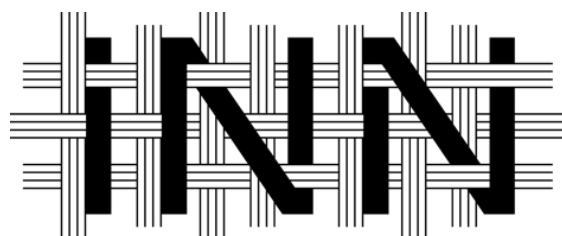


Læreroppfatninger av UDIRs kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk

Juni Irene Nilsen



**Høgskolen
i Innlandet**

Masteroppgave

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Grunnskolelærerutdanningen 1-7

2022

Forord

Helt siden jeg startet grunnskolelærerstudiet høsten 2017 har jeg gledet meg til å sette meg ned for å skrive forord til masteroppgaven, fordi det betyr at jeg er i mål med en femårig grad om veldig kort tid. Det føles både rart og godt å nå skulle oppsummere det siste året med jobbing i noen få ord. Hvis jeg skulle sammenligne masteroppgavejobbing med én annen opplevelse er det å ta en berg-og-dalbane. Noen ganger har vært det føltes så lett at jeg allerede har sett for meg å bli doktorgradsstipendiat, mens andre ganger har det føltes mer kaotisk. Jeg har uansett lært veldig mye det siste året, både om å skrive en lang akademisk tekst og om norsk som andrespråk. Jeg tror likevel at jeg skal nøye meg med å få noen år med jobb i skolen før jeg kaster meg inn i noe større prosjekt.

Jeg må selvfølgelig rette en stor takk til alle som har hjulpet meg med å dra denne oppgaven i havn: til informantene, som jeg håper jeg har sitert på en god måte, til medstudenter som har hjulpet meg med å ikke føle meg alene i denne prosessen, til nære venner og familie som har heiet på meg. Og så vil jeg takke min veileder Gunhild Tveit Randen, som har delt av sin kunnskap og gitt ærlige og nyttige tilbakemeldinger.

Sammendrag

Minoritetsspråklige elever som ankommer Norge og starter i grunnskolen og videregående har ifølge opplæringslova §2-8 og §3-12 rett på særskilt norskopplæring frem til de har «tilstrekkelig kunnskap» i norsk til å følge ordinær undervisning. Før disse vedtakene gjøres skal elevene få en sakkyndig vurdering, en oppgave som ofte påfaller lærerne til elevene. Hva som er tilstrekkelig kunnskap kan være vanskelig å vurdere, og UDIRs kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk er derfor blitt laget som støtte til lærere når de skal kartlegge elevenes norskferdigheter for å finne ut hvilken opplæring elevene trenger.

I kartleggingsverktøyets veileder står det at de som bruker det bør ha andrespråkskompetanse, noe flere lærere opplever er utfordrende. Jeg har derfor spurt informantene om hvordan de har løst dette på sin skole, og hva de synes er utfordrende med det. I tillegg skal vurderingen av elevenes språkferdigheter være dynamisk, med lærerens aktive støtte som en del av vurderingsgrunnlaget. Dette er fortsatt en ukonvensjonell måte å vurdere elever på, og møtes med noe skepsis fra lærerne. Til slutt har jeg undersøkt hvordan lærerne kartlegger verktøyets fem språkferdigheter, og sett på hvordan dette samsvarer med verktøyets egen teori om hva språk er.

Abstract

This master thesis is named “Teacher opinions on the Norwegian Directorate for Education and Training’s tool for assessing the Norwegian language proficiency of pupils from language minorities”, and its objective is as such to investigate how a small number of teachers understand and use the assessment tool to map their pupils’ Norwegian language proficiency. The legal and political background for this thesis is that according to the Education Act §2-8 and §3-12, pupils of language minorities who attend Norwegian schools have the right to receive adapted language education until they are “sufficiently proficient in Norwegian to follow the normal instruction of the school. » What “sufficient proficiency of Norwegian” means is unclear and implies that it is up to the teachers to decide when they think their pupils can attend regular classes.

The aim of the assessment tool is to help teachers make this decision through assessing their pupils’ language proficiency by marking the various criteria found in the assessment tool. The criteria are based on the Norwegian Curriculum for pupils from language minorities. The instructions of the assessment tool emphasizes that teachers should have competence in second language acquisition. This proposes a practical challenge according to my informants, among other things because some schools let school assistants assess the pupils. The tool itself is using specific terminology and is based on dynamic assessment, the latter which includes active involvement from the teacher as she/he is assessing the pupils. This means that whoever uses the tool must read the theoretical background carefully in order to use the tool as it is meant to be used. Finally, I have asked my informants to share how they assess the five different language skills that the assessment tool is based on, to see what they think are important aspects when you assess language proficiency and how this cohere to the theory of language acquisition that the assessment tool is based on.

Innholdsfortegnelse

Forord	iii
Sammendrag.....	iv
Abstract.....	v
1. Innledning.....	1
1.1. Utdanningspolitisk bakgrunn.....	1
1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål	4
1.3. Oppgavens oppbygging og avgrensninger.....	5
1.4. Tidligere forskning	6
2. Utdanningsdirektoratets kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk.....	8
3. Teoretisk rammeverk	13
3.1. Kartlegging av andrespråk.....	13
3.1.1. Lærersamarbeid på tvers av fag.....	14
3.1.2. Kartlegging som verktøy for å tilrettelegge undervisninga.....	14
3.1.3. Dynamisk vurdering	15
3.2. Kvalitetskriterier for kartlegging av minoritetsspråklige elever	17
3.2.1. Validitet	17
3.2.2. Reliabilitet	18
3.2.3. Praktisk gjennomførbarhet	19
3.2.4. Implikasjoner for kartleggingen	20
3.3. Å kartlegge språkferdigheter	21
3.3.1. Hva er språkferdigheter?	21
3.4. Hvordan lærer barn andrespråk?.....	24
3.4.1. Indre læringsprosesser	24
3.4.2. Ytre læringsprosesser	26
3.4.3. Bruk av språklæringsstrategier	27
3.4.4. Lærevansker	29
Oppsummering	29
4. Metode og forskningsdesign.....	31
4.1. Vitenskapsteoretisk tilnærming	31
4.2. Læreroppfatninger som grunnlag for forskning	32
4.3. Forskningsdesign	32
4.3.1. Intervju som datainnsamlingsmetode	32
4.3.2. Semistrukturerte intervju	33
4.3.3. Utforming av intervjuguiden	33
4.3.4. Valg av informanter.....	34
4.3.5. Beskrivelse av informantene	34
4.4. Praktisk gjennomføring	36
4.5. Validitet i transkriberingen	36
4.6. Ethiske vurderinger	36

4.6.1.	Informert samtykke	37
4.6.2.	Konfidensialitet	37
4.7.	Metodiske svakheter.....	38
5.	Resultater og drøfting	40
5.1.	Læreren som kartlegger.....	40
5.1.1.	Lærernes meninger om krav til kompetanse i kartlegginga	40
5.1.2.	Kunnskap om elevenes morsmål	43
5.1.3.	Vurderingsfellesskap	46
5.1.4.	Oppsummering av delkapittelet.....	50
5.2.	Dynamisk vurdering.....	51
5.2.1.	Hvordan lærerne forstår dynamisk vurdering og hvordan de utfører det i praksis.	51
5.2.2.	Oppsummering av delkapittelet.....	58
5.3.	Kartlegging av språkets form- innholds- og bruksside.....	59
5.3.1.	Hvordan lærerne bruker verktøyets ferdighetsprofil for å vurdere elevenes språkferdigheter.....	60
5.3.2.	Kartlegging av språkets forside	61
5.3.3.	Ordforråd	62
5.3.4.	Praktisk bruk av språket	63
5.3.5.	Utfordringer lærerne møter i kartlegging av elevenes språkferdigheter.....	65
5.3.6.	Oppsummering av delkapittelet.....	67
6.	Oppsummering.....	69
6.1.	Svar på forskningsspørsmålene.....	69
6.2.	Videre forskning	71
	Referanseliste.....	72
	Vedlegg 1: Intervjuguide	76
	Vedlegg 2: informasjonsskriv til informantene.....	78

Tabell 1: Beskrivelse av informantene	35
---	----

Figur 1: skjermbilde av Lesing nivå 1 - ferdighetsutsagn i kartleggingsverktøyet i grunnleggende norsk.....	9
Figur 2: Skjermbilde av lesing nivå 1 - forklaring av fagspesifikke ord i kartleggingsverktøyet i grunnleggende norsk.....	10
Figur 3: Skjermbilde av pop-up-vinduer med utfyllende informasjon i kartleggingsverktøyet i grunnleggende norsk.....	11
Figur 4: Skjermbilde av ferdighetsprofilen i kartleggingsverktøyet i grunnleggende norsk ...	12

1. Innledning

1.1. Utdanningspolitisk bakgrunn

Det er mange minoritetsspråklige elever som begynner på norsk skole uten å snakke norsk. Minoritetsspråklige elever er barn som vokser opp med å ha et annet førstespråk enn det som dominerer i samfunnet rundt dem. (Egeberg, 2007, s. 118) I norsk skolesammenheng er minoritetsspråklige elever alle som ikke har norsk eller samisk som førstespråk. Ifølge statistisk sentralbyrå (SSB) besto den norske befolkningen av 819.356 innvandrere i 2022 (Statistisk sentralbyrå, 2022). Med innvandrere menes utenlandsfødte mennesker med utenlandsfødte foreldre og besteforeldre. Noen begynner i norsk skole allerede i første klasse, mens andre begynner så sent som i ungdomsskolen og videregående. Alle har de samme rettigheter når det gjelder innlæring av norsk; opplæringsloven §2-8 og §3-12 sier nemlig at de elevene som trenger det skal få særskilt norskopplæring frem til de har gode nok kunnskaper til å følge den ordinære undervisningen.

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. (Opplæringslova, 1998)

Altså har elevene krav på særskilt norskopplæring, og om nødvendig også morsmålsopplæring frem til de kan følge det loven kaller «vanlig opplæring», som kan tolkes som klasseromsundervisningen som resten av elevene følger. Loven sier at elevene også kan ha behov for opplæring i eget morsmål slik at de utvikler de generelle språkferdighetene sine. Hilt (2015, s. 599) mener det er grunn til å anta at minoritetsspråklige elever ville hatt bedre grunnlag for mestring i utdanningen om den var mer rettet mot språkferdighetene og kulturen elevene allerede besitter. I så fall er det også av stor relevans om elevene kan lese og skrive når de ankommer den norske skolen. Det spesifiseres ikke hva som menes med «tilstrekkelig dugleik» i norsk, så her blir det opp til de som er ansvarlige for elevens opplæringstilbud å bruke skjønn. En rapport publisert av Rambøll i 2009 viser til at cirka halvparten av skoleeiere har definert et prestasjonsnivå som elevene må nå for å bli overført til ordinær undervisning. (Rambøll management, 2009, s. 90) Dette betyr at det varierer stort fra skole til skole hvordan vurderingen tas. Det varierer også hvem som har ansvar for den.

Til tross for denne loven er minoritetsspråklige barn i følge stortingsmeldingen *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov* (Kunnskapsdepartementet, 2011) både overrepresenterte og underrepresenterte i spesialundervisningen. Hvorfor de er overrepresenterte gis det ikke forklaring på, men underrepresentasjonen kan tyde på at opplæringen er dårlig tilrettelagt og at de tiltakene som gjøres ikke griper fatt i de bakomliggende utfordringer elevene kan ha. Det kan også være utfordrende å skille ut årsakene til språkutfordringene som oppdages.

Helt siden Mønsterplanen for grunnskolen (M87) har det eksistert særskilte målsettinger for opplæring av språklige minoriteter, samt egne fagplaner. Formålet er at elevene får utvikle både morsmålet sitt og norsk, og dermed blir tospråklige/flerspråklige med gode ferdigheter i begge/alle språkene de kan. (NOU 2010:7, 2010) I opplæringslovens (1998) forskrift står det i §3-2 at elever har rett til «undervegsvurdering, sluttvurdering og dokumentasjon av opplæringa etter reglane i dette kapitlet.» I §3-3 står det

Formålet med vurdering i fag er å fremje læring og bidra til lærelyst undervegs, og å gi informasjon om kompetanse undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget. [...] Grunnlaget for vurdering i fag er kompetansemåla i læreplanen i faget. Kompetansemåla skal forståast i lys av teksten om faget i læreplanen. Elevar, lærlingar, lærekandidatar og praksisbrevkandidatar skal vere kjende med læreplanen i faget. (Opplæringslova, 1998)

Med andre ord har elevene rett på vurdering i alle fag, herunder også i norskopplæringa. Det skal gis både underveisvurdering og sluttvurdering, og vurderingene skal baseres på kompetansemålene i læreplanene. Underveisvurdering, eller *vurdering for læring*, som Utdanningsdirektoratet kaller det, har vært en nasjonal satsning i skolen fra 2010- 2018. (Utdanningsdirektoratet, 2019) Denne satsningen har blant annet ført til økt fokus mot læringsfremmede vurdering.

Det er derfor relevant å trekke frem hvilke læreplaner som er gjeldende for minoritetsspråklige elever i Norge. I Kunnskapsløftet 2006 (LK06) som frem til 2020 var den gyldige læreplanen for språklige minoriteter, ble kompetansemålene i norsk delt inn i tre ulike nivåer som tok for seg ferdighetene *lytte og tale, lese og skrive, språklæring og språk og kultur*. (Utdanningsdirektoratet, 2007b) Ferdighetene ble fjernet i den læreplanen som er gjeldende nå og som er en del av Kunnskapsløftet 2020. Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er også delt inn i tre ferdighetsnivå. I tillegg består den av seks kjerneelementer som danner grunnlaget for læreplanmålene. Kjerneelementene er som følger:

1. muntlig kommunikasjon
2. språklæring
3. lesing
4. skriftlig tekstskaiping
5. Språk og teknologi
6. språklig og kulturelt mangfold

(Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2–3)

Under disse står det blant annet at elevene skal få erfaring med å kommunisere på norsk i ulike situasjoner, utvikle ordforråd ved å lese og skrive tekster av ulike sjangre, og gjøre seg kjent med trekk ved norsk kultur som de skal sammenligne med andre kulturer. De skal også bruke hjelpemidler for å utvikle språkferdighetene. Dette skal blant annet hjelpe elevene med å finne alternative ord og å holde en samtale uten å gi opp, som er viktig for den pragmatiske kompetansen deres. I læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter omtales også læring som en sosial prosess:

Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi. Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring. I det daglige arbeidet spiller derfor elevenes faglige og sosiale læring og utvikling sammen. (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 9)

Læringsstrategier finnes også flere steder i læreplanen. Et av prinsippene for læring er «å lære å lære»:

«Når elevene forstår sine egne læringsprosesser og sin faglige utvikling, bidrar det til selvstendighet og mestringsfølelse. Opplæringen skal fremme elevenes motivasjon, holdninger og læringsstrategier, og legge grunnlaget for læring hele livet. Det krever at lærerne følger elevenes utvikling tett og gir dem støtte tilpasset deres alder, modenhets- og funksjonsnivå.» (Kunnskapsdepartementet, 2020)

I tillegg til læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, finnes det en egen læreplan for morsmålsopplæring for minoritetsspråklige elever (Utdanningsdirektoratet, 2020), som også er basert på tre nivå. I disse oppdaterte læreplanene står alle læreplanmålene punktvis, og hvert nivå inneholder forskrifter om underveisvurdering av de gitte ferdighetene. Dette kan sees i sammenheng med kartleggingen som skal foregå på skolene for å vurdere elevenes språklige kompetanse, og som også er lovpålagt i §2-8 i opplæringslova:

Kommunen skal kartlegge kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring. Slik kartlegging skal også utførast undervegs i opplæringa for elevar som får særskild språkopplæring etter føresegna, som grunnlag

for å vurdere om elevene har tilstrekkelig dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. (Opplæringslova, 1998)

Denne oppgaven faller ofte på lærerne, siden det er de som først og fremst har ansvar for elevene, samt at det ikke er krav om sakkyndig vurdering. Det skal først kartlegges hvilken språkkompetanse elevene allerede har før eventuelle vedtak om særskilt språkopplæring gjøres. Det er opp til lærerne selv å bestemme hvordan kartleggingen skal foregå, og hvilket kartleggingsverktøy de vil benytte seg av.

Noen av de vanligste kartleggingsverktøyene i bruk har vært henholdsvis tospråklighetsprøven TOSP, trondheimstestene og Utdanningsdirektoratets (heretter kalt UDIR) eget *Kartleggingsmaterieell. Språkkompetanse i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* som ble lansert i 2007. Det sistnevnte verktøyet tar utgangspunkt i elevenes språkbakgrunn ved å tilrettelegge for at lærerne lager en språkbiografi av elevene før de begynner kartleggingen. (Utdanningsdirektoratet, 2007a) Dette verktøyet er ment å sees i sammenheng med læreplanen i norsk for språklige minoriteter, og har vært frivillig å bruke for å kartlegge elevenes kompetanse. I januar 2021 lanserte Utdanningsdirektoratet i samarbeid med Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) et nytt kartleggingsverktøy som heter nettopp *Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk* og som er basert på den nye læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter i Kunnskapsløftet 2020 (NAFO, 2021; Utdanningsdirektoratet, u.å.)

Det har med andre ord vært et mål å inkludere og integrere minoritetsspråklige elever i norsk skole helt siden 80-tallet, men varierende praksis fører til varierende resultater.

Opplæringslova kan som nevnt ikke spesifisere hva som regnes som tilstrekkelige ferdigheter i norsk, noe som gjør at oppgaven om å avgjøre hvilken opplæring eleven skal følge og hvor lenge baseres på lærernes vurderinger. Det er et stort ansvar å ha, og det er derfor det er interessant å gå inn i de hjelpemidlene som finnes, altså kartleggingsverktøyene, for å se hvordan de fungerer som støtte for lærerne. Det er dette jeg vil belyse i masteroppgaven min.

1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål

Denne masteroppgaven skal studere UDIRs nye kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk sett fra perspektivet til lærerne som bruker det. Det er altså kartleggingsverktøyet som fenomen som er det interessante, men gjennom ulike læreres erfaringer og synspunkt vil det både oppleves og brukes ulikt. Ansvarer som kartlegger av minoritetsspråklige elevers

språkferdigheter er stort, og kartleggingen er med på å avgjøre hvordan/ hvor godt elevene blir inkludert og integrert i den norske skolen. Problemstillingen er derfor «hvordan bruker lærere UDIRS nye kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk for å måle elevers språkferdigheter?».

Det er særlig tre emner jeg ønsker å gå inn på i min studie av kartleggingsverktøyet, nemlig kartleggingsverktøyets krav til andrespråkskompetanse hos lærerne, vurderingsformen dynamisk vurdering, og hvordan språkferdighetene er inndelt i verktøyet. I tråd med disse temaene har jeg utformet tre forskningsspørsmål som jeg skal gå nærmere inn på:

1. Hvilken rolle mener lærerne andrespråkskompetanse spiller for kartleggingen?
2. Hvordan forstår lærerne dynamisk vurdering?
3. Hvordan kartlegger lærerne språkets form-, innholds-, og bruksside?

Kartleggingsverktøyet er nytt av året 2021 og dermed er basert på relevant andrespråksforskning som er blitt gjort siden det forrige verktøyet ble lansert i 2007. Men det er ikke dermed gitt at intensjonene oppnås i praksis, og det er derfor jeg ønsker å intervju pedagogene som har tatt det i bruk. Jeg vil si mer om hva læreroppfatninger innebærer i kapittel 4.2.

1.3. Oppgavens oppbygging og avgrensninger

Oppgaven baserer seg på en fenomenologisk tilnærming, altså at det er kartleggingsverktøyet som fenomen som skal studeres ut fra erfaringene til de som bruker det. Ettersom fenomenologien tar utgangspunkt i å studere fenomener utfra fenomenets egne grenser har jeg i teorikapittelet valgt å dra frem teori om språkferdigheter, kartlegging og vurdering som blant annet finnes i kartleggingsverktøyet egen innholdsfortegnelse, og så valgt teori som utfyller denne. I metodekapittelet beskriver jeg fenomenologi som vitenskapelig tilnærming og hvorfor jeg har brukt semi-strukturelle intervju som metode. Selve analysekapittelet er delt inn i de tre overordnede temaene krav til andrespråkskompetanse, dynamisk vurdering og kartlegging av språkferdigheter, som gjenspeiler de tre forskningsspørsmålene i studien.

Jeg har valgt å intervju fire pedagoger ved ulike norske skoler for å få svar på forskningsspørsmålene. Dette opplevde jeg som mest relevant og realistisk med det tidsrommet jeg har tilgjengelig i en masteroppgave. Da jeg hadde gjennomført de tre første intervjuene oppdaget at det var flere spørsmål jeg ønsket å stille lærerne, og derfor gjennomførte jeg også oppfølgingsintervju. Presentasjon av funnene og analysen er slått sammen til ett kapittel fordi jeg anså det som mest hensiktsmessig å analysere funnene

samtidig som jeg beskrev dem, og fordi å skille disse delene bare ville ha ført til unødvendige gjentakelser.

1.4. Tidligere forskning

Randen (2013) har gjennomført en delstudie om vurdering av minoritetsspråklige elevers språkferdigheter ved hjelp av samtale. Randen konkluderer med at det finnes tre hovedutfordringer: kartleggingsverktøy som ikke er gode nok, at kravene til den som vurderer ikke er klare nok, og at det ikke finnes gode nok rutiner for å utnytte den morsmålskompetansen som elevene besitter. (2013, s. 321) Hun peker på at selv om det er nedfelt i opplæringsloven at elevenes språkferdigheter skal kartlegges, er det ingen krav om kompetanse fra den som utfører kartleggingen. (2013, s. 326) Dette betyr at det kan være stor forskjell på hvordan og hvor godt en slik kartlegging gjennomføres. Randen refererer også til læreren som stillasbygger (2013, s. 277), en teori som baserer seg på Vygotskys sosiokulturelle læringsteori, og handler om å skape rom for læring ved å hjelpe eleven videre utfra de ferdighetene hen har fra før. Det betyr at læreren først må vite hvor eleven ligger an akkurat nå, slik at hen kan hjelpe elevens språkutvikling. Det er dette kartleggingen av minoritetsspråklige elevers språkkompetanse i bunn og grunn handler om.

Kartleggingsmateriell. Språkkompetanse i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er det mest brukte verktøyet i kartlegging av minoritetsspråklige elevers norskferdigheter. Ifølge Rambøll-rapporten brukte 62% av lærerne denne. (2016, s. 37) Det var UDIR selv som bestilte rapporten, og den sier også hva lærerne var fornøyde med og hva de var misfornøyde med. Lærerne mente at *Kartleggingsmateriell. Språkkompetanse i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* gir god oversikt over elevenes språkferdigheter, og er detaljert. Videre er den oversiktlig, har forståelige kriterier og er tilpasset læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. De negative aspektene ved verktøyet er ifølge lærerne at det er for omfattende, har for generelle ferdighetsmål som gjorde at det ble opp til lærer å tolke og at det er for strenge krav til elevene. Dette gjør at verktøyet - som ikke er alderstilpasset – ikke oppleves som like anvendelig på elever fra 1. – 3.trinn. (Rambøll, 2016, s. 40)

Etter at *Kartleggingsmateriell. Språkkompetanse i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* hadde vært i bruk i noen år, gjennomførte Palm og Ryen en undersøkelse for å finne ut «hvorvidt dette kartleggingsmateriellet er hensiktsmessig for å vurdere andrespråkelevers språkkompetanse.» (2014, s. 1) De foretok et intervju med lærere og skoleledere ved tre ulike skoler for å finne ut av hvordan verktøyet faktisk ble brukt. Konklusjonen deres var

at lik som i Rambøll-undersøkelsen opplevde skoler på dette studiet utfordringer med bruk av skjønn i vurderingen. Det førte til at verktøyet bidro til at skoleledere ble bevisste på hvor viktig det var å ha nok kompetanse på feltet (2014, s. 14), og at blant annet muntlig kompetanse fikk en opphøyet status etter å ha brukt det. Noen skoler valgte å la kartleggingen bli foretatt av utvalgte lærere med andrespråkskompetanse, og opplevde verktøyet som positivt. De hadde ikke like store problemer med bruk av skjønn. Andre lærere syntes derimot at kartleggingsverktøyet var for tidkrevende, og valgte å kutte ut enkelte deler av dette.

Randen (2015) viser til studier som finner at nivåbeskrivelsene *Kartleggingsmateriell. Språkkompetanse i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* er basert på, altså det felles europeiske rammeverket for språk (CEFR), er for vagt og dermed gir for stort rom til subjektive vurderinger. Hun viser også til hvordan formativ vurdering, altså underveisvurdering, har fått en fornyet oppmerksomhet i utdanningssektoren. (2015, s. 359) Det betyr blant annet at *stillasbygging* har blitt mer vanlig, som legger opp til at læreren gir støtte til elevene i startfasen av ny kunnskapstilegnelse, frem til elevene har kompetanse nok til å greie gitte oppgave på egen hånd. Videre viser hun til Bøyesen (i Randen, 2015, s. 360) som mener at opplæring av minoritetsspråklige elever er gjenstand for politiske spill, noe som blant annet påvirker hvilken vekt elevenes morsmål tillegges. Randen mener at elevers morsmål lenge har blitt vektlagt innenfor andrespråksforskningen, men at morsmålets plass i opplæringa har fått ulik plass alt etter som hvilke politiske føringer som har vært gjeldende.

2. Utdanningsdirektoratets kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk

Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk er et digitalt verktøy som skal brukes til å kartlegge minoritetsspråklige elevers språkferdigheter for å vurdere hvorvidt de har krav på særskilt norskopplæring i henhold til opplæringslova §2-8 og §3-12. Det kommer frem i innledningen at den som kartlegger bør ha særskilt kompetanse i norsk som andrespråk eller lignende. Blant annet fordi

Den som kartlegger bør ha kompetanse i norsk som andrespråk, andrespråkspedagogikk eller tilsvarende. [...] En lærer med kompetanse og erfaring med andrespråkslæring vil i høyere grad være i stand til å tilby den kvalifiserte støtten som trengs for at eleven skal kunne prestere best mulig og i neste omgang klare seg uten støtte. (Utdanningsdirektoratet, u.å.)

Kartleggingsverktøyet skal brukes sammen med *Samtaleguide for mottakssamtale med minoritetsspråklige skolestartere* eller *Samtaleguide for mottakssamtale med nyankomne minoritetsspråklige elever på alle årstrinn*. Samtaleguiden skal bidra til at den som kartlegger gjennom samtale med eleven innhenter nok informasjon om elevens språklige bakgrunn og språkferdigheter. Dette danner grunnlaget for kartleggingen.

Kartleggingsverktøyet består av fem ulike språkferdigheter som eleven skal kartlegges i. Disse ferdighetene er delt inn i tre ulike mestringsnivå. Når eleven mestrer ferdighetene på nivå tre uten støtte, regnes hen som klar for å delta i ordinær norskundervisning.

Kartleggingsverktøyet er kriteriebasert, noe som vil si at det under hver ferdighet er ulike konkrete kriterier som kartlegges. Et eksempel på det er at det under *lesing – mestringsnivå 1* skal kartlegges hvorvidt eleven kan bruke «stavelsestrategien aktivt i forbindelse med avkoding.» (Utdanningsdirektoratet, u.å.)

		ikke	m/ støtte	u/ støtte
1.1	kan det norske alfabetet, og leser små og store bokstaver	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.2	behersker grafem -fonem -korrespondansen	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.3	trekker sammen lyder til korte, lydrette ord	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.4	identifiserer fonemer som han eller hun ikke har i morsmålet sitt	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.5	skiller mellom formlike grafemer ?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.6	skiller mellom vokaler og konsonanter	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.7	leser høyfrekvente ord med dobbeltkonsonant	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figur 1: skjermbilde av Lesing nivå 1 - ferdighetsutsagn i kartleggingsverktøyet i grunnleggende norsk

Når det gjelder de fagspesifikke ordene, i dette tilfellet *stavelsesstrategien* og *avkoding*, kan den som kartlegger klikke på dem for å få en forklaring (se Figur 1 og Figur 2). I tillegg kan man klikke på spørsmålsteget for å få mer informasjon om hva ferdighetsutsagnet handler om. Dette er en støtte som tilbys for å sikre at den som kartlegger vet hva det er hen kartlegger.

Lesing - Mestringsnivå 1

8.-10. trinn

Om lesing | Lesing for 8.-10. trinn | Historikk | Skriv ut

Elev...

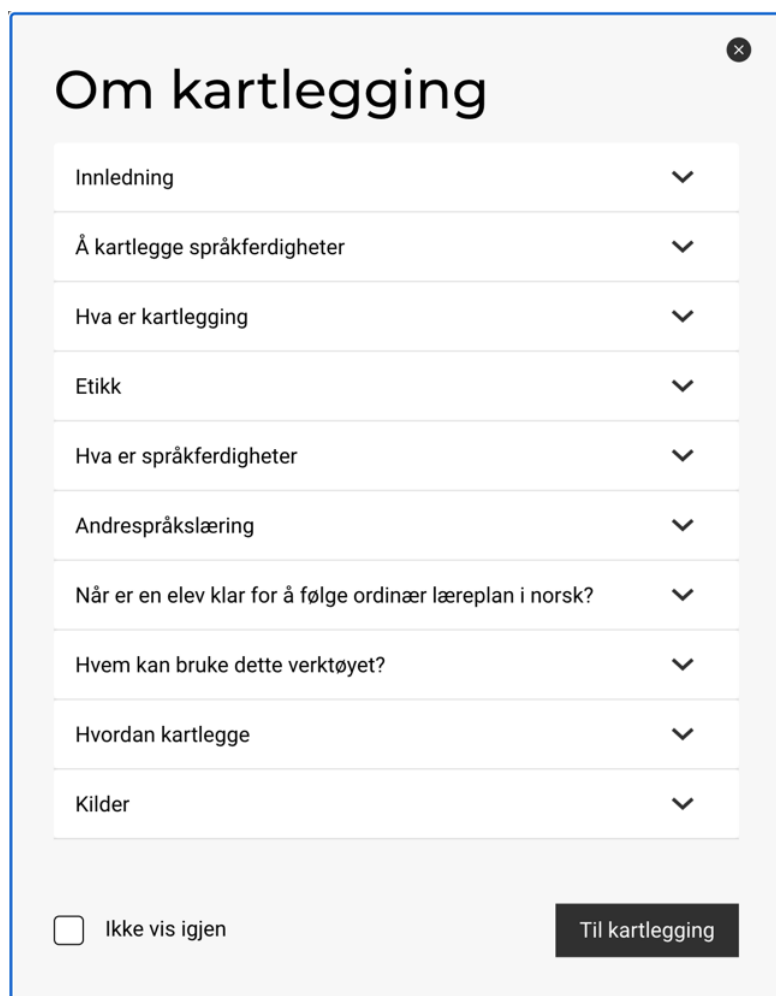
Mestrer: ikke m/støtte u/støtte

Oppgave	ikke	m/støtte	u/støtte
1.1 kan det norske alfabetet, og leser små og store bokstaver	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.2 behersker grafem -fonem -korrespondansen	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.4 identifiserer fonemer som han eller hun ikke har i morsmålet sitt	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.5 skiller mellom formlike grafemer ?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.6 skiller mellom vokaler og konsonanter	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.7 leser høyfrekvente ord med dobbeltkonsonant	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Grafem: Et grafem er den minste skrifttegnenheten som gjengir et fonem (lyd). Et grafem kan bestå av et eller flere symboler. Eksempler på grafemer: «k», «B» og «SKJ».

Figur 2: Skjermbilde av lesing nivå 1 - forklaring av fagspesifikke ord i kartleggingsverktøyet i grunnleggende norsk

Når man går inn på kartleggingen til en enkeltelev kommer det opp en beskrivende tekst i et popup-vindu (se Figur 3). Her får man informasjon om hvilke forskningsbaserte teorier kartleggingsverktøyet er basert på, hvordan det er meningen at kartleggingen skal foregå, og hvilke implikasjoner den kan ha.



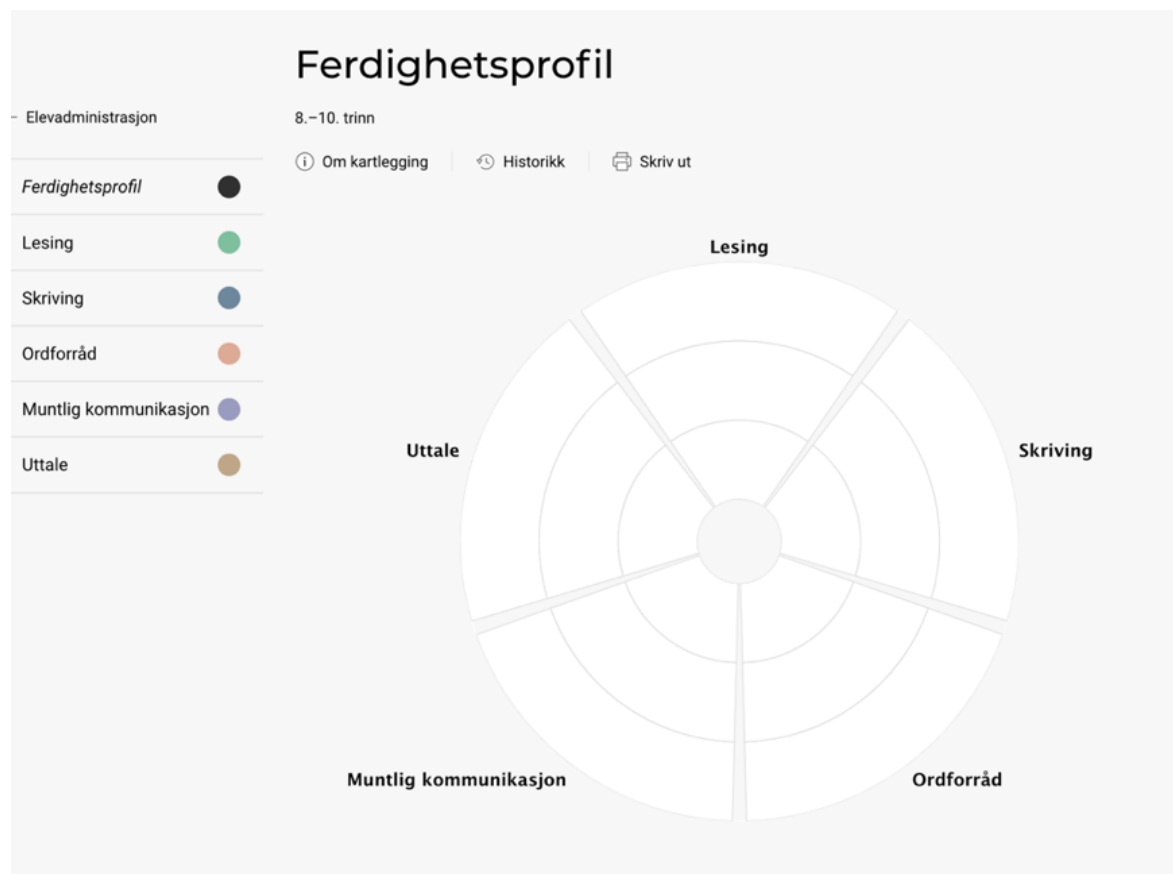
Figur 3: Skjermbilde av pop-up-vinduer med utfyllende informasjon i kartleggingsverktøyet i grunnleggende norsk

Dette er også en støtte til den som kartlegger. Selv om kartleggingen innebærer at de som kartlegger kontinuerlig må bruke skjønn når hen skal gjøre vurderinger, skal beskrivelsene i kartleggingsverktøyet legge føringer for hvordan kartleggingen kan gjøres på best mulig vis.

Alle kriteriene skal kartlegges med utgangspunkt i om eleven mestrer dem med eller uten støtte, eller ikke i det hele tatt. Det er altså når eleven mestrer ferdighetene på nivå 3 at han regnes som klar for å delta i ordinær undervisning, men dette betyr ikke at eleven kommer til å mestre den ordinære undervisningen uten støtte. I tillegg er kartleggingsverktøyet aldersbasert. Det er delt inn i 1.-2. trinn, 3.-4.trinn, 5.-7.trinn, 8.-10.trinn og videregående trinn. De ulike trinnene stiller ulike krav i tråd med det som forventes av språklig produksjon i den gitte alderen. Det vil derfor være andre krav til leseferdigheter på 3.-4. trinn enn på 8.-10.trinn, siden det er forventet at elever blant annet skal lese lengre tekster etter som de blir eldre. Og selv om en elev når nivå 3 uten støtte på i tidlig alder og læreren vurderer at hen

ikke har krav på særskilt undervisning, betyr det ikke at hen ikke vil ha behov for det på et senere tidspunkt.

Elevens språkutvikling fremstilles visuelt i *ferdighetsprofilen* (se Figur 4). Denne er delt inn i de fem ulike språkferdighetene og viser hvilket mestringsnivå fra 1-3 eleven har nådd i hver språkferdighet.



Figur 4: Skjermbilde av ferdighetsprofilen i kartleggingsverktøyet i grunnleggende norsk

Ferdighetsprofilen skal gjøre kartleggingen oversiktlig og vise tydelig hvilke områder eleven mestrer og hvilken han må jobbe mer med.

Hvem som har tilgang til kartlegging av eleven, bestemmes av den som har rollen *skoleleder*. Dette kan gjerne være rektor/viserektor eller inspektør på skolen, eller den som er ansvarlig for den særskilte norskopplæringen. Skolelederen tildeler de som skal kartlegge eleven rolle som elevens *lærer*, og det kan være én person eller flere. Kartleggingsverktøyet er slikt lagt opp slik at kartleggingen kan gjøres i et vurderingsfellesskap bestående av de som kjenner eleven.

3. Teoretisk rammeverk

I det teoretiske rammeverket for oppgaven tar jeg for meg hva det vil si å kartlegge andrespråk og hvilken kompetanse det krever av pedagogene. Herunder kommer også teori basert på vurdering av selve kartleggingsverktøyet, siden det er nettopp dette som er disse pedagogenes verktøy i arbeidet med å kartlegge. Det stilles krav til de som kartlegger, og følgelig må det også stilles krav til kartleggingsverktøyet som de skal bruke til å utføre arbeidet. Kartleggingsverktøyet er basert på et læringssyn og et språksyn, som legger grunnlaget for hvordan det er ment å bruke det. Derfor kommer jeg også til å framlegge teori om disse emnene.

3.1. Kartlegging av andrespråk

Alle vurderingene lærerne gjør i kartleggingen av minoritetsspråklige elever har i større eller mindre grad en betydning for den som skal vurderes, men også for samfunnet. Det betyr at ikke bare pedagogene, men også de som har utformet kartleggingsverktøyet har et stort samfunnsansvar og derfor må være bevisst på hvilke konsekvenser resultatet på kartleggingen vil gi. Det er derfor viktig at læreren har kompetanse i norsk som andrespråk. (Palm & Ryen, 2019, s. 50) Den som kartlegger bør nemlig vite hvordan andrespråk læres og hvordan man kartlegger elevenes norskferdigheter for å gi vedtak til særskilt norskopplæring samt for å kunne tilrettelegge opplæringen.

Eldre minoritetsspråklige barn som begynner på skolen sammen med barn som har norsk som morsmål, trenger minst fem år for å komme opp til deres akademiske nivå. (Cummins, 2000, s. 54) En del av grunnen til dette er at de som har norsk som morsmål også utvikler norskferdighetene sine i løpet av denne tiden, så de minoritetsspråklige elevene må ta igjen et nivå som stadig er i endring. Men som jeg nevnte i kapittel 1.1. sier opplæringslovens paragraf §2-8 og §3-12 at de elevene som får tilbud om egne mottaksklasser med andre som lærer norsk kun kan være plassert i der i inntil to år. Deretter må de følge ordinær skolegang, noe som ifølge Holum (2019, s. 265) er vanskelig for mange både faglig og sosialt. Andre elever får ikke tilbud om mottaksklasse fordi det ikke finnes i området, og må derfor delta i ordinær undervisning der de kan. Men nivået er både faglig og språklig sett høyere i ordinære klasser, som i stor grad består av elever som behersker norsk veldig godt. I ordinære klasser forventes det at elevene har rask progresjon. De minoritetsspråklige elevene kommer inn som enten den eneste eller en av få elever som ikke gjør det, noe som også kan påvirke

felleskapsfølelsen. I mottaksklassene er alle «i samme båt», og det er derfor naturlig at lærerne der må ta mer hensyn til elevenes manglende språkforståelse.

For elever som skal få særskilt norskopplæring og dermed holdes utenfor ordinær undervisning, betyr dette mindre samvær med sine klassekamerater. På den andre siden er det nødvendig at elevene har gode nok norskerferdigheter til å følge den ordinære undervisningen. Det er også nødvendig at den særskilte norskopplæringen og opplæring i mottaksklasser er forståelig og støtter elevens utvikling av norskerferdighetene. Det vil altså si at avgjørelsene læreren tar, i stor grad påvirker elevenes skolegang og at læreren dermed har en makt over eleven. Det vil alltid være et asymmetrisk forhold mellom lærer og elev som man bør være bevisst på. (Palm & Ryen, 2019, s. 51) Målet for kartleggingen bør være at den støtter elevene i deres språkutvikling, at de opplever mestring og at kartleggingen fører til en evaluering og forbedring av opplæringen.

3.1.1. Lærersamarbeid på tvers av fag

Et de overordnede målene med læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, er at den skal fremme språklig selvtillit, trygghet og norskspråklig utvikling, og slik gjøre at elevene etter hvert blir i stand til å følge ordinær opplæring i norsk og i andre fag, på norsk. Det betyr at opplæringen i grunnleggende norsk, og dermed også læreplanen, må sees i sammenheng med opplæring i øvrige fag og læreplanen i norsk. Ifølge Kjelaas og Fagerheim (2021, s. 29) kan fagopplæringa ikke settes på vent mens man venter på at elevene lærer seg norsk. I stedet må språk- og fagopplæringa være integrert slik at man kan jobbe med fagstoff samtidig som man lærer norsk. Dette betyr at alle lærerne til eleven må samarbeide om elevens språkutvikling, altså både kontaktlærer, faglærer, lærer i grunnleggende norsk og tospråklig lærer. Holum (2019, s. 272) mener at samarbeid mellom alle lærerne som har minoritetsspråklige elever trolig har stor betydning for elevens utbytte av opplæringa. Men hun skriver at det da er viktig at ledelsen legger til rette for det slik at lærerne får tid til å planlegge samarbeidet. Fordelen ved å planlegge undervisningen handler hovedsakelig om at læreren skal tenke gjennom hva og hvordan elevene lærer. På denne måten kan læreren hjelpe elevene å utvikle både muntlighet og lesekyndighet på en effektiv måte.

3.1.2. Kartlegging som verktøy for å tilrettelegge undervisninga

Forskere er stort sett enige i at tilrettelegging av opplæring må bygge på elevenes erfaring, kunnskap og læring. (Egeberg, 2007, s. 71; Palm & Ryen, 2019, s. 40) Mye av denne informasjonen kan innhentes gjennom samtaler, men også gjennom oppfølging av elever over

tid. Det er viktig at samtalene foregår på et språk eleven kan, slik at eleven får delt mest mulig av sin aktuelle kunnskap. Samtalene kan og bør avsløre hvilken skolebakgrunn elevene har, fordi det er stor forskjell på elever som ikke kan skrive og lese og de som kan det. Ryen og Palm (2019, s. 42) understreker at elever ofte kan mer enn det man tror. Noen elever kan språk som læres som fremmedspråk i den norske skolen, og kan delta i denne undervisningen på lik linje med andre elever.

Men det er også viktig at elevene skjønner at kartleggingen skal være til deres fordel og at de er trygge på de som gjennomfører kartleggingen. (Palm & Ryen, 2019, s. 41) Det er derfor pedagoger som følger tett på elevene som har best utgangspunkt for å innhente denne informasjonen. Å delta i undervisning og følge eleven gjennom dagene kan gi god innsikt i hvordan eleven ligger an språklig sett. Elevens foreldre kan også ha mye å bidra med som hjelper tilretteleggingen, og bør derfor inkluderes i prosessen. I tillegg vil et samarbeid med morsmåslærer kunne avsløre hvilke kunnskaper og språklige ferdigheter eleven har, som utgjør grunnlaget for deres tilegnelse av norsk som andrespråk. (Egeberg, 2007, s. 72)

3.1.3. Dynamisk vurdering

Kartleggingsverktøyet i grunnleggende norsk er laget for at lærerne skal vurdere elevenes norskferdigheter dynamisk. Dynamisk vurdering som vurderingsform er knyttet til psykologen Vygotsky og sosiokulturell teori, og handler om at læreren gir støtte til eleven samtidig som han vurderer ferdighetene hans. (Yildirim, 2008, s. 305) Ifølge Poehner og van Compernelle (2011, s. 183) har vurdering tradisjonelt blitt sett på som måling av læringsutvikling i stedet for å fremme utviklingen i seg selv. Problemet med standardiserte tester, slik Elliot et al. (2018, s. 8) ser det, er at testene tar utgangspunkt i at barn forstår hva oppgaven spør etter og dermed kan utføre oppgaven etter beste evne. Men dersom realiteten er at innholdet er ukjent får barna ikke mulighet til å løse oppgaven så godt som de egentlig har mulighet til.

Som jeg nevnte i kapittel 2 er det ikke meningen at vurderingen av eleven skal foregå mens eleven helt selvstendig svarer på en prøve og i samsvar med dette får en score. I stedet skal vurderingen skje i undervisningssammenheng og først og fremst fokusere på elevens utviklingspotensiale. (Svendsen, 2021b, s. 96) Sagt på en annen måte er målet med dynamisk vurdering at lærere skal vurdere elevens læringsprosesser heller enn resultatene. (Lidz & Gindis, 2003, s. 99)

Dynamisk vurdering er som nevnt basert på psykologen Vygotskys teorier. Vygotsky (1978, s. 86) mente at det er forskjell på hva barn mestrer på egen hånd, og hva de mestrer med støtte fra noen som kan mer enn dem selv. Området som utgjør forskjellen mellom barnets selvstendige kunnskapsnivå og det nivået de har med støtte kalte han for den proksimale utviklingssonen – på engelsk the zone of proximal development (heretter kalt ZPD) ZPD er et dynamisk område som endrer seg i takt med at barnet lærer. For eksempel vil et barn som får til å løse brøk med støtte fra læreren nå, på sikt greie det alene. Poehner (2011, s. 102) skriver at den som vurderer, altså læreren, fungerer som mekler for elevene. Det vil si at læreren i tillegg til å følge med på elevenes læringsprosesser blant annet skal hjelpe til med å tydeliggjøre oppgavens innhold, etablere forbindelser mellom det som er ukjent og kjent for elevene og gi tilbakemeldinger underveis i vurderingen. Lingvisten Rod Ellis (2012, s. 2016) diskuterer lærerens rolle i elevenes andrespråkstilegnelse og presenterer fem ulike aspekter: lærer-snakke, lærer-spørsmål, lærerens bruk av elevenes førstespråk, lærerens bruk av metaspråk og korrigerende tilbakemeldinger (min oversettelse av engelske begreper). Kort sagt handler disse aspektene om hvordan læreren tilpasser språket etter elevenes nivå, stiller spørsmål som fremmer aktiv språkbruk fra elevene, ulike måter læreren kan korrigere feil på og at læreren snakker med elevene om språklige strukturer.

Lærernes oppgave er altså å gi støtte til elevene, og basert på Vygotskys teori om ZPD har blant annet psykologen Bruner (i K. Øzerk, 2019, s. 294) vært med på å forme begrepet stillasbygging. Gibbons (2015, s. 16) skriver at stillasbygging handler om å redusere barns frihet i oppgaveløsning slik at de kan konsentrere seg om den krevende ferdigheten de skal tilegne seg. Stillasbygging er ikke så enkelt som et synonym for *hjelp*, men handler om å rette blikket mot kunnskap og ferdigheter som elever skal kunne løse i nær fremtid. Læreren hjelper elevene i startfasen av læringen og bidrar til å redusere gapet mellom det som er kjent for eleven og det som er ukjent. Så trekker man gradvis støtten bort, helt til eleven greier seg på egen hånd. Vygotsky (i Yildirim, 2008, s. 303) illustrerer hvorfor det er så viktig å undersøke hva elever får til med støtte med følgende eksempel: Hvis to syvåringer begge har et mentalt nivå på syv år, så løser de oppgaver ment for syvåringer. Men hvis vi ved å hjelpe barna (ledende spørsmål, eksempler o.l.) finner ut av at én elev kan løse oppgaver som passer niåringer, mens den andre fortsatt ligger på rundt syv-åtte år så har vi oppdaget en stor forskjell mellom barna. Vi har oppdaget deres faktiske utviklingsnivå, som er likt, og deres potensielle utviklingsnivå, som er veldig ulikt. Den ene eleven har potensiale til å løse

oppgaver som passer for niåringer. På denne måten oppdager vi hvilken kunnskap som kan bli omgjort til faktisk kunnskap hos barna i nær fremtid.

3.2. Kvalitetskriterier for kartlegging av minoritetsspråklige elever

Det er viktig at de som kartlegger setter seg godt inn i kartleggingsverktøyet de skal bruke, slik at de vet hvilke ferdigheter verktøyet måler og om det passer deres bruk. Siden kartleggingsverktøyet i grunnleggende norsk kom ut i 2021 er det mange skoler som nylig har startet å bruke det. Det vil derfor være naturlig at lærerne som bruker ved å gi tilbakemeldinger spiller en rolle i videre utvikling av verktøyet.

Bachman og Palmer (1996, s 17) bruker begrepet *test usefulness*, oversatt på norsk til prøvens egnethet, når de skal beskrive kvalitetskriterier for prøver. Målet er å finne ut av hvorvidt en prøve egner seg til dens formål. Selv om kartleggingsverktøyet ikke er en prøve, gjelder flere av de samme prinsippene også for denne. Formålet med kartleggingsverktøyet er som nevnt å hjelpe lærere å kartlegge minoritetsspråklige elevers språkferdigheter, for å finne ut av hvilken norskundervisning eleven skal følge og om eleven har krav på spesialundervisning.

Men kartleggingen kan også brukes for å tilrettelegge undervisningen. Siden kartleggingen av andrespråklige elever skal gjøres underveis, vil den naturligvis få en tilbakevirkende effekt på undervisningen, noe som på fagterm kalles *washback-effekt*. Dersom kartleggingen får positive konsekvenser har den positiv washback-effekt, mens den i motsatt tilfelle får negativ washback-effekt. (Carlsen & Moe, 2019, s. 141) Washback handler kort sagt om at både lærere og innlærere av norsk gjør noe de ellers ikke vil gjort på grunn av kartleggingen. Hvilken effekt kartleggingen får på undervisningen, er i stor grad påvirket av hvordan kartleggingen er bygd opp og hva den inneholder. Hvis kartleggingsverktøyet har et for begrenset tema, for eksempel at det kun måler leseferdigheter, vil det også ha begrenset effekt på undervisningen. Det er derfor viktig å verktøyet måler mange aspekter ved språkferdighetene sånn at alle de fem ferdighetene som verktøyet skal måle er godt dekket av kriteriene. I tillegg til washback-effekt er kartleggingsverktøyets validitet, reliabilitet og gjennomførbarhet viktig å vurdere.

3.2.1. Validitet

Validitet sier noe om i hvilken grad kartleggingsverktøyet måler det det skal måle; i dette tilfellet minoritetsspråklige elevers språkferdigheter i norsk. (Carlsen & Moe, 2019, s. 112) Den som kartlegger har som nevnt tidligere et ansvar for å sette seg inn i kartleggingsverktøyet for å se om det måler det som han ønsker å måle. Men Bachman og

Palmer (1996, s. 22) understreker likevel at prøver aldri kan være fullstendig preget av validitet. Det er derfor opp til læreren å vurdere om kartleggingsverktøyet kan brukes til det hen ønsker å bruke det til. Hvis målet slik som i dette tilfellet er å kartlegge minoritetsspråklige elevers norskferdigheter, er det viktig at kartleggingsverktøyet måler nettopp dette. Det finnes mange verktøy som måler norskferdigheter, og som er laget for elever med norsk som morsmål. (Palm & Ryen, 2019, s. 50) Dette vil ikke stemme overens med de forventningene man har til elever som lærer norsk som andrespråk, fordi de ikke har samme forutsetninger for å gjøre det godt. Et eksempel er hvis minoritetsspråklige elever tar en naturfagsprøve på norsk. Da vil prøven ende opp med å måle norskferdigheter i stedet for naturfagskunnskap.

Når det gjelder kartleggingsverktøy som skal måle ferdigheter i norsk som andrespråk, er det flere som måler så spesifikke deler av språket at de kun kan brukes for å planlegge akkurat den delen av undervisningen. (Palm & Ryen, 2019, s. 44) Hensikten med kartleggingsverktøyet i grunnleggende norsk er derimot å kunne tilrettelegge opplæringen et elevenes behov, samt å vurdere elevens samlede norskferdigheter for å gi vedtak. Det er dermed nødt til å kartlegge et bredere spekter av språkferdigheter. Kartleggingsverktøyet er derfor delt inn i fem språkferdigheter (se kap. 2).

3.2.2. Reliabilitet

Reliabilitet forteller oss hvorvidt kartleggingsverktøyet viser stabilitet, det vil si; hvorvidt resultatet som måles, vil bli det samme om det måles igjen senere, med en annen kartlegger. (Carlsen & Moe, 2019, s. 110) Vil resultatene komme av en enkel observasjon, eller er de lagt sammen etter ulike observasjoner? Hvis resultatet kommer i form av svar på en kartlegging som kun foregår over en dag, kan det være at både lærerens og elevens følelsesmessige tilstand den dagen påvirker resultatene. Omstendighetene rundt kan også ha stor innvirkning på resultatene. I tillegg er det sannsynlig at den/de som vurderer eleven – også kalt sensoren-, kan ha ulike meninger om hvilke resultater som er riktige å gi.

Kartleggingsverktøyet bygges på det Carlsen og Moe (2019, s. 199) kaller sensorbasert vurdering, der lærerne er sensorene som skal vurdere elevenes språkferdigheter. Sensorbasert vurdering har flere potensielle feilkilder. For det første må lærere som har eneansvar om kartleggingen være like streng hver gang de kartlegger, slik at vurderingen blir rettfærdig. Dette kaller Carlsen og Moe *intrasensorreliabilitet*. Hvis vurderingen endres basert på lærernes humør den dagen eller at læreren ikke enig med selv om hvor streng hun skal være,

vil kartleggingen få lavere grad av reliabilitet. På de skolene som har lagt opp til at flere lærere skal vurdere de samme elevene, vil kartleggingen påvirkes av *intersensorreliabilitet*, altså hvorvidt det er samsvar mellom de ulike lærernes vurderinger. Lærere som har mer kompetanse i norsk som andrespråk, har mer kunnskap om hvordan et andrespråk tilegnes enn de som ikke har ekstrautdannelsen, og vil derfor vurdere på ulikt grunnlag. Hvis det ikke er samsvar i sensorreliabiliteten vil det også påvirke kartleggingens validitet, altså at kartleggingen faktisk måler elevenes språkferdigheter. For eksempel kan det være at sensorene vektlegger noe annet enn det kartleggingen skal, eller at de unngår å vektlegge viktige sider ved kartleggingen. Ifølge Carlsen og Moe (2019, s. 200) er løsningen at de som har utviklet kartleggingsverktøyet også må lage detaljerte vurderingsskjemaer og at lærerne som skal kartlegge må få god opplæring i hvordan de skal gjøre det. Dette henger altså sammen med det Holum skriver om at vurderingsfelleskap er krevende og at det derfor må gis tilstrekkelig med tid og ressurser for at det skal fungere optimalt. Carlsen og Moe (2019, s. 207) skriver videre at det er et til element som kan sikre sensorreliabilitet, nemlig at det utvikles eksempelsvar til kartleggingen. Da får lærerne eksempler de kan ta utgangspunkt i når de selv skal kartlegge elevene.

Ifølge Yildirim (2008, s. 304) vil det faktum at kartleggingsverktøyet bygges på dynamisk vurdering føre til kritikk mot verktøyets validitet og reliabilitet. Det er fordi den som kartlegger spiller en større rolle enn ved ikke-dynamisk vurdering i det hun går inn og gir støtte til eleven. Hvilken støtte læreren gir vil variere etter hva hun mener eleven trenger av støtte, og kan slik sett føre til at ulike lærere vil gi ulik støtte og dermed ulik vurdering. Men dette er også fordi ikke-dynamisk vurdering er nettopp det: ikke-dynamisk. Den legger opp til at prøver skal være standardiserte og objektive, noe som ikke er målet med kartleggingsverktøyet. Altså stiller det krav til at læreren som nevnt tidligere er klar over til hvilket formål verktøyet skal brukes.

3.2.3. Praktisk gjennomførbarhet

I tillegg til at kartleggingen skal være preget av validitet og reliabilitet, er det viktig at den er gjennomførbar. Det vil si at den ikke må være for lang og tidkrevende, slik at det ikke er realistisk å gjennomføre den slik den er ment å bli brukt. (Carlsen & Moe, 2019, s. 115) På flere skoler er det lærere som gjennomfører kartleggingen på egen hånd, i tillegg til undervisning, planlegging og andre ting som kommer opp i en travel skolehverdag. Og som jeg skrev i kapittel 1.1 var en av tilbakemeldingene til det forrige kartleggingsverktøyet UDIR publiserte nettopp at kartleggingen var for tidkrevende. Som Carlsen og Moe (2019, s.

115) nevner vil en tidkrevende kartleggingsverktøy også prege kartleggingens validitet og reliabilitet, i den grad dårlig tid kan føre til at kartleggingen ikke blir gjennomført like nøye som den kunne blitt ellers. Samtidig vil et kartleggingsverktøy som ikke fanger opp alt som det skal måle, også få svak validitet. Som jeg vil beskrive senere i kapittelet, er verktøyet basert på et språksyn som ser på språk som en innehaver av både grammatiske regler og kommunikativ bruk, noe som gjør måling av språkferdigheter til et svært omfattende studieobjekt.

3.2.4. Implikasjoner for kartleggingen

Ifølge Shohamy (2013, s. 230) påvirker språktester testtakernes selvoppfatning og identitet, og ifølge Bachman (2003, s. 9) er det største problemet ved språktester å finne måter å teste på som faktisk kan få frem «autentisk språkbruk», altså den kompetansen en elev har når han ikke befinner seg i en test-situasjon.

Hvor store konsekvenser kartleggingen har for personen som blir kartlagt, beskrives gjerne ved bruk av begrepene *high-stake* og *low-stake*. (Carlsen & Moe, 2019, s. 44) Hvis kartleggingen ikke hadde hatt noen særlig effekt på elevenes liv hadde den vært *low-stake* – men siden vi vet at kartleggingen av eleven avgjør hvorvidt eleven skal få særskilt norskundervisning eller om hen kan følge ordinær norskundervisning, kan kartleggingen klassifiseres som *high-stake*. Kartleggingen skal også føre til at undervisningen blir tilrettelagt til elevenes nivå, noe som også vil gjøre en stor forskjell for skolehverdagen deres. Blir eleven satt i ordinær undervisning for tidlig, risikerer man at eleven ikke forstår nok til å følge med på det som foregår, og derfor faller ut. Blir eleven for lenge med i særskilt undervisning, kan det sakke ned språklæringsprosessen. I tillegg kan fravær av undervisning sammen med resten av klassen påvirke forholdet eleven har til sine medelever. Det betyr at resultatene av kartleggingen i stor grad påvirker elevens fremtid.

Det er også viktig at kartleggingsverktøyet som lærerne skal bruke, er *rettferdig*. Hannes og Moe forklarer hvordan rettferdighet kan bety to ting: *fairness* og *justice*. *Fairness* betyr at alle elevene skal få like muligheter til å vise frem det de kan, og forutsetter dermed at kartleggingen må måle det den skal på en pålitelig måte. *Justice* omhandler de sosiale og politiske verdiene kartleggingen er bygget på og hvem som bruker den. Altså har de som lager prøven ansvar for at prøven måler det den skal (også kalt validitet) samt hvordan den blir brukt. (Carlsen og moe, s. 120-121)

3.3. Å kartlegge språkferdigheter

I opplæringslova §2-8 og §3-12 står det at «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.» (Opplæringslova, 1998) Hva tilstrekkelig dugleik i norsk er spesifiseres ikke, noe som betyr at læreren må bruke skjønn. I et hvert tilfelle ved bruk av skjønn vil kunnskap om emnet være nøkkelen til å sikre at riktig vurdering blir gitt. Det er derfor hensiktsmessig at lærere har kunnskap om hva språkferdigheter er, siden det er nettopp det de skal kartlegge. Dyvik (1995, s. 21) skriver at språk og språkferdigheter er to ulike ting, hvorav språk er et fast og ikke-mentalt objekt, mens språkferdigheter er et mentalt objekt som handler om språket i bruk. Han skriver videre at man kan studere språk uten å studere språkferdigheter, men ikke motsatt: altså må man forstå hva språk er for å forstå og måle barns språkferdigheter. Jeg ser det likevel ikke som hensiktsmessig å beskrive disse objektene adskilt i denne begrensede studien, men ønsker å belyse at de sees i sammenheng av hverandre.

3.3.1. Hva er språkferdigheter?

Det finnes mange ulike måter å definere hva er språk er på, alt etter hvilken sammenheng vi ser språket i. I dagligtale kan vi si at språk brukes for å kommunisere med andre mennesker, og at det finnes mange ulike språk i verden. En kan også si at den mentale idéen om hva noe er læres ved å sette ord på det. (Egeberg 2012, s. 46) Lingvistene Bachman og Palmers modell av språkferdigheter (2010, s. 36) er mye brukt som grunnlag for språktester og viser hvor sammensatte språkferdigheter er. Blant annet viser den til hvordan fagkunnskap, språkkunnskap og personlighet henger tett sammen med innlæreres strategiske kompetanse og kognitive ferdigheter. Bialystok (2001, s. 14)s modell av språkferdighet viser hvordan muntlige ferdigheter krever lavest grad av kontroll og analyse – fordi det i stor grad er spontane ferdigheter - , mens lesing og særlig skriving krever høyere grad av kontroll og analyse. Kartleggingsverktøyet i grunnleggende norsk er derimot basert på en annen modell, nemlig Bloom og Laheys (1978, s. 11) modell som skiller mellom språkets grammatiske sider og kommunikativ bruk.

Bloom & Laheys modell for språk

Bloom & Laheys (1978, s. 11) modell definerer språk som en innehaver av en form-, innhold- og bruksside. Denne modellen kommer også til syne i læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, der et av læreplanmålene for nivå 1 er at elevene skal

«utforske og bruke strategier som støtter innlæring av språklig innhold, form og bruk i norsk»
Språkets formside blir ofte beskrevet som lyder, ordenes oppbygging, hvordan ordene settes sammen – eller i fagterminologi fonologi, morfologi og syntaks. Det vil si hvilken form språket har, og går inn under både skriftlige ferdigheter (særlig grammatikk) og muntlige ferdigheter (fonemer) i tillegg til ordforrådet en person innehar. Ideen om form- og innholdssiden av språket stammer fra strukturalisten Ferdinand de Saussure (1983, s. 126), som kalte det for henholdsvis signifikant og signifikat. Formsiden handler om hvordan tegnet ser og høres ut, for eksempel at *finger* på norsk består av seks bokstaver og uttales /fɪŋɐr/.

Det har lenge eksistert en debatt innenfor andrespråksforskningen om hvorvidt grammatiske regler skal læres eksplisitt, altså at læreren viser elever reglene som de så må trene på. (Thornbury, 1999, s. 21) Et eksempel er å lære at *en mann* i bestemt form blir *mannen*, og i flertall *flere menn – mennene*. Dette var tidligere den dominerende måten å lære et andrespråk på, frem til kommunikativ språklæring kom på banen på 70-tallet. Ifølge kommunikativ språklæring er språk mye mer enn grammatisk kunnskap, og vektlegger språket i bruk. (Thornbury, 1999, s. 22) Det vil si fokus på å lære ulike språkpraksiser som passer situasjonen man befinner seg i, enten ved å forestille seg at man er ute på reise eller skal skrive et brev til en venn. For å skrive et brev må man skrive korrekt slik at budskapet blir forståelig, og følgelig kan en si at den kommunikative tilnærmingen også vektlegger innlæring av grammatikk.

Innholdssiden av språket handler om hvilken betydning ord og setninger har. Innenfor språkvitenskapen kalles innholdssiden av språket for semantikk. Elevers bakgrunn og kultur påvirker hvilke fenomener de har ord for. Å kunne et begrep er ikke det samme som å kunne et ord, noe Kjelaas (2009, s. 71) viser gjennom sitt eksempel fra barnehagen. Et av barna skal snakke om sin egen tegning om trollet som bodde i en foss. Barnet beskriver en foss som «vannet med fart i». Barnet har enda ikke lært lydbildet *foss*, men viser at han forstår begrepet foss. Det skjønner vi fordi han spesifiserer hvordan dette er vann som beveger seg, og derfor skiller seg fra for eksempel en innsjø eller vann i et glass. Forholdet mellom form- og innholdssiden av språket gjør at språket også kan kalles for en kode, slik Bloom og Lahey (1978, s. 4) gjør. Med det mener de at språket representerer ideer om verden. Brukere av et gitt språk må forstå et objekt eller en handling for å forstå navnene på disse. Og de må ha ordene for å kunne forstå og snakke om et konsept.

Men språk er ikke bare et lingvistisk system av ord og setninger - eller innhold og form som Bloom og Lahey kaller det - det er også den sosiale praksisen -bruken. Brukssiden av språket handler om å bruke språket på en passende måte. Det vil si å kunne forholde seg til konteksten man befinner seg i. For eksempel snakker man annerledes til en lærer enn en medelev, og behandler fremmede og kjente ulikt. I språkvitenskapen kalles dette også pragmatikk. Øzerk (2019, s. 288) mener at lærere gjennom arbeid med kjerneelementene i læreplanen (se kapittel 1.1) bidrar til at elevene utvikler sin pragmatiske kompetanse.

Men som Øzerk understreker, og som en også finner igjen i kartleggingsverktøyet i grunnleggende norsk er det ikke meningen at man skal se form, innhold og bruk som adskilte ferdigheter, de overlapper hverandre. Pragmatisk kompetanse omfatter også lingvistisk kompetanse, det vil si kunnskap om språket og de grammatiske reglene. Det omfatter evnen til å kommunisere, bruke språklige ressurser til å formidle sine tanker, ideer, ønsker og tvil. Grammatisk kompetanse er viktig og bidrar til at man kan bruke grammatiske regler for å formidle budskapet på en god måte muntlig og skriftlig. Det er særlig viktig for skriftlige ferdigheter, der korrekthet vektlegges i større grad enn ved muntlige ferdigheter.

Wold (2019, s. 54) mener tilegnelse av ordforråd spiller en stor rolle i vår læring av et språk, fordi det gjør det mulig å kommunisere og samtidig utfordre vårt kognitive utviklingsnivå. Men det er også en forutsetning for å kunne lese og skrive.

Som nevnt tidligere i kapittelet skiller Bloom og Lahey mellom språkets form og språket i bruk. Saussure (1983, s. 126) kalte disse *langue* og *parole*. Ifølge denne teorien er språket allerede bestemt av sosiale konvensjoner, men språkets bruk varierer likevel fra individ til individ. Lingvisten Noam Chomsky (1965, s. 2) har bygd videre på Saussures teorier. Når vi skal evaluere noens språkferdigheter, må vi skille mellom kompetanse og performanse. Kompetanse innebærer all kunnskapen elevene har om norsk, mens vi med performanse snakker om selve bruken av norsk. Vi kan ikke vite alt om hvilken kompetanse elevene har i norsk etter som det er noe som finnes på innsiden, og som ikke kommer til syne under performansen. Det vi kan gjøre er å anta basert på det vi registrerer. Men ifølge Myklebust (2019, s. 82) viser forskning at elever som opplever mestring er mer aktive i skolen enn dem som strever. Den viser også at deres opplevde sosial status påvirker elevenes muntlige deltakelse. Det betyr at man ikke kan se bort fra det faktum at skolen er en sosial arena like mye som den er faglig, samtidig som noen elever vil kunne vise sin forståelse bedre når de jobber individuelt.

3.4. Hvordan lærer barn andrespråk?

Det hjelper ikke å vite hva språk er, hvis lærerne ikke også har kunnskap om hvordan språk læres, og da spesielt hvordan andrespråk læres. Kartleggingsverktøyet og opplæringslova legger opp til bruk av skjønn, og som nevnt tidligere i kapittelet vil kunnskap om hvordan andrespråk læres hjelpe lærerne i å gjøre gode vurderinger. «Kognitive tilnærminger bruker begrepet *tilegnelse* for å beskrive hvordan å lære seg et språk handler om å lage systemer av ulike aspekter ved språket, som skjer ved mentale prosesser i det man er i kontakt med språket.» (L. A. Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 28)

3.4.1. Indre læringsprosesser

Andrespråksforskningen har tradisjonelt sett hatt en kognitiv tilnærming til språk, noe som kartleggingsverktøyet som til dels også har. Det vil si at forskere har i stor grad undersøkt de mentale prosessene som kreves for å tilegne seg et språk, for eksempel hvordan innlæreres førstespråk påvirker tilegnelsen av andrespråket. (Svendsen, 2021b, s. 76) Med førstespråk menes det eller de språkene som et barn først lærer seg. Hvis et barn bruker to språk like mye i hverdagen, er det tospråklig, og hvis det bruker flere enn to, er det flerspråklig. (NAFO, u.å.)

Kulbrandstad og Ryen (2018, s. 36) illustrerer hvordan innlærere med tyrkisk og arabisk som førstespråk sliter med ord på norsk som har flere konsonanter etter seg, for eksempel *spille* og *sted*. For dem er det naturlig at det etter hver konsonant kommer en vokal, og de sier gjerne *sipille* og *seted* i stedet. Men det betyr også at trekk som er felles med trekk i elevenes førstespråk er lettere for dem å lære. Baker og Wright (2017, s. 226) mener at barn som vokser opp som tospråklige har lettere for å lære seg nye språk fordi de har flere språk som kan ha felles trekk med norsk. I tillegg kan tospråklige barn tilsynelatende forstå ords symbolske representasjon tidligere enn enspråklige, og kan dermed være klare for å lese og skrive tidligere enn enspråklige barn.

Samtidig er det viktig å understreke at det finnes to måter å se på innlæring av andrespråk. Cook (2016, s. 1) kaller disse for enspråklig og flerspråklig perspektiv. I det enspråklige perspektivet sees de som har språket som morsmål som idealet for andrespråksinnlæreren. I det flerspråklige perspektivet derimot sees språket som ett av flere språk innlæreren snakker. En som lærer norsk som andrespråk vil aldri bli lik enspråklige norskbrukere fordi hun allerede snakker andre språk, og norsk bør sees på som en del av hennes totale språkkompetanse. Cummins (1984) teori illustrerer dette med det som kalles isfjellmodellen:

ifølge Cummins' har språkferdigheter har to sider; en side som vises på overflaten og en som ligger under overflaten. Det vi ser på overflaten er at barn som lærer et andrespråk har ferdigheter i førstespråket og i andrespråket, men under overflaten kan vi se at det er det samme systemet med kognitive ferdigheter som danner grunnlaget for det som er på overflaten. Dette henger sammen med Cooks teori om flerspråklig perspektiv.

Selinkers mellomspråksteori (1972) tar utgangspunkt i at elever som lærer et nytt språk vil ta med seg spor av tidligere lærte språk i prosessen. Altså vil elever som kommer til Norge bruke elementer fra sitt/sine morsmål når de skal lære seg norsk, og de vil prøve og feile for å utvikle norskferdighetene sine. Ifølge Nygård (2022, s. 152) er likevel mellomspråksteorien ikke uproblematisk fordi den legger et enspråklig perspektiv til grunn. Hun mener den implisitt legger innfødtlik kompetanse som mål for språklæringen, noe som er et usannsynlig mål for mange. Mellomspråksteorien er likevel et viktig bidrag til hvordan man ser på innlæring av et andrespråk fordi den mener grammatiske avvik også er et tegn på språklig utvikling.

Å bruke sin allerede tilgjengelige språkkunnskap som ressurs for innlæring av nye språk danner basisen for Cummins' (2005, s. 2–3) *the interdependence hypothesis*. Ifølge Cummins lærer vi ikke bare språkferdigheter når vi lærer et nytt språk, vi utvikler også en dypere lingvistisk forståelse og ferdigheter i literacy. Selv om språk kan være svært forskjellige fra hverandre så er det alltid en kognitiv forståelse som er felles for dem alle, og som det er mulig å overføre fra et språk til et annet. I språk som er like kan man overføre både lingvistiske og konseptuelle ferdigheter. Men også i tilfeller der språket man lærer er svært ulikt fra morsmålet/ene man har kan man overføre konseptuelle ferdigheter, for eksempel om hva *natur* er for noe. Det er dette Wold (i kap. 3.3.1) snakker om i eksempelet med konseptet foss.

Et annet begrep som vektlegger tidligere innlærte språks innvirkning på tilegnelsen av et nytt, er transspråking. Ifølge Garcia og Wei (2014, s. 20) var transspråking originalt brukt for å snakke om reseptiv og produktiv bruk av to forskjellige språk, for eksempel ved å lese en tekst på ett språk og skrive på et annet. Siden har det blitt utvidet, og Garcia og Wei (2014, s. 21) ser ikke på transspråking som å veksle mellom to eller flere avskilte språk, slik Cummins (1984) til dels gjør, men som å bruke hele sitt språklige repertoar for å kommunisere effektivt. Det er viktig å understreke at transspråking som teori tar utgangspunkt i at flerspråklighet er normen, ikke enspråklighet.

The interdependence hypothesis er bygd på Cummins' (2013, s. 10) skille mellom Basic Interpersonal Communications Skills (BICS) og Cognitive Academic Language Proficiency (CALP), som henholdsvis kan oversettes til hverdagsspråk og skolespråk. Han mener at hverdagsspråket elevene bruker, uansett om det er snakk om førstespråk eller andrespråk, ikke er likt skolespråket som lærerne forventer at de bruker i undervisningssammenheng. Ifølge Cummins vil dette resultere i at andrespråklige elever som har lært skolespråk på førstespråket sitt ofte lærer skolespråk på andrespråket lettere enn de som ikke har det. De er allerede vant til å bruke fagspråk på førstespråket som de kan dra nytte av når de begynner på norske skoler. Dette er en av grunnene til at lærere må undersøke hvilken skolebakgrunn nyankomne elever har. Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter vektlegger også barns tidligere språkkunnskap, og på læreplanmålene for nivå 1 står at elevene skal kunne «sammenligne ord og uttrykk på norsk med andre språk eleven kjenner». (Kunnskapsdepartementet, 2020)

3.4.2. Ytre læringsprosesser

Utvikling av første- og andrespråk er ganske likt, ifølge Wold. (2019, s. 66) Men andrespråkutvikling skjer ikke uten at det eksisterer en sosial og kulturell ramme rundt, fordi ulike språk har ulik status. Det er derfor viktig at barn opplever at deres førstespråk også blir verdsatt i skolen. Det kan føre til at barna blir mer motiverte til å lære seg norsk, og føler at begge språkene blir en del av deres identitet. Til tross for at barn har behov for å anerkjennelse av morsmålet sitt, viser Randen (2018, s. 114) til at morsmålsopplæring faller bort hvis elevene snakker godt nok norsk. Det mener hun er synd fordi det hindrer elevene i å bevare og utvikle ferdighetene i morsmålet sitt.

Ifølge Gibbons (2015, s. 5) kan ikke språkbruk skilles fra kontekst. Hun presenterer tre kontekstuelle trekk som påvirker all språkbruk: *hva som snakkes eller skrives om, hvilket forhold språkbrukere har og om språket brukes muntlig eller skriftlig*. Hva som snakkes eller skrives om har sammenheng med Cummins' teorier om hverdagsspråk og skolespråk, hvor sistnevnte er mer krevende i den grad man må bruke presise fagbegrep samt at man ofte snakker om mer komplekse tema. Det er også stor forskjell på hvordan man snakker med henholdsvis en klassekamerat og en lærer, samt om man hører en forklaring muntlig eller man ser den skrevet ned.

Andrespråksforskeren Bonny Norton (2016, s. 476) bruker begrepet *investering* for å beskrive hvordan elever ikke bare må være motiverte, men også investerte i andrespråklæringen. De må forplikte seg til å lære språket, ved å delta aktivt i undervisningen og øve opp kompetansen sin. Men det betyr også at det kan være ting som hindrer eleven i å gjøre dette: for eksempel kan elevene være stille i klasserommet, og det er ikke nødvendigvis fordi de ikke har noe å si, men fordi de ikke ønsker at medelevene skal høre dem, ofte i frykt for å gjøre feil. Lukkede spørsmål fra læreren som har et rett og galt svar kan også være hemmende. Elever som lærer seg norsk, er sårbare særlig i muntlige situasjoner. For lærere som skal kartlegge elevenes muntlige ferdigheter, betyr det at de ofte må utenom klasserommet for å gjøre dette. Harnæs (2019, s. 234) mener lydopptak av elevenes lesing er hensiktsmessig. Lydopptak kan foregå i en-til-en- situasjon i samtale mellom lærer og elev, eller eleven kan ta opp lyd av at hen leser på egen hånd. Dette gir læreren mulighet til å kartlegge muntlige kommunikasjon, lesing, uttale og ordforråd uten at resten av elevene hører på, og er særlig aktuelt for elever som går i ordinære klasser.

Som en utvidelse av kognitiv teori er kartleggingsverktøyet også basert på sosiokulturell læringsteori. Og ifølge sosiokulturell andrespråkslingvistikk er utgangspunktet for læring at det er en sosial og interaksjonell prosess, som altså skjer når man samhandler med andre mennesker og er aktive i egen læring. (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 39) Kort sagt konstruerer man sin egen kunnskap i fellesskap med andre, noe en også finner igjen i læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (se kap. 1.1) At læring skjer i samhandling med andre vil ifølge andrespråkslingvistikken si at også språk konstrueres i samhandling med andre. Det betyr at de som bruker språket sammen bestemmer reglene for hvordan det brukes. (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 39) Vygotsky var en sentral bidragsyter for sosiokulturell læringsteori, noe vi har sett i kapittel 3.1.3. Vygotsky kalte språk et redskap for å forstå hverandre.

3.4.3. Bruk av språklæringsstrategier

Ifølge Long (1996, s. 422–423) er det viktig for språktilegnelse at innlæreren av språket må forhandle om mening når hun bruker det sammen med andre. Det betyr at hun må bruke ulike metoder for å forstå og gjøre seg forstått. Selj (2019a, s. 20) mener at språklig samhandling muliggjør en kontinuerlig tilpasning av språket, der læreren møter eleven og tilpasser eget språk etter barnets behov. Dette gjør det også lettere for andrespråksinnlærere å delta i samtaler tidlig i innlæringen. Forhandling om mening er hva Svendsen (2021a, s. 95) kaller en språkbruksstrategi. Språkbruksstrategier er strategier man bruker for å forstå og bli forstått

når man bruker språket, og er ikke nødvendigvis det samme som læringsstrategier – men kan regnes som en form for læringsstrategi. Det kan innebære å stille oppklarende spørsmål eller å gestikulere for å visualisere budskapet. Man bruker også læringsstrategier når man lærer språk, blant ved å slå opp i ordbok. Læringsstrategier handler om å utvikle kompetansen sin i språket, mens språkbruksstrategier handler om språket i bruk. Bevissthet rundt hvilke strategier man bruker bidrar til at man blir oppmerksom på hva man ikke kan eller som man synes er vanskelig med andrespråket. (Svendsen, 2021a, s. 96) Samtidig er det også nevnt i læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (se kap. 1.1) Og på nivå 1 i læreplanen er som nevnt tidligere et av læreplanmålene at elevene skal kunne «utforske og bruke strategier som støtter innlæring av språklig innhold, form og bruk i norsk». Elevenes aktive rolle i bruk av læringsstrategier kan også kalles selv-stillasbygging, fordi elevene selv bruker sine tilgjengelige ressurser for å forbedre norskferdighetene sine, på ganske lik måte som dialog med en lærer ville gjort det. (Svendsen, 2021b, s. 94)

Læreren kan gi kollektiv støtte til klassen ved å bruke modellering av tekster på tavlen. (Selj, 2019b, s. 155) Modellering innebærer å jobbe med tekst i flere faser, der læreren gir starter med å vise hvordan oppgaven kan løses i fellesskap med klassen, og deretter gir gradvis mindre støtte til elevene, helt til de greier å skrive dem på egen hånd. Slik kan læreren kan peke på blant annet sjangertrekk og vokabular. Spesielt viktig er modellering når det gjelder fagtekster som er mer kompliserte og inneholder mange fagord som er lavfrekvente i elevens hverdagspråk. (Selj, 2019c, s. 181) I tillegg er de gjerne tettpakket med informasjon og har både bilder og tekst. Fagtekster er derfor ofte utfordrende for andrespråkelever, som gjerne opplever at tekstene skiller seg veldig fra dem elevene kjenner fra før av.

Øzerk (2019, s. 282) skiller mellom begrepene undervisning og opplæring. Når man snakker om opplæring er det med tilsiktet læring som resultat av denne. Altså må opplæringen være forståelig og føre til at elevene lærer det som det gis opplæring i. Den samme sammenhengen finnes ikke mellom undervisning og læring: en kan fint drive undervisning som ikke er forståelig for elevene. Som lærer må man derfor være bevisst på at elevene faktisk skal lære noe i klasserommet, spesielt hvis man skal vurdere dem dynamisk.

Ordlæring kan skje tilsiktet eller utilsiktet. Hvis en elev lærer om å bøye ord, er det tilsiktet læring. Hvis eleven lærer ord gjennom instruksjoner eller lek er det utilsiktet læring, og språklæringen blir i så tilfelle et biprodukt. I innlæring av andrespråket er også snakk om tilsiktet og utilsiktet læring – tilsiktet læring kan for eksempel skje gjennom eksplisitt

grammatikkundervisning, mens utilsiktet læring kan skje i en samfunnsfagtime som foregår delvis eller helt på norsk, eller i det læreren gir instruksjoner. Begge deler er viktige for elevene.

3.4.4. Lærevansker

En utfordring ved å vurdere språkferdigheter er å kunne bestemme om vanskene skyldes spesifikke språkvansker, altså vansker som spesifikt angår språkferdigheter. (Egeberg, 2012, s. 46) Det kan være vansker med å uttrykke seg, forstå språket eller vansker med språkklydene. Spesifikke språkvansker forekommer også hos elever med norsk som førstespråk, men er vanskelig å oppdage hos elever som lærer norsk som andrespråk. (Svendsen, 2021a, s. 108) Det er fordi vanskene ofte antas å skyldes svak utvikling av norsk som andrespråket, uten at man tillegger det noe mer enn akkurat det. Det kan også være vanskelig å vite om styrker og vansker eleven har hører til første- eller andrespråket. Dette er trolig grunnene til at Øzerk og Handorff (2008, s. 4) mener minoritetsspråklige elever med spesifikke vansker er grovt underrepresenterte i spesialundervisningen.

Oppsummering

Lærere som kartlegger minoritetsspråklige elever norskferdigheter må ha kunnskap både om hva språk og språkferdigheter er, men også om hvordan språk læres. Kartleggingen av minoritetsspråklige elever brukes til tilrettelegging av undervisning og for å fatte vedtak, og kan gjennomføres på mange måter. For å sikre kartleggingens validitet og reliabilitet, er det lærerens ansvar å bruke verktøyet for å måle det det skal måle og å gjennomføre på en hensiktsmessig måte samtidig som de navigerer seg gjennom alle andre arbeidsoppgaver de måtte ha. I kapittel 5 skal jeg diskutere hvordan kartleggingens krav til kompetanse utfordrer målet om at alle lærerne skal delta i kartlegginga av elevene i et vurderingsfelleskap, og hvordan vurderingsfelleskap er med på å styrke kartleggingas reliabilitet.

Dynamisk vurdering er fremdeles en ukonvensjonell vurderingsform og er den kartleggingsverktøyet er basert på. Den skiller seg fra ikke- dynamisk vurdering ved å vektlegge lærerens støtte i elevenes språkutvikling, og ser på støtten som viktig del av vurderingsgrunnlaget. Derfor vil jeg dra frem hvilke syn lærerne ser ut til å ha på dynamisk vurdering, og diskutere hvordan deres syn påvirker kartleggingen og således også resultatene.

Jeg vil også bruke Bloom og Laheys modell om språkets form- innhold- og bruksside som grunnlag for å diskutere hvordan lærerne bruker kartleggingsverktøyet for å måle elevenes

språkferdigheter. Denne modellen sees i sammenheng med verktøyets fem språkferdigheter og er også utgangspunktet for læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter.

4. Metode og forskningsdesign

I dette kapitlet skal problemstillingens vitenskapsteoretiske bakgrunn forklares. I tillegg vil jeg beskrive og begrunne valg av metode og forskningsdesign. I kapittel 1.2 stiller jeg forskningsspørsmål som omhandler læreres subjektive meninger om krav til andrespråkskompetanse i kartleggingen, hva de legger i begrepet dynamisk vurdering og hvordan de bruker kartleggingsverktøyet for å måle elevenes språkferdigheter. Selv om det er lærernes meninger som danner grunnlag for diskusjonen er det kartleggingsverktøyet som fenomen som studeres. Jeg har derfor valgt å gjøre en fenomenologisk studie. For å få svar har jeg benyttet meg av semistrukturerte intervju med et fåtall lærere som informanter. Dette vil jeg komme nærmere innpå.

4.1. Vitenskapsteoretisk tilnærming

Hva kunnskap er har vært årsak til strid mellom ulike retninger innenfor forskning. Overordnet kan vi skille mellom to retninger: realismen og idealismen. (Kvarv, 2014, s. 15) Realismens grunntanke er at verden og alt den består av finnes uavhengig av mennesker og vår erfaring. Idealismen hevder derimot av mennesker kun kan vite noe om våre egne erfaringer om verden, ikke hva den faktisk er for noe. Disse to retningene danner grunnlaget for henholdsvis naturvitenskapen og humaniora- to epistemologiske tradisjoner med ulik tilnærming til nettopp kunnskap. (Kvarv, 2014, s. 73) Fenomenologien havner et sted midt mellom disse tradisjonene. Edmund Husserl regnes som fenomenologiens far og mente at analyse av menneskelige erfaringer med et fenomen gjorde det mulig å nå frem til en sann vitenskap. (Bjørnebekk & Sand, 1993, s. 13) Et fenomen kan være hva som helst, fra noe så enkelt som en alarmklokke til universet. Det er vår studie av fenomenets *hvordan* heller enn *hva* som er fokus for undersøkelsen. (Zahavi, 2019, s. 9) I hovedsak kan overordnede spørsmål være hvordan fenomenet kommer til syne og hvordan det brukes. Erfaringene må komme frem gjennom fenomenets definerte grenser, i dette tilfellet hvilke premisser (teoretisk grunnlag) kartleggingsverktøyet er basert på. Det er nettopp disse premissene som definerer kartleggingsverktøyet som fenomen. Intensjonalitet er et viktig begrep innenfor fenomenologien, og brukes for å beskrive hvordan bevisstheten peker til noe utenfor seg selv. Vi kan snakke om et fenomen, det kan representeres eller vi kan oppleve det med førstehåndserfaring.

4.2. Læreroppfatninger som grunnlag for forskning

Grunnlaget for oppgavens drøfting er i hovedsak nyere forskning innen andrespråksfeltet samt lærernes egne oppfatninger om sin praksis. Læreroppfatninger er et eget forskningsområde som søker å undersøke lærernes holdninger, verdier og refleksjoner og hvordan disse påvirker deres undervisningspraksis. (Randen et al., 2015, s. 66) Å bruke læreroppfatninger som grunnlag for forskning er ikke uten kontrovers, etter som lærere ikke er forskere og heller ikke kan regnes som nøytrale i sine oppfatninger av egen praksis. Men Kulbrandstad et al. (2020, s. 6) viser til at nettopp fordi lærernes oppfatninger er påvirket av praksis, kan de fortelle noe om hvordan deres holdninger påvirker utøving av yrket. Borg (i Randen et al., 2015, s. 67) mener at læreroppfatninger ikke kan være sanne eller usanne etter som de er knyttet til den enkelte lærers syn. Informantene i denne studien kan ikke regnes som representative for alle lærere i deres situasjon, men gir likevel et innblikk i hvordan deres egne holdninger og praksis knyttet til bruk av kartleggingsverktøyet henger sammen. I denne oppgaven bidrar lærernes oppfatninger om å bruke UDIRs kartleggingsverktøy i kartlegging av minoritetsspråklige elever til å sette verktøyets intensjoner og teoretiske utgangspunkt i sammenheng med praktisk bruk. Dette betyr altså at lærernes oppfatninger er legitime og kan fortelle oss om hva de mener er viktig med kartlegging og hvilke utfordringer de har.

4.3. Forskningsdesign

Studiens forskningsdesign handler om hvilken vitenskapelig fremgangsmåte jeg har brukt for å samle inn data og hvordan jeg har valgt ut informantene. Fremgangsmåten ble bestemt av forskningens fenomenologiske tilnærming, der et fåtall informanter får uttale seg om sine subjektive erfaringer med kartleggingsverktøyet. Forskningens formål er gjennom problemstillingen og forskningsspørsmålene å undersøke UDIRs kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk som fenomen.

4.3.1. Intervju som datainnsamlingsmetode

Jeg anså intervju med lærere som den mest hensiktsmessige metoden for å samle inn data, fordi intervju lar informantene uttrykke sine erfaringer med fenomenet, noe som sammen med det teoretiske rammeverket gir grunnlag for diskusjon. Én-til-én-intervju er i denne studien en sikrere måte å få fyldige beskrivelser av informanternes erfaringer på enn gruppeintervju, fordi det lar informantene snakke uten å bli påvirket av hverandres meninger. (Johannessen, et al., 2019, s. 144)

Intervjuene har altså som formål å fange opp informantenes egne erfaringer med bruk av kartleggingsverktøyet, og for å få dem til å dele mest mulig av sine relevante erfaringer var det nødvendig å utforme en intervjuguide i forkant av intervjuene. I tråd med Husserls idé om at erfaringene må komme frem av kartleggingsverktøyets egne premisser, så jeg det som relevant å bygge intervjuguiden på kartleggingsverktøyets egen teoriforankring, herunder blant annet språksyn, andrespråksteori og de krav til kartlegging den innebærer. Men det er vanskelig for meg som utenforstående forsker som ikke har personlig og praktisk erfaring med å bruke kartleggingsverktøyet å vite om informantene hadde andre erfaringer som kunne være viktig å samle inn, så derfor benyttet jeg meg av semi-strukturerte intervju som metode.

4.3.2. Semi-strukturerte intervju

Semi-strukturerte intervju har temaer og spørsmål som utgangspunkt for intervjuet, men det er ikke så viktig å holde rekkefølgen. Det viktigste er å forstå informantenes perspektiv og erfaringer. I tillegg tillater forskeren seg å stille ikke-planlagte spørsmål på ulike tidspunkt i intervjuene, samt at informantene selv kan ta opp emner de ønsker å snakke om. Dette har i mitt tilfelle ført til det Postholm og Jacobsen (2018, s. 121) mener er en kontinuerlig analyse av svarene til informantene, og en tilpasning av spørsmålene jeg hadde på forhånd. Særlig gjaldt dette oppfølgingsspørsmål for å bygge videre på det som ble sagt, samt inngående spørsmål for å eksemplifisere det de snakket om. Det var heller ikke relevant å stille alle spørsmålene til alle informantene, både fordi de hadde ulik bakgrunn og kartleggingskompetanse, men også fordi informantenes ulike personligheter førte til at noen av dem ledet samtalen selv i større grad enn andre. I utgangspunktet hadde jeg kun et ønske om å gå inn på de ulike delene av kartleggingsverktøyene for å kunne skape et helhetlig bilde gjennom detaljer, samtidig som jeg så at informantenes ulike bakgrunner og stillinger i skolen var interessant. Derfor bestemte jeg meg for å rette søkelyset mot hvordan kartleggingen foregikk i praksis og se dette i sammenheng med lærernes oppfatninger om ulike premisser for kartleggingen.

4.3.3. Utforming av intervjuguiden

For å utføre gode intervjuer og å få svar på problemstillingen må den som forsker ha en plan for hvilke temaer som er viktige å ta opp. Disse temaene ble samlet i en intervjuguide. Intervjuguiden har ofte en rekkefølge på temaene som skal tas opp, men som Johannessen, et al. (2019, s. 147) sier kan rekkefølgen endres underveis hvis informanten tar opp nye temaer som det er relevant å følge. Det er viktig at språket forskeren bruker i intervjuet er forståelig for informantene, slik at de vet hva forskeren egentlig spør om. Eventuell fagterminologi bør

dermed forklares på forhånd. Siden intervjuguiden i mitt tilfelle var semi-strukturert var det hovedsakelig kun laget et spørsmål per tema, og så stilte jeg oppfølgingsspørsmål der jeg ønsket å trekke ut mer informasjon fra informantene. Jeg unngikk så langt som mulig å stille lukkede spørsmål, og ønsket heller å stille spørsmål som handlet om hvordan kartleggingen foregikk eller hvilke kartleggingsverktøy de hadde erfaring med fra før av. Mange av spørsmålene som handlet om deres erfaring startet med «hva syns du om» og «hvilke erfaringer har dere gjort dere med». Intervjuguiden var bygd opp slik at den først tok for seg informantens bakgrunn og tidligere erfaring med kartlegging, samt et definisjonsspørsmål der de selv måtte definere hva de legger i kartlegging. Deretter tar den for seg de ulike delene i kartleggingsverktøyet, som de ulike språkferdighetene og nivåinndeling.

Kartleggingsverktøyets validitet, reliabilitet og gjennomførbarhet ble også tatt opp. I oppfølgingsintervjuene ble lærerne spurt om dynamisk vurdering, vurderingsfellesskap og morsmålets rolle i kartleggingen.

For å sikre at spørsmålene var gode og ga best mulige resultater, gikk jeg gjennom intervjuguiden sammen med medstudenter og veilederen før den ble tatt i bruk. Det hadde nok også vært nyttig å kjøre en pilottest med en ukjent informant.

4.3.4. Valg av informanter

Da jeg skulle velge ut informanter måtte jeg også velge hvilke kriterier de måtte utfylle. I og med at kartleggingsverktøyet er studieobjektet, så jeg det ikke som nødvendig å stille mange krav, så lenge informantene hadde brukt kartleggingsverktøyet og ønsket å dele sine erfaringer. Men etter å ha forhørt meg med veileder ble vi enige om at det var lurt å fokusere på et av de ulike aldersnivåene kartleggingsverktøyet er delt inn i. Et krav for informantene ble da at de jobbet med kartlegging av minoritetsspråklige elever i ungdomsskolen. Jeg ble tipset om en facebook-gruppe som heter «norsk som andrespråk», som er et diskusjonsforum for lærere som har andrespråkskompetanse og som har kartlegging av minoritetsspråklige elever som en del av jobben. Der så jeg med en gang at flere av dem var interessert i å diskutere nettopp UDIRs kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk, så jeg skrev et innlegg for å rekruttere informanter. Da fikk jeg flere henvendelser fra lærere, og gjennomførte intervjuer med de som passet kravene og som hadde mulighet til å stille.

4.3.5. Beskrivelse av informantene

Lærernes syn på kartlegging og hvordan de kartlegger på deres respektive skoler vil påvirke svarene deres i denne studien. Jeg har derfor samlet grunnleggende informasjon om lærernes

yrkesfaglige bakgrunn, stilling i skolen, erfaring med kartlegging og hvordan de kartlegger i skjemaet under. I tillegg ble intervjuet med Hedvig mye kortere enn de andre intervjuene siden hun ikke stilte til oppfølgingsintervju, noe som betyr at hun ikke har hatt mulighet til å uttale seg om alle temaene som ble tatt opp.

Informant	Lengde intervju	Yrkesfaglig bakgrunn	Stilling i skolen	Tidligere erfaring med kartleggingsverktøy	Organisering av kartlegging
Thea	69min 34sek	Bachelor i praktisk-pedagogisk utdanning, master i norsk som andrespråk. Har jobbet i 13 år i voksenopplæringa.	Spesialpedagog med ansvar for særskilt norskopplæring	Språkkompetanse i grunnleggende norsk fra UDIR	Elever har egen undervisning hos informant. Jobber alene, er noen ganger inne i klasserommet. Er tilknyttet ulike «lag» på skolen som består av lærere i basefagene og har ansvar for opplæringen av to klasser.
Annie	51min 15sek	Har jobbet som lærer i 10 år, har nylig tatt norsk som andrespråk som kompetanseheving.	Jobber som lærer for mottaksklasse med norsk og samfunnsfag	Språkkompetanse i grunnleggende norsk fra UDIR, Trondheimstesten, kartleggingsverktøy et fra kommunen.	To mottakslærere på skolen som kartlegger hver sin klasse.
Hedvig	21min 13sek ¹	Master i spesialpedagogikk, 30 studiepoeng i norsk som andrespråk.	Spesialpedagog med ansvar for særskilt norskopplæring	Språkkompetanse i grunnleggende norsk fra UDIR, Tospråklighetsprøven (TOSP)	To ledere i kartleggingssystemet som veileder lærere og assistenter.
Sofie	45min 01sek ²	Utdannet lektor med kompetanse i fransk, spansk, engelsk, historie. Første jobb som lærer, begynte å jobbe høsten 2020.	Mottakslærer som har norsk og ansvar for særskilt norskopplæring.	Ingen, men har brukt samtaleguider fra kommunen.	To mottakslærere i hver sin klasse. Mottaksklassene er delt i nivå 1 og 2 etter nivået på elevenes norskferdigheter.

Tabell 1: Beskrivelse av informantene

På forhånd tok jeg det for gitt at informantene jeg fikk tak i kom til å være lærere, men dette viste seg å ikke gjelde alle. Informantene er nemlig ikke bare lærere, men også spesialpedagoger som ikke nødvendigvis jobber med barna hver dag. Det var dette som igjen førte til min interesse for hvor mye det varierer fra skole til skole hvordan kartleggingen foregår og hvem som utfører den.

¹ Hedvig stilte ikke til oppfølgingsintervju.

² Intervju med Sofie ble gjennomført i én runde, fysisk

4.4. Praktisk gjennomføring

Grunnet nasjonale koronarestriksjoner og anbefalinger samt av praktiske grunner ble de tre første intervjuene ikke gjennomført fysisk. Det hadde blitt kostbart i tillegg til at det er risikabelt, så derfor foregikk intervjuene på teams-møter. Informantene synes dette var greit, og det lot seg gjennomføre uten problemer. Det siste intervjuet ble gjennomført fysisk, og hvilke konsekvenser det kan ha hatt vil jeg diskutere nærmere lenger ned i kapittelet.

Johannessen et.al. (2019, s. 171–174) beskriver fenomenologisk fremgangsmåte ved databehandling slik: først blir de transkriberte intervjuene kodet, ved at de elementene som svarer på problemstillingen og forskningsspørsmålene har blitt skilt ut fra resten. Dette er deduktiv koding. Elementene som har blitt skilt ut blir så enklere å analysere, fordi mengden data er mindre. Denne metoden kan også kalles tverrsnittbasert eller kategorisk inndeling av data. Etter kodingen kommer kondensering, som innebærer å trekke ut de kodede delene av teksten. Det vil si at kondenseringen fører til et redusert datamateriale som blir enkelt og oversiktlig å forholde seg til. I sammenfatningen som følger er det viktig at forskeren går gjennom det opprinnelige datamaterialet med det som er redusert for å bekrefte at innholdet er likt. I tillegg har man gjerne ny kunnskap etter å ha jobbet en del med materiale som kan føre til endringer i kodingen.

4.5. Validitet i transkriberingen

Formålet med intervjuene er ikke å studere språket til lærerne, men jeg har likevel forsøkt å transkribere dem slik at det er overenstemmelse mellom det som ble sagt og sitatene i kapittel 5. Det har derfor vært viktig å sjekke at sitatene ikke ble tatt ut av kontekst, og at de representerer helheten av det informantene sa i intervjuene.

4.6. Etiske vurderinger

Når formålet med undersøkelsen er å *beskrive* et fenomen, må forskeren holde en viss avstand til situasjonen. (Johannessen, et al., 2019, s. 156) Da skal hen studere fenomenet på en mest mulig objektiv måte og ikke la sine egne synspunkter komme til syne. Er formålet derimot å *forstå* fenomenet vil ikke forskeren være nøytral på samme måte, fordi hen tross alt må velge hvilke data som er relevante og konstruerer slik sett virkeligheten i sin egen sosiale kontekst.

Siden målet med intervjuene var å få en helhetsforståelse av fenomenet UDIRs kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk, har jeg derfor ikke vært helt nøytral. Noen aspekter ved det informantene har svart har forekommet meg som mer interessante enn andre,

og det er disse jeg har latt få mer plass gjennom inngående spørsmål i løpet av intervjuet. Formålet med denne masteroppgaven er ikke å gi en fasit på hvordan kartleggingsverktøyet er som fenomen, men å undersøke hvordan det oppleves i en viss sosial kontekst. Likevel ønsket jeg å opprettholde en viss avstand fra situasjonen. Jeg ønsket ikke komme med mine innvendinger om hvordan jeg selv hadde lest og forstått at kartleggingsverktøyet burde brukes, men la informantene beskrive deres opplevelser.

Som forsker er det viktig å følge god forskningsetikk blant annet for å sikre respekt til informantene som frivillig har deltatt i prosjektet. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora beskriver utdypende hvilke normer man som forsker må forholde seg til. (NESH, 2021) I de påfølgende underkapitlene ønsker jeg å trekke frem noen normer som gjelder for min studie, herunder samtykke til å delta i forskning og konfidensialitet.

4.6.1. Informert samtykke

Normen om informert samtykke er et krav til forskning som behandler identifiserbare data. (Johannessen, et al., 2019, s. 90) Samtykket skal være en frivillig og informert erklæring fra informantene, noe som innebærer at de skal vite hva samtykket innebærer. I tillegg må forskningsprosjekter som behandler persondata meldes inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) før innhenting av data starter. Det informerte samtykket ble gitt via at informantene signerte et samtykkeskjema i forkant av intervjuene (se vedlegg 2). Gjennom dette skjemaet ble informantene informert om hva studien innebar, hvordan data ble lagret, at de ville bli anonymisert i databehandlingen og at det ble gjort lydopptak under intervjuet. Etter som det var informantene som kontaktet meg for å delta i forskningsprosjektet har jeg tolket det som at de var interesserte i å dele sine erfaringer for å bidra i prosjektet.

4.6.2. Konfidensialitet

Normen om konfidensialitet handler om at enkeltpersoner som deltar i forskningsprosjekter skal anonymiseres. (Johannessen, et al., 2019, s. 90) Opplysninger som kan tilbakeføres til informantene måtte derfor fjernes og/eller endres allerede ved transkribering av intervjuene. Den største årsaken til at prosjektet måtte godkjennes av NSD var at jeg tok lydopptak av intervjuene. Det gjorde jeg for å sikre meg at viktige detaljer ikke forsvant. Jeg har valgt å bruke Universitetet i Oslos tjeneste Nettskjema for å ta opp og lagre lyd. (*Nettskjema*, u.å.) Denne tjenesten lar brukeren opprette et eget nettskjema for undersøkelsene med feide-innlogging. Da tar man opp lyden gjennom appen Nettskjema, som blir lagret inne på profilen på nettsidene. Lydklippene blir lagret i opptil 90 dager før de slettes av tjenesten. Kun jeg har

hatt tilgang til disse lydfile. Jeg forsøkte så langt det lot seg gjøre å ikke stille spørsmål som kunne frambringe sensitive opplysninger, og der det skjedde måtte jeg anonymisere opplysningene.

For å sikre anonymiseringen av informantene har jeg brukt pseudonymer i stedet for deres faktiske navn. Som Johannessen et al. (2019, s. 90) skriver er det lurt å bruke pseudonymer i kvalitative studier, fordi intervjuene ofte har ganske detaljerte beskrivelser. I dette tilfellet er det lærernes arbeidssituasjon som beskrives for å forstå deres bakgrunn, noe som blant annet kommer til syne i beskrivelsen av informantene tidligere i kapittelet.

4.7. Metodiske svakheter

Fenomenologi som vitenskapsteoretisk tilnærming er på mange måter svært romslig når det gjelder hva som er gyldig data, og gir forklaring på det som i mange andre metoder ville blitt sett på som svakheter ved undersøkelsene. Blant annet tar denne undersøkelsen utgangspunkt i synspunktene til svært få informanter. De trenger på ingen måte å være representativ for alle i det ganske land som har benyttet seg av UDIRs kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk. Informantene ulikheter finnes i alder, yrkesfaglig bakgrunn, stilling, og geografisk tilhørighet. Etter som fenomenologien gjerne studerer et fenomen i en viss kontekst, kunne jeg likevel stilt krav til at alle informantene skulle ha samme stilling, gjerne som lærere. De ville da hatt likere forutsetninger for å bruke og erfare kartleggingsverktøyet. Når noen kun møter elevene i særskilt norskundervisning mens andre underviser elevene i norsk og andre fag blir forskjellene merkbare. En spesialpedagog som har drevet med nettopp særskilt undervisning i femten år vil selvsagt ha ulike erfaringer med kartleggingsverktøyet enn en lærer som kun har 30 studiepoeng etterutdanning i norsk som andrespråk. Jeg mener likevel at svarene de ga kan sammenlignes og studeres som et gyldig grunnlag for undersøkelsen: som nevnt i kapittel 3.4. kan lærernes oppfatninger bidra med å gi et innsyn i hvordan kartlegging av minoritetsspråklige elever generelt og bruk av kartleggingsverktøyet spesielt fungerer i deres praksis.

En mulig utfordring med å bruke eksplisitte oppfatninger (altså oppfatninger som er innhentet via intervju) som grunnlag for diskusjon er som Kulbrandstad et al. (2020, s. 13) sier at lærerne kan ha hatt utfordringer med å artikulere oppfatningene eller at de svarte i tråd med hva de trodde jeg forventet. Spørsmålene jeg stilte var tilpasset det jeg ønsket å lære mer om, og kunne heller ikke dekke alt lærerne sitter inne med av potensielt interessante erfaringer.

For å sørge for at intervjuguiden var best mulig hadde det trolig vært hensiktsmessig å utføre pilotintervjuer med lærere på forhånd **i tillegg** til å diskutere den med andre studenter og veileder. Jeg fikk heller ikke tilgang til demoversjonen av UDIRs kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk før etter jeg hadde gjennomført intervjuene. Dette har nok ført til at jeg kunne hatt et enda bedre grunnlag for å lage en god intervjuguide samt å stille relevante oppfølgingsspørsmål som lot meg grave meg mer i dybden av informantenes erfaringer.

5. Resultater og drøfting

Basert på det teoretiske rammeverket og informantenes svar vil jeg i dette kapitlet presentere og drøfte lærerens svar i tråd med metoden som ble beskrevet i foregående kapittel. Dette kapitlets tre underkapitler skal svare på hvert av studiens tre forskningsspørsmål. I 5.1. svarer jeg på hvilken rolle lærerne mener andrespråkskompetanse spiller for kartleggingen ved å trekke frem hvordan blant annet kunnskap om morsmål er avgjørende for å gjøre en god kartlegging og for å forstå elevenes språkutvikling. Jeg vil dra frem hvordan lærerne tanker om vurderingsfellesskap i kartleggingen. I kapittel 5.2. svarer jeg på hvordan lærere forstår vurderingsformen i kartleggingsverktøyet, altså dynamisk vurdering. Det innebærer både hva de tenker om vurdering over tid, men også hvordan de gir støtte til elevene og hvor stort fokus de har på læringsstrategier. I kapittel 5.3. svarer jeg på hvordan lærerne kartlegger de ulike språkferdighetene, med utgangspunkt i Bloom og Lahey's språkmodell.

5.1. Læreren som kartlegger

I dette underkapitlet ønsker jeg å belyse hvilket ansvar lærerne selv tenker at de har som kartleggere av minoritetsspråklige elevers norskkompetanse og hvilke krav det stiller til dem. Jeg ønsker spesielt å dra frem hvordan deres kompetanse om og forhold til elevenes morsmål påvirker kartlegginga og dermed også opplæringa. I tillegg vil jeg diskutere hvordan kravet til andrespråkskompetanse utfordrer målet om samarbeid mellom alle lærerne til elevene som skal kartlegges.

5.1.1. Lærernes meninger om krav til kompetanse i kartlegginga

Som nevnt i kapittel 3.2.2 så er kartlegginga av minoritetsspråklige elever det Carlsen og Moe kaller en *high stake*-test - i den grad det er en test. Med det mener jeg at de vurderingene lærerne gjør av elevene avgjør hvilke tiltak elevene har krav på og når de skal ut i ordinær undervisning. En av lærerne, Thea, eksemplifiserer hvordan lærernes avgjørelser påvirker elevenes fremtid:

[...] Jeg kartlegger språket og sier sånn: nei denne eleven klarer å få 1 i norsk liksom. Eller 2, da. Uten tilrettelegging. Så her vurderer jeg at det er bra nok. Og så sier jeg: nei, han får ikke vedtak om særskilt språkopplæring. Jeg anbefaler ikke det. Og da må eleven ha nynorsk i niende. Og det er en ganske stor forskjell på om eleven klarer å få 2 i hovedmål og om eleven klarer å få 2 i hovedmål samtidig som eleven skal følge sidemål i tillegg.

Som Thea sier kan lærerens vurdering føre til at minoritetsspråklige elever på ungdomsskolen må ha sidemål fordi de er god nok til å få 2 i norsk, som er laveste karakter for å bestå faget. Jeg tolker det som at hun mener at elever som er gode nok til å bestå faget i hovedmål, ikke nødvendigvis vil klare det dersom de må ha sidemål i tillegg. Dette fører til et dilemma for læreren som skal gjøre vurderingen: skal læreren la eleven følge ordinær undervisning og ha både hovedmål og sidemål, siden hen er god nok i norsk til å bestå; eller skal læreren vente til hen mener eleven er klar til å lære både hovedmål og sidemål? Det er trolig ikke lett å skulle ta en avgjørelse som veier såpass tungt. At kartlegginga er basert på bruk av skjønn og dermed legger mye ansvar på lærerne, var en av utfordringene lærere ga tilbakemelding om etter å ha brukt *Kartleggingsmateriell. Språkkompetanse i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (se kap. 1.4.). Som Palm og Ryen skriver (se kap. 3.1) bør derfor lærerne ha nok kompetanse innenfor norsk som andrespråk, slik at de er bedre rustet til å gjøre krevende vurderinger. Dette står det også i kartleggingsverktøyets egne instruksjoner (se kap. 2).

Kartleggingas reliabilitet er preget av at det er nettopp en kartlegging og ikke en standardisert test, noe som betyr at det er større rom for tolkning av hva ferdighetskriteriene innebærer og hvordan man vurderer elevenes språkferdigheter opp mot dem. Det betyr blant annet at vurderingen kan bli påvirket av lærernes sinnstilstand den dagen og at ulike lærere ikke er like strenge når de vurderer. Dette bekrefter en av lærerne, Annie:

Det jeg opplever er kanskje litt at jeg går gjerne gjennom hele [kartleggingsverktøyet] og så kan jeg se i ettertid at jeg har vært i dårlig humør eller ekstra blid – og så må jeg gå over og kvalitetssikre fordi det er så løst da hvordan jeg vurderer.

Annie mener altså at kartleggingen tidvis har blitt preget av humøret, og at hun derfor har gått tilbake til kartleggingsverktøyet i ettertid for å kvalitetssikre sin egen vurdering. Som Carlsen og Moe skriver bør lærerne være trygge på nivåbeskrivelsene i kartleggingen for å unngå nettopp mangel på stabilitet og reliabilitet i vurderingen. Sofie, som er relativt nyutdannet som lærer, uttrykker også usikkerhet rundt vurderingen:

Det er kjempevanskelig. Hele veggen vår er dekket av nivåbeskrivelser, og vi prøver jo å bruke alt som finnes av nivåbeskrivelser. I en vanlig hverdag er det jo ikke sånn at man stopper opp og vurderer hver elev heller.

Sofie viser til nivåbeskrivelser som et viktig redskap for å kunne gi en god vurdering, men sier også at pause mellom kartleggingene gjør at hun må lese seg opp på innholdet flere ganger. Hun bruker ikke bare nivåbeskrivelsene til kartleggingsverktøyet, men alt av

nivåbeskrivelser som gjelder tilegnelse av norsk som andrespråk. Dette er en av grunnene til at kartleggingsverktøyet må brukes jevnlig for å fungere best mulig. I tillegg etterlyser både Sofie, Thea og Annie typesvar til kartlegginga, altså at det produseres støttemateriale som viser hvordan man kartlegger ulike ferdigheter. Annie sier:

Men det hadde ikke gjort noe å ha – ikke tester - men en veiledning for å finne ut hvordan man undersøker «det her», og hvis man skal ha en tekstanalyse av en elev for å få grunnlag, så kunne man hatt mer veiledning på det tenker jeg. Litt teori – hvordan gjør man egentlig det her? For det er litt vanskelig, rett og slett.

Annie mener altså at det er utfordrende å finne en fremgangsmåte for å undersøke om elevene mestrer de ulike ferdighetsutsagnene. Som Carlsen og Moe sier vil typesvar til kartlegginga gi alle lærere et felles utgangspunkt for vurdering og slik sikre sensorreliabiliteten i kartleggingsverktøyet (se kap. 3.2.2), på lik måte som modellering i opplæringa lærer elevene å lære.

Annie finner trøst i at det er opp til hvert kollegafellesskap å vurdere elevenes språkferdigheter. I tillegg gir hun uttrykk for at bruk av skjønn mest av alt er en utfordring fordi hun føler på et stort ansvar for å gjøre «kartleggingen korrekt». Hun forteller også om en ledelse ved skolen som forventer at kartleggingen i seg selv skal gi svar på hvor mange timer med særskilt norskopplæring eleven har krav på. Det vitner om at ledelsen ikke har satt seg godt nok inn i verktøyet de forventer at lærerne skal bruke, og kan føre til at kartleggingens validitet blir svekket. Resultatene fra kartleggingen er ment som grunnlag for vurderingene lærerne må gjøre og skal hjelpe dem å bestemme hvilken opplæring elevene har krav på, men bruk av skjønn er likevel avgjørende i denne prosessen.

Som Bachman og Palmer (se kap. 3.2.1) presiserer er det den som bruker kartleggingen som har ansvar for å undersøke om verktøyet blir brukt slik som det har til hensikt å bli brukt, og dermed måler det det skal måle. Det betyr at både lærer og ledelsen bør sette seg godt inn i verktøyet og vurdere om det passer deres formål.

Lærerne gir generelt inntrykk av at krav til kompetanse i kartleggingen er positivt. Det er særlig gjennom kartleggingsverktøyets bevisste bruk av fagterminologi i ferdighetsbeskrivelsene at kompetansekravet kommer til syne. Blant annet må læreren krysse av om elevene har grafem-fonem-korrespondanse, altså at de vet hvilken bokstav som hører til de ulike lydene i det norske språket. Annie og Sofie mener at det har vært veldig nyttig å ta ekstrautdanningen innen norsk som andrespråk, og at det ikke bare har hjulpet dem med å forstå hva de kartlegger, men at det har gjort dem til bedre lærere. Annie uttrykker at selv om

hun kartla de minoritetsspråklige elevenes norskerferdigheter også før hun tok ekstrautdanningen, så var den «egentlig litt nødvendig for å ta imot elevene på en god måte, og å kartlegge på en god måte i forhold til morsmål i teorien i kartleggingsverktøyet.»

Selv om Sofie også mener at ekstrautdanningen er «noen av de nyttigste studiepoengene hun har tatt», er skolens involvering i kartleggingen tilsynelatende i større grad fraværende enn på skolen der Annie jobber. Der er det ingen som presser henne til å kartlegge, og hun antyder at det kun er på eget initiativ at det blir kartlagt i det hele tatt. Sofie hevder også at elevenes foreldre ikke viser særlig stor interesse for språkutviklingen til deres barn: «[det er] flott å vise dem et sirkeldiagram. Men de hadde også vært fornøyd med to setninger om hvordan det går i norsk.» Så selv om forskning (se kap. 3.1.2) viser til at foreldre er en ressurs for lærere som kartlegger elevenes språkerferdigheter, er de tilsynelatende lite involvert på denne skolen. Sofie gir uttrykk for at det er noe hun og den andre mottakslæreren holder på med kun for egen del, noe som vil påvirke hvilket syn Sofie har på kartlegging og også i hvor stor hun akter å prioritere kartlegging over de andre arbeidsoppgavene hun har. Videre sier Sofie:

Men jeg blir jo motivert fordi det hjelper meg å lage undervisning som funker for elevene. Det gjør det konkret og nyttig for oss her og nå. Det er jo litt i de overgangene at man trenger å fysisk peke på elevenes nivå. Overgang til mottak 2 og ikke minst i overgang til ordinær skole.

Selv om hverken skolen eller foreldrene legger særlig press på at Sofie skal vise til resultater fra kartleggingen av de minoritetsspråklige elevene, ser hun selv hvilken nytte hun kan dra av å bruke disse for å lage undervisning samt for å kunne hjelpe elevene som skal over til neste mottaksklasse eller til ordinære klasser.

5.1.2. Kunnskap om elevenes morsmål

Alle lærerne trekker frem kompetanse om morsmålets rolle i andrespråkutvikling som noe av det viktigste med å ta ekstrautdanning i norsk som andrespråk. Men det er også noe av det mest utfordrende med kartlegginga. Morsmålet danner nemlig grunnlaget for andrespråkstilegnelsen (se kap. 3.4.1), noe som betyr at lærere bør ha noe kjennskap til elevenes morsmål – for eksempel om språket bruker det latinske alfabetet, hvilke fonemer som er felles med norsk og så videre. Annie mener fokus på morsmål i kartleggingen er den viktigste forskjellen på hvordan hun kartla før og etter hun tok ekstrautdanningen innen norsk som andrespråk, både fordi hennes kunnskap om morsmål er fordelaktig for elevenes læringsutbytte, men også fordi det styrker relasjonen mellom henne og elevene:

Hvis du har kunnskap om hva slags grammatikk og hva slags lyder, hva slags system de har på morsmålet - det vil jo hjelpe meg litt med å se hva som kan være utfordrende for dem med å lære norsk. Og så tror jeg det er veldig motiverende for dem å se.. Ja de prøver jo å lære meg litt da, og så klarer jeg jo ikke det, og det synes de er veldig gøy. Sånn rent relasjonsmessig så er det veldig fint.

Her har Annie beskrevet hvordan kunnskap om morsmålets formside, altså språkets grammatiske og fonetiske side er med å påvirke hvordan hun vurderer elevenes språkutvikling. Det kommer ikke frem i intervjuet, men en kan anta at hun på forhånd har satt seg ned og studert grunnleggende sider av elevenes morsmål som hun bruker som utgangspunkt for innlæring av norsk grammatikk. Hun forteller også om at hun sammen med elevene sammenligner språkene ved at elevene får oversette ord fra norsk til deres morsmål. Ikke bare er dette en enklere måte for henne å få kunnskap om elevenes morsmål på, men det vitner om at Annie har det Cook kaller et flerspråklig perspektiv på innlæring av andrespråk (se kap. 3.4.1). Annie lar elevene benytte sin totale språkkompetanse (se Cummins' isfjellmodell i kap. 3.4.1) i utviklinga av norskferdighetene, noe som trolig fører til at elevene føler seg anerkjent for den kompetansen de har. I tillegg påpeker Annie, i tråd med det Palm og Ryen (se kap. 3.1.2) sier, at disse samtalene fører til at eleven føler seg trygg på henne og at de danner en god relasjon. Dette kan igjen føre til at elevene *investerer* i norskopplæringa (se investering i kap. 3.4.2), fordi de føler seg verdsatt og ønsker å bli en del av klassemiljøet. Selv om det tilsynelatende er bred enighet om at elevenes morsmål spiller en viktig rolle for elevenes tilegnelse av norsk som andrespråk, er det krevende for læreren som ikke nødvendigvis har så mye kunnskap om språket/språkene å skulle bruke det/dem som utgangspunkt for opplæringen. Dette er noe Sofie har bemerket seg i kartleggingen av sine elever:

Jeg skulle gjerne hatt god kunnskap i alles morsmål for å skjønne hvor mye det påvirker. Jeg merker det mest i uttale av lyder og sånt. Det er noe vi har plukket opp i den siste kartleggingen, at en elev aldri slutter ordene sine med /r/, hverken verb eller substantiv eller noen ting. Og det tenker jeg har med morsmålet hans å gjøre.

Hun forteller at hun synes det er viktig for å forstå hvorfor eleven sliter med å uttale ulike fonemer. Selv om hun ikke kan med sikkerhet si at det er elevenes morsmål som er årsaken til at hen ikke uttaler /r/ i slutten av ordene, så peker hennes antakelser mot en bevissthet om at morsmålet påvirker elevenes språkferdigheter. Det kommer ikke frem hvilket språk eleven har som morsmål, men Sofie har altså ikke selv nok kunnskap om språket til å vite hvilke

fonemer som er vanlige. Dette er jo heller ikke noe som kreves av henne som lærer, men en kan anta at samarbeid med en tospråklig lærer (se kap. 3.1.1) kunne hjulpet henne å avdekke om elevens morsmål er årsaken til at hen ikke uttaler /r/.

Videre forteller Sofie at de ofte bruker engelsk som utgangspunkt for å lære elevene norsk:

Det er jo engelsk vi lettest kan sammenligne med fordi vi kan engelsk selv. Så nå som vi jobber med fortid i verb så kommer vi til å bruke- da har de jobbet med fortid i engelsk så da er det veldig lett å peke på det.

Altså pleier lærerne å bruke engelsk som et felles referansepunkt når de skal lære bort ulike strukturer i norsk, og de oppfordrer slik elevene til å transspråke (se kap. 3.4.1). Selv om engelsk ikke nødvendigvis er elevenes morsmål, kan en si at samme prinsipp gjelder i dette tilfellet: å bruk elevenes erfaringer og kunnskap for å lære dem norsk. Dette gir undervisningen et tverrfaglig preg, men det fordrer også at Sofie som er norsklærer har et samarbeid med engelsklæreren i klassen, slik at de kan legge opp til at undervisningen har en rød tråd.

Selv om alle lærerne mener morsmål spiller en viktig rolle i opplæringa og elevens utvikling av tilstrekkelig kunnskap i norsk, kommer det frem at ikke alle mener kartleggingsverktøyet bidrar i særlig stor grad på dette feltet. Hilde er den som tilsynelatende vektlegger elevenes morsmål i aller størst grad, og hun ønsker også å kartlegge elevenes ferdigheter i eget/egne morsmål. Dette mener hun bør være en egen del i kartleggingsverktøyet: «jeg savner en del der man går inn og ser på elevens morsmål for å se hvordan de språklige ferdighetene er der. For det kartleggingsverktøyet til UDIR går bare på norsk.» Det er lite sannsynlig at noen forskere innenfor norsk som andrespråk ville være negativt innstilt til lærere som ønsker å kartlegge elevenes morsmålsferdigheter, tvert imot er det felles for både kognitivismen og sosiokulturell teori (se kap. 3.4.1 og 3.4.2) at elevens morsmålsferdigheter spiller en viktig rolle for utvikling av andrespråket. Men kartleggingsverktøyets validitet tilsier at det er nettopp elevenes norskferdigheter som skal måles, ikke morsmålsferdighetene. Det vil si at en skal ta hensyn til elevenes morsmål i kartleggingen, men at det likevel ikke er morsmålsferdighetene som skal måles i verktøyet. Det vil derfor ikke være mulig å bruke dette kartleggingsverktøyet for å måle morsmålsferdigheter.

Det er trolig dette Thea referer til når hun sier at morsmål ikke spiller en stor rolle i kartleggingsverktøyet:

I kartlegginga spiller ikke morsmålet så stor rolle. Men i undervisninga så spiller morsmålet en stor rolle i forhold til tilrettelegging med tospråklig lærer for eksempel. [...] Jeg bruker ikke kartleggingsverktøyet slavisk og sier sånn «har vi oppnådd grafem-fonem-korrespondanse her» liksom. Det bruker jeg heller bokstavprøven til.

Thea bruker heller bokstavprøven for å måle elevenes «grafem-fonem-kunnskaper», og skiller mellom morsmål i kartleggingen og morsmål i undervisninga, noe som betyr at hun er bevisst på hva hun vil bruke kartleggingsverktøyet til. Som nevnt i kapittel 3.2.1 er det nettopp lærerens oppgave å sørge for at de bruker kartleggingsverktøyet til det formålet det faktisk har. Dersom man oppdager at verktøyet ikke måler det man ønsker å måle, må man undersøke om det finnes andre verktøy som passer bedre. Så hvis lærere ønsker å måle elevens morsmålsferdigheter på samme måte som kartleggingsverktøyet måler deres norskferdigheter, må det i så tilfelle utvikles et eget verktøy som måler nettopp morsmålsferdigheter, som så kan sees i sammenheng med UDIRs kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk.

5.1.3. Vurderingsfellesskap

Hvordan kartlegginga er organisert på de ulike skolene varierer. Annie og Sofie er begge norsklærere i mottaksklasser, mens Thea og Hedvig er spesialpedagoger som har ansvar for å veilede lærerne som skal bruke det. Annie er den eneste som ikke jobber med særskilt norskopplæring i tillegg til klasseromsundervisning. Alle lærerne jobber i et vurderingsfellesskap, men hvordan fellesskapet er bygd opp og hvor mange som er involvert varierer i stor grad.

Det kommer frem i intervjuene at Thea er svært opptatt av å praktisere integrert språk- og fagopplæring (i tråd med Kjelaas og Fagerheim, se kap. 3.1.1) og at hun er opptatt av det politiske aspektet ved kartlegging av minoritetsspråklige elever. Hun mener blant annet at «man bør jobbe for at det skal bli en del av en nasjonal plan for hvordan man skal jobbe med minoritetsspråklige elever i norsk skole. [...] Det er alt for tilfeldig hvordan ting gjøres og hvilket kartleggingsverktøy som brukes.» Dette er nok først og fremst fordi hun mener at elevenes språkferdigheter skal bli et delt ansvar for alle lærerne som har eleven, men også fordi hun er opptatt av at læreplanen i grunnleggende norsk skal sees i sammenheng med læreplaner i andre fag.

På skolen der Thea jobber er lærerne delt opp i lag på tre, og hvert lag har ansvar for to klasser. Disse lagene skal samarbeide for å kartlegge elevenes norskferdigheter. Thea gir

uttrykk for at hun synes denne løsningen fungerer bra på skolen, og mener at samarbeid om kartleggingen er viktig for elevenes språkutvikling. Hun presiserer også at «alle lærere må inn i kartlegginga. For den planen for grunnleggende norsk som kartlegginga er basert på er ikke en selvstendig plan, den skal sees i lys av andre fagplaner.» Videre sier hun at

Alle lærere burde ha som krav at de kjente til den planen. Også synes jeg også at man burde drilla lærere mer i hvordan man driver språkforsterkende undervisning i sitt eget fag. Det er sikkert veldig forskjellig fra skole til skole.

Thea mener at alle lærere som har ansvar for minoritetsspråklige elever, enten det er i norskopplæringa eller andre fag, må være med å kartlegge deres norskferdigheter. Hun mener derfor at alle lærerne må kjenne til læreplanen i norsk for minoritetsspråklige elever slik at de også tar del i norskopplæringa i sine fag. Utsagnet hennes er i tråd med nyere andrespråksforskning, blant annet mener Kjelaas og Fagerheim (i kap. 3.1.1) at språkopplæringa må integreres i fagopplæringa, og at man ikke kan vente med den til eleven kan norsk «godt nok». Men dette fordrer at skolen tilrettelegger for et slikt samarbeid mellom lærerne på skolen, slik at lærerne får tid til å planlegge samarbeidet. (se Holum i kap. 3.1.1) Uten kommunikasjon mellom lærerne vil det dessuten være vanskelig å skape en rød tråd i det elevene lærer i de ulike fagene. Samarbeid mellom lærerne i vurderingsfellesskap vil også være med å sikre sensorreliabiliteten. Når flere må inn i kartleggingsverktøyet for å vurdere elevenes språkferdigheter, vil flere stemmer gi et sikrere resultat enn hvis kun en lærer bruker det.

Thea mener også at hvis alle lærerne leste læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, så hadde de skjont hvor «krevende det faktisk er å opparbeide seg et språk som gjør deg i stand til å følge undervisning i et annet språk enn det som er morsmålet ditt da.» De får ofte besøk fra eksterne kursholdere på skolen, men Thea sier at

Den planen her [læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter], og vurdering av språkferdigheter nevnes ikke med et ord. Det er litt interessant. Jeg synes det er litt trist egentlig. Skal vi få stakkars som er høyt utdannet innenfor norsk som andrespråk stå og gnåle om det her alltid?

Hun gir uttrykk for at hun opplever at andrespråksopplæringa ikke tildeles nok oppmerksomhet fra dem som ikke har ansvar for elevenes læring. Det Thea sier stemmer også overens med Sofies opplevelse av at ledelsen ikke er opptatt av kartleggingen. Det er i å

så tilfelle synd at lærere og ledelse på skolene ikke er mer investert i elevenes norskopplæring når det å ha tilstrekkelig kunnskap i norsk er lovbestemt (se kap.1.1).

Både Annie og Sofie jobber som lærere i mottaksklasser, og de har begge en kollega i samme posisjon som de støtter seg på i vurderingsprosessen. Annie mener at profesjonsfellesskapet hjelper henne med å føle seg sikker i vurderingene hun tar, og Sofie mener diskusjonen mellom lærerne er særlig til støtte for henne som er relativt ny som mottakslærer. Sofie sier at teamet har diskutert den faglige utviklinga til elevene, men hun antyder at kartleggingen likevel ikke har vært et emne for samtalene enda. Det har det derimot vært hos Annie:

Vi har hatt noen sånne fellesmøter der vi har sittet og diskutert den faglige utviklinga til elevene, vi har sittet der hele teamet som har vært rundt dem. Og da har jeg gått gjennom i forhold til utviklingssamtalene og da kunne det vært naturlig å snakke om de målene i kartleggingsverktøyet også, altså at man har en sånn type teamsamarbeid. Der man har kanskje en [person] som eier det litt mer enn de andre, og som får innputt på hvordan det går i ordinær klasse og forskjellige settinger.

Annie mener det er naturlig å kunne diskutere kartlegging av de minoritetsspråklige elevene på team, og foreslår at dette kan gjøres ved at én lærer tar ansvar for å lede diskusjonene. Gjennom innspill fra alle lærerne kan de slik få et mer helhetlig bilde av hvordan elevene ligger an språklig sett. Kartleggingsverktøyet er som nevnt enda veldig nytt, og det tar tid å etablere gode rutiner for kartleggingen. En slik rutine som Annie foreslår kan vise seg å bli gunstig for kartleggingens intersensorreliabilitet (se kap. 3.2.2) Når flere lærere går sammen for å diskutere elevenes språklige ferdigheter er det mer sannsynlig at kartleggingen gir et helhetlig og representativt bilde, særlig dersom de har gått gjennom hva som skal kartlegges og hvordan de kan gjøre det på forhånd. Ifølge Sofie er vurderingsfellesskap kun en måte å sikre kartleggingens reliabilitet på, det er også med på å effektivisere den.

Vi hadde to kartlegginger på verktøyet for nye elever på mottak, altså fra mottak 1. og da satt vi sammen med elevene begge to og så hadde vi en dobbel kartlegging etterpå, med to elever på mottak 2 samtidig. Og da satt vi med hver sin elev på hver sin skjerm og krysset ut mens de snakket med hverandre. Det var kjempedeilig. Da kunne vi fint gjøre kartleggingen med to elever samtidig. Da var elevene i grupper sammen og hadde det hyggelig og så kunne vi følge med på hver sin elev. Litt lettere å sammenligne også. Hvilke ord og vendinger bruker en elev som den andre ikke gjør.

Samarbeidet mellom Sofie og kollegaen hennes slik hun beskriver det viser hvordan vurderingsfellesskap er med på å gjøre kartleggingen raskere – og dermed også mer

gjennomførbar i en travel lærerhverdag, samt at det har ført dem snakke sammen i ettertid for å diskutere vurderingene de gjorde. Sofie jobber også som lærer i særskilt norskopplæring, hvor hun har egen norskundervisning i mindre grupper med elever som har behov for det. I samtale med faglærerne til elevene har hun tidligere opplevd at samarbeidet dem imellom har vært fordelaktig av hensyn til særlig én elev. Hun forteller om at lærerne er «så frustrerte at de har lyst til å plassere han på lavt nivå på alt fordi de opplever han som en svak elev. Og da i samtale mellom oss i diskusjonene følte jeg at vi fikk litt tydeligere frem [hva han kan]». Svaret hennes viser både hvorfor det er viktig å ha kompetanse i norsk som andrespråk (se 3.1) for å gjøre gode vurderinger og at vurderingsfellesskap er med på å sikre kartleggingens reliabilitet (se kap. 3.2.2). Sofie trekker frem at hennes kjennskap til hva de ulike nivåene i verktøyet betyr gjorde at hun kunne få frem hva det ville si at eleven ble vurdert som nivå 1 på alt, nemlig at eleven nesten ikke kunne norsk i det hele tatt. Ifølge henne kunne eleven nemlig snakke flytende norsk og skjønnte mye, men viste lite interesse for det skolefaglige. Det var det som gjorde at lærerne mente at han burde plasseres på lavt nivå. Vurderingsfellesskapet mellom lærerne førte dermed både til at lærerne fikk mer kunnskap i nivåbeskrivelsene i kartleggingen, samt at de i fellesskap ble enige om en vurdering som de kan stå for sammen.

Som spesialpedagoger med ekstrautdanning i norsk som andrespråk opplyser både Thea og Hedvig om at de føler seg komfortable med å bruke kartleggingsverktøyet, og at de gir inntrykk av at de er godt kjent med det teoretiske grunnlaget det er bygd på. Men begge er opptatte av at kartleggingsverktøyet skal brukes av de som bruker mest tid med elevene i hverdagen. Dette står det også i kartleggingsverktøyet: «Det er også viktig at den som kartlegger er en som kjenner eleven. Noen av ferdighetsutsagnene krever for eksempel at man vet hva som er gjennomgått i undervisningen.» (Utdanningsdirektoratet, u.å.) Ideelt sett bør altså den som kartlegger elevenes norskkompetanse både ha andrespråkskompetanse og være mye til stede i elevenes skolehverdag, slik at hen kan gjøre en kvalifisert vurdering når elevene er i klasserommet. Thea mener at «du vil aldri kunne oppnå reliabilitet og samsvar i vurdering uten å lære opp folk og sørge for at opplæringa holdes ved like.»

Hedvig mener nettopp kravet til kompetanse kan være vanskelig å oppnå i praksis på deres skole, når den som kartlegger også skal være den som kjenner elevene best:

For meg er det [kartlegginga] greit, men jeg ser jo at når jeg skal veilede andre i å ta det i bruk, så stiller det ganske store krav til faglig begrepsforståelse. Samtidig ser vi i praksisfeltet at språkopplæringa utføres av assistenter, så da er det kanskje de som har mest innblikk i elevens kompetanse.

Selv om hun mener andrespråkskompetanse er viktig for å bruke verktøyet, særlig med tanke på fagterminologi som «grafem-fonem-kombinasjoner», så anser hun det som viktigere at de som driver med språkopplæringa av elevene også er med å kartlegge elevenes utvikling. Men siden kartleggingsverktøyet i grunnleggende norsk er utviklet for at lærere med andrespråkskompetanse skal bruke det, kan ufaglærtes bruk av det føre til svekkelse av kartleggingsverktøyets reliabilitet. Hvorfor det er assistenter som utfører språkopplæringa nevnes ikke, men en kan anta at det har med hvilke ressurser skolen har å gjøre. Det er likevel problematisk at ansatte uten hverken lærerutdanning eller andrespråkskompetanse skal utføre en såpass krevende og kompleks jobb. Samtidig er det viktig å peke på at de som gjennomfører kartlegginga på skolen trossalt får opplæring og veiledning av en spesialpedagog med andrespråkskompetanse, og at kommunikasjon innenfor et vurderingsfelleskap vil kunne sørge for at vurderingene holder større grad av kvalitet.

5.1.4. Oppsummering av delkapittelet

Lærerne er enige om at kompetanse er nødvendig for å kartlegge på en god måte. Spesielt kompetanse om morsmål i andrespråkslæringa blir tatt opp som et viktig tema, selv om ikke alle mener det får nevneverdig plass i kartleggingsverktøyet. Hedvig uttrykker et ønske om at kartleggingsverktøyet også skal måle morsmålsferdigheter, men dette er noe det ikke gjør per dags dato. Det er fordi verktøyet legger morsmålskompetanse som grunn for vurderingene lærerne skal gjøre av elevens ferdigheter, men ikke er laget for å vurdere elevenes morsmålsferdigheter.

God kunnskap om norsk som andrespråk er også viktig for å sikre kartleggingens sensorreliabilitet, altså at alle lærerne vurderer på likt grunnlag. Det vil ikke skje dersom assistenter får ansvar for å gjennomføre kartleggingen. Det er derfor viktig at alle som bruker kartleggingsverktøyet setter seg godt inn i det. Samtidig kommer det frem av Hedvigs svar at det i praksis ofte er assistenter som kjenner elevene best og som driver med norskopplæringa, og at de slik sett har best grunnlag for å vurdere. Thea hevder at også andre faglærere bør bidra i kartleggingen, selv om heller ikke de har kompetanse i norsk som andrespråk. Hun

mener hun at det må komme en nasjonal plan for hvordan kartleggingen skal gjøres, slik at man kan sikre god kartlegging av elevene.

5.2. Dynamisk vurdering

Intervjuene med lærerne viste at det varierer hvordan de bruker kartleggingsverktøyet og hva de bruker det til. Men det de alle har til felles er at de kartlegger for å tilrettelegge undervisningen, noe som impliserer at de vurderer *for* elevenes læring. Dynamisk vurdering er som nevnt i kapittel 3.1.3 en vurderingsform som også legger til grunn for vurdering for læring, men innebærer i tillegg at læreren spiller en aktiv rolle samtidig som hen vurderer elevenes språkferdigheter. I dette kapittelet vil jeg belyse lærernes refleksjoner knyttet til de mest sentrale begrepene for dynamisk vurdering: med/uten støtte, bruk av læringsstrategier og tilrettelegging av undervisning.

5.2.1. Hvordan lærerne forstår dynamisk vurdering og hvordan de utfører det i praksis
I oppfølgingsintervjuene spurte jeg de tre lærerne som stilte opp om hva de legger i begrepet dynamisk vurdering. Det er fordi det tillegges mye vekt i kartleggingsverktøyet, og derfor er en viktig forutsetning for å bruke verktøyet slikt det er ment og slik sikre validitet i kartlegginga. Som jeg skriver om i kapittel 3.1.3 er den største forskjellen mellom dynamisk og ikke-dynamisk vurdering at læreren spiller en aktiv rolle i vurderinga ved å gi støtte til elevene, og vurderingen ikke gir endelige svar slik som ikke-dynamisk vurdering gjør. Lærerens støtte regnes som en del av vurderingen, og innebærer også om å gi elevene verktøy for at de skal bli mer selvstendige i læringsprosessene.

Det første jeg merket meg av responsen fra lærerne var at flere mente dynamisk vurdering er for tidkrevende til at det lar seg gjennomføre i praksis. Sofie sier følgende:

Jeg kan vanskelig se for meg at jeg noen gang kommer til å ha to ledige sekund til å gå inn på det verktøyet etter en time og markere noe som helst, på noen som helst, for hverdagen går i ett fra morgen til kveld. Det krever i så fall veldig mye trening da å få gjort det underveis. Så hvert fall i starten kommer det til å være å sette opp tidspunkt for kartlegging.

Slik jeg forstår det mener Sofie at dynamisk vurdering handler om å gå inn på verktøyet daglig for å oppdatere elevenes resultater. Hun innrømmer at det føles som en spesielt stor oppgave for henne som er nyutdannet fordi det tar tid å bli godt nok kjent med kartleggingen til å gjøre den på en effektiv måte. I kartleggingsverktøyet står det at kartleggingen skal gjøres over tid, når læreren har gjort hensiktsmessige observasjoner av ferdighetene hen skal

vurdere. (Utdanningsdirektoratet, u.å.) Skal en følge verktøyets egen veiledning kan det dermed være mer hensiktsmessig å vurdere ferdighet for ferdighet enn å vurdere alle sidene av elevens norskferdigheter på én gang. Hedvig nevner at kartlegging for dem er en prosess, ikke noe som skal ferdigstilles: «Vi har brukt ganske lang tid på å fylle ut kartleggingsverktøyet og hatt som mål at den skal hjelpe oss i arbeidet i en prosess – ikke nødvendigvis noe som skal være ferdigstilt.» Hun antyder at kartleggingen først og fremst er noe de gjør for å gjøre sin egen jobb med å hjelpe elevene enklere, og at hun ikke lar seg stresse av mengden av kryssinger som er inne i kartleggingsverktøyet.

Dynamisk vurdering handler likevel ikke kun om vurdering for læring og at vurdering skal være en prosess. Den viktigste forskjellen er trossalt at dynamisk vurdering må sees i sammenheng med lærer-støtte og tilrettelegging av undervisning. Selv om lærerne først uttrykte at dynamisk vurdering er for tidkrevende, så jeg det som mulig at de praktiserer opplæring i tråd med dynamisk vurdering mer enn de var klar over selv. Derfor spurte jeg om hva lærerne om hva de legger i begrepet med/uten støtte, siden alle ferdighetsutsagnene må krysses av i form av om eleven mestrer dem med støtte eller uten støtte.

5.2.1.1. Med/ uten støtte

Elevene har som nevnt i kapittel 3.1.3 behov for språklig støtte fra lærerne i sin utvikling av norskferdigheter, og kartleggingsverktøyet legger opp til at støtten lærerne gir regnes som en del av vurderingsgrunnlaget. En av utfordringene ved å regne med og uten støtte som en del av vurderingen, er at elevene kan ha behov for støtte i noen tilfeller, men ikke i andre – selv om det er samme språkstruktur det er snakk om. Dette problematiserer Annie:

Hvis vi for eksempel snakker om substantivfraser, så klarer de det noen ganger og ikke andre ganger. Og så klarer de det hvis vi påpeker det noen ganger. Så hvis de spør oss en gang, er det da «med støtte»? Men de klarer det femti ganger uten?

Annie uttrykker usikkerhet rundt hvor rigide man som lærer skal være i vurderingen av med/uten støtte. Det kan være utfordrende for en lærer å avgjøre om elevene i dette tilfellet egentlig mestrer bruk av substantivfraser uten støtte, fordi de plutselig viser usikkerhet rundt strukturen. Men skal en følge kartleggingsverktøyets egne instruksjoner, trenger ikke elever å mestre ferdigheten uten støtte hver eneste gang:

Vi understreker at ferdighetsbeskrivelsene legger til grunn at en gitt ferdighet er etablert, og ikke bare observert ved ett enkelt tilfelle. Hvis man for eksempel krysser av for at eleven «plasserer det finite verbet riktig i enkle setninger», må dette være

basert på observasjoner som tilsier at eleven i de fleste tilfeller gjør dette.
(Utdanningsdirektoratet, u.å.)

Det holder med andre ord at elevene bruker substantivfraser riktig i de fleste tilfeller for å si at ferdigheten er etablert uten støtte. Ifølge Selinkers mellomspråksteori (se kap. 3.4.1) er grammatiske avvik også et tegn på språklig utvikling, noe som betyr at eventuelle feil elever gjør også er et tegn på at de utvikler seg språklig sett. I tillegg skriver Gibbons (se kap. 3.1.3) at læreren som støttende stillas må ha blick mot elevens grad av selvstendighet for å anslå hva som blir neste nivå eleven kan mestre. Hvis man har dette språksynet som utgangspunkt for vurderingene er det ikke problematisk om elever gjør feil eller trenger støtte i enkelttilfeller, så lenge de stort sett mestrer ferdigheten. Da Thea ble spurt om hvordan hun forholder seg til begrepene med og uten støtte, var det først i sammenheng med kartlegging av grammatisk kunnskap hos elevene, og da svarte hun:

Jeg tenker vel at med støtte hvis vi snakker om setningsstruktur – så vil det være at man påpeker at «ser du, her har du glemt noe, hva er det som mangler her?» Eller: «står verbet ditt på plass to eller hva er det som kommer på plass to?»

Med støtte forstår Thea som at hun minner elevene på når de har glemt noe eller stiller veiledende spørsmål som hjelper dem å huske på hva de har lært tidligere. Dette er i tråd med det Ellis (se kap. 3.1.3) kaller lærer-spørsmål, som kan hjelpe elevene å mestre oppgaven selv. Sofie svarer også at *med støtte* handler om å minne elevene på hva de har lært, for eksempel ved å minne elevene på å sette stor forbokstav i starten av en setning når de skriver. Annie har derimot et utvidet syn på hva *med støtte* er, og mener det kan handle om all kommunikasjon mellom lærer og elev:

Jeg tenker at uten støtte så hadde jeg sett for meg at de hadde klart det typ uten at jeg hadde vært i rommet. Fordi vi støtter dem ganske mye bare med å gi en tommel opp eller gå forbi. Det er mye støtte da. Ikke nødvendigvis at vi fører pennen for dem, men vi er på en måte veldig mye til stede når vi er så få elever og de er så synlige da.

Som det kommer av svaret hennes har Annie et vidt syn på hva *med støtte* er, og regner både bekræftende kroppsspråk og tilstedeværelse i rommet som støtte. Med et slikt syn på hva som regnes som støtte, finner jeg det naturlig at hun mener bruk av skjønn er det mest utfordrende med å kartlegge minoritetsspråklige elevers norskferdigheter. Det vil trossalt være svært vanskelig å vurdere elevers språkferdigheter uten å kunne være til stede i samme rom som dem. Selv om det stemmer at kartleggingsverktøyet ikke har strenge regler for hva som regnes som *med støtte*, kan man under hver ferdighet og hvert nivå finne forslag til hva som

er hensiktsmessig bruk av støtte for eleven, som et salgs typesvar for kartleggingen (se kap. 4.1.1) Her er det viktig å bemerke seg at lærer-støtte gis nettopp for å hjelpe elevene å utvikle norskferdighetene sine, slik at kunnskap som tidligere var ukjent blir kjent, og at elevenes proksimale utviklingszone (se kap. 3.1.3) stadig flytter seg. Under ferdigheten *skrivning 8-10.trinn* står det for eksempel:

Støtte i skrivingen kan være hjelp til å finne riktig ord og hjelp med grunnleggende skrivestrategier. På mestringsnivå 1 vil eleven være avhengig av skriverammer med for eksempel setningsstartere, innlednings- og avslutningsformularer. (Utdanningsdirektoratet, u.å.)

Skal en følge den retningen som verktøyet selv foreslår, så vil i alle fall jeg tolke det som at tilstedeværelse i rommet i seg selv ikke kan regnes som støtte. I tråd med dynamisk vurdering, som baserer seg på at læreren *skal* gå inn å gi støtte til elevene, må *med støtte* regnes som støtte i form av å lære bort læringsstrategier, hjelpe elevene å finne ordene de trenger og å modellere kommunikativ bruk– altså støtte som elevene også på sikt skal kunne gi seg selv for å drive med selv-stillasbygging (jfr. Svendsen). Lærerne gir derimot inntrykk av at *med støtte* forstås på en negativ måte, fordi det betyr at elevene ikke helt har mestret ferdigheten enda. Thea uttrykker også at hun synes funksjonen *med støtte* kan gi misvisende resultater:

Jeg har jo bare kartlagt alle elevene mine og så fått ut det resultatet som jeg får. Men hvis jeg sier at elevene klarer det meste i forhold til setningsstruktur og sånn med støtte så får de høyere score enn det de faktisk har i virkeligheten, vil jeg si. Du får ikke fram alle fagene, du får ikke fram helheten i forhold til hvordan de klarer å bruke språket særlig faglig da.

Hennes bekymring handler altså om at det kan forekomme en skjevhet i forholdet mellom kartleggingens resultater og hvor godt elevene faktisk greier å kommunisere på norsk i skolehverdagen. Derfor opplever hun som *med støtte* som misvisende, noe som potensielt kan hemme elevenes språklige utvikling i stedet for å nære den. Altså at lærere kan komme til å overvurdere elevenes språkferdigheter og gi dem utfordringer som er for store. Videre sier Thea:

Jeg synes jo at de overordnede tingene som er med der, som handler om å få med alle leddene i en setning og sånne ting, det er litt sånn.. Ikke sant, alle kan det, liksom. Også på et ganske tidlig tidspunkt, så jeg synes kanskje at den ferdigheten kan nok være litt sånn misvisende i forhold til at folk havner på et veldig høyt nivå tidlig fordi

de kan det med hjelp, men de klarer ikke å produsere et sånt språk som ligger nær nivå 3 alene. Det tar ganske lang tid fra nivå 2 til nivå 3.

Det kommer frem at det ikke nødvendigvis bare er med/uten støtte som er problematisk i dette tilfellet, men også vanskelighetsgraden på kriteriene på de ulike nivåene. Det viser i så tilfelle til at kriteriene i verktøyet, som er basert på læreplanen i grunnleggende norsk, kanskje ikke er godt nok tilpasset de ulike nivåene. Også Annie mener at noen av ferdighetsutsagnene på nivå 3 er vanskelige, og vil være krevende selv for elever som allerede har tilstrekkelig kunnskap i norsk:

Det er en del lærere som har hatt ordinære klasser, og som spurte på nivå 3 – forventer man egentlig det her av de ordinære elevene? Det virka litt vanskelig å komme opp på nivå 3 fordi de er.. barn. [...] Men det er jo på en måte ikke noe mål at de skal fullføre nivå 3 heller. [...] . Men jeg ser jo det at det er noen områder der det er lavere nivå for å komme på nivå 3. Jeg lurer på om det er uttale eller noe sånt noe – at kravene ikke er like høye.

Alderstilpasningen i kartleggingsverktøyet er nytt og fantes ikke i UDIRS forrige kartleggingsverktøy *Språkkompetanse i grunnleggende norsk* (se kapittel 1.4 Tidligere forskning på side 6), og ble kritisert fordi noen av ferdighetsagnene ikke passet til de yngste elevene. I dette tilfellet rettes kritikken mot at utsagnene er for vanskelige for ungdomsskoleelever, altså elever på 8.-10.trinn. Samtidig understreker også Annie at det ikke er et mål at elevene mestrer nivå 3 i alle ferdigheter. Kartleggingsverktøyet gir ingen fasit på når elevene er klare for å delta i ordinær norskundervisning, det er kun ment som en støtte for læreren. I tillegg understrekes det i kartleggingsverktøyet at

Det er viktig å være oppmerksom på at det å mestre på nivå 3 uten støtte, ikke er det samme som å mestre den ordinære opplæringen uten støtte. Eleven vil ha behov for særskilt støtte i språk- og fagopplæringen også etter overføring til vanlig opplæring. (Utdanningsdirektoratet, u.å.)

Med andre ord betyr ikke nivå 3 nødvendigvis at eleven ikke lenger vil trenge støtte i ordinær undervisning, men at hen kan delta dersom hen får støtte. Annie peker også på at ferdigheten *uttale* oppleves som enklere å oppnå enn andre ferdigheter. Årsaken til dette kan være så mangt, blant annet at elevene i hennes tilfelle har fonemer i sitt morsmål som ligner på norsk, eller uttale-ferdigheten ikke krever mer enn å kunne gjengi korrekt ordlyd. Muntlig kommunikasjon vil naturligvis være mer krevende, fordi muntlig kommunikasjon handler om

å bruke språket korrekt i kontekst. Dette kommer jeg tilbake til i Praktisk bruk av språket på side 63.

Selv om Thea mener at med/uten støtte kan være misvisende, gjør de vurdering for læring på skolen, som har mye til felles med dynamisk vurdering.

Ja for det blir jo sånn, det er en vurdering for læring hele tiden ikke sant. Så det blir jo de der fagsamtalene man har i klassen hele tiden kontinuerlig underveis. I hvert fall jobber vi veldig prosessorientert med sånne ting.

En mulig tolkning er at skolen Thea jobber på vektlegger vurdering for læring, og i alle fall til en viss grad vurderer dynamisk i undervisningen, men at de ikke ønsker å bruke kartleggingsverktøyet til dette. Et av ønskene Thea har for fremtidig vurdering av minoritetsspråklige elevers norskerferdigheter, er nemlig at det skal foreligge en språkprøve når elevene begynner å bli gode nok. Hun sier følgende:

Men det er jo ikke noen språkprøve i andre enden av det her. Det savner både elever og lærere egentlig. Det å ha en sluttprøve å jobbe mot. [...] de etterspør det. Skal jeg ikke ta noen prøver for å se hvor god jeg er blitt i norsk liksom? Det hadde jeg også etterspurt hvis det var meg. Før jeg skal på videregående, klart jeg vil ha en eksamen.

Hun svarer at hun selv også hadde ønsket en språkprøve på slutten av kartleggingen for å vite hvordan hun ligger an. Men dersom kartleggingsverktøyet hadde vært en språkprøve hadde det vært nettopp det det ikke er: for det første en prøve i stedet for et kartleggingsverktøy, og for det andre en prøve som målte elevenes resultater uten å ta hensyn til deres proksimale utviklingssone. Poenget ville dermed ikke vært å se hvordan man kan hjelpe elevene videre, men å måle hva de har lært. Trolig mener Thea at en slik språkprøve skal være et supplement til kartleggingsverktøyet, men det påvirker også hvordan hun bruker kartleggingsverktøyet. Det er også viktig å påpeke at kartleggingsverktøyets oppgave er å kartlegge norskerferdighetene til elevene for å kunne vurdere om de har krav på særskilt norskopplæring eller ikke. Det er derfor ikke unaturlig i at lærere ønsker å vite om elevene faktisk er gode nok i norsk til å ikke få særskilt norskundervisning, eller som Thea sier i kapittel 5.1.1 (se på side 14), å delta i både hovedmål- og sidemålsundervisning.

5.2.1.2. Læringsstrategier

Som jeg nevnte i forrige underkapittel, er læringsstrategier en stor del av hva det vil si å gi støtte til elevene. De skal forstå hvordan de leser en tekst, hvordan de skriver en tekst,

hvordan de kan lære seg nye ord og generelt hvordan de kan utvikle norskferdighetene sine. Det vil si at i tillegg til at elevene skal lære læringsstrategier slik elever som har tilstrekkelig kompetanse i norsk skal det, så må elevene også lære *språklæringsstrategier*.

Kartleggingsverktøyet i grunnleggende norsk har også læringsstrategier som ferdighetskriterier på de ulike nivåene, og under ferdigheten *lesing 8-10.trinn* står det blant annet: «bruker leseforståelsesstrategier som er tilpasset formålet med lesingen»

(Utdanningsdirektoratet, u.å.) Men hvilken relevans læringsstrategier har i kartleggingen og hva de legger i begrepet læringsstrategier, gir lærerne litt blandede inntrykk av. Sofie sier

Jeg har ikke jobbet så mye med læringsstrategier konkret. Det er mye man burde. Men vi har jo jobbet en del med modellering for eksempel. Det hjelper elevene til å lære, men vi har ikke snakket så mye meta.

Modellering er ikke i seg selv å regne som en læringsstrategi, men det er som Selj (se kap. 3.1.3) skriver en form for støtte som læreren gir til elevene. Modellering innebærer ofte bruk av læringsstrategier, for eksempel ved at læreren viser på tavla hvordan elevene leser en multimodal tekst eller hvordan de kan bruke kroppsspråk eller andre språklæringsstrategier for å kommunisere. Jeg mener heller ikke at det å snakke så mye «meta» som Sofie sier, altså å eksplisitt snakke om hvordan elevene kan utvikle norskferdighetene, er den eneste måten å gjøre det på. Dersom de viser det gjennom praktisk oppgaveløsning og modellering, vil det også hjelpe elevene å lære. Samtidig er det, som jeg skrev i kap. 1.1 et prinsipp for læring i læreplanen i grunnleggende norsk at elevene skal «lære å lære», som sier at elevene skal bli bevisst på hvordan de selv lærer best for å oppnå «selvstendighet og mestringsfølelse».

Annie har et veldig bevisst forhold på hvordan de jobber med læringsstrategier.

Jeg har veldig fokus på læringsstrategier når jeg underviser, for jeg tenker at de skal ut i vanlig norsk skole, så jeg tenker at hvordan de håndterer en fagtekst eller hvordan de skal oppføre seg når de kommer i en overveldende situasjon - det er noe vi jobber med hele tiden.

Annie snakker ikke bare om læringsstrategier i forbindelse med tekstarbeid, men også om språklæringsstrategier. Det kommer frem i den siste delen av sitatet der hun mener at «hvordan de skal oppføre seg når de kommer i en overveldende situasjon» er viktig når de skal inn i vanlige klasser. Jeg tolker det som at Annie refererer til hva elevene kan gjøre når det er noe de ikke forstår i undervisningen, for at de skal bli selvstendige, noe som er i tråd med både læreplanens prinsipp «å lære å lære» (se kap. 1.1) samt Vygotsky's teori om den

proksimale utviklingssonen (se kap. 3.1.3). Thea fremstår derimot noe mer skeptisk til hvordan læringsstrategier fremstilles i det nye kartleggingsverktøyet, og hvilke krav det stiller til lærerne.

Da skal man vite hva som ligger i det. Det er en av tingene som kanskje er litt vanskelig for folk å kartlegge også, når de ikke jobber bare med språk hele tiden. [...] Men jeg synes det verktøyet kanskje legger mer vekt på hvilke læringsstrategier man har iboende i seg. I hvert fall sånn som jeg leser spørsmålene, så handler det ikke om at vi har jobben å lære dem spesifikke læringsstrategier, men at de bruker læringsstrategier som de har diktet opp selv. Sånn som å gjette eller spørre venner eller å se på film eller sånne ting. Bruke google translate..

Jeg må presisere at min formulering av spørsmålet kan ha påvirket Theas svar, fordi jeg spurte om *læringsstrategier* og ikke *språklæringsstrategier*. Som jeg skriver i kapittel 3.4.3 er disse ikke det samme, fordi språklæringsstrategier handler om språket i bruk, altså strategier man tar i bruk for å oppnå vellykket kommunikasjon med andre.

Når Thea snakker om gjetting, kan det referere til å forstå ord utfra konteksten de blir sagt eller skrevet, og bruk av google translate er også en språklæringsstrategi som skal gjøre elevene selvstendige. Å spørre venner om ord kan også være en språklæringsstrategi på samme måte som bruk av oversetter er det. I kartleggingsverktøyet under nivå 1 på muntlig kommunikasjon for 8.-10.trinn er et ferdighetsutsagn at eleven «stiller oppklarings- og reparasjonsspørsmål». (Utdanningsdirektoratet, u.å.) Det betyr at eleven ber samtalepartneren sakke ned farten når hen snakker, eller spør om hva et ukjent ord betyr. Også dette målet handler om selvstendighet i egen språkutvikling, og henger sammen med Nortons teori om investering - altså at elevene ser verdien i å lære seg språket og derfor aktivt gjør en innsats for å oppnå dette. Å se film er også et eksempel på investering, fordi film inneholder mye språklig innputt, samt at det også kan lære elevene noe om norsk kultur. Ikke alle barn får høre språket hjemme siden foreldrene ofte ikke snakker norsk, så det kan derfor være til stor hjelp å se filmer på norsk.

5.2.2. Oppsummering av delkapittelet

Lærernes forståelse av dynamisk vurdering er at det handler om å gå ofte inn i verktøyet for å kartlegge. Til en viss grad er dette riktig ettersom verktøyet skal brukes over tid, men det er lærerens aktive rolle som støttende stillas i vurderingsprosessen som skiller dynamisk vurdering fra annen vurdering. Dynamisk vurdering handler ikke nødvendigvis om å gå inn på verktøyet hver uke, men å gjøre observasjoner av eleven som bruker språket samtidig som man gir støtte gjennom å stille oppklarende spørsmål eller tilpasser språket til eleven.

Læreren skal kunne vurdere om hen mestrer de ulike ferdighetene, og forstå hvilket læringspotensiale elevene har for slik å tilrettelegge undervisninga.

En fallgrube for kartleggingsverktøyet er nettopp at lærerne som bruker det fortsatt har et ikke-dynamisk syn på vurdering. Dynamisk vurdering har eksistert lenge uten at det har blitt viet en stor oppmerksomhet i praksis (se kap. 3.1.3). Vi finner en lignende vurderingsform i formativ vurdering, men denne vurderingen tar ikke hensyn til lærerens aktive rolle som støttende stillas.

Det varierer i stor grad hva lærerne legger i begrepet med/uten støtte, noe som vil påvirke kartleggingens reliabilitet og validitet. Det påvirker reliabiliteten fordi lærerne har dannet seg ulikt syn på hvor strenge de skal være når de vurderer med/uten støtte, og det påvirker validiteten fordi lærernes syn på med/uten støtte ikke sammenfaller med kartleggingsverktøyets beskrivelse, og dermed også formål med støtten. Hvis en skal forstå med støtte i henhold til kartleggingsverktøyets eget teorigrunnlag som er oppsummert i beskrivelsene, skal lærerens støtte bestå av læringsstrategier -herunder også språklæringsstrategier-, lærer-spørsmål, korrigerende tilbakemeldinger og at læreren gir elevene klare skriverammer. Her må jeg understreke at lærerens støtte regnes som positivt, og elevene selv i ordinær undervisning kan komme til å trenge støtte. Støtten skal komme i form av hjelp til selvstendigjøring, slik at elevene i økende grad kan støtte seg selv.

Men selv om lærerne uttrykker en forståelse av hva dynamisk vurdering som ikke helt stemmer overens med Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen (se kap. 3.1.3), bruker alle som kartleggingen for å tilrettelegge undervisningen. Sofie mener kartleggingen er en påminner om hva elevene skal lære for å få tilstrekkelig kunnskap i norsk, men det er også læreplanen i grunnleggende norsk som verktøyet er basert på. Det er derfor ikke hensiktsmessig å bruke verktøyet kun for å se på de ulike ferdighetsutsagnene hvis man ikke også kartlegger elevenes ferdigheter og så tar utgangspunkt i resultatene når man planlegger fremtidig opplæring.

5.3. Kartlegging av språkets form- innholds- og bruksside

Hvilket syn lærerne har på deres eget ansvar som kartleggere, hvilken kompetanse de har innenfor norsk som andrespråk og hvordan de forstår kartleggingsverktøyets validitet, vil i stor grad påvirke hvordan de kartlegger elevenes språkferdigheter i praksis. Det vil derfor være naturlig å belyse hvordan lærerne gjennomfører kartleggingen i sammenheng med de tidligere temaene jeg har tatt opp. I tråd med kartleggingsverktøyets språksyn, som er basert

på Bloom og Laheys språkmodell (se kap. 3.3.1) vil jeg i dette underkapittelet trekke frem og belyse hvordan informantene gjennomfører kartleggingen av språkets form- innholds- og bruksside og hvilke utfordringer de opplever i prosessen.

5.3.1. Hvordan lærerne bruker verktøyets ferdighetsprofil for å vurdere elevenes språkferdigheter

Kartleggingsverktøyets fem språkferdigheter (se Figur 4) kan ikke fordeles inn i hver sin side av Bloom og Lahey's modell for språk, men vil overlape de ulike sidene. Som Øzerk påpeker (i kap. 3.3.1) er det heller ikke meningen at modellen skal se språkets form-, innhold- og bruksside som avskilte deler av språket, fordi også disse sidene overlapper hverandre. Jeg vil likevel trekke frem henholdsvis grammatikk, ordforråd og praktisk bruk av språket i et vis samsvar med Bloom og Lahey's modell, fordi jeg mener disse sidene representerer interessante aspekter ved lærernes syns på kartlegging i praksis, spesielt i tråd med hvilken verdi disse sidene tillegges i kartleggingsverktøyet.

Kartleggingsverktøyet har en ferdighetsprofil (se bilde i kap. 2) som gir et visuelt uttrykk for hvor godt elevene mestrer de ulike språkferdighetene. Lærerne er istemte i at ferdighetsprofilen gjør kartleggingen veldig oversiktlig, og Hedvig sier hun opplever at «vi får et veldig godt bilde av eleven og at vi kan bruke det aktivt i tilrettelegging av undervisningen.» Ferdighetsprofilen gjør det følgelig også synlig om elever får bedre resultater på noen ferdigheter enn andre, og at det ikke nødvendigvis er samsvar mellom hvilke ferdigheter de ulike elevene mestrer. Sofie sammenligner to elever som for motsatt score i ferdighetsprofilene:

Han snakker flytende norsk og skjønner veldig mye. Men skolefaglig har han veldig få fagord er lite selvstyrt [og har] veldig lite konsentrasjon. Da får han veldig dårlige data. Det er en elev som har vært to år på mottak og bruker norsk veldig veldig aktivt, men som får høyt på muntlig og uttale og veldig lavt på de andre. Mens en elev som er mer sånn typisk sånn skolefink og veldig strukturert, men som ikke har vært lenge i Norge får en helt omvendt sirkel. Veldig lavt på ordforråd fordi hun ikke har rukket å lære så mange ord.

Slik som Sofie forklarer det viser den ene elevene gode norskferdigheter i muntlig kommunikasjon og uttale, som ifølge Bialystok (se kap. 3.3.1) er ferdighetene som krever minst kontroll og analyse. Det er likevel de ferdighetene man bruker mest i daglig kommunikasjon. Den andre eleven mestrer derimot lesing og skriving, der særlig sistnevnte ferdighet krever høy grad av kontroll og analyse spesielt i form av grammatisk korrekthet.

Det er ikke nødvendigvis en fordel å være analyserende ved praktisk bruk av språket, fordi man ifølge andrespråksforskning (se kap. 3.4.1) er avhengig av å gjøre feil for å utvikle språkferdighetene.

5.3.2. Kartlegging av språkets forside

Som det kom frem i kapittel 5.2.1.1, mener Thea at nivåbeskrivelsene av grammatiske ferdigheter i kartleggingsverktøyet ikke gir et rettferdig resultat av kartlegginga, fordi kriteriene er for enkle. Hun viser også til hvordan forskningen har endret syn på hvordan grammatiske ferdigheter bør innlæres ifølge andrespråksforskningen: «Nå for tiden har man jo på en måte bestemt at nei, det er ikke så viktig å undervise i grammatikk. Og så pendler man jo tilbake til oi, det var vist viktig likevel.» Her refererer hun til den samme diskusjonen som Thornbury beskriver i kapittel 3.3.1 mellom eksplisitt og implisitt grammatikkundervisning. Teorier om kommunikativ bruk av språket har tidligere kritisert overdrevent fokus på språkets forside i form av eksplisitt grammatikkundervisning, men det er også viktig å påpeke at man selv i kommunikative teorier mener grammatiske sidene av språket må innlæres. Både Annie og Sofie mener også at grammatikk spiller en viktig rolle i opplæringa, og Annie problematiserer hva mangel på grammatiske ferdigheter kan føre til:

Jeg har hatt elever som er veldig gode på å gjøre seg forstått og forstå, men som sliter med grammatikken og får en sånn sperre i forhold til skriftlig arbeid både det å produsere og forstå tekst, for det er den forståelsen som er en nøkkel til å komme seg skikkelig inn i språket og skikkelig inn i skolen.

I tråd med andrespråksforskningen (se kap. 3.3.1) sier Annie at elevene må ha grammatiske kunnskaper for å virkelig forstå og bruke språket, og at også er nødvendig for dem som lærere å følge med på elevens utvikling av grammatiske ferdigheter. I tillegg til at grammatiske kunnskaper er viktig for å kunne produsere språk, opplever Sofie at mange elever foretrekker å lære norsk ved å se på grammatiske regler.

I praksis har jeg brukt mindre tid enn jeg skulle ønske egentlig på grammatikk. For jeg ser at elevene ønsker en struktur, det å bare se en tabell foran seg og øve på ett eller annet og sette ting i system og sånn. Jeg ser at andre elever skinner når man jobber med sånt. Noen funker best sånn. Og den språklige bevisstheten man får når man jobber med språk og sånt tenker jeg er kjempeviktig for læringsforståelsen i det hele tatt.

Sofie viser til at elever kan ha ulike læringsstiler og at noen trenger å terpe grammatikk. I dette tilfellet handler det også om elevenes ulike læringsstiler. Ifølge opplæringslovas

paragraf §1-3 (Opplæringslova, 1998) har elevene krav på tilpasset opplæring, og det er naturlig at noen elever trenger eksplisitte oppgaver for å lære grammatiske regler (for eksempel verbbygning) som de kan memorere mens andre trenger praktiske oppgaver der grammatikken læres implisitt.

5.3.3. Ordforråd

Det er ikke nok å kunne gradbøye et adjektiv eller å kunne de ulike verbtidene hvis elevene ikke har nok ord til å kunne kommunisere og produsere språk. I kartleggingsverktøyet har ordforråd blitt tildelt rollen som en av fem språkferdigheter. Og som det står under beskrivelsen av ordforråd på ungdomstrinnet, er det ikke bare hverdagspråket som skal kartlegges, men også skolespråket, herunder fagbegrep, det som Cummins kaller CALP (se kap. 3.4.1).

For elever på ungdomstrinnet er ord som står sentralt i fag, emner og aktiviteter på trinnet og i skolehverdagen, retningsgivende for kartleggingen. Dette omfatter både sentrale hverdagsord, allmenne akademiske ord og fagbegrep, og både muntlige og skriftlige ord. (Utdanningsdirektoratet, u.å.)

Det er særlig skolespråk lærerne i denne studien er opptatte av i forbindelse med spørsmål om å kartlegge ordforråd. Flere av lærerne uttrykker at de synes fagbegrep er en viktig del av opplæringa i norsk, og det gjør ordforråd til en interessant ferdighet å diskutere. Ifølge Annie er det viktig å skille ordforråd fra de andre språkferdighetene:

Det er ikke nødvendigvis slik at du har godt ordforråd selv om du er flink til å uttrykke deg muntlig da. Det som jeg opplever er at i den uttale-delen så blir de ferdige med trinn 3, altså de blir ferdige med mange flere av målene, og har kommet lengre på den enn de andre da. Jeg synes jo ofte du kan du får et veldig godt inntrykk av hvor gode de er på å tilegne seg nye ord altså ut fra at de har en type samtale med faglig innhold. Vi er opptatte av bruk av fagspesifikke ord.

Som Annie sier kan man være flink til å uttrykke seg muntlig uten å ha et godt utviklet ordforråd, men ettersom kravene til elevene blir høyere og høyere vil særlig fagbegrep bli viktigere for deres skolefaglige prestasjoner. Elevenes ordforråd vil påvirke alle de andre språkferdighetene, og er derfor helt sentralt for at elever skal kunne bli selvstendige brukere av språket. Dette problematiserer også Thea, som mener ordforråd som språkferdighet bør bli enda mer spesifikk.

Det er egentlig ordforråd som – det er den største jobben å lære seg. Og på ungdomsskolen er det veldig ofte ordforråd som stopper dem fra å vise hva de kan i ulike fag. men jeg synes ikke at kartlegginga er grundig nok på å kartlegge ordforråd i

fag, den er jo veldig overordnet. Der synes jeg at kartleggingsspørsmålene kunne vært mer detaljerte og at den kanskje til og med kunne gått inn på hvert enkelt fag.

Hun ønsker med andre ord at kartleggingsverktøyet i grunnleggende norsk skal vektlegge fagbegrep i enda større grad enn nå, noe som trolig henger sammen med at hun er opptatt av å få inn alle faglærerne i kartleggingen av elevene, og at skolene skal tilrettelegge for integrert språk- og fagopplæring. Og dersom kartleggingen hadde kriterier som tok for seg innlæring av matematiske begreper, for eksempel, ville matematikklærerne også være nødt til å delta i kartleggingen, enten gjennom samtaler eller rapportering til kartleggingsansvarlig eller ved å få sin egen rolle som kartlegger av elevene. Men siden kartleggingsverktøyet kartlegger hele språket, og ikke bare en spesifikk del av det, vil spesifikke fagord i kartleggingsverktøyet også bety at det blir mer tidkrevende. Kartleggingsverktøyet har også som mål å være gjennomførbart samt at det skal være grunnleggende. Sistnevnte fordi verktøyets ferdighetsutsagn trossalt baserer seg på læreplanen i grunnleggende norsk. I tillegg vil jeg også bemerke at hverdagspråk også er viktig for elevenes sosiale miljø, i den grad de ønsker å tilhøre et fellesskap og slik sett investerer i å lære seg norsk (se kap. 3.4.2).

5.3.4. Praktisk bruk av språket

Ifølge Ryen og Palm (se kap. 3.4.2) er det viktig at elevene er i en trygg og naturlig situasjon når de blir kartlagt for å unngå at stressende situasjoner fører til en dårligere «prestasjon». Det er også et viktig aspekt ved dynamisk vurdering, som trossalt legger opp til at lærerens støtte av elevene regnes som en del av vurderingen. Det er likevel mange måter å praktisere en slik type kartlegging, som det kommer frem av lærerens svar. Når hun får spørsmål om hvordan de kan sikre at elevene får vist frem sine norskferdigheter, svarer Thea:

De får vel aldri vist frem alt de kan. Men vi har jo fagsamtaler da. Og på vår skole er vi flinke til å gi elevene fagsamtaler i tillegg hvis vi tenker at de ikke.. For eksempel i musikk da, hvis vi tenker at det er skriftspråk eller leseferdigheter som hemmer dem i å vise frem hva de kan på en prøve, så spør vi ofte om de ønsker en annen vurderingsform, om de vil ha en fagsamtale i stedet eller i tillegg. Mange velger å ha det i tillegg.

Selv om Thea ikke tror det er mulig at elevene får vist frem alt de kan, noe som også stemmer overens med Chomskys teorier om andrespråkstilegnelse (se kap. 3.4.1), får elevene flere sjanser til å vise frem språkferdighetene sine gjennom fagsamtaler som tar utgangspunkt i kunnskap som allerede er kjent for dem. Ifølge Thea gir de også elevene også mulighet til selvbestemmelse ved å tilby dem andre vurderingsformer, der elevene selv får mulighet til å

si hva de foretrekker. Videre hevder Thea at kartleggingsverktøyet har ført til at hun vier lesing som språkferdighet mer oppmerksomhet og tid:

Noe jeg har innført etter at kartleggingsverktøyet har kommet inn i livet mitt.. Så har jeg blitt mye flinkere å få elevene til å lese inn lekser. Jeg har blitt mye mer fokusert på det her med leseferdigheter, og det å utvikle gode leseferdigheter og leseflyt og sånn.

Thea forteller at de nå gir elevene ukentlig leselekser som alle må levere inn digitalt. Dette gir henne mulighet til å gjøre observasjoner av deres leseferdigheter som hun kan bruke i kartleggingen i tillegg til at elevene er nødt til å øve på å lese på norsk hver uke og dermed vedlikeholder lesingen. På denne måten sikrer hun kontinuitet i elevenes språkutvikling. Elevene, som leser inn lekser hjemme, slipper å lese foran klassekameratene eller å bli tatt ut av klassen, noe som trolig er positivt for deres sosiale miljø på skolen.

Som nevnt i kapittel 5.1.3 har Sofie kartlagt elevenes muntlige ferdigheter ved å observere to og to elever som snakker sammen med hverandre. Fordelen ved å la dem snakke sammen to og to er at elevene kan støtte seg på hverandre, samt at det å kommunisere sammen med noen som har tilnærmet like gode norskferdigheter som deg på langt nær er like stressende som å snakke med noen som allerede kan norsk flytende. Når begge elever har et annet morsmål enn norsk, vil de naturligvis gjøre flere feil underveis begge to, ettersom utprøving er en viktig del av å forbedre seg i et nytt språk (se kap. 3.4.1), men det vil ikke være et asymmetrisk forhold mellom dem slik som det alltid vil være mellom lærer og elev. Likevel er det verdt å nevne at elevene fortsatt er klar over at de skal vurderes når de snakker, og at læreren er i samme rom for å kartlegge norskferdighetene deres. Det som derimot an være problematisk er om lærerne ikke involverer seg i læringssituasjonen ved å gi støtte. Læreren får for eksempel ikke stilt oppklarende spørsmål som kan la elevene tydeliggjøre hva de mener (se kap. 3.1.3)

Men Sofie viser også til at hun har kartlagt elever på OD-dagen, som er endags-solidaritetsaksjon der ungdomsskoleelever samler inn penger ved å jobbe i bedrifter. I Sofies tilfelle kartla hun tre jenters ferdigheter i muntlig kommunikasjon mens de solgte kjeks. Også denne gangen fikk elevene støtte hverandre samt bruket språket i en naturlig kontekst, noe som trolig gjorde dem tryggere i tillegg til at de måtte bruke passende språk. De som derimot er fellesnevneren i begge situasjonene, er læreren selv tilsynelatende hadde verktøyet foran seg mens hun krysset av ferdighetsutsagnene. Selv om situasjonene var naturlige tyder det på

at vurderingene som blir gjort er basert på enkelttilfeller snarere enn flere observasjoner gjort over tid. Det betyr at eventuelle feil elevene gjorde under kartleggingen ikke nødvendigvis er representativ for deres ferdighetsnivå i norsk.

På nokså lik måte som Thea, kartlegger Annie ved å gjennomføre fagsamtaler med elevene og ved å gå gjennom elevtekster.

Jeg synes jo ofte du kan du får et veldig godt inntrykk av hvor gode de er på å tilegne seg nye ord ut fra at de har en type samtale med faglig innhold. [...] Vi kjører tekstanalyse - de skriver mye tekster og så analyserer vi tekster og ser hva de kan og ikke kan, og ser over tid for det kan variere mye med dagsform hva de får til.

Annie nevner igjen at vurderingen går «over tid», og at det ikke skal være elevenes dagsform som avgjør kartleggingsresultatene. I tillegg til å vurdere muntlige ferdigheter gjennom fagsamtaler, kartlegger Annie elevene når de er ute på tur. «Vi er en del på tur og er ute og gjør ting, og så snakker vi om hva vi har gjort. Og da får vi et ganske greit bilde på hvordan de uttrykker seg, og hva de kan.» Dette er et godt eksempel på hvordan elevene bruker språket kommunikativt i naturlige situasjoner for å snakke om det de har gjort den dagen. Samtalene krever at elevene bruker fagspråk, for eksempel om hvilke typer trær de har sett og hvordan naturen i området er. På denne måten legger Annie opp til tverrfaglig opplæring, som både tar for seg norskferdigheter, naturfag og kroppsøving. Hun er tydelig opptatt av kartleggingen ikke skal foregå under press, og legger til: «Vi har ingen sånne stressende prøvesituasjoner der de skal prestere, det har vi ikke.» Det er selvsagt lettere sagt enn gjort å unngå at elevene føler seg iaktatt når de vet at læreren skal følge med på hvor gode de er i norsk, men den bevisstheten rundt temaet som flere av lærerne viser er utgjør en viktig forskjell.

5.3.5. utfordringer lærerne møter i kartlegging av elevenes språkferdigheter

Selv om alle lærerne har kompetanse i norsk som andrespråk, vil det alltid være utfordrende å kartlegge elevenes språkferdigheter. Særlig på grunn av ansvaret som ligger på deres skuldre som kartleggere av elevers norskferdigheter. Lærerne skal være bevisste på hvilke konsekvenser kartleggingen kan få og de skal vite hvordan andrespråk læres (se kap. 3.1) Kartleggingen er *high-stake* (se kap. 3.2.4) samt at den i stor grad krever bruk av skjønn (se kap. 3.3) En av utfordringene Hedvig tar opp, er at det ikke er lett å vurdere om feil elevene gjør skyldes manglende norskkunnskaper eller om det er noe annet som ligger bak, for eksempel annen språkproblematikk. Dette skriver både Egeberg og Svendsen om (se kap.

3.4.4). Som nevnt ønsker hun seg et kartleggingsverktøy som kartlegger elevenes morsmål, fordi et slikt verktøy gjør at hun kan undersøke om elevene har språkvansker når de uttrykker seg på sitt eget morsmål. Dette fordrer at hun som lærer kan elevenes morsmål flytende selv, eller at hun samarbeider med en tospråklig lærer. Som nevnt tidligere er det likevel ikke dette som er formålet med *Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk*, men kartleggingens resultater kan og vil bli påvirket hvis elever har andre vansker hindrer dem i å utvikle språkferdigheter i et forventet tempo.

Ifølge Thea gjør derimot kartleggingsverktøyet det enklere for henne å undersøke om elever har språkvansker eller om de kun har sen utvikling av norskferdigheter, fordi hun blir bevisst på hva elevene mestrer og hva de ikke mestrer. Blant annet drar hun frem et eksempel fra et tilfelle der hun har hatt mistanker om dysleksi hos en elev tidligere:

Men det hender, det er jo ikke så lenge siden nå siden jeg henviste en elev til ressursteam med spørsmål om dysleksi. Og det var jo litt med bakgrunn i - vi snakker jo ofte med foreldrene også da, og spør om eleven slet på morsmålet med leseopplæring før de kom til Norge for eksempel. Og så har jeg da parallelt med det gått tilbake og kjørt grunnleggende leseopplæring og lesestrategier med stavelser og sånn ikke sant, som er helt på første- og andretrinnsnivå. Og da har den eleven som jeg tenkte kanskje hadde dysleksi gjort kjempestor fremgang på lesinga.

Det første tiltaket Thea gjorde var ifølge henne å spørre foreldrene om elevens skolefaglige bakgrunn, noe som man ofte finner ut i innføringssamtalene før man starter med selve kartleggingen (se kap. 2) og som bør danne grunnlaget for vurderingen av elevenes språkferdigheter. Hun har videre valgt å gå tilbake til grunnleggende leseopplæring for å undersøke hvilke utfordringer eleven faktisk hadde for så å jobbe videre derfra. Trolig har eleven ikke mestret de grunnleggende norskferdighetene godt nok før undervisningen ble mer og mer avansert, og problemene ble såpass store at det ble stilt spørsmål ved om hen hadde dysleksi. I dette tilfellet oppdaget Thea hva problemet var, men det må understrekes at hun er spesialpedagog som jobber som lærer i særskilt norskopplæring, og at dette er en ganske krevende jobb for lærere som også underviser. Også Sofie har vært borti elever som viste tegn til kunnskapshull. I samarbeid med andre lærere valgte hun å teste eleven ved å sjekke kunnskap om ordklasser, og oppdaget at eleven ikke kunne disse godt nok selv om hen kommuniserte godt ellers. Alle elever, også elever som har norsk som morsmål, har krav på sakkyndig vurdering før de får spesialundervisning ifølge opplæringslovens paragraf §5-3. (Opplæringslova, 1998) Men som Annie sier, er det vanskelig selv for pedagogisk-

psykologisk tjeneste, som har skal stå for den sakkyndige vurderingen, å kartlegge elever som har et annet morsmål enn norsk:

Hvis de får et dårlig resultat så må vi finne ut av hvorfor, om det er lærevansker eller traumer. [...] At de lærer litt langsomt. Men resultatene er som de er uansett. Så hvis du ikke kan lese og forstå en fagtekst så kan du ikke det. Men ja, det er veldig vanskelig, og vi sliter med å utrede de som trenger det. Særlig traumer opplever vi, ulike typer tilknytningsforstyrrelser. [...] Jeg har jo hatt både mistanke om autisme og dysleksi og sånt, og det er ingen som tar tak i det, for det er for vanskelig for PPT å kartlegge.

Slik jeg tolker det uttrykker Annie at lærere som kartlegger elevene ikke kan la seg påvirke av mistanke om at det er noe annet enn utilstrekkelige ferdigheter i norsk som gjør at eleven får en dårlig score. Elever som har andre språkvansker uten å bli utredet for dem vil naturligvis også få dårligere resultater på kartleggingen av norskferdigheter, men det er tilsynelatende ikke et hensyn hun mener hun kan ta når hun krysser av på ferdighetsutsagnene. Det finnes fremdeles ikke nok ressurser til å kartlegge minoritetsspråklige elevers språkvansker, men dette er et problem som er større enn kartleggingsverktøyet i grunnleggende norsk. Samtidig er det positivt hvis bruk av kartleggingsverktøyet kan føre til at lærere oppdager hva elevene sliter med.

5.3.6. Oppsummering av delkapittelet

Lærernes inntrykk kartleggingsverktøyets inndeling av språkferdigheter er for det meste positivt. Verktøyet tar utgangspunkt i språkets form-, innholds- og bruksside, og vektlegger dermed både grammatiske ferdigheter og muntlig kommunikasjon. Kartleggingsverktøyets ferdighetsprofil gir et oversiktlig bilde over hvilke ferdigheter lærerne har kartlagt at elevene mestrer, og er derfor med på å gi et samlet bilde som lærerne kan bruke når de skal vurdere hvilken opplæring elevene skal følge og når de er klare for ordinær norskundervisning. Verktøyet har et fokus på ordforråd som ikke fantes i det forrige kartleggingsverktøyet til UDIR, og lærerne peker på at særlig fokus på fagbegrep er viktig fordi det fører til integrert språk- og fagopplæring. Lærerne er enige om at grammatikk, altså fokus på språkets formside er viktig både i opplæringa og i kartlegginga, men flere mener at kartleggingsverktøyet har for lave krav til noen av ferdighetene. Dette trekker Thea frem som et problem, og hun frykter det kan føre til at kartlegginga av elevene gir misvisende resultater. Når det gjelder ordforråd og språkets innholdsside er lærerne mest opptatt av bruk av fagterminologi, noe som peker mot et syn om at integrert språk- og fagopplæring er idealet for opplæringa i norsk

som andrespråk. Flere av dem er opptatte av å kartlegge elevene i naturlige situasjoner, hovedsakelig gjennom fagsamtaler og når elevene befinner seg i situasjoner som utenfor klasserommet. En av utfordringene som kartlegger å skille manglende norskferdigheter fra andre vansker elevene har, men flere av lærerne opplever at kartleggingsverktøyet bevisstgjør dem på hva elevene mester og hva de ikke mestrer.

6. Oppsummering

Denne masteroppgavens problemstilling er som nevnt «hvordan bruker lærere UDIRS nye kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk for å måle elevers språkferdigheter?». Jeg har undersøkt denne problemstillingen gjennom tre forskningsspørsmål som ble presentert i kapittel 1.2, og i det følgende kapittelet vil jeg gå gjennom hvert spørsmål og oppsummere mine tolkninger knyttet til funnene jeg gjorde. Avslutningsvis vil jeg også belyse hva jeg ikke har fått svar på og hva jeg tenker kan være relevant og interessant fremtidig forskning på UDIRs kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk.

6.1. Svar på forskningsspørsmålene

Det første forskningsspørsmålet var «hvilken rolle mener lærerne andrespråkskompetanse spiller for kartleggingen?». I kapittel 5.1 har jeg belyst lærernes opplevelse av at krav til kompetanse ved kartlegging av minoritetsspråklige elevers norskferdigheter er nødvendig for å gi elevene en god norskopplæring samt for å bruke kartleggingsverktøyet på en god måte. Lærerne trekker frem kompetanse om hvilken rolle morsmål spiller i tilegnelse av et nytt språk som noe av det viktigste med å ta videreutdanning innen norsk som andrespråk, og som veldig nyttig for å bruke kartleggingsverktøyet i grunnleggende norsk. Blant annet viser Annie at hun har et flerspråklig perspektiv på elevenes språkkompetanse, og at elever som blir oppfordret til å bruke eget/egne morsmål både investerer i opplæringa og får en bedre relasjon til henne. Samtidig påpeker lærerne at det er vanskelig å realisere i praksis at alle som kartlegger har kompetanse i norsk som andrespråk, spesielt hvis assistenter, som ofte bruker mye tid sammen med elevene også skal kartlegge. Bruk av skjønn oppleves av lærerne som en utfordring når de skal krysse av på ferdighetsutsagnene i kartleggingsverktøyet, men de uttrykker at andrespråkskompetanse og et godt vurderingsfellesskap på team kan gjøre det lettere å vurdere elevens språklige nivå.

Det andre forskningsspørsmålet var «hvordan forstår lærerne dynamisk vurdering?» I kapittel 5.2 belyser jeg lærernes forståelse av dynamisk vurdering innebærer. Hovedfunnet relatert til dette forskningsspørsmålet er at lærerne opplever at dynamisk vurdering er krevende å gjennomføre, men at de også er usikre på hva som menes med det. I tillegg er de skeptiske mot «med støtte»-funksjonen i verktøyet. Thea frykter det kan gi misvisende resultater fordi elevene får resultater som er bedre enn deres faktiske språklige nivå, men ifølge Vygotsky's (1978) teori om den proksimale utviklingssonen skal støtte være med å vise hva eleven har

potensiale til å mestre i nær fremtid. Som Ellis (2012) sier er støtte med på å tilpasse seg elevenes språklige nivå ved å snakke forståelig, stille spørsmål og å gi korrigerende tilbakemeldinger. Noen av lærerne er usikre på hvor skillet går mellom med og uten støtte, selv om dette er noe som beskrives i kartleggingsverktøyet. Dette kan tyde på at verktøyet ikke er tydelig nok på hva støtte er og hvorfor lærere skal gi det. Lærerne svarte også på i hvilken grad verktøyet vektlegger læringsstrategier, og da svarte Thea at det kan virke som læringsstrategiene i verktøyet er slike som man har «iboende i seg, og som «man har diktet opp selv». Dette tyder også på at hun/de ikke er helt sikker på hva som er formålet med å vektlegge språklæringsstrategier i verktøyet, som handler både om å gi støtte til elevene samt i hvilken grad elevene selv investerer i å tilegne seg norsk. For at kartleggingsverktøyet skal fungere optimalt må de som bruker det forstå hva det er som skal måles og hvordan, så det er viktig at lærerne vet hva som menes med bruk av læringsstrategier i kartleggingsverktøyet.

Det tredje forskningsspørsmålet var knyttet til kartleggingsverktøyets språksyn, og ble følgelig til «hvordan kartlegger lærerne språkets form-, innholds-, og bruksside?». Dette spørsmålet blir besvart i kapittel 5.3., og der belyser jeg først hvordan verktøyets ferdighetsprofil synliggjør for lærerne at ulike elever scorer høyt på ulike språkferdigheter. Lærerne er opptatt av språkets grammatiske sider, og Annie sier at elevene trenger grammatisk kunnskap for å forstå språket. Sofie trekker frem at noen av elevene hennes «skinner» når de får jobbe med det Thornbury (1999) kaller eksplisitt grammatikkopplæring. Når det gjelder ord og begrepsinnlæring, som går innunder språkets innholdsside, er lærerne mest opptatte av å snakke om innlæring av fagbegreper på norsk. Annie sier at det blir viktigere for elevenes skolefaglige prestasjoner å kunne presise fagbegrep jo eldre de blir, og Thea sier at ordforråd er den største jobben for de minoritetsspråklige elevene som skal lære norsk. Lærerne trekker frem flere måter å la elevene få bruke språket i naturlige situasjoner på, blant annet gjennom salg av kjeks, turdager og fagsamtaler. Mangel på kunnskap om elevenes morsmål og mangel på ressurser kan også by på utfordringer i form av at lærerne må prøve å skille mellom språkvansker og andre lærevansker elevene måtte ha. Thea sier at kartleggingsverktøyet hjelper henne i denne jobben, som betyr at verktøyet kan ha en positivt effekt for elever som bruker lang tid på å tilegne seg norskferdigheter.

6.2. Videre forskning

Hovedmålet med denne studien har vært å få et tidlig innblikk i hvordan lærere opplever kartleggingsverktøyet i grunnleggende norsk i bruk, hvilket ansvar de mener de har som kartleggere av minoritetsspråklige elever, og hvordan de bruker kartleggingsverktøyet for å gi en valid og reliabel vurdering av elevene. Det er likevel veldig tidlig å gi en helhetlig og representativ vurdering av kartleggingsverktøyet, ettersom verktøyet ble lansert i januar 2021, og mange skoler fikk tilgang mye senere enn det. Som Thea sier bør kartleggingsverktøyet studeres i bruk over lengre tid før man kan gi en god vurdering av det: «du kan spørre meg om tre år- egentlig burde du ta en doktorgrad så du kan gjøre en oppfølgingsundersøkelse, en slik longitudinell-studie.» Med tiden er det sannsynlig at flere slike studier vil komme, i form av en ny Rambøll-rapport, mastergrader og doktorgrader. Kanskje vil disse studiene få svar som ligner på mine, men det kan selvsagt være andre utfordringer som ikke har kommet frem i studien. For eksempel kan det være hensiktsmessig å gjøre en studie som følger lærere og elever over tid, som ikke bare baserer seg på intervjuer, men også egne observasjoner.

I tillegg er begreper som språklæringsstrategier, dynamisk vurdering, vurderingsfellesskap, nivåbeskrivelser og med/uten støtte noe som fortjener å bli studert gjennom dyperegående forskning, da min studie har gått gjennom for mange grunnleggende begreper som kartleggingsverktøyet er basert på til å virkelig kunne gå i dybden. Dynamisk vurdering i kartleggingsverktøyet i seg selv kunne trolig vært emne for en masteroppgave, fordi det er fortsatt er en relativt ukonvensjonell form for vurdering. Dynamisk vurdering har visse fellestrekk med underveisvurdering, eller vurdering for læring, men som det kommer frem i studiet er lærerne tilsynelatende fortsatt skeptisk til å involvere seg aktivt i vurderingen ved å gi elevene støtte.

Referanseliste

- Bachman, L. F. (2003). *Fundamental consideration in language testing* (6. utg.). Oxford university press.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford University Press.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (2010). *Language assessment in practice*. Oxford University Press.
- Baker, C., & Wright, W. E. (2017). *Foundations of Bilingual Eduactaion and Bilingualism* (6. utg.). Multilingual Matters.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development. Language, literacy, and cognition*. Cambridge University press.
- Bjørnebekk, R. T., & Sand, T. (1993). Husserls fenomenologi. I O. Erstad (Red.), *Vitenskapsteori og medieforskning* (s. 11–32). Institutt for medier og kommunikasjon.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language skills*. John Wiley & Sons, Inc.
- Carlsen, C. H., & Moe, E. (2019). *Vurdering av språkferdigheter*. Fagbokforlaget.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Massachusetts institute of technology.
- Cook, V. (2016). Premises of multi-competence. I V. Cook & L. Wei (Red.), *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-competence* (s. 1–10). Cambridge University Press.
- Cummings, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Pro-Ed.
- Cummings, J. (2005). *Teaching for Cross-language Transfer in Dual Language Education: Possibilities and Pitfalls*. Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc.
- Cummings, J. (2013). BICS and CALP. Empirical support, theoretical status, and policy implications of a controversial distinction. I M. R. Hawkins (Red.), *Framing languages and literacies: Socially situated views and perspectives* (s. 10–23). Taylor & Francis Group.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters LTD.
- Dyvik, H. (1995). Språk, språklig kompetanse og lingvistikkens objekt. I C. Fabricius-Hansen & A. M. Vonen (Red.), *Språklig kompetanse: Hva er det, og hvordan kan det beskrives?* (s. 20–41). Novus.
- Egeberg, E. (Red.). (2007). *Minoritetsspråklige med særskilte behov. En bok om utredningsarbeid*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Egeberg, E. (2012). *Flere språk—Flere muligheter. Flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Elliot, J. G., Resing, W. C. M., & Beckmann, J. F. (2018). Dynamic assessment: A case of unfulfilled potential? *Educational Review*, 70(1), 7–17.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1396806>
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. John Wiley & Sons, Inc.
- Garcia, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Pivot.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom* (2. utg.). Heinemann.
- Harnæs, L. A. (2019). Uttale og uttaleopplæring i norsk som andrespråk. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (2. utg., s. 233–254). Cappelen Damm.

- Hilt, L. T. (2015). Education without a shared language: Dynamics of inclusion and exclusion in Norwegian introductory classes for newly arrived minority language students. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 586–601. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223179>
- Holum, L.-M. (2019). Organisering av opplæringen for minoritetsspråklige elever. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (2. utg., s. 255–278). Cappelen Damm.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2019). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). abstrakt forlag.
- Kjelaas, I. (2009). «Trollet bodde i vann med fart i»—Om stimulering av ord- og begrepskompetanse hos flerspråklige førskolebarn. *NOA norsk som andrespråk*, 25(2), 58–88.
- Kjelaas, I., & Fagerheim, K. (2021). *Integrert språk- og fagopplæring. For nyankomne andrespråkelever*. Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, L. A., & Ryen, E. (2018). Hvordan læres et andrespråk? Overordnede perspektiver. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk—Perspektiver på læring og utvikling* (s. 27–49). Cappelen Damm Akademisk.
- Kulbrandstad, L. I., Egeland, B. L., Nordanger, M., & Olin-Scheller, C. (2020). Forskning på andrespråklæreres oppfatninger. *NOA norsk som andrespråk*, 36(2), 5–20.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov* (Meld. St. 18). <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (NOR07-02 utg.). <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR07-02.pdf?lang=nob>
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori- tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus forlag.
- Lidz, C. S., & Gindis, B. (2003). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, & S. M. Miller, Red.; s. 99–116). Cambridge University press.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. I W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Red.), *Handbook of second language acquisition* (s. 413–468). Academic press.
- Myklebust, R. (2019). Muntlighet i det flerspråklige klasserommet. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (3. utg., s. 78–108). Cappelen Damm.
- NAFO. (2021, mars 24). Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk. <https://nafo.oslomet.no/kartlegging-og-utredning/kartleggingsverktoy-i-grunnleggende-norsk/>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Nettskjema*. (u.å.). Hentet 6. februar 2022, fra <https://nettskjema.no/>
- Norton, B. (2016). Identity and Language Learning: Back to the Future. *TESOL Quarterly*, 50(2), 475–479.
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet.
- Nygård, M. (2022). Skriveutvikling og grammatikk læring hos nyankomne flerspråklige elever. I I. Kjelaas & R. Van Ommeren (Red.), *Andrespråksopplæring for nyankomne*

- ungdommer. *Tilnærminger for mestring og myndiggjøring* (s. 147–165). Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2
- Palm, K., & Ryen, E. (2014). Vurdering av andrespråksinnlærere – en utfordring i skolen. *Acta Didactica Norge*, 8(1), 1–17.
- Palm, K., & Ryen, E. (2019). Kartlegging av språklige og faglige ferdigheter hos elever fra språklige minoriteter. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (3. utg., s. 40–53). Cappelen Damm.
- Poehner, M. E. (2011). Dynamic Assessment: Fairness through the prism of mediation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(2), 99–112. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2011.567090>
- Poehner, M. E., & van Compernelle, R. A. (2011). Frames of interaction in Dynamic Assessment: Developmental diagnoses of second language learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(2), 183–198. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2011.567116>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rambøll. (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. Rambøll management. (2009). *Evaluering av implementering av læreplaner i grunnleggende norsk og morsmål for språklige minoriteter [Delrapport 1]*. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/delrapport1_lareplaner_spraklige_minoriteter.pdf
- Randen, G. T. (2013). *Tilstrekkelige ferdigheter i norsk?: Kartlegging av minoritetsspråklige skolebegynneres språkferdigheter*.
- Randen, G. T. (2015). Vurdering av minoritetslevers språkferdigheter i grunnskolen. *Norsk som andrespråk*, 1–2(30), 350–372.
- Randen, G. T. (2018). Norskkompetanse og multikompetanse hos flerspråklige elever. I G. T. Randen (Red.), *Litterasitet og flerspråklighet – muligheter og utfordringer for barnehage, skole og lærerutdanning*. (s. 98–121). Fagbokforlaget.
- Randen, G. T., Danbolt, A. M. V., & Palm, K. (2015). Refleksjoner om flerspråklighet og språklig mangfold i lærerutdanningen. I I. M. Lindboe, G. T. Randen, T.-A. Skrefsrud, & S. Østberg (Red.), *Refleksjon og relevans—Språklig og kulturelt mangfold i lærerutdanningene* (s. 65–94). Oplandske Bokforlag.
- Saussure, F. de. (1983). *Course in general linguistics* (R. Harris, Red.). Bloomsbury.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209–231.
- Selj, E. (2019a). Minoritetslevene, språket og skolen. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (3. utg., s. 11–39). Cappelen Damm.
- Selj, E. (2019b). Skrivning på andrespråket. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (3. utg., s. 132–151). Cappelen Damm.
- Selj, E. (2019c). Å lese og arbeide med fagtekster på andrespråket. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (3. utg., s. 178–200). Cappelen Damm.
- Shohamy, E. (2013). The discourse of language testing as a tool for shaping national, global, and transnational identities. *Language and Intercultural Communication*, 13(2), 225–236. <https://doi.org/10.1080/14708477.2013.770868>

- Statistisk sentralbyrå. (2022, mars 7). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*. Statistisk sentralbyrå.
<https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrereforeldre>
- Svendsen, B. A. (2021a). *Flerspråklighet. Til begeistring og besvær*. Gyldendal akademisk.
- Svendsen, B. A. (2021b). Sosiokulturell andrespråkslingvistikk. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk -perspektiver på læring og utvikling* (s. 76–106). Cappelen damm.
- Thornbury, S. (1999). *How to teach grammar*. Pearson Education Limited.
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk*. Hentet 11. april 2022, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/kartleggingsverktoy-i-grunnleggende-norsk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2007a). *Kartleggingsmaterieell. Språkkompetanse i grunnleggende norsk*. Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2007b). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (NOR7-01 utg.). <https://www.udir.no/kl06/nor7-01/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018)*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter (NOR08-02)* (NOR08-02 utg.). <https://www.udir.no/lk20/nor08-02>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University press.
- Wold, A. H. (2019). Utvikling av ordforråd med vekt på norsk som andrespråk. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (3. utg., s. 54–77). Cappelen Damm.
- Yildirim, Arfl. Gör. Ö. (2008). Vygotsky's sociokultural theory and dynamic assessment in language learning. *Anadolu university journal of social sciences*, 8, 301–308.
- Zahavi, D. (2019). *Phenomenology: The basics*. Routledge.
- Øzerk, K. (2019). Grunnleggende norsk for språklige minoriteter—Sett i lys av fagfornyelsen av Kunnskapsløftet og konstruktivistisk læringsteori. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (3. utg., s. 279–296). Cappelen Damm.
- Øzerk, M., & Handorff, J. A. (2008). Utredning av ADHD hos minoritetsspråklige elever i grunnskolen. Erfaringer fra et toårig prosjekt. *SKOLEPSYKOLOGI*, 5, 3–27.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Mitt navn er Juni, jeg er masterstudent i grunnskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Innlandet. Temaet mitt er kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk som ble lansert av UDIR i januar 2021. Det jeg ønsker å finne ut av er om de som bruker det opplever at det gjør kartleggingen av minoritetsspråklige enklere, og at de får god støtte av å benytte det.

Intervjuet vil vare rundt 30 minutter, og blir gjort lydopptak av. Du blir anonymisert i selve oppgaven. Du kan velge å avslutte intervjuet når som helst.

1. Din bakgrunn
 - 1.1 Hvilken yrkesfaglig bakgrunn har du?
 - 1.2 Har du brukt andre kartleggingsverktøy før dette? I så fall hvilke, og hvilke erfaringer hadde du med disse?
2. Din rolle som kartlegger
 - 2.1 Hva legger du i begrepet kartlegging? hva er din rolle?
 - 2.2 Når begynte du å ta i bruk kartleggingsverktøyet?
 - 2.3 Hvordan ble du introdusert for kartleggingsverktøyet? Er det flere på skolen som bruker det?
 - 2.4 Hvordan foregår kartleggingen? (hvordan innhenter du nok informasjon?)
 - 2.5 Hvilke utfordringer har du når du skal kartlegge elevers språkferdigheter?
3. Kartleggingsverktøyets innhold
 - 3.1 Hvilket førsteinntrykk fikk du av kartleggingsverktøyet?
 - 3.2 Hvordan har det vært å sette seg inn i dets innhold?
 - 3.3 I kartleggingen er det lagt vekt på fagterminologi. Hva er dine tanker rundt det?
 - 3.4 I tillegg er det nå alderstilpasset kartlegging. Hvordan fungerer det for deg/dere?
 - 3.5 Har du kartlagt noen/alle språkferdighetene på elever? Hvordan har det gått?
 - 3.6 I kartleggingen har de valgt å isolere ulike deler av språket i lesing, skriving, ordforråd, muntlig kommunikasjon og uttale – hvordan fungerer det?
 - 3.7 Opplever du at kartleggingsverktøyet hjelper deg å kartlegge det du trenger for å vurdere hvilken læreplan elevene skal følge? Eller er det noe du trenger å vite om eleven som ikke blir belyst?
4. Avrunding
 - 4.1 Alt i alt, hva er du fornøyd med i kartleggingsverktøyet?
 - 4.2 Hva kan bli bedre?
 - 4.3 Er det noe mer du vil legge til, som du tenker er viktig å få med?
5. Oppfølgingsspørsmål
 - 5.1 I kartleggingsverktøyet er tre av språkferdighetene muntlig kommunikasjon, uttale og ordforråd. Hva tenker du om at de er ? Hva er «funksjonell uttale»? Hvordan jobber dere med disse?

- 5.2 Hvilken rolle mener du morsmålet spiller i kartleggingen?
(ref. «fonemer som er svært forskjellige i elevens morsmål er vanskeligere å lære»
Hvilke krav stiller det til deg?)
- 5.3 Hvordan bruker dere kartleggingsverktøyet for å følge opp elevens språkutvikling og videre fatte vedtak?
- 5.4 Hvilken rolle spiller din kompetanse for kartlegging av eleven?
- 5.5 Hvordan kan du sikre at elevene får vist frem sine ferdigheter?
- 5.6 Hvilket ansvar har du som kartlegger? (Hvilke konsekvenser får kartleggingen)
- 5.7 Hvordan kartlegger du
- skriftlige ferdigheter, som grammatikk, fonem-grafem
 - forståelse av ord/ordforråd
 - pragmatiske ferdigheter/ riktig ord i riktig sammenheng
- 5.8 Kartlegger dere underveis?
- 5.9. Hvordan kan dere vite at resultatene dere får ved kartlegging skyldes elevens norskkompetanse og ikke noe annet? (f.eks personlighet, andre lærevansker)
- 5.10 Hvordan kan dere vite at alle som benytter kartleggingsverktøyet gjør det på samme måte/får samme resultater? (vurderingsfellesskap)
- 5.11 Når du kartlegger språkferdighetene, er det helst isolert sett eller i sammenheng?
- 5.12 Hvordan kan du måle elevens læringsstrategier? Hva tenker du om at det også kreves? (Hvor viktig er det?)

Vedlegg 2: informasjonsskriv til informantene

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Kartleggingsverktøyet i grunnleggende norsk – hvordan lærere opplever det»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et intervju i forbindelse med et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut av hvordan det nye kartleggingsverktøyet i grunnleggende norsk oppleves i bruk. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Disse intervjuene er en viktig del av en masteroppgave. I dette prosjektet vil vi finne ut av hvilke erfaringer lærere har gjort seg med det nye kartleggingsverktøyet, om det står til forventningene deres og møter behovene. Formålet er med andre ord å finne ut av om kartleggingsverktøyet faktisk er hensiktsmessig og brukervennlig.

Vi vil for eksempel stille deg spørsmål som:

- *Hvordan er det å finne frem til og forstå de ulike delene av verktøyet?*
- *Hva tenker du om mengden fagterminologi som er brukt på sidene? Gjør det at du føler deg bedre rustet til å drive med kartlegging av minoritetsspråklige elever?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for dette forskningsprosjektet, og prosjektansvarlig er Gunhild Tveit Randen. Forskeren er Juni Irene Nilsen som er grunnskolelærerstudent.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi spør deg om å være med fordi du har brukt verktøyet selv for å kartlegge minoritetsspråklige elever, og dermed har erfaringer som er verdifulle for forskningsprosjektet. Dine kontaktopplysninger har vi fått fra ledelsen på skolen der du jobber.

Hvis du ønsker å være med, må du ta kontakt med forskeren på e-post: juni.irene@gmail.com.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Det vil ta deg 30-45 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om din kompetanse i og erfaring med norsk som andrespråk, hvordan/hvor mye du har benyttet kartleggingsverktøyet, og hva du personlig mener om det. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet, som senere skal transkriberes og

brukes i masteroppgaven. Hverken lydopptaket eller transkriberingen skal deles med andre enn forskeren.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Ingen andre vil ha tilgang til personopplysninger, og det skal ikke være mulig å kjenne deg igjen i oppgaven.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i løpet av juni 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Høgskolen i Innlandet ved Gunhild Tveit Randen på e-post: gundhild.randen@inn.no
- Forsker Juni Irene Nilsen på e-post: juni.irene@gmail.com
- Vårt personvernombud: personvernombud@inn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

• NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Gunhild Tveit Randen Juni Irene Nilsen

Prosjektansvarlig Forsker

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet **Kartleggingsverktøyet i grunnleggende norsk**

– **hvordan lærere opplever det**, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:”
å delta i intervju som det blir gjort lydopptak av
Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)