

## Innspill fra Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring

### Refleksjonsoppgave

*Hvilket utfordringsbilde ser dere for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging?*

Slik ekspertgruppa har definert elevgruppene som er i fokus, tolker NAFO dette som at både *typiske* elever fra språklige minoriteter som ikke har spesialpedagogiske behov og elever fra språklige minoriteter *med spesialpedagogiske behov har spesielle behov* og dermed behov for *særskilt tilrettelegging* skal være i fokus. Behovene til disse to gruppene er imidlertid forankret i forskjellige kapitler i Opplæringslova. De typiske elevene har behov for språk- og erfarings-basert tilpasset opplæring, definert i §§ 2.8 og 3.12. Elever med spesialpedagogiske behov har sin rett til spesialpedagogiske hjelp forankret i kapittel 5 og § 1.3 i kapittel 1.

Her må en være nøye med å presisere at de typiske minoritetsspråklige barn og unge kan ha behov for særskilt tilrettelegging uten å ha spesialpedagogiske behov. Elever med spesialpedagogiske behov vil ha behov både for særskilt språklig og erfaringsmessig tilrettelegging så vel som spesialpedagogiske tilrettelegging.

NAFO ser utfordringer på flere nivå i utdanningssystemet, knyttet til begge de nevnte elevgruppene fra språklige minoriteter. Når det gjelder lovgrunnlaget er implementering av rettighetene en stor utfordring. Det er stor forskjell på kommunenes praksis. Noen elever får innfridd sine rettigheter ut fra §§ 2.8 og 3.12 i større, men mange elever får dem innfridd i liten grad. De blir satt inn i norske klasserom uten særskilt tilrettelegging (Fondevik Grimstad 2012). Når det gjelder spesialpedagogiske behov er det spesielt viktig med tidlig innsats overfor elever fra språklig minoriteter. De kan bli gående uten at deres behov blir avdekket fordi en forventer at det tar tid å utvikle andrespråket (Bøyese 2008)

Kompetanse er en utfordring på alle nivåer i utdanningssystemet, selv om det også her er stor variasjon når det gjelder hvilke virksomheter, kommuner og fylkeskommuner det er som har skolert sitt personale.

### Viktige skiller

Det er viktig å skille mellom spesialpedagogiske behov hos majoritetselvene fra de særskilte behovene hos de typiske minoritetsspråklige fordi disse er forskjellige. Det gjelder forventninger til utviklingstempo, innholdet i tiltakene og organiseringen av opplæringen. For de typiske elevene er det primært ordforrådsutviklingen som er en utfordring når det gjelder å forstå en skriftlig tekst – det være seg en litterær eller faglig tekst, mens både form-systemet og innholdet, altså ordforrådet, er en utfordring for elever med spesifikke språk- og leseskrivevansker. De typiske elevene har forskjellige erfaringer; noen har kommet til Norge som del av en arbeidsinnvandring, mens andre har kommet som flyktninger. Felles kan være at de ikke har de samme erfaringene som mange norske majoritetselvere, mens krigserfaringer og erfaringer med flukt og tap nødvendigvis blir forskjellige for dem. Felles er at de bør ha en forsert språk- og fagutvikling om de skal kunne ta igjen sin majoritetsspråklige medelever. Det bør legges vekt på ordforrådsutviklingen, inkludert muntlig trening å mindre grupper. Tospråklig lese- og fagopplæring er en stor fordel fordi det kan effektivisere opplæringen (Bøyese 2014a).

Elever fra språklige minoriteter med spesialpedagogiske behov er i en ekstra sårbar posisjon. Om de for eksempel har dysleksi og problemer med avkodning, vil det bli ekstra meningsløst å forholde seg til en tekst der de ikke kan støtte seg på sin erfaringsbakgrunn og et ordforråd på norsk. Disse elevene kan også bli tatt for å ha ADHD, men de i utgangspunktet har hatt en typisk utvikling, men har blitt utsatt for traumatiske hendelser.

## Perspektiver på kartlegging av flerspråklige barn/elever

Det er en del forhold å være spesielt være oppmerksom på når en skal observere og kartlegge barn og unge med minoritetsspråklig bakgrunn. En del av dem er flerspråklige og har et annet morsmål enn norsk. Det er derfor viktige å ta hensyn til deres språklige og sosiokulturelle bakgrunn ved observasjon og kartlegging, og når en skal velge kartleggingsverktøy. Om en ikke har kjennskap til hvordan en flerspråklig utvikling kan arte seg, kan en risikere at ulike språklyder i morsmålet og norsk gir mistanke om fonologiske vansker; ulike ortografier kan gi inntrykk av lese- og skrivevansker; forskjellige måter å ordne grammatiske forhold på i morsmålet og norsk gir mistanke om grammatiske problemer og liten bredde i ordforrådet gir mistanke om problemer med å resonnerer. Videre kan man komme til å forklare dysfunksjonelle sosio-emosjonelle reaksjoner med kulturelle forhold utenfor skole og barnehage og ikke søke etter årsaker i institusjonenes egen praksis. Det er i dag få kartleggingsverktøy som er utarbeidet spesielt med tanke på flerspråklige barn og unge som ikke har norsk som morsmål. Derfor bør verktøyene være fleksible og åpne for andrespråksperspektiver, og gi muligheter til å kartlegge språklig bakgrunn eller en såkalt språkbiografi (Bøyese 2014b, 2017).

## Muligheter og begrensninger

Kartleggingsverktøyene er utformet på ulike måter og kan bestå av skriftlige eller muntlige oppgaver, bilder eller konkrete gjenstander. Innholdet kan gi større eller mindre grad av gjenkjennelse for barnet eller eleven. For eksempel er identifikasjon og gjenkjennelse avhengig av barnet eller elevens erfaringer. Et bilde eller en tekst som kan være veldig gjenkjennelig for noen, kan virke fremmed for andre. Et bilde av en bowlingkule kan for noen være nettopp det, mens det for andre kan gi assosiasjoner til en bombe. Det er da en fordel med dynamisk kartlegging der det er en dialog mellom den som kartlegger og barnet eller eleven, slik at man får rede på hva hun/han tenker.

## Validitet

Det er viktig å kjenne til kartleggingsverktøyenes egenskaper når de brukes overfor barn og unge med minoritetsspråklig bakgrunn. Om verktøyet måler det det skal, altså egenskaper knyttet til verktøyenes validitet er sentralt. Hvilket utvalg er brukt i normeringen? Er barn eller unge som ikke har norsk som morsmål, en del av utvalget? Om så, hvor godt representerer en slik undergruppe alle de flerspråklige som eventuelt er målgruppen? Når det gjelder kartlegging av språk- og lese- skriveferdigheter kan det tryggeste (mest valide) være å kartlegge på morsmålet, eventuelt flere språk. Dette kan gjøres av en som behersker barnets eller elevens morsmål, eller gjennom samarbeid med tospråklige lærere eller tospråklige assistenter i skolen eller barnehagen. Om en bruker et verktøy på morsmålet, bør en forsikre seg om at det er brukt en talemålsvariant som barnet eller den unge også bruker. Noen verktøy åpner for ulike typer informasjon fra flere kilder. Foreldre og tospråklige lærere eller assistenter er relevante kilder til informasjon om barnet eller elevenes bakgrunn, utvikling og ferdigheter på morsmålet. Det å involvere ulike typer ferdigheter hos barna eller elevene kan gi et mer helhetlig bilde, også av deres sterke sider (Bøyese 2017).

## Verktøy utviklet som del av en strategiplan og på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet

### Leseprøver på forskjellige morsmål

Å prøve å få et bilde av leseferdighetene på elevenes morsmål kan bidra til å gi informasjon om elevenes lese- og skriveferdigheter. Slike prøver kan brukes istedenfor eller sammen med Lesesenterets prøver i en del tilfeller fordi leseprøvene på 17 forskjellige morsmål har brukt prøvene fra Lesesenteret som mønster. De er også å betrakte som et screeningsverktøy.

Prøvene kan brukes av en som behersker barnets eller elevens morsmål, eller gjennom samarbeid mellom ansvarlige lærere. Under utprøving av prøvene var det slående hvor lite tid det var satt av til

samarbeid og informasjonsutveksling. De som hadde ansvar for leseopplæringen på norsk, visste lite om leseutviklingen på morsmålet og omvendt.

#### *Hvordan er leseprøvene på forskjellige morsmål sikret?*

Prøvene er ikke bare direkte oversatt, men prosjektleder har satt seg inn i språklydmessige (fonologiske) og grammatiske forhold i tillegg til skriftspråklige forhold for det aktuelle morsmålet, og laget utkastene til delprøvene. Det har vært for å sikre at ord skulle være omtrent like kjente (frekvens og evt leseverk), like lange og like fonologisk komplekse som på norsk på alle språkene. Konsonantforbindelser øker et ords kompleksitet og gjør dem vanskeligere å lese. For noen språk er det mer vanlig med konsonantforbindelser enn for andre. Ord på albansk og polsk har flere konsonantforbindelser enn somali og tyrkisk. Vietnamesisk på sin side, har ikke konsonantforbindelser. På den andre siden kan det se ut til at konsonantforbindelser kan være lettere for elever som forholder seg til en fonologi med flere forbindelser. De blir mer oppmerksomme på forbindelsene. Her er det snakk om å balansere for den som lager prøven.

Utvalget av språk har skjedd med utgangspunkt i tall fra statistisk sentralbyrå. Det har foreligget lister over de til enhver tid største språkene det har vært morsmålsopplæring på. Det har vært et mål å kunne dekke så mange språk at det skulle kunne gå an å dekke en stor del av den aktuelle elevmassen. Om en bruker morsmålet, bør en forsikre seg om at det er brukt en talemålsvariant som barnet eller den unge også bruker. Det har vært dialog og diskusjoner med tospråklige lærere underveis nettopp for å sikre at elevene forstår teksten på morsmålet.

Utvalget av elever har vært bestemt av tilgjengelighet og ikke statistiske prosedyrer for å skaffe utvalg som kan gi grunnlag for sikrere representativitet og standardisering. For denne elevgruppen er det i tillegg en rekke faktorer som påvirker utfallet. Det er laget et oppsett av og sammenligning av fordelinger, og det er utarbeidet veiledende bekymringsgrenser. Prøvene kan brukes overfor eldre elever også, men da kan en greie seg med å velge ut deler av oppgavene og vurdere resultatene ut fra disse oppgavene. For å kunne få tilgang til prøvene er det en forutsetning at de skal brukes i et systematisk samarbeid på skoler i Norge<sup>1</sup>.

#### *Utredning av flerspråklige elevers forutsetninger på morsmålet - FLORO*

Det blir satset på å gi både skolene og PPT kompetanse når det gjelder kartlegging og utredning av elever fra språklige minoriteter. Lærere og PP-rådgiver etterspør kompetanse. Det har vært gjort undersøkelser, skrevet tilstandsrapporter og satt i gang tiltak for PPT. Ett av tiltakene er kompetanseheving av PPT og implementering av verktøy for utredning på feltet flerspråklige elever.

På oppdrag har Utdanningsdirektoratet fått utviklet et verktøy, FLORO, som skal kunne hjelpe førstelinjetjenesten i en utredning av en flerspråklig elev. Prøvene er på 17 forskjellige morsmål i tillegg til norsk, og skal sikre at elever blir utredet ved behov, før de har vært store deler av skoletiden i Norge. Satt i sammenheng med annen relevant informasjon, skal prøvene bidra til å avkrefte eller bekrefte hypoteser om språk- og/eller lese- skrivevansker hos flerspråklige elever. Prøvene måler ferdigheter en mener er nært knyttet til lesing og til lesevansker: fonologiske ferdigheter, minnefunksjoner og en mer kompleks ferdighet på lavere mentalt nivå. Disse mener en har med prosesseringsferdigheter å gjøre. Den sistnevnte kalles RAN (rask automatisert benevning). Som mange andre utredningsverktøy krever også FLORO kompetanse av utreder for å få tilgang til verktøyet. Det står mer om FLORO her: <http://nafo.hioa.no/fag/ppt/>

---

<sup>1</sup> <http://nafo.hioa.no/grunnskole/kartleggingsverktoy/kartleggingsprover-pa-morsmal/>

## Særskilt om barnehage

Også i barnehagen står kompetanse som en viktig forutsetning for at barn fra språklige minoriteter skal trives og få utviklet seg i barnehagen. Kompetanse i flerspråklighet, inkludert andrespråksutvikling og forståelse av barnets migrasjonspedagogiske forutsetninger, inkludert forhold knyttet til en flyktningebakgrunn, er viktig. Det er likeledes viktig å kunne sikre barnets identitet ved å formidle anerkjennelse av foreldrene, flerspråkligheten og det enkelte barnet som en unik person. Her er samarbeid med foreldrene viktig. Foreldrene bør styrkes som språkmodeller for sine barn, og ikke få hovedansvaret for å lære sine barn norsk.

Når det gjelder kartlegging, er det vesentlig å kartlegge barnets språkmiljø. Observasjoner gjort av en kompetent barnehagelærer gir vanligvis mer valid informasjon om barnets språkutvikling enn skjemaer tatt mekanisk og uten kunnskap av annet personale.

<http://nafo.hioa.no/barnehage/laeringsressurser/sprakarbeid/kartlegging/>

Bøyesen, Liv 2017: Kartlegging i et minoritetsspråklig perspektiv. I: Lunde, M. og Aamodt, S. (red.): *Flerspråklig og inkluderende opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Bøyesen, Liv 2014a: Underveivurdering- en norsk tekst av en flerspråklig elev. I: Trude Kringstad og Trygve Kvithyld (red): *Vurdering av skrivning*. Fagbokforlaget. Skrivesenteret.

Bøyesen, Liv 2014b: Betydningen av morsmålsferdigheter og sammenhengen mellom første- og andrespråket. I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. Årg 98, nr 4, s 286 -297. Universitetsforlaget.

Bøyesen, Liv 2008: Flerspråklighet og lese- og skrivevansker. I: Bjar, L. (red.): *Det er språket som bestemmer! Læring og språkutvikling i grunnskolen*. Bergen: Landslaget for norskundervisning: Fagbokforlaget

Bøyesen, Liv 2006: Kartlegging og utredning – sikring eller marginalisering? I: Brock-Utne, Birgit og Bøyesen, Liv (red): *Å greie seg i utdanningssystemet i nord og sør. Innføring i flerkulturell og komparativ pedagogikk, utdanning og utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.

Bøyesen, Liv 1994: Logopedic work with bilingual pupils. *Scandinavian Journal of Logopedics and Phoniatics*, 19, 1-2. s. 25-36

Cummins, Jim 1984: *Bilingualism and Special Education*. Issues in Assessment and Pedagogy. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Cummins, Jim 2000: *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

Fondevik Grimstad, Birgitte 2012: Flerspråklige elever og aktivitetene i klasserommet. I: *NOA norsk som andrespråk* nr 2, s 23-48. Novus forlag, Oslo