak enda lenger?

<u>Følgende svartyper er registrert</u>	<u>Forekomst (antall svar)</u>
1. Nei	15
2. Ja, det er opp til foreldrene	2
3. Ja	15
4. Hele skoletiden og i barnehagen	1
5. Vet ikke	3
6. Til de er bedre enn minus ett SD i norsk	1
7. Ja, eventuelt til de er gode i morsmål	1
Gruppe 1 Nei, vet ikke (svartype 1,5)	18
Gruppe 2 Ja, det kan være aktuelt (svartype 2,3,4,6)	19

29. 3.2.3.d. Hvem bør gjøre vurderingen av at morsmålstiltak bør opphøre?

<u>Følgende svartyper er registrert</u>	<u>Forekomst (antall svar)</u>
1. PPT som sakkyndig	12
2. Bare skole/barnehage	2
3. Bare foreldre	2
4. Bare morsmåslærer	0
5. 2-4 av i ovenstående i samarbeid	7
6. Vet ikke, er usikker	11
7. Missing	5
8. Noen andre enn PPT, uspesifisert	1
Gruppe 1 Bare skolen/barnehagen eller bare foreldrene (svartype 2,3)	4
Gruppe 2 PPT som sakkyndig (svartype 1)	12
Gruppe 3 Vet ikke, usikker, andre, samarbeid, missing (svartype 5,7,9)	19

30. Spørsmål 3.2.4.b. På hvilken måte kan det oppstå motsetninger mellom et barns behov for å lære morsmål, lære norsk og motta spesialundervisning?

Følgende svartyper er registrert	Forekomst (antall svar)
1. Dårlig samarbeid mellom lærer og morsmållærer	2
2. Morsmållærer følger ikke IOP	1
3. For noen barn er to språk for mye	3
4. Det ene går utover det andre	12
5. Må av og til gjøre en faglig begrunnet prioritering	1
6. Må prioritere pga manglende ressurser	1
7. Bare praktiske motsetninger, ikke prinsipielle	5
8. Vet ikke	1
9. Ja, uspesifisert	1
11. Kapasitet, økonomi, kompetanse	4
12. Uenighet blant de impliserte	2
13. Nei, det kan ikke oppstå motsetninger	1
Gruppe 1 Praktiske problemer, samordning, kapasitet, økonomi, tilgang på lærerkrefter, samarbeid, uenighet	26
Gruppe 2 To språk er for mye for noen, det ene går på bekostning av det andre, blir nødvendig å velge, prioritere	15
Gruppe 3 Det kan ikke oppstå prinsipielle motsetninger, bare praktiske	5
Gruppe 4 Missing (2), Ja (uspesifisert), Nei, Vet ikke	5

31. Spørsmål 3.2.4.c. Hvordan prøver du å løse disse motsetningene?

Følgende svartyper er registrert	Forekomst (antall svar)
1. Veiledning	4
2. Gi retningslinjer, struktur, rutiner, samordning, samarbeid	7
3. Forklare om barnets ressurser	1
4. Ansvarliggjøre skolen	3
5. Be foreldrene til å søke hjelp privat	1
6. Vet ikke	3
7. Prioritere bort ett av de 3 behovene	8
8. Finne alternative løsninger, ikke bortprioritere	1
9. Bringe morsmållærer inn i spesialundervisningen	1
10. Skrive de 3 tiltak inn i en integrert IOP	2
11. Veilede foreldre	2
12. Prøver ikke, har ingen myndighet	1
A. Vage svar: Vet ikke, prøver ikke, forklare om barnet, veilede, rådgi foreldre (svartype 1,3,6,11,12)	11
B. Prioritere bort ett eller flere av de tre tiltak (svartype 7)	8
C. Gjøre noe aktivt for å imøtekomme 3 behov (svartype 2,4,5,8,9,10)	15
Gruppe 1 Ineffektiv håndtering (A+B)	19
Gruppe 2 Effektiv håndtering (C)	15

Vedlegg 3 Kodebok for intervju

Variabelnummer refererer til database

126cr(s) Demonstrert kjennskap til litteratur og forskning.

- 1 Angir navn og tema, tema og implikasjon eller alle tre
- 0 Angir enten navn eller tema eller ingen

141ar Tospråklighet viser seg ofte å være et problem for de fleste vanlige barn.

- 1 Uenig
- 0 Annet

142br Tospråklighet er en ressurs for alle barn, uavhengig av om de har funksjonshemninger og lærevansker.

- 1 Enig
- 0 Annet

214xr Noen PP-rådgivere utreder med utgangspunkt i det henviste problem, andre foretar en reformulering av problemstillingen. Foretar du ofte en reformulering?

- 1 Ofte til middels
- 0 Av og til, sjelden eller aldri

215 Ved utredning av minoritetspråklige barn er det ofte nyttig å innhente opplysninger fra andre etater, som barnet har hatt kontakt med tidligere eller har kontakt med nå. Er du nøye med å innhente relevante opplysninger fra andre etater?

- 1 Ja
- 0 Nei

221r Samarbeid om utredning: Utreder du minoritetspråklige barn vanligvis:

- 1 Sammen med andre, tolk, pedagog, foreldre etc.
- 0 Alene

222r Språk vanligvis brukt ved utredning:

- 1 Både morsmål og norsk
- 0 Annet

223r Benytter du tolk ved samtale med foresatte?

- 1 Middels til ofte
- 0 Sjelden eller aldri

225r Oversettes skriftlige rapporter til morsmålet?

- 1 Av og til eller ofte
- 0 Sjelden eller aldri

228a Gjør du noe for å hindre at bruk av tolk virker negativt?

- 1 Ja
- 0 Nei

228b4r(s) Hva gjør du for å hindre at bruk av tolk virker negativt?

- 1 Egnede og effektive tiltak
- 0 Uegnede, ineffektive eller ingen tiltak

- 2211r Vurderer du i ditt kartleggingsarbeid om utilstrekkelige pedagogiske opplegg har bidratt til barnets læreproblemer?
- 1 Ofte eller alltid
 - 0 Av og til, sjelden eller aldri
- 2212 Fremgår det i så fall av din rapport at du har foretatt en vurdering av kvaliteten i de pedagogiske opplegg?
- 1 Ja
 - 0 Nei
- 233b3(s) Forbehold i testfortolkning ved testing på norsk.
- 1 Forbehold for manglende beherskelse av norsk
 - 0 Forbehold om testsituasjon, kultur, skjønn, forsiktighet etc.
- 235 Går det klart frem av rapporten at du i testfortolkningen har tatt forbehold for tospråklig og eventuelle tilpasninger av administrasjonen?
- 1 Ja
 - 0 Nei
- 237r(s) Kasusvurdering: Hva kan du med sikkerhet si om barnets læreforutsetninger?
- 1 Kan ikke konkludere
 - 0 Konkluderer
- 238r Vil du i din rapport klargjøre forholdet mellom barnets non-verbale kognitive funksjon og andre ferdigheter?
- 1 Ofte
 - 0 Annet
- 241r Språklæringshistorie: Skaffer du deg informasjon om barnets språklæringshistorie, dvs. hvilke språk barnet har møtt i sin oppvekst, i hvilke situasjoner og i hvilke tidsrom?
- 1 Ofte
 - 0 Annet
- 242ar Kartlegger du barnets beherskelse av morsmålet?
- 1 Ofte
 - 0 Annet
- 243br(s) Hva innvirker på ditt valg av å foreta en kartlegging av barnets beherskelse av norsk?
- 1 Utnytte tilbud, overflate-/dybdespråk, helhetlig vurdering, oppl.-plan, tiltak
 - 0 Alder, funksjonsnivå, lærers vurdering, det letter utredning
- 244r Skiller du i språkvurderingen mellom nivå for talespråk og nivå for språkforståelse?
- 1 Ofte
 - 0 Av og til eller sjelden
- 245r Kartlegger du språkenes virkeområder, dvs. hvilket språk barnet benytter i ulike settinger?
- 1.00 Ofte
 - 2.00 Av og til eller sjelden

246dr Foretar du en kvalitativ språkbeskrivelse?

- 1 Ofte
- 0 Av og til, sjelden eller aldri

246jxr(s) Hvilken informasjon ser du som relevant?

- 1 Helhetlige svar, 3-8 områder nevnt
- 0 Fragmentariske svar, 2 eller færre områder nevnt

251r En anamnese gir opplysninger om arvelige forhold, svangerskap, fødsel, sykdom og ulykker, syn, hørsel, tidlig utvikling, milepæler etc. Sørger du for at det er opptatt en anamnese?

- 1 Ofte
- 0 Av og til, sjelden eller aldri

263br(s) Lar du kulturfaktorer få noen innvirkning på dine forslag til pedagogiske tiltak? Hvis ja, hvordan?

- 1 Tar hensyn til og utnytter kulturen i tilbud og opplæring
- 0 Annet, betoner noe som mangler og må tilføres

311asr(s) 8 i førskole, fritt: Hvilke typer tiltak foreslår du vanligvis i en sakkyndig uttalelse angående minoritetsspråklige barn i førskolealder?

- 1 3 eller 2 tiltak
- 0 Færre og/eller andre tiltak

311bsr(s) 8 i førskole, spesifiserte kategorier: Styrke morsmål, morsmålsassistent, lære norsk.

- 1 3 tiltak
- 0 Færre tiltak

312asr(s) 32 i skole, fritt: Hvilke typer tiltak foreslår du vanligvis i en sakkyndig uttalelse angående minoritetsspråklige barn i skolealder?

- 1 3 eller 2 tiltak
- 0 Færre tiltak

312bsr(s) 32 i skole, spesifiserte kategorier: Morsmålsopplæring, Norsk som andrespråk og tospråklig fagopplæring.

- 1 3 eller 2 tiltak
- 0 Færre tiltak

314dsr(s) Kunnskap om tiltakene i forskriftens § 24.1.

- 1 3 eller 2 tiltak defineres
- 0 1 eller ingen tiltak defineres

321ar Kan svekkelse av morsmålet i den perioden barna lærer norsk ha negative konsekvenser for deres utvikling?

- 1 Ja
- 0 Nei eller ingen mening

321br(s) Intellektuelle (språklige og skolefaglige) konsekvenser.

- 1 Svart
- 0 Ikke svart

323xr Forståelse av språktiltakenes forvaltningsstatus.

- 1 3 poeng eller bedre
- 0 2 poeng eller færre

324br(s) På hvilken måte kan det oppstå motsetninger mellom behov for å styrke morsmål, lære norsk og motta spesialundervisning?

- 1 Nevner bare praktiske motsetninger
- 0 Nevner også prinsipielle motsetninger, 2 språk mye forlangt, mye for noen barn

324cr(s) Hvordan forsøker du å løse disse motsetningene?

- 1 Gjøre noe aktivt (mer eller mindre effektivt) for å imøtekomme alle 3 behov
- 0 Ineffektiv håndtering av problemet

341br Hvordan synes du det er å gi tilbakemelding til foresatte til minoritetsspråklige barn om utredning og tiltaksforslag?

- 1 Vanskelig
- 0 Middels eller lett

342(s) Hvordan gir du som oftest tilbakemelding om utredningen til foresatte til minoritetsspråklige barn?

- 1 Ved personlig samtale
- 0 På andre måter

343ar(s) Hva foretar du deg for å sikre at foresatte får en rimelig god forståelse av utredningen og foreslåtte tiltak?

- 1 Tilpasset tilbakemelding
- 0 Standard tilbakemelding som for majoritetsspråklige

Vedlegg 4 Sjekkliste kvantitativ analyse

Veiledning til sjekkliste for skåring av sakkyndighetserklæringer

Gjør deg først godt kjent med denne sjekklisten. Den består av 44 *punkter* som skal krysses av når det er grunnlag for det (pluss fem punkter som fylles inn fra en annen database). Til hvert punkt hører ett eller flere *kriterier* som også skal krysses av når de er oppfylt. Noen kriterier har også *underkriterier*.

Hvert punkt har en *sirkel* **O** i venstre marg, som skal krysses av når det er grunnlag for det og ellers stå blank.

Antall kriterier som skal oppfylles for det enkelte punkt varierer. Noen punkter har bare ett kriterium og skal bare krysses av i sirkelen i venstre marg.

Noen punkter har flere *kumulative* kriterier som alle må avkrysses i *bokser* til venstre på arket før det eventuelt krysses av i sirkelen i venstre marg. Kumulative kriterier er skilt med **”Og”**.

Noen punkter har *alternative* kriterier, hvorav ett eller et antall må krysses av i bokser til venstre på arket før det eventuelt krysses av i sirkelen i venstre marg. Alternative kriterier er skilt med **”Eller”**.

Noen kriterier er delt i kumulative eller alternative *underkriterier* som krysses av i *trekanter* \triangle under boksene til venstre på arket. De skiller med **”Og”** - **”Eller”** akkurat som boksene.

Fremgangsmåte

1. Skriv nummeret på erklæringen øverst til venstre på dette arket og navnet ditt øverst til høyre.
2. Les sakkyndighetserklæringen i dens helhet før du begynner å krysse av.
3. Gå deretter gjennom sakkyndighetserklæringen med henblikk på punkt 1. Når du finner en formulering som tilfredsstillende kriteriet (eller ett av kriteriene) til punkt 1, noterer du ”1” i marginen på erklæringen rett ut til høyre for setningen. Samtidig krysser du av på sjekklisten, enten i trekantene for underkriterier eller i boksene for kumulative og alternative kriterier, eller (til slutt) i sirkelen i venstre marg dersom kriteriet (-ene) er oppfylt.
4. Deretter gjennomgår du hele sakkyndighetserklæringen med henblikk på punkt 2, krysser av i sjekklisten og noterer ”2” i marginen på erklæringen. Alle erklæringene gjennomgås i sin helhet for hvert eneste punkt.
5. Når du er ferdig med en sakkyndighetserklæring, kontrollerer du at det er samsvar mellom avkrysning i henholdsvis trekanter, bokser og sirkler.

Punkt 1-6: Minimumsopplysninger om det minoritetsspråklige barnet

O 1. Fremgår det eksplisitt eller implisitt at barnet er minoritetsspråklig?

(Alternative kriterier)

Kriteriene er oppfylt når det foreligger:

1. Eksplisitt formulering om at barnet er minoritetsspråklig.
Eller
2. Angivelse av annet opprinnelsesland enn Norge, Sverige og Danmark.
Eller
3. Opplysning om at barnet har et annet morsmål eller hjemmespråk enn (eller i tillegg til) norsk, svensk eller dansk.
Eller
4. Opplysning om at barnet har minst ett av de tre språkkrettede tiltak "morsmålsopplæring", "tospråklig fagopplæring" eller "Norsk som andrespråk" (også kalt Norsk 2, NOA, særskilt norskopplæring).

O 2. Fremgår nasjonalitet eller etnisk bakgrunn?

(Alternative kriterier)

Kriteriene er oppfylt når:

1. Familiens opprinnelige statstilhørighet er angitt (fransk, somalisk, osv.)
Eller
2. Etnisk tilhørighet er angitt (kurdisk, berberisk, islandsk osv.)

O 3. Er morsmål oppgitt?

Det krysses av når morsmål er eksplisitt oppgitt (tagalo, pashtu, dari, fransk osv.)

O 4. Er familiesituasjonen beskrevet?

Det krysses av når det:

- Fremgår hvorvidt mor, far og eventuelle søsken bor hjemme hos barnet.

Merk: De fleste mennesker har søsken. Det skal fremgå om så er tilfelle for dette barnet, og om de i så fall bor i barnets hjem. Alle har en far. Det skal fremgå klart at far bor eller ikke bor i barnets hjem.

*Hvis det ikke positivt fremgår at far bor hjemme, så skal det altså fremgå at han faktisk ikke bor hjemme. Hvis det ikke positivt fremgår at søsken bor hjemme, så skal det altså **enten** fremgå at barnet er enebarn **eller** at søsken finnes og faktisk ikke bor i barnets hjem.*

O 5. Er hjemmespråk oppgitt?

(Alternative kriterier)

Det krysses av når Det fremgår eksplisitt eller implisitt hvilket eller hvilke språk familiemedlemmene snakker hjemme:

1. Morsmål (benevnt, for eksempel fransk, tagalo, dari osv.)
Eller
2. Norsk
Eller
3. Norsk og morsmål
Eller
4. Morsmål og tredjespråk
Eller
5. Morsmål, norsk og tredjespråk

Merk: Når morsmålet er angitt og barnet nylig er kommet til Norge med sin samspråklige familie, er hjemmespråket implisitt angitt.

Merk: Et tredjespråk er et hvilket som helst annet språk enn norsk og morsmål. Noen barn har for eksempel punjabi som morsmål, men norsk og urdu som hjemmespråk. Av og til ser man foreldre med forskjellig morsmål, som snakker for eksempel engelsk med hverandre, mens de snakker sine respektive morsmål med barna, som i sin tur snakker norsk seg i mellom.

O 6. Fremgår det hvor lenge barnet har oppholdt seg i Norge?

(Alternative kriterier)

Kriteriene er oppfylt når:

1. Det fremgår hvor mange år barnet har bodd i Norge
Eller
2. Det fremgår hvor gammelt barnet var ved ankomst til Norge
Eller
3. Det fremgår at barnet er født i Norge

Punkt 7-13: Bakgrunnsopplysninger om oppvekstbetingelser, ferdighetsutvikling og pedagogiske forhold

O 7. Inneholder erklæringen anamnesticke opplysninger, eller er det alternativt angitt en medisinsk diagnose med kjent og nevnt implikasjon?

(Kumulative og alternative kriterier)

Kriteriene er oppfylt:

- A. **Enten** når det foreligger minst 5 av følgende 13 opplysninger om småbarnsalderen:
1. arvelig disposisjon (lærevansker, skolevansker, retardasjon etc. i familien)
 2. svangerskapets varighet
 3. svangerskapets forløp (normalt vs. problemer eller sykdom/ulykker/forgiftning hos mor eller foster under svangerskapet)
 4. fødsel (normal, problematisk, naturlig, indusert osv.)
 5. barnets tilstand som nyfødt (vekt, lengde, hodeomkrets, frisk, slapp, Apgar-skåre angitt, sugesevne ol.)
 6. når barnet kunne sitte alene
 7. når barnet kunne krabbe C. Erstatning for 6-9 ved "normale milepæler"⁴⁸⁴
 8. når barnet kunne gå alene
 9. når barnet sa sine første meningsfulle ord ("begynte å snakke ved to år")
 10. at barnet var eller ikke var utsatt for sykdom og/eller ulykker (fall, hodeskade, forgiftning, underernæring osv.) i de første leveår
 11. at barnet har hatt eller ikke har hatt krampeanfallet
 12. syn (normalt eller svekket)
 13. hørsel (normal eller svekket)
- Eller**
- B. Når det fremgår at barnet har en diagnose med *kjent* og *nevnt* implikasjon for utvikling og læring, som for eksempel Downs syndrom, cerebral parese, hydrocephalus, PKU, ervervet hjerneskade osv. (dvs. at slike diagnoser i dette prosjektet fritar fra det vanlige kravet om å oppta en anamnese).

Merk: Følgende typer diagnose fritar ikke for kravet til anamnesticke opplysninger: Dysleksi, spesifikke lærevansker, atferdsvansker, sosial-emosjonelle vansker, non-verbale lærevansker, "språkvansker", dysfasi, depresjon, nevrose, posttraumatisk lidelse, autistiske trekk, epilepsi osv. Felles for slike diagnoser er at de nettopp krever en anamnese for avklaring av tilstandens betydning for utvikling og læring.

Pkt 8.9 er utilstrekkelig som beskrivelse av morsmålsutvikling under pkt. 9.

⁴⁸⁴ Formuleringer av typen "Det var normale milepæler i første leveår" gis **ett** kollektivt kryss som erstatter punktene 6-9 i anamneselisten når det ikke på 6-9 gis konkrete opplysninger som gir flere kryss (punkt C).

- O 8. Er barnets generelle utvikling i barndommen (0 år - 6 år) beskrevet?**
 (i forhold til alder eller tidspunkter, for eksempel ”da han var liten, da han var fem år osv.”)
 (Kumulative og alternative kriterier)
 Kriteriene er oppfylt når:
1. Språkutvikling er beskrevet for barnets førstespråk (normal, forsinket, avvikende, ”utviklet seg normalt sammenlignet med søsken” osv.)
Og
 Når ytterligere 1 av følgende 3 utviklingsområder er beskrevet
 2. Motorisk utvikling er beskrevet (normal, forsinket, avvikende)
Eller
 3. Kognitiv utvikling er beskrevet (normal, forsinket, avvikende)
Eller
 4. Sosial utvikling er beskrevet (normal, forsinket, avvikende)
- O 9. Er barnets opprinnelige språkutvikling på morsmålet tilfredsstillende beskrevet? (0-6 år)**
 (Kumulative og alternative kriterier)
 Kriteriene er oppfylt:
- A. **Enten** når 4 av følgende 9 punkter er kommentert og *knyttet til alder eller tid* (for eksempel: ”da han var liten, da han var fem år osv.”):
 1. Førspråklig kommunikasjon (alder/tid/tidlig/sen for peke, klappe, vinke, bable eller lignende presymbolske atferder)
 2. Taledebut (alder/tid/tidlig/sen for første ord, to-ordssetninger, ”begynte å snakke” osv.)
 3. Setningslengde (setninger kommentert eller spesifisert som normale, avvikende, korte, lange i språkutviklingsperioden)
 4. Uttale (tydelig, utydelig, dysartri, talefeil, stamme, stotre, kleise, lespe, umoden osv.)
 5. Flyt (haltende, nølende, støtvis, flytende, langsom, rask osv.)
 6. Stemmebruk (normal, avvikende, høy, lav, spent, monoton, flat, variert osv.)
 7. Intonasjon/setningsmelodi (normal, vanlig, avvikende, norskpreget)
 8. Grammatisk beherskelse (ordstilling/ordrekkefølge (syntaks) og ordbøyning (morfologi) og ordklassebruk)
 9. Ordforråd (normalt, stort, lite, spesielt, ”hjemmespråk”, ”skolespråk”, ”lekespråk”, ”dagligspråk”, ”akademisk språk” osv.)**Eller**
 - B. Når det foreligger en utvetydig referanse til åpenbart forsinket språkutvikling på morsmål *fra nærstående familie* (”Han begynte først å snakke da han var 5 år”).
Eller
 - C. Når det foreligger en utvetydig referanse til åpenbart normal eller fremmelig språkutvikling på morsmålet *fra en uavhengig kilde* (”Den franske barnehagen opplyser at han som liten var langt fremme språklig”).

O 10. Er barnets eksponering for norsk belyst? (frem til henvisning)

(Alternative og kumulative kriterier)

Kriteriene er oppfylt når:

1. Eksponering for norsk er utdypet som i disse eksemplene:

Eksempel på godkjent formulering: "Barnet hørte bare urdu til ankomst i Norge ved 5 år. Deretter norsk i barnehage og skole og en blanding av norsk og urdu hjemme".

Eksempel på ikke godkjent formulering: "Barnet har kanskje hørt både norsk og urdu gjennom oppveksten".

Eller

2. Det fremgår hvor mange år barnet har oppholdt seg i Norge

Og

3. Det fremgår om og i så fall i hvor mange år barnet har hatt norske pedagogiske tilbud (skole, barnehage, eventuelt norsk dagmamma)

O 11. Fremgår hovedpunkter i barnets pedagogiske historie?

(Kumulative kriterier)

Kriteriene er oppfylt når:

1. Det fremgår om og hvor lenge barnet har gått skole, i Norge og/eller i hjemlandet

Og

2. Det fremgår om og hvor lenge barnet har gått i barnehage/annet førskoletilbud i Norge (Når det er klart at barnet er kommet til Norge i skolealder, fremgår det dermed at det ikke har gått i norsk barnehage, og 11.2 krysses av)

Og

4. Det fremgår at barnet har hatt eller ikke har hatt noen hjelpetiltak i skole og/eller barnehage. Det krysses også av dersom det fremgår at PP-rådgiver har etterspurt disse opplysningene, men ikke fått svar

Merk: Det krysses ikke av i sirkelen i venstre marg når du etter gjennomlesning er usikker på om PP-rådgiver har angitt hvor og hvor lenge barnet har hatt tilbud i skole og barnehage, og usikker på om PP-rådgiver har angitt om barnet i disse årene har hatt hjelpetiltak. Disse opplysningene skal fremgå utvetydig.

O 12. Fremgår barnets pedagogiske tilbud ved henvisning?

(Kumulative og alternative kriterier og underkriterier)

Kriteriene er oppfylt når det fremgår:

Enten

1. Hva slags førskoletilbud barnet har ved henvisning (for eksempel: full dag, halv dag, barnepark, dagmamma, eventuelt går hjemme uten pedagogiske tilbud)

Eller

2. Hva slags skoletilbud barnet har ved henvisning (for eksempel: 4. klasse i grunnskolen)

Og (i tillegg)

3. Det fremgår eksplisitt, eller ligger klart implisitt, at barnet ved henvisning har eller ikke har spesialundervisning/individuell opplæringsplan

Og

4. Det fremgår eksplisitt, eller ligger klart implisitt, at barnet ved henvisning har eller ikke har ett eller flere av følgende tiltak:

- a. Morsmålsopplæring (førskole: tiltak for å styrke morsmålet)

Eller

- b. Tospråklig fagopplæring (førskole: morsmålsassistent)

Eller

- c. Norsk som andrespråk (Norsk 2/NOA) (førskole: tiltak for å styrke innlæring av norsk)

*Merk: En positiv angivelse av at barnet **ikke** har et av de tre tiltak krysses også av i aktuell trekant. Eksempel: "Han har aldri hatt morsmålsopplæring" oppfyller kriteriet like godt som "Han har hatt morsmålsopplæring i tre år."*

Merk: Refererte pedagogiske opplysninger ("pedagogisk rapport") om ferdigheter og vansker skåres annetsteds.

- O **13. Er det gjort en vurdering av om pedagogiske tilbud og tiltak som barnet har fått i Norge, eventuelt ikke har fått, kan ha bidratt til eller forårsaket det problemet som barnet er henvist for?** (enten i skole og førskole samlet og/eller ved ett spesielt tilbud/tiltak)

(Alternative kriterier)

Kriteriene er oppfylt når:

1. Det foreligger en eksplisitt eller implisitt formulering av at tilbudene barnet har mottatt kan eller ikke kan ha bidratt til problemutviklingen (spørsmålet skal altså være vurdert).
- Eller**
2. Det foreligger en eksplisitt eller implisitt formulering av at barnets problemer helt eller delvis skyldes at barnet *ikke* har fått nødvendige og/eller hjemlede tiltak

Eksempler på godkjente formuleringer:

- a. "Barnet begynte i full dag i norsk barnehage ved fire år uten kompenserende språktiltak, samtidig med at far begynte i skiftarbeid. Denne plutselige endringen i språklæringsbetingelsene kan ha forsinket begrepsutviklingen".
- b. "Hun har gått seks år i norsk skole uten morsmålsopplæring eller andre språkrettede kompenserende tiltak. Dette kan ha medvirket til utvikling av skoleproblemer".
- c. "Hun har hatt rikelig stimulering på begge språk, som hun behersker meget godt, og god undervisning, så skoleproblemene skyldes etter alt å dømme hennes kognitive utviklingsforsinkelse".

Punkt 14-27: Utredningspraksis

O 14. Har PPT foretatt egen utredning?

(Alternative kriterier)

Kriteriene er oppfylt når:

1. PPT selv har foretatt observasjoner av barnet
Eller
2. PPT selv har testet eller kartlagt barnet
Eller
3. PPT selv har hatt samtale(r) med barnet

Merk: Det krysses ikke av i sirkelen i venstre marg når det går tydelig frem at PPT har overlatt det meste av eller hele utredningsarbeidet til andre utenfor PPT, og skriver erklæring på grunnlag av andres utredning.

O 15. Er det foretatt testing eller kartlegging i PPT eller på PPTs forespørsel?

(Alternative kriterier)

Kriteriene er oppfylt når:

1. Tester og /eller kartleggingsprøver er tatt av andre på PPTs forespørsel og testene/prøvene er nevnt, beskrevet og referert
Eller
2. Tester og /eller kartleggingsprøver er tatt av PPT og nevnt (men ikke nødvendigvis beskrevet og referert)

Merk: Det krysses ikke av dersom det bare er brukt andre metoder enn testing, for eksempel observasjon, pedagogisk kartlegging osv. Tester referert fra andre etater skal være foretatt mindre enn et år før dato på rapport. Om tidspunkt ikke er angitt, anses opplysningen som foreldet og kriteriet som ikke oppfylt. Det er et pluss i en erklæring at det refereres utredningsfunn fra tidligere i barnets historie, men som grunnlag for aktuell konklusjon er de foreldet.

*Merk: At testen/prøven er **nevnt**, betyr at den er navngitt, for eksempel WISC-R. At testen/prøven er **beskrevet**, betyr at dens anvendelsesområde er nevnt, f. eks "non-verbal evnetest", "generell evnetest", "persepsjonstest" og lignende. At en test/prøve er **referert**, betyr at det står noe om test- eller prøveresultatene i erklæringen.*

Merk: Med tester menes standardiserte mål på evner, språk eller andre (almenmenneskelige) ferdigheter, ikke pedagogisk kartlegging av ferdigheter som formidles på visse klassetrinn osv. Reynell er en standardisert språktest som skåres her. KOAS er derimot et pedagogisk instrument for kartlegging av lesestrategier i forbindelse med opplæring i lesing, altså ikke en test i denne forbindelse.

O 16. Er barnets norskbeherskelse er av PP-rådgiver aktivt *forsøkt* kartlagt?

(Alternative kriterier)

Kriteriene er oppfylt når:

1. Barnets bruk (beherskelse og/eller forståelse) av norsk i samspill med norsktalende er observert, referert og karakterisert.
Eller
2. Barnets bruk av norsk er *forsøkt* beskrevet kvalitativt (Kravene under punkt 18 behøver ikke være oppfylt, men det skal være gjort et forsøk, for eksempel angivelse av begrepsutviklingsnivå/ordforråd etter testing med WISC-R)
Eller
3. Barnets bruk av norsk er forsøkt målt ved språkkartleggingsprøver eller språktester (Askeladden, Reynell, ITPA, Bo Ege, Aston Index, Ringsted-materialet osv.)
Eller
4. Det foreligger en diskusjon av opplysninger om norskbeherskelsen hentet fra flere uavhengige kilder f. eks. familien og skolen.

(16-4 er særlig aktuell når barnet åpenbart forutsettes å beherske norsk som andre norske barn, eller praktisk talt ikke behersker norsk i det hele tatt, f. eks. pga lav alder, mental retardasjon eller kort oppholdstid i landet. I begge situasjoner anses ofte kartlegging som overflødig fordi kompetansen da forutsettes kjent.)

Merk: Det krysses ikke av i sirkelen i venstre marg dersom det eneste man har gjort, er å spørre noen om barnets norskbeherskelse. Spørsmålet er om PP-rådgiver er så bevisst om viktigheten av norsk nivået at det faktisk er forsøkt kartlagt. Et unntak fra denne regelen er 16-4.

O 17. Er barnets morsmålsbeherskelse av PP-rådgiver aktivt forsøkt kartlagt?

(Alternative kriterier)

Kriteriene er oppfylt når:

1. Morsmålsbeherskelsen er aktivt forsøkt kartlagt av PPT ved testing, kartlegging, observasjon eller kvalitativ språkbeskrivelse, eventuelt ved hjelp av tolk.
Eller
2. Det fremgår at det er innhentet opplysninger **fra andre/flere morsmålsbrukere enn foreldre og slektninger** (f.eks. barnehagepersonale, lege, tolk, morsmåls lærer) om beherskelse av morsmål. Morsmålsbeherskelsen skal av slike informanter i så fall være:
Enten
 - a. Utvetydig angitt som normal, upåfallende, aldersadekvat, fremmelig eller lignende
Eller
 - b. Utvetydig angitt som forsinket, umoden, avvikende eller lignende
Eller
3. Det fremgår klart at morsmålet ikke lenger er i aktiv bruk, og derfor ikke aktuelt å utrede

O 18. Har PP-rådgiver som en del av utredningen foretatt kvalitativ språkbeskrivelse? (på grunnlag av egen samtale, testsvar på verbale prøver eller innhentede språkopplysninger)

(Kumulative kriterier)

Kriteriene er oppfylt når det foreligger minst 3 av følgende 7 typer informasjon om ett eller to språk:

1. Ordforråd (begrepsutvikling) (normalt, stort, lite, spesielt osv.)
2. Uttale (tydelig, utydelig, dysartri, talefeil, lespe, kleise, stotre, stamme osv.)
3. Setningslengde (lang, kort, normal, avvikende osv.)
4. Flyt (haltende, nølende, støtvis, flytende, langsom, rask osv.)
5. Stemmebruk (normal, avvikende, høy, lav, spent, monoton, flat, variert osv.)
6. Intonasjon/setningsmelodi: norsk, gebrokket, morsmålspreget, med/uten aksent osv.
7. Grammatisk beherskelse (ordstilling/ordrekkefølge (syntaks), ordbøyning (morfologi), ordklassebruk (preposisjoner, pronomener, verb osv.)

Beskrivelsen gjelder norsk og/eller morsmål

O 19. Er bruk av morsmål observert i samspill med samspråklige?

Det krysses av når barnets bruk (beherskelse og/eller forståelse) av morsmålet i språklig samspill med samspråklige jevnaldrende, foreldre, søsken eller andre er observert, beskrevet og karakterisert (av PP-rådgiver).

O 20. Er det gjort en vurdering av om det foreligger redusert kompetanse på morsmålet (i forhold til tidligere nivå), eventuelt stagnerende utvikling av morsmålet (i forhold til forventet utvikling)?⁴⁸⁵

(Alternative kriterier)

Kriteriene er oppfylt når:

1. Det hevdes at, eller vurderes om, morsmålsferdigheter er eller ikke er gått tilbake over tid, i forhold et tidligere nivå.
- Eller**
2. Det hevdes at, eller vurderes om, utvikling av morsmålsferdigheter har eller ikke har stagnert eller bremsset opp i forhold til en forventet utvikling.

*Merk: Opplysninger gjengitt fra foreldre aksepteres, såfremt de ikke motsies av PP-rådgiver. Morsmålsferdigheter kan her beskrives etter **nivå** eller **kompetanse**. Nivå og kompetanse er her to alternative måter å si det samme på. **Nivå** er en angivelse i aldersekvivalens eller i annen tidfestet relasjon til en forventet utvikling: "har gått tilbake over tid", "har over tid sluttet å utvikle seg". **Kompetanse** angis kvalitativt: "ordforrådet på morsmålet er etter hvert redusert" (se eksempler under pkt. 18).*

O 21. Er det redegjort for utredningsmetoder og funn?

(Kumulative kriterier)

Kriteriene er oppfylt når:

1. Utredningsmetoder (minst én) er benevnt (navngitte tester, observasjon, intervju av relevante informanter osv.)
- Og**
2. Funn (fra en nevnt metode) er referert (testresultater, observasjonsdata osv.)

*Merk: For at **funn** skal skåres som **referert**, må de omtales slik at de muliggjør en sammenligning mellom dette og andre barn. En opplysning om at barnet ikke kan si -r- må ledsages av en opplysning om at barn på dette trinn forventes eller ikke forventes å kunne si -r-. Funn på en evnetest skal relateres til normalforventning (IQ, standardavvik, mental alder, sammenligning med jevnaldrende osv.).*

Atferdsobservasjoner skal relateres til normal eller forventet atferd. Skolefaglige ferdigheter skal relateres til klassetrinnsforventninger eller forventninger til andre barn i lignende situasjoner eller med lignende forutsetninger. Funn som ikke muliggjør sammenligning med andre barn skal ikke krysses av som refererte. Det er tilstrekkelig at noen av flere funn er tilfredsstillende referert.

⁴⁸⁵ Morsmålssvekkelsen må på punkt 20 ha noe med barnets opphold i Norge å gjøre. Det er her irrelevant om barnet av andre grunner utviklet svakt morsmål mens det bodde i opprinnelseslandet.

O 22. Er aktuelt nivå eller aktuell kompetanse på norsk angitt?

(ved tidspunktet for undersøkelsen)

(Alternative kriterier)

Kriteriene er oppfylt når:

1. Et nivå i norskbeherskelse er av PP-rådgiver angitt i aldersekvivalens. Eksempel: ”Hans norskbeherskelse er to år forsinket i forhold til jevnaldrende norsktalende barn” eller ”han snakker mer som en fireåring”.
Merk: Hvis barnet er kommet til Norge mindre enn et år før utredningen, anses nivået i norsk for å være nær null, og dermed implisitt angitt.

Eller

2. Norskkompetansen er av PP-rådgiver beskrevet kvalitativt på en måte som muliggjør sammenligning med norsktalende barn (for eksempel angivelse/beskrivelse av begrepsutviklingsnivå/ordforråd etter testing med WISC-R).

Eksempel: ”Han snakker helt flytende i dagligtalen, men med sterk tyrkisk aksent og et ordforråd som er utilstrekkelig til at han kan nyttiggjøre seg undervisningen i flere av skolefagene.”

Eller

3. Det fremgår tydelig (eksplisitt) at PP-rådgiver ikke anser norskbeherskelsen som en begrensning for barnets mulighet til å utnytte opplæringen (”Eleven behersker norsk fullt ut på linje med de andre elevene”)

O 23. Er nivå eller kompetanse på morsmål angitt? (ved utredningstidspunkt)

(Alternative kriterier)

Kriteriene er oppfylt når:

1. Morsmålsbeherskelsen er angitt i aldersekvivalens (som ovenfor, pkt. 23) Eksempel: ”Han snakker ikke morsmålet aldersadekvat, men mer som en femåring.”

Eller

2. Morsmålsbeherskelsen er beskrevet kvalitativt (som ovenfor, pkt 23). Eksempel på godkjent formulering: ”Han snakker fortsatt flytende morsmål hjemme, men det er tydelig at ordforrådet er svekket og at han ikke bruker mer kompliserte konstruksjoner og verbtider. Foreldrene mener han er bedre i norsk.”

Eller

3. Det fastslås at morsmålet ikke lenger er aktivt, barnet kan ikke lenger bruke det.

Innledning til punkt 24

Elevene testes ofte med hele WISC-R (eller andre tilsvarende prøver), som har en verbaldel (6 språklige delprøver) og en utføringsdel (6 praktiske delprøver). En meget typisk testprofil hos minoritetsspråklige er at resultatene på utføringsdelen er betydelig bedre enn på verbaldelen. Den er egentlig så typisk at det snarere er en jevn profil enn en skjev profil som krever forklaring. Mest nærliggende forklaring på en slik skjev evneprofil er at eleven har svakere norskbeherskelse enn de norske barna testen er standardisert for. Eleven faller altså utenfor standardiseringsgrunnlaget.

WISC som evnemål

Når de to delene av testen slås sammen ("samlet resultat på evneprøven WISC-R"), vil elevens utrustning (evnenivå, IQ etc.) ofte bli undervurdert, og eleven kan på sviktende grunnlag bli tilskrevet lærevansker (svak norskbeherskelse er ikke en lærevanske). Skal man bruke hele testen som et samlet mål på barnets evner eller utrustning, må man altså vite at, og opplyse om, at barnet har aldersadekvate norskferdigheter. Hvis man ikke vet det, må man ta forbehold om det, et forbehold som altså innebærer at testen bare har gyldighet som evnemål under forutsetning av at norskferdighetene er aldersadekvate. Man skal med andre ord tolke resultatene i lys av norskbeherskelsen. En typisk formulering er:

"Eleven skårer bedre på de visuelle, praktiske prøvene enn på de språklige, men denne forskjellen må ses på bakgrunn av at eleven er tospråklig".

En slik formulering viser at PP-rådgiver er klar over resultatets begrensede gyldighet, for det er tatt et forbehold om norskbeherskelsen; riktignok et ganske vagt forbehold. Denne formuleringen får 2 kryss på punkt 24 (hvis den altså ikke motsies andre steder i erklæringen).

WISC som kilde til kvalitativ informasjon om norskbeherskelsen

En annen og minst like god måte å bruke WISC på, er ta utføringsdelen alene som en indikasjon på utrustning/evnenivå, mens verbaldelen brukes som et grovt mål på norskbeherskelsen. Fremgangsmåten er sunn, siden normalutrustede testet på morsmålet jo skal ha en jevn evneprofil. En typisk formulering vil være:

"Eleven er testet med non-verbale prøver (utføringsdelen av WISC-R), og later til å ha normal evneutrustning. Verbaldelen av WISC-R viser imidlertid at eleven på norsk har redusert ordforråd, svake faktakunnskaper og problemer med å forstå abstrakt informasjon og lengre setninger."

Denne formuleringen skal også ha 2 kryss på punkt 24.

OO 24. Forbehold er tatt for norskbeherskelse ved testing av verbale evner på norsk. (Det er her snakk om verbale deler av vanlige evnetester som WISC-R, McCarthy, Stanford-Binet, Kaufman-ABC osv.)

(Alternative kriterier)

1. Det krysses av i **begge sirkler** i venstre marg når:
 - a. Barnet er testet på norsk med verbale ledd av evnetester
Og
 - b. Verbaldelen brukes bare som kvalitativt mål på norskbeherskelsen, altså ikke som evnemål
Eller
 - c. Testen brukes i sin helhet som evnemål, men resultatet tolkes i lys av norskbeherskelsen, dvs.: Det tas et forbehold om at resultatet kanskje ikke er gyldig fordi barnet kanskje ikke har aldersadekvate norskferdigheter. Forbeholdet kan formuleres på mange måter.
Eller
 - d. Testen brukes i sin helhet som evnemål, og det fremgår av erklæringen at barnet **har** aldersadekvate norskferdigheter.
Eller
2. Det krysses av i **1 sirkel** i venstre marg når:
 - c. Evner ikke er testet med verbale ledd fra norskspråklige evnetester.
Eller
3. Det krysses **ikke** av i noen av sirklene i venstre marg når:
 - d. Evner **er** testet på norsk med verbale ledd av evnetester, resultatene tolkes **ikke** i lys av norskbeherskelsen, og det tas ingen forbehold om gyldighet

Merk: Bruk av språktester (Reynell, ITPA osv.) og pedagogiske prøver (KOAS, KOAP, Bo Ege, Carlsten, Askeladden osv.) skåres ikke her, kun verbale deler av evnetester som WISC-R, McCarthy, Stanford-Binet, Kaufman-ABC osv.).

O 25. Er de viktigste karteleggingsområder dekket?

(Kumulative kriterier)
Kriteriene er oppfylt når:

1. Non-verbal kognitiv funksjon er forsøkt kartlagt (Leiter, Raven, VMI (Beery), MVPT (Colarusso), TONI, osv. eller *utføringsdelen* av WISC-R, McCarthy, Stanford-Binet, Kaufman-ABC osv.)
Og
2. Morsmålsbeherskelse er *forsøkt* kartlagt eller på annen måte angitt (se pkt. 17)
Og
3. Norskbeherskelse er *forsøkt* kartlagt eller på annen måte angitt (se pkt. 16)

Merk: Når barnet nylig er kommet til Norge med sin samspråklige familie, er kartlegging av norskbeherskelsen overflødig. 25.3 krysses da av selv om kartlegging ikke er foretatt.

*Merk: Ideelt burde PP-rådgiver sammenligne evner målt non-verbalt med evner målt verbalt på norsk og på morsmålet. Siden det vanligvis er mange feilkilder ved **testing** av verbalt evnenivå hos minoritetsspråklige, tas angivelse av språkferdigheter som en indikasjon på PP-rådgivers bevissthet om de viktigste faktorene.*

O 26. Fremgår forholdet mellom non-verbal kognitiv funksjon, morsmålsnivå og norsknivå?

Det krysses av når kompetanse/nivå innen disse tre områdene er angitt.
Se punkt 22 og 23 for språknivåene.

Eksempel på godkjent formulering: ”non-verbal funksjon er to år forsinket i forhold til normalforventning, i motsetning til norsk- og morsmålsbeherskelse, som begge er aldersadekvate”.

O 27. Fremgår pedagogisk status?

Skolebarn

Det krysses av når skolefaglig nivå fremgår for noen sentrale fag (f. eks. lesing, skriving og/eller regning, uttrykt kvantitativt (”fungerer på tredje klasses nivå”) eller kvalitativt (”kan ikke gangetabellen”) i forhold til klassetrinnsforventning, aldersforventning, karakter eller lignende).

Førskolebarn

Dette punktet er ikke aktuelt for førskolebarn. Det blir tatt hensyn til denne ulike muligheten for å få et poeng i databehandlingen, ulikheten blir utjevnet statistisk.

Punkt 28-31: Konkludering

O 28. Enten A. Skolebarn: Foreligger det en konklusjon med en karakteristikk av barnets læreforutsetninger?

(Alternative kriterier)

Kriteriene er oppfylt når det fremgår at:

1. Eleven er eller er ikke betraktelig fagsvak. (Fagnivået er en del av konklusjonen når det brukes som begrunnelse for å anbefale eller ikke anbefale spesialundervisning).
Eller
2. Eleven har eller har ikke lærevansker. (Lærevansker er en del av konklusjonen når spørsmålet om lærevansker inngår i grunnlaget for å anbefale eller ikke anbefale spesialundervisning).

Merk: Lærevansker betyr i denne sammenheng alle elevspesifikke karakteristika, for eksempel retardasjon, dysleksi eller betraktelige sosialemosjonelle vansker, som hindrer innlæring og hemmer utbyttet av ordinær opplæring

Eller

3. Eleven har eller har ikke aldersadekvat norskbeherskelse (Norskbeherskelsen er en del av konklusjonen når spørsmålet om norskbeherskelse inngår i grunnlaget for å anbefale eller ikke anbefale de tre tiltak under forskriftens § 24-1 som supplement til ordinær opplæring, eller – feilaktig – i begrunnelse for spesialundervisning).

Eller

4. Det foreligger en plausibel forklaring på hvorfor en konklusjon ikke kan nås.

Merk: Manglende konklusjon skal ikke trekke ned når det ikke er grunnlag for å trekke en konklusjon. I så fall må det være presisert at det ikke kan konkluderes og hvorfor (for eksempel at barnet ikke ville samarbeide med PP-rådgiver). PP-rådgiver skal demonstrere en bevissthet om at det helst skal trekkes en konklusjon.

Eller

5. Det foreligger (fordi saken er vanskelig og lignende) i stedet for en konklusjon to eller flere arbeidshypoteser, hvorav én legges til grunn for tiltaksforslag.

Merk: Konklusjonen kan stå i eget avsnitt med overskrift "Konklusjon" eller "Sammenfatning" og lignende. Konkluderende formuleringer kan også stå andre steder i erklæringen, ofte innvevd i teksten mot slutten. Det stilles ikke noe krav om at konklusjonen er korrekt eller plausibel på dette punktet.

Eller B. Førskolebarn: Foreligger det en konklusjon med en karakteristikk av barnets læreforutsetninger?

(Alternative kriterier)

Kriteriene er oppfylt når det fremgår at:

6. Barnet er på alle måter normalutviklet
Eller
7. Barnet har eller har ikke et **utviklingsavvik** på ett eller flere av følgende områder:
- a. Generell språkutvikling (beste språk, vanligvis morsmål). (Språkutvikling er en del av konklusjonen når den inngår i begrunnelsen for å anbefale eller ikke anbefale individuelle spesialpedagogiske tiltak).
- Eller**
- b. Motorisk utvikling (fin og/eller grov motorikk). (Motorisk utvikling er en del av konklusjonen når den inngår i begrunnelsen for å anbefale eller ikke anbefale individuelle spesialpedagogiske tiltak).
- Eller**
- c. Kognitiv utvikling. (Kognitiv utvikling er en del av konklusjonen når den inngår i begrunnelsen for å anbefale eller ikke anbefale individuelle spesialpedagogiske tiltak).
- Eller**
- d. Sosial utvikling. (Sosial utvikling er en del av konklusjonen når den inngår i begrunnelsen for å anbefale eller ikke anbefale individuelle spesialpedagogiske tiltak).
- Og/eller**
8. Barnets ferdigheter på svakeste språk (vanligvis norsk) angis som **begrensende** eller **ikke begrensende** for barnets videre utvikling eller for mulighet for å utnytte aktuelt førskoletilbud eller senere skoletilbud. (Språkferdighetene er **begrensende** eller **ikke begrensende** når de legges til grunn for å anbefale eller ikke anbefale tiltak for å styrke svakeste språk (vanligvis innlæring av norsk).

O 29. Er pedagogisk status oppgitt og sammenholdt med de læreforutsetninger man har funnet?

(Kumulative kriterier)

Kriteriene er oppfylt når:

Enten for skolebarn:

1. Skolefaglig nivå fremgår for noen sentrale fag (f. eks. lesing, skriving /og eller regning, uttrykt kvantitativt ("fungerer på tredje klasses nivå") eller kvalitativt ("kan ikke gangetabellen") i forhold til klassetrinnsforventning, aldersforventning, karakter eller lignende)

Og

2. Skolefaglig nivå er sammenholdt med læreforutsetninger, slik disse fremgår av konklusjonen (se punkt 28).

Eksempel på godkjent formulering: "Eleven er på tross av svakt skolefaglig nivå ikke en underbyter. Han har hatt god innsats og godt tilpasset opplæring og behersker sentralfagene minst så godt som man kan vente av en gutt med lett mental retardasjon."

Eller for førskolebarn:

3. Det foreligger en vurdering av forholdet mellom på den ene side rapportert og på den andre side testet eller observert funksjon.

Merk: Rapport funksjon er opplysninger om ferdigheter, atferder osv. fra informanter som pedagoger og foreldre. Testet og observert funksjon er opplysninger om ferdigheter og atferder som PPT har fremskaffet ved eget arbeid med barnet.

Eksempel: "Foreldrene mener han er normalutviklet, mens barnhagens førskolelærere mener han står på ca to års utviklingsnivå. Etter utredning viser både tester og observasjoner at han fungerer på ca fire års nivå. Barnehagens undervurdering av nivået skyldes antagelig at norskbeherskelsen er så svak, og at han er svært tilbaketrukket og viser lite av sine ferdigheter i stor gruppe."

Merk: Punkt 29 handler om samsvaret mellom forutsetninger og ferdigheter. Vanlig utrustede skolebarn bør klare seg vanlig bra i skolen, vanlige utrustede førskolebarn bør fungere vanlig bra sammen med jevnaldrende. Et misforhold mellom observerte ferdigheter og antatte forutsetninger er en vanlig henvisningsgrunn, og en reduksjon av diskrepansen mellom forutsetninger og ferdigheter er blant de viktigste målene for spesialpedagogiske tiltak.

O 30. Er konklusjonen dokumentert?

Data hentes inn fra den kvalitative analysen.

O 31. Er konklusjonen forståelig formulert?

Data hentes inn fra den kvalitative analysen.

Punkt 32-49: Forslag om tiltak

32 og 33: Er det gjort en vurdering av hvorvidt barnet har forsvarlig utbytte av ordinær opplæring i skolen/aktuelt førskoletilbud?

*Merk: Alle skolebarn har i utgangspunktet krav på opplæring etter L-97, den ordinære læreplanen i grunnskolen. For et barn med særskilte behov kan den ordinære planen erstattes av en **individuell** opplæringsplan (IOP). En individuell opplæringsplan omfatter **både** den særskilt tilrettelagte opplæringen (spesialundervisningen) **og** de deler av den ordinære opplæringen som dette barnet har forsvarlig utbytte av uten særskilt tilretteleggelse. Sakkyndighetserklæringen skal derfor omtale **både** de områdene av den ordinære plan som barnet ikke har forsvarlig utbytte av uten særskilte tiltak, **og** de områdene der barnet har forsvarlig utbytte på linje med de andre barna. Dessuten vil barn med et spesialundervisningsbehov ofte trenge mindre justeringer også i andre fag, og disse justeringene bør da omtales i erklæringen. Erklæringen skal altså dokumentere hva barnet skal fritas fra, og hva som skal beholdes i den ordinære planen. Det skal gjøres en to-leddet vurdering av utbytte av ordinær opplæring.*

Forslag om tiltak etter (lovens) § 5 og (forskriftens) § 24 innebærer pr. definisjon at det er gjort en vurdering av hvorvidt barnet har forsvarlig utbytte av ordinær opplæring. Mange erklæringer gir også utførlige beskrivelser.

Førskolebarn har den samme retten til spesialpedagogisk hjelp som skolebarn har, og hjelpen finansieres av kommunens grunnskolebudsjett. Barnehage er ikke obligatorisk for alle, og barnehager har ikke et pensum som barna skal lære. Ordinære tilbud i førskole varierer mye mer enn ordinære skoletilbud. Hjelpen til førskolebarn er gjennomgående mindre individualisert enn i grunnskolen. Det er færre spesifiserte krav til en sakkyndighetserklæring om førskolebarn, fordi man ikke har et spesifisert obligatorisk ordinært tilbud som barna skal ha et bestemt utbytte av. Den sakkyndige vurderer barnets utvikling i forhold til en normalutvikling, og gjør en skjønnsmessig faglig vurdering av om barnet trenger særskilt hjelp for sin utvikling utover det som finnes i det konkrete tilbudet rundt barnet (enten det går i barnehage eller er hjemme hos familien).

Førskolebarn har ikke den samme lovfestede retten til de tre språkrettede tiltak som skolebarn har. Men etter sakkyndig vurdering av behov, får de ofte slik språkrettet hjelp, oftest i form av morsmålsassistent, etter statlige tilskudsordninger som varierer over tid. Fordi denne hjelpen ikke er en lovfestet rettighet, er praksis ofte forskjellig fra kommune til kommune. Men den sakkyndige skal også for førskolebarn vurdere både spesialundervisningsbehov og behovet for styrking av morsmål, morsmålsstøtte i førskoletilbudet og eventuelt behov for å styrke innlæring av norsk. For hvis behovet for slike språktiltak ikke er vurdert, vet man ikke om den spesialpedagogiske hjelpen kommer barnet til gode i tilstrekkelig grad.

O 32 A. Skolebarn: Fremgår det at barnet har eller ikke har forsvarlig utbytte av ordinær opplæring?

1. Barnet har ikke forsvarlig utbytte av noen deler av den ordinære opplæringen. (Hele opplæringstilbudet må tilpasses til denne eleven gjennom en omfattende IOP og evt. de tre tiltak under forskriftens § 24-1).
Eller
2. Barnet har forsvarlig utbytte bare av deler av den ordinære opplæring. (Den resterende del av opplæringen, dvs. noen fag eller områder, må tilpasses ved hjelp av en IOP og/eller de tre tiltak under forskriftens § 24-1).
Eller
3. Barnet har forsvarlig utbytte av opplæringen i dens helhet, uten tilpasninger i form av IOP eller de tre tiltak under forskriftens § 24-1).

B. Førskolebarn: Er det vurdert om barnets aktuelle førskoletilbud er tilstrekkelig i forhold til barnets stimuleringsbehov?

(Alternative kriterier)

4. Det er foreslått tiltak etter § 5 (spesialundervisning, som for førskolebarn innebærer individuelt tilrettelagte tilbud finansiert av grunnskolen)
Og/eller
5. Det er foreslått morsmålsassistent og/eller tiltak for å styrke innlæring av norsk).
Eller
6. Det konkluderes med at barnet ikke har spesielle utviklingsavvik, lærevansker eller språkbegrensninger som nødvendiggjør individuelle tiltak eller forandringer av aktuelt førskoletilbud).

Merk: "Aktuelt førskoletilbud" betyr i denne sammenheng en hvilken som helst passordning eller et hvilket som helst pedagogisk tilbud, fra "full dag i vanlig barnehage" til "er hjemme hos mor hele dagen".

O **33. Omtaler erklæringen noen deler av ordinær opplæringsplan (eller aktuelt førskoletilbud) som barnet har utbytte av uten særskilte tiltak?**

(Alternative kriterier)

1. Kriterium 32.1 er avkrysset: **Hele** opplæringen/førskoletilbudet må tilrettelegges.
Eller
2. Kriterium 32.2 er avkrysset: Eleven skal følge **deler** av ordinær opplæring/aktuelt førskoletilbud, **og** det fremgår:
 - a. I hvilken **grad** barnet kan nyttiggjøre seg ordinært opplæringstilbud i ett, flere eller alle fag (eller deler av aktuelt førskoletilbud)
Eller
 - b. På hvilken **måte** barnet kan nyttiggjøre seg ordinært opplæringstilbud i ett, flere eller alle fag (eller deler av aktuelt førskoletilbud)
Eller
 - c. På hvilke **områder** barnet kan nyttiggjøre seg ordinært opplæringstilbud (eller aktuelt førskoletilbud)
Eller
3. Kriterium 32.3 er avkrysset. Barnet skal følge ordinær plan i dens helhet og det foreslås mindre justeringer som under 33.2 (grad, måte eller område)

Eksempel på **grad**: ”Han kan nyttiggjøre seg ordinær opplæring i de av norsktimene som ikke krever selvstendig skriftlig fremstilling, for han hadde ikke lært å skrive da han kom til Norge i fjor, som 14-åring. Han vil kanskje lære mindre enn klassekameratene den første tiden, men han vil ha stor faglig fremgang i forhold til det han kan nå, for han har svært gode evner.”

Eksempel på **måte**: ”Hvis man (innenfor den vanlige læreplanen) reduserer litt på stoff- og leksemengde, vil han kunne mestre ordinær opplæring i matematikk.”

Eksempel på **område**: ”På tross av sine språkvansker vil han klare seg godt med vanlig opplæring i matematikk, hvor han er svært flink, også i forhold til klassens gjennomsnitt.”

O **34. Er det gjort en vurdering av behov for spesialpedagogiske tiltak?**

Det krysses av når Det fremgår eksplisitt at barnet **har** eller **ikke har** behov for individuelle spesialpedagogiske tiltak (I skolen: som krever individuell opplæringsplan).

O 35. Er vurdering av behov for spesialpedagogiske tiltak dokumentert?

(Kumulative kriterier)

Kriteriene er oppfylt når:

1. Punkt 28 er avkrysset: Det foreligger en **konklusjon**.
Og
2. Punkt 29 er avkrysset: **Samsvar** mellom forutsetninger og ferdigheter.
Og
3. Punkt 32 er avkrysset: **Utbytte** av ordinær opplæring/aktuelt førskoletilbud.
Og
4. Punkt 33 er avkrysset: Eventuelle **justeringer** av ordinær opplæring/aktuelt førskoletilbud (mindre justeringer som altså ikke krever IOP i skole eller individuelle tiltak i førskole).
Og
5. Kriteriene 28.1, 28.2 **eller** 28.5 er avkrysset: Norskbeherskelse (kriterium 28.3) kan ikke være begrunnelse for spesialundervisning). Spesialundervisning kan heller ikke begrunnes uten en konklusjon eller en godkjent arbeidshypotese (kriterium 28.4).

O 36. Er behov for morsmålstiltak (morsmålsopplæring/tiltak for å styrke morsmålet) vurdert?

(Alternative kriterier)

Kriteriene er oppfylt når:

1. For skolebarn: Det fremgår eksplisitt at barnet har eller ikke har behov for morsmålsopplæring
Eller
2. For førskolebarn: Det fremgår eksplisitt at barnet har eller ikke har behov for tiltak for å styrke morsmålet.

*Merk: Lov og forskrift gir minoritetsspråklige barn individuell rett til morsmålsopplæring dersom de har dokumentert svak beherskelse av norsk og har behov for tiltaket for å styrke eller opprettholde morsmålet i den perioden de lærer norsk. Kjernen i begrunnelsen er at mange barn i de årene de lærer norsk (for de fleste barn minst 5-7 år) mister mye morsmål før norsk er ferdig ervervet, og dermed får en uheldig oppbremsing i almen begrepsutvikling. Hensikten med tiltaket er **ikke** at barna skal bli tospråklige, bli kjent med sin kultur, styrke sin identitet eller holde kontakt med samspråklige slektninger. Hensikten med morsmålsopplæring er paradoksalt at barna skal bli gode i norsk, og dermed klare seg i skolen uten hjelpetiltak. Retten er betinget av et dokumentert behov. Merk: Begrunnelser av morsmålstiltak som vedrører fordeler med tospråklighet, nytten for identitetsutvikling eller nytten av kontakt med slektninger kvalifiserer **ikke** for avkrysning av punkt 36.*

O 37. Er vurdering av behov for morsmålstiltak (morsmålsopplæring/tiltak for å styrke morsmålet) dokumentert?

Godkjent formulering: "Barnet kan for lite norsk til å nyttiggjøre seg fagopplæringen, men behersker morsmålet ganske godt. Morsmålsopplæring vil redusere faren for midlertidig stagnerende begrepsutvikling og vil samtidig lette innlæringen av norsk". **Ikke godkjent formulering:** "Barnet trenger morsmålsopplæring for å utvikle tospråklighet og holde kontakten med slektninger og hjemlandets kultur". (Disse ellers gode formål er ikke opplæringsmål etter skoleloven eller hjemlet som begrunnelser for morsmålstiltak).

(Kumulative og alternative kriterier)

Kriteriene er oppfylt når:

1. Barnet har et aktivt morsmål.

Og

2. Det er svake norskferdigheter (så svake at de begrenser utbytte av ordinær opplæring i ett eller flere fag/utbytte av aktuelt førskoletilbud)

Merk: Punkt 37 kan skåres ut fra kriteriene 37.1 og 37.2 alene når det ikke foreligger en utdypende begrunnelse. Når det foreligger en utdypende begrunnelse er disse to kriteriene utilstrekkelige. Da må også begrunnelsen være korrekt. Det innebærer at alle fire kriteriene under 37 må være avkrysset.

Og – dersom det finnes en begrunnelse:

3. Begrunnelsen for morsmålstiltak henviser til at
- a. Morsmålstiltak kan gi barnet bedre begrepsutvikling **Eller**
 - b. Morsmålstiltak muliggjør overføring av kunnskap fra morsmålet til norsk **Eller**
 - c. Morsmålstiltak kan gi bedre innlæring av norsk **Eller**
 - d. Morsmålstiltak kan gi bedre utnyttelse av skoleopplæring/aktuelt førskoletilbud **Eller**
 - e. Morsmålstiltak kan gi andre, lignende fordeler

Merk: Begrunnelser for morsmålstiltak henviser ofte til at

- a. Morsmålstiltak hjelper barnet til å bli eller forbli tospråklig **Eller**
- b. Morsmålstiltak er en fordel for barnets identitetsutvikling og/eller kulturtilhørighet **Eller**
- c. Morsmålstiltak er en fordel for at barnet skal opprettholde kontakt med slektninger og andre samspråklige i Norge eller i opprinnelseslandet

Slike begrunnelser er substansielt korrekte og skal ikke trekke ned. Men de kan ikke alene begrunne morsmålstiltak. Begrunnelser må være som nevnt i 37.3

Eller

4. Norsk kunnskapene er vurdert og angitt som aldersadekvate eller tilstrekkelige til å gi forsvarlig utbytte av ordinær opplæring formidlet på norsk

Merk: Fordelene som nevnes under punkt 37-4 er uomtvistelige. De er imidlertid ikke hjemlet i lov og forskrift som begrunnelser for morsmålstiltak, og kan derfor ikke stå alene uten den typen begrunnelser som er nevnt under punkt 37-3.

Merk: Dersom det ikke fremgår at morsmålsopplæring er vurdert (se punkt 34), er vurderingen heller ikke dokumentert, og punkt 37 krysses ikke av.

O 38. Er behov for tospråklig fagopplæring vurdert? (Førskole: Behov for morsmålsassistanse)

(Alternative kriterier)

Kriteriene er oppfylt når:

1. For skolebarn: Det fremgår eksplisitt at barnet har eller ikke har behov for tospråklig fagopplæring

Eller

2. For førskolebarn: Det fremgår eksplisitt at barnet har eller ikke har behov for morsmålsassistanse ("morsmålsassistent")

O 39. Er vurdering av behov for tospråklig fagopplæring/morsmålsassistanse dokumentert?

(Alternative kriterier)

Kriteriene er oppfylt når:

1. For skolebarn: Barnet har et aktivt morsmål, og behersker morsmålet bedre enn norsk (dette må fremgå i det minste implisitt)

Og

2. Det er svake norskferdigheter (så svake at de begrenser utbytte av ordinær opplæring i ett eller flere fag/utbytte av aktuelt førskoletilbud)

Og

3. Begrunnelsen for tospråklig fagopplæring/morsmålsassistanse henviser **ikke** til behov for å lære norsk språk eller styrke morsmål, men til muligheten for **deltagelse** i klassen/førskolegruppen

Merk: Lov og forskrift gir minoritetsspråklige barn individuell rett til dette tiltaket dersom de har dokumentert svak beherskelse av norsk og trenger tiltaket for å delta i skolearbeidet på linje med andre barn, som en støtte for å tilegne seg det lærer sier, for å formidle seg selv, og for alment å kunne samhandle med klassen faglig. Rettigheten er betinget av et dokumentert behov.

Eksempel på godkjent formulering:

"Barnet kan ikke nok norsk til å forstå lærerens undervisning eller svare i klassen (førskole, for eksempel: delta i voksenstyrte gruppeaktiviteter), og trenger tospråklig fagopplæring (førskole: morsmålsassistanse) fordi morsmålet er aldersadekvat og et nyttig kommunikasjonsredskap".

Eksempel på ikke godkjent formulering: "Barnet trenger tospråklig fagopplæring som en støtte til utvikling av skolespråk på norsk og morsmålet". Begrunnelsen er gal fordi den omhandler utvikling av språk i stedet for utvikling av skoleferdigheter og samhandlingsmuligheter. For utvikling av språk skal det eventuelt foreslås morsmålsopplæring eller særskilt norskopplæring.

Merk: Dersom det ikke fremgår at tospråklig fagopplæring/morsmålsassistanse er vurdert (se punkt 38), er vurderingen heller ikke dokumentert, og punkt 39 krysses ikke av.

O 40. Er behov for Norsk som andrespråk vurdert? (Førskole: Tiltak for å styrke innlæring av norsk)

(Alternative kriterier)

Kriteriene er oppfylt når:

1. For skolebarn: Det fremgår eksplisitt at barnet har eller ikke har behov for Norsk som andrespråk (Norsk 2/NOA/særskilt norskopplæring).

Eller

2. For førskolebarn: Det fremgår eksplisitt at barnet har eller ikke har behov for tiltak for å styrke innlæring av norsk.

Merk: Tvilstilfeller oppstår for skolebarn når lærevanskene er store og norskkunnskapene små. I prinsippet er det da læreplanen i Norsk som andrespråk som den individuelle opplæringsplanen skal erstatte i norskfaget, ikke den ordinære norskundervisningen. Men denne forskjellen blir rent akademisk. Når barnet fungerer så svakt at skillet mellom Norsk som andrespråk og vanlig norskundervisning er irrelevant, krysses det av for 39 og 40 dersom det av sakkyndighetserklæringen fremgår konkrete føringer for tema, progresjon eller metode for spesialpedagogiske språkstimuleringstiltak som vil styrke norsktilegnelsen, på tross av at Norsk som andrespråk eventuelt ikke er nevnt. Det er få om overhodet noen så svaktfungerende i dette materialet.

O 41. Er vurdering av behov for Norsk som andrespråk/tiltak for norskinnlæring dokumentert? (Alternative kriterier)

Kriteriene er oppfylt når:

1. For skolebarn: Begrunnelsen for å anbefale eller ikke anbefale opplæring etter planen for Norsk som andrespråk er forenlig med lov og forskrift, nemlig:
 - Enten**
 - a. Det hevdes (uten henvisning til opplæringen) at barnet kan så lite norsk at det av den grunn trenger dette tiltaket.
 - Eller**
 - b. Det hevdes at barnet kan for lite norsk til å nyttiggjøre seg den ordinære opplæringen i **norskfaget**.
 - Eller**
 - c. Det hevdes at barnet kan for lite norsk til å nyttiggjøre seg den ordinære opplæringen i **andre fag** eller **alle fag**.
 - Eller**
 - d. Det hevdes eksplisitt eller impliseres klart at barnet har tilstrekkelige norskkunnskaper til å følge opplæringen i skolen uten dette tiltaket.
- Eller**
2. For førskolebarn: Begrunnelsen for å anbefale eller ikke anbefale tiltak for å styrke innlæring av norsk er forenlig med *intensjonen* i lov og forskrift, nemlig:
 - a. Det hevdes at barnets muligheter til å **lære norsk** i det aktuelle førskoletilbudet er så begrensede at pedagogiske tiltak er påkrevet (for eksempel barnehagetilbud eller annen språkstimulering **på norsk**)
 - Eller**
 - b. Det hevdes at barnet kan norsk så godt at særlige tiltak ikke er nødvendige
 - Eller**
 - c. Det hevdes at barnet i sin aktuelle situasjon har så gode muligheter og forutsetninger for å lære norsk at særskilte språktiltak ikke er nødvendige

Eksempel på godkjent formulering: "Eleven har begrensede norskerferdigheter og trenger formell opplæring i norsk etter planen for Norsk som andrespråk i tillegg til nytten av skolesamvær med de andre barna i klassen og den øvrige undervisning".

Eksempel på ikke godkjent formulering: "Eleven er minoritetsspråklig og har etter forskriftens §24-1 krav på særskilt norskopplæring". Å være minoritetsspråklig er ikke et tilstrekkelig kriterium. Eleven må også ha dokumentert svak norskbeherskelse, og det har ikke alle minoritetsspråklige.

Merk: Norsk som andrespråk er offisiell norsk læreplan for dem som har rett til den og velger den. Planen kombinerer en rasjonalisert versjon av det vanlige norskfaget med formell og praktisk opplæring i norsk språk. Sakkyndighetserklæringen må enten begrunne anbefalingen med at barnet kan for lite norsk til å ha forsvarlig utbytte av den vanlige opplæringen, eller så lite norsk at det er behov for særskilt norskopplæring.

Merk: Dersom det ikke fremgår at særskilt norskopplæring eller Norsk som andrespråk er vurdert, er vurderingen heller ikke dokumentert, og punkt 41 krysses ikke av.

O 42. Foreslår erklæringen at skolen eller førskoletilbudet skal bygge på eller utnytte barnets kulturbakgrunn i tiltak eller generelle aktiviteter?

Kriteriene er oppfylt når:

Det foreligger **tiltaksforslag** som er forenlige med en intensjon om å bygge på eller utnytte elementer fra barnets kultur i opplæring eller tiltak, altså en intensjon om å styrke barnets positive identitetsutvikling som bærer av en kultur utenom den norske.

O 43. Er det i sakkyndighetserklæringen foreslått praktisk samordning av tiltak (personsamarbeid)?

(Kumulative kriterier)

Kriteriene er oppfylt når:

1. Sakkyndighetserklæringen nevner et behov for praktisk samordning eller felles planlegging og samarbeid mellom *minst 2* av følgende:

1. Klasselærer (førskolelærer)
2. Spesialpedagog
3. Morsmålslærer (førskole: morsmålsassistent)
4. Lærer i tospråklig fagopplæring (førskole: morsmålsassistent)
5. Lærer som står for opplæring i Norsk som andrespråk

Enhver formulering godtas som innebærer et praktisk samarbeid mellom noen av disse personene (pedagoger eller assistenter).

Og

2. Det er avkrysset for
- a. Punkt 36 (Morsmålsopplæring/-assistent er vurdert)
Eller
 - b. Punkt 38 (Tospråklig fagopplæring/morsmålsassistent er vurdert)
Eller
 - c. Punkt 40 (Norsk som andrespråk/styrking av norsk er vurdert)

O 44. Er det foreslått faglig/tematisk samordning mellom forskjellige typer tiltak? (samordning hva angår nivå, progresjon eller tema i to eller flere opplærings situasjoner)

(Kumulative kriterier)

Kriteriene er oppfylt når:

- Det er foreslått slik samordning i opplæringen mellom minst 2 av følgende opplærings situasjoner:
1. Vanlig klasseromsundervisning (vanlige gruppeaktiviteter i bh.)
 2. Spesialundervisning (spesialpedagogisk hjelp i førskole).
 3. Morsmålsopplæring (aktiviteter med morsmålsassistent i førskole.)
 4. Tospråklig fagopplæring i ett eller flere fag (utgår for førskole.)
 - 5a. Skole: Norsk som andrespråk (Norsk 2/NOA/Særskilt norskopplæring)
- Eller**
- 5b. Førskole: Spesifiserte aktiviteter for å styrke innlæring av norsk.

Og

2. Det er avkrysset for
 - a. Punkt 36 (Morsmålsopplæring/-assistent er vurdert)

Eller

 - b. Punkt 38 (Tospråklig fagopplæring/morsmålsassistent er vurdert)

Eller

 - c. Punkt 40 (Norsk som andrespråk/styrking av norsk er vurdert)

Merk: Punkt 42 krysses av når nivå, progresjon eller tema er foreslått samordnet mellom ordinære tilbud eller spesialundervisning og minst ett av de tre tiltak etter § 24-1. Punkt 42 kan ikke krysses av med mindre minst ett av de tre tiltak er eksplisitt vurdert.

O 45. Er de to samarbeidsformene (personsamarbeid og faglig/tematisk samordning) eksplisitt foreslått innskrevet i individuell opplæringsplan (IOP)?

(Alternative kriterier)

Kriteriene er oppfylt når den ene av de to måtene å samarbeide på (eller begge) eksplisitt er foreslått innskrevet i IOP.

Enten

1. Personsamarbeid **foreslås innskrevet** i IOP (se punkt 43).
- Og/Eller**
2. Faglig/tematisk samordning **foreslås innskrevet** i IOP (se punkt 44).

O 46. Er det gitt føringer om innhold, omfang og organisering av foreslåtte tiltak for den som skriver individuell opplæringsplan (IOP)?

(Kumulative kriterier)

Kriteriene er oppfylt når både innhold, omfang og organisering er omtalt:

1. Innhold (tema, nivå, tempo og metode osv. for opplæringen, altså: Det som skal læres og hvordan det skal læres)
Og
2. Omfang (antall timer, antall dager, antall ganger pr. uke osv., altså: Mengden særskilt opplæring som eleven skal ha)
Og
3. Organisering (enetimer, liten gruppe, to-lærersystem osv., altså: De praktisk-pedagogiske rammene rundt opplæringen)

Merk: Formuleringer som ”alle matematikktimene”, ”halvparten av norsktimene” angir omfang, for hvert klassetrinn har et spesifisert antall timer i uken for hvert fag.

Merk også at en del PP-tjenester opererer med ”stort omfang”, ”middels omfang” og ”lite omfang” som standardangivelser av omfang. Omfang er da angitt.

Merk:

Punkt 46-1: Let etter formuleringer som besvarer spørsmålene: Hva skal barnet lære? Hva skal lærer gjøre?

Punkt 46-2: Let etter formuleringer som besvarer spørsmålet: Hvor mye opplæring skal barnet ha?

Punkt 46-3: Let etter formuleringer som besvarer spørsmålet: Hvordan skal opplæringen i praksis organiseres?

O 47. Er føringer for tiltak relevante?
Data hentes inn fra den kvalitative analysen.

O 48. Er føringer for tiltak konkrete?
Data hentes inn fra den kvalitative analysen.

O 49. Er føringer for tiltak forståelig fremstilt?
Data hentes inn fra den kvalitative analysen.

Vedlegg 5 Vurderingsskjema kvalitativ analyse

En sakkyndighetserklæring skal inneholde en konklusjon som uttrykker hva man har funnet ut om barnet. Erklæringen skal også gi føringer for pedagogiske og spesialpedagogiske tiltak. I det følgende blir du stilt syv spørsmål, fire om konklusjonens kvalitet og tre om kvaliteten av føringer for tiltak. Du skal gi hvert spørsmål et gradert svar på en skala fra 1 til 6 etter en skjønnsmessig faglig vurdering. Hver sakkyndighetserklæring skåres på et separat skåringsark.

Skriv ditt fornavn og erklæringens nummer øverst på skåringsarket.

De fire første spørsmålene (1-4) handler om kvaliteten på konklusjonene som trekkes i sakkyndighetserklæringene. En konklusjon skal være **balansert, diskutert, dokumentert og forståelig fremstilt**.

En operasjonell definisjon av en konklusjon er i denne sammenheng den fremstilling eller karakteristikk av barnets **læreforutsetninger og pedagogiske behov** som følger av samlet utredning og informasjonsinnhenting, og som **faktisk legges til grunn** for å foreslå eller ikke foreslå pedagogiske tiltak.

Noen erklæringer har et avsnitt som heter *Konklusjon* eller *Sammenfatning* og lignende. I andre erklæringer ligger konklusjonen innvevd i teksten midt i eller mot slutten av erklæringen uten egen overskrift. Konklusjonen kan altså være eksplisitt eller implisitt, uten at dette skillet innebærer noen kvalitetsforskjell.

De tre siste spørsmålene handler om kvaliteten på de føringer som gis for pedagogiske og spesialpedagogiske tiltak. Føringer for tiltak skal være **relevante, konkrete og forståelige**.

Her er listen over spørsmål som skal vurderes kvalitativt etter et faglig skjønn:

1. I hvilken grad er konklusjonen balansert?
2. I hvilken grad er konklusjonen diskutert?
3. I hvilken grad er konklusjonen dokumentert i presentert materiale?
4. I hvilken grad er konklusjonen forståelig fremstilt?
5. I hvilken grad er føringene for tiltak relevante?
6. I hvilken grad er føringene for tiltak konkrete?
7. I hvilken grad er føringene for tiltak forståelig fremstilt?

For hvert spørsmål skal du gjøre en rangering i grader fra 1 til 6 ut fra de kriteriene som innleder spørsmålet. Mellom ytterpunktene 1 og 6 skal du bruke ditt eget faglige skjønn, under hensyntagen til kriterier, eksempler og etablert kunnskap på feltet.

Det er viktig at du bruker hele skalaen, for det er stor variasjonsbredde mellom erklæringene.

Husk at de 7 spørsmål tapper **forskjellige faktorer**:

Balanse er bredden, fylde og kvaliteten i informasjonstilfang.

Diskusjon er den kloke, integrerte, gjennomtenkte vektning av ulike faktorer.

Dokumentering er berettigelse i presentert materiale av konklusjonen. Det skal foreligge tilstrekkelig materiale, og konklusjonen skal være konsistent med dette materialet.

Relevans er samsvar mellom funn og forslag. Gjør en helhetlig vurdering.

Konkret er det motsatte av vag, abstrakt og uklar, nemlig håndgripelig og etterprøvable. **Forståelighet** gjelder bare fremstillingen, ikke det faglige innholdet. (Den som skal forstå er læreren, byråkraten og den eventuelle neste psykologen, men ikke nødvendigvis alle foreldre, som jo har svært forskjellige forutsetninger. Hvis **du** ikke forstår, vil heller ikke mottaker av erklæringen forstå).

Det finnes ingen **snarveier**. Det skal ikke skåres **mekanisk**. Alle punkter skal vurderes faglig og kvalitativt. Man kan ikke **slutte automatisk** fra dårlig balanse til dårlig diskusjon, fra dårlig diskusjon til dårlig konklusjon, fra dårlig konklusjon til manglende relevans, fra manglende relevans til dårlig konkretisering eller fra de foregående til uforståelighet. **Hvert punkt skåres for seg**. Det vil likevel antagelig **vise seg** at det er høy korrelasjon mellom balanse, diskusjon, dokumentasjon og relevans. Men i hvilken grad, blir et empirisk spørsmål.

Spørsmål vedrørende ”**innhold, organisering og omfang**” skal ikke vurderes separat av dere. Det er ivaretatt i andre deler av prosjektet. Skal ikke premieres eller straffes.

Spørsmål vedrørende **lov- og forskriftshjemling** skal ikke vurderes av dere. Det ivaretas i andre deler av prosjektet. Skal ikke premieres eller straffes.

Dere skal **bare** vurdere balanse, diskusjon, dokumentasjon, relevans, konkretisering og forståelighet, som altså er **separate** elementer. Alt annet er ivaretatt i andre deler av prosjektet.

Når dere har skåret ut alle erklæringene, da skal dere se over de fem første en gang til, slik at dere med den erfaring dere har fått til slutt, kan justere eventuell feilskåring i de fem første. Det tar ikke mye tid, men det gir enda bedre reliabilitet.

Innledning til spørsmål 1 til 4 om konklusjonens kvalitet

Konklusjonen skal følge logisk av informasjon fra tre ulike kilder eller områder:

- a. Barnets individuelle utviklingshistorie (ferdighetsutvikling) språklig, motorisk og sosialt.
- b. Bakgrunnsopplysninger om barnets oppvekstbetingelser (herunder migrasjon og språklæringsmuligheter), familieforhold, pedagogisk forhistorie, medisinske forhold og tidligere utredninger eller tiltak.
- c. Aktuelle utrednings- og kartleggingsfunn (herunder aktuelle pedagogiske opplysninger).

Informasjonen som gis på disse områdene må være **omfattende nok** til å understøtte konklusjonen. Informasjonen må være **balansert**, slik at momenter fra disse tre områdene kommer med og slik kan vektlegges på riktig måte. Slike innholdsmomenter må også sammenstilles og **diskuteres**, og diskusjonen må lede frem til konklusjonen uten åpenbar logisk brist. Når det trekkes en konklusjon, skal den være **dokumentert** i presentert materiale. Konklusjonen skal også være leselig og **forståelig fremstilt**.

Konklusjonen i en sakkyndighetserklæring kan i varierende grad være balansert og diskutert, i varierende grad dokumentert i presentert materiale, og i varierende grad være leselig og forståelig fremstilt.

Merk at en riktig konklusjon kan være udokumentert (man kan for eksempel ha gjettest riktig), slik en gal konklusjon motsatt kan være dokumentert i **presentert** materiale (man kan jo alltid tenke seg ikke-presentert materiale som kunne motsagt konklusjonen). Vi er i denne forbindelse ikke ute etter om konklusjonen er riktig eller gal. Vi er ute etter rapportens indre konsistens.

Bruk av konklusjonen

Konklusjonen skal gjenfinnes som begrunnelse for å foreslå eller ikke foreslå pedagogiske tiltak (spesialundervisning, andre typer tilpasset opplæring eller tre språkkrettede tiltak morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og særskilt norskopplæring). En konklusjon som ikke gjenfinnes (eksplisitt eller implisitt) som begrunnelse i rapportens tiltaksdel (en konklusjon som altså ikke brukes til noe) skal rangeres svakere enn en konklusjon som får konsekvenser.

Balansert konklusjon

Med et grovt mål er konklusjonen **balansert** når den bygger på tilstrekkelig informasjon fra de tre nevnte områdene individuell utvikling, bakgrunnsopplysninger og aktuell kartlegging. Din oppgave er å vurdere hvor godt balansert det presenterte materiale er, på en skala fra 1 til 6. Hvis foreligger uttømmende relevant informasjon fra hvert av de tre områdene skal det skåres høyt på spørsmålet om balanse. Det skal skåres lavt på spørsmålet om balanse når det foreligger for lite eller ingen relevant informasjon på ett eller flere av de tre områdene. Merk at både **mengden, kvaliteten og bredden** i presentert materiale operasjonelt inngår i begrepet balanse. **Kvalitet og mengde** av informasjon ikke nok hvis bredden er for svak, hvis man altså har oversett ett av de tre hovedområdene. **Kvalitet og bredde** er ikke nok hvis det samlet foreligger for lite informasjon. **Bredde og mengde** er heller ikke nok, hvis kvaliteten er utilstrekkelig. Dette er kvalitative vurderinger.

Diskutert konklusjon

Med et grovt mål er konklusjonen **diskutert** når den sammenstiller eller relaterer elementer fra de tre områdene til hverandre på en måte som uten logisk brist fører frem til konklusjonen. Det som kjennetegner den dokumenterte konklusjon er oftest **den kloke diskusjon**. Din oppgave er å vurdere hvor godt det presenterte materiale er diskutert (relatert, sammenstilt) på en skala fra 1 til 6. Du skal altså vurdere om konklusjonen bygger på løsrevne informasjonsbiter eller på et gjennomdiskutert forhold mellom forskjellige relevante faktorer.

Dokumentert konklusjon

Med et grovt mål er konklusjonen **dokumentert** når den uten åpenbar logisk brist bygger på presenterte og diskuterte opplysninger fra de tre områdene, **opplysninger som i seg selv eller i sin helhet er tilstrekkelige for å trekke denne konklusjonen**. Som dokumentasjon gjelder både behørig kvalitetssikrede testresultater, gode sammenlignende observasjonsdata, velfunderte kvalitative ferdighets- og språkbeskrivelser og sikker innhentet informasjon.

Merk at presenterte funn som ikke muliggjør sammenligning mellom dette barnet og andre barn, heller ikke regnes som dokumentasjon.

Eksempler på en balanse, diskusjon og dokumentasjon

”Sammenfatning: Denne gutten er minoritetsspråklig (= *Individuell utvikling*). Han har tapt mye av sitt morsmål (= *Individuell utvikling*), men er ennå ikke så god i norsk som jevnaldrende norske barn, på tross av han har gått i norsk barnehage og skole i 4 år med hjelpetiltak (= *Utredningsfunn og bakgrunnsopplysninger*). Familien bruker norsk som hjemmespråk, men deres norsk er ikke en god språkmodell for ham (= *Bakgrunnsopplysninger*). Testing og øvrig utredning tyder på at gutten er lett kognitivt utviklingsforsinket og fungerer ca. 2 standardavvik under aldersforventningen på verbale og non-verbale prøver. (= *Utredningsfunn og dokumentasjon*), men dette funnet er litt usikkert fordi språknivåene kan ha ført til en viss underskåring (= *Diskutert*). Han har hatt godt tilpasset undervisning og det faglige nivået som skolen rapporterer, synes å samsvare med hans bakgrunn og de utredningsfunn som er gjort (= *Balansert: Opplysninger fra tre områder trekkes inn. Diskutert: Opplysninger fra tre områder relateres til hverandre*). Han er skolesvak, men synes med den hjelp han får og trenger, å gjøre fremskritt i samsvar med evner og forutsetninger (= *Diskutert: Opplysningene relateres til konklusjonen uten logisk brist*).”

Denne formuleringen er i noen grad **balansert** fordi den trekker på opplysninger fra de tre områdene. Den er i noen grad **diskutert** fordi opplysninger fra de tre områdene sammenstilles og relateres til hverandre og til konklusjonen uten åpenbar logisk brist. Den er i noen grad **dokumentert** fordi den (med behørlige forbehold) refererer til konvensjonelle testmål som muliggjør sammenligning mellom dette og andre barn.

For å trekke en konklusjon om eventuelle lærevansker må man ha en begrunnet oppfatning av **evnenivå og evneprofil**. Dette forutsetter for minoritetsspråklige også at man har en oppfatning av **nivå i norsk og morsmål** og relaterer disse nivåene til **non-verbal kognitiv utvikling**. En begrunnet oppfatning av språknivåene og deres betydning forutsetter en analyse av **språklæringshistorien**: *Hvilken mulighet har barnet hatt til å utvikle og bevare sine to språk?* Uten disse vurderingene av evnenivå, evneprofil og språknivåenes betydning, er en konklusjon svakt balansert, diskutert og dokumentert. Husk likevel at hvert av de 7 spørsmål skal vurderes separat.

Husk å se på **forholdet mellom henvisningsgrunn og det som faktisk undersøkes**. Ved henvisningsgrunn ”mistanke om dysleksi” skal man som et minimum undersøke lese- og

skriveferdigheter og finne evnenivå og evneprofil, dvs. inkludert non-verbalt nivå. Uten disse vurderingene er en konklusjon om dysleksi nesten meningsløs. Uten disse vurderingene på området ”aktuelle funn” er erklæringen svakt balansert selv om det er bra på ”individuell utvikling” og ”oppvekstbetingelser”, for man har **unnlatt å undersøke det som skal undersøkes**.

Om bruken av skalaen fra 1-6

Det er stor variasjon i erklæringenes kvalitet. Derfor er det viktig at hele skalaen brukes. Du skal ta utgangspunkt i en tenkt **normalfordelingskurve**. Det innebærer at skåre 6 reserveres for eksepsjonelt høy kvalitet og at skåre 1 reserveres for eksepsjonelt lav kvalitet.

Mellomkategoriene 2-5 bør brukes oftest. Du skal altså ikke vurdere om den enkelte erklæring samlet er ”bra nok” for det enkelte barn. Du skal prøve å få frem spredningen i kvalitet gjennom alle erklæringene ved å skåre hvert spørsmål etter en normalfordelingstenkning.

Situasjoner som av og til berettiger skåre 1. Når du føler behov for å gi skåre 1, skal du spørre deg selv: **Kunne dette vært verre?** Hvis svaret er ja, skal du sette skåre 2 eller 3. Hvis svaret er nei, skal du sette skåre 1. Når det foreligger noe av verdi, noe nyttig eller fornuftig i forhold til det aktuelle spørsmål, da kunne det altså vært verre, og du skal ikke gi skåre 1, men 2 eller 3.

Skåre 3 og 4 er gråsonen mellom det uakseptable og det akseptable. 3 er uakseptabelt på tross av et godt forsøk, altså ”nesten akseptabelt”. 4 er akseptabelt, men temmelig svakt, altså ”bare så vidt akseptabelt”. I forhold til barnets behov er både 3 og 4 en svak skåre, men det er likevel en avgjørende forskjell mellom dem. Merk at prosjektet a priori har definert cut-off-skårer for hvert spørsmål, og cut-off går ikke nødvendigvis mellom skåre 3 og 4. Det skyldes at de 7 spørsmål av faglige grunner er gitt noe forskjellig vektning.

Situasjoner som av og til berettiger skåre 6 er for eksempel a) overbevisende argumentasjon for at skolen er bidragende årsak til problemene, noe som forekommer, men som ikke nødvendigvis oppdages eller omtales i erklæringene (**diskusjon**), b) god argumentasjon for personalsamarbeid, faglig/tematisk samordning og forslag om innskriving av samarbeid/samordning i IOP (**konkretisering**), c) forslag om å utnytte barnets kulturbakgrunn i opplæring og tiltak (**relevans/konkretisering**), d) overbevisende argumentasjon for språknivåenes innvirkning på evneprofilen, gode forbehold for testresultatene (**balanse/diskusjon**), som jo alltid må vurderes meget forsiktig hos minoritetsspråklige. Slike vurderinger (a-d) kan gi skåre 6 fordi de er faglig viktige og derfor skal løftes frem i øvre del av PP-rådgiverrangeringen.

Spørsmål 1. I hvilken grad er konklusjonen balansert?

Du skal ta utgangspunkt i følgende informasjon fra sakkyndighetserklæringen:

- a. Opplysninger om barnets utviklingshistorie språklig, motorisk og sosialt.
- b. Bakgrunnsopplysninger om barnets oppvekstbetingelser (herunder migrasjon og språklæringsmuligheter), familieforhold, pedagogisk forhistorie, medisinske forhold og tidligere utredninger eller tiltak.
- c. Aktuelle utrednings- og kartleggingsfunn.

Balanse består operasjonelt definert av mengde, bredde og kvalitet i samlet informasjonstilfang på disse tre områdene.

Det skal foreligge opplysninger fra hvert område. Manglende, mager eller irrelevant informasjon på ett eller flere av områdene skal gi svak rangering. Uttømmende relevant informasjon på alle tre områdene skal gi høy rangering fordi det muliggjør riktig vektlegging av forskjellige faktorer (det muliggjør altså **diskusjon**, se neste spørsmål).

En erklæring som mangler individuell utvikling, men har en del på oppvekstbetingelser og aktuelle funn er altså ”ubalansert”, men den ville vært verre, altså mer ubalansert, dersom det også var svakt på ”oppvekstbetingelser” eller på alle tre områder. Når det er bra på to områder og ett område er blankt, kan erklæringen kanskje få skåre 2 eller 3, avhengig av kvaliteten på det som foreligger, og avhengig av betydningen for den enkelte sak av det som mangler.

Noen få saker er slik at balanse og diskusjon er mindre viktig enn i de fleste saker. Det gjelder klare tilfeller av sent ervervet hjerneskade, eller diagnoser som utvetydig medfører lærevansker, som for eksempel Downs syndrom eller ubehandlet Føllings sykdom. Bruk faglig skjønn: Hvor viktig er balanse og diskusjon i akkurat denne saken? Og likevel: Erklæringer med god balanse og diskusjon skåres alltid bedre enn dem med svak diskusjon og balanse: **Barn med Downs syndrom har også hatt en oppvekst og en individuell utvikling.**

Vær forsiktig med å gi skåre 1 på balanse hvis det tross alt er noe av verdi på ett eller to områder. I så fall skal skåren være 2 eller 3.

Angi i grader fra 1 til 6 om konklusjonen er balansert.

Konklusjonen
er ikke balansert

Konklusjonen er
balansert

1

2

3

4

5

6

Spørsmål 2. I hvilken grad er konklusjonen diskutert?

Du skal ta utgangspunkt i følgende informasjon fra sakkyndighetserklæringen:

- a. Opplysninger om barnets utviklingshistorie språklig, motorisk og sosialt.
- b. Bakgrunnsopplysninger om barnets oppvekstbetingelser (herunder migrasjon og språklæringsmuligheter), familieforhold, pedagogisk forhistorie, medisinske forhold og tidlige utredninger eller tiltak.
- c. Aktuelle utrednings- og kartleggingsfunn.

Det skal foreligge en **diskusjon** av ulike forhold i og rundt barnet sett i et tidsperspektiv. Ulike opplysninger og funn skal sammenholdes, vektet og relateres til hverandre og til konklusjonen. Informasjon fra alle tre områdene skal trekkes inn i diskusjonen og slik innebære en fornuftig vektlegging av ulike faktorer. Diskusjonen skal uten åpenbar logisk brist føre frem til konklusjonen.

Merk: En rapport som er lite balansert vil vanligvis skåres lavt på spørsmålet om diskusjon, fordi det blir for lite eller for skjevt grunnlag å diskutere på. Et mulig unntak er saker der lærevanskene utvetydig skyldes enkeltstående skadetilfeller (f. eks. hodeskade) eller en klar diagnose med kjent implikasjon for læring (f. eks. Downs syndrom), der anamnestiske data er noe mindre sentrale enn i de fleste andre saker.

Du skal altså vurdere om konklusjonen bygger på løsrevne informasjonsbiter eller på et gjennomdiskutert forhold mellom forskjellige relevante faktorer.

Angi i grader fra 1 til 6 om konklusjonen er diskutert.

Konklusjonen
er ikke diskutert

Konklusjonen er
diskutert

1

2

3

4

5

6

Spørsmål 3. I hvilken grad er konklusjonen dokumentert i presentert materiale?

Du skal ta utgangspunkt i erklæringens beskrivelse av 1. individuell utvikling, 2. oppvekstbetingelser og 3. aktuelle utrednings- og kartleggingsfunn.

Konklusjonen er dokumentert når den uten åpenbar logisk brist bygger på presenterte opplysninger fra disse tre områdene, som i seg selv eller i sin helhet er tilstrekkelige for å trekke denne konklusjonen. Som dokumentasjon gjelder både behørig kvalitetssikrede testresultater, gode sammenlignende observasjonsdata, velfunderte kvalitative språkbeskrivelser og sikker innhentet informasjon.

Merk at testresultater også kan være dårlig dokumentasjon, som når man tester verbale evner på norsk uten å ta forbehold for barnets norskferdigheter, eller når man tester på morsmål med tolk uten å ta forbehold for at testoversettelsen endrer testens psykometriske egenskaper, eller uten å ha sjekket hvor godt barnet kan morsmålet.

En konklusjon som har form av flere arbeidshypoteser, hvorav én legges til grunn for tiltak, kan rangeres som godt eller dårlig dokumentert på samme måte som andre konklusjoner. Merk at du ikke skal vurdere om konklusjonen er riktig eller gal. Du skal vurdere rapportens konsistens, om det er berettiget å trekke en slik konklusjon ut fra det presenterte materialet.

Dokumentert konklusjon, tilstrekkelig grunnlag og logisk konsistens

En i og for seg logisk konklusjon kan trekkes på for spinkelt grunnlag. Det gir minus. (Dårlig balanse pluss god diskusjon=svak dokumentering, skåre 3 eller mindre). En ulogisk konklusjon kan trekkes på tross av tilstrekkelig grunnlag. Det gir også minus. Det trekkes en for dårlig konklusjon på grunnlag av et bredt materiale som i realiteten gir rom for en bedre, mer treffsikker konklusjon. (God balanse pluss svak diskusjon=svak dokumentering, skåre 3 eller mindre). Det er som regel **den gode diskusjon** (den kloke vektning av faktorer) som bereder grunnen for en konsistent konklusjon.

Husk at det i noen få tilfelle er umulig å samle nok informasjon om en sak. (Barnet vil ikke samarbeide, mor vil ikke fortelle, far er død, dokumenter er utilgjengelige pga. krig etc.). PP-rådgiver skal da demonstrere at **relevant informasjon er etterspurt eller forsøkt innhentet**, men at det har vært umulig. I så fall skal svak balansering og diskusjon trekke mindre ned, og konklusjonen bør ha form av arbeidshypoteser, uten at dét skal trekke ned.

Angi i grader fra 1 til 6 om konklusjonen er dokumentert i presentert materiale.

Konklusjonen er ikke dokumentert i presentert materiale

Konklusjonen er dokumentert i presentert materiale

1

2

3

4

5

6

Spørsmål 4. Er konklusjonen forståelig fremstilt?

Konklusjonen skal være et forståelig og meningsfullt uttrykk for det PP-rådgiver har funnet ut om barnets læreforutsetninger og pedagogiske situasjon. Det er i denne forbindelse **utelukkende tale om klarhet i formulering.**

En konklusjon kan være forståelig fremstilt på to måter. Formuleringene kan være korrekte mht. rettskrivning og setningsbygning, altså **leselige**. De kan også være **innholdsmessig forståelige**, altså gjennomtenkte, poengterte og konsistente, med en ordbruk som fremmer forståelsen. Tilsvarende kan formuleringene være uforståelige på to måter, enten fordi de er språklig ubehjelpelige eller fordi de på tross av god rettskrivning og setningsbygning er så dunkle, vage eller innbyrdes selvmotsigende at de likevel ikke lar seg forstå. En uforståelig tekst kan være leselig, men en uleselig tekst kan ikke være forståelig. .

Merk: En konklusjon er **uleselig** når den er språklig ubehjelpelig, når det er så grove feil i ortografi, setningsbygning og sammenheng mellom setninger at meningen blir uklar eller helt borte. En konklusjon kan være **innholdsmessig uforståelig** selv om den er leselig, altså språklig korrekt. En konklusjon er uforståelig når man på tross av korrekt språkbruk ikke forstår meningen med eller betydningen av det som står skrevet. **En uforståelig tekst kan være leselig, men en uleselig tekst kan ikke være forståelig.**

Ved vurdering av **leselighet**: Husk at vi ikke er ute etter å telle språkfeil. Vi er ute etter tekstens forståelighet. Man kan skrive forståelig med ganske dårlig språk og med svak ortografi. Men når svakheten i skriftlig fremstilling er av en slik art og grad at det hemmer forståelsen, blir teksten i samme grad uleselig.

Angi i grader fra 1 til 6 om konklusjonen er forståelig fremstilt.

Helt meningsløst	Nærmest uforståelig	Knapt forståelig	Så vidt forståelig	Godt forståelig	Helt klart
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	6

Innledning til spørsmål 5 til 7 om kvalitet i føringene for tiltak

De tre siste spørsmålene handler om kvaliteten på de føringene som gis for pedagogiske og spesialpedagogiske tiltak. Føringene for tiltak skal være relevante, konkrete og forståelige.

Relevans

Føringene for tiltak er relevante for et barn når de er **forenlige med og følger av** konklusjonen og den forutgående presentasjon av informasjon. Om føringene er relevante, er en helhetsvurdering. Relevante føringene trekker opp. Irrelevante føringene trekker ned. Manglende føringene, som åpenbart burde vært med, trekker ned. Du gir pluss for det som er relevant, minus for det som mangler og minus for det som er irrelevant, overflødig, uviktig eller uten samsvar med utredning og konklusjon.

Husk at **de relevante tiltak som ofte mangler**, er ”de tre tiltak”, føringene for andre fag enn norsk, og tilpasninger/justeringer i de deler av opplæringen som fortsatt skal gå etter ordinær plan.

Konkretisering av tiltak:

Føringene kan være **metodisk og innholdsmessig konkrete** mht. hva barnet skal arbeide med og hva lærer skal foreta seg. ”Per skal arbeide med adjektiver og verb” er innholdsmessig mer konkret enn ”Per skal ha språkstimulering”.

Føringene kan være **konkrete mht. opplæringsmål**: Formuleringene skal være anvendelige for en lærer som skal formulere etterprøvbare opplæringsmål.

Føringene er konkrete når de **muliggjør og letter** oppstilling av etterprøvbare opplæringsmål.

Føringene skal være **så konkrete som konklusjon og utredning berettiger**. Dårlig utredning og dårlig konklusjon kan følges av konkrete **føringene som det ikke er belegg for**, som derfor kan skade barnets utvikling, fordi man blir sittende å jobbe slavisk med noe barnet ikke trenger. Slik konkretisering skal ikke premieres. (Dette er et unntak fra regelen om at hvert av de 7 punktene er uavhengig av de andre, på samme måte som visse diagnoser (se spørsmål 1), og situasjoner der det er umulig å fremskaffe informasjon, se spørsmål 3)

Noen PP-rådgivere bruker **standardformuleringer** i tiltaksforslagene, som de bruker i alle saker eller i helt ulike saker, ofte fordi de har hengt seg opp i en eller annen spesiell pedagogisk metode. Slike standardiserte føringene skal ikke premieres, selv om de er konkrete. Standardformuleringer er ofte lette å få øye på – av og til er de synlig sakset inn fra en annen rapport. De kjennetegnes ofte ved at de passer dårlig med konklusjonen eller utredningen.

Forståelighet

I mange erklæringer er føringene for tiltak velkrevne og umiddelbart forståelige. Men i noen erklæringer er det vanskelig eller nesten umulig å forstå hvilke tiltak PP-rådgiveren egentlig foreslår, hva barnet skal lære og hva læreren skal gjøre.

Det handler her om klarhet i fremstilling, ikke om berettigelsen av tiltakene. Føringene er i noen erklæringer uleselige på grunn av ubehjelpelig språkbruk. I andre erklæringer er føringene så dunkle eller vage at de på tross av korrekte setninger er uforståelige. Ordene som brukes synes ikke å gi særlig mening. I noen erklæringer er føringene så mange, lange og ordrike at meningen blir borte mens man leser, i andre er føringene så knappe at det blir lite igjen å forstå.

”Barnet kan lite norsk og skal derfor ha spesialundervisning” er en formulering som er faglig gal, men fullt ut forståelig. Skolen forstår at barnet skal ha spesialundervisning, og vi forstår at PP-rådgiver har misforstått hjemlingen av spesialundervisning. Formuleringen ”Barnet har normal evneutrustning målt med verbaldelen av evneprøven WISC-R og har generelle språkutviklingsvansker” er språklig uforståelig og selvmotsigende, helt uavhengig av fag. Det blir som å si at ”barnet er normalbegavet og mentalt retardert”.

Prosjektet skal avklare den faglige kvaliteten i sakkyndighetserklæringene, men også om PP-rådgiverne klarer å uttrykke det de mener skriftlig på en forståelig måte. Det er to uavhengige vurderinger.

Spørsmål 5. I hvilken grad er føringene for tiltak relevante?

Føringene for tiltak skal være relevante i forhold til dette barnets beskrevne læreforutsetninger og pedagogiske situasjon. Relevante føringar er slike som er forenlige med og følger av samlet kartlegging, utredning og konklusjon. Rangeringen på dette spørsmålet skal vise graden av sammenheng mellom **det presenterte materialet** og **de pedagogiske konsekvenser** som trekkes av det. En konklusjon om dysleksi skal ikke følges av et forslag om å trene på regneferdigheter, men av tiltak som kan støtte utvikling av lese- og skriveferdigheter.

Du skal ta utgangspunkt i følgende informasjon fra sakkynndighetserklæringen:

- Opplysninger om barnets utviklingshistorie språklig, motorisk og sosialt
- Bakgrunnsopplysninger om barnets oppvekstbetingelser (herunder migrasjon og språklæringsmuligheter), familieforhold, pedagogisk forhistorie, medisinske forhold og tidligere utredninger eller tiltak
- Aktuelle utrednings- og kartleggingsfunn
- Konklusjon (om læreforutsetninger og pedagogisk situasjon)

Relevante føringar trekker opp. Irrelevante føringar trekker ned. Manglende føringar, som åpenbart burde vært med, trekker ned. Du gir pluss for det som er relevant, minus for det som mangler og minus for det som er irrelevant, overflødig, uviktig eller uten samsvar med utredning og konklusjon.

Husk at **de relevante tiltak som ofte mangler**, er ”de tre tiltak”, føringar for andre fag enn norsk, og tilpasninger/justeringar i de delar av opplæringen som fortsatt skal gå etter ordinær plan.

Merk: Det gis ofte mange føringar. Det er ikke nødvendig at alle føringene tilfredsstillar kravene til relevans like godt. Men PP-rådgiver skal ha demonstrert **bevissthet om og ferdighet i å skrive relevante føringar**. Du skal gjøre en helhetlig skjønnsmessig vurdering av de samlede føringar som mer eller mindre relevante.

Angi i grader fra 1 til 6 om føringene er relevante i forhold det presenterte materialet.

Føringene er
ikke relevante ut fra
presentert materiale

Føringene er
relevante ut fra
presentert materiale

1

2

3

4

5

6

Spørsmål 6. I hvilken grad er føringene for tiltak konkrete?

Føring for tiltak skal være konkrete. En formulering om at barnet ”trenger trygghet og struktur” kan være riktig, men for spørsmål 5 er den for vag. En anvisning av **hvordan** barnet kan gis trygghet og struktur kan være konkret. En formulering om at barnet trenger ”språkstimulering” er kanskje riktig, men vag under spørsmål 5. En formulering om at barnet før jul skal demonstrere forståelse av prinsippet for dobbelt konsonant, er konkret.

Alle formuleringer om å ”bli flinkere, bedre, arbeide mer med, lære mer eller bedre, konsentrere seg om, styrke, støtte, øke” osv. er vage fordi de ikke presiseres. Et konkret forslag gjør det mulig eller lettere å stille opp håndgripelige, etterprøvbare opplæringsmål, gjør det lettere å ta fatt på arbeidet for lærer og elev, anviser hva man skal arbeide med og hvordan.

Føring kan være **metodisk og innholdsmessig konkrete** mht. hva barnet skal arbeide med og hva lærer skal foreta seg. ”Per skal arbeide med adjektiver og verb” er innholdsmessig mer konkret enn ”Per skal ha språkstimulering”. Føring kan være **konkrete mht. opplæringsmål**: Formuleringene skal være anvendelige for en lærer som skal formulere etterprøvbare opplæringsmål. Føring er konkrete når de **muliggjør eller letter** oppstilling av etterprøvbare opplæringsmål. ”Per bør ha tilegnet seg gangetabellen i år” er mer konkret enn ”Per bør arbeide mer med multiplikasjon”.

Føring skal være **så konkrete som konklusjon og utredning berettiger**. Dårlig utredning og dårlig konklusjon kan følges av konkrete **føring som det ikke er belegg for**, som derfor kan skade barnets utvikling, fordi man blir sittende å jobbe slavisk med noe barnet ikke trenger. Slik konkretisering skal ikke premieres. (Dette er et unntak fra regelen om at hvert av de 7 punktene er uavhengig av de andre, på samme måte som visse diagnoser (se spørsmål 1), og situasjoner der det er umulig å fremskaffe informasjon, se spørsmål 3).

Merk: Det gis ofte mange føring. Det er ikke nødvendig at alle føringene tilfredsstillende kravene til konkretisering like godt. Men PP-rådgiver skal ha demonstrert **bevissthet om og ferdighet i** å skrive konkrete føring. Du skal gjøre en helhetlig skjønnsmessig vurdering av de samlede føring som mer eller mindre konkrete. **Vær oppmerksom på standardformuleringer.**

Ha følgende spørsmål i bakhodet: Hva skal barnet lære og hva skal lærerne gjøre?

Angi i grader fra 1 til 6 om føringene for tiltak er konkrete.

Føringene er vage eller abstrakte og muliggjør muliggjør ikke målformuleringer

Føringene er konkrete og målformuleringer

1

2

3

4

5

6

Spørsmål 7. I hvilken grad er føringene for tiltak forståelig fremstilt?

Her er det utelukkende spørsmål om klarheten i fremstillingen, ikke hvorvidt de anbefalte tiltakene er relevante for dette barnet eller konkrete nok for oppstilling av opplæringsmål. På spørsmål 7 kan du altså gi en høy rangering selv om forslagene virker irrelevante og abstrakte. Du skal gi høy rangering hvis formuleringene er et forståelig uttrykk for det PP-rådgiver mener at barnet trenger, og lav rangering dersom det er vanskelig å få tak i hva PP-rådgiver mener at barnet skal lære og hva lærer skal gjøre.

Føringer for tiltak kan være forståelig fremstilt på to måter. Formuleringene kan være korrekte mht. rettskrivning og setningsbygning, altså **leselige**. De kan også være **innholdsmessig forståelige**, altså gjennomtenkte, poengterte og konsistente, med en ordbruk som fremmer forståelsen. Tilsvarende kan formuleringene være uforståelige på to måter, enten fordi de er språklig ubehjelpelige eller fordi de på tross av god rettskrivning og setningsbygning er så dunkle, vage eller innbyrdes selvmotsigende at de likevel ikke lar seg forstå. En uforståelig tekst kan være leselig, men en uleselig tekst kan ikke være forståelig.

”Barnet kan lite norsk og skal derfor ha spesialundervisning” er en formulering som er faglig gal, men fullt ut forståelig. Skolen forstår at barnet skal ha spesialundervisning, og vi forstår at PP-rådgiver har misforstått hjemlingen av spesialundervisning. Formuleringen ”Barnet har normal evneutrustning målt med verbaldelen av evneprøven WISC-R og har generelle språkutviklingsvansker” er språklig uforståelig og selvmotsigende, helt uavhengig av fag. Det blir som å si at ”barnet er normalbegavet og mentalt retardert”.

Ved vurdering av **leselighet**: Husk at vi ikke er ute etter å telle språkfeil. Vi er ute etter tekstens forståelighet. Man kan skrive forståelig med ganske dårlig språk og med svak ortografi. Men når svakheten i skriftlig fremstilling er av en slik art og grad at det hemmer forståelsen, blir teksten i samme grad uleselig.

En treer er uforståelig og en firer er forståelig, men ingen av dem er særlig gode.
(Se innledningen om bruk av skalaen fra 1-6)

Angi i grader fra 1 til 6 om føringene for tiltak er forståelig fremstilt.

Helt meningsløst	Nærmest uforståelig	Knapt forståelig	Så vidt forståelig	Godt forståelig	Helt klart
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	6

Vedlegg 6 Kombinasjoner av problemtyper

De 20 registrerte problemtyper (N=64)	Antall registreringer
1. Generelle lærevansker (ett problem)	3
2. Spesifikke språkvansker (ett problem)	10
3. Begrensede norskferdigheter (ett problem)	8
4. Andre spesifiserte vansker (ett problem)	1
5. Uspesifiserte vansker (ett problem)	1
6. Andre problemer (ett problem)	2
7. Generelle lærevansker og spesifikke språkvansker (to problemer)	3
8. Generelle lærevansker eller andre spesifiserte vansker (alternative hypoteser)	1
9. Generelle lærevansker og andre spesifiserte vansker (to problemer)	6
10. Generelle lærevansker og spesifikke språkvansker og begrensede norskferdigheter (tre problemer)	2
11. Generelle lærevansker og spesifikke språkvansker og begrensede norskferdigheter og andre spesifiserte vansker (fire problemer)	2
12. Spesifikke språkvansker og andre spesifiserte vansker (to problemer)	3
13. Spesifikke språkvansker og andre spesifiserte vansker og begrensede norskferdigheter (tre problemer)	3
14. Begrensede norskferdigheter eller spesifikke språkvansker (alternative hypoteser)	3
15. Begrensede norskferdigheter og generelle lærevansker (to problemer)	7
16. Begrensede norskferdigheter og andre spesifiserte vansker (to problemer)	5
17. Generelle lærevansker og andre spesifiserte vansker og begrensede norskferdigheter (tre problemer)	1
18. Begrensede norskferdigheter og andre spesifiserte vansker (to problemer)	1
19. Generelle lærevansker og spesifikke språkvansker og andre spesifiserte vansker (tre problemer)	1
20. Begrensede norskferdigheter og andre spesifiserte vansker (to problemer)	1

For alle problemtyper gjelder følgende: Når én problemtype opptrer sammen med andre problemtyper som en kombinasjon av to eller flere problemer eller som en kombinasjon av alternative hypoteser, rubriseres denne kombinasjonen som en egen problemtypekategori.

Kriterieliste for skåring av problemtyper:

1. Generelle lærevansker

Kriterier for skåring:

PP-rådgiveren bruker denne betegnelsen eksplisitt i et konkluderende avsnitt

Det fremgår/hevdes at et hovedproblem er generell utviklingsforsinkelse

Det fremgår/hevdes at barnet er mentalt retardert, kognitivt utviklingsforsinket o.l.

Det fremgår/hevdes at barnet ligger mer enn 1 SD under norm på generelle evnetester, uten at det er tatt forbehold for språknivåer og språklæringsmuligheter

2. Spesifikke språkvansker

Kriterier for skåring:

PP-rådgiveren bruker denne betegnelsen eksplisitt i et konkluderende avsnitt.

Det fremgår/hevdes at barnet er forsinket i almen språkutvikling og det skyldes ikke generelle lærevansker.

Det fremgår/hevdes at barnet har dysfasi eller språklige utviklingsproblemer.

Det hevdes at barnet har et "språkproblem" eller "språkvansker" (uten referanse til begrensede norskferdigheter, spesifikke språkvansker eller generelle lærevansker).

3. Begrensede norskferdigheter

Kriterier for skåring:

Kategorien brukes når det går frem at et viktig hinder for opplæringsutbytte er begrensede norskferdigheter, ved formuleringer som “svakt ordforråd på norsk”, “kan for lite norsk”, “har ikke vært tilstrekkelig eksponert for norsk”. I saker der begrensede norskferdigheter nevnes, men enten ikke tillegges vekt eller beskrives som konsekvens av en annen problemtype (for eksempel ”språkforsinket på to språk på grunn av mental retardasjon”), blir denne kategorien ikke brukt. Slike formuleringer kategoriseres under generelle lærevansker, og begrensede norskferdigheter blir ikke rubrisert som egen problemtype i slike saker.

4. Andre spesifikke vansker

Kriterier for skåring:

Dette er en samlekategori for en rekke forskjellige *klare* formuleringer som atskiller seg fra de to forgående problemtypene. Eksempler er uro, konsentrasjonssvikt, hyperaktivitet, motoriske vansker, mutisme, autisme, understimulering, psykososiale vansker, hørselsvanske, synsvansker, motoriske vansker, atferdsproblemer o.l. Når slike problemtyper (eller vanskeårsaker) opptrer sammen med en av de tre første kategoriene, blir de rubrisert i kategoriene generelle lærevansker og/eller spesifikke språkvansker.

5. Uspesifiserte vansker

Kriterier for skåring:

Denne kategorien brukes når det er vanskelig å få tak i hva PP-rådgiveren mener er barnets problem, eksemplifisert som “mistrivsel”, “har det vanskelig”, “er skolesvak”, “henger etter i skolearbeidet” og lignende. Kategorien brukes ikke når det er mulig å rubrisere problemtypen under de fire foregående kategoriene.

6. Andre vansker

Kriterier for skåring:

Dette er en restkategori for vanskebeskrivelser som ikke faller inn under de foregående kategoriene, for eksempel når det nevnes en medisinsk diagnose uten referanse til hva den innebærer for læring, og uten andre kategoriserbare beskrivelser av problemtype.

Vedlegg 7 Nyttekrav i kvantitativ analyse

Jevnt fordelt kvalitet

De 49 kriteriene for god praksis er samlet i 5 temagrupper: Individuell utvikling, oppvekstbetingelser, utredningspraksis, konkludering og tiltakspraksis. For at en erklæring potensielt kan komme et barn til nytte, må den være rimelig god på hvert av disse hovedområdene. Kvalitetene i et sakkyndig arbeid skal være jevnt fordelt. En erklæring som er svak på ett hovedområde, vil neppe kunne komme barnet til nytte. Godt informasjonstilfang, god utredning og veldokumentert konklusjon er ikke nok dersom tiltakene som foreslås er utilstrekkelige, for det er tiltakene, i form av praktisk pedagogikk, som til slutt eventuelt kommer barnet til nytte. Tilsvarende vil de selv mest velformulerte tiltaksforslag være utilstrekkelige hvis det ikke er belegg for dem i informasjonstilfang, utredning eller konklusjon. Selv de beste tiltak kan bare være nyttige for elever som har behov for dem – for andre kan de være skadelige. Det første kravet til en potensielt nyttig erklæring er derfor at dens kvaliteter er jevnt fordelt over de 5 temagruppene i den kvantitative analysen.

Lik vektning av ulike variabler i den kvantitative analysen av praksiselementer

I den kvantitative analysen er de 49 kriteriene for god praksis gitt lik vekt, som om de var like viktige. I realiteten er de 49 kriteriene av forskjellig viktighet, men det kan ikke oppstilles objektive kriterier for å gi den enkelte faktor dens rette vekt. En god beskrivelse av tidlig morsmålsutvikling er antagelig mye viktigere enn å huske på å angi navnet på opprinnelseslandet, selv om begge deler er god praksis og begge må skåres positivt for å nå prosjektkravet. Vi har ikke noe tallmessig eller teoretisk grunnlag for å angi *hvor mye viktigere* den ene opplysningen er enn den andre. Likevektning av faktorene innebærer i realiteten enten en undervektning eller en overvektning av den enkelte faktor, men det er umulig å måle effekten av denne feilkilden. Undervektede og overvektede items vil påvirke vurderingen av en erklæring i motsatte retninger. Fordi antall kriterier er så høyt som 49, er det grunn til å håpe, og det er også sannsynlig, at disse motsatte effektene i stor grad vil oppveie hverandre i den samlede vurderingen av en enkelt erklæring og av alle erklæringene som et samlet hele.

Nyttekrav i kvantitativ analyse

For hvert av de 5 hovedområdene er det skilt mellom enkeltkriterier som vurderes uomgjengelig nødvendige, og enkeltkriterier som i det minste er såpass mye mindre viktige at deres fravær ikke nødvendigvis ødelegger den potensielle nytteverdien av en erklæring. Det understrekes at skillet mellom uomgjengelig nødvendige kriterier og kriterier som kan fravikes er kvalitativt og bygger på et faglig skjønn. Noen kriterier er tatt ut av nyttekravet fordi de delvis overlapper med andre kriterier. Noen er tatt ut fordi de anses som vanskelige å skåre positivt på, gitt vanlig praksis i norske PP-tjenester, og derfor skiller dårlig mellom erklæringene. Noen kriterier er tatt ut fordi de åpenbart er mindre viktige enn andre, som vist ovenfor. Nyttekravene som er satt for den kvantitative analysen fremstilles og begrunnes i Vedlegg 7 Nyttekrav kvantitativ analyse. Nyttekravene kan kort oppsummeres slik: For det første skal erklæringen skåre minimum 38 poeng (summen av kriteriene til nyttekravet). For det andre skal nyttekravet nås på hver av de 5 temagruppene. Det er ikke tilfeldig hvilke kriterier som fravikes. Bare de 11 kriteriene kan fravikes som er nevnt under temagruppene under.

Temagruppe 1 Individuell utvikling: Nyttekrav 4 poeng

For at en erklæring skal nå nyttekriteriet, må alle de fire kriteriene i denne temagruppen oppfylles. Hvis det enten ikke fremgår at barnet er minoritetsspråklig, hvis det ikke foreligger en anamnese, hvis tidlig språklig utvikling eller generell utvikling ikke er beskrevet, kan man ikke anta at erklæringen kan bli til nytte for barnet. For temagruppe 1 er nyttekravet 4 poeng, altså identisk med prosjektkravet.

Temagruppe 2 Oppvekstbetingelser: Nyttekrav 6 spesifiserte poeng

Hvis morsmålet er nevnt, kan man for nyttekravet fravike kriteriet om at nasjonalitet eller etnisk bakgrunn er nevnt, for det følger ofte av morsmålet. Det er tilstrekkelig at ett av de to kriteriene "eksponering for norsk" eller "oppholdstid i Norge" er oppfylt, for disse kriteriene er for mange barn overlappende. Kravet om at pedagogiske tilbud skal være vurdert som mulig bidrag til problemutvikling kan fravikes. Det er et kriterium som det i denne sammenheng er vanskelig å få positiv skåre på, fordi evaluering av pedagogiske tilbud synes å være uvanlig praksis i PP-tjenesten. For temagruppe 2 kreves altså at de resterende kriteriene er oppfylt, hvilket gir et nyttekrav på 6 poeng.

Temagruppe 3 Utredning: Nyttekrav 9 spesifiserte poeng

Man kan for nyttekravet fravike det ene av de to kriteriene "Norskferdigheter er forsøkt kartlagt" og "Nivå for norskferdigheter er angitt". De to kriteriene er delvis overlappende. Tilsvarende kan man for nyttekravet fravike det ene av de to kriteriene "Morsmålet er forsøkt kartlagt" og "Nivå for morsmålsbeherskelse er angitt". Disse to kriteriene er også delvis overlappende. Man kan videre for nyttekravet fravike kriteriet om kvalitativ språkbeskrivelse. Det er ikke mye praksis for denne metoden i norske PP-tjenester, og språk kan utredes også på andre måter. Dette er i denne sammenheng et vanskelig poeng å oppnå. Observasjon av barnet i kommunikasjon med samspråklige er et kriterium som kan fravikes. Det er ikke tradisjon for denne metoden i norsk praksis, og språk kan vurderes på andre måter. Sluttelig kan man fravike kravet om at morsmålstep skal være kommentert. Om morsmålet er godt utredet eller nivåangitt, blir denne opplysningen litt mindre viktig, og det er antagelig lite bevissthet om denne faktoren i norske PP-tjenester. Derfor er dette i denne sammenheng et vanskelig poeng å oppnå. For temagruppe 3 kreves altså at de resterende kriteriene er oppfylt, hvilket gir et nyttekrav på 9 poeng.

Temagruppe 4 Konkluderingspraksis: Nyttekrav 4 poeng.

For at en erklæring skal nå nyttekravet, må alle de 4 kriteriene i denne temagruppen oppfylles. En erklæring der det enten ikke foreligger en konklusjon, der konklusjonen ikke dokumentert, der konklusjonen ikke forståelig fremstilt eller der den ikke er relatert til barnets pedagogisk relevante ferdighetsnivåer, kan neppe antas å kunne bli til nytte for barnet. For temagruppe 4 er nyttekravet 4 poeng, altså identisk med prosjektkravet.

Temagruppe 5 Tiltaks- og forvaltningspraksis: Nyttekrav 15 poeng.

Prosjektmodellen har tre kriterier som omhandler personsamarbeid rundt et barn, faglig-tematisk samordning av tiltak for et barn og innskriving av slikt samarbeid/samordning i IOP. For nyttevurderingen er det tilstrekkelig at ett av disse tre kriteriene oppfylles. Dette er ikke vanlig praksis i PP-tjenestene, og det er svært positivt når et av disse kriteriene oppfylles. Man kan fravike kravet om at tiltak skal bygge på eller utnytte kulturfaktorer. Dette er utmerket praksis, men det er ikke tradisjon for slike vurderinger i norske PP-tjenester, og derfor er dette et vanskelig poeng å oppnå. For temagruppe 5 kreves altså at de resterende kriteriene er oppfylt, hvilket gir et nyttekrav på 15 poeng.

Oppsummering av nyttekrav til en erklæring etter den kvantitative analysen

En erklæring kan være potensielt nyttig for barnet den omhandler, selv om den skårer mindre enn 49 poeng, og selv om den derfor ikke når prosjektkravet. For det første skal erklæringen skåre minimum 38 poeng (summen av kriteriene til nyttekravet). For det andre skal nyttekravet nås på hver av de 5 temagruppene, som beskrevet. Erklæringens kvalitet skal være jevn over de fem hovedområdene for praksis. Det er ikke tilfeldig hvilke kriterier som fravikes. Bare de 11 kriteriene kan fravikes som er spesifisert under temagruppene i foregående avsnitt.

Vedlegg 8 Nyttekrav i kvalitativ analyse

Som beskrevet tidligere, måles kvalitet på grunnleggende forskjellig måter i den kvantitative og i den kvalitative analysen. I den kvantitative analysen er det oppstilt et *prosjektkrav* til informasjonsbiter som bør foreligge i en sakkyndighetserklæring. Det er også skjønnsmessig innført et *nyttekrav* for å skille erklæringer som antagelig kan komme det utredede barnet til nytte fra erklæringer som neppe kan komme barnet til nytte (sumskåre 38 og nyttekravet oppfylt for fem områder).

Fordi skalaen er annerledes konstruert i den kvalitative analysen, uten objektivt registrerbare grenseverdier, kan man ikke her oppstille et prosjektkrav (en minstestandard) som viser at en sakkyndighetserklæring er ”god nok”. Men også i den kvalitative analysen kan man for illustrative formål innføre et skjønnsbasert nyttekrav. Nyttekravet i den kvalitative analysen spesifiserer en samlet poengsum i rangeringen av de syv spørsmål og en minste-poengsum på hvert av dem for å sikre bredde. Nyttekravet i den kvalitative analysen begrunnes og spesifiseres i dette vedlegget. Fordi de to analysene er fundamentalt forskjellige, er nyttekriteriene ikke helt sammenlignbare i den kvantitative og den kvalitative analysen, i den forstand at like mange og de samme erklæringene oppfyller nyttekravet i de to analysene. Mønsteret bør imidlertid være likt, om de to måleinstrumentene skal tilkjennes verdi.

Som i den kvantitative analysen, der det for å sikre bredde kreves at hvert av de fem hovedområdene for saksopplysning oppfyller nyttekravet uavhengig av samlet poengskåre, kreves i den kvalitative analysen nyttekravet oppfylt for alle syv spørsmål. En erklæring med toppskåre 6 på seks av spørsmålene vil altså ikke oppfylle nyttekravet på tross av høy poengsum, dersom det syvende spørsmål ikke oppfyller nyttekravet. En erklæring oppfyller nyttekravet (som vist under) når skåren i den kvalitative analysen er minst 30 poeng og når poengene er jevnt fordelt over de syv spørsmål.

Nyttekravene i den kvalitative analysen settes og begrunnes slik:

Spørsmål	Nyttekrav
<u>1. I hvilken grad er konklusjonen balansert?</u>	<u>Skåre 4</u>
Skala 1-6 fra ”Ikke balansert konklusjon” til ”Balansert konklusjon”	

Balanse består operasjonelt definert av mengde, bredde og kvalitet i samlet informasjonstifang på områdene individuell utvikling, oppvekstbetingelser og aktuelle kartleggings- og utredningsfunn. Skåre 1-3 er grader av manglende balanse. Skåre 4-6 er grader av foreliggende balanse. Nyttekravet er satt til skåre 4, altså den laveste av de tre positive skårene.

<u>2. 1 I hvilken grad er konklusjonen diskutert?</u>	<u>Skåre 4</u>
Skala 1-6 fra ”Konklusjonen er ikke diskutert” til ”Konklusjonen er diskutert”	

Det skal foreligge en diskusjon av ulike forhold i og rundt barnet sett i et tidsperspektiv. Diskusjon er operasjonelt slik definert: Ulike opplysninger og funn skal sammenholdes, vektas og relateres til hverandre og til konklusjonen. Informasjon fra områdene individuell utvikling, oppvekstbetingelser og aktuelle kartleggings- og utredningsfunn skal trekkes inn i diskusjonen og slik innebære en fornuftig vektlegging av ulike faktorer. Diskusjonen skal uten åpenbar logisk brist føre frem til konklusjonen. Skåre 1-3 er grader av manglende diskusjon. Skåre 4-6 er grader av foreliggende diskusjon. Nyttekravet er skjønnsmessig satt til skåre 4, altså den laveste av de tre positive skårene.

3. I hvilken grad er konklusjonen dokumentert i presentert materiale? Skåre 4

Skala 1-6 fra “Konklusjonen er ikke dokumentert i presentert materiale” til “Konklusjonen er dokumentert i presentert materiale”.

Dokumentasjon er operasjonelt slik definert: Konklusjonen er dokumentert når den uten åpenbar logisk brist bygger på presenterte opplysninger fra områdene individuell utvikling, oppvekstbetingelser og aktuelle kartleggings- og utredningsfunn, som i seg selv eller i sin helhet er tilstrekkelige for å trekke denne konklusjonen. Som dokumentasjon gjelder både behørig kvalitetssikrede testresultater, gode sammenlignende observasjonsdata, velfunderte kvalitative språkbeskrivelser og sikker innhentet informasjon. Skåre 1-3 er grader av manglende dokumentasjon. Skåre 4-6 er grader av foreliggende dokumentasjon. Nyttekravet er satt til skåre 4, altså den laveste av de tre positive skårene.

4. I hvilken grad er konklusjonen forståelig fremstilt? Skåre 5

Skala 1-6 fra “Helt meningsløst” til “Helt klart”.

Forståelighet er nærmere definert i vedlegg 3. Konklusjonen skal være et forståelig og meningsfullt uttrykk for det PP-rådgiver har funnet ut om barnets læreforutsetninger og pedagogiske situasjon. Det er i denne forbindelse utelukkende tale om klarhet i formulering. Nyttekravet er satt til skåre 5 (“Godt forståelig”).

5. I hvilken grad er føringene for tiltak relevante? Skåre 4

Skala 1-6 fra “Føringene er ikke relevante ut fra presentert materiale” til “Føringene er relevante ut fra presentert materiale”.

Føringene for tiltak skal være relevante i forhold til dette barnets beskrevne læreforutsetninger og pedagogiske situasjon. Relevante føringer er slike som er forenlige med og følger av samlet informasjonstilfang, utredning og konklusjon. Rangeringen på dette spørsmålet skal vise graden av sammenheng mellom det presenterte materialet og de pedagogiske konsekvenser som trekkes av det. Skåre 1-3 er grader av manglende relevans. Skåre 4-6 er grader av foreliggende relevans. Nyttekravet er satt til skåre 4, altså den laveste av de tre positive skårene.

6. I hvilken grad er føringene for tiltak konkrete? Skåre 4

Skala 1-6 fra “Føringene er vage eller abstrakte og muliggjør ikke målformuleringer” til “Føringene er konkrete og muliggjør målformuleringer”.

Konkretisering er operasjonelt slik definert: Føringer kan være metodisk og innholdsmessig konkrete mht. hva barnet skal arbeide med og hva lærer skal foreta seg. Føringer kan være konkrete mht. opplæringsmål og være anvendelige for en lærer som skal formulere etterprøvbare opplæringsmål. Føringer er konkrete når de muliggjør eller letter oppstilling av etterprøvbare opplæringsmål. Skåre 1-3 er grader av manglende konkretisering. Skåre 4-6 er grader av foreliggende konkretisering. Godkjenningskriteriet er satt til 4.

7. I hvilken grad er føringene for tiltak forståelig fremstilt? Skåre 5

Skala 1-6 fra ”Helt meningsløst” til ”Helt klart”.

Forståelighet er nærmere definert i vedlegg 3. Føringene for tiltak skal være et forståelig og meningsfullt uttrykk for det PP-rådgiver mener at barnet trenger av pedagogiske tiltak og opplæring. Det er i denne forbindelse utelukkende tale om klarhet i formulering. Nyttekravet er satt til skåre 5 (“Godt forståelig”).

På de fem spørsmålene der nyttekravet er satt til skåre 4 (balanse, diskusjon, dokumentasjon, relevans og konkretisering), anses at kriteriet er liberalt satt. På de to spørsmålene om forståelighet i fremstillingen anses skåre 5 ("Godt forståelig") som et minimumskrav. Det skal ikke være tvil om hva en PP-rådgiver har ment å formidle i en sakkyndighetserklæring. Man må kunne forvente at PP-rådgivere med utdanning fra høyskole eller universitet skriver korrekt og forståelig norsk. Korrekt og forståelig norsk er også et krav man må kunne stille til et forvaltningsdokument. Verken skåre 3 ("Knappt forståelig") eller skåre 4 ("Så vidt forståelig") kan aksepteres.

Vedlegg 9 Deltagere, barn, baser og faser

Fagsammensetning i prosjektets utvalg PP-rådgivere i tre faser:

	Intervju 40	F1 41	34 F1	32 F2	28 F1+F2	21 F3
Cand. paed.	5	4	4	5	4	4
Cand. paed. spec.	7	9	6	5	5	4
Cand. psychol.	8	10	8	6	6	4
Cand. polit.	6	3	3	5	3	3
Høyere utdanning	26	26	21	21	18	15
Lavere utdanning	14	15	13	11	10	6

Fagsammensetningen i prosjektets fase 1 er angitt i 3 forskjellige varianter med forskjellig N.

Fase 1 N=41 er alle skårede sakkyndighetserklæringer i fase 1 skrevet av PP-rådgivere med kjent utdanningsbakgrunn. Data for disse 41 er de mest relevante for å sammenligne deltagerne i fase 1 med PP-rådgivere i landet som helhet, og angår spørsmålet om ytre validitet eller generalisering. Disse tallene bestemmer hvor langt man kan generalisere fra prosjektets funn til befolkningen av norske PP-rådgivere på det angjeldende tidspunkt (ca. 2000).

Fase 1 N=34 er alle skårede sakkyndighetserklæringer i fase 1 skrevet av *intervjuede* PP-rådgivere. Data for disse 34 er de mest relevante for å vurdere sammenhengen mellom intervjudata (bakgrunnsopplysninger, kunnskaper og selvrapportert praksis) og faktisk praksis i fase 1.

Fase 1 N=28 er sakkyndighetserklæringer skrevet i fase 1 av intervjuede PP-rådgivere som utreder *samme barn* i fase 2. Data for disse 28 er inngår i grunnlaget for å vurdere effekten av kompetansehevingsprogrammet og sammenhengen mellom praksisbedring i fase 2 og bakgrunnsopplysningene slik de fremgår av intervjuet.

Fagsammensetningen i fase 2 er angitt i to varianter med forskjellig N.

Fase 2 N=32 er alle sakkyndighetserklæringer i fase 2 skrevet av intervjuede PP-rådgivere som har gjennomgått kompetansehevingsprogrammet. Data for disse 32 eksemplifiserer (i beste fall) hva slags praksis man kan forvente av en gruppe PP-rådgivere som har gjennomgått et kompetansehevingsprogram. Antall erklæringer er imidlertid for lavt til at man kan generalisere til befolkningen av norske PP-rådgivere.

Fase 2 N=28 er alle sakkyndighetserklæringer skrevet i fase 2 av intervjuede deltagerne som også har erklæring i fase 1. Disse tallene angår effekten av kompetansehevingsprogrammet og sammenhengen mellom praksisbedring i fase 2 og bakgrunnsopplysninger slik de fremgår av intervjuet. Deltagerne er de samme som i Fase 1 N=28.

Fase 2 N=21 er alle sakkyndighetserklæringer skrevet i fase 2 av intervjuede deltagerne som også har erklæring i fase 3. Data for disse 21 vedrører langtidseffekten av kompetansehevingsprogrammet.

Fase 3 N=21 er alle erklæringene i fase 3, alle skrevet av deltagerne som har gjennomført kompetanseheving og levert rapport til fase 2.

Utvalg av barn og PP-rådgivere i ulike databaser

En *deltager* i dette prosjektet er en *intervjuet* PP-rådgiver, som i løpet av prosjektet har utredet ett eller flere barn. En *sak* er i dette prosjektet i utgangspunktet en deltager som har utredet *samme* barn både før og etter kompetanseheving (fase 1 og 2) og et *annet* barn to år senere for å måle langtidseffekter (fase 3).

På grunn av problemene med rekruttering av PP-rådgivere, ble det imidlertid nødvendig å inkludere noen PP-rådgivere som stilte i prosjektets fase 1 med barn som var utredet av

en lokal kollega. Nesten alle disse har alle sendt inn sakkyndighetserklæringer på et (passende) *annet* barn de selv har utredet før kompetanseheving, slik at prosjektet har nær komplette sett av deltageres sakkyndighetserklæringer fra fase 1 og fase 2. Enkelte deltageres arbeid i fase 1 er sammenlignet med samme deltagers arbeid med et *annet* barn i fase 2. Barna som er utredet i fase 3 er alle nye for prosjektet og deltagerne to år senere.

De 40 intervjuede *deltagerne* er altså ikke alltid de samme som har skrevet sakkyndighetserklæringene i fase 1, men alle representerer vanlig praksis i landets PP-tjenester. Den praksis som er sammenlignet i tre faser, gjelder ikke alltid *samme barn* i to faser og *aldri* samme barn i tre faser, men alltid *samme PP-rådgiver* i to eller tre faser.

Materialet muliggjør altså en sammenligning av deltageres praksis i tre faser, før og etter kompetanseheving, og to år senere. Den praksis som er sammenlignet i fase 1 og 2 gjelder for noen PP-rådgivere ett barn som er utredet to ganger med mer enn ett års avstand i tid. For andre PP-rådgivere gjelder sammenligningen deres arbeid med to forskjellige barn, ett utredet før kompetanseheving og et annet barn utredet etter kompetanseheving. Av følgende grunner anses denne utvalgsstrukturen ikke problematisk:

De faglige minstekrav som skal stilles til en pedagogisk-psykologisk utredning er nøyaktig de samme ved førstegangsutredning som ved senere utredninger. Skåringsprosedyren for sakkyndighetserklæringer er også slik at alle kriterier er relevante og skal skåres for alle utredede barn. Derfor spiller det i *denne* sammenheng ingen rolle at noen deltagere har demonstrert sin kompetanseutvikling gjennom prosjektets faser ved arbeid med to barn på tre tidspunkt (ett i fase 1 og 2 og et annet i fase 3) og andre gjennom arbeid med tre forskjellige barn (ett i hver fase).

For hvert av de *barna* som er utredet i to faser, altså to ganger (av én eller to PP-rådgivere) muliggjøres også en vurdering av i hvilken grad og på hvilken måte konklusjoner og tiltaksforslag er forskjellige hos en gruppe PP-rådgivere som ikke har hatt kompetanseheving (fase 1) og hos en gruppe PP-rådgivere (*deltagerne*) som har gjennomgått kompetanseheving (fase 2). Denne vurderingen er tentativ, fordi man alltid (av spesifiserbare grunner) må forvente en grad av endring i konklusjoner og tiltaksforslag ved andre gangs utredning. Nullhypotesen er i denne sammenheng at konklusjoner og tiltaksforslag vil være omtrent de samme for hvert barn i fase 2 som i fase 1, og at prosjektets kompetansehevingsprogram i så måte følgelig ikke kan vises å ha hatt noen effekt.

Denne litt kompliserende utvalgsstrukturen skal ikke ha svekket vurderingen av forholdet mellom intervju og praksis og vurderingen av forholdet mellom praksis i tre faser. Problemet er løst på følgende måte:

Alle *saker* har et saksnummer, her benevnt X. Saksnummeret referer til en individuell PP-rådgiver som er blitt intervjuet ved prosjektstart, altså til en *deltager*. Når den intervjuede PP-rådgiver har skrevet sakkyndighetserklæringen som legges til grunn for fase 1 og selv utreder barnet på nytt i fase 2, er sakkyndighetserklæringene i databasene benevnt X-10 (fase 1) og X-20 (fase 2). Sakkyndighetserklæring skrevet i fase 1 av en *ikke* intervjuet PP-rådgiver (som altså ikke er en deltager) benevnes X-11. Når en sak med betegnelsen X-11 utredes av en *deltager* i fase 2, får erklæringen betegnelse X-22 (det er bare deltagerer som skriver erklæringer i fase 2 og 3). Sakkyndighetserklæring skrevet av en *deltager* før kompetanseheving om et barn som *ikke* er utredet i fase 2, betegnes X-12. X er nummeret på *deltageren*. Det første tallet etter X angir *fasen* (1, 2 eller 3) og det siste tallet (0, 1 eller 2) er en betegnelse på *barnet*.

Et 0-barn er utredet av en intervjuet deltager i både fase 1 og fase 2.

Et 1-barn er utredet av en utenforstående PP-rådgiver i fase 1, men av en deltager i fase 2.

Et 2-barn er utredet av en deltager i fase 2 men av en utenforstående PP-rådgiver i fase 1.

I fase 3 er alle barna nye for prosjektet og slik sett like. En erklæring fra fase 3 benevnes X-3 (erklæring fra deltager X om et barn deltager X har valgt å bruke i prosjektets fase 3).

Saksnummeret 13-22 er for eksempel en betegnelse på en sakkyndighetserklæring skrevet av deltagende PP-rådgiver nr. 13, om et barn som i fase 1 var utredet av en utenforstående PP-rådgiver med en fase 1-erklæring betegnet 13-11. Arbeidet til PP-rådgiver nr. 13 blir altså vurdert i forhold til to barn, mens PP-rådgiver nr. 35, som skrev erklæring 35-20, blir vurdert etter arbeid med ett og samme barn i fase 1 (35-10) og fase 2 (35-20). Disse to PP-rådgiverne har i fase 3 saksnumrene 13-3 og 35-3.

Saksnumrene kan oversettes slik:

X-10 er en fase 1-erklæring skrevet av en intervjuet PP-rådgiver (deltager nr. X) som utreder det samme barn i fase 2.

X-20 er en fase 2-erklæring skrevet av en intervjuet PP-rådgiver (deltager nr. X) som utredet samme barn i fase 1.

X-11 er en fase 1-erklæring skrevet av en *ikke* intervjuet PP-rådgiver (en ikke-deltager i prosjektet) om et barn som en intervjuet PP-rådgiver (deltager nr. X) utredet i fase 2.

X-12 er en fase 1-erklæring skrevet av en intervjuet PP-rådgiver (deltager nr. X) om et barn som ikke inngår i fase 2 av prosjektet, bare i fase 1.

X-22 er en fase 2-erklæring skrevet av en intervjuet PP-rådgiver (deltager nr. X) om et barn som en ikke deltagende kollega har utredet i fase 1, og som har demonstrert sin praksis i fase 1 ved en erklæring om et barn som ikke utredes i fase 2, nemlig en erklæring med betegnelsen X-12.

X-3 er en fase 3-erklæring skrevet av en intervjuet PP-rådgiver (deltager nr. X).

Dette gir følgende mønster for databehandlingen:

De 40 PP-rådgiverintervjuene (deltagere) står for seg selv, og brukes til å vurdere faktorer i og forholdet mellom bakgrunn, kunnskaper, synspunkter og egenrapportert praksis, dessuten som grunnlag for utvikling av kompetansehevingsprogrammet.

De til sammen 41 sakkyndighetserklæringene som foreligger før kompetanseheving, skrevet av PP-rådgivere med kjent utdanningsbakgrunn, men uten nødvendigvis å være deltagere, står for seg selv i evaluering av erklæringer som uttrykker praksis noen PP-tjenester i fase 1 før kompetanseheving (X-10, X-11 og X-12).

Forholdet mellom intervjudata og praksis før kompetanseheving er utledet på grunnlag av intervju med deltagende PP-rådgivere og sakkyndige erklæringer med betegnelse X-10 og X-12, altså det maksimale antall PP-rådgivere med både intervju og erklæring fra fase 1, men uten de ikke-intervjuede (utenforstående) PP-rådgiveres erklæringer.

Forholdet mellom praksis før og etter kompetanseheving er utledet av sakkyndighetserklæringer med betegnelse X-10 og X-12 (fase 1) og X-20 og X-22 (fase 2), altså de deltagere som har demonstrert sin praksis i to faser (med ett eller to barn).

De 32 sakkyndighetserklæringene fra fase 2 (X-20 og X-22) står for seg selv i vurderingen av praksis etter kompetanseheving.

Nye konklusjoner og tiltaksforslag i fase 2 for individuelle barn etter ny utredning gjennomført av deltagere som har gjennomgått kompetanseheving, er utledet av saker med betegnelsen X-10 og X-11 (fase 1) og X-20 og X-22 (fase 2). Det er her spørsmål om i hvilken grad vurderingen av individuelle barn endrer seg fra fase 1 til fase 2, uavhengig av om vurderingene i to faser er gjort av én eller av to PP-rådgivere.

De 21 sakkyndighetserklæringene fra fase 3 står for seg selv som et grovt mål på eventuelle langtidseffekter av kompetansehevingen.

Databasene er bygget opp slik som grunnlag for de statistiske analysene:

1. Hvordan er praksis før kompetanseheving? (fase 1) N=41

Alle erklæringer fra fase 1 (inkludert utenforstående PP-rådgivere) sammenholdt med en minstestandard (prosjektets normative arbeidsmodell).

- Databasen består av erklæringer med betegnelse X-10, X-11, X-12

2. Praksis før kompetanseheving i lys av intervju N=34

Her er det fokus på praksis i fase 1 hos intervjuede PP-rådgivere (deltagere). Bakgrunnsvariabler og synspunkter sammenholdes med praksisvariablene; kvaliteten på intervjuvarene sammenholdes med praksiskvalitet. Basen muliggjør analyse av forholdet mellom *rapportert* og *faktisk* praksis.

- Databasen består av erklæringer med betegnelse X-10, X-12 (X-11 går ut, for utreder har ikke gitt intervju, er ikke deltager).

3. Praksisendring fra fase 1 til fase 2 (fokus på intervjuede PP-rådgivere i 2 faser) N=28

Praksisendring for hele materialet. Alle deltagere med kompetanseheving og erklæring fra fase 1 og 2 (om 1 eller 2 barn). Basen muliggjør en analyse av mulige årsaker til praksisendring i fase 2.

- Databasen består av erklæringer med betegnelse X-10 og X-12 versus X-20 og X-22 (X-11 går ut, for utreder har ikke hatt kompetanseheving, er ikke deltager).

4. Hvordan er ny praksis etter kompetanseheving? (fokus på mulige effekter av kompetanseheving) n32

Alle erklæringer fra fase 2 sammenholdt med prosjektets praksismodell.

- Databasen består av erklæringer med betegnelse X-20 og X-22.

5. Ny vurderinger i fase 2 (fokus på barn som er utredet i både fase 1 og fase 2) N=32

Alle konklusjoner i fase 2 mot konklusjonene for samme barn i fase 1.

- Databasen består av erklæringer med betegnelse X-20 og X-22 versus X-10 eller X-11 (X-12 går ut fordi erklæringen angår et fase 1-barn ("12") som ikke er utredet i fase 2).

6. Hvordan er praksis etter en latensperiode på to år? (fokus på mulige langtidseffekter av kompetanseheving) N=21

Alle erklæringer fra fase 3 sammenholdt med prosjektets praksismodell.

- Databasen består av erklæringer med betegnelse X-3.

Vedlegg 10 Statistikk for forholdet mellom fasene

Prestasjonsforskjeller i fase 1 mellom etterblivere i fase 1 og overleverer til fase 2

Først undersøkes forskjellen i mean skåre i kvantitativ og kvalitativ analyse for fase 1 hos åtte etterblivere i fase 1 og 28 overleverer til fase 2.

Compare means independent samples test:

Skåre fase 1: mean 11,79 i kvantitativ analyse hos 8 etterblivere i fase 1

Skåre fase 1: mean 17,84 i kvantitativ analyse hos 28 overleverer til fase 2

Forskjellen i fase 1 mean er signifikant ($p=0,03$) mellom etterblivere og overleverer

Skåre fase 1: mean 19,75 i kvalitativ analyse hos 8 etterblivere

Skåre fase 1: mean 21,88 i kvalitativ analyse hos 28 overleverer

Forskjellen mellom disse er signifikant ($p<0,05$)

Deretter, i den grad verdiene ikke er normalfordelte, undersøkes samme forhold med:

Non-parametric Mann-Whitney U-test, 2-independent samples, som er basert på rank.

Mean Rank fase 1: 25,19 i kvantitativ analyse hos 8 etterblivere

Mean Rank fase 1: 16,59 i kvantitativ analyse hos 28 overleverer

Forskjellen mellom disse er signifikant ($p<0,05$)

Mean Rank fase 1: 21,56 i kvalitativ analyse hos 8 etterblivere

Mean Rank fase 1: 17,63 i kvalitativ analyse hos 28 overleverer

Forskjellen mellom disse er signifikant ($p<0,05$)

Overleverer til fase 2 er marginalt bedre i fase 1 enn etterblivere i fase 1 og forskjellen er statistisk signifikant etter begge tester, men ikke substansielt betraktelig. Etterbliverne er desuten få.

Prestasjoner i fase 1 vs. fase 2 for deltagere med erklæring i begge faser (N=28)

Kvantitativ og kvalitativ skåre korreleres mellom fase 1 og fase 2 hos 28 deltagere med erklæring i begge faser.

Compare means paired samples statistics:

Mean skåre i kvantitativ analyse i fase 1: 17,84

Mean skåre i kvantitativ analyse i fase 2: 37,26

Korrelasjonen er 0,51 $p<0,00$.

Mean skåre i kvalitativ analyse i fase 1: 21,88

Mean skåre i kvalitativ analyse i fase 2: 30,05

Korrelasjonen er 0,51 $p<0,01$.

Testene viser at de beste i fase 1 også tenderer mot å være de beste i fase 2. Korrelasjonene er moderate og signifikante.

Prestasjonsforskjeller i fase 2 mellom etterblivere i fase 2 og overleverer til fase 3

Først undersøkes forskjellen i mean skåre i kvantitativ og kvalitativ analyse for fase 2 hos 11 etterblivere i fase 2, som altså ikke har erklæring i fase 3, og 21 overleverer til fase 3, som har erklæring i begge faser.

Compare means independent samples test:

Skåre fase 2: mean 34,78 i kvantitativ analyse hos 11 etterblivere i fase 2
 Skåre fase 2: mean 38,56 i kvantitativ analyse hos 21 overleverer til fase 3
 Forskjellen mellom etterblivere og overleverer er ikke signifikant (0,18)

Skåre fase 2: mean 28,00 i kvalitativ analyse hos 11 etterblivere i fase 2
 Skåre fase 2: mean 30,64 i kvalitativ analyse hos 21 overleverer til fase 3
 Forskjellen mellom etterblivere og overleverer er ikke signifikant (p=0,17)

Deretter, i den grad verdiene ikke er normalfordelte, undersøkes samme forhold med:

Non-parametric Mann-Whitney U-test, 2-independent samples, som er basert på rank.

Mean Rank fase 2: 14,14 i kvantitativ analyse hos 11 etterblivere
 Mean Rank fase 2: 17,74 i kvantitativ analyse hos 21 overleverer
 Forskjellen mellom disse er ikke signifikant (p=0,3)

Mean Rank fase 2: 12,77 i kvalitativ analyse hos 11 etterblivere
 Mean Rank fase 2: 18,45 i kvalitativ analyse hos 21 overleverer
 Forskjellen mellom disse er ikke signifikant (p=0,1)

Overleverer til fase 3 er marginalt bedre i fase 2 enn etterblivere i fase 2, men forskjellen er verken statistisk signifikant eller substansielt betraktelig.

Prestasjoner i fase 2 vs. fase 3 for deltagere med erklæring i begge faser (N=21)

Kvantitativ og kvalitativ skåre korreleres mellom fase 2 og fase 3 hos 21 deltagere med erklæring i begge faser.

Compare means paired samples statistics:

Mean skåre i kvantitativ analyse i fase 2: 38,56
 Mean skåre i kvantitativ analyse i fase 3: 25,47
 Korrelasjonen er 0,47 p<0,05.

Mean skåre i kvalitativ analyse i fase 2: 30,64
 Mean skåre i kvalitativ analyse i fase 3: 24,55
 Korrelasjonen er 0,60 p<0,00.

Mønsteret mellom fase 1 og fase 2 holder seg mellom fase 2 og fase 3. De beste i fase 2 er også blant de beste i fase 3. Det er en moderat og signifikant positiv korrelasjon.

Vedlegg 11 Korrelasjoner intervjuskåre, praksis og etterundersøkelse

Interesse for feltet

<u>Korrelasjon</u>	<u>Sumskåre interesse</u>
Intervjuskåre	r 0,09
Sumskåre innsats	r 0,36 p=0,06
Opplevd utbytte (fornøydhet)	r 0,25
Skåre i fase 1 kvantitativ analyse	r -0,06
Skåre i fase 1 kvalitativ analyse	r -0,07
Skåre i fase 2 kvantitativ analyse	r 0,05
Skåre i fase 2 kvalitativ analyse	r -0,06

Innsats i prosjektet

<u>Korrelasjon</u>	<u>Sumskåre innsats</u>
Intervjuskåre	r 0,03
Opplevd utbytte (fornøydhet)	r 0,39 p=0,09
Skåre i fase 1 kvantitativ analyse	r -0,20
Skåre i fase 1 kvalitativ analyse	r -0,18
Skåre i fase 2 kvantitativ analyse	r 0,05
Skåre i fase 2 kvalitativ analyse	r -0,03

Innsats og interesse

<u>Korrelasjon</u>	<u>Sumskåre interesse og innsats</u>
Intervjuskåre	r 0,15
Opplevd utbytte (fornøydhet)	r 0,17
Skåre i fase 1 kvantitativ analyse	r -0,13
Skåre i fase 1 kvalitativ analyse	r -0,15
Skåre i fase 2 kvantitativ analyse	r -0,02
Skåre i fase 2 kvalitativ analyse	r -0,09

Opplevd utbytte av prosjektdeltagelse

<u>Korrelasjon</u>	<u>Opplevd utbytte</u>
Intervjuskåre	r -0,08
Skåre i fase 1 kvantitativ analyse	r 0,22
Skåre i fase 1 kvalitativ analyse	r 0,90
Skåre i fase 2 kvantitativ analyse	r 0,34 p=0,08
Skåre i fase 2 kvalitativ analyse	r 0,23

Nær-signifikante sammenhenger er uthevet.

Vedlegg 12 Generell og spesifikk praksisbedring

Innsatsparametre: praksisbedring kan skyldes større grundighet

- 1 Er generell utvikling beskrevet?
- 2 Fremgår at barnet er minoritetsspråklig?
- 3 Fremgår pedagogisk historie?
- 4 Fremgår aktuelt pedagogisk tilbud?
- 5 Har PPT foretatt egen utredning?
- 6 Er det foretatt testing?
- 7 Er det redegjort for metoder og funn?
- 8 Fremgår skoleferdigheter?
- 9 Foreligger det en konklusjon?
- 10 Er pedagogisk status relatert til læreforutsetninger?
- 11 Er konklusjonen dokumentert?
- 12 Er konklusjonen forståelig fremstilt?
- 13 Fremgår utbytte av ordinær opplæring?
- 14 Omtales justeringer av deler av ordinær opplæring?
- 15 Er spesialundervisning vurdert?
- 16 Er vurdering av spesialundervisning dokumentert?
- 17 Er det gitt føringer for innhold, omfang og organisering?
- 18 Er føringene relevante?
- 19 Er føringene konkrete?
- 20 Er føringene forståelig fremstilt?

Kompetanseparametre: praksisbedring kan skyldes nye kunnskaper og prioriteringer

- 1 Foreligger anamnese?
- 2 Er morsmålsutvikling beskrevet?
- 3 Fremgår nasjonalitet eller etnisk bakgrunn?
- 4 Fremgår morsmål?
- 5 Er familiesituasjonen beskrevet?
- 6 Fremgår hjemmespråk?
- 7 Fremgår oppholdstid i landet?
- 8 Fremgår eksponering for norsk?
- 9 Er det vurdert om pedagogisk tilbud har bidratt til problem?
- 10 Er norskbeherskelse forsøkt kartlagt?
- 11 Er morsmålsbeherskelse forsøkt kartlagt?
- 12 Er det foretatt kvalitative språkbeskrivelse?
- 13 Er det foretatt observasjon med samspråklige?
- 14 Er morsmålstep kommentert?
- 15 Er norsknivå eller –funksjon angitt?
- 16 Er morsmålsnivå eller –funksjon angitt?
- 17 Er det brukt egnet metodikk/tatt nødvendige forbehold?
- 18 Er de viktigste kartleggingsområder dekket?
- 19 Fremgår forholdet mellom non-verbalt nivå og to språklige nivåer?
- 20 Er morsmålsopplæring vurdert?
- 21 Er vurdering av morsmålsopplæring dokumentert?
- 22 Er tospråklig fagopplæring vurdert?
- 23 Er vurdering av tospråklig fagopplæring dokumentert?
- 24 Er særskilt norskopplæring vurdert?
- 25 Er vurdering av særskilt norskopplæring dokumentert?
- 26 Er det foreslått å bygge på kulturfaktorer i tiltak og tilbud?
- 27 Er personsamarbeid foreslått?
- 28 Er det foreslått faglig/tematisk samordning?
- 29 Er samarbeid og samordning foreslått innskrevet i IOP?

Vedlegg 13 Noen vitenskapstekniske resonnementer

Resonnement 1: Bakgrunn som determinant for intervjusvar og praksis i fase 1

Uavhengige variabler:

1. Utdanning
2. Kvalifisering
3. Erfaring
4. Demografi
5. Egenvurdering etc.

Avhengige variabler: Intervjusvar (intervjuskåre) og praksis i fase 1 (skårer i kvantitativ og kvalitativ analyse).

Både uavhengige og avhengige variabler må ha begrepsvaliditet. Validitet er en egenskap ved slutninger, ikke ved variabler.

Nullhypotese 1⁴⁸⁶

Det består en signifikant og substansiell relasjon mellom uavhengige variabler og avhengige variabler, mellom intervjusvar, praksis og de faktorer som bør predikere dem.

Forskningshypotese 1

Det består ingen slik sammenheng.

Nullhypotese 2

Utvalget av PP-rådgivere gjør forsvarlig og kompetent sakkyndighetsarbeid med minoritetsspråklige.

Forskningshypotese 2

PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid er ikke forsvarlig og kompetent.

Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet i den uavhengige variabel er argumentene for at bakgrunn bør predikere-/bestemme utfallet på de avhengige variablene intervjusvar og praksis (for om så ikke er tilfelle, kan det skyldes enten at argumentene er dårlige eller at bakgrunnen er dårlig, eller at den avhengige variabel er dårlig definert, eller ikke riktig målt).

Begrepsvaliditet i de avhengige variabler er argumentene for at den realistiske praksismodellen *uttrykker* kvalitet i sakkyndighetsarbeid og argumentene for at instrumentene (sjekklister, operasjonaliseringer, kategoriseringer og registreringer) *måler* kvalitet i sakkyndighetsarbeid (praksis og intervjusvar).

Instrumentene består av operasjonaliseringer, kategoriseringer og registreringer.

⁴⁸⁶ Det er strengt tatt ikke behov for nullhypotese 1 eller forskningshypotese 1 for kartlegging av sakkyndighetsarbeidet i PP-tjenesten. Svarene på disse hypotesene gir seg som funn i undersøkelsen. Ikke alle svar trenger spørsmål. Vi har også oppdagelser. Det samme kan sies for null- og forskningshypotese 2.

Operasjonalisering og kategorisering må ha begrepsvaliditet, som det er argumentert for og som bør stå seg mot kritikk.

Registrering må ha reliabilitet, som det må kontrolleres for, og som er demonstrert, separat for kvantitativ og kvalitativ analyse.

Statistisk validitet:

Det brukes robuste metoder etter LESS-prinsippet. Problem: Relativt små tall. Bare moderat statistisk validitet. Jeg kan ikke være helt sikker på at påviste sammenhenger er reelle, eller motsatt, ikke sikkert utelukke at reelle sammenhenger er oversett.

Indre validitet:

Kausalitet i påviste sammenhenger mellom uavhengige og avhengige variabler. Det er ingen påviste sammenhenger, så spørsmålet reiser seg ikke. Mangelen på påviste sammenhenger skyldes enten svak begrepsvaliditet i variabler og instrumenter eller at PP-rådgiverne er tilfeldig og utilstrekkelig forberedt for arbeidet. Det er bare de to mulige forklaringene på manglende sammenhenger.

Ytre validitet:

Undersøkelsens generaliseringsverdi svekkes av lavt N og manglende representativitet (utvalget er ikke representativt, men typisk). Undersøkelsens funn er selv i beste fall sanne bare for utvalget og kan ikke sikkert generaliseres til PP-tjenesten i Norge. Det er lav ytre validitet.

Under en antagelse om at PP-tjenesten i Norge gjør forsvarlig og kompetent sakkyndighetsarbeid overfor minoritetsspråklige, er undersøkelsens funn likevel svært vanskelige å forklare. Det er lav sannsynlighet for å gjøre slike funn under en slik antagelse.

Spørsmålet reiser seg derfor med full tyngde: Er prosjektets funn helt typiske for, eller endog bedre enn PP-tjenestens vanlige praksis i Norge?

Dette er et empirisk spørsmål som kan avklares ved replikasjonsstudier. Det er mer sannsynlig at spørsmålet kan besvares positivt enn negativt. Prosjektets deltagere er for eksempel bedre utdannet og mer erfarne enn gjennomsnittet av norske PP-rådgivere – det er en av måtene utvalget er ikke-representativt på.

Konklusjon: Nullhypotesene forkastes og forskningshypotesene aksepteres. Deltagerne gjør ikke kompetent og forsvarlig arbeid i fase 1. Det er ingen påvist sammenheng mellom praksis og de faktorer som burde predikere den.

Resonnement 2: Intervensjonseffekt

Intervensjonen består av et kompetansehevingsprogram basert på intervjusvar, etablert praksis, offentlige føringer og kunnskapsbasen. Det argumenteres for at intervensjonen er relevant og potent. Bare som sådan kan den ha effekt.

Intervensjonseffekt er praksisbedring fra fase 1 til fase 2.

Nullhypotesen

Intervensjonseffekt er null eller forklares bedre på andre måter enn ved intervensjonen.

Forskningshypotesen

Intervensjonseffekten er markert og forklares helt eller overveiende ved intervensjonen.

Analysen av intervensjonseffekt forutsetter begrepsvaliditet i fase 1, for uavhengig variabel, for avhengige variabler, for instrumenter (operasjonalisering og kategorisering), og reliabilitet for instrumenter (registreringer). Analysen av intervensjonseffekt hviler også på den statistiske validitet i fase 1, som bare er moderat, og i fase 2, som er enda svakere pga. frafall.

Resultater

Det er målt en praksisbedring. Den er gyldig bare i den grad uavhengige og avhengige variabler og instrumenter har begrepsvaliditet og i den grad instrumentene er pålitelige, men gyldigheten hviler også i statistisk validitet, som kan være i laveste laget. Gyldigheten av intervensjonseffekten kan også demonstreres kvalitativt (se nedenfor).

Intervensjonseffekten samvarierer ikke med den uavhengige variabel *bakgrunn*.

Intervensjonseffekten samvarierer ikke med den avhengige variabel *intervjusvar*.

Intervensjonseffekten samvarierer med den avhengige variabel *praksis i fase 1* (fase 1 og fase 2 korrelerer signifikant og substansielt), men samvariasjonen er urelatert til den uavhengige variabel (bakgrunn) som determinant eller prediktor for praksis i hver av fasene.

Intervensjonseffekten kan demonstreres kvalitativt ("kvalito-kvantitativt") ved *Nye vurderinger* og *Minoritetsspesifikk praksisbedring*, altså ved kvantitative mål på kvalitative endringer i praksis.

Feilkilder og andre forklaringer

De er diskutert og kan ikke vises å ha vært utslagsgivende.

Konklusjon

Nullhypotesen forkastes og forskningshypotesen styrkes. Praksisbedring er demonstrert og skyldes overveiende intervensjon. Intervensjonen hadde effekt.

Resonnement 3: Sannhetsverdi for undersøkelsens funn:

Funn er forenlige med et **korrespondanse-kriterium** for sannhet. Funn kan tenkes å korrespondere med virkeligheten.

Funn tilfredsstillende et **koherens-kriterium** for sannhet. Andre har gjort lignende funn. Funn er ikke i uoverensstemmelse med dominerende teorier på feltet.

Funn tilfredsstillende et **pragmatisk sannhets-kriterium**. I den grad funn aksepteres som virkelighetsnære og forenlige med etablert viten, er de nyttige (for kompetanseheving og utdanning av PP-rådgivere, for strukturering av sakkyndighetsarbeid, videre forskning, tilsyn).

Referanser

- Abercrombie, M. L. J. (1964): *Perceptual and Visuo-motor Disorders in Cerebral Palsy*. The Spastics Society, William Heinemann.
- Adelman, H. (1970): *An interactive view of causality*. *Academic Therapy* 6:43-52.
- Algozzine, B & Ysseldyke, J. (1981): *Special education services for normal children: Better safe than sorry?* *Exceptional Children* 48(3):238-243.
- Algozzine, B., Christenson, S. & Ysseldyke, J. (1981): *Probabilities associated with the referral-to-placement process*. Research Report No. 60. Institute for Research on Learning Disabilities, University of Minnesota.
- Allman, B. (2005): *Vocabulary Size and Accuracy of Monolingual and Bilingual Preschool Children*. I J. Cohen, K. T. McAlister, K. Rolstad, og J. MacSwan: *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Cascadilla Press, Somerville, MA.
- Altenberg, E. (1991): *Assessing first language vulnerability to attrition*. I H. W. Seliger og R. M. Vago (Eds.): *First Language Attrition*. Cambridge University Press.
- American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA) & National Council of Measurement in Education (NMCE) (1999): *Standards for educational testing*. AERA, Washington D.C.
- Andersen, I. M. (2010): *Integrering gjennom utdanning*. HiO, <http://www.hio.no/Prosjekter/MaiA/MaiA-arkiv/MaiA-4-2009/Integrering-gjennom-utdanning>)
- Anderson, R. (1999): *Impact of First Language Loss on Grammar in a Bilingual Child*. *Communication Disorders Quarterly* 21(1):4-16.
- Anderson, R. T. (2004): *First Language Loss in Spanish-Speaking Children: Patterns of Loss and Implications for Clinical Practice*. I B. A. Goldstein (Ed.): *Bilingual Language Development & Disorders in Spanish-English Speakers*. Paul H. Brookes Publishing, Baltimore, MA.
- Arnau, J. (1997): *Immersion Education in Catalonia*. I J. Cummins og D. Corson (1997): *Bilingual Education*. *Encyclopedia of Language and Education*, vol. 5:297-303, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, NL.
- Artiles, A. J. & Trent, S. C. (1994): *Overrepresentation of minority students in special education: A continuing debate*. *Journal of Special Education* 27:410-427.
- August, D. & Hakuta, K. (Eds.) (1997): *Improving Schooling for Language-Minority Children. A Research Agenda*. National Academy Press, Washington D.C.
- Aukrust, V. G. & Rydland, V. (2009): *Barnehagers kvalitet og skolefaglig læring: en kunnskapsoversikt*. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* (39):178-188.
- Baca, L. & Almanza, E. (1991): *Language Minority Students with Disabilities*. Council for Exceptional Children, Reston, VA.
- Baca, L. M. & Hernandez, H. T. (1998): *The Bilingual Special Education Interface*. Merrill, Columbus, OH.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62, Høgskolen i Volda.
- Bailey, C. J. (1973): *The Patterns of Language Variation*. I R. W. Bailey og J. L. Robinson: *Varieties of present-day English*. MacMillan, NY.
- Bailey, D. B. & Harbin, G. L. (1980): *Nondiscriminatory Evaluation*. *Exceptional Children* 46(8):590-596.
- Baker, C. (2006): *Foundations of Bilingual Education (4th edition)*. Multilingual Matters, Clevedon, UK.
- Bakken, A. (2003): *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* NOVA Rapport 15/2003. NOVA, Oslo.
- Bakken, A. (2007): *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever*. NOVA Rapport 10/2007. NOVA, Oslo.

- Banks, S. R. (1997): *Caregiver and professional perceptions of assessment practices and validity for American Indian/Alaska Native families*. *Journal of American Indian Education* 37(1):16-44.
- Beck, A. R. (1996): *Language assessment methods for three age groups of children*. *Journal of Communication Development* 17(2):51-66.
- Becker, G. (1964): *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, With Special Reference to Education*. Columbia University Press, NY.
- Bernstein, B. (1958): *Some sociological determinants of perception: an enquiry into sub-cultural differences*. *British journal of sociology* 9(1):159-74.
- Bernstein, B. (1971): *Theoretical Studies Towards A Sociology of Language*. Routledge & Kegan Paul, Ltd. Boston, MA.
- Bernstein, D. K. (1994): *Assessing children with limited English proficiency: Current perspectives*. I K. G. Butler (Ed.): *Cross-cultural perspectives in language assessment and intervention*. Aspen, Gaithersburg, MD.
- Berry, J. W. (1980). *Social and cultural change*. I H. C. Triandis, og R. W. Brislin (Eds.): *Handbook of cross-cultural psychology: Social psychology* (vol. 5:211-279). Allyn and Bacon, Boston, MA.
- Bialystok, E. (Ed.) (1991): *Language processing in bilingual children*. Cambridge University Press, UK.
- Bialystok, E. (2001): *Bilingualism in Development. Language, Literacy, & Cognition*. Cambridge University Press, UK.
- Bialystok, E. & Cummins, J. (1991): *Language, cognition, and education of bilingual children*. I E. Bialystok (Ed.): *Language processing in bilingual children*. Cambridge University Press, UK.
- Bickerton, D. (1995): *Language and Human Behavior*. University of Washington Press.
- Bloomfield, L. (1933): *Language*. Holt, NY.
- Bomann-Larsen, T. (2004): *Makten*. Cappelen, Oslo.
- Boudon, R. (1974): *Education, Opportunity and Social Inequality*. John Wiley, New York/London.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1990): *Reproduction in education, society and culture*. Sage, London, UK.
- Bradley, C. (1937): *The behavior of children receiving benzedrine*. *American Journal of Psychiatry* 94:577-585.
- Brent-Palmer, C. (1979): *A sociolinguistic assessment of the notion 'immigrant semilingualism' from a social conflict perspective*. Working Papers on Bilingualism 9:1-43. Ontario Institute for Studies in Education.
- Brigham, C. C. (1930): *Intelligence tests of immigrant groups*. *Psychological Review* 37:158-165.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2005): *Confronting the Ethics of Qualitative Research*. *Journal of Constructivist Psychology* 18:157-181.
- Brizić, K. (2006): *The secret life of languages. Origin-specific differences in L1/L2 acquisition by immigrant children*. *International Journal of Applied Linguistics* 16(3):339-362.
- Buljo, K. (2001/2002): FoU-rapport: *Kartlegging av språk hos samisktalende barn i førskolealder*. <http://www.skolenettet.no/nyUpload/Samisk%201%C3%A6ringsnett/Dokumenter/Kristine%20Buljo%20FoU%20raport.pdf>
- Byrhagen, K. N., Falch, T. & Strøm, B (2006): *Frafall i videregående opplæring. Betydningen av grunnskolekarakterer, studieretning og fylke*. SØF-rapport 8/06. Senter for økonomisk forskning, Trondheim.
- Bøyesen, L. (1997): *Elever i språkhomogen klasse*. HiO-rapport 1997 nr. 6, Oslo: Høgskolen i Oslo.

- Caesar, L. G. & Kohler, P. D. (2007): *The State of School-Based Bilingual Assessment: Actual Practice Versus Recommended Guidelines*. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 38:190-200.
- Cameron, D. (1990): *Demythologizing sociolinguistics: why language does not reflect society*. I J. E. Joseph og T. J. Taylor (Eds.): *Ideologies of language*. Routledge, London.
- Camus, A. (1951): *L'homme révolté*. Éditions Gallimard.
- Canale, M. (1983): *On some dimensions of language proficiency*. I J. W. Oller (Ed.): *Issues in Language Testing Research* (333-342), Newbury House, Rowley, MA.
- Canale, M. (1984): *On some theoretical frameworks for language proficiency*. I C. Rivera (Ed.): *Language proficiency and academic achievement*. Multilingual Matters, Clevedon, UK.
- Chamberlain, P. & Medinos-Landurand, P. (1991): *Practical Considerations for the Assessment of LEP Students with Special Needs*. I E. V. Hamayan og J. S. Damico (Eds.): *Limiting Bias in the Assessment of Bilingual Students*. Pro-Ed, Austin, Texas.
- Chomsky, N. (1957): *Syntactic Structures*. Mouton, Haag, 2. utgave 2002, Mouton de Gruyter, Berlin.
- Chomsky, N. (1959): *A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior*. *Language*, 35(1):26-58.
- Chomsky, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Chomsky, N. (1967): *The Formal Nature of Language*. I Eric H. Lenneberg (1967): *Biological Foundations of Language*. Wiley, New York, NY.
- Chomsky, N. (1980): *Rules and representations*. Basil Blackwell, Oxford, UK.
- Chomsky, N. (1993): *Language and Thought*. Moyer Bell, University of Michigan.
- Chomsky, N. (1995): *The Minimalist Program*. MIT Press. MA.
- Chomsky, N. (1986): *Knowledge of Language*. Praeger, New York, NY.
- Chomsky, N. (2000): *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (2002): *On Nature and Language*. Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (2004): *Biolinguistics and the Human Capacity*. Talk delivered at MAT Budapest <http://www.chomsky.info/talks/20040517.htm>
- Clements, S. D. (1966): *Minimal brain dysfunction in children: Terminology and identification*. NINDS Monograph No. 3, U.S. Public Health Service Publication No. 1415, Washington D.C.
- Cloud, N. (1991): *Educational Assessment*. I E. V. Hamayan og J. S. Damico (Eds.): *Limiting Bias in the Assessment of Bilingual Students*. Pro-Ed, Austin, TX.
- Cloud, C. (2002): *Culturally and linguistically responsive instructional planning*. I A. J. Artiles og A. A. Ortiz (Eds.): *English Language Learners with special education needs*. Center for Applied Linguistics and Delta Systems, Washington D.C.
- Coelho, E. (1998): *Teaching and Learning in Multicultural Schools*. Multilingual Matters, Clevedon, UK.
- Cohen, A. D. & Swain, M. (1976): *Bilingual education: the immersion model in the North American context*. *TESOL Quarterly* 10:45-53.
- Cohen, J., McAlister, K. T., Rolstad, K. & MacSwan, J. (2003): *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Cascadilla Press, Somerville, MA.
- Coleman, J. et al. (1966): *Equality of Educational Opportunity*. US Dept. of Health, Education and Welfare, Washington D.C.
- Collier, V. P. (1987): *Age and Rate of Acquisition of Second Language for Academic Purposes*. *TESOL Quarterly* 21(4).
- Collier, V. P. (1987/88): *The effect of Age on Aquisition of a Second Language for School*. *NCBE New Focus* Vol 2, winter 1987/88.
- Collier, V. P. (1989): *How long: A synthesis of Research on Academic Achievement in a Second Language*. *TESOL Quarterly*, 23(3):509-531.

- Collier, V. P. (1992): *A synthesis of studies examining long-term language minority student data on academic achievement*. *Bilingual Research Journal*, 16(1-2), 187-212.
- Collier, V. P. (1995a): *Promoting Academic Success for ESL Students: Understanding Second Language Acquisition for School*. Bastos Educational Publications, Woodside, NY.
- Collier, V. P. (1995b): *Acquiring a Second Language for School*. *Directions in Language & Education*, National Clearinghouse for Bilingual Education, Vol. 1(4).
- Collier, V. P. & Thomas, W. P. (1989): *How quickly can immigrants become proficient in school English?* *Journal of Educational Issues of Language Minority Students* 5:26-38.
- Collier, V. P. & Thomas, W. P. (2004): *The Astounding Effectiveness of Dual Language Education for All*. *NABE Journal of Research and Practice* Vol. 2(1).
- Collier, V. P., & Thomas, W. P. (2007): *Predicting second language academic success in English using the Prism Model*. I. J. Cummins og C. Davison (Eds.): *International handbook of English language teaching*, Part 1:333-348. Springer, New York, NY.
- Conrad, P. & Schneider, J. W. (1992): *Deviance and medicalization. From Badness To Sickness*. Temple University Press.
- Cook, V. (2003): *Effects of the Second Language on the First*. *Multilingual Matters*, Clevedon, UK.
- Cooper, T. (1997): *Assessing Vocabulary Size: So, what's the problem?* *Language Matters* 28(1):96-117.
- Cummins, J. (1976): *The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses*. I. C. Baker og N. Hornberger (2001): *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*. *Multilingual Matters*, Clevedon, UK. Også også i *Working Papers on Bilingualism*, April 1976:1-43, Toronto.
- Cummins, J. (1977): *The Cognitive Development of Bilingual Children: A Review of Recent Research*. Centre for the Study of Mental Retardation, University of Alberta, Edmonton, Canada.
- Cummins, J. (1978): *Educational implications of mother-tongue maintenance in minority language children*. *Canadian Modern Language Review* 34:395-416.
- Cummins, J. (1979a): *Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children*. *Review of Educational Research* 49:222-251. Washington D.C.
- Cummins, J. (1979b): *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimal age question, and some other matters*. *Working Papers on Bilingualism* 19:197-205, Toronto.
- Cummins, J. (1980a): *The Entry and Exit Fallacy in Bilingual Education*. *NABE Journal* 4:25-60. NABE, Washington D.C.
- Cummins, J. (1980b): *The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue*. *Tesol Quarterly* 14(2):175-187.
- Cummins, J. (1981a): *Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment*. *Applied Linguistics*, 11(2):132-149.
- Cummins, J. (1981b): *The role of primary language development in promoting educational success for language minority students*. I. C. F. Leyba (Ed.): *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles, CA.
- Cummins, J. (1982a): *Tests, Achievement, and Bilingual Students*. *FOCUS*, no. 9:1-7, NCBE Washington D.C.
- Cummins, J. (1982b): *Interdependence and bicultural ambivalence: Regarding the pedagogical rationale for bilingual education*. National Clearinghouse for Bilingual Education, Rosslyn, VA.
- Cummins, J. (1984a): *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. *Multilingual Matters*, Clevedon, UK.

- Cummins, J. (1984b): *Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students*. I C. Rivera (Ed.): *Language proficiency and academic achievement*. Multilingual Matters, Clevedon, UK.
- Cummins, J. (1984c): *Language proficiency and academic achievement revisited: A response*. I C. Rivera (Ed.): *Language proficiency and academic achievement*. Multilingual Matters, Clevedon, UK.
- Cummins, J. (1984d): *Minority students and learning difficulties: Issues in assessment and placement*. I M. Paradis og Y. Lebrun (Eds.): *Early bilingualism and child development*. Swets & Zeitlinger, Lisse.
- Cummins, J. (1986a): *Empowering Minority Students: A Framework for Intervention*. Harvard Educational Review 56(1):18-36.
- Cummins, J. (1986b): *Psychological assessment of minority students: Out of context, out of focus, out of control?* I A. C. Willig og H. F. Greenberg (Eds.): *Bilingualism and Learning Disabilities: Policy and Practice for Teachers and Administrators*. American Library Publishers, New York, NY. Også i *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International* 1986, 2(1):9-19.
- Cummins, J. (1989a): *Empowering Minority Students*. CABE Sacramento, CA.
- Cummins, J. (1989b): *A Theoretical Framework for Bilingual Special Education*. *Exceptional Children* 56 (2):111-119.
- Cummins, J. (1989c): *Institutionalized Racism and the Assessment of Minority Children*. I R. J. Samuda, S. L. Kong, J. Cummins, J. Pascual-Leone og J. Lewis (Eds.): *Assessment and Placement of Minority Students*. Hogrefe, Toronto.
- Cummins, J. (1991): *Language learning and bilingualism*. Sophia Linguistica, Tokyo.
- Cummins, J. (1994): *Semilingualism*. I R. R. Asher (Ed.): *International encyclopedia of language and linguistics, 2nd ed.* Elsevier Science Ltd., Oxford.
- Cummins, J. (1996): *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. CABE, Los Angeles, CA.
- Cummins, J. (2000): *Language, Power and Pedagogy*. Multilingual Matters, Clevedon, UK.
- Cummins, J. (2004): *D. K. Oller & R. E. Eilers (Eds.): Language and literacy in bilingual children. Clevedon, England: Multilingual Matters, 2002*. *Journal of Child Language* 31(2):424:29 (bokanmeldelse).
- Cummins, J. & Corson, D. (Eds.) (1997): *Bilingual Education*. *Encyclopedia of Language and Education*, vol. 5, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, NL.
- Cummins, J. & Gulutsan, M. (1974): *Bilingualism and Cognition*. *The Alberta Journal of Educational Research* 20(3):259-269.
- Cummins, J. & McNeely, S. N. (1987): *Language Development, Academic Learning, and Empowering Minority Students*. I S. H. Fradd og W. J. Tikunoff (Eds.): *Bilingual Education and Bilingual Special Education: A Guide for Administrators*. College-Hill, Boston, Toronto.
- Cummins, J. & Swain, M. (1986): *Bilingualism in Education*. Longman, London and New York.
- Dalen, M. (1994): "Så langt det er mulig og forsvarlig". *Integrering av funksjonshemmede I grunnskolen*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Dalen, M. (2000): *Elever med spesielle behov – hvordan har de hatt det i norsk skole?* Læringscenteret.
- Dalen, M. (2003): *Hvis spesialundervisningen ikke fantes?* NOU 16 2003, vedlegg 2:293-294.
- Dalen, M. (2004): *Den inkluderende skolens dilemmaer*. *Spesialpedagogikk* 2004(5):12-15.
- Dalen, M. (2006): *Så langt det er mulig og faglig forsvarlig... Inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen*. Gyldendal, Oslo.

- Dalen, M. & Skårbrevik, K. J. (1999): *Spesialundervisning på grunnskolenes område 1975-1998*. I P. Haug, J. Tøssebro og M. Dalen (Eds.): *Den mangfaldige spesialundervisninga*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Damico, J. (1991): *Descriptive assessment of communicative ability in limited English proficient students*. I E. V. Hamayan og J. S. Damico (Eds.): *Limiting Bias in the Assessment of Bilingual Students*. Pro-Ed, Austin, TX.
- Damico, J. S. (1992): *Performance Assessment of Language Minority Students*. Proceedings of the Second Research Symposium on Limited English Proficient Students. Issues: Focus on Evaluation and Measurement. OBEMLA, Washington D.C.
- Damico, J. S., Oller, J. W. & Storey, M. E. (1983): *The Diagnosis of Language Disorders in Bilingual Children: Surface-Orientated and Pragmatic Criteria*. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 48:385-394.
- Damico, J. S. & Oller, J. W. (1985): *Spotting Language Problems: A Manual for the Use of Pragmatic Criteria in Language Testing*. Los Amigos Research Associates, San Diego, CA.
- Damico, J. S., Smith, M. & Augustine, L.E. (1996): *Multicultural Populations and Language Disorders*. I M. Smith og J. S. Damico: *Childhood Language Disorders*. Thieme Medical Publishers, NY.
- DeBlassie, R. R. & Franco, J. N. (1983): *Psychological and Educational Assessment of Bilingual Children*. I D. R. Omark og J. G. Erickson: *The Bilingual Exceptional Child*. College Hill Press, San Diego, CA.
- De Bot, K., Gommans, P. & Rossing, C. (1991): *L1 loss in an L2 environment: Dutch immigrants in France*. I H. W. Seliger og R. M. Vago (Eds.): *First Language Attrition*. Cambridge University Press.
- De Bot, K. & Weltens B. (1991): *Recapitulation, regression and language loss*. I H. W. Seliger og R. M. Vago (Eds.): *First Language Attrition*. Cambridge University Press.
- Dehaene, S. (udatert): *Brain changes induced by learning to read*. Collège de France, Paris.
- de Houwer, A. (1996): *Bilingual Language Acquisition*. I P. Fletcher og B. MacWhinney (Eds.): *The Handbook of Child Language*. Basil Blackwell, Oxford, UK.
- Desforges, M. F. (1982): *Assessment of bi-cultural, bi-lingual children*. *Association of Educational Psychologists Journal* 5:7-12.
- Desforges, M. F. (1995) *Assessment of Special Education Needs in Bilingual Children. Changing Practice?* *School Psychology International* 16:5-17.
- Desforges, M. F. & Kerr, A. (1985): *Bilingual Assessment Checklist*. Information Exchange on Bilingualism for Educational Psychologists 1. ILEA, London.
- Dittmar, N. (1976): *A critical survey of sociolinguistics: Theory and application*. (P. Sand, P. A. M. Seuren & K. Whitely Trans.) St. Martin's Press, New York, NY.
- Dorian, N. (1980): *Language Loss and Maintenance in Language Contact Situations*. I R. D. Lambert og B. F. Freed (Eds.): *The Loss of Language Skills*. Newbury House, London.
- Edelsky, C. (1996): *With Literacy and Justice for All. 2nd ed*. Taylor & Francis, London, UK.
- Edelsky, C., Hudelson, S., Flores, B., Barkins, F., Altwerger, B. & Jilbert, K. (1983): *Semilingualism and Language Deficit*. *Applied Linguistics* 4:1-22.
- Egeberg, E. (Ed.) (2007): *Minoritetsspråklige med særskilte behov. En bok om utredningsarbeid*. Cappelen, Oslo.
- Ekeberg, T. R. (1995): *Til ensomhet? Tanker og forskning om integrering av psykisk utviklingshemmede*. PP-tjenestens materiellservice, Skolepsykologi, monografi 23.
- Elliott, J. G. & Gibbs, S. (2008): *Does dyslexia exist?* *Journal of Philosophy of Education* 43(3-4):475-491.
- Ellis, N. C. & Robinson, P. (2008): *An introduction to cognitive linguistics, second language acquisition, and language instruction*. I P. Robinson og N. C. Ellis (Eds.): *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Routledge, New York, NY.

- Elster, J. (2006): *Kvalitet i forskning*. Nytt norsk tidsskrift 2006(4):295-302.
- Emanuelsson, I. (1998): *Integration and segregation – inclusion and exclusion*. International Journal of Educational Research 29:95-105.
- Emanuelsson, I. (2001): *Reactive versus proactive support coordinator roles: an international comparison*. European Journal of Special Needs Education 16(2):133-142.
- Engen, T. O., Kulbrandstad, L. A. & Sand, S. (1996): *Til keiseren hva keiserens er? Om minoritetselevenes utdanningsstrategier og skoleprestasjoner*. Oplandske Bokforlag, Hamar.
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004): *Tospråklighet og minoritetsundervisning*. 2. utg. Gyldendal, Oslo.
- Erickson, J. G. & Walker, C. L. (1983): *Bilingual Exceptional Children: What Are The Issues?* I D. R. Omark og J. G. Erickson: *The Bilingual Exceptional Child*. College Hill Press, San Diego, CA.
- Ervin, S. M. & Osgood, C. E. (1954): *Second language learning and bilingualism*. Journal of Abnormal and Social Psychology 49, Supplement:139-46.
- Erwin-Tripp, S. (1973): *Language Acquisition and Communicative Choice*. Stanford University Press, Palo Alto, CA.
- Fairclough, N. (2001). *Language and Power*. Longman.
- Faltis, C. J. & Hudelson, S. (1998): *Bilingual education in elementary and secondary school communities: Toward understanding and caring*. Allyn and Bacon, Boston, MA.
- Festinger, L. (1957): *A Theory of Cognitive Dissonance*. Row, Peterson & Co, Evanston IL.
- Figueroa, R. A. (1989): *Psychological Testing of Linguistic-Minority Children: Knowledge Gaps and Regulations*. Exceptional Children 56(2):145-142.
- Figueroa, R. A. (1990): *Best practices in the assessment of bilingual children*. I A. Thomas og J. Grimes (Eds.): *Best practices in school psychology-II*. National Association of School Psychologists, Washington D.C.
- Figueroa, R. A. (2000): *The Role of Limited English Proficiency in Special Education Identification and Intervention*. Paper commissioned by the National Academy of Sciences. Washington D.C.
- Figueroa, R. A. (2005): *Dificultades o discapacidades de aprendizaje?* Learning Disability Quarterly 28:163-167.
- Figueroa, R. A. & Hernandez, S. (2000): *Testing Hispanic Students in the United States: Technical and Policy Issues*. President's Advisory Committee on Educational Excellence for Hispanic Students, Washington D.C.
- Figueroa, R. A. & Newsome, P. (2006): *The Diagnosis of LD in English Learners: Is it Nondiscriminatory?* Journal of Learning Disabilities 39(3):206-214.
- Fimreite, A. L. (2003): *Der hvor intet er, har selv keiseren tapt sin rett! Om lokalt folkestyre og rettigheter*. Rokkansenteret. Rapport 8 2003.
- Fishman, J. A., Nahiray, V., Hofman, J. & Hayden, R. (1966): *Language Loyalty in the United States: The Maintenance and Perpetuation of Non-English Mother Tongues by American Ethnic and Religious Groups*. Mouton, The Hague.
- Flanagan, D. P. & Kaufman, A. S. (2004): *Essentials of WISC-IV Assessment*. John Wiley & Sons, Inc.
- Fletcher, J. M., Coulter, W. A., Reschley, D. J. & Vaughn, S. (2004): *Alternative Approches to the Definition and Identification of Learning Disabilities: Some Questions and Answers*. Annals of Dyslexia 54(2):304-331.
- Fodor, J. A. (1983): *The Modularity of Mind: An Essay in Faculty Psychology*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Fradd, S. H. & Wilen, D. K. (1990): *Using interpreters and translators to meet the needs of handicapped language minority students and their families*. NCBE Program Information Guide Series 4, Summer 1990. ERIC ED332540.

- Francis, N. (2002): *Modular Perspectives on Bilingualism*. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 5(3):141-161.
- Fredrickson, N. & Cline, T. (1990): *Curriculum Related Assessment with Bilingual Children: A Set of Working Papers*. University College London, London.
- Fylling, I. & Handegård, T. L. (2009): *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*. NF-rapport 5/2009, Nordlandsforskning.
- García S. B. & Dominguez, L. (1997): *Cultural Contexts that Influence learning and Academic Performance*. Child and Adolescent Psychiatric Clinics of America 6(3):621-655.
- García, S. B., Méndez-Pérez, A. & Ortiz, A. A. (2000): *Mexican American Mothers' Beliefs About Disabilities*. Remedial and Special Education 21(2):90-100,120.
- García, S. B. & Ortiz, A. A. (1988): *Preventing Inappropriate Referrals of Language Minority Students to Special Education*. NCBE New Focus 5 1988.
- García, S. B., Wilkinson, C. Y. & Ortiz, A. A. (1995): *Enhancing Achievement for Language Minority Students. Classroom, School and Family Contexts*. Education and Urban Society 27(4):441-462.
- Gardner, H. (1983): *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books, New York.
- Genesee, F. (1984): *On Cummins' theoretical framework*. I C. Rivera (Ed.): *Language proficiency and academic achievement*. Multilingual Matters, Clevedon, UK.
- Ghuman, J. K., Aman, M. G., Lecavalier, L., Riddle, M. A., Gelenberg, A., Wright, R. Rice, S., Ghuman, H. S. & Fort, C. (2009): *Randomized, Placebo-Controlled, Crossover Study of Methylphenidate for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Symptoms in Preschoolers with Developmental Disorders*. Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology 19(4):329-339.
- Gickling, E. E. & Thompson, V. P. (1985): *A personal view of curriculum-based assessment*. Exceptional Children 52(3):205-18.
- Gili Gaya, S. (1966): *Nociones de gramática histórica española*. Bibliograf, Barcelona.
- Gjessing, H.-J. (1974): *Om sanering av spesialundervisning, og om alternative tilbud*. Særtrykk av Skolepsykologi nr. 4, 1974.
- Golden, A., Kulbrandstad, L. I. & Tenfjord, K. (2006): *Norsk andrespråksforskning – utviklingslinjer fra 1980-2005*. Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning 1:5-24.
- Grosjean, F. (1982): *Living with Two Languages*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Gross-Tsur, V., Shalev, R. S., Badihi, N. & Manor, O. (2002): *Efficacy of Methylphenidate in Patients With Cerebral Palsy and Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)*. Journal of Child Neurology 17:863-866.
- Grøgaard, J. B. (1993): *Gutters utdanningsvalg: Hvorfor har sosial bakgrunn så stor betydning? Et forsvar for verdiforklaringen*. Samfunnsspeilet 1:14-33, Oslo.
- Grøgaard, J. B. (2002): *Integrerte eller segregerte undervisningsopplegg i videregående opplæring: Hvilke gir best resultater?* Tidsskrift for ungdomsforskning, NOVA 3, nr.2.
- Grøgaard, J., Markussen, E. & Sandberg, N. (2002): *Seks år etter. Om kompetanseoppnåelse fra videregående opplæring og overgang til arbeid og høyere utdanning for det første Reform 94-kullet*. TANO Aschehoug, Oslo.
- Hacking, I. (1999): *The Social Construction of What?* Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Hagtvet, B. E. (2009): *Særmerknad fra utvalgsmedlem Bente E. Hagtvet*. I NOU 18 2009 *Rett til læring*. (KD 2009).
- Hakuta, K. (1999): *A Critical Period for Second Language Acquisition? A Status Review*. Stanford University, Draft 9/7/99, Stanford, CA.

- Hakuta, K. & D'Andrea, D. (1992): *Some Properties of Bilingual Maintenance and Loss in Mexican Background High-School Students*. Applied Linguistics 13(1):72-99.
- Hakuta, K. & Diaz, R. M. (1985): *The relationship between degree of bilingualism and cognitive ability. A critical discussion and some new longitudinal data*. Children's Language 5:319-344.
- Hakuta, K., Butler, Y. G. & Witt, D. (2000): *How Long Does It Take English Learners to Attain Proficiency?* Stanford University. The University of California Linguistic Minority Research Institute. Policy Report 2000-1.
- Hamayan, E. V. & Damico, J. S. (Eds.) (1991): *Limiting Bias in the Assessment of Bilingual Students*. Pro-Ed, Austin, TX.
- Hamers, J. F. & Blanc, H. A. (2000): *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge University Press, Cambridge, MA.
- Hansegård, N. (1968): *Tvåspråkighet eller halvspråkighet?* Aldus/Bonniers, Stockholm.
- Harrison, P. R. (1993): *Bourdieu and the Possibility of a Postmodern Sociology*. Thesis Eleven 35:36-50.
- Haug, P. (2003a): *Evaluering av Reform 97 – sentrale resultat*. Presentert på sluttkonferansen i Program for evaluering av Reform 97. Norsk forskningsråd, Oslo.
- Haug, P. (2003b): *Om spesialundervisninga ikkje fanst?* NOU 16 2003, vedlegg 2:295-296.
- Haug, P. (2004a): *Finst den spesialpedagogiske kompetansen det er bruk for i skulen?* Spesialpedagogikk 2004(5):4-11.
- Haug, P. (2004b): *Taparane, skulen og PPT*. Spesialpedagogikk 2004(8):4-11.
- Haug, P., Tøssebro, J. & Dalen, M. (1999): *Den mangfaldige spesialundervisninga*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Hauge, A.-M. (2004): *Den Felleskulturelle skolen*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Haugen, E. (1969): *The Norwegian Language in America: A Study in Bilingual Behavior*. 2nd ed. University of Pennsylvania Press, Philadelphia, PA.
- Hausstätter, R. S. (2006a): *Vilje til likhet: om norsk spesialpedagogikkens legitimitet*. Spesialpedagogikk 2006(7):4-11.
- Hausstätter, R. S. (2006b): *Spesialpedagogikken og den instrumentelle fornuft – en analyse av marginaliseringsprosesser i samfunnet*. Spesialpedagogikk 2006(10):20-27.
- Hausstätter R. S. (2007): *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer. Mellom ideologi og virkelighet*. Fagbokforlaget, Bergen.
- Hausstätter, R. S. & Saarrommaa, S. (2008a): *Finsk skole og den finske læreren – en historisk og kulturell reise*. Spesialpedagogikk 2008(6):4-14.
- Hausstätter, R. S. & Saarrommaa, S. (2008b): *Hva er finsk spesialpedagogikk?* Spesialpedagogikk 2008(7):28-38.
- Hautamäki, J. (1993): *Schooling the mind. Education revised*. I H. Perho, H. Täty og P. Sinisalo (Eds.): *Crossroads between mind, society and culture*. Joensuu University, Joensuu.
- Havnes, T. & Mogstad, M. (2009): *No Child Left Behind: Universal Child care and Children's Long-Run Outcomes*. Discussion Paper 582, Statistisk Sentralbyrå.
- Hegge, P. E. (2002): *Bare én vilje*. J. M. Stenersens forlag, Oslo.
- Helland, H. (1997): *Etnisitet og skoletilpassing. En undersøkelse av norske, pakistanske og konfusianske skoleungdommers skoleprestasjoner*. Magisteravhandling, Institutt for sosiologi, UiO, Oslo.
- Helland, S. (1997): *PP-tjenesten anno 1997*. Skolepsykologi nr. 4 1997.
- Helland, S. (2001): *PPT anno 2000*. Skolepsykologi nr. 3 2001.
- Helland, S. (2008): *PPT anno 2007*. Skolepsykologi nr. 5 2008.
- Helle, K. B., Lærum, O. D. & Ursin, H. (1987): *The Nansen Symposium on New Concepts in Neuroscience. A Centenary Commemoration of Fridtjof Nansen's Contribution to Neurobiology*. Sigma, Søreidgrend.

- Heller, K. A., Holtzman, W. H. & Messick, S. (1982): *Placing children in special education: A strategy for equity*. National Academy Press, Washington D.C.
- Henríquez, H., Henríquez, M., Carrasco, X., Rothhammer, P., Llop, E., Alboitiz, F. & Rothhammer, F. (2008): *Combinación de genotipos DRD4 y DAT1 constituye importante factor de riesgo en miembros de familias de Santiago de Chile con déficit atencional*. *Revista Médica de Chile* 136:719-724.
- Hernández-Chavez, E., Burt, M. K. & Dulay, H. C. (1978): *Language dominance and proficiency testing: some general considerations*. *NABE Journal* 3:41-54.
- Hernes, G. (1974): *Om ulikhetens reproduksjon. Hvilken rolle spiller skolen? I I forskningslys*. NAVF, Oslo.
- Hilliard III, A. G. (1980): *Cultural diversity and special education*. *Exceptional Children* 46(8):584-588.
- Hoëm, A. (1972): *Kunnskapsoverføring som sosialt fenomen*. *Tidsskrift for samfunnsforskning* 13.
- Hoëm, A. (1976): *Makt og kunnskap*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Holtzman, W. H., Ortiz, A. A. & Wilkinson C. Y. (1986): *Characteristics of Limited English Proficient Students in Programs for the Mentally Retarded: Implications for Policy, Practice, and Research – Part II. Report Summary*. Handicapped Minority Research Institute on Language Proficiency, University of Texas, Austin, TX.
- Holtzman, W. H. & Wilkinson C. Y. (1991): *Assessment of Cognitive Ability*. I E. V. Hamayan og J. S. Damico (Eds.): *Limiting bias in the assessment of bilingual students*. Pro-Ed, Austin, TX.
- Huguet, A., Vila, I. & Llorca, E. (2000): *Minority Language Education in Unbalanced Bilingual Situations. A Case for the Linguistic Interdependence Hypothesis*. *Journal of Psycholinguistic Research* 29(3):313-333.
- Hustad, J. (2002): *Skolen som forsvann*. Det Norske Samlaget, Oslo.
- Hvistendahl, R. & Roe, A. (2004): *The Literacy Achievement of Norwegian Minority Students*. *Scandinavian Journal of Educational Research* Vol 48(3).
- Hyltenstam, K. & Abrahamson, N. (1993): *Maturational constraints in SLA*. I K. Hyltenstam og Å. Viberg (Eds.): *Progression & Regression in Language*. Cambridge University Press, Cambridge, MA.
- Hyltenstam, K. & Viberg, Å. (Eds.) (1993): *Progression & Regression in Language*. Cambridge University Press, Cambridge, MA.
- Hymes, D. H. (1966): *Two types of linguistic relativity*. I W. Bright (Ed): *Sociolinguistics*, Mouton, The Hague.
- Hymes, D. H. (1967): *Models of the Interaction of Language and Social Setting*. *Journal of Social Issues* 23(3):8-28.
- Hymes, D. (1972a): *Models of the Interaction of Language and Social Life*. I J. Gumperz og D. Hymes (Eds.): *Directions in Sociolinguistics*. Holt Rinehart, NY.
- Hymes, D. H. (1972b): *On Communicative Competence*. I J. B. Pride og J. Holmes: *Sociolinguistics. Selected Readings*. Penguin Books, London, UK.
- ICD-10: Se Sosial og helsedirektoratet nedenfor, under Offentlige dokumenter.
- IDEA (Individuals With Disabilities Education Act of 1997).
- IDEA (Individuals With Disabilities Education Act of 2004).
- Imsen, G. (2008): *Fra nasjonal dannelse til grunnleggende ferdigheter. Om utviklingen fra L97 til Kunnskapsløftet*. I Kjell-Arild Madssen (Ed.): *Pedagogikken i reformene – reformene i pedagogikken*. *Festskrift til Peder Haug*. Abstrakt forlag, Oslo.
- Issurin, L. (2000): *"Deserted island" or a child's first language loss*. *Bilingualism: Language and Cognition* 3:312-319.
- Jackendoff, R. S. (1987): *Consciousness and the Computational Mind*. MIT Press, Cambridge, MA.

- Jakobson, R. (1941): *Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze*. Almqvist & Wicksell, Uppsala.
- Jensen, J. V. (1962a): *Effects of childhood bilingualism I*. *Elementary English* 39:132-43.
- Jensen, J. V. (1962b): *Effects of childhood bilingualism II*. *Elementary English* 39:358-66.
- Jeßner, U. (1997): *Towards a dynamic view of multilingualism*. I M. Pütz (Ed.): *Language Choices: Conditions, Constraints and Consequences*. Benjamins, Amsterdam.
- Johnson, G. M. (1994): *An ecological framework for conceptualizing educational risk*. *Urban Education* 29:34-39.
- Johnson, J. & Newport, E. (1989): *Critical period effects in second language learning. The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language*. *Cognitive Psychology* 21:60-99.
- Kayser, H. (1989): *Speech and Language Assessment of Spanish-English Speaking Children*. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 20:226-244.
- Kayser, H. (1995): *Interpreters*. I H. Kayser (Ed.): *Bilingual speech-language pathology: An Hispanic focus*. Singular, San Diego, CA.
- Kellner, D. (1998): *Multiple Literacies and Critical Pedagogy in a Multicultural Society*. *Educational Theory* (48)1:103-122.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V., Roe, A. & Turmo, A. (2004): *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesning i PISA 2003*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V. & Roe, A. (2007): *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Klesmer, H. (1993): *Development of English as a Second Language Achievement Criteria as a Function of Age and Length of Residence in Canada*. Board of Education, North York, Toronto.
- Klesmer, H. (1994): *Assessment and Teacher Perceptions of ESL Student Achievement*. *English Quarterly* 26(3):8-11.
- Klin, A., Volkmar, F. R., Sparrow, S. S., Chicchetti, D. V. & Rourke, B. P. (1995): *Validity and Neuropsychological Characterization of Asperger Syndrome: Convergence with Nonverbal Learning Disabilities Syndrome*. *J. Child Psychol. Psychiat.* 36(7):1127-1140.
- Klingner, J. (2004): *The Science of Professional Development*. *Journal of Learning Disabilities* 37(3):248-255.
- Klingner, J. K., Artiles, A. & Méndez Barletta, L. (2006): *English Language Learners who Struggle with Reading: Language Aquisition or LD?* *Journal of Learning Disabilities* 39(2):108-128.
- Klingner, J. K. & Harry, B. (2006): *The special education referral and decision-making process for English language learners: Child study team meetings and staffings*. *Teachers College Record* 108:2247-2241.
- Knight, J. (2005): *Crossing Boundaries: What Constructivists Can Teach Intensive-Explicit Instructors and Vice Versa*. I T. M. Skrtic, K. R. Harris og J. G. Shreiner: *Special Education. Policy and Practice. Accountability, Instruction, and Social Challenges*. Love Publishing Company, Denver, CO.
- Koeda, T., Inoue, M. & Takeshita, K. (1997): *Constructional dyspraxia in preterm diplegia: isolation from visual and visual perceptual impairments*. *Acta Pædiatr.* 86:1068-73.
- Kohnert, K. J., Kennedy, M. R., Glaze, L., Kan, P. F. & Carney, K. (2003): *Breath and depth of diversity in Minnesota: Challenges to clinical competency*. *American Journal of Speech-Language Pathology* 12:259-272.
- Krashen, S. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon, NY.
- Krashen, S. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon, NY.

- Kretschmer, R. E. (1991): *Exceptionality and the Limited English Proficient Student: Historical and Practical Contexts*. I E. V. Hamayan og J. Damico (Eds.): *Limiting Bias in the Assessment of Bilingual Students*. Pro-Ed, Austin, TX.
- Kritikos, E. P. (2003): *Speech-Language pathologists' beliefs about language services for bilingual children*. *American Journal of Speech-Language Pathology* 12:73-91.
- Kritikos, E. P. (2010): *Special Education Assessment. Issues and Strategies Affecting Today's Classrooms*. Merrill, Upper Saddle River, NJ.
- Kuhn, T. S. (1962): *The Structure of Scientific Revolutions*. University of Chicago Press, IL.
- Labov, W. (1972): *Sociolinguistic Patterns*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia, PA.
- Lambert, W. E. (1955): *Measurement of the linguistic dominance in bilinguals*. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 50:197-200.
- Lambert, W. E. (1975): *Culture and Language as Factors in Learning and Education*. I A. Wolfgang (Ed.): *Education of Immigrant Students: Issues and Answers*. The Ontario Institute for Studies in Education, Ontario.
- Lambert, R. D. & Freed, B. F. (Eds.) (1982): *The Loss of Language Skills*. Newbury House, Rowley, MA.
- Landmark, M. (1964a): *Visuell-motorisk koordinering og kinestetisk persepsjon*. Särtryck ur "Föredrag vid IV Nordiska konferensen gällande cerebral pares i Helsingfors og Jyväskylä 2-5 oktober 1964".
- Landmark, M. (1964b): *Skriveopplæring for barn med ekspressiv spatial svikt*. *Cerebral Parese-bladet*, 10-2(b).
- Langdon, H. W. (1983): *Assessment and Intervention Strategies for the Bilingual Language-Disordered Student*. *Exceptional Children* 50(1):37.
- Langdon, H. W. (1989): *Language Disorder or Difference? Assessing the Language Skills of Hispanic Students*. *Exceptional Children* 56(2):160-167.
- Langdon, H. W. (1992): *Speech and language assessment of LEP/bilingual Hispanic students*. I H. W. Langdon og L. L. Cheng (Eds.): *Hispanic children and adults with communication disorders*. Aspen, Gaithersburg, MD.
- Lasagabaster, D. (2001): *Bilingualism, Immersion Programmes and Learning in the Basque Country*. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 22(5):401-425.
- Laufer, M., Denhoff, E. & Solomons, G. (1957): *Hyperkinetic Impulse Disorder in Children's Behavior Problems*. *Psychosomatic Medicine* 19:38-49.
- Lauglo, J.: (1996): *Motbakke men mer driv? Innvandrerungdom i norsk skole*. Oslo: NOVA. Rapport 6/98, Ungforsk.
- Lenneberg, E. H. (1967): *Biological Foundations of Language*. Wiley, New York, NY.
- Leung, B. P. (1996): *Quality Assessment Practices in a Diverse Society*. *Teaching Exceptional Children* 28:42-45.
- Levy, B. J., McVeigh, N. D., Marful, A. & Anderson, M. C. (2007): *Inhibiting your Native Language: The Role of Retrieval-Induced Forgetting During Second-Language Acquisition*. *Psychological Science* 18(1):29-34.
- Lindstrøm, J. A. (2009): *Carving Mental Disorder at the Joints. An Essay in the Philosophy of Psychopathology*. Doktoravhandling ved Det historisk-filosofiske fakultet, UiO.
- Liu, Y.-J., Ortiz, A. A., Wilkinson, C. Y., Robertson, P. & Kushner, (2009): *From Early Childhood Special Education to Special Education Resource Rooms. Identification, Assessment, and Eligibility Determinations for English Language Learners With Reading-Related Disabilities*. *Assessment for Effective Intervention* 33(3):177-187.
- Loona, S. (2008): *Språk, tenkning og tospråklighet*. HiO, Oslo.
- Lord, E. E. (1930): *A study of the mental development of children with lesions in the central nervous system*. *Genet. Psychol. Monogr.* 7:365-486.

- Lord, E. E. (1937): *Children Handicapped by Cerebral Palsy: Psychological Factors in Management*. Commonwealth Fund, New York, NY.
- Luria, A. R. (1998): *Язык и сознание*. Феникс, Ростов-на-Дону.
- Lyngstøl, S. (2003): *Språkvansker hos minoritetsspråklige skolebarn*. *Spesialpedagogikk* 2003(6):22-33.
- Lødding, B. (1994): *Fremmedspråklige elever i videregående opplæring*. Evaluering av reform 94, Underveisrapport 2/94. Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning, Oslo.
- Lødding, B. (1995): *Tospråklige elever i Oslo og Hordaland gjennom første år etter innføringen av reform 94*. Evaluering av reform 94: Underveisrapport 1995. Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning, U-notat 19/95, Oslo.
- Lødding, B. (1996): "Jeg ville integrere meg". *Aspekter ved minoritetssituasjonen for tospråklige elever*. I J. F. Blichfeldt et al.: *Utdanning for alle? Evaluering av reform 94*. TANO, Oslo.
- Lødding, B. (1997a): "For ellers får jeg ikke jobb etterpå ..." *Søking, opptak, og progresjon i videregående opplæring blant tospråklig ungdom*. Evaluering av Reform 94: Underveisrapport høsten 1996. NIFU, Norsk institutt for studier av forskning og utdanning, Rapport 4/98, Oslo.
- Lødding, B. (1997b): *Når kompetanse går på opphørssalg – om tilgang til læreplasser for tospråklig ungdom*. I B. Lødding og K. Tornes (Eds.): *Idealer og paradokser. Aspekter ved gjennomføringen av Reform 94*. TANO Aschehoug, Oslo.
- Lødding, B. (1998a): *Med eller uten rett*. Evaluering av Reform 94: Underveisrapport 1997 fra prosjektet *Etniske minoriteter*. NIFU, Norsk institutt for studier av forskning og utdanning, Rapport 4/98, Oslo.
- Lødding, B. (1998b): *Gjennom videregående opplæring?* NIFU, Norsk institutt for studier av forskning og utdanning, Rapport 19/98, Oslo.
- Lødding, B. (1999): *Alt å vinne eller lite å tape? Rekruttering og progresjon i videregående opplæring blant jenter og gutter med innvandrerbakgrunn*. I R. Kvalsund, T. Deichman-Sørensen og P. O. Aamodt (Eds.): *Videregående opplæring – ved en skillevei? Forskning fra den nasjonale evalueringen av Reform 94*. TANO Aschehoug, Oslo.
- Lødding, B. (2003a): *Ut fra videregående. Integrasjon i arbeid og utdanning blant minoritetsungdom i det første Reform 94-kullet*. NIFU Rapport 1/2003, Oslo.
- Lødding, B. (2003b): *Forskjellig, men ikke for forskjellig. Arbeidsgiveres beretninger om rekruttering av høyere grads kandidater med innvandrerbakgrunn*. NIFU Skriftserie 11/2003, Oslo.
- Lødding, B. (2003c): *Frafall blant minoritetsspråklige. Om frafall og norsk som andrespråk blant minoritetsspråklige elever i overgangen fra 10. klasse til videregående opplæring*. NIFU Skriftserie 29/2003, Oslo.
- Løvlie, L. (2004): *Læreplan 2006 – fra enhetsskole til ensrettingsskole?* *Bedre skole* 2004(4):350-361.
- Macaulay, T. B. (1909/1842): *Frederic the Great*. Freytags Sammling französischer und englischer Schriftsteller. G. Freytag G.M.B.H., Leipzig/F. Tempsky, Wien (noe forkortet fra *The Edinburgh Review*, April, 1842).
- Macnamara, J. (1966): *Bilingualism and Primary Education*. Edinburgh University Press, Edinburgh, UK.
- Macnamara, J. (1967): *The bilingual's linguistic performance*. *Journal of Social Issues* 23: 58-77.
- MacSwan, J. (1999): *A Minimalist Approach to Intrasentential Code Switching*. Garland Press, NY.

- MacSwan, J. (2000): *The Threshold Hypothesis, Semilingualism, and Other Contributions to a Deficit View of Linguistic Minorities*. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 2000 22:3-45.
- MacSwan, J. (2005): *The "Non-Non Crisis and Academic Bias in Native Language Assessment of Linguistic Minorities*. I J. Cohen et al.: *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Cascadilla Press, Somerville, MA.
- MacSwan, J. & Pray, L. (2005): *Learning English bilingually: Age of onset of exposure and rate of acquisition of English among children in a bilingual education program*. *Bilingual Research Journal*, 29(3):687-712.
- MacSwan, J. & Rolstad, K. (2003): *Linguistic diversity, schooling, and social class: Rethinking our conception of language proficiency in language minority education*. I C. Paulston og G. Tucker (Eds.): *Essential readings in sociolinguistics*. Basil Blackwell, Oxford, UK.
- MacSwan, J. & Rolstad, K. (2005): *Modularity and the Facilitation Effect: Psychological Mechanisms of Transfer in Bilingual Students*. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*. 27:224-243.
- MacSwan, J. & Rolstad, K. (2006): *How Language Proficiency Tests Mislead Us About Ability: Implications for English Language Learner Placement in Special Education*. *Teachers College Record* 108 (11):2304-2328.
- MacSwan, J. & Rolstad, K. (2008a): *Semilingualism*. I J. M. González (Ed.): *Encyclopedia of Bilingual Education*. Sage Publications, Washington D.C.
- MacSwan, J. & Rolstad, K. (2008b): *BICS/CALP Theory*. I J. M. González (Ed.): *Encyclopedia of Bilingual Education*. Sage Publications, Washington D.C.
- MacSwan, J., Rolstad, K., & Glass, G. V. (2002): *Do some school-age children have no language? Some problems of construct validity in the Pre-LAS Español*. *Bilingual Research Journal*, 26(2):213-238.
- Mann, D. M. & Hodson, B. W. (1994): *Spanish speaking children's phonologies: Assessment and remediation of disorders*. *Seminars in speech and language* 15, 137-148.
- Markussen, E. (1995): *Dokumentert delkompetanse: Sesam, sesam eller en ny illusjon?* I P. Haug: *Spesialpedagogiske utfordringer*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Markussen, E. (1999): *Segregering til ingen nytte?* I P. Haug, J. Tøssebro og M. Dalen: *Den mangfoldige spesialundervisninga*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Markussen, E. (2000): *Særskilt tilrettelagt opplæring i videregående – hjelper det? Om segregering, inkludering og kompetanseoppnåelse i det første Reform 94-kullet*. Fafo-rapport 341. Forskningsstiftelsen Fafo, Oslo.
- Markussen, E. (2003): *Valg og bortvalg. Om valg av studieretning i og bortvalg av videregående opplæring blant 16-åringer i 2002*. NIFU Skriftserie 5/2003, Oslo.
- Markussen, E. & Nordahl, T. (2006): *Evaluering av Kunnskapsløftet. Gjennomgang av spesialundervisning. Endelig prosjektbeskrivelse*. Høgskolen i Hedmark. NIFU STEP.
- Markussen, E., Strømstad, M., Carlsten, T. C., Hausstätter, R. & Nordahl, T. (2007): *Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007*. Rapport nr. 1 fra prosjektet: Gjennomgang av Spesialundervisning, Evaluering av Kunnskapsløftet. NIFU/STEP Rapport 19 2007.
- Martin-Jones, M. & Romaine, S. (1986): *Semilingualism: A Half-Baked Theory of Communicative Competence*. *Applied Linguistics* 7(1):26-38.
- Mattes, L. J. & Omark, D. R. (1991): *Speech and language assessment for the bilingual handicapped*. Academic Communication Associates, Oceanside, CA.
- McCray, A. D. & García, S. B. (2002): *The stories we must tell: developing a research agenda for multicultural and bilingual special education*. *Qualitative Studies in Education* 15(6):599-612.

- McGroarty, M. (1988): *Second Language Acquisition Theory Relevant to Language Minorities: Cummins, Krashen and Schumann*. I S. Lee McKay og S.-L. C. Wong (Eds.): *Language diversity, problem or resource? A social and educational perspective on language minorities in the United States*. Heinle & Heinle Publishers, Boston, MA.
- McLaughlin, B. (1984): *Second-Language Acquisition in Childhood*. Volume 1: *Pre-school Children*, 2nd ed. Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- McLean, M. (1998): *Assessing Young Children for Whom English is a Second Language*. *Young Exceptional Children* 1(3):20-25.
- Mehan, H. (1972): *Language Using Abilities*. *Language Sciences* 22.
- Mercer, J. (1973): *Labeling the Mentally Retarded*. University of California Press, Berkeley, CA.
- Mercer, J. (1979): *The System of Multicultural Pluralistic Assessment*. *School Psychology Review* 8(1):28-36.
- Merino, B. J. (1983): *Language Loss in Bilingual Chicano Children*. *Journal of Applied Developmental Psychology* 4:277-294.
- Moecker, D. L. (1992): *Special education decision processes for Anglo and Hispanic students*. Paper presented at The Council for Exceptional Children Topical Conference on Culturally and Linguistically Diverse Exceptional Children, Minneapolis, MN.
- Mohammad, A. S. H. (1995): *En undervisningsmodell for flerkulturell barneskole. Ressursfordeling og organisering av tilpasset undervisning for enspråklige og tospråklige elever*. Hovedoppgave. Institutt for spesialpedagogikk, UiO, Oslo.
- Moll, L. C. (1981): *The microethnographic study of bilingual schooling*. I R. V. Padilla (Ed.): *Ethnoperspectives in Bilingual Education Research*, vol III, Bilingual Education Technology. Ypsilanti, MI.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O. & Foy, P. (2007): *PIRLS 2006 International Report. IEA's Progress in International Reading Study in Primary Schools in 40 Countries*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, MA.
- Munoz-Sandoval, A. F., Cummins, J., Alvarado, G. & Ruef, M. L. (2005): *Bilingual Verbal Ability Test (BVAT)*. Riverside Publishers, Itasca, IL.
- Nansen, F. (1887): *The Structure and Combination of the Histological Elements of the Central Nervous System*. Bergens Museums Aarsberetning for 1886. John Grieg, Bergen. Også i: Helle, K. B., Lærum, O. D. & Ursin, H. (1987).
- Nansen, F. (1942): *Nansens Røst. Artikler og taler, bd. I*. Dybwad, Oslo.
- Nilsen, H. F. (2005): *Prinsippvedtak om spesialpedagogikk*. *Spesialpedagogikk* 2005(6):18-19.
- Noland, R. M. (2009): *When No Bilingual Examiner is Available. Examining the Use of Ancillary Examiners as a Viable Testing Solution*. *Journal of Psychoeducational Assessment* 27(1):29-45).
- Nordahl, T. (2000): *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpassning i et elev- og lærerperspektiv*. NOVA rapport 11-2000.
- Nordahl, T. (2003): *Hvis spesialundervisning ikke fantes – tilpasset opplæring i en skole for alle*. NOU 16 2003, vedlegg 2:297-298.
- Nordahl, T. & Overland, T. (1994): *En skole for alle? Forum for tilpasset opplæring*.
- Nordahl, T. & Overland, T. (1998): *Idealer og realiteter. Evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune*. NOVA rapport 20/1998.
- Nordahl, T. & Hausstätter, R. S. (2009): *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. Høgskolen i Hedmark, rapport nr. 9-2009.
- Nordahl, T. & Sunnevåg, A.-K. (2008): *Spesialundervisningen i grunnskolen - stor avstand mellom idealer og realiteter*. Høgskolen i Hedmark, Rapport 22-2008.

- Norsk Psykologforening (2000): *Internasjonale retningslinjer for bruk av tester (International test commission, 2000)*. <http://www.psykologforeningen.no/pf/Fag-og-profesjon/Forfagutoeverer/Fag/Faglige-retningslinjer-veiledere-rundskriv-og-databaser>.
- Nutall, E. V. (1987): *Survey of current practices in the Psychological Assessment of Limited-English-Proficiency Handicapped Children*. *Journal of School Psychology* 25:53-61.
- Næss, A. (1975): *En del elementære logiske emner. 11. utgave*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Ochoa, S. H. (2003): *Assessment of Culturally and Linguistically Diverse Children*. I C. R. Reynolds og R. W Kamphaus: *Handbook of Psychological & Educational Assessment of children*. Guildford Press, New York, NY.
- Ochoa, S. H., Galarza, A. & Gonzalez, D. (1996): *An investigation of school psychologists' assessment practices of language proficiency with bilingual and limited-English-proficient students*. *Diagnostique* 21(4):17-36. (Ochoa et al. 1996b).
- Ochoa, S. H., Paige Powell, M. & Robles-Piña, R. (1996): *School psychologists' assessment practices with bilingual and limited-English-proficient students*. *Journal of Psychoeducational Assessment* 14:250-275. (Ochoa et al. 1996a).
- Ochoa, S. H. & Rhodes, R. L. (2005): *Assisting Parents of Bilingual Students to Achieve Equity in Public Schools*. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 16(1&2):75-94.
- Ochoa, S. H., Rivera, B. & Ford, L. (1994): *School psychology training pertaining to bilingual psycho-educational assessment. I: Paper presented at the 102nd Annual American Psychological Association Convention*.
- Ochoa, S. H., Rivera, B. & Ford, L. (1997): *An investigation of school psychology training pertaining to bilingual psychoeducational assessment of Primarily Hispanic Students: Twenty-five Years After Diana vs. California*. *Journal of School Psychology* 35(4):329-349.
- Ochoa, S. H., Robles-Piña, B. D., García, S. B & Breunig, N. (1999): *School psychologists' perspectives on referrals of language minority students*. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional learners* 3(1):1-14.
- OECD (2006): *Where Immigrant Students Succeed. A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*. OECD, Paris.
- Ogbu, J. (1978): *Minority education and caste*. Academic Press, New York, NY.
- Ogbu, J. (1983): *Minority status and schooling in plural societies*. *Comparative Education Review*, 27, 168-90.
- Ogbu, J. U. (1991): *Immigrant and Involuntary Minorities in a Comparative Perspective*. I M. A. Gibson og J. U. Ogbu (Eds.): *Minority Students and Schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. Garland, New York, NY.
- Ogbu, J. U. (1992): *Understanding cultural diversity and learning*. *Educational Researcher*, 21(8), 5-14,24.
- Ogle, L., Begnum, A. C. & Scott, E. (2008): *Comparisons of Home and School Characteristics of Language Minority and Language Majority Fourth-graders: PIRLS Results for Three Nordic Countries*. Paper at the annual meeting in the Comparative and International Education Society. March 2008, New York, NY.
- O'Grady, W. (2005): *The Radical Middle: Nativism Without Universal Grammar*. I C. J. Doughty og M. H. Long (Eds.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Blackwell Handbooks in Linguistics, Malden, MA.
- Ohlstein, E. and Barzilay, M. (1991): *Lexical retrieval difficulties in adult language attrition*. I H. W. Seliger and R. M. Vago (Eds.): *First Language Attrition*. Cambridge University Press.
- Okimura-Bichard, F. (1985): *Mother tongue maintenance and second language learning: A case of Japanese children*. *Language Learning* 35, 63-89.

- Oliver, M. (1996): *Inclusion in education*. Upublisert. Referert til av Nordahl & Overland 1998:21).
- Oller, J. W. (1979): *Language tests at school. A pragmatic approach*. Longman, London, UK.
- Oller, J. W. (1983): *Testing Proficiencies and Diagnosing Language Disorders in Bilingual Children*. I D. R. Omark og J. G. Erickson: *The Bilingual Exceptional Child*. College Hill Press, San Diego, CA.
- Oller, J. W. (Ed.) (1989): *Language and Experience: Classic Pragmatism*. University Press of America, Lanham, MD.
- Oller, J. W. (1991): *Language and Biligualism. More Tests of Tests*. Bucknell University Press, Lewisburg, PA.
- Oller, J. W. & Damico, J. (1991): *Theoretical Considerations in the Assessment of LEP Students*. I E. V. Hamayan og J. S. Damico (Eds.): *Limiting Bias in the Assessment of Bilingual Students*. Pro-Ed, Austin, TX.
- Omark, D. R. & Erickson, J. G. (1983): *The Bilingual Exceptional Child*. College Hill Press, Santa Cruz, CA.
- Omark, D. R. & Watson, D. L. (1983): *Psychological Testing and Bilingual Education: The Need for Reconceptualization*. I D. R. Omark og J. G. Erickson: *The Bilingual Exceptional Child*. College Hill Press, San Diego, CA.
- Ortiz, A. A. (1984): *Choosing the language of instruction for exceptional bilingual children*. *Teaching Exceptional Children*, 16(3), 208-212.
- Ortiz, A. A. (1992): *Appropriate and Inappropriate Referral Systems for LEP Special Education Students*. Proceedings of the Second National Research Symposium on Limited English proficient Student issues: Focus on Evaluation and Measurement. OBEMLA 1992.
- Ortiz, A. A. (1997): *Learning Disabilities Occurring Concomitantly with Linguistic Differences*. *Journal of Learning Disabilities* 30(3):321-332.
- Ortiz, A. A. (2001): *English Language Learners with Special Needs. Effective Instructional Strategies*. Center for Applied Linguistics. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, Washington D.C.
- Ortiz, A. A. (2002): *Prevention of School Failure and Early Intervention for English Language learners*. I A. J. Artiles og A. A. Ortiz (Eds.): *English Language Learners with Special Education Needs*. Center for Applied Linguistics og Delta Systems, McHenry, IL.
- Ortiz, A. A. & García, S. B. (1990): *Using Language Assessment Data for Language and Instructional Planning for Exceptional Bilingual Students*. I A. L. Carrasquillo og R. E. Baecher: *Teaching the bilingual special education student*. Ablex, Norwood, NJ.
- Ortiz, A. A., García, B., Wheeler, D. S. & Maldonado-Colon, E. (1986): *Characteristics of Limited English Proficient Hispanic Students Served in Programs for the Speech and Language Handicapped: Implications for Policy, Practice and Research – Part III. Report Summary*. Handicapped Minority Research Institute on Language Proficiency, University of Texas, Austin, TX.
- Ortiz, A. A. & Kushner, M. I. (1997): *Bilingualism and the possible impact on academic performance*. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America* 6:657-679.
- Ortiz, A. A. & Maldonado-Colon, E. (1986a): *Reducing Inappropriate Referrals of Language Minority Students in Special Education*. I A. C. Willig og H. F. Greenberg (Eds.): *Bilingualism and Learning Disabilities: Policy and Practice for Teachers and Administrators*. American Library Publishing, NY.
- Ortiz, A. A. & Maldonado-Colon, E. (1986b): *Recognizing learning disabilities in bilingual children: How to lessen inappropriate referrals of language minority children to special education*. *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International*, 40(1), 35-42).

- Ortiz, A. A. & Polyzoi, E. (1986): *Characteristics of Limited English Proficient Hispanic Students Served in Programs for the Learning Disabled: Implications for Policy, Practice, and Research – Part I. Report Summary*. Handicapped Minority Research Institute on Language Proficiency, University of Texas, Austin, TX.
- Ortiz, A. A. & Ramirez, R. A. (Eds.) (1988): *Schools and the culturally diverse exceptional student: Promising practices and future directions*. Council for exceptional children, Reston, VA.
- Ortiz, A. A. & Wilkinson, C. Y. (1991): *Assessment and Intervention Model for the Bilingual Exceptional Student (AIM for the BEST)*. *Teacher Education and Special Education* 14(1):35-42.
- Ortiz, A. A., Wilkinson, C. Y., Robertson, P. & Kushner, M. I. (2006): *Considerations in Implementing Intervention Assistance Teams to Support English Learning Learners*. *Remedial and Special Education* 27(1):56-63.
- Ortiz, A. A. & Yates, J. R. (1981): *Incidence of Exceptionality among Hispanics: Implications for Manpower Planning*. University of Texas, Austin, TX.
- Ortiz, A. A. & Yates, J. R. (1983): *Incidence of exceptionality among Hispanics: Implications for manpower planning*. *National Association for Bilingual Education Journal* 7(3):41-53.
- Ortiz, A. A. & Yates, J. (2002): *Considerations in the Assessment of English Language Learners Referred to Special Education*. I A. Artiles og A. A. Ortiz: *English language Learners with Special Education Needs*. CAL, Eric, Delta Systems.
- Orwell, G. (1948): *Nineteen eighty-four*. Secker & Warburg, London, UK.
- Osgood, C.E., Suci, G. & Tannenbaum, P. (1957): *The measurement of meaning*. University of Illinois Press, Urbana, IL.
- Overland, T. (1996a): *PP-tjenesten i Oslo. En undersøkelse av den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten*. Evalueringsrapport for Byrådet i Oslo.
- Overland, T. (1996b): *PP-tjenesten i Oslo. En undersøkelse av den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten. Sammenfatning av hovedrapporten*. Evalueringsrapport for Byrådet i Oslo.
- Pallier, C., Dehaene, S., Poline, J.-B., LeBihan, D., Argenti, A.-M., Dupoux, E. & Mehler, J. (2003): *Brain imaging of language plasticity in adopted adults: Can a second language replace a first?* *Cerebral Cortex* 13:155-161.
- Palm, K. & Lindquist, H. (2006): *Organiseringen av opplæring for språklige minoriteter i grunnskolen: Tiltak og begrunnelser*. Norsk tidsskrift for migrasjonsforskning, 1/2006, Tapir akademisk forlag, Trondheim.
- Pan, B. A. & Berko-Gleason, J. (1986): *The study of language loss: Models and hypotheses for an emerging discipline*. *Applied Psycholinguistics* 7:193-152.
- Paradis, M. & Lebrun, Y. (1983): *La neurolinguistique du bilinguisme*. Larousse, Paris.
- Patton, M. Q. (1990): *Qualitative Evaluation and Research Methods*. 2nd ed. Sage, Newbury Park, CA.
- Paulston, C. B. (1975): *Ethnic Relations and Bilingual Education: Accounting for Contradictory Data*. I Center for Applied Linguistics: *Proceedings of the First Inter-American Conference on Bilingual Education*. Washington D.C.
- Paulston, C. B. (1980): *Bilingual Education: Theories and Issues*. Newbury House, Rowley, MA.
- Paulston, C. B. (1982): *Swedish Research and Debate about Bilingualism*. National Swedish Board of Education, Stockholm.
- Paulston, C. B. & Tucker, G. R. (Eds.) (2003): *Sociolinguistics. The Essential Readings*. Blackwell Publishing, Oxford, UK.
- Peal, E. & Lambert, W. E. (1962): *The relation of bilingualism to intelligence*. *Psychological Monographs* 76(27).

- Pennington, B.F. & Olson, R. K. (2005): *Genetics of Dyslexia*. I M. J. Snowling and C. Hulme (Eds.) *The Science of Reading: A Handbook*. Blackwell, Oxford, UK.
- Petrovic, J. E. & Olmstead, S. (2001): *Review of Jim Cummins, Language, Power and Pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. *Bilingual Research Journal* 25:405-410.
- Pihl, J. (2001a): *Sakkyndig 'hjelp' og etnisk stigmatisering i skolen. Narrativ analyse av pedagogisk-psykologisk sakkyndig vurdering*. *Social Kritik. Tidsskrift for Social Analyse & Debat* 76:80-91.
- Pihl, J. (2001b): *Paradoxes of inclusion and exclusion in Norwegian educational reforms in the 1990s*. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk* 79(1):14-33.
- Pihl, J. (2002a): *Konstruksjon av normalitet, avvik og etniske relasjoner i skole og samfunn – et tilbakeblikk*. *Norsk tidsskrift for migrasjonsforskning* 3(1):25-38.
- Pihl, J. (2002b): *Viten, makt og konstruksjon av mental retardasjon i den flerkulturelle skolen anno 2000*. *Norsk tidsskrift for migrasjonsforskning* 3(2):89-108.
- Pihl, J. (2002c): *Special needs education and ethnic diversity in Norway*. *Scandinavian Journal of Disability Research* (4):3-22.
- Pihl, J. (2002d): *Sakkyndig konstruksjon av avvik og stigma i en interetnisk relasjon*. *Sosiologisk tidsskrift* 10:91-111.
- Pihl, J. (2002e): *Sakkyndig vurdering av minoritets elever*. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening* 39:604-612.
- Pihl, J. (2002f): *Intelligenstesting av minoritets elever*. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 5:363-383.
- Pihl, J. (2003): *Minoriteter og den videregående skolen* (Doktoravhandling ved Pedagogisk forskningsinstitutt vår 1998). HiO-rapport 15, 2003, Høgskolen i Oslo.
- Pihl, J. (2005): *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Pihl, J. (2010): *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket. 2. utg.* Universitetsforlaget, Oslo.
- Pinker, S. (1994): *The Language Instinct*. Allan Lane, The Penguin Press, London, UK.
- Poon-McBrayer, K. F. & García, S. B. (2000): *Profiles of Students with LD at Initial Referral, Assessment, and Placement in Special Education*. *Journal of Learning Disabilities* 33(1):61-71.
- Popper, K. (1959): *The Logic of Scientific Discovery*. Routledge, London, UK.
- Porter, R. P. (1996): *Forked Tongue. The Politics of Bilingual Education. The Politics of Bilingual Education. 2nd ed.*. Transaction Publishers, New Brunswick, NJ.
- Rambøll Management (2006a): *Evaluering av praktiseringen av norsk som andrespråk for språklige minoriteter i grunnskolen*. Rambøll Management, Oslo.
- Rambøll Management (2006b): *Evaluering av tilskuddsordningen - Tiltak for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder*. Kunnskapsdepartementet.
- Real Academia Española – Comisión de Gramática (1974): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Espasa-Calpe, Madrid.
- Rekve, B. (2010): *Meirspråkglede*. Artikkel i *Aftenposten* 10.05.10.
- Restrepo, M. A. & Kruth, K. (2000): *Grammatical Characteristics of a Spanish-English Bilingual Child with Specific Language Impairment*. *Communication Disorders Quarterly* 21(2):66-76).
- Reynolds, C. R. & Kamphaus, R. W. (2003): *Handbook of Psychological & Educational Assessment of Children: Intelligence, Aptitude, and Achievement. 2nd ed.* Guilford Press, New York, NY.
- Rhodes, L. H., Ochoa, S. H. & Ortiz, S. O. (2005): *Assessing Culturally and Linguistically Diverse Students: A Practical Guide*. Guilford Press, New York, NY.

- Robertson, P., Kushner M. I., Starks, J., & Drescher, C. (1994): *An update of participation rates of culturally and linguistically diverse students in special education: The need for a research and policy agenda*. The Bilingual Special Education Perspective 14(1), 3-9.
- Roe, A. & Hvistendahl, R. (2003): *Nordic Minority Students' Literacy Achievement and Home Background*. I J. Mejdning og A. Roe (Eds.): *Northern Light on PISA 2003 – a Reflection from the Nordic Countries*. Nordic Council of Ministers, Copenhagen.
- Romaine, S. (1995): *Bilingualism*. 2nd ed. Blackwell, Oxford, UK.
- Roseberry-McKibbin, C. A., Brice, A. & O'Hanlon, L. (2005): *Serving English Language Learners in Public School Settings: A National Survey*. Language, Speech, and Hearing Services in Schools 36:48-61.
- Roseberry-McKibbin, C. A. & Eicholtz, G. E. (1994): *Serving limited English proficient children in schools: A National Survey*. Language, Speech, and Hearing Services in Schools 25:156-164.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968): *Pygmalion in the Classroom*. Crown House Publishing, Carmarthen, UK.
- Rossell, C. H. & Baker, K. (1996): *The effectiveness of bilingual education*. Research in the Teaching of English (30):7-74.
- Rourke, B. P. (1995): *Syndrome of nonverbal disabilities*. Guilford Press, New York, NY.
- Rueda, R. & Chan, K. (1979): *Poverty and culture in special education: Separate but equal*. Exceptional Children, 45(7), 422-431.
- Rueda, R., Cardoza, D., Mercer, J. & Carpenter, L. (1985): *An Examination of Special Education Decision Making with Hispanic First-Time Referrals in Large Urban Districts*. Handicapped-Minority Research Institute at the SWRL Educational Research & Development, Los Alamitos, CA.
- Runeberg, J. L. (1873): *Fänrik Ståls sägner*. Johan Ludvig Runebergs samlade skrifter. F. & G. Beijers Förlag, Stockholm.
- Ryen, E. (2007): *Tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever. En anmeldelse og drøfting av NOVA-rapporten Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever*. NOA Norsk som andrespråk, 23(2), 92-105.
- Sagvolden, T., Johansen, E. B., Aase, H. & Russell, V. A. (2005): *A Dynamic Developmental Theory of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) Predominantly Hyperactive/Impulsive and Combined Subtypes*. Behavioral and Brain Sciences 28(3):397-419.
- Samuda, R. J. (1989): *Towards Nondiscriminatory Assessment: Principles and Application*. I R. J. Samuda, S. L. Kong, J. Cummins, J. Pascual-Leone og J. Lewis (Eds.): *Assessment and Placement of Minority Students*. Hogrefe, Toronto.
- Sand, S. & Skoug, T. (2002): *Integrering – sprik mellom intensjon og realitet?* Rapport nr. 1. Høgskolen i Hedmark.
- Sand, S. & Skoug, T. (2003): *Prosjektbarnehagen og 4-åringene. Evaluering av prosjekt med gratis korttidsplass i barnehage for alle femåringer i bydel Gamle Oslo*. Rapport nr. 8. Høgskolen i Hedmark, Hamar.
- Santamaria, L. J., Fletcher, T. V. & Bas, C. S. (2002): *Effective pedagogy for English Language Learners in inclusive classrooms*. I A. J. Artiles og A. A. Ortiz (Eds.): *English Language Learners with special education needs*. Center for Applied Linguistics and Delta Systems, Washington D.C.
- Scarcella, R. (2003): *Academic English: A Conceptual Framework*. The University of California Linguistic Minority Research Institute Technical report 2003-1, Santa Barbara, CA.

- Scerri, T. S. & Schulte-Körne, G. (2010): *Genetics of developmental dyslexia*. *European Child & Adolescent Psychiatry* 19(3):179-197.
- Schiff-Myers, N. B. (1992): *Considering Arrested Language Development and Language Loss in the Assessment of Second Language Learners*. *Language, Speech and Hearing Services in Schools* 23:28-33.
- Schultz, J.-H., Hauge, A.-M. & Støre, H. (2004): *Ingen ut av rekka går. Tilpasset opplæring for Shaza og Kristian. 2. utg.* Universitetsforlaget, Oslo.
- Schumacher, J., Hoffmann, P., Schmal, C., Schulte-Körne, G. & Nöthen, M. M. (2007): *Genetics of dyslexia: the evolving landscape*. *Journal of Medical Genetics* 44:289–297.
- Seliger, H. W. & Vago, R. M. (Eds.) (1991): *First Language Attrition*. Cambridge University Press, Cambridge, MA.
- Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. E. (2005): *Dyslexia (Specific Reading Disability)*. *Biol. Psychiatry* 57:1301-1309.
- Shuy, R. W. & Fasol, R. W. (Eds.) (1973): *Language attitudes: Current trends and prospects*. Georgetown School of Languages and Linguistics, Washington D.C.
- Shuy, R. (1977): *How misconceptions about language affect judgements about intelligence*. I Wanat, F. S. (Ed.): *Issues in evaluating reading: 1-9*. Center for Applied Linguistics, Arlington, VA.
- Sjøvoll, J. (2004): *Fra spesialundervisning til forsterket opplæring*. *Spesialpedagogikk* 2004(3):20-28.
- Skinner, B. F. (1957): *Verbal Behavior*. Copley Publishing Group, Acton, MA.
- Skogen, K. (2004): *Nye veier i spesialpedagogikken – krav til lærerutdanningen*. *Spesialpedagogikk* 2004(5):28-30.
- Skogen, K. (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*. *Spesialpedagogikk* 2006(3):35-38.
- Skogen, K., Nes, K. & Strømstad, M. (2003): *Reform 97 og inkluderingsideen. En vurdering av om innføringen av Reform 97 har ført til at skoler har utviklet inkluderende praksis, sosialt, faglig og kulturelt*. Norges forskningsråds program for evaluering av Reform 97 innen tema 3, "Einskapskulen, likeverd og kulturelt mangfold".
- Skinner, B. F. (1957): *Verbal behavior*
- Skrtic, T. M. (1991): *The Special Education Paradox: Equity as the Way to Excellence*. *Harvard Educational Review* 61(2):148-206.
- Skrtic, T. M. (2005): *A Political Economy of Learning Disabilities*. *Learning Disabilities Quarterly* 28:149-155.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981): *Tvåspråkighet*. Liber Läromedel, Lund.
- Skutnabb-Kangas, T. & Toukomaa, P. (1976): *Teaching Migrant Children's Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Socio-Cultural Situation of the Migrant Family*. The Finnish National Commission for UNESCO, Helsinki.
- Skaalvik, E. M. (2004): *Profesjonsorientering hindrer inkludering*. *Spesialpedagogikk* 2004(5):22-27.
- Solli, K.-A. (2005): *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge*. Utdanningsdirektoratet.
- Solli, K.-A. (2008): *Spesialundervisning i grunnskolen 2008: et felt på frammarsj eller på stedet hvil?* *Spesialpedagogikk* 2008(5):16-25.
- Sperber, D. (1997): *Intuitive and Reflective Beliefs*. *Mind and Language* 12(1):67-83.
- Spolsky, B. (1984): *A note on the danger of terminological innovations*. I C. Rivera (Ed.): *Language proficiency and academic achievement*. Multilingual Matters, Clevedon, UK.
- Stefanakis, E. H. (2000): *Book Review: Bilingualism and Testing: A Special Case of Bias by Valdés and Figueroa (1994)*. *Applied Psycholinguistics* 21(2)-290-296.

- Strauss, A. A. & Lehtinen, L. E. (1947). *Psychopathology and education of the brain-injured child*. Grune and Stratton, NY.
- Støren, L. A. (2002): *Minoritets elever i videregående opplæring: En økende andel fullførere, men utfordringene er fortsatt store*. Tidsskrift for ungdomsforskning 2(2), 109-118.
- Støren, L. A. (2003): *Videregående opplæring gjennom ti år blant jenter og gutter, minoritet og majoritet*. NIFU Skriftserie 36/2003, Oslo.
- Støren, L. A. (2005a): *Ungdom med innvandrerbakgrunn i norsk utdanning – ser vi en fremtidig suksesshistorie?* I *Utdanning 2005 – deltagelse og kompetanse*. Statistiske analyser 74, Oslo-Kongsvinger, Statistisk Sentralbyrå.
- Støren, L. A. (2005b): *Ungdom med innvandrerbakgrunn i norsk utdanning. Et dokumentasjonsnotat*. NIFU STEP, Arbeidsnotat 34/2005, Oslo.
- Støren, L. A. (2006): *Nasjonalitetsforskjeller i karakterer i videregående opplæring*. Tidsskrift for ungdomsforskning, 2/2006, 59-86.
- Surber, J. M. (1995): *Best Practices in a Problem-Solving Approach to Psychological Report Writing*. I A. Thomas og J. Grimes: *Best practices in School Psychology 3rd ed.* National Association of School Psychologists, Washington D.C.
- Sættersdal, U. (1979-90): *Seks rapporter fra fra PP-kontoret i Bergen til skolestyret*. Bergen kommune, Pedagogisk-psykologisk tjeneste.
- Tefre, Å., Andreassen, A. & Otterstad, A. M.: (1997) *Tospråklige assistenters funksjon, rolle og kvalifikasjonsbehov*. Høgskolen i Oslo, Kolon 1 1997, HiO-notat 9 1997.
- Telhaug, A. O. (2008): *Norsk skoletenkning fra Hernes til Clemet/Djupedal*. I Kjell-Arild Madssen (Ed.): *Pedagogikken i reformene – reformene i pedagogikken*. Festskrift til Peder Haug. Abstrakt forlag, Oslo.
- Thomas, W. P. & Collier, V. P. (1997): *School Effectiveness for Language Minority Students*. NCBE, Washington D.C.
- Thomas, W. P. & Collier, V. P. (2002): *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. Center for Research on Education, Diversity and Excellence, University of California, Santa Cruz, CA.
- Thomas, A. & Grimes, J. (1995): *Best Practices in School Psychology – III*. The National Association of School Psychologists, Washington D.C.
- TIMSS Advanced (2008): *Et skritt tilbake. Matematikk og fysikk i videregående skole*. IEA.
- Tingsten, H. (1961): *Demokratins problem. 4. utg.*, Aldus/Bonnier, Stockholm.
- Torp, A. (2005): *Skarre-r på fremmarsj*. Intervju i Apollon, forskningsmagasin for UiO. Publisert 04.05.05, skrevet av Johannes W. Løvhaug.
- Toukomaa, P. & Skutnabb-Kangas, T. (1977): *The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children of Pre-School and Children in the Lower Level of Comprehensive School*. The Finnish National Commission for UNESCO, Helsinki.
- Troiike, R. (1978): *Research evidence for the effectiveness of bilingual education (Vol 2)*. NCBE, Washington D.C.
- Troiike, R. (1984): *SCALP: Social and cultural aspects of language proficiency*. I C. Rivera (Ed.): *Language proficiency and academic achievement*. Multilingual Matters, Clevedon, UK.
- UNESCO (1994): *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO, Paris.
- Urnes, A.-G. (2002): *Ikke-verbale lærevansker – en utfordring for psykisk helsevern for barn og ungdom*. Tidsskrift for Norsk psykologforening 39(10):883-892.
- Valadez, C., MacSwan, J. & Martínez, C. (1997): *Toward a New View of Low Achieving Bilinguals: A Study of Linguistic Competence in Designated "Semilinguals"* (Paper). AERA Annual Meeting March 24-28 1997, University of California, Los Angeles, CA.

- Valdés, G. (2004): *Between support and marginalisation: The development of academic language in linguistic minority children*. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 7, 102-132.
- Valdés, G. & Figueroa, R. A. (1994): *Bilingualism and Testing: A Special Case of Bias*. Ablex, Norwood, NJ.
- Vaughn, S., Klingner, J. & Hughes, M. (2000): *Sustainability of Research-Based Practices*. Exceptional Children 66(2):163-171.
- Vislie, L. (2003): *Inkluderende opplæring. Idégrunnlag og politikk. Utopi – realitet?* Spesialpedagogikk 2003(6):4-14.
- Wagner, Å. K. H. (2004): *Hvordan leser minoritetsspråklige barn i Norge?* PIRLS 2001. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Stavanger.
- Wald, B. (1984): *A sociolinguistic perspective on Cummins' current framework for relating language proficiency to academic achievement*. I C. Rivera (Ed.): *Language proficiency and academic achievement*. Multilingual Matters, Clevedon, UK.
- Walter, H. (2001): *Honni soit qui mal y pense. La incroyable histoire d'amour entre le français et l'anglais*. Robert Laffont, Paris.
- Wechsler, D. (2003): *Wechsler Intelligence Scale for Children – fourth edition*. Norsk versjon 2009, Pearson Assessment, Stockholm.
- Weinreich, U. (1953): *Languages in contact*. Mouton, The Hague.
- Wiley, T. (1996): *Literacy and Language Diversity in the United States*. Center for Applied Linguistics and Delta Systems, IL.
- Wikan, U. (1995): *Mot en ny norsk underklasse*. Gyldendal, Oslo.
- Wilkinson, C. Y., Ortiz, A. A., Robertson, P. M. & Kushner, M. I. (2006): *English Language Learners with Reading-Related LD: Linking Data From Multiple Sources to Make Eligibility Decisions*. Journal of Learning Disabilities 39(2):129-126.
- Willig, A. C. (1986): *Special Education and the Culturally and Linguistically Different Child: An Overview of Issues and Challenges*. Reading, Writing, and Learning Disabilities 2:161- 173.
- Willig, A. C. & Greenberg, H. F. (Eds.) (1986): *Bilingualism and learning disabilities: Policy and practice for teachers and administrators*. American Library, NY.
- Willig, A. C. & Ortiz, A. A. (1991): *The Nonbiased Individualized Educational Program: Linking Assessment to Instruction*. I E. V. Hamayan og J. S. Damico (Eds.): *Limiting bias in the assessment of bilingual students*. Pro-Ed, Austin, TX.
- Wilson, K. S., Blackmon, R. C., Hall, R. E. & Elchholtz, G. E. (1991): *Methods of Language Assessment. A Survey of California Public School Clinicians*. Language, Speech, and Hearing Services in Schools 22:236-241
- Winsler, A., Díaz, A. M., Espinosa, L. & Rodríguez, J. L. (1999): *When Learning a Second Language Does Not Mean Losing the First: Bilingual Language Development in Low-Income, Spanish-Speaking Children Attending Bilingual Preschool*. Child Development 70(2):349-362).
- Wong Fillmore, L. (1991): *When Learning a Second Language Means Losing the First*. Early Childhood Research Quarterly 6:323-346.
- Wong Fillmore, L. (1992): *When Learning a Second Language Means Losing the First*. Educator 6(2):4-10.
- WHO World Health Organization (2007): *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems. 10th Revision. Version for 2007*. De forente nasjoner (FN).
- Ysseldyke, J., Thurlow, M., Graden, J., Wesson, C., Algozzine, B. & Deno, S. (1983): *Generalizations from five years of research in assessment and decision making*. Exceptional Education Quarterly 4:15-93.
- Østerberg, D. (1966): *Forståelsesformer*. Pax, Oslo.

- Özerk, K. (1992a): *Om tospråklig utvikling. En teoretisk studie av fenomenet og begrepet tospråklighet*. Oris forlag, Haslum.
- Özerk, K. (1992b): *Tospråklige minoriteter. Sirkulær tenkning og pedagogikk*. Oris, forlag, Haslum.
- Özerk, K. (2006): *Fra språkbad til språkdrukning*. Oplandske bokforlag, Vallset.
- Aagaard, K. E. (1996a): *Sosialismen i én etat*. Tidens Tegn 1996(8):37-39.
- Aagaard, K. E. (1996b): *Mønsterplanens barn*. Dagbladet 12.09.1996.
- Aagaard, K. E. (1997): *Sosialismen i én etat*. Spesialpedagogikk 1997(1):47-49. Opptrykk fra Tidens Tegn 1996(8):37-39.
- Aagaard, K. E. (1998): *Verdier av uvurderlig verdi*. Dagbladet 25.02.98.
- Aagaard, K. E. (1999a): *Cerebral parese hos barn. En veileder med vekt på lærevansker og psykologfaglige utfordringer*. Torshov kompetansesenter, Oslo.
- Aagaard, K. E. (1999b): *Skoleskapt lærevansker*. Upublisert foredrag holdt for planleggingsgruppene for SAMTAK i de fem norske regioner.
- Aagaard, K. E. (1999c): *En ny dag truer*. Dagbladet 14.03.1999.
- Aagaard, K. E. (2000): *Enere og store null*. Dagbladet 06.02.00.
- Aagaard, K. E. (1996-2009): *Samlede artikler om skole og oppvekst*. Dagspressen og tidsskrifter. Fås tilsendt på forespørsel.

Offentlige dokumenter

- Kirke- og undervisningsdepartementet (KUD) (1971): *Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v.* (Blom-komiteen, innstilling avgitt 1970).
- Kirke- og undervisningsdepartementet (KUD) (1985): *Mønsterplan for grunnskolen. Revidert og midlertidig utgave 1985.*
- Kirke- og undervisningsdepartementet (KUD): *NOU 29 1985 Unge innvandrere i Norge.*
- Kirke- og undervisningsdepartementet (KUD) (1987): *Mønsterplan for grunnskolen.*
- Kirke- og undervisningsdepartementet (KUD): *NOU 28 1988 Med viten og vilje.*
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUFD): *NOU 12 1995 Opplæring i et flerkulturelt Norge.*
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUFD): *NOU 18 1995 Ny lovgivning om opplæring.*
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUFD): *LOV 1998-07-17 nr 61: Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (opplæringslova).
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUFD) 2001: *Rundskriv F-19.01.*
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUFD) 2001: *Brev fra KUFD til de statlige utdanningskontorene av 20.06.01, presisering av Rundskriv F-19.01.*
- Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD): *NOU 16 2003 I første rekke.*
- Kunnskapsdepartementet (KD) (2006): *Rammeplan for barnehagenes innhold og oppgaver.*
- Kunnskapsdepartementet (KD) (2006): *Forskrift til Opplæringslova.*
- Utdanningsdirektoratet (2007a): *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter.*
- Utdanningsdirektoratet (2007b): *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter.*
- Utdanningsdirektoratet (2007c): *Kartleggingsmaterieill. Språkkompetanse i grunnleggende norsk.*
- Utdanningsdirektoratet (2007d): *Veiledning. Språkkompetanse i grunnleggende norsk.*
- Kunnskapsdepartementet (KD) (2009): *NOU 18 2009 Rett til læring.*
- Kunnskapsdepartementet (KD) (2009): *Opplæringsstilbudet til minoritetsspråklige barn, unge og voksne. Delrapport 1. (Østberg-utvalget).*
- Kunnskapsdepartementet (KD) (2010): *NOU 7 2010 Mangfold og mestring.*
- Sosial- og helsedirektoratet: *ICD-10. Psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser. Kliniske beskrivelser og diagnostiske retningslinjer.* World Health Organisation, Gyldendal, Oslo.
- St.meld. 49 2003/2004: *Mangfold gjennom inkludering og deltagelse.*
- St.meld. 49 2003/2004 (Kortversjon): http://www.regjeringen.no/nb/dep/ad/dok/veiledninger_brosjyrer/2003/arktisk-rad-2.html?id=450959
- St.meld. 30 2003/2004: *Kultur for læring.*
- St.meld. 16 2006/2007: *.. og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring.*
- St.meld. 23 2007/2008: *Språk bygger broer.*
- St.meld. 41 2008/2009: *Kvalitet i barnehagen.*
- Ot.prp. 55 2003/2004: *Om lov om endringer i opplæringslova og friskolelova.*
- Ot.prp. 55 2007/2008: *Om lov om endringer i opplæringslova og friskolelova.*
- Ot.prp. 55 2008/2009: *Om lov om endringer i opplæringslova og privatskolelova.*

