

MASTEROPPGAVE

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i norsk og norskdidaktikk**

5. august 2020

«Man må jo ha noe håndfast å vise til også»

En kvalitativ studie av fire læreres erfaringer og synspunkter på
kartlegging og vurdering av innføringslever

Skrevet av

Nora Hinojosa Håland

Veileder

Ruth Seierstad Stokke

Biveileder

Kirsten Palm



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Utgangspunktet for denne oppgaven er å se på hvordan innføringslærere kartlegger og vurderer andrespråkselever i overføringen fra innføringsklasser til ordinære klasser. Oppgaven tar utgangspunkt i tre forskningsspørsmål som fungerer som en rettesnor for den overordnede problemstillingen. Disse spørsmålene er; 1. Hva slags formål og kriterier har kartleggingen for de intervjuede lærerne, og hvilke kartleggingsverktøy benytter de seg av? 2. Hva ser de intervjuede lærerne på som utfordrende når det kommer til kartlegging og vurdering av innførings elever? 3. Hva vektlegges som beslutningsgrunnlag for overføring av elevene hos de intervjuede lærerne? Studien tar utgangspunkt i Opplæringslovens §2 – 8 om retten til særskilt språkopplæring for elever med annet morsmål enn norsk og samisk. Lovverket sier at elever skal kartlegges før og underveis i særskilt opplæring for vurdering om elevene har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge ordinære opplæring i skolen. Det kommer imidlertid ikke konkret frem i Opplæringsloven hva slags vurdering og kartlegging som skal bli gjort, samt hva det vil si å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Dette medfører ofte at hver enkelt lærer i min undersøkelse selv må velge ut kartleggingsverktøy de ser på som hensiktsmessige, samt avgjøre hva tilstrekkelige ferdigheter i norsk innebærer. Med utgangspunkt i Opplæringsloven undersøkte jeg lærernes erfaringer og synspunkter når det kom til vurdering og kartlegging av andrespråkselever i innføringsklasser, og hva som ble vektlagt som beslutningsgrunnlag for overføring av elevene. Datamaterialet som denne studien baserer seg på er innhentet gjennom kvalitative intervjuer med fire innføringslærere ved fire forskjellige barneskoler i tre ulike kommuner.

Analysen i denne oppgaven bærer preg av en abduktiv tilnærming hvor jeg både har vært åpen for lærernes erfaringer og synspunkter rundt min problemstilling, samtidig som teori og tidligere forskning på andrespråkslæring, kartlegging og vurdering har hatt sin betydning ved innhenting av datamaterialet. Datamaterialet er systematisert i tre overordnede temaer hvor det første temaet beskriver lærernes valg av kartleggingsverktøy og deres formål med kartleggingen. Det andre temaet presenterer lærernes utfordringer knyttet til kartlegging og vurdering. Det tredje temaet beskriver hva lærerne ser på som bestemmende faktorer for elevenes overføring. Disse fire punktene blir diskutert opp mot Opplæringsloven og teorier om andrespråkslæring, kartlegging og vurdering.

Funn fra intervjuene viste at lærerne har ulike tilnærminger til valg av kartleggingsverktøy og hvilket formål kartleggingen hadde for vurderingen av elevene. Hensikten med kartleggingen var for noen av informantene å kunne dokumentere elevenes ferdigheter til øvrige instanser, mens andre brukte kartleggingsresultatene til å kunne tilpasse undervisningen best mulig for elevene. Sett bort ifra kartleggingsresultater ble også andre faktorer lagt vekt på når det kom til lærernes vurdering om overføring av andrespråkelevne. Kommunikative ferdigheter, motivasjon og tidsbegrensninger var noen av faktorene som veide tungt for lærernes beslutning om overføring, og var dermed med på å påvirke hvilke kompetanse og aspekter som krevdes av andrespråkelevne for å kunne følge den ordinære undervisningen. Mot slutten av denne oppgaven har jeg blant annet drøftet hvordan disse faktorene påvirket lærernes vurderinger og hva slags betydning dette hadde for andrespråkelevne.

Nøkkelord: Kartlegging, Vurdering, Testing, Andrespråklæring, Innføringsklasser

Abstract

“One must have something tangible to show to as well”

The purpose of this paper is to examine how teachers in introductory classes assess and evaluate second language learners in the transfer from introductory classes to ordinary classes. The thesis is based on three research questions that have served as a guideline for the main issue. These questions are; 1. What kind of purpose and criteria does the assessment have for the interviewed teachers, and what assessment tools do they use? 2. What do the interviewed teachers find challenging when it comes to assessing and evaluating introductory students? 3. What is emphasized as a decision basis for the transfer of the students to the interviewed teachers?

The study is based on the Education Act §2-8, which deals with the right of pupils who have a mother tongue other than Norwegian and Sami to adapted instruction in the Norwegian language. According to the legislation the pupils' skills in Norwegian must be assessed before and during the adapted language instruction, in order to assess whether the pupils are sufficiently skilled in Norwegian to follow the normal instruction in school. However, it is not specifically stated in the Education Act what kind of assessment and mapping is to be done, or what is required for pupils to be assessed as having sufficient Norwegian skills. This often leads to each individual teacher themselves having to choose which mapping tools they regard as appropriate, as well as deciding what is regarded as sufficient Norwegian skills. Based on the Education Act, I have examined teachers experiences and views on assessment and evaluation of second language learners in adapted instruction, and what is emphasized as a basis for decisions about transfer of the pupils. This study is based on data material obtained through qualitative interviews with four teachers in introductory classes, at four primary schools, in three municipalities.

The analysis in this paper is characterized by an abductive approach where I have been open to the teachers' experiences and views on my research question, at the same time as various theories on second language learning, assessment and evaluation has been significant in obtaining the data material. The data are systematized into three overarching subjects. The first subject concerns the teachers' choice of assessment tool and their purpose of the assessment. The second subject relates to the teachers' challenges concerning assessment and evaluation. The fourth subject is what the teachers considers as requirements for the pupils' transfer to normal instruction. These four subjects are then discussed in relation to the Education Act and theories about second language learning, mapping, assessment.

Findings from the interviews show that the teachers have different approaches to the choosing of assessment tools, and to the purpose of the assessment in evaluating the pupils. For some of the informants the purpose of the assessment is being able to document the pupils' skills to other entities, while other informants use the results of the assessment to customize the instruction as best as possible to the pupils. In the teachers' assessments of transferring second language learners, other aspects than the assessment itself are also relevant. Motivation, time constraints and communicative skills are some aspects that are important to the teachers, and accordingly influence which skills and aspects are demanded for being part of the ordinary instruction. Towards the end of this paper, have I examined how these aspects affect teachers' assessments, and what significance this has for the second language learners.

Keywords: Assessment, Evaluation, Testing, Second language learning, Introductory classes

Forord

Å skulle skrive en masteroppgave er en langvarig prosess, men mange oppturer og nedturer. Det å skulle sette en endelig sluttstrek på dette arbeidet kjennes både befriende, merkelig, spennende, vemodig og godt. Arbeidsprosessen med masteroppgaven har vært veldig interessant og lærerik, og en erfaring jeg kommer til å ta med meg inn i læreryrket. Det er i forbindelse med dette arbeidet verdt å trekke fram de som fortjener en takk for at jeg har klart å gjennomføre det siste året av lærerutdanninga.

Først og fremst vil jeg takke mine to veiledere Ruth Seierstad Stokke og Kirsten Palm. Dere har bidratt med engasjement rundt temaet til oppgaven og kommet med kritiske tilbakemeldinger som har vært svært nyttige i skrivearbeidet. Å ha så dyktige og kunnskapsrike veiledere har gjort at jeg som student har følt meg ivarettatt og trygg i løpet av samarbeidet denne perioden, noe jeg er veldig takknemlig og glad for. En stor takk til dere!

Jeg vil også rette en stor takk til mine fire informanter som var villige til å dele sine erfaringer og tanker med meg, og i tillegg åpna opp klasserommene sine for at jeg skulle få et lite innblikk i deres hverdag. Det har vært helt avgjørende for at dette prosjektet har kunnet blitt gjennomført.

Jeg må også takke Sinsen barnehage, og spesielt Heidi og Awin på avdeling 2 som har latt meg få avspasere timer for å kunne gjennomføre intervjuer og andre obligatoriske seminarer ved OsloMet i perioden jeg jobbet hos dere. Uten dere hadde jeg ikke klart å kombinere jobb og studier.

Til slutt vil jeg takke venner og familie som har hjulpet og støttet meg gjennom hele dette året. Å sitte med flotte og kloke medstudenter har bidratt til gode diskusjoner og ikke minst morsomme kaffepauser. Takk til mamma og pappa som i bunn og grunn har gjort med bevisst og interessert i temaet denne oppgaven dreier seg om, og vist interesse og støtta meg med gode ord og nødvendige avbrekk i perioder. Sist, men ikke minst, må jeg rette en spesiell stor takk til min kjæreste Martine som har oppmuntret meg, støttet og holdt motet oppe i perioder hvor alt har sett mørkt ut. Jeg skal ta uendelige med klesvasker, husvasker og middagslaginger for å gjøre opp for meg i denne perioden. Tusen hjertelig takk!

Oslo, august, 2020

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Abstract	iii
Forord	v
1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling	2
1.2 Presisering av problemstilling	2
1.3 Begrepsavklaring	3
1.4 Struktur for oppgaven	4
2. Styringsdokumenter	6
2.1 Opplæringsloven	6
2.2 Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter.....	8
3. Tidligere forskning	11
4. Teoretisk ramme	14
4.1 Hovedretninger innen andrespråklæring	14
4.1.1 Funksjonelt og formelt syn på språk	15
4.1.2 Pragmatisk kunnskap om språk og kommunikative ferdigheter	16
4.2 Hvordan læres et andrespråk?	17
4.2.1 Skjemateori - begrepsforståelse og bakgrunnskunnskap	17
4.2.2 Leseforståelse	18
4.2.3 Hverdagsspråk versus akademisk språk	19
4.2.4 Motivasjonens betydning for læring av andrespråket	19
4.2.5 To myter om andrespråklæring.....	20
4.2.6 To prinsipper for andrespråksevenes skoleprestasjoner	20
4.4 Kartlegging, testing og vurdering av andrespråkselever	21
4.4.1 Kartlegging, testing og vurdering	22
4.4.2 Formål og kriterier for kartlegging og vurdering	22
4.4.3 Generelt om testing og kartlegging	24
4.4.4 Kartlegging av andrespråksevers ferdigheter	25
4.4.5 Samtalen som vurderingsform	25
4.4.6 Lærerens rolle som kartlegger og deres profesjonelle skjønn.....	26

4.4.7 Kritisk blikk på kartlegging og testing av andrespråkelever med den enspråklige eleven i fokus.....	27
4.5 Presentasjon av kartleggingsverktøy	29
4.5.1 Sammenligning av de ulike kartleggingsverktøyene	34
5. Metode	36
5.1 Metodisk tilnærming	36
5.2 Forberedelser til studien.....	37
5.2.1 Endring av prosjektet	37
5.2.2 Forarbeidet til innhenting av data	37
5.3 Kvalitative forskningsmetoder	37
5.3.1 Observasjon som metode	38
5.3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet.....	39
5.4 Forskerrollen	40
5.4.1 Refleksivitet	41
5.5 Utvalg.....	42
5.5.1 Utvalg av skoler og lærere	42
5.5.2 Presentasjon av skolenes innføringstilbud	43
5.5.3 Presentasjon av lærerne.....	44
5.5.4 Organisering av overføring	45
5.6 Bearbeiding og analyse av dataene	46
5.7 Reliabilitet, validitet og overførbarhet	47
5.8 Etske refleksjoner.....	49
6. Presentasjon av funn	51
6.1 Kartlegging og vurdering av innførings eleven	51
6.1.1 Valg av kartleggingsverktøy	51
6.1.2 Synet på kartlegging og vurdering	52
6.1.3 Kritikk av kartleggingsverktøyene.....	55
6.2 Utfordringer knyttet til kartlegging ved overføring	57
6.2.1 Subjektive oppfatninger knyttet til kartlegging og vurdering	57
6.2.2 Innenfor hvilket nivå skal elevene være før de overføres?	61
6.3 Hva slags faktorer vektlegges ved overføringen av andrespråkelevne	65
6.3.1 Kommunikative ferdigheter	65
6.3.2 Aldersadekvat faglig kompetanse	67
6.3.3 Elevenes motivasjon.....	70
6.3.4 Begrenset tid.....	72

7. Diskusjon	77
7.1 Hvilke formål og kriterier har kartleggingen?	77
7.2 Profesjonelt skjønn for vurdering av elevenes nivå.....	82
7.3 Kommunikative ferdigheter framfor faglige ferdigheter.....	84
7.4 Elevens indre trang til å lære seg norsk, en norskspråklig ferdighet?	88
7.5 Tidsfaktoren – en begrensning for elevene?	90
7.6 Oppsummerende drøfting.....	93
8. Avslutning og tanker om veien videre	96
Biografi	97
Vedlegg 1 – Godkjenning fra NSD	103
Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	105
Vedlegg 3 – Skriv til foresatte	108
Vedlegg 4 – Semistrukturert intervjuguide	109

For den som har, skal få, og det i overflod. Men den som ikke har, skal bli fratatt selv det han har.

(Matteus 25, vers 29, Bibel, 2011)

1. Innledning

Tilbud om særskilt språkopplæring for minoritetsspråklige elever er nedfelt i Opplæringsloven (1998). Skolen skal gjennomføre en kartlegging for å vurdere om eleven har behov for særskilt språkopplæring. Særskilt språkopplæring for språklige minoriteter kan være organisert ulikt, som morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller, som denne oppgaven hovedsakelig dreier som om, særskilt norskopplæring i innføringsklasser eller på innføringsskoler. Innføringsklasser og innføringsskoler er et tilbud som særlig tilbys nyankomne elever. Innføringstilbudet er organisert for å kunne vare opptil to år, og har som fokus å lære elevene tilstrekkelig norsk til å kunne følge ordinær undervisning, hvis dette er for elevens beste (Opplæringslova, 1998, §2 - 8). De nyankomne elevene kommer til den norske skolen med ulike bagasje, skolebakgrunner og språkkompetanser. Likevel er det ofte en forventning om at disse elevene skal følge ordinær undervisning etter relativt kort tid (NOU 2010:7, 2010, s. 235). Det er bestemt at overgangen fra innføringsklassene til ordinær klasse skal planlegges i god tid, og at elevene skal kartlegges underveis for å få en oversikt over språkkompetanse og faglige ferdigheter (NOU 2010:7, 2010, s. 144; Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 19). Samtidig som kartlegging og vurdering av andrespråkelevers språkkompetanse og språkutvikling er en sentral og viktig del av lærernes arbeid, kan det av og til oppleves utfordrende. Særlig utfordrende er det å finne fram til hensiktsmessige vurderingsformer og kartleggingsverktøy som måler den fullstendige språkkompetansen til eleven (Palm & Ryen, 2011, s. 2). Hensikten med innføringsklassene er at elevene skal kunne nå de aldersadekvate kompetansemålene i Kunnskapsløftet så raskt som mulig (Utdanningsdirektoratet, 2012).

I dette masterprosjektet vil jeg belyse hvordan innføringslærere kartlegger og vurderer elever som skal overføres til ordinære klasser. Nærmere bestemt vil jeg se på lærernes egne erfaringer, tanker om og synspunkter på kartlegging og vurdering av andrespråkelever i overføringsprosessen fra innføringsklasser til ordinære klasser. Gjennom intervjuer med innføringslærere vil jeg undersøke hva slags formål denne kartleggingen har for disse lærerne. Undersøkelsen foregår på barnetrinnet ved fire grunnskoler, i tre kommuner i østlandsområdet. Antallet deltakende elever varierer i de ulike kommunene slik at i noen tilfeller består innføringsklassen av både barneskoleelever og ungdomsskoleelever. Gruppene i denne undersøkelsen er heterogene med tanke på alder, språklig bakgrunn, skoleerfaring og nasjonalitet, noe som påvirker lærernes kartleggingsarbeid.

1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Flerspråklighet og andrespråksopplæring har alltid vært et emne innen norskfaget som har interessert meg. En av grunnene for denne interessen kan bunne i at jeg selv har en far som er minoritetsspråklig. Jeg har også vært på utveksling ved flere anledninger, og kjenner godt til hvordan det er å gå på skole i en ukjent kontekst. Den norske skolen er preget av et stort mangfold av elever, og jeg har ved ulike praksisperioder lurt på hvordan elever med begrensede norskkferdigheter får et forsvarlig opplæringstilbud. Derfor har jeg kommet fram til spørsmålet om hvordan lærere kartlegger elever i innføringsklasser og om lærernes perspektiver på kartlegging av språkkompetanse faktisk lever opp til lovverk, styringsdokumenter og teorier innenfor dette feltet. Dette er noe av det samme jeg skrev min bacheloroppgave om. Under mitt utvekslingsopphold i Sør-Afrika undersøkte jeg hvordan likestillingen mellom de elleve offisielle språkene kom til uttrykk i praksis sammenlignet med det som står i lovverket. Dette temaet står meg altså nært både relasjonelt og erfaringsmessig.

1.2 Presisering av problemstilling

Formålet med denne oppgaven er å undersøke hva lærere i innføringsklasser legger vekt på når de skal vurdere og kartlegge om en elev kan overføres til sin ordinære klasse. Det er ulik organisering og tilbud innenfor den særskilte språkopplæringen som har til hensikt å sikre andrespråkselevne gode nok norskspråklige ferdigheter til å kunne følge den ordinære undervisningen. Jeg har tatt utgangspunkt i innføringslærere for å finne ut av hvordan lærerne kartlegger og vurderer andrespråkselevne som skal over til sin ordinære klasse. I forbindelse med dette har jeg undersøkt følgende problemstilling:

Hvordan vurderer og kartlegger innføringslærere andrespråkselever som skal overføres fra innføringsklasser til ordinære klasser?

Skal jeg kunne komme nærmere en forståelse av grunnlaget, og argumentene for hvorfor lærerne handler som de gjør, må jeg se sammenhengen mellom språklæring, kartlegging, vurdering og hvilket mandat lærerne forholder seg til. I tillegg til hovedproblemstillingen vil jeg prøve å besvare forskningsspørsmålene:

1. Hva slags formål og kriterier har kartleggingen for de intervjuede lærerne, og hvilke kartleggingsverktøy benytter de seg av?

2. Hva ser de intervjuede lærerne på som utfordrende når det kommer til kartlegging og vurdering av innførings elever?
3. Hva vektlegges som beslutningsgrunnlag for overføring av elevene hos de intervjuede lærerne?

Forskningsspørsmålene fungerer som en rettesnor for å belyse den overordnede problemstillinga. Noen av disse spørsmålene vil kunne bli undersøkt gjennom den teoretiske forankringen, mens andre spørsmål vil bli drøftet gjennom diskusjon av datamaterialet.

1.3 Begrepsavklaring

Flerspråklige elever, minoritetsspråklige elever, andrespråkselever, innføringsklasse, mottaksklasse, velkomstkasse, alfabetiseringsklasse og nærskole.

Flerspråklige elever, minoritetsspråklige elever og andrespråkselever er begreper som ofte blir brukt om hverandre i dagligtalen og i ulik forskning. Til tross for at dette er delvis overlappende begreper har stortingsmeldingen *En helhetlig integreringspolitikk* (2012) en klar avgrensning av begrepene, fordi de har ulik betydning. Samtidig er det viktig å påpeke at elevene det er snakk om i denne oppgaven både kan være minoritetsspråklige elever, andrespråkselever og flerspråklige elever. Ifølge stortingsmeldingen beskrives *minoritetsspråklig barn* som «barn med annen språk- og kulturbakgrunn enn norsk, med unntak av barn som har samisk, svensk, dansk eller engelsk som morsmål» (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartement, 2012, s. 49). *Andrespråkselever* blir beskrevet som elever som lærer seg majoritetsspråket i det samfunnet der det er dagligspråket. Det vil si at de har et annet morsmål enn det samfunnet rundt prater, og i tilegnelsesprosessen av majoritetsspråket er elevene andrespråkselever. Andrespråket betegner altså «ethvert språk som ikke er en persons førstespråk». Til slutt har vi *flerspråklige elever* som vil si elever «som er vokst opp med to eller flere språk og som identifiserer seg med disse språkene» (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartement, 2012, s. 49). Bruken av begrepene varierer innenfor forskningen på fagfeltet, noe som gjenspeiles i teoridelen min. Når det er sagt, vil jeg i min analyse- og drøftingsdel hovedsakelig omtale elevene som andrespråkselever og innførings elever.

Innføringsklasser er et begrep jeg har anvendt tidligere i oppgaven. En innføringsklasse er fellesbetegnelsen på den klassen som elever med utilstrekkelig norskkompetanse får tilbud om

å gå i, før de overføres til en ordinær klasse. Målet, som skrevet tidligere, er at de skal få tilstrekkelig faglig og språklig kompetanse til å følge det aldersadekvate nivået i den ordinære klassen (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartement, 2012, s. 56). Imidlertid har vi to ulike grupper innenfor slike klasser: *alfabetiseringsklasser* og *mottaksklasser*. Alfabetiseringsklasser er, ifølge Utdanningsdirektoratet¹ (2012), et tilbud til de elevene som ikke har skoleerfaring fra før, og som i disse tilfellene verken kan skrive eller lese på morsmålet sitt, de er med andre ord analfabeter (2012, s. 15). Mottaksklasser gjelder derimot nyankomne elever som har skolebakgrunn fra før, noe som derfor medfører at tilbudet har mer fokus på språkopplæring i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2012, s.15). Ved noen av skolene jeg undersøkte, ble begrepene mottaksklasser, innføringsklasser og velkomstklasser brukt om hverandre, men med samme betydning som nå beskrevet. *Ordinære klasser* er i dette prosjektet de klassene som gir aldersadekvat undervisning etter den ordinære læreplanen i Kunnskapsløftet. *Nærskole* er et begrep som er mye brukt rundt organiseringen av innføringsklasser. Elever har, i henhold til Opplæringsloven, rett til å gå på den skolen som ligger i deres nærmiljø eller som de sokner til (Opplæringslova, 1998, §8 – 1). Unntaket skjer når innføringstilbudet legges ved en annen skole i kommunen (Opplæringslova, 1998, §2 – 8), noe som er tilfellet for mange av elevene i denne studien. Når det er snakk om nærskole i denne oppgaven, handler det om den skolen innføringselevne sokner til, uavhengig om det er ved den skolen innføringstilbudet blir gitt, eller ikke.

1.4 Struktur for oppgaven

I kapittel to gjør jeg rede for rammene rundt innføringstilbudene, og viser til hva de ulike styringsdokumentene sier om vedtak og tilbud. I første del av dette kapittelet gjør jeg rede for hva Opplæringsloven presenterer av ulike rettigheter andrespråkeleven har. Deretter beskriver jeg kort *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* og dens oppbygging og bruk.

Kapittel tre gir innsyn i tidligere forskning som har vært relevant for denne oppgaven. Det blir gjort rede for relevant forskning som tar opp noen av de samme problemstillingene denne oppgaven dreier seg om, men samtidig påpekes relevante forskjeller og hva som skiller denne studien fra tidligere forskning.

¹ Heretter omtalt som Udir

Kapittel fire gir en teoretisk oversikt som denne studien bygger på. Denne delen er tredelt hvor jeg først redegjør for hovedteorier innen andrespråkfeltet. Deretter beskrives det hvordan et andrespråk læres. Til slutt tar jeg opp kartlegging og vurdering av andrespråkselever. Her trekker jeg inn ulike prinsipper for kartlegging og vurdering, hva som er viktig å ta i betraktning når det kommer til andrespråkselever, og ulike kartleggingsverktøy som både er tilpasset andrespråkselever og elever med norsk som førstespråk.

I kapittel fem presenterer jeg mine metodiske valg og forberedelser i forbindelse med studien. I og med at studien har en fenomenologisk tilnærming, drøfter jeg ulike kvalitative metodiske valg. Utvalg av informanter og hvordan jeg har bearbeidet datamaterialet mitt, belyses i denne delen. Til slutt er ulike refleksjoner knyttet til forskerrollen og etiske valg gjort underveis i prosjektet, presentert.

I kapittel seks presenterer jeg datamaterialet mitt. I denne delen er temaene jeg har analysert intervjuene mine etter, presentert. Jeg har rangert delkapitlene etter mine tre forskningsspørsmål.

I kapittel sju diskuterer jeg temaene fra analysen opp mot teorien som er blitt presentert. Her vil jeg først drøfte funn og teori etter mine tre forskningsspørsmål, hvor jeg til slutt prøver å komme til en konklusjon på problemstillingen min.

2. Styringsdokumenter

For å kunne forstå praksisen i den norske skolen er det nødvendig å gi et overblikk over rammer og styringsdokumenter som er lagt til grunn for skolens virksomhet. Styringsdokumenter i form av lover, læreplaner, forskrifter og stortingsmeldinger gir slike rammer. Jeg vil i dette kapitlet gi en kort beskrivelse av hvilke forskrifter og rammer som ligger til grunn for opplæringen av elever som har behov for særskilt norskopplæring,

2.1 Opplæringsloven

Opplæringsloven er mandatet alle lærere er pliktige til å følge i sin profesjonsutøvelse. Det er lover som sikrer elevenes rett til blant annet tilpasset opplæring, inkludering og særskilt språkopplæring. Alle elever fra grunnskolen til og med videregående, har krav på tilpasset opplæring jf. Opplæringsloven §1 – 3 (Opplæringslova, 1998). Tilpasset opplæring er et virkemiddel for å sikre alle elever utbytte av opplæringen. For nyankomne elever er det ofte retten til særskilt norskopplæring som er mest relevant (Opplæringslova, 1998, §2 – 8).

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, §2 – 8)

Forskriften spesifiserer at elever med et annet morsmål enn norsk og samisk, har rett til særskilt norskopplæring. Det blir her presisert at opplæring i norsk er det sterkeste virkemiddelet, og at morsmålsopplæring og/eller tospråklige fagopplæring kan bli tilbudt dersom dette blir sett på som nødvendig. Slik paragrafen fremstår, er det ikke konkretisert hva det vil si å ha tilstrekkelig ferdigheter i norsk, eller hva som kvalifiserer til morsmåls- eller tospråklig fagopplæring. Det blir dermed opp til skoleeier, skoleleder eller lærer å avgjøre dette. ***

For at det skal bli fattet et vedtak om særskilt norskopplæring er det en saksgang som må følges. Den minoritetsspråklige eleven må identifiseres, det må vurderes om elevene har krav på særskilt språkopplæring, norskferdighetene må kartlegges, og deretter må det fattes et vedtak (Utdanningsdirektoratet, 2016b, s. 1). Opplæringsloven §2 – 8 sier:

Kommunen skal kartleggje 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 elevane har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. (Opplæringslova, 1998, §2 – 8)

I paragrafen over står det at kommunene har ansvar for å kartlegge elevenes norskspråklige ferdigheter før det blir fattet et vedtak om særskilt norskopplæring. Denne kartleggingen skal, i tillegg til å vurdere elevenes norskspråklige ferdigheter før vedtaket blir fattet, også være med på å se progresjonen til elevene underveis i den særskilte språkopplæringa. Det er imidlertid ikke satt noen bestemte retningslinjer for hvilke kartleggingsverktøy som skal brukes (Utdanningsdirektoratet, 2016a, s. 1). Formålet med kartleggingen er, i henhold til §2 – 8 første ledd, at elevene skal få tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge ordinær undervisning. Det er heller ikke spesifisert hva slags norskspråklige ferdigheter som skal vurderes gjennom kartleggingen. Dette kan med andre ord føre til at kartleggingen og vurderingen av minoritetsspråklige elever varierer fra kommune til kommune, skole til skole og fra lærer til lærer.

Organiseringen av et særskilt norskopplæringstilbud for nyankomne elever kan bli organisert på ulike måter, som beskrevet over. For nyankomne elever kan tilbudet bli gitt ved egne innføringsklasser, grupper eller innføringsskoler. Det er i henhold til paragraf 2 – 8 opp til kommunen hvordan de velger å organisere dette, men tilbudet må være til elevens beste.

Kommunen kan organisere særskilt opplæringstilbud for nykomne elevar i egne grupper, klassar eller skolar. Dersom heile eller delar av opplæringa skal skje i slik gruppe, klasse eller skole, må dette fastsetjast i vedtaket om særskild språkopplæring. Vedtak om slik opplæring i særskilt organisert tilbod kan berre gjerast dersom dette er rekna for å vere til beste for eleven. Opplæring i særskilt organisert tilbod kan vare inntil to år. Vedtak kan berre gjerast for eitt år om gongen. I vedtaket kan det for denne

perioden gjerast avvik frå læreplanverket for den aktuelle eleven i den utstrekning dette er nødvendig for å vareta eleven sitt behov. Vedtak etter dette leddet krev samtykkje frå elev eller føresette. (Opplæringslova, 1998, §2 – 8)

Slik det heter i §2 – 8 siste ledd, er det ikke kun kommunen som avgjør om et tilbud skal bli gitt til eleven, foresatte eller elever må også samtykke. Dermed kan det som lærer og skoleeier ser på som det beste for eleven, bli avvist hvis ikke foresatte eller elev godtar tilbudet. Dette kan føre til at eleven ikke får det tilbudet han eller hun har krav på ifølge Opplæringsloven. Samtidig er det viktig å påpeke at dersom elev og/eller foresatte ønsker at eleven skal gå i ordinær klasse, har eleven fortsatt krav på særskilt språkopplæring i henhold til øvrige ledd i paragraf 2 – 8 (Opplæringslova, 1998, §2 – 8). Rettigheten om å få et tilbud i en innføringsklasse gir skoleeier unntak fra Opplæringsloven §8 – 2, hvor det heter at elevene ikke skal organiseres etter kjønn, etnisk tilhørighet eller faglig nivå, samt retten til å gå på sin nærskole (Opplæringslova, 1998, §8 – 2). Det er dermed opp til hver kommune hvordan de velger å organisere tilbudene, men de foresatte og elevene har fortsatt muligheten til å velge hvilke rettigheter de velger å forholde seg til. Det blir dermed et valg om hvilken rettighet som gagnar eleven best.

2.2 Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter

Som skrevet i avsnittet over, har altså elever med et annet morsmål enn norsk eller samisk, krav på særskilt språkopplæring ifølge Opplæringslovens §2 – 8 (1998). Når et vedtak om særskilt norskopplæring er fattet, blir som regel *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* brukt. Denne lærerplanen heller mot det som kan kalles et opplæringsdomene, noe som betyr at kompetansemålene forteller oss hva elevene må kunne for å klare seg i en opplæringskontekst (Utdanningsdirektoratet & NAFO, 2009, s. 35). Læreplanens hovedmål er at elevene skal få tilstrekkelig kompetanse i norsk til å kunne følge ordinær undervisning i alle fag. For at dette skal oppnås, må opplæringen også ses i sammenheng med læreplanen i norsk og opplæringen i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2007b, s. 1). Formålet med læreplanen er, ifølge Opplæringsloven § 1 – 3 og § 2 – 8, at den skal sikre tilpasset opplæring særlig rettet mot språklige minoriteter. Det er også fokus på å bygge språklig selvtillit og trygghet blant elevene, og opplæringen skal legge til rette for utvikling av gode læringsstrategier og en bevissthet rundt egen språklige utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2007b, s. 1).

Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er aldersuavhengig og nivåbasert, noe som begrunnes med at det er en overgangsplan hvor eleven må nå et visst ferdighetsnivå i norsk, uavhengig av erfaringsbakgrunn (Utdanningsdirektoratet, 2007b; Utdanningsdirektoratet & NAFO, 2009). Læreplanens oppbygning er delt inn i fire hovedkategorier: Lytte og tale, Lese og skrive, Språklæring og Språk og kultur. Innenfor disse områdene er det utarbeidet kompetansemål som elevene skal oppnå gjennom opplæringen. Disse kompetansemålene er delt inn i tre nivåer, der nivå 1 er det elementære nivået, på nivå 2 er eleven en selvstendig språkbruker, og på nivå 3 er eleven en avansert språkbruker. Kompetansemålene innenfor nivå 3 må bli nådd før elevene kan følge den ordinære læreplanen. Nivådelingen som vi her ser, er utarbeidet på grunnlag av det europeiske rammeverket for språklæring, også kalt *Common European Framework of Reference for Language* (Council of Europe, 2001a, s. 24; Utdanningsdirektoratet, 2007a, b).

Vurdering av elevene som får opplæring etter *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* skal være tilknyttet kompetansemålene i denne læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2007b, s.8).

Det er utarbeidet kartleggingsverktøy i tilknytning til læreplanen. Når elevene har nådd målene i læreplanens nivå 3, skal de følge ordinær norskopplæring og bli vurdert i samsvar med denne. Det gis derfor ikke vurdering med karakter. (Utdanningsdirektoratet, 2007b, s.8)

Kartleggingsverktøyet som nevnes her vil bli grundigere beskrevet i teorikapittelet (se 4.5). I læreplanen kommer det tydelig fram at elevene skal være på nivå 3 for å kunne følge den ordinære norskopplæringen. Samtidig påpekes det innledningsvis i læreplanen at «før opplæringen starter, må det vurderes og tas standpunkt til hvilket nivå i læreplanen opplæringen skal ta utgangspunkt i for den enkelte eleven» (Utdanningsdirektoratet, 2007b, s. 1). Ifølge læreplanen kan vi dermed forstå det slik at det benyttes både formativ og summativ kartlegging og vurdering av elevene i den midlertidige opplæringen. Udir og *Nasjonalt senter for flerspråklig opplæring* (NAFO) utarbeidet i 2009 en veileder for *Språkkompetanse i grunnleggende norsk*. I denne veilederen blir det presentert ulike temaer innenfor

andrespråklæring, organisering av opplæringen, utvikling av språklige ferdigheter og flerspråklighet samt bruk av *Kartleggingsmateriell. Språkkompetanse i grunnleggende norsk* (Utdanningsdirektoratet & NAFO, 2009). Formålet med veilederen er å hjelpe lærere og skoler med bruk av *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*, og hvordan de kan få elever til å utvikle språklig selvtillit og trygghet (2009, s. 3). Det er nødvendig å påpeke at lærerne i denne undersøkelsen forholder seg til den nåværende lærerplanen. Denne er under endring, og fra første august 2020 trer fagfornyelsen i kraft (Utdanningsdirektoratet, 2020).

3. Tidligere forskning

Det har vært gjort mye forskning på kartlegging og vurdering av andrespråkelever både internasjonalt og i Norge. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i forskning som omhandler Norge fordi det kan gi meg en indikasjon på om mine funn samsvarer med det som er funnet ut tidligere. Det finnes en rekke studier som tar opp noe av tematikken i denne oppgaven. Tidligere studier viser for eksempel hva som må tas i betraktning når det kommer til kartlegging av andrespråkelever kontra elever med norsk som førstespråk (Randen, 2015; Tonne & Pihl, 2013), hvordan innføringstilbudet gir elevene tilstrekkelige ferdigheter i norsk (Rambøll, 2016), hva ulike kartleggingsverktøy kartlegger (Palm & Ryen, 2014; Randen, 2015; Tonne & Pihl, 2013) og hva formålet med kartleggingen er (Palm & Ryen, 2014). Jeg har søkt i databaser med søkeordene *kartlegging*, *vurdering* og *andrespråkelever*, for så å nøste opp for å finne annen relevant litteratur. Videre vil jeg presentere den mest sentrale forskningen for min oppgave.

En oversiktsartikkel av Gunhild Randen (2015) beskriver tidligere forskning om vurdering av minoritetslevers språklige ferdigheter i grunnskolen gjennom de siste 30 årene. Her presenterer hun forskning gjort på feltet kartlegging og vurdering av andrespråkelever. Bruk av prøver som *PISA* og *Nasjonale prøver* på andrespråkelever blir kritisert av flere fordi prøvene er tilpasset og utarbeidet for elever med norsk som førstespråk (Randen, 2015; Tonne & Pihl, 2013). Ifølge Tonne og Pihl (2013) krever *nasjonale leseprøver i norsk* en høy norskspråklig bevissthet, og de beskriver hvordan fonologisk og morfologisk bevissthet virker på leseforståelsen på hver sin måte (Tonne & Pihl, 2013, s. 102). Ut ifra dette hevdes det at den norske skolen forventer at elevenes leseferdigheter på andrespråket er på lik linje med leseferdighetene til elever med norsk som førstespråk. Det blir altså ikke tatt hensyn til de språklige og kulturelle forutsetningene til andrespråkelevne, noe som kreves for å gjennomføre prøvene (2013, s. 107). Resultatene på kartleggingsprøver som *PISA* og *Nasjonale prøver* gir validitetsproblemer når de brukes på andrespråkelever. Prøvene hevder å måle elevenes leseferdigheter, men det viser seg at det forutsetter gode faglige og språklige forkunnskaper hos elevene, noe som slår negativt ut for andrespråkelevne resultater (Randen, 2015, s. 356; Tonne & Pihl, 2013, s. 107).

Vurdering av andrespråkelevers språklige ferdigheter krever kompetanse hos den som kartlegger (Palm & Ryen, 2014; Rambøll, 2016; Randen, 2015). Randen (2013) skriver i sin

doktorgradsavhandling at måten vi vurderer språk på vil alltid ta utgangspunkt i hvilket syn vi har på språk. Språkferdigheter består av komponenter som både er abstrakte og teoretiske. Dette kan gi praktiske konsekvenser i forbindelse med hvordan vi velger å beskrive språkferdighetene når det kommer til vurdering, språktester, lærebøker og generelt i undervisningen. Til tross for at språkutvikling og språkferdigheter ofte blir sett på som enkle målbare størrelser, finnes det ingen entydig norm for hva språkferdigheter egentlig er. Av den grunn kan vurdering av elevers språkferdigheter bli basert på subjektive normer for hva som representerer et godt språk (Randen, 2013, s. 22). Dette fører til at ulike skoler og lærere vurderer elevene ulikt (Rambøll, 2016, s. 41).

Kartlegging og vurdering av andrespråkselevs norskspråklige ferdigheter er en viktig og sentral del av lærernes arbeid (Palm & Ryen, 2014). Funn fra studien til Palm & Ryen viser noen utfordringer knyttet til bruken av *Kartleggingsmaterieell. Språkkompetanse i grunnleggende norsk*. Blant annet er verktøyet kriteriebasert, som betyr at elevene sammenlignes innenfor nivåer av språkopnåelse som blir uttrykt gjennom forskjellige kompetansemål i *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. Dette kan føre til at nivåbeskrivelsene blir delvis basert på subjektive antakelser (Palm & Ryen, 2014, s. 15). Flere lærere hevder at Udirs kartleggingsverktøy er for omfattende, tidkrevende og lite konkret, noe som fører til at vurderingen av elevene baserer seg på skjønsmessige vurderinger (Rambøll, 2016, s. 40). Samtidig viser funn fra Palm og Ryen sin undersøkelse at de skjønsmessige vurderingene kan bli mindre utfordrende for læreren hvis dette blir gjort i fellesskap med andre lærere (Palm & Ryen, 2014, s. 14).

Funn fra Rømbøllrapporten viser at lærere benytter seg av flere kartleggingsverktøy når det kommer til å kartlegge andrespråkselevs kompetanse (Rambøll, 2016, s. 38). Tester som Udirs kartleggingsmaterieell, *Trondheimstesten*, *NSL* og *Carlsten* er noen av testene som blir nevnt. Palm og Ryen (2014) beskriver kartleggingens ulike formål, disse formålene vil jeg gjøre rede for senere i teoridelen. Det viser seg at kartlegging blant lærere i all hovedsak har administrative formål, som vil si at de brukes for å kunne loggføre og informere høyere instanser om resultatene til elevene, selv om prøvene er utarbeidet til formativt bruk (Randen, 2015, s. 364). Som Randen påpeker, betyr ikke dette at kartleggingsprøvene er gode eller dårlige, men man må heller se på hvordan de blir brukt (2015, s. 364). Mye av den tidligere forskningen framhever et ønske om økt kompetanse hos lærerne når det kommer til

andrespråksutvikling, samt vurdering og kartlegging av andrespråkselever (Palm & Ryen, 2014, s.15; Randen, 2015, s. 364; Rambøll, 2016, s. 40; Tonne & Pihl, 2013, s.111)

Til tross for at det har vært gjort mye forskning på kartlegging og vurdering av elever med norsk som andrespråk, er det samtidig noe av denne forskningen som skiller seg fra det jeg har undersøkt. Forskjellen på min studie sammenlignet med den tidligere forskningen, er at jeg i all hovedsak ser på innføringslærernes synspunkter på og erfaringer med kartlegging og vurdering av andrespråkselever ved overføring fra innføringsklasser til ordinære klasser.

4. Teoretisk ramme

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for ulike teoretiske perspektiver som jeg vil benytte meg av i analysekapitlet mitt. Jeg har valgt å strukturere teorikapitlet fra det generelle om språktilegnelse til det konkrete om kartlegging. De teoretiske perspektivene gir et bilde av hva som definerer språklig kompetanse, og kan ses i sammenheng med de intervjuede lærernes syn på hva tilstrekkelige ferdigheter i norsk er. De teoretiske perspektivene innen kartlegging illustrerer kartleggingens ulike formål og hvilken innvirkning dette kan ha for kartleggingsarbeidet av andrespråkslever.

4.1 Hovedretninger innen andrespråklæring

Kulbrandstad og Ryen (2018) beskriver ulike retninger innenfor andrespråklæring, og jeg har i dette kapitlet valgt å ta utgangspunkt i deres tilnæringer. De hevder at fenomenet andrespråklæring er svært komplekst, noe som vil si at vi ikke kun har én teori som klarer å omfatte alle sidene ved fenomenet. Det finnes ulike teorier som peker på forskjellige aspekter ved språklæringen, og enten toner ned eller ser bort ifra andre sider. Språklæringsteoriene kan deles inn i tre hovedinnretninger: tilegnelse av nye mentale ferdigheter, deltakelse i et nytt sosialt og kulturelt fellesskap og tilegnelse av et nytt sett vaner for atferd. Den første retningen er forankret i kognitiv læringspsykologi, den andre i sosiokulturell læringsteori, mens den tredje er knyttet til behavioristisk læringsteori innen psykologien (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 28).

Innenfor disse tre retningene, er det i dag sosiokulturalismen og kognitivismen som er særlig sentrale innenfor andrespråkforskningen. Dette fordi den behavioristiske læringsteorien per i dag har få tilhengere, og dermed ikke er like mye brukt innenfor moderne forskning (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 28). De kognitive læringsteoriene har til felles at de ser på andrespråklæring som en kognitiv prosess hvor mentale prosesser er resultat av kontakt med et nytt språk. Samtidig varierer synet på hva denne prosessen forutsetter, men det er vanlig å anta at konstruksjoner og elementer i det aktuelle språket blir representert i elevens hjerne som et system av regler, abstrakte strukturer og symboler. Til tross for dette, skiller de kognitive teoriene om andrespråklæring seg fra hverandre siden de legger ulik vekt på bevisste og ubevisste prosesser i innlæringen, som igjen skiller mellom interaksjonell og lingvistisk kognitivisme. Det vil si at ved noen av tilnærmingene vil det være avgjørende at læringen oppstår der eleven er bevisst på språktrekkene som tilegnes, mens det ved andre tilnæringer ikke er rettet bevisst oppmerksomhet mot dette (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 29).

Hovedtrekkene innenfor de sosiokulturelle tilnærmingene er å sette fokus på forholdene knyttet til språklæring gjennom sosial orientering i motsetning til psykologisk orienterte forklaringer (Ortega, 2011, sitert i Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 29). Tydeligere forklart vil det si at å lære seg et nytt språk ikke kun kan betraktes som å tilegne seg et sett av leksikalske, fonologiske og grammatiske former, men heller at det å delta i et sosialt fellesskap og en ny kultur gjennom språket, vektlegges. Det vil si at sosiokulturelt orientert teori i hovedsak vektlegger prosesser og handlinger, framfor objekter og enheter. Samtidig er det ulike teorier om andrespråklæringen innenfor sosiokulturalismen. Det kan være teorier som legger vekt på Vygotskijs teori om at læring best skjer i den proksimale (eller nærmeste) utviklingssonen (Vygotskij, 1978, s. 85). Med andre ord betyr dette at det eleven klarer med hjelp av for eksempel en lærer i første omgang, vil han eller hun klare på egenhånd i andre omgang (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 30). Det er dette Pauline Gibbons (2002) kaller *scaffolding*, som vil si at man i læringssammenheng har et midlertidig stillas, som da er læreren, som skal hjelpe og støtte eleven gjennom oppgaver. Samtidig påpeker Gibbons at stillasbygging ikke er et annet ord for hjelp, men en spesielt type hjelp som skal føre elever mot nye ferdigheter, fenomener og måter å forstå på (Gibbons, 2002, s. 10).

4.1.1 Funksjonelt og formelt syn på språk

Ellen Bialystok (2001) beskriver prinsipper og antakelser om hva språk er, hvordan det læres, og hvordan en tilegner seg og bruker språket (Bialystok, 2001, s. 11). Innenfor de lingvistiske teoriene er det to hovedperspektiver som skiller seg fra hverandre, den formelle og den funksjonelle tilnærmingen til språket. De formelle teoriene om språk ser på læring av språk som mekanismer bestående av universelle og konstante som er iboende i oss. Funksjonelle teorier om språk ser derimot på språket som noe som blir dannet gjennom sosial interaksjon og kommunikasjon. Disse faktorene fører til å danne spesifikke språklige former fra disse møtene (2001, s.11). Flerspråklighet kan ikke vurderes opp mot variabler som alder, kjønn eller trinn når det kommer til elevers utvikling. Hun beskriver utviklingen av språket hos flerspråklige elever som en skala fra å ha fraværende kunnskap om andrespråket, til å ha flytende kompetanse i to språk (Bialystok, 2001, s. 8).

Innenfor de to teoriene som beskrevet over, er det særlig to teoretikere som utpeker seg. Noam Chomsky og Michael Halliday. Chomsky (2015) er en amerikansk lingvist særlig kjent for

formell teori om språk. Han hevder at mennesker er født med spesielle språkevner som er satt av et universelt språkssystem. Det universelle systemet blir tatt i bruk når det konkrete språket blir lært i det samfunnet vi vokser opp i. Språket blir av Chomsky sett på som et sett av regler mennesker må forholde seg til (Chomsky, 2015, s. 27). Ifølge Bialystok (2001), ser Chomsky kun på de logiske problemene med språkinnlæring i den menneskelige hjerne, men ikke selve utfoldelsen av språket som bearbeides inne i hodet til barnet, eller hvordan ytringer passer inn i en kontekst (Bialystok, 2001, s. 37).

Den britiske lingvisten Michael Halliday (1989) ser, i motsetning til Chomsky, på de funksjonelle sidene ved språket, som han bruker synonymt med språket i bruk (Halliday & Hasan, 1989, s. 15). Halliday beskriver hvordan språket får mening gjennom sosiale konstruksjoner. Med dette mener han at meningen ikke kun blir skapt gjennom det rent språklige, men gjennom den kulturelle konteksten og nonverbale gester (1989, s. 4). Språket blir dermed sett på som en av faktorene som må til for å skape mening. Videre beskriver Halliday at læring av språk er en sosial konstruert prosess (1989, s. 5). Han beskriver her hvordan språket blir brukt ulikt mellom foreldre og barn, lærer og elev og klassekamerater (Halliday & Hasan, 1989, s. 4.). Slik det er blitt beskrevet over, kan vi se at det funksjonelle synet på språk som Halliday beskriver, kan ses i sammenheng med det sosiokulturelle læringssynet beskrevet i begynnelsen av teorikapittelet (se kap. 4.1).

4.1.2 Pragmatisk kunnskap om språk og kommunikative ferdigheter

Pragmatikk er et felt innenfor språkvitenskapen som bygger på det funksjonelle synet på språk, som beskrevet over. De pragmatiske aspektene ved språket ser på språklig kommunikasjon, hvor kommunikasjon blir omtalt som mer enn kun språket, men også interaksjon som er utenfor barns utvikling av det lingvistisk kompetanse (Bialystok, 2001, s. 30). Den pragmatiske kunnskapen er sammensatt av to hovedfaktorer: den funksjonelle og den sosiolingvistiske kunnskapen (Backman & Palmer, 1996, s. 69). Den funksjonelle kunnskapen omhandler forholdet mellom intensjonen til den som ytrer noe og selve den språklige ytringen. Et eksempel på dette kan være å spørre om veien til slottet, hvorpå svaret har som funksjon på å gi en veibeskrivelse og ikke kun et ja/nei-svar. Denne kunnskapen dreier seg om å forstå språkbrukerens intensjon med ytringen (1996, s. 69). Den sosiolingvistiske kunnskapen er språket brukt i en kontekst (Backman & Palmer, 1996, s.70). Dette betyr at vi bruker språket annerledes med tanke på hvem som er mottaker. Dette kan ses i sammenheng med Gee (2015)

sin diskursteori (se kap. 4.4.3). Kommunikative ferdigheter omhandler med dette både de lingvistiske kunnskapene om språket, samt språket tatt i bruk innenfor ulike situasjonskontekster.

Jeg velger å ta utgangspunkt i sosiokulturelle perspektiver på språk og språkbruk. De funksjonelle, formelle og pragmatiske sidene ved språket vil bli anvendt i diskusjonsdelen av denne oppgaven. Videre vil det bli redegjort for hvordan andrespråkselevener lærer seg et andrespråk.

4.2 Hvordan læres et andrespråk?

Som skrevet over, er andrespråklæring et komplekst fenomen som kan tilnærmes gjennom ulike perspektiver på læringsteorier (Kulbrandstad & Ryen, 2018). Videre i dette kapitlet vil jeg gjøre rede for ulike teorier og tilnærminger til hvordan andrespråkselever lærer seg et nytt språk. Hva som er felles for de ulike andrespråksteoriene, er at begrepsforståelse har en sentral rolle for læringen av et nytt språk. At elevene forstår ulike begreper og utvikler sitt ordforråd, har mye å si for forståelsen av konteksten ordene blir produsert i.

4.2.1 Skjemateori - begrepsforståelse og bakgrunnskunnskap

Anne Golden (2014) har undersøkt hvordan vi forstår ord og begreper ut ifra tre faktorer: en språklig kontekst, en utenomspråklig kontekst og bakgrunnskunnskap. Disse tre faktorene er overlappende, og hun hevder at ord ofte oppstår i en kontekst som formes av helheter, språklige deler, tekster eller setninger. Samtidig som enkeltord gir en betydning alene, krever det en situasjon som gjør at ordet blir forstått. I begge tilfeller kreves det fortolkning for å gi betydning til ordene. Imidlertid hevder hun at det kreves en tredje form for tolkning, og det er bakgrunnskunnskap (Golden, 2014, s. 105).

Bakgrunnskunnskap, ifølge Golden (2014), er lageret vi har opparbeidet oss gjennom livslange erfaringer. Denne kunnskapen er organisert slik at den er lett tilgjengelig og lett kan tilpasse seg nye erfaringer og situasjoner (2014, s.105). En enklere måte å illustrere det på er ved å sammenligne det med et skjema. Ifølge skjemateori er kunnskap organisert hierarkisk i over- og underskjema som enten er konstante eller variable. Når vi erfarer situasjoner, fenomener eller enkeltord, blir skjemaene i hjernen aktivert, og nye erfaringer utvider eller etablerer nye skjemaer. Kunnskapen vi har om ord og begreper omfatter ikke kun vår lingvistiske kunnskap,

men også det Golden kaller leksikonkunnskap, som er den kunnskapen som framheves gjennom skjemaene. Leksikonkunnskap kan også kalles «betydningstillegget», mens lingvistisk kunnskap omfatter «essensen i betydningen» (Golden, 2014, s. 107). Elizabeth Coelho (2012) beskriver hva det vil si å kunne forstå et ord. Hun peker på forskjellen mellom reseptive og produktive kunnskaper, hvor de reseptive kunnskapene betyr at elevene forstår det de leser og hører. De produktive kunnskapene omhandler å kunne skrive og uttrykke seg muntlig. Hun mener at de reseptive kunnskapene er ofte bedre når det kommer til andrespråkselever, og at de produktive kunnskapene er vanskeligere å mestre (Coelho, 2012, s. 310). For at andrespråkselevne skal oppnå likt ordforråd som enspråklige elever, fordrer det at de lærer seg ord mye raskere enn det enspråklige elever gjør til vanlig. Dette avhenger også av alder, noe som vil si at jo eldre du er, jo flere ord må du lære på kortere tid, fordi ordforrådet til jevnaldrende utvikler seg hele tiden (Coelho, 2012, 340).

4.2.2 Leseforståelse

Når vi leser en tekst er det størrelsen på ordforrådet, bakgrunnskunnskapen, konteksten og forståelsen av språket som spiller en tydelig rolle for om leseren forstår teksten (Golden, 2014, s.111). Samtidig påpeker Golden at det ikke nødvendigvis må bety at leseren forstår alle ordene i en gitt setning, fordi en del av informasjonen er redundant, altså overflødig. Det er derfor viktig at konteksten den muntlige eller skriftlige teksten blir gitt i, er forståelig for mottakeren. Imidlertid vil det være problematisk når en tekst inneholder for mange ukjente elementer, noe som vil resultere i at konteksten ordene kommer i, blir utydelig for leseren (Golden, 2014, s.112). Dette er blitt målt i ulike undersøkelser med fokus på lesing. Batia Laufer (1992, sitert i Golden, 2014) gjorde en studie av hvor mange ord i en tekst som må forstås for at teksten skal gi mening for leseren, med vekt på andrespråklæring. Det var signifikant forskjell mellom gruppene som hadde 2000 ord i ordforrådet sitt, sammenlignet med de som hadde 3000 ord (1992, s.130). Dette ga en indikasjon på at størrelsen på ordforrådet har en markant betydning på leseforståelsen til en andrespråksinnlærer (Laufer, 1992, s.129). Det at lesere med et annet morsmål enn norsk scorer lavere på leseforståelsesoppgaver, blir ofte forklart med at de har en mindre bredde i ordforrådet. En av grunnene er også at metaforiske uttrykk blir hyppig brukt i tekster, og det gjør det vanskeligere å forstå innholdet i teksten. Forståelsen av metaforiske uttrykk avhenger av ulike faktorer som kontekst, bakgrunnskunnskap, oppbyggingen av uttrykket samt forståelsen av temaet (Golden, 2014; Tonne & Pihl, 2013).

4.2.3 Hverdagsspråk versus akademisk språk

Cummins (2000) trekker fram hvordan språkkunnskaper er relatert til faglig utvikling i utdanningen til andrespråkselever. Cummins (1999) hevder at det kan ta 5 – 10 år for en andrespråkselev å få de språklige redskapene han eller hun trenger for å kunne tilegne seg læring på samme måte som jevnaldrende elever som får sin opplæring på førstespråket (Cummins, 1999, s. 2). Med dette som utgangspunkt har han konkretisert to distinksjoner innenfor språkkompetansen, som han kaller BICS- og CALP-distinksjonene (Cummins, 2000, s. 58). BICS er forkortelsen for *Basic Interpersonal Communicative Skills*, og CALP er en forkortelse av *Cognitive Academic Language Proficiency*. Med andre ord skaper han en distinkt forskjell mellom kommunikative og akademiske språkferdigheter. BICS er det språket som er nødvendig for daglige, uformelle samtaler (Cummins, 2000), tilsvarende det Gee (2015) kaller hverdagsspråk, som er det språket vi tilegner oss i primærdiskursen vår (Gee, 2015, s. 173). CALP defineres som det språkregisteret elevene trenger å bruke effektivt for å få framgang på skolen (2000). Gee definerer dette som sekundærdiskurs, hvor språket læres gjennom en offentlig sfære (Gee, 2015, s. 174) Det dreier seg for eksempel om kunnskapen som trengs for å skrive en naturfagsrapport eller andre faglige tekster (Cummins, 2000, s. 59).

4.2.4 Motivasjonens betydning for læring av andrespråket

Selv om andrespråklæringen har et dominerende preg av de mentale prosessene, er det også sosiale og psykologiske perspektiver som er relevante å trekke inn når det gjelder læringen av et andrespråk (Kulbrandstad & Ryen, 2018, 42). Det er bred enighet om at motivasjon er av betydning for elevenes læringsresultater. Gardner (1985) hevder for eksempel «If the students are motivated to learn the language, they will» (Gardner, 1985, s. 10). Gardner mener motivasjonen er avhengig av de tre faktorene innsats, ønske om å nå et mål og gunstige holdninger til å lære språket (s. 10).

Motivasjonen er påvirket av det Gardner kaller integrative og instrumentelle orienteringer (Gardner, 1985, s.11). Den integrative orienteringen omhandler elevens ønske om å kunne indentifisere seg med individene av majoritetsspråkets samfunn. Denne holdningen til majoritetsspråkssamfunnet vil gi eleven en varig motivasjon. Den instrumentelle orienteringen ser på språklæringen som mer praktisk, der elevene ikke er interessert i språket i seg selv, men heller nytten av det i for eksempel utdanningsløpet (1985, s.11). Martin Lamb (2004) beskriver elever som studerer engelsk på en indonesisk ungdomsskole, og finner at elevenes motivasjon

for å lære engelsk, ikke er motivert av ønsket om tilknytning til den engelske kulturen, men heller av utbredelsen av engelsk som globalt språk (Lamb, 2004, s. 13). Motivasjonen er et komplekst fenomen som ikke bare kan forklares gjennom kausale sammenhenger. Ifølge Kulbrandstad og Ryen (2018) blir motivasjon i dag betraktet som et mer flytende og skiftende samspill knyttet til eleven selv og forholdene rundt han eller henne (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 45). Motivasjonens betydning for mestring hos elever er viktig (Engen, 2018). Ifølge Bandura, så påvirkes motivasjonen til elevene av deres tro på egen mestring eller om de faktisk mestrer en oppgave (Bandura sitert i Engen, 2018, s. 192).

4.2.5 To myter om andrespråklæring

Anne Høigård (2006) beskriver to utbredte oppfatninger om hvordan andrespråkelever lærer seg språk. Hun kaller disse to oppfatningene myter fordi de ikke samsvarer med det forskning viser om andrespråklæring. Den første myten sier at barn lærer språk lettere enn voksne. Dette er det ikke belegg for, men det viser seg at barn kan lære å snakke med mindre aksent enn voksne (2006, s. 181). Den andre myten sier at andrespråkelever lærer norsk ved å være sammen med norskspråklige barn, noe som vil at så lenge elevene går i klasse med norskspråklige barn, så vil språket komme av seg selv. Dette stemmer heller ikke, og slike holdninger kan bidra til at lærere reduserer ansvaret sitt for elevenes språklæring. Det er skolens ansvar å sikre at andrespråkelevne lærer seg norsk, og da er det kritisk hvis de har en oppfatning om at dette skjer av seg selv (Høigård, 2006, s. 182).

4.2.6 To prinsipper for andrespråkelevnes skoleprestasjoner

Chall, Jacobs og Baldwin (1991) har undersøkt hvordan elever fra sosioøkonomiske svake grupper faller fra i undervisningen når de kommer på mellomtrinnet. En av hovedgrunnene er at tekster på fjerde trinn ofte er mer komplekse og elevene mangler de ferdighetene de trenger for å kunne trekke ut nødvendig informasjon. Dette er det de kaller for *The fourth grade slump* (Chall, Jacobs & Baldwin, 1991, s. 15). I en nyere undersøkelse viser Thomas og Collier (2002) at de samme funnene gjort av Chall m fl også gjelder minoritetsspråklige elever (Thomas & Collier, 2002). Andrespråkelevne mestrer de første årene av skolen fordi lesekravene fram til fjerde trinn går ut på å gjenkjenne og uttale ord, noe de fleste er kjent med gjennom tale og lytting (Chall et. al., 1991, s.15). Konsekvensene av dette er at elevene faller fra, samtidig som spriket til resten av klassen blir bare større med åra. Det er derfor lærerens oppgave å være

bevisst på og prøve å minke disse forskjellene så tidlig som mulig i utdanningsløpet (Alver, 2009, s. 89).

Modellen som Chall m fl beskriver likner det Stanovich (1986) kaller *Matteuseffekten*, som betyr at den som har mye, skal få mer, mens den som har lite, ender opp med mindre (Stanovich, 1986, s. 381). Dette prinsippet kan ses i sammenheng med elevene skoleprestasjoner, hvor de elevene som ikke har adekvate ferdigheter, sannsynlig vil henge etter resten av utdanningsforløpet. Disse to prinsippene, både *The fourth grade slump* og *Matteuseffekten*, beskriver mye av det samme problemet når det kommer til andrespråkseleven. De elevene som mestrer undervisningsspråket, får et forsprang på de elevene som ikke gjør det, noe som i all hovedsak vil skille elevene med norsk som førstespråk og elevene med norsk som andrespråk.

Som jeg har gjort rede for i kapittelet er det mange faktorer som spiller inn når det kommer til andrespråkselevens læring av språk. Begrepsforståelse, bakgrunnskunnskap og situasjonskontekst er noen elementer som må være på plass for å forbedre andrespråkselevens ordforråd og leseforståelse. Samtidig er motivasjon og tiltro til egen mestring viktige aspekter for om elevene ønsker å lære seg språket, noe som kan bli påvirket av indre eller ytre faktorer. Hverdagsspråket og det akademiske språket har en stor betydning for hvordan elevene klarer seg i opplæringen. Disse begrepene vil jeg ta utgangspunkt i og drøfte opp mot funn fra intervjuene når det. Videre vil jeg redegjøre for teori knyttet til kartlegging, testing og vurdering av andrespråkselever.

4.4 Kartlegging, testing og vurdering av andrespråkselever

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for kartleggings- testings- og vurderingsarbeidet som skjer i skolen. For å kunne forstå det helhetlige bildet vil jeg først gjøre rede for forskjellen mellom disse tre begrepene, som ofte blir brukt med en overlappende betydning. Deretter vil jeg redegjøre for ulike formål og perspektiver på kartlegging og vurdering. Videre vil jeg beskrive hvordan kartleggings- og testpraksisen generelt er i den norske skolen, for å gi et bilde av hva de andrespråkselevne møter etter at de har blitt overført til ordinær klasse. Deretter vil jeg beskrive hva som gjøres gjeldene når det kommer til kartlegging av andrespråkselever. Videre vil jeg peke på noen kritiske blikk på å bruke tester og kartleggingsverktøy som er utarbeidet for elever med norsk som førstespråk, og hvordan dette kan påvirke resultatene når disse blir

brukt på andrespråkselever. Til slutt vil samtalen som vurderingsform bli redegjort for, og hva som kreves av læreren som kartlegger.

4.4.1 Kartlegging, testing og vurdering

Kartlegging, vurdering og testing er altså tre begreper som ofte blir brukt i overlappende betydning. Å skille mellom disse begrepene og deres hensikt og formål, er viktig for å kunne forstå lærernes praksis i dette arbeidet. Vurdering innebærer en rekke aktiviteter som har som formål å gi et læreren informasjon om elevenes faglige utvikling og læring i skolen (Randen, 2015, s. 351). Testing er en psykometrisk målemetode, hvor målet er å skille mellom elevens kognitive evner målt mot en norm (Holm, 2017). I en testsituasjon er ofte materialet standardisert, noe som betyr at det er testet ut på et bredt utvalg slik at avvik hos elevene kommer til syne (Holm, 2017, s. 25). Det er altså snakk om å få informasjon om elevenes måloppnåelse gjennom resultatene av slike tester. Kartlegging i denne sammenhengen er en kombinasjon av både testing og vurdering, altså å få informasjon om elevenes ferdigheter. Bachman og Palmer beskriver testing, evaluering, vurdering og kartlegging som overlappende begreper som referer til samme handling, altså å samle inn informasjon (Bachman & Palmer, 2010, sitert i Randen, 2013, s. 4).

4.4.2 Formål og kriterier for kartlegging og vurdering

I forbindelse med problemstillingen om hvordan lærere vurderer og kartlegger innføringselevens språkkompetanse, er det relevant å trekke inn ulike formål og kriterier for vurdering, testing og kartlegging. Hensikten med vurdering og kartlegging kan ha mye å si hvordan lærerne kartlegger, og hva som blir vektlagt i en overgangssituasjon for en elev. For å få en forståelse av vurderingsbegrepet, tenker jeg det er nødvendig å forklare kort de to hovedperspektivene, *summativ* og *formativ* vurdering. Den summative vurderingen er en formell vurdering som fokuserer på målbare resultater, hvor sammenligning av elever står sentralt (Randen, 2015, s. 359). Dette er det som kalles for en *sluttvurdering*, og den gir et bilde av kompetansenivået til elevene på et gitt tidspunkt (Stokke et. al., 2014, s. 24). Den formative vurderingen derimot, oppsto som en motbevegelse til det store fokuset på summativ vurdering og omhandler den uformelle vurderingen som skjer underveis i utdanningsforløpet (Randen, 2015, s. 359). Denne vurderingsformen vektlegger hvordan en kan oppnå mest mulig læringsutbytte og forbedre elevenes kompetanse gjennom vurderinger og tilbakemeldinger underveis, og blir dermed ofte omtalt som *underveisvurdering*. Den formative vurderingen ses

ofte i sammenheng med det vi i utdanningssystemet kaller for «vurdering for læring», mens den summative vurderingen er det vi kan kalle «vurdering av læring» (Stokke et. al., 2014, s. 23-24).

På skolene er det vanlig å skille mellom *pedagogiske* og *administrative* formål (Palm & Ryen, 2014, s. 6). Det pedagogiske formålet handler om hvordan læreren kan tilpasse undervisningen for å fremme læring hos elevene. Administrative formål dreier seg derimot om å nivådele elever i ulike klasser eller grupper, i tillegg til at myndighetene skal få rapporter om elevenes resultater (2014, s. 6). Vurdering for pedagogiske og administrative formål er ofte sammenfallende. Samtidig viser forskning at de administrative formålene ofte går på bekostning av de pedagogiske, ved for eksempel at undervisningen bærer preg av å forberede elevene på det som skal bli testet. Det vil ha betydning for elevene ved at de ulike områdene i undervisningen ikke fremmer det pedagogiske utbyttet, men heller har fokus på hva som skal måles i form av resultater (Palm & Ryen, 2014, s. 6).

Elever i den norske skolen deltar i en rekke *standardiserte* tester i løpet av sitt utdanningsforløp. Standardiserte tester vil si at det følger en utarbeidet manual og instruksjon i gjennomføringen (Færevaag & Gabrielsen, 2014, s. 202). De standardiserte testene er som regel *normbaserte*. At en test er normbasert betyr at materialet er prøvd ut på et stort utvalg og dermed gir en mulighet til å vurdere om en elev holder seg innenfor eller utenfor den typiske utviklingen sammenlignet med andre elever på samme alder (Færevaag & Gabrielsen, 2014, s. 202). Den normbaserte vurderingen gir dermed kun informasjon om hvilket nivå elevene presterer på i forhold til andre elever i samme gruppe, men den forteller lite om elevenes faktiske ferdigheter (Stokke et. al., 2014, s. 20). I motsetning til normbasert vurdering handler *kriteriebasert* vurdering hovedsakelig om å vurdere elevenes kompetanse som et kontinuum. Forutsetningen for dette er at det må være beskrevet konkrete definisjoner på hva det vil si å ha kompetanse innenfor ulike nivå. Elevene må mestre minimumskravet innenfor et kompetansenivå for å kunne bevege seg videre til neste. En slik form for vurdering gir læreren en god oversikt over hva elevene mestrer og hva de må jobbe mer med (Stokke et. al., 2014, s. 20). Ut ifra beskrivelsene på normbaserte og kriteriebaserte tester, kan vi si at de normbaserte testene ofte har et administrativt formål, mens de kriteriebaserte testene har et mer pedagogisk formål (Palm & Ryen, 2014, s. 7).

Innenfor kartleggingspraksisen har vi det vi kan kalle *statisk* og *dynamisk* kartlegging (Færevaag & Gabrielsen, 2014, s. 203). Den statiske kartleggingen gir læreren informasjon om

hva eleven mestrer på tidspunktet kartleggingen skjer. I statistisk kartlegging er det flere forhold som kan påvirke elevenes resultater. Disse forholdene kan for eksempel være tid, sted og elevens dagsform, samt kartleggingsmateriellets utforming. I kartleggings situasjonen er det dermed viktig at læreren har kjennskap til disse forholdene og vurderer disse opp mot testresultatene. I etterkant av en statistisk kartlegging er det vanlig å foreta en kartlegging som viser hva elevene mestrer med litt hjelp fra læreren. Dette er det vi kaller for dynamisk kartlegging (2014, s. 203). Denne type kartlegging viser blant annet hva eleven trenger hjelp til for å løse ulike oppgaver, noe som gir læreren informasjon om hvordan undervisningen kan tilrettelegges for at eleven skal kunne utvikle seg best mulig (Færevaa & Gabrielsen, 2014, s. 203; Monsrud, 2013, s.117; Palm & Ryen, 2014, s. 6). Den dynamiske kartleggingen baserer seg på den sosiokulturelle læringsteorien til Vygotskij (1978) (Færevaa & Gabrielsen, 2014, s. 214). Ut ifra dette ser vi at kartleggingspraksisen kan ha ulike hensikter og formål. Hva slags kartlegging som blir brukt på elever, og til hvilket formål, har mye å si for elevenes resultater og lærerens videre arbeid med disse resultatene.

4.4.3 Generelt om testing og kartlegging

For å få en utvidet forståelse av kartlegging av andrespråkselever sin språkkompetanse, må vi se på praksisen i skolen for testing og vurdering av alle elevene. I den norske skolen i dag deltar elever i ulike kartlegginger og vurderinger, som for eksempel *nasjonale prøver*, *PISA* (Programme for International Student Assessment), *PIRLS* (Progress in International Reading Literacy Study) og kartleggingsprøver i lesing, i løpet av grunnskolen. I 2001 ble vi kjent med at resultatene for *PISA*-undersøkelsen i Norge var noe under gjennomsnittet på verdensbasis. Det ble nedsatt et utvalg for kvalitet i grunnopplæringen, fordi det ble en oppfatning av at den norske skole ikke hadde et tilstrekkelig faglig nivå (Stornes, Tvedt & Bru, 2013, s. 315). I lys av utvalgets rapport ble det satt mer fokus på testing og kvalitetssikring i utdanningen, og nasjonale prøver i grunnskolen ble innført (NOU 2002:10).

Stones, Tvedt og Bru (2013) peker på ulike utfordringer ved testing gjennom normerte tester, som gjør det mulig å sammenligne elevens prestasjoner. Stones m fl ser på hva slags informasjon dette gir oss om kunnskapsnivået i skolen og hvordan dette virker inn på læringsmiljøet og motivasjonen til elevene. Resultater fra de *nasjonale prøvene* kan gi et bilde av hvordan elever ligger an i forhold til definerte mål, og siden prøvene har et normativt preg er det mulig å sammenligne elevresultater. Ifølge artikkelen bruker noen skoler et utvalg av

andre normerte tester, i tillegg til de nasjonale prøvene, for å kartlegge elevenes nivå. Ved å bruke resultatene av disse testene på en god bevisst måte, kan det ha en påvirkning på lærerens pedagogiske arbeid videre (Stornes et al., 2013, s. 316). Samtidig som de *nasjonale prøvene* gir læreren og eleven lite informasjon om videre læring, kommer det tydelig fram at lærere ser på forberedelsene til testene som viktig når det kommer til undervisning (Monsen & Holm, 2018, s. 417). Det kan dermed sies at det pedagogiske formålet med testene blir det som kalles «teaching to the test», hvor lærerne forholder seg til testen som en ny sjanger som elevene skal lære, hvor resultatene av testen ikke er av størst betydning (2018, s. 417).

4.4.4 Kartlegging av andrespråkselevens ferdigheter

Kartlegging av andrespråkselever har som mål å indentifisere elevenes språklige ferdigheter. Lars Holm (2017) skriver at et prinsipp innenfor vurdering av andrespråkselevens språkferdigheter er å ha fokus på at det er kriterierelatert vurderingsmateriale. Bruk av slikt materiale har som mål å vurdere andrespråkselevens språklige ferdigheter opp imot beskrivelser som nivådelene elevenes språklige utvikling. Den sikter mot å gi en beskrivelse av elevenes språkutvikling uten at det kan standardiseres etter tall eller en norm (Holm, 2017, s. 27). I den særskilte norskopplæring vurderes elevenes ulike språklige aspekter ved tospråkligheten, både formativt og summativt i undervisningen (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 51). For å kunne vurdere språkkompetansen til andrespråkselevne, mener Holm (2017) at det bør ta utgangspunkt i de funksjonelle sidene ved språket til eleven, som vil si kommunikasjonsstrategier, språkhandlinger og fri dialog mellom lærer og elev. Dette betyr ikke at de formelle sidene ved språket ikke bør rettes oppmerksomhet mot, men at disse aspektene skjer i en mer kontekstualisert sammenheng (Holm, 2017, s. 28). I likhet med Holm, mener Coelho (2012) at prinsippene for kartlegging av andrespråkselever ordforråd ikke må basere seg på samme grunnlag som førstespråkselever. Grunnen er at andrespråkselevne starter med et mindre begrepsapparat, og resultatene forteller lite om hva som bør fokuseres på videre i elevenes andrespråkutvikling (Coelho, 2012, s. 340).

4.4.5 Samtalen som vurderingsform

Elevenes kommunikative kompetanse har blitt redegjort for i kap 4.1.2. Line Møller Daugaard (2009) skriver om hvordan samtalen kan bli brukt som en evaluering av barns språk (2009, s. 128). Hun beskriver at felles for evalueringssamtalen og andre evalueringsmetoder er å basere seg på interaksjonen mellom lærer og elev. Den typiske muntlige eksamen, som alle elever

møter i utdanningsløpet sitt er en form for evalueringssamtale, samtidig som denne formen for vurdering ikke er ment til å vurdere elevenes norskspråklige kompetanse. En slik samtale er preget av det asymmetriske forholdet mellom lærer og elev (Daugaard, 2009, s. 130). Margrete Dregelig beskriver samtalen som en viktig del av lærernes vurdering av elevenes kommunikative ferdigheter (Dregelig 1994, 1996, sitert i Randen, 2015, s.359). Samtalen er ifølge henne en viktig del av elevene tilegnelse av språk, og kan dermed også ses i sammenheng med Gibbons (2002) stillasbygging som igjen bygger på det sosiokulturelle læringssynet (se kap. 4.1) (Randen, 2015, s. 359). Samtalen som vurderingsform fordrer at læreren retter fokus mot initiativ, respons og brudd i dialogene. Med dette i fokus vil læreren få informasjon og kunnskap om elevenes kommunikative ferdigheter på norsk (Randen, 2013, s. 7).

4.4.6 Lærerenes rolle som kartlegger og deres profesjonelle skjønn

Når elever med norsk som andrespråk skal kartlegges, krever det at den som kartlegger, som oftest læreren, har tilstrekkelig kunnskap om lese- og skrivevansker, språk, om kartlegging og om elevers tilegnelse av et andrespråk (Færevaag & Gabrielsen, 2014, s. 216). McKay (2006) tar opp det hun kaller for *construct-referenced assessment*, som kan forklares ved at læreren har en forståelse av hva som kreves av eleven i vurderingssituasjonen uten at kriteriene for hva som vurderes er skrevet ned eksplisitt. Vurderingen baserer seg på konstruksjoner som læreren utarbeider inni hodet sitt når de skal bedømme ulike ferdigheter hos elevene. Denne formen for vurdering er laget for å vise hvordan den formative vurderingen kan være (McKay, 2006, s. 265). Som kartlegger krever det at læreren har en rekke kunnskaper om andrespråkeleven og dens språkutvikling, i tillegg til vurderingens kriterier og formål.

Penny McKay (2006) trekker fram tre nøkkelfaktorer som må være på plass for å kunne oppnå gode ferdigheter i lesing og skriving på et nytt språk. Disse faktorene er det viktig at den som kartlegger er bevisst, da dette påvirker elevenes prestasjoner. Den første faktoren er lese- og skrivekunnskapen eleven har på eget morsmål. Når en elev lærer seg å lese og skrive på et annet språk, er det naturlig at de trekker inn ferdigheter de allerede har lært på sitt førstespråk (2006, s. 220). Faktor nummer to er elevenes bakgrunnskunnskap og kulturelle kunnskap. Når elever leser, gir bakgrunnskunnskapen og deres kulturelle kunnskap mening til teksten. Når denne kunnskapen ikke treffer det eleven leser, vil teksten ikke gi noen mening (2006, s. 221). Den siste faktoren er den muntlige språkkompetansen eleven har på andrespråket. Et godt muntlig språk kan bidra til å utvikle lese- og skrivekompetansen til elevene (2006, s. 222). Prestasjonene

til elevene vil være påvirket av disse faktorene, noe som fordrer at den som kartlegger er oppmerksom på dette, og ikke tolker resultatene til elevene som feil, men heller som en del av deres fullstendige språklige bevissthet.

Anders Molander (2013) skiller mellom skjønn i strukturell forstand og epistemisk forstand. Strukturell forstand av skjønn viser til handlingsalternativer en står åpne for som aktør, mens epistemisk forstand beskriver den kognitive aktiviteten som må til for å fatte en beslutning eller foreta en vurdering (Molander, 2013, s. 45). Profesjonell skjønnsutøvelse beskriver hvordan lærere legger premisser (strukturell forstand) for beslutninger (epistemisk forstand) som tas. Premissene er ofte uklare og krever bruk av profesjonelt skjønn for å kunne ta stilling til om et individ faller utenfor en ordning. Dette forteller dermed læreren hva som bør gjøres overfor vedkomne (2013, s. 45). Profesjonelt skjønn kan ses i sammenheng med den formative vurderingen, hvor lærere underveis i undervisningen foretar vurderinger og beslutninger om elevenes kompetanse og ferdigheter. Geir Kirkebøen (2013) diskuterer om fagfolks skjønn er til å stole på, i og med at begrepet skjønn ikke er en presis fagterminologi. Fagfolk benytter seg av skjønn når de skal svare på spørsmål enten ved hjelp av regler, dataprogrammer eller formler. Samtidig skjer det ofte at en må svare på spørsmål ut ifra sitt faglige skjønn, som da blir en skjønnsmessig vurdering. Den skjønnsmessige vurderingen blir tatt på bakgrunn av fagpersonens erfaringer og kunnskap, uten bruk av hjelpemidler (Kirkebøen, 2013, s. 27). Selv om fagpersoner er erfarne, kunnskapsrike intelligente og høyt utdannet, så betyr ikke det at det faglige skjønn er en garanti for en avgjørelse. Et hjelpemiddel for å styrke profesjonelt skjønn er å benytte seg av sjekklister, hvor en må forholde seg til hva en skal eller ikke skal gjøre, i en situasjon. Dette styrker dermed lærernes profesjonelle skjønn, og gjør det mer valid (Kirkebøen, 2013, s. 42).

4.4.7 Kritisk blikk på kartlegging og testing av andrespråkselever med den enspråklige eleven i fokus

Det er nedfelt i Opplæringsloven §2 – 8 (1998) at elever skal kartlegges i sin kompetanse i norsk både før, underveis og etter at vedtak om særskilt språkopplæring blir fattet. Likevel viser tidligere forskning både usikkerhet og manglende kompetanse blant lærere om kartlegging og vurdering av språkferdigheter hos andrespråkselever. Noe av grunnen til dette er forskjeller i skolenes og kommunenes praksis (Bakken, 2007, s. 13) og manglende utvikling av et standardisert kartleggingsverktøy (Bakken, 2007; Palm & Ryen, 2018; Rambøll, 2016).

Som skrevet innledningsvis, er kartlegging og vurdering av elever i skolen en viktig del av lærernes arbeid. Siden 2000-tallet har fokuset på tester, vurdering og kartlegging av elevers ferdigheter blitt mer sentralt (Palm & Ryen, 2018, s. 220). I skolen i dag er både nasjonale og internasjonale kartleggingsprøver hyppig brukt for å vurdere og måle enkeltelevens faglige utvikling, samt klasse- og skoleprestasjoner (Palm & Ryen, 2014, s. 4). Et større fokus på store internasjonale prøver som *PIRLS* og *PISA*, samt *nasjonale prøver* har satt føringer for skolens agenda (Randen, 2015, s. 351-352). Til tross for prestasjonsfokuset har flere forskere reagert på og rettet fokus mot at minoritetsspråklige elever scorer betraktelig lavere på disse testene enn elever med norsk som morsmål (Hvistendahl & Roe, 2003; Randen, 2015; Strand, Wagner & Foldnes, 2017; Tonne & Pihl, 2013; Øzerk, 2009). Det er blitt stilt spørsmål ved hva disse prøvene egentlig måler, siden de ikke er utarbeidet å kartlegge den flerspråklige kompetansen til andrespråkselevne. Dette er fordi testene er utarbeidet med den enspråklige eleven som utgangspunkt (Palm & Ryen, 2014, s. 4). *Nasjonale leseprøver* har som formål å måle leseforståelse hos elevene. Likevel kan vi se at disse prøvene forutsetter en høy språklig forståelse i norsk, og da særlig innenfor morfologi og fonologi. Prøvene er organisert slik at elevene skal «finne, tolke og reflektere», noe som krever en høy norskspråklig bevissthet. Det blir derfor stilt spørsmålstegn ved validiteten til prøvene, da de ikke måler det de skal måle (Tonne & Pihl, 2013, s. 93).

Marte Monsen og Lars Holm (2018) diskuterer hvordan flerspråklige elever får kartlagt sine leseferdigheter på et andrespråk. De beskriver hvordan kartlegging av lese- og språkferdigheter hos elever med norsk som andrespråk, både benyttes som dokumentasjon som danner grunnlag for den særskilte norskopplæringa, samtidig som den skal gi kunnskap som kan bidra til tilpasset opplæring for den enkelt elev (Monsen & Holm, 2018, s. 405). Det blir rettet oppmerksomhet knyttet til validiteten og rettferdigheten i testene, siden de fleste testprosesser er enspråklige. Monsen og Holm referer til Fox og Liying (2007) som påpeker at flerspråklige og enspråklige elever tolker tester på forskjellige måter. De hevder at elever som deltar i standardiserte tester må være testliterate, altså ha kjennskap til testsjangeren. Elever med manglende kjennskap til denne sjangeren besvarer en annen prøve enn de enspråklige elevene (Fox & Liying, 2007, sitert i Monsen & Holm, 2018, s. 408). Konsekvensene av å ha lite kjennskap til sjangeren vil påvirke hvilke strategier elevene benytter seg for å skape mening i prøvens tekster. Tester kan gi skjevhet (bias) når resultater fra en test slår ut uheldig for en gruppe uten at det har med den målte ferdigheten å gjøre (Monsen & Holm, 2018, s. 410). Det

betyr at testene innehar en systematisk feil i tolkningen av resultatene. Når resultatene til de flerspråklige elevene er systematisk svakere enn til de enspråklige, kan det gå uheldig utover elevenes motivasjon og mestringsfølelse. Det er derfor problematisk at obligatoriske tester ikke tar hensyn til flerspråklige elever (Monsen & Holm, 2018, s. 419).

Med utgangspunkt i de ulike formålene med kartlegging og vurdering av andrespråkelever vil jeg ta med disse begrepene når jeg skal analysere hvordan lærerne kartlegger og vurderer elevene. I min oppgave velger jeg å se på de ulike formålene lærerne har for kartleggingen av elevene gjennom det de trekker fram i intervjuene. Valget av kartleggingsverktøy vil gi meg en indikasjon på hva lærerne vurderer av elevenes kompetanse og hvilket formål kartleggingen har for lærerne. Jeg vil se på om lærerne har et administrativt eller pedagogisk formål med kartlegging, og om kartleggingen er dynamisk eller statisk. Jeg vil undersøke om lærerne vurderer elevene formativt eller summativt. Om vurderingen baserer seg kun på kartleggingsresultater eller andre vurderingsmetoder, er i min oppgave relevant, fordi det gir en indikasjon på hva som ligger til grunn for vurderingen av andrespråkelevne. Samtalen som vurderingsform kan brukes i kartleggingssammenhenger, men også som en form for formativ vurdering, noe som gir lærerne oversikt over elevenes muntlige kompetanse. Kartleggingsverktøy som ikke er tilpasset andrespråkelever, blir kritisert fordi det svekker validiteten av resultatene til elevene. Med dette som utgangspunkt er det derfor viktig at lærerne er bevisst på hva som kartlegges, og hvilket formål dette har for andrespråkelevne, og da særlig når det kommer til overføringen til den ordinære klassen. Profesjonell skjønn er et viktig begrep, som beskriver hvordan lærere tar beslutninger og legger premisser for hva som skal vurderes. Ut ifra det profesjonelle skjønnet, så er det mange vurderinger lærere tar som påvirker deres beslutninger i om en elev er klar for overføring eller ikke.

4.5 Presentasjon av kartleggingsverktøy

Kartlegging av andrespråkelever skal i utgangspunktet ha som hensikt å finne ut av hvorvidt elevene har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å kunne følge ordinær undervisning. Likevel er det hyppig diskutert hva ulike kartleggingsverktøy egentlig måler, og hvordan de er tilrettelagt for andrespråkelever (Palm og Ryen, 2018; Tonne og Pihl, 2013; Rambøl, 2016). I dette delkapitlet vil jeg gjøre rede for ulike kartleggingsverktøy som blir brukt i vurderings- og kartleggingssituasjoner i skolen. Jeg har i all hovedsak sett på de verktøyene lærerne benyttet seg av, og vil dermed gi en teoretisk oversikt over hva disse kartleggingsverktøyene har som

hensikt å måle. Videre i dette avsnittet vil jeg beskrive de ulike kartleggingsverktøyene lærerne nevner i deres intervjuer, og se nærmere på hva disse har som hensikt å måle. Ulike kartleggingsverktøy har ulike formål og målgrupper, og det er noe av det som blir gjort rede for under.

Kartleggingsmaterieell. Språkkompetanse i grunnleggende norsk

Udir ga i 2007 ut *Kartleggingsmaterieell. Språkkompetanse i grunnleggende norsk*, et kartleggingsverktøy for andrespråkselever i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2007a). Utgivelsen av kartleggingsverktøyet kom i sammenheng med iverksettingen av *Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* tidligere samme år. Verktøyet har som hensikt å kartlegge andrespråksevenes språkferdigheter uavhengig av om de får opplæring etter *Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* eller *Læreplanen i norsk* (Palm & Ryen, 2018, s. 222). For lærere er det ment å være, i tillegg til et verktøy som kartlegger språklig kompetanse og ferdigheter, et hjelpemiddel for oppfølging av elevenes progresjon og tilrettelegging for undervisning og opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2007a, s. 3). Verktøyet har tatt utgangspunkt i European Language Portfolio (ELP), og bygger på prinsippene: *language passport*, *a language biography* og *a dossier* (Council of Europe, 2001b), som i verktøyet er oversatt til *Min språkbiografi*, *kartleggingsverktøy* og *elevenes språkmappe* (Utdanningsdirektoratet, 2007a). Rammeverket bygger på sosiokulturelle, lingvistiske og pragmatiske tilnærminger til språkforskning som er nevnt tidligere i dette kapittelet (Council of Europe, 2001a, s. 13; Kulbrandstad & Ryen, 2018; Palm & Ryen, 2018, s. 223).

Ifølge Udir (2007a) skal verktøyet gi eleven og læreren en oversikt over elevens samlede språkkompetanse på morsmålet og eventuelle andre språk, samtidig som det skal være med på å vurdere elevenes norskspråklige progresjon og kompetanse (Utdanningsdirektoratet 2007a, s.5). *Språkbiografien* skal utarbeides sammen med eleven og gi et bilde av den språklige kompetansen eleven sitter på. Resultatet skal gi utgangspunkt for tilrettelegging av opplæringen til eleven, samtidig som den også har som hensikt å få eleven i samarbeid med foresatte, til å reflektere over egen språklæring. Kartleggingsverktøyet må ses i sammenheng med *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* og er utarbeidet på grunnlag av denne. I likhet med læreplanen er verktøyet delt inn i nivåer og hovedområder. Mens der det i læreplanen er delt inn i fire hovedområder; lytte og tale, lese og skrive, språklæring og språk og kultur, har verktøyet delt lytte og tale, og lese og skrive, inn i hver sin enkelte kategori. Materiellet er todelt hvor den første delen gir en beskrivelse av kompetansemålene på tre ulike nivåer. Den andre

delen er en sjekklister, hvor både lærer og elev skal vurdere elevens oppnåelse innenfor hvert kompetansemål gjennom «eleven kan» - utsagn. Den tredje delen av materialet er en språkmappe som bygger på prinsippene om mappevurdering. Denne mappen skal sammenfatte alt av dokumentert arbeid fra eleven (Utdanningsdirektoratet, 2007a).

Innenfor kartleggingen har vi nivådelinger av resultater som er ment for å beskrive kompetansen og ferdighetene til elevene. Disse nivådelingene som vi i dag tar i bruk innenfor den norske skolen, er inspirert fra *Det felles europeiske rammeverket for språk*, og har spilt en sentral rolle for utdanningen av andrespråkelever, i form av hvordan undervisningen planlegges, utføres og vurderes (Golden & Kulbrandstad, 2018, s. 237). Formålet med det europeiske rammeverket for språk, er å heve kvaliteten på læring, undervisning og testing for alle språk i Europa (Golden & Kulbrandstad, 2018, s. 238). Rammeverket viser til et system som vurderer og skildrer språkbruk og ferdigheter i språk, og deler dette systemet inn i en horisontal dimensjon og vertikal dimensjon. Den første dimensjonen forklarer hvordan språkbrukeren kan ta i bruk språket, mens den andre beskriver hvordan språkferdigheter utvikler seg (2018, 245). Innenfor den vertikale dimensjonen finnes det tre hovedreferansenivåer som beskrives som nivå A (basisnivå), B (selvstendig nivå) og C (avansert nivå). Disse nivåene har i tillegg betegnelse på språkbrukeren, hvorpå nivå A er basisbruker, nivå B er selvstendig bruker og nivå C er avansert bruker (2018, 239). Innenfor disse nivåene er det i tillegg tallkombinasjoner som deler hovednivåene inn i to undernivå. Disse beskrives med verbale betegnelser hvor A1 = gjennombrudd, A2 = underveis, B1 = terskel, B2 = oversikt, C1 = effektiv språkbruk, C2 = full mestring (Council of Europe, 2001, s. 26; Golden & Kulbrandstad, 2018, s. 239). Disse nivådelingene er det *Kartleggingsmateriell. Språkkompetanse i grunnleggende norsk* bygger på. Slik referansenivåene er beskrevet, hevder Golden og Kulbrandstad (2018), at læringen kan tolkes som en lineær prosess. Det vil ha som betydning at lærerens vurdering kan bære preg av ideer om at læringsprosessen har et jevnt forløp, hvor språklæringen klatrer oppover ettersom elevene mestrer. Dette kan føre til at det skapes en forestilling om at ferdighetene måles på en hierarkisk skala, fordi ferdighetene måles som noe grunnleggende som må mestres innenfor hver kategori i skalaen (Golden & Kulbrandstad, 2018, s. 249).

NSL – norsk som læringspråk

I 2012 utviklet PP-tjenesten i Oslo kommune *NSL Norsk som læringspråk* et kartleggingsverktøy for flerspråklige elever på 1. til 4. trinn. Verktøyet er for det meste brukt blant skolene i Oslo kommune, og ble utviklet fordi det ble henvist mange minoritetsspråklige elever til PP-tjenesten. Bakgrunnen for henvisningene varierte, men det dreide seg i hovedsak om mangelfulle norskspråklige ferdigheter, og mange var henvist for sent (Frøyen, 2012). Kartleggingsverktøyet tar utgangspunkt i kjente teorier og forskningslitteratur innenfor feltet språkutvikling, tospråklig utvikling og grammatisk oppbygning av språk. Hensikten er at skolene og lærere raskere skal kunne fange opp elever som strever med grunnleggende norskspråklige ferdigheter. Verktøyet skal være et læreplanrelatert kartleggingsverktøy som tar utgangspunkt i skolens læringsinnhold. Oppgavene i verktøyet stiller ikke krav til lese- og skriveferdigheter, og alle oppgavene, med unntak av antonym- og synonymoppgavene, er visualisert gjennom bilder. *NSL* kan deles inn i tre hovedområder: begrepsdanning/begrepsutvikling, ordforståelse/benevning og ordforråd og grammatikk. I beskrivelsen av hva *NSL* måler, heter det at det kan måle «faktisk» norskspråklig kompetanse opp mot kompetansemål i læreplanen. Etterfølgende står det at resultater vil gi klare indikasjoner på om elever er generelt språklige svake, og hvilke evner de har til å danne begreper. I tillegg slås det fast at man gjennom testen kan avdekke spesielle deler som er mangelfull ved den språklige kompetansen hos eleven, og at det kan gis klare indikasjoner på hva som må til for å kunne bygge opp en adekvat språklig plattform i henhold til kompetansemålene i læreplanen hos eleven (Frøyen, 2012). I forbindelse med kartleggingsverktøyet *NSL*, oppsto *NISK*, norsk intensivt språkkurs, et opplæringstilbud gitt til elever som ikke har grunnleggende norskkunnskaper for å følge og få godt utbytte av den ordinære undervisningen. Det er et systematisk og strukturert opplegg som har fokus på begrepslæring og strategier for videre læring av språk. Tilbudet om *NISK* er ikke en erstatning for vedtak om særskilt norskopplæring, men et tilbud som kan supplere undervisningen. Elevene kartlegges både før og etter *NISK* med kartleggingsverktøyet *NSL*, for å vurdere progresjonen (Oslo kommune).

Trondheimstesten

Trondheim kommune utarbeidet i 2008/2009, sist revidert i 2014, kartleggingsprøver for minoritetsspråklige elever (Trondheim kommune, 2018). Verktøyet består av kartleggingsprøver delt inn i tre aldersgrupper der den første gjelder skolestartere, den andre 3.-4. klasse og den tredje 5.-7. klasse. Prøven som gjelder skolestartere har som mål å kartlegge

elevene norskspråklige kompetanse ved skolestart, og vil med dette gi en indikasjon på om eleven har behov for særskilt norskopplæring i henhold til opplæringsloven §2 – 8. I lærerveiledningen heter det at norskspråklige ferdigheter defineres som «de ferdigheter barnet må ha for å forstå hva andre sier, for å kunne tale slik at andre forstår, lese stille, lese med forståelse og kommunisere skriftlig og muntlig» (Trondheim kommune, 2014c, s. 5). Samtidig understrekes det at kartleggingen skal ses som et ledd i en helhetlig vurdering av eleven (Trondheim kommune, 2014c). I prøven for skolestartere finner vi forskjellige oppgaver knyttet til innholdsforståelse, ordforråd, grammatikk og uttale. Det er oppgaver som er knyttet til ulike domener som hus, klær og dyr som skal måle elevenes ordforråd på norsk. Det er også tekster som skal måle elevens innholdsforståelse ved at læreren leser teksten høyt og eleven skal svare på ulike spørsmål knyttet til innholdet. Andre oppgaver er knyttet til grammatikk ved å teste forståelsen av preposisjoner og verb, samt oppgaver som måler uttale hvor man legger mye vekt på uttalen av lydene u, r, o, y, æ, ø, å (Trondheim kommune, 2014c).

Kartleggingsprøvene tilknyttet de to andre aldersgruppene har, til forskjell fra det for skolestartere, som utgangspunkt å kartlegge elevenes læringsutbytte i mottaksklasser. Verktøyet er ment brukt i sammenheng med overføring fra innføringsklasse til ordinær klasse (Trondheim kommune, 2014a, b). Prøvene er delt inn i to deler, en skriftlig og en muntlig del som måler ferdigheter i skriving, lesing, kommunikasjon, tale og lytting. Som det påpekes i lærerveiledningen må kartleggingen deles opp i bolker, gjerne over to dager, av hensyn til elevens konsentrasjon og yteevne. I likhet med prøven for skolestartere inneholder også disse prøvene oppgaver som har som hensikt å måle ordforråd innenfor ulike domener som skolesaker, kropp, klær, mat med mer. Det er også oppgaver knyttet til grammatikk som bøyning av substantiv, verb og adjektiv. Samtidig er det også oppgaver knyttet til matematisk forståelse og begreper. Sluttresultatene av kartleggingen, både for skolestartere, klasse 3.- 4. og klasse 5. -7., blir oppsummert med en prosentvis skår. Verktøyet måler altså ut fra én fasit som kun gir poeng ved riktig svar. Imidlertid er kommunikasjon en ferdighet som testen skal måle, der læreren underveis i testingen skal vurdere elevenes motivasjon, kommunikative ferdigheter, selvstendighet og forståelse av instruksjoner (Trondheim kommune, 2014a, b, c).

M-prøve i matematikk

Det er ikke kun språkferdigheter som blir kartlagt i skolen, det er også mye fokus på kartlegging av matematiske ferdigheter hos elevene. Et kartleggingsverktøy som er mye brukt er *M-prøvene i matematikk*. Dette er et kartleggingsverktøy utarbeidet av PP-tjenesten, og inneholder

oppgaver som blant annet måler elevenes ferdigheter innenfor posisjonssystem, matematiske begreper, praktisk forståelse gjennom bilder, tekstoppgaver og problemløsning og grunnleggende ferdigheter (Akselsdotter, Grimstad & Engenes, 2008). Prøvene er *diagnostiske*, det vil si at de måler hvor elevene har sine svake og sterke sider innenfor den matematiske forståelsen. De er også normerte, så resultatene av prøvene blir sammenlignet med et større antall elever på samme trinn (Akselsdotter et al., 2008). Samtidig er det nødvendig å poengtere at dette verktøyet ikke er laget med hensyn til andrespråkselevne. En konsekvens av å la andrespråkselevne ta disse kartleggingsprøvene, er at det kan resultere i feilkilder fordi elevene ikke klarer å svare adekvat på matematiske oppgaver fordi språkferdigheten ikke er tilstrekkelige nok.

Carlsten leseprøver

Sett bort ifra nasjonale prøver, er *Carlsten* leseprøver en av de mest brukte kartleggingsprøvene for å vurdere leseforståelse og leseferdigheter (Arnesen, Braeken, Ogden & Melby-Lervåg, 2019, s. 483). *Carlsten*-prøvene er tilpasset elever med norsk som morsmål, og blir gjennomført fra første til tiende trinn. Testene er ment for å måle leseflyten til elevene gjennom måling av leseforståelse og lesehastighet (Carlsten, 2016). På småtrinnene, altså første- og andretrinn, måles kjennskapen elevene har til bokstaver og evnen til å identifisere språklyder. Fra tredje- til syvende trinn, skal elevene underveis i lesingen understreke ulike ord, som gir setningen den rette betydning. Testen skal gjennomføres på 10 minutter, og har som hensikt å identifisere elever med språkvansker. Funn fra prosjektet til Arnesen (2019) viser imidlertid at *Carlsten*-prøvene har få rapporter som er tilfredsstillende utfra validitet og reliabilitet, og testen fokuserer mer på avkodningsferdigheter enn leseforståelse (Arnesen et al., 2019, s. 476).

4.5.1 Sammenligning av de ulike kartleggingsverktøyene

Ut fra de ulike kartleggingsverktøyene kan vi tydelig se at de har ulike formål med testingen. De skiller seg fra hverandre når det gjelder hvilke ferdigheter de skal måle, om det er muntlige eller skriftlige ferdigheter, faglig kompetanse, kommunikative ferdigheter, og hvorvidt det tas hensyn til den fullstendige språklige kompetansen til eleven. *NSL* og *Trondheimstesten* er to verktøyene måler er begrensede deler av elevenes språkferdigheter. Verktøyene er knyttet til muntlige og kommunikative ferdigheter og er for det meste koblet til elevenes begrepsforståelse og ordforråd (Palm & Ryen, 2018, s. 228). Forståelsen av begreper og størrelsen på ordforrådet har betydning for lesing. Ordforråd og begrepsforståelse har sammenheng med leseforståelse

fordi en må inneha et visst antall begreper for å kunne forstå betydningen og konteksten av teksten en leser (Laufer, 1992, s. 129). Samtidig har også ordforråd betydning for forståelsen av muntlige handlinger i for eksempel undervisningen. Likevel mangler tester, som i stor grad er avgrenset til å måle begreper og ord gjennom ulike ordutfyllingsoppgaver og visuelle oppgaver ved peking på bilder, den språklige konteksten som kan være til støtte for elevene (Palm og Ryen, 2018, s. 229).

I *Kartleggingsmatell. Språkkompetanse i grunnleggende norsk* står kommunikative ferdigheter sentralt. Til forskjell fra *NSL* og *Trondheimstesten* er dette verktøyet dynamisk, siden læreren skal samarbeide med elevene under selve kartleggingen. Den er altså kommunikativ, både ved at den måler kommunikative ferdigheter, men også på grunn av interaksjonen mellom lærer og elev i selve kartleggingsprosessen (Palm & Ryen, 2018, s. 229). Kartleggingsverktøyene *NSL* og *Trondheimstesten* gir resultater som er kvantifisert, ved at det enten er riktige eller gale svar. Verktøyene er normbaserte/standardiserte og er en form for statistisk kartlegging. Konsekvensene av slike resultater gir noen begrensninger på hva prøven faktisk gir svar på, og det kan dermed stilles spørsmål ved om det faktisk gir pålitelig informasjon om elevenes kompetanse (2018, s. 230). Denne problematikken kan også trekkes inn når det kommer til *Carlsten* og *M-prøvene i matematikk*, som er tilpasset enspråklige elever. Prøvene er ment for å gi en indikasjon på hva elevene mestrer, men siden de ikke er tilpasset andrespråkelever, vil de ikke ta hensyn til deres vansker når det kommer til språklige begrensninger (Coelho, 2012, s. 340).

Ifølge en Rambøllrapporten (2016), kom det fram at lærere uttrykte misnøye med de ulike kartleggingsverktøyene som ble brukt. En av grunnene er blant annet at de opplever kartleggingsverktøyene som omfattende og tidkrevende (2016, s. 39). I tillegg kommer det også fram i denne rapporten at flere lærere erfarer at *Kartleggingsmateriell. Språkkompetanse i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* er lite konkret med tanke på ferdighetsmålene som kartlegges. Med dette hevdes det da at det stiller høye krav til lærerens kompetanse, og at det er lærerens subjektive tolkninger og skjønn som vurderingen av elevenes ferdighetsnivå baserer seg på (Rambøll, 2016, s. 40).

5. Metode

5.1 Metodisk tilnærming

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for mine metodiske valg. I tillegg vil jeg beskrive framgangsmåten for innhenting av data, erfaringer og ulike utfordringer som har oppstått i forbindelse med undersøkelsene, samt etiske vurderinger. Valget av metode er avgjørende for å kunne nå målet, og for å kunne svare på problemstillingen for prosjektet. «Metoden er redskapet i en undersøkelse» og kan beskrives som framgangsmåten mot et bestemt mål (Dalland, 2012, s. 114). Til å begynne med vil jeg redegjøre for valg av metode og hvilke forberedelser jeg gjorde i forbindelse med studien. Deretter vil jeg forklare hvordan jeg gikk fram for å analysere intervjuene mine, og jeg vil diskutere hvorfor akkurat denne framgangsmåten har vært viktig for dette prosjektet. Avslutningsvis vil jeg se nærmere på validiteten og reliabiliteten til materialet mitt, før jeg helt til slutt reflekterer over noen etiske vurderinger ved studien.

Ifølge Dalland (2012) har ulike metoder ulike hensikter og fordeler. Kvantitative metoder kan gi informasjon om målbare enheter. Kvantifiserte data gir oss mulighet til å foreta statistiske beregninger som gjennomsnitt eller prosent av større datamengder. I motsetning til de kvantitative metodene har kvalitative metoder til hensikt «å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle», altså vil en slik metode vise mer dybde enn bredde innenfor et felt. Likevel er begge tilnærmingene med på å gi innsikt i handlinger og holdninger hos enkeltmennesker, institusjoner og grupper, samt en bedre forståelse av samfunnet (Dalland, 2012, s. 112). Fordelen med de kvalitative metodene er at de er mer fleksible, og åpner i større grad opp for tilpasning og spontanitet i interaksjon mellom forsker og deltaker (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17) I forbindelse med min problemstilling og spørsmålene knyttet til den, var målet å få innblikk i lærernes refleksjoner og erfaringer om kartlegging og vurdering av andrespråkelever. Det handler med andre ord om å få lærernes synspunkter og beskrivelser av deres vurderingspraksis og gjennom innblikk i disse beskrivelsene få informasjon om deres erfaringer og refleksjoner. Oppgaven har derfor en fenomenologisk tilnærming, og handler om å forstå sosiale fenomener og beskrive lærernes perspektiver og opplevelser ut ifra hvordan de opplever sin livsverden (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 45). For å få et best mulig bilde av dette, så jeg på det som mest fornuftig og hensiktsmessig å benytte meg av kvalitative metoder, nærmere bestemt ikke-deltakende observasjoner og semistrukturerte intervjuer.

5.2 Forberedelser til studien

5.2.1 Endring av prosjektet

I begynnelsen av studieprosessen var min interesse å undersøke alfabetiseringsklasser, som er et av innføringstilbudene norsk skole tilbyr (Utdanningsdirektoratet, 2012). Jeg ville undersøke hvordan alfabetiseringslærere kartla de nyankomne elevene før, under og ved overføringen til ordinære klasser. Tidlig i studieprosessen oppdaget jeg at tilbudet for alfabetiseringsklasser har minket på grunn av politiske føringer som har snevret inn flykningskvoten i landet, noe som har ført til at det ankommer færre innføringselever uten noen form for tidligere skolebakgrunn (Karlsen, 2017, s. 161). Alfabetiseringstilbudet har blitt så snevert at det i noen av kommunene ikke lenger var et tilbud. I tillegg til at tilbudet kun var tilbudt ved noen få skoler, så jeg på det som vanskelig å klare å anonymisere de eventuelle skolene jeg ville undersøkt. Som resultat av dette, valgte jeg heller å undersøke et innføringstilbud som fortsatt er utbredt ved flere skoler i flere kommuner. Med dette sagt, det forekom at det i noen klasser var alfabetiserings elever som deltok i innføringsklassene jeg undersøkte.

5.2.2 Forarbeidet til innhenting av data

Som en del av forberedelsene til prosjektet utarbeidet jeg en intervjuguide. Jeg tok utgangspunkt i problemstillingen, som bygger på forskriften til Opplæringsloven §2 – 8. Problemstillingen har fokus på innføringslærere og de er derfor informasjonskilder i studien. Intervjuguiden er delt i tre hovedbolker; 1) lærernes bakgrunn, 2) generelt om undervisnings- og klassepraksis, og 3) faktaorienterte spørsmål om kartleggings- og vurderingspraksiser. Med denne formen for oppbygging gikk intervjuet fra først å dreie seg om mer konkrete spørsmål angående undervisning og organisering, til mer vanskelige temaer hvor lærerne måtte reflektere over egen praksis og organisering.

Undersøkelsen er godkjent av NSD – Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (se vedlegg 1), inkludert intervjuguide (se vedlegg 4) og informasjonsskriv til informantene (se vedlegg 2).

5.3 Kvalitative forskningsmetoder

Kvalitative undersøkelser vil i større grad være orientert mot å beskrive og kartlegge mennesker samhandling, rutiner, tradisjoner, ideer, kommunikasjon etc. med tanke på å

avdekke de meningssammenhengene dette inngår i. Forutsetningen for dette er å forsøke å sette seg inn i og forstå en virkelighet ut fra et annet ståsted enn ens eget. (Balsvik & Solli, 2018, s. 18)

For å kunne undersøke min problemstilling, som har som hensikt å få informasjon om lærernes synspunkter og erfaringer om kartlegging og vurdering, har jeg benyttet meg av kvalitativ metode. Hovedvekten av dataene mine er innhentet gjennom kvalitative semistrukturerte intervjuer av innføringslærere, hvor jeg har forholdt meg til en strukturert intervjuguide. Fordelen med de semistrukturerte intervjuene er at jeg har hatt muligheten til å stille utdypende spørsmål og oppfølgingsspørsmål hvis noen svar har krevd mer dybde eller tydelighet (Larsen, 2017, s. 29). I tillegg til å innhente data gjennom intervjuer, observerte jeg også undervisningen i innføringsklassene jeg undersøkte. Dette var for å kunne forstå konteksten elevene og lærerne befinner seg i. Når det er sagt er ikke observasjonene en stor del av datamaterialet mitt, men det hadde mer som hensikt at jeg som undersøker ville forstå og få et overblikk over situasjonskonteksten og deltakerne i den.

5.3.1 Observasjon som metode

Som skrevet tidligere valgte jeg ikke-deltakende observasjon som en metode for å få en relasjon til læreren og et innblikk i deres situasjonskontekst. Observasjon som metode egner seg når en forsker ønsker direkte tilgang til det han eller hun undersøker (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 62 - 63). Ut ifra min problemstilling er det vanskelig å observere lærernes tanker og erfaringer om deres kartleggingspraksis, men gjennom en kort observasjon av undervisningen, kan jeg som undersøker komme tettere på lærerne og se deres måte å undervise på, og ikke minst få et overblikk over elevene lærerne har med å gjøre. Å kombinere observasjon og intervju, kan bidra til å gi nødvendige forutsetninger for intervjuet (Dalland, 2012, s. 185). Observasjonen var ikke en del av materialet som skulle analyseres, men ble benyttet for å oversikt over undervisningen og elevene.

Min rolle under selve observasjonen var som ikke-deltakende observatør. Det innebærer ifølge Fangen (2010) at forskeren kun observerer, uten å delta eller involvere seg i samhandlinger (Fangen, 2010, s. 77). Jeg ønsket at observasjonen av de ulike klassene ville gi meg nye erfaringer innenfor feltet, og at det skulle bidra til en bredere forståelse av handlingene til

informantene. I observasjonssituasjonen var jeg plassert bakerst i klasserommet for å få en oversikt over læreren som underviste elevene i klassen, og jeg skrev feltnotater fortløpende. Ved å få en oversikt over klassene og de ulike elevene som befinner seg i den, tenkte jeg at det ville gjøre det lettere for informantene senere i intervjusituasjonen å referere til ulike hendelser og eventuelle elever.

5.3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

I tillegg til den uformelle observasjonen i klasserommet, gjennomførte jeg ett intervju med hver av informantene. Det er dette hovedvekten av datamaterialet mitt bygger på. Med tanke på min problemstilling som handler lærernes erfaringer og synspunkter på vurdering og kartlegging, var det viktig å få informasjon om deres tanker om det å kartlegge, deres refleksjoner rundt hvilke ferdigheter som var viktig å kartlegge og hva de så på som nødvendig kompetanse for å kunne overføre andrespråkelever til en ordinær klasse.

I forkant av intervjuene hadde jeg sendt ut mail med en beskrivelse av undersøkelsen, forklaring av problemstilling og hensikten med prosjektet (se vedlegg 2). Lærerne var dermed noe forberedt på temaene som ville bli tatt opp i intervjuet, og disse temaene var også utgangspunktet for intervjuguiden (se vedlegg 4). Intervjuene mine var semistrukturerte, det vil si at jeg forholdt meg til en utarbeidet intervjuguide som en dynamisk rettesnor, men hadde mulighet til å bevege meg mellom spørsmål, samt stille oppfølgingsspørsmål når det føltes nødvendig (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Siden intervjusamtalen varierte fra lærer til lærer, så jeg det ikke som nødvendig å sende dem intervjuguiden i forkant av intervjuet. I tillegg var organisering av innføringstilbudene og overføringsprosessen forskjellig på de fire skolene, noe som gjorde at intervjuene hadde litt forskjellige utgangspunkt når det kom til spørsmål angående organisering og overføring. Styrken med å benytte seg av semistrukturerte intervjuer er at situasjonen kan oppleves som tryggere og mer avslappende for informanten, samtidig som intervjueren kan ta valg underveis og være fleksibel ut fra hva informanten svarer (Larsen, 2017, s. 99). Intervjueren leder samtalen, samtidig som informantene kan påvirke og forme intervjuet.

Lyden fra intervjuene ble tatt opp for å ikke gå glipp av viktig informasjon, og for at jeg som intervjuer kunne fokusere på samtalen istedenfor å notere. Før jeg startet intervjuene skrev informantene under på at de godkjente at intervjuene ble tatt opp (se vedlegg 2). Noen av

fordelene ved å ha tatt opp intervjuene er at opptakene kunne avspilles flere ganger etterpå og granskes nøye. Det medfører at jeg kan stole mer på transkripsjonene enn notater som kan være mer ufullstendig.

5.4 Forskerrollen

Kvalitative undersøkelser er i stor grad avhengig av fortløpende fortolkninger av de situasjonene forskeren undersøker, og disse fortolkningene er i stor grad knyttet til forskeren som subjekt. I tillegg vil det også forekomme en gjensidig påvirkningsrelasjon mellom forsker og forskningsobjekt som kan farge fortolkningene på ulike måter.

(Balsvik & Solli, 2018, s. 19)

Vitenskap dannes gjennom forskning, og er med på å systematisere og videreutvikle ny kunnskap. Vitenskapelighet kjennetegnes gjennom kritiske holdninger, påstander og etablerte sannheter, og blir framstått som sannhet ut ifra teoretisk forståelse. Samtidig er det viktig å huske at det finnes flere sannheter. Det som oppfattes som sant i en kontekst, kan bli sett på som mer tvilsomt i andre sammenhenger med andre innfallsvinkler, begreper og tilnærminger (Halvorsen, 2008, s. 21). Hermeneutikken er et vitenskapssyn som hovedsakelig handler om å fortolke og forstå handlinger gjennom undersøkelse av hva som er intensjonen bak. Det blir beskrevet som hvordan vi mennesker erkjenner virkeligheten med en bestemt forståelseshorisont som utgangspunkt (Balsvik & Solli, 2018). Fortolkningsprosessen blir ofte illustrert som en sirkel eller spiral, også kalt den hermeneutiske sirkel/spiral. Når vi utsettes for nye erfaringer, vil de adopteres inn i forståelseshorisonten vår. Vi vil alltid ha med gamle erfaringer inn i nye erfaringer, og slik vil det være med på å danne et nytt grunnlag for erfaringer (Balsvik & Solli, 2018; Halvorsen, 2008; Kruuse, 2007). Med dette synet som utgangspunkt vil man alltid i en intervjusituasjon ha med seg noen forkunnskaper og erfaringer rundt et tema og det å intervju, og i samtaler med informanter vil disse erfaringene og forkunnskapene utvides, noe som gjør at man får større viten om emnet. Dette kan både ses i sammenheng med informasjonen man får ut av observasjonen, som igjen blir tatt med inn i intervjusituasjonen. Fra jeg gjennomførte mitt første intervju til det siste, hadde min forståelseshorisont og mine erfaringer utvidet seg ut ifra informasjonen jeg hentet inn gjennom intervjuene. Dette var

selvfølgelig med på å prege min oppfattelse av situasjonen jeg undersøkte, og ettersom svarene til informantene var ulike, ble også forståelsen større.

5.4.1 Refleksivitet

Ifølge Dalland (2012) er det en myte at en forsker kan være verdinøytral. *Refleksivitet* er et begrep som blir beskrevet som «a strategy of using subjectivity to examine social and psychological phenomena, assuming that social discourses are inscribed in and social practices are embodied by the researcher» (Alvesson & Sköldberg, 2018, s. 10). Idealet om å være hundre prosent objektiv innenfor kvalitativ forskning er nesten umulig, men desto viktigere er det at forskeren reflekterer over hvordan kunnskap blir til gjennom forskningen. Dette er det Kvale og Brinkmann (2017) kaller *refleksiv objektivitet*. I tillegg til det å reflektere over egne fordommer og erfaringer, er det i hermeneutisk forstand at vi på grunnlag av våre fordommer er i stand til å forstå noe (Gadamer, 2004, sitert i Kvale & Brinkmann, 2017, s. 273). Når man utfører et intervju innebærer det forskjellige diskurser. Diskursanalyse fokuserer på hvordan vi bruker språk og tekst til å gjennomføre aktiviteter og handlinger, og hvordan det er en måte å skape sannhet og kunnskap på. I en intervjusituasjon deltar både informant og intervjuer i en samtale. Kunnskap oppstår gjennom samtale mellom to parter, noe som gjør at man kan anse informanten som en slags medforsker i prosessen (Parker, 2005, sitert i Kvale & Brinkmann, 2017, s. 187). Dermed er all informasjon jeg samlet inn under intervjuene mine, med på å skape grunnlaget for kunnskap i denne studien. Det er imidlertid viktig å huske på at maktstrukturene som blir konstruert mellom intervjuer og informant i et forskningsintervju er sentrale for hvordan resultatene fra intervjuene oppstår.

Kvale og Brinkmann (2017) peker på fem forhold som kan beskrive det asymmetriske maktforholdet mellom intervjuer og informant. Det første de peker på er at intervju som form ikke er en dagligdags, åpen samtale mellom to likestilte parter. Den som intervjuer har en vitenskapelig kompetanse, og det er intervjueren som har bestemt tema, intervjusituasjonen, stiller spørsmål og som tar valg om eventuelle spørsmål skal følges opp eller utdypes mer. Det andre forholdet som blir påpekt er at intervju er en enveisdialog. Det er intervjuerens oppgave å spørre, og informanten sin oppgave å svare. Intervju som en instrumentell dialog er det tredje forholdet som blir pekt på. Samtalen blir instrumentalisert ved at intervjueren vil få fram gode beskrivelser, fortellinger og tekster som kan fortolkes i ettertid av samtalen. Intervju som en manipulerende dialog er det fjerde de trekker fram. I noen tilfeller kan det være at intervjueren

ønsker informasjon uten å stille direkte spørsmål om det. Det siste som pekes på er at det til syvende og sist er intervjueren som skal fortolke intervjuene i ettertid. Fortolkningen og rapporteringen av hva den intervjuede virkelig mente, kan bli sett på som et stort privilegium for intervjueren (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 52). Intervjueren bør være bevisst på disse forholdene. I min sammenheng var disse forholdene sentrale og noe som er blitt tatt i betraktning i analysen av datamaterialet.

5.5 Utvalg

Jeg har intervjuet fire innføringslærere tilknyttet fire forskjellige innføringsklasser, fordelt på tre ulike kommuner. Hensikten med dette er at jeg får et bredere utvalg og sammenligningsgrunnlag, og at validiteten på funnene mine styrkes. I og med at jeg vil sammenligne undersøkelsene mine, så jeg derfor på det som nyttig å se ulike skolars og kommuners løsninger for organisering og kartlegging av innføringselever. Ordlyden i problemstillingen min gjorde at utvalget av informantene ble avgrenset. Dermed ble kriteriene for å delta i studien at informantene måtte være lærer i en innføringsklasse for barnetrinnet. Utvalget ble dermed *ikke-sannsynlighetsutvelging*: informantene er ikke tilfeldig utvalgt og representerer dermed ikke hele populasjonen (Larsen, 2017, s. 89).

5.5.1 Utvalg av skoler og lærere

Tanken bak utvalget av skolene i denne studien var at skolen måtte ha et innføringstilbud på barnetrinnet. Jeg valgte skoler i tre ulike kommuner for kunne sammenligne ulike kommunale føringer for organisering og kartlegging av innføringselever. Utvalget var noe tilfeldig, utenom kriteriet som nevnt over, og falt naturlig på kommuner på Østlandet. Kommunene var av forskjellig størrelse, noe som viste seg gjennom de ulike tilbudene kommunene ga. Den ene kommunen tilbød innføringstilbud ved flere skoler, mens innføringstilbudet i de to andre kommunene kun var tilbudt ved hver sin skole. Valget på skole ble derfor relativt innsnevret med tanke på tilbudene. Jeg sendte ut en mail til alle skolelederne på skolene i de aktuelle kommunene som hadde et innføringstilbud. Responsen fra skolelederne var fraværende, noe som førte til at jeg tok direkte kontakt med ulike innføringslærere. Det kan derfor sies at skolene er valgt på grunnlag av at de fire lærerne selv valgte å delta.

Ifølge Larsen (2017) har vi ulike former ikke-sannsynlighetsutvelging. I min studie har jeg valgt en kombinasjon av *skjønnsmessig utvelging* og *utvelging ved selvseleksjon* (Larsen, 2017, s.

90). En skjønnsmessig utvelging betyr at jeg som leder av studien velger ut informanter ut ifra min vurdering av hva som er nødvendig. Dette kan blant annet være på bakgrunn av ulike kriterier, kjønn, alder, utdanning og/eller bosted (Larsen, 2017, s. 90). Å velge ut informanter gjennom utvelging ved selvseleksjon betyr at informantene velger selv om de vil være en del av undersøkelsen. Slik jeg endte opp med mine informanter kan derfor ses på som en kombinasjon av disse to formene for ikke-sannsynlighetsutvelging, i og med at både reisevei for meg og at informantene måtte være tilknyttet en innføringsklasse, var kriterier for å kunne delta. Samtidig var det informantene selv som tok kontakt med meg, og ga sitt samtykke til å delta i studien.

5.5.2 Presentasjon av skolenes innføringstilbud

Skolene jeg har valgt å bruke, er fire barneskoler som har tilhørighet ved tre forskjellige kommuner. Jeg vil omtale skolene som skolen til Gerd, skolen til Håkon, skolen til Trond og skolen til Heidi, for å gi en lettere oversikt over hvilken skole som tilhører hvilken lærer. Alle fire skolene hadde egne innføringsklasser, og på skolene til Håkon, Trond og Heidi var tilbudet delt inn i to forskjellige trinn, småtrinnet og mellomtrinnet. Skolen til Gerd hadde derimot et innføringstilbud fra og med tredje trinn til sjuende trinn. På skolene til Gerd og Håkon, som forøvrig tilhørte samme kommune, ble nyankomne elever i første- og andreklasser plassert direkte inn i sine ordinære klasser, mens på skolene til Trond og Heidi gjaldt tilbudet alle klassetrinn på barnetrinnet. Organiseringen av tilbudene er vedtatt etter kommunale føringer, og etter det Rambøllrapporten (2016) skriver, er det i hovedsak tre ulike måter å organisere tilbudet for elever som har fått vedtak om særskilt språkopplæring:

- Delvis integrert tilbud – elever har tilhørighet til ordinær klasse, men deler av opplæringen gis i mindre grupper
- Innføringsklasser – egne klasser ved ordinære skoler
- Innføringskoler – ved egne skoler

(Rambøll, 2016, s. 58)

Alle fire skolene som jeg undersøkte, organiserte tilbudet ved å ha særskilte innføringsklasser, altså at klassene var uavhengig av den ordinære klassen. Elevene var skrevet inn på nærskolen sin, som er skolen de geografisk sokner til, og deltok i innføringsklasser tilhørende en annen skole i kommunen. Selv om tilbudene ved de fire skolene var organisert som særskilte klasser,

var det allikevel ulik tilnærming til hvordan ukedagene var organisert. Ved skolene til Gerd, Håkon og Heidi fulgte elevene konstant undervisningen ved innføringsklassen, altså fem dager i uka. Elevene på skolen til Trond deltok i innføringsklassen tre dager i uka, fra mandag til onsdag, hvorpå de på torsdag og fredag var tilknyttet den ordinære undervisningen på nærskolen sin. Det vil si at de ved denne skolen hadde et tilbud som var *delvis integrert*, hvor elevene hadde to ulike klasser og skoler å forholde seg til.

Antall elever som deltok i de ulike innføringsklassene varierte ved de fire skolene. Skolene til Gerd og Håkon hadde maksimalt plass til tolv elever, mens de på skolene til Trond og Heidi ikke hadde en maksgrænse for hvor mange elever som kunne delta i klassene. Som skrevet over er skolene til Gerd og Håkon tilknyttet samme kommune, og i denne kommune var det flere skoler som tilbød innføringsklasser. Skolene til Trond og Heidi er tilknyttet hver sin kommune og i disse kommunene er de skolene de eneste som tilbyr innføringsklasser, noe som kan være årsaken til at de ikke har noen begrensninger når det kommer til antall elever som deltar i klassen.

5.5.3 Presentasjon av lærerne

Informantene i denne studien var fire innføringslærer på barnetrinnet. Jeg har i denne oppgaven valgt å kalle dem Gerd, Håkon, Trond og Heidi, som er fiktive navn for anonymiseringens skyld. Gerd og Heidi tilhører hver sin skole i samme kommune, mens Trond og Håkon er tilknyttet hver sin skole i hver sin kommune. Under vil jeg presentere kort de ulike lærernes bakgrunn og deres skoletilværelse.

Gerd har jobbet som lærer i 20 år og har vært innføringslærer i de fire siste årene. Hun jobber som innføringslærer for 3. – 7. trinn. Gerd er dermed den læreren jeg har intervjuet, som har det største aldersspennet i innføringsklassen sin. I bunn er Gerd førskolelærer, men har tatt pedagogisk arbeid, veiledning og lesing som etterutdanning slik at hun har kompetanse til å jobbe i grunnskolen. I klassen hennes er det tolv elever, og som regel er det kun én lærer tilstede i undervisningen.

Håkon jobber på en annen skole i samme kommune som Gerd, og underviser i en innføringsklasse for elever fra 5. – 7. trinn. Han har jobbet som lærer i nærmere syv år tilsammen, hvor de to siste årene har vært tilknyttet innføringsklassen. I hans klasse ble det

forespurt om de kunne øke antallet elever fra tolv til fjorten, mot at de fikk en ekstra assistent i klassen på heltid. Han påpeker at fjorten elever er mye i én klasse, men at kompensasjonen med en assistent på heltid veier opp utfordringene. Håkon har grunnfag og en mastergrad i bunn, og har tatt PPU i ettertid for å få kompetanse til å jobbe i grunnskolen.

Trond jobber som innføringslærer for 8. – 10. trinn. Da jeg intervjuet han var det færre elever ved skolen, noe som gjorde at klassen kun hadde elever fra 6. – 8. trinn. Tilbudet ved hans skole er organisert slik at elevene deltar i innføringsklassen tre dager i uka, og to dager ved nærskolen. Skolen som Trond jobber på, er den eneste skolen i kommunen som gir et innføringstilbud til grunnskoleelever. Trond er utdannet lektor med hovedfag i engelsk, og har tatt etterutdanning i norsk som andrespråk. Det vil si at Trond er den eneste av de lærerne jeg intervjuet som har formell kompetanse innen andrespråklæring. Elevgruppa varierer svært fra år til år, noe som gjør at ressurser, i form av assistenter og morsmålslærere og gruppeinndelinger, blir tatt stilling til etter hvordan gruppa endrer seg.

Heidi jobber som innføringslærer for 4. – 7. trinn. Hun har fire års lærerutdanning, og er allmennlærer. Av de fire informantene mine er det Heidi som har lengst erfaring innenfor innføringsklasser, da hun har jobbet femten år tilsammen som innføringslærer. Det er også verdt å påpeke at hun har kun jobbet som innføringslærer fra hun kom ut i arbeid, og har trivdes veldig godt med det. Elevene deltar ved innføringsklassen fem dager i uka, og det er ikke noen maksimumsgrense for antall elever som får tilbud ved skolen. Denne skolen er den eneste i kommunen som gir et innføringstilbud til elever fra 1. – 7. trinn.

5.5.4 Organisering av overføring

Skolene organiserer overføringen fra innføringsklassen til den ordinære klassen på ulike måter. Elevene har rett til særskilt norskopplæring i separate grupper eller klasser, og dette tilbudet kan vare opptil to år (Opplæringsloven, 1998, §2 – 8). Da jeg intervjuet mine informanter hadde jeg spørsmål angående overføringsprosessen og organiseringen rundt denne. Når det gjaldt organisering av overføringen fra innføringsklasser til ordinære klasser var organisering ulik i de tre kommunene. Ved Gerd og Håkon sine skoler ble overføringen organisert slik at elevene hospiterer i klassen sin ved nærskolen i fire dager, fordelt på to uker, før de begynte for fullt i den ordinære klassen. Det kom fram at denne ordningen var bestemt etter kommunale føringer. På Trond sin skole, som nevnt over, gikk elevene i sin ordinære klasse to dager i uken, mens de

tilhørte innføringsklassen tre dager. Dermed hadde ikke de ikke en klar overgangsorganisering, da elevene tilhørte to klasser underveis i hele den særskilte norskopplæringen. På Heidi sin skole organiserte overgangen til ordinær klasse over en lengre periode. Det var organisert slik at elevene besøkte sin ordinære klasse hver femte uke over et halvt år, inntil elevene ble overført permanent.

5.6 Bearbeiding og analyse av dataene

I bearbeidelsen av intervjuene ble analysen av materialet i all hovedsak drevet fram av en *induktiv* tilnærming, der arbeidet med empirien påvirket hva som pekte seg ut som interessante tema, konsepter og spørsmål å ta med videre. Med en induktiv tilnærming menes det at en trekker slutninger ut ifra observasjoner av et antall enkelttilfeller (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 224; Tjora, 2010, s. 23). Forskeren går inn med et åpent sinn om det som skal utforskes, og lar empirien forme studien. Selv om analysen bærer preg av en slik framgangsmåte, er det samtidig viktig å påpeke at dette ikke undergraver teorien sin betydning. Teorien sin betydning i innhenting av datamaterialet har vært sentral, og kan dermed ses på som en *deduktiv* tilnærming til undersøkelsen. I en deduktiv tilnærming tar forskeren utgangspunkt i en hypotese på grunnlag av generelle teorier. Forskingen er da teoridrevet med et ønske om å motbevise dem (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 224). For min studie har det vært nyttig å ha en induktiv tilnærming til det jeg har undersøkt. Dette har vært med på å øke min forståelse av lærernes synspunkter og erfaringer rundt min problemstilling. Samtidig har teorien vært sentral i forkant av innhenting av datamaterialet, ved at jeg hadde noen arbeidshypoteser på bakgrunn av tidligere forskning og teori som var styrende for eksempel ved utarbeidelsen av intervjuguiden. Utgangspunktet for analysen kan dermed ses på som en *abduktiv* tilnærming, ettersom jeg har en kombinasjon mellom den deduktive og den induktive tilnærmingen (Tjora, 2010, s. 24). På bakgrunn av mine egne perspektiver og teorier innenfor andrespråksfeltet, gjorde jeg meg opp noen tanker på forhånd av datainnsamlingen, samtidig har jeg vært åpen for lærernes utsagn i intervjuene.

Materialet for min studie ble bearbeidet gjennom transkribering av intervjuene, hvor jeg deretter systematiserte materialet inn i ulike deler. Transkriberingen av datamaterialet var en tidkrevende prosess, og det var noen valg jeg måtte ta underveis i denne prosessen. Arbeidet med å gå fra muntlig tale til skriftlig tekst, krever at forskeren er bevisst på vurderinger rundt hva som skal med i teksten og hva som blir utelatt (Kvale & Brinkmann, 2015, 204). Jeg har, i

mitt arbeid med transkripsjonene, valgt å skrive nært opp mot den muntlige talen til lærerne. Jeg har valgt å inkludere ufullstendige setninger i transkripsjonen, men å utelukke pauser og lignende, for å få fram synspunktene deres tydeligere. Dette er det som kalles meningsfortetting, hvor irrelevant informasjon har blitt utelatt slik at sentral informasjon blir fortettet (Johannessen, Christoffersen & Tuft, 2016, s. 173) Konsekvensen av dette er at de eventuelle nølende eller tenkende pausene i samtalen ikke kommer fram, noe som får sitatene til læreren å virke mer sikre i teksten enn de kanskje var.

Systematiseringen av datamaterialet mitt skjedde stegvis: først leste jeg gjennom transkripsjonene mine så objektivt som mulig, uten at teorien skulle påvirke hva jeg så etter. Flere gjennomganger av materialet mitt resulterte i fire overordnede temaer som jeg kunne bruke videre: 1. Valg av kartleggingsverktøy 2. Utfordringer knyttet til kartlegging 3. Hva er bestemmende for elevenes overføring? Innenfor disse temaene trakk jeg ut ulike relevante undertemaer. Etter å ha tematisert empirien, gikk jeg dypere inn materialet mitt og hvert tema. Jeg kodet transkripsjonene med ulike farger etter tema. Gjennom denne måten å arbeide på, oppsto det en tydeligere struktur i empirien, som igjen gjorde det lettere å identifisere funnene mine.

Det har vært hensiktsmessig å fokusere på innholdet som ble formidlet i intervjuene, altså med en induktiv tilnærming. Samtidig poengterer Aksel Tjora (2010) at ideene til forskningen ofte oppstår gjennom et teoretisk perspektiv (2010, s 12). Det er dermed vanskelig for den som forsker å kunne være helt objektiv i analysen av empirien. Tilnærmingen til analysen kan ha ført med seg at jeg har tolket det informantene har sagt på feil måte, selv om jeg har prøvd å transkribere intervjuene etter beste evne. Ut ifra mitt ståsted har jeg prøvd å få fram meningene til lærerne på en måte som de ville vært enige og fortrolige med.

5.7 Reliabilitet, validitet og overførbarhet

Det finnes flere ulike grep for å gjøre en studie troverdig og grundig. Et viktig spørsmål i arbeidet med datamaterialet har vært å finne ut hvor godt det representerer det studerte fenomenet. Ifølge Christoffersen og Johannsen (2012) gjengir ikke data nødvendigvis den virkelige situasjonen, men det kan være med på å representere noe av den. Dette er det som kalles for *validitet* (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Begrepet validitet handler om hvorvidt funnene i datamaterialet faktisk kartlegger det fenomenet som utforskes (Fangen,

2010, s. 236). Innenfor samfunnsvitenskapen dreier validiteten seg om hvilken metode som er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Med andre ord er validiteten gyldigheten av det en undersøker og om metoden som velges, faktisk undersøker fenomenet. For at validiteten skal bli best mulig, avhenger det ifølge Larsen (2017) av hvor godt man er forberedt til undersøkelsen (Larsen, 2017, s. 25). I forbindelse med min studie har mitt ønske vært å få fram lærernes synspunkter og erfaringer om det å kartlegge og vurdere innføringselevne som skal overføres til ordinære klasser. Jeg mener at intervju har vært den mest formålstjenlige metoden for å få fram dette. Spørsmålene jeg stilte i intervjuene var med på å bidra til å få innsikt i lærernes tanker og erfaringer innenfor dette området. Det har imidlertid vært utfordrende å få tak i lærernes underliggende tanker og holdninger siden temaet er såpass komplekst, og jeg kan derfor ikke med sikkerhet si at jeg har fått til dette. Likevel vil jeg argumentere for at de semistrukturerte intervjuene har vært mest hensiktsmessig å ta i bruk, for å få fram mer dybde i lærernes synspunkter på kartlegging, vurdering og språklig kompetanse. I tillegg har det lille av observasjon jeg gjorde i klasserommene vært med på å bekrefte noe av de lærerne sa i intervjuene, noe som jeg mener styrker validiteten i undersøkelsen.

Innenfor kvalitative metoder som intervju og observasjon, kan det være vanskelig å sikre resultatenes troverdighet. Dette er det Kvale og Brinkmann (2015) kaller *reliabilitet*, som i sin rette forstand betyr i hvilken grad et resultat kan bli reproduisert av andre forskere på andre tidspunkt (2015, s. 276). I forbindelse med intervju og observasjon som metode, er det så og si umulig å oppnå samme resultat på et senere tidspunkt, siden deltakeren, forskeren, konteksten og måten en tolker på, påvirker det endelige resultatet (Fangen, 2010, s. 250). Forskerens engasjement og tolkning av fenomenene som undersøkes kan bli betraktet som støy fordi det kan påvirke resultatene, siden en fullstendig nøytralitet ikke eksisterer (Tjora, 2010, s. 176). Det er dermed viktig at jeg som undersøger gjør rede for hvordan min posisjon kan ha vært med på å påvirke undersøkelsesarbeidet, noe jeg har forsøkt å gjøre i dette kapitlet.

Mine funn i forbindelse med dette prosjektet kan ikke *generaliseres* eller *overføres* til alle innføringslæreres syn eller tanker om kartlegging og vurdering om overføring av innførings elever. Dette er heller ikke hensikten med prosjektet. Overførbarhet omhandler i hvilken grad funnene og tolkningene mine kan overføres til å gjelde andre i lignende situasjoner (Fangen, 2010, s. 255). Kvale og Brinkmann (2015) omtaler det de kaller for analytisk generalisering, det vil si hvorvidt funnene fra en studie kan benyttes som en rettleiding for hva

som vil skje i likende situasjon (2015, s. 291). Dette er noe av mitt formål med denne studien, hvor jeg blant annet har gjort funn som har blitt belyst gjennom tidligere forskning og rapporter. Til tross for at studien er lite overførbar til andre situasjoner kan det gi et deskriptivt bilde av de ulike lærerne som er med i studien. Siden informantene tilhører tre forskjellige kommuner gir det meg et lite grunnlag til å sammenligne kommunene med hverandre. Med dette tatt i betraktning kan dette gi meg grunn til å tro at andre som på senere tidspunkt gjør liknende studier også vil finne noen likheter med mine funn, noe som gir studien min et potensiale til senere forskning.

5.8 Ethiske refleksjoner

I løpet av dette prosjektet har det vært en rekke etiske og moralske problemstillinger jeg har møtt på. Jeg vil i dette avsnittet gjøre rede for mine refleksjoner knyttet til innhenting og arbeidet med datamaterialet. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er intervjuundersøkelsen en moralsk undersøkelse i den forstand at det menneskelige samspillet påvirker ulike situasjoner som for eksempel intervjupersonene, kunnskapen som produseres og vårt syn på situasjonen til mennesket (2015, s. 95). Det er dermed viktig å tenke gjennom disse faktorene når en skal ut og undersøke et felt.

Under intervjuene var det viktig for meg å få fram lærernes tanker og synspunkter innenfor feltet jeg undersøkte. Imidlertid satte intervjuguiden retningslinjene for hva slags temaer som skulle bli tatt opp. Det er jeg som intervjuer som leder samtalen dit jeg vil, og selv om intervjuet var semistrukkert, var det mine refleksjoner og valg underveis i intervjuet som bestemte hva jeg ville at de skulle utdype mer og hva jeg ikke valgte å legge mer vekt på. I intervjusituasjonen er det, som nevnt tidligere, et asymmetrisk forhold mellom intervjuer og informant. Informanten er konstant under observasjon og blir vurdert av den som intervjuer underveis i hele prosessen. Med dette tatt i betraktning, var det viktig for meg å prøve å være nøytral og stille åpne spørsmål som ikke opplevdes ledende.

I et forskningsarbeid er en viktig del av etikken å sikre seg om at de involverte deltakerne er informerte om studien og formålet med arbeidet. Kravet om informert samtykket sikrer at deltakerne vet sine rettigheter når det kommer til frivillig deltakelse, og at de har mulighet til å trekke seg fra undersøkelsen når som helst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Lærerne i min studie fikk informasjon av meg angående formålet med studien samt hva det innebar å delta i

prosjektet. De måtte skrive under samtykkeerklæringen som godkjente gjennomføringen av intervjuene samt bruk av lydopptaker (se vedlegg 2). Det informerte samtykket respekterer informantenes evne til å ta en beslutning, Siden intervjuene av lærerne var hovedkilden til datamaterialet, var det ikke behov for å samle inn samtykke fra alle elevene som deltok i klassen under observasjonen. Imidlertid brakte dette med seg noen etiske vurderinger siden gruppen innføringslever er en svært heterogen og sårbar gruppe med tanke på deres språklige forståelse og bakgrunn. Det var derfor hensiktsmessig å sende ut et skriv til lærerne som de kunne videreformidle til elevenes foresatte om undersøkelsen som ville finne sted i klasserommet (se vedlegg 3). Dette var av hensyn til eventuelle spørsmål lærerne kunne få i etterkant av at jeg hadde observert i klasserommet. I dette skrivet var det viktig for meg å presentere meg selv, formålet med studien, samt spesifisere at elevene ikke ville være en del av datamaterialet.

I arbeidet med datamaterialet var det viktig for meg å ikke svekke informantenes troverdighet, samt å holde informantene anonymiserte, slik jeg spesifiserte i informasjonsskrivet de skrev under på. Hensikten var å sikre informantenes privatliv. Anonymitet har til sin hensikt å beskytte deltakerne i studien, samtidig som det kan gi den som undersøker, mulighet til å tolke utsagnene deres uten en motstemme (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Dette er noe jeg har prøvd å være forsiktig med i analysen av datamaterialet mitt. Jeg har prøvd å forstå lærernes utsagn i beste mening, og har reflektert over mulige konsekvenser knyttet til deltakerne i undersøkelsen, samt den gruppen de representerer.

6. Presentasjon av funn

Datamaterialet er innhentet fra intervjuene med lærerne. Intervjuene er blitt transkribert, kodet og delt inn i ulike tema sett i lys av forskningsspørsmålene og problemsstillingen. Min tilnærming til presentasjonene av intervjuene har en induktiv tilnærming, hvor jeg har tatt utgangspunkt i de temaene lærerne tar opp og latt dette vært bestemmende for strukturen av datamaterialet. Empirien blir sett i et kontrastivt perspektiv, hvor jeg sammenligner likheter og forskjeller ved de ulike informantene. Det er samtidig en deskriptiv tilnærming til intervjuene, hvor jeg redegjør for lærernes synspunkter og erfaringer. Strukturen i denne er en temabasert portrettering av de fire informantene. Mitt utgangspunkt er at både likheter og forskjeller ved lærernes praksis vil være interessante å sammenligne. I denne delen av oppgaven har jeg valgt å dele inn tre hovedmomenter hvor jeg først beskriver lærernes valg av og syn på kartleggingsverktøyet, deretter presenterer jeg informantenes erfaringer og utfordringer, og i siste del vil jeg redegjøre for hva de ser på som viktige faktorer når det kommer til elevenes overføring.

6.1 Kartlegging og vurdering av innføringsleven

6.1.1 Valg av kartleggingsverktøy

Kartlegging kan ha ulike formål, som nevnt i kapittel 4. Jeg vil i dette avsnittet redegjøre for hva slags kartleggingsverktøy lærerne benytter seg av. I intervjuene med lærerne kommer det fram at de benytter seg ulike kartleggingsverktøy i sin vurderingspraksis. Kartleggingsverktøy som *NSL*, *Trondheimstesten*, og *Kartleggingsmateriell. Språkkompetanse i grunnleggende norsk*, er noen av verktøyene som blir utpekt som sentrale i intervjuene.

Gerd benytter seg av ulike verktøy for å måle elevenes kompetanse. Hun nevner *Kartleggingsmateriell. Språkkompetanse i grunnleggende norsk*, *NSL*, *Carlsten* og *Trondheimstesten* som sentrale verktøy for å måle elevenes språklige ferdigheter. I tillegg bruker hun *M-prøven i matematikk* for å måle elevenes matematiske ferdigheter.

Håkon nevner *NSL* som et mye brukt verktøy, og han bruker denne testen rundt tre ganger i løpet av tiden elevene deltar i innføringsklassen for å se på framgangen deres. Sammen med bruk av *NSL* tar han i bruk *NISK*, for å jobbe videre med elevenes språkkompetanse. I tillegg til *NSL* bruker han kartleggingsprøver i matematikk og engelsk, for å kunne nivådele klassene,

men han påpeker at disse resultatene ikke ligger til grunn for sluttvurderingen av elevene ved overføring. Han har prøvd å bruke *Kartleggingsmateriell. Språkkompetanse i grunnleggende norsk*, men synes den er omfattende og lite konkret når det kommer til nivåbeskrivelsene. Han sier forøvrig at de på hans skole ikke har én test de forholder seg til når de skal vurdere elevene.

Trond er den eneste av lærerne jeg intervjuet som kun benyttet seg av *Kartleggingsmateriell. Språkkompetanse i grunnleggende norsk* som verktøy. I det påfølgende sitatet kan vi se hvordan han argumenterer for akkurat dette:

Vi bruker Udir sin, og det er fordi vi følger læreplanen i grunnleggende norsk, så den er hensiktsmessig å bruke. Den er god å bruke. Den dekker veldig, veldig mye, og den er såpass differensiert, så den er fin. Og når vi er litt kjent med den, så gjør det jo også sann at vi kan passe på at vi får med det vi skal inn i undervisningen på en god måte, tenker jeg.

Bruken av kartleggingsverktøyet er å sikre seg at elevene får det utbyttet i undervisningen de har krav på. Resultatene gir Trond en indikasjon på hva elevene trenger å jobbe mer med.

Heidi nevner *Trondheimstesten* som det mest brukte kartleggingsverktøyet. I tillegg nevner hun verktøyene *Carlsten*, *M-prøvene i matematikk*, *Kartleggingsmateriell. Språkkompetanse i grunnleggende norsk og skolens halvårsrapporter*. Den sistnevnte bruker hun som en sluttrapport for å måle elevenes nivå ved overføring. Hun synes det er vanskelig å velge ut kartleggingsverktøy som gir et fullstendig bilde av eleven og benytter seg derfor av flere forskjellige verktøy.

Lærerne nevner ulike verktøy de benytter seg av for å kartlegge elevenes ferdigheter, og det er de selv som velger ut hvilke verktøy som skal benyttes. Sett bort ifra Trond, bruker de resterende lærerne ulike kartleggingsverktøy som enten måler faglig eller språklig kompetanse. De bruker også tester som er utviklet for elever med norsk som førstespråk, som for eksempel *Carlsten*, for å måle elevenes lesekompetanse. Lærerne presenterte tanker rundt noen av kartleggingsverktøyene og hvordan de velger dem, som jeg videre vil presentere.

6.1.2 Synet på kartlegging og vurdering

Slik vi kan se over har lærerne ulik tilnærming til hvilke kartleggingsverktøy de bruker. Alle lærerne, bortsett fra Trond, benytter seg av flere typer kartleggingsverktøy for å få en oversikt

over elevenes kompetanse. Hvordan og med hvilken hensikt de kartlegger, har mye å si for resultatene til elevene. Hva de ser på som viktig, og hvordan de vurderer elevene, er forskjellig. De ulike valgene av kartleggingsverktøy ser ut til å påvirke hvordan lærerne kartlegger elevene og hva de ser på som viktig når det kommer til å måle elevenes ferdigheter. Jeg vil videre beskrive hva lærerne forteller om nettopp dette.

Gerd vurderer elevene hele tiden underveis i undervisningen. Hun trekker fram leseleksa til elevene som en viktig del av vurderingsgrunnlaget for når en elev er klar til å bli overført, fordi da hører hun hvordan elevene leser, og kan samtale med dem om hva de forstår og ikke forstår. I tillegg er vurderinger gjort i klasserommet av stor betydning, da ser hun om de har lært seg store bokstaver, kommaregler og om de forstår ulike oppgaver og muntlige beskjeder. Slik jeg forstår Gerd, skjer mye av vurderingen som ligger til grunn for om en elev er klar til å overføres, i den uformelle vurderingen hun gjør i klasserommet. Samtidig trekker hun *NSL* fram som et eksempel, når det kommer til kartleggingen av elevene, og hun ser på progresjonen til elevene ut ifra en skår.

Når de har gått i to tre måneder så tar vi en *NSL*, som er en språktest. Etter tre måneder så fikk hun da 95, også tok vi en nå når hun skal slutte, eller når jeg sier at hun skal slutte, og da fikk hun 160. Så du ser det er ganske... på de månedene, så er det ganske bra økning da.

Gerd viser til en elev i klassen hennes som er på vei til å overføres til sin ordinære klasse. Kartleggingsresultatene viser hvordan eleven har utvidet sin kompetanse innenfor språket ut ifra hvor mange poeng hun har fått. Jeg tolker det som at Gerd ser på skåren til eleven som en enkel målbar enhet. Hun trekker fram at overføringen baserer seg på hvordan elevene skårer på språktester, samt den uformelle vurderingen, som hun kaller synsing. Det kan se ut til at Gerd er bevisst på at det er ulike vurderinger som ligger til grunn for å vurdere elevene, både uformelle underveisvurderinger og vurdering av elevenes resultater fra de ulike kartleggingsprøvene.

Håkon forteller at kartleggingsverktøyet *NSL* blir brukt for å få et gjennomsnitt på elevenes språklige kompetanse. Han påpeker at hvis de kommende lærerne ikke er kjent med verktøyet, vil ikke det gi dem den viktige informasjonen om det som han kaller elevprofilen. Håkon tolker elevprofilen som et bilde av elevens fullstendige kompetanse. I forbindelse med nivåbeskrivelene til Udir, nevner Håkon at han enkelt klarer å skille hva elevene sine sterke og

svake sider er, men at han har problemer med å plassere dem innenfor et nivå. I forbindelse med kartleggingsverktøyene ønsker Håkon en klar føring på hva elevene skal mestre før de overføres. Han trekker fram nasjonale prøver og sier:

Men igjen da, hvis det hadde vært en klar føring på at dette skal de kunne, så kan jo jeg som lærer passe på at de kan det da. Sånn som at man kan lese til nasjonale prøver først, og så bare lærer de det. Så ja, det er utfordrende å være trygg på at jeg gjør det på en best mulig måte.

Her kan vi se hvordan Håkon ønsker en mer oversiktlig beskrivelse av hva elevene skal mestre før overføring. Han mener at med viten om hva elevene skal kunne, kan han sikre seg at de har den kompetansen de skal ha. Ut ifra dette virker det som at Håkon ser på kartleggingen som en prøve elevene må bestå på et gitt tidspunkt for å kunne overføres, og ikke noe som skal fortelle ham om kompetansen til elevene underveis i skoleløpet. I tillegg til å vurdere resultatene fra kartleggingsprøvene, forteller Håkon at mye av vurderingen skjer i klasserommet, hvor han får en oversikt over hva elevene mestrer. Det kan se ut til at Håkon, slik som Gerd, både vurderer uformelt i klasserommet og ut ifra resultater fra kartleggingen.

Trond beskriver at han forstår kartleggingen både som underveisvurdering og sluttvurdering. I vurderingen av om en elev skal overføres, brukes kartleggingen for å beskrive eleven for den kommende læreren, men kartleggingen brukes mest underveis for å kunne tilpasse undervisningen. Han sier dette:

Jeg forstår at den kartleggingen, den er formativ, og den er summativ på en måte. Jeg bruker den mest formativt. Sånn at når jeg tenker at nå skal vi gjøre en overgang, så er ikke den basert på at du har fått femti poeng. Den er basert på et så mye større bilde. Så jeg tenker at den kartlegging, den er en støtte, den er en hjelp i prosessen til å vurdere.

Her beskriver Trond kartleggingen som to prosesser. Han bruker det til å kunne tilpasse undervisningen, og for å gi et godt bilde av elevene ved en overgang. Videre forteller han at for å få en god overgang bør den kommende læreren og skolen få en helhetlig beskrivelse av eleven, for å kunne tilpasse undervisningen videre for eleven. Det viktigste med kartleggingen er ifølge Trond å få en oversikt over hvor eleven er, og dermed hjelpe eleven ut fra sitt utgangspunkt.

Heidi forteller at hun får informasjon om elevenes kompetanse gjennom samtaler i klasserommet. Med bruk av samtaler får hun informasjon om hvordan elevene har det, hva de lurer på og eventuelt hva de ikke forstår. Hun sliter med å finne verktøy som gir et helhetlig

bilde av eleven, men nevner for eksempel at resultatene fra Carlsten-prøvene gir henne en oversikt over hva elevene forstår, og at disse resultatene er enkle å loggføre i et system. Heidi nevner også leseleksa som en viktig vurderingsform for å få en oversikt over hva elevene forstår av tekster. Hun mener at elevenes resultater på ulike tester og kartleggingsprøver ikke har så mye å si for overgangen, fordi hun allerede vet ut ifra sin uformelle vurdering om eleven skal overføres eller ikke.

Det er noen elever som du bare vet, som du tenker at det har ikke noe å si hva du skårer her nå allikevel, for vi vet at det kommer til å gå bra. Eller du bare vet at uansett åssen de skårer, så skal de være, de må være her et halvt år til [...] Men det er jo klart, man må jo ha noe håndfast å vise til også da.

Slik Heidi beskriver kartleggingen, har ikke resultatene så mye å si for elevenes overføring fordi hun «bare vet» om det kommer til å gå bra med en elev eller ikke. Det kan dermed se ut som om den uformelle underveisvurderingen Heidi gjør i klasserommet er den som er bestemmende for om en elev er klar og at kartleggingen er mer til for å dokumentere og loggføre elevens kompetanse. Dermed har hun noe konkret å vise til når det kommer til den formelle biten av overføringen. Dette kommer jeg tilbake til i drøftingsdelen av denne oppgaven.

6.1.3 Kritikk av kartleggingsverktøyene

Gerd retter ikke noe særlig kritikk rettet mot spesifikke kartleggingsverktøy. Hun hevder at det vanskeligste med kartleggingen er om hun har rett i sin vurdering av elevene, noe jeg vil beskrive nærmere i kapittel 6.3.1. Håkon derimot, nevner *Kartleggingsmaterieell. Språkkompetanse i grunnleggende norsk* som et vanskelig verktøy å bruke. Han mener at nivåbeskrivelsene er for vage, og ønsker en god forklaring på hvordan han skal krysse av «på vei» på ulike nivåer. Dette forklarer han på følgende vis:

Hvilke spørsmål skal jeg stille, hvilken tekst skal leses på hvilket trinn? For jeg har funnet noen, men de er for voksne. Så jeg skulle gjerne hatt det enda enklere. Femte og sjette skal ha den, du skal stille de spørsmålene, og klarer de den, så har de det. Klarer de å skrive det her, svare på det spørsmålet, så har de det. Uten at det er svart-hvitt.

Håkon stiller krav til en mer oversiktlig beskrivelse av hva elevene faktisk må mestre for å være på de ulike nivåene. Han ønsker klare føringer for hva som kreves av elevene for å nå de ulike nivåene. Hvis det hadde vært klare føringer, mener han at han kunne sikret at elevene kan akkurat kan det de skal kunne. Håkon er kritisk til verktøyet *NSL*, fordi det gir en gjennomsnittlig skår for hva elevene kan innenfor et bestemt område og mener at en slik skår

ikke gir et fullstendig bilde av eleven. Videre sier han at kartleggingen bør kunne beskrive elevene best mulig for kommende lærer, noe *NSL* ikke gjør. Slik jeg forstår Håkon, synes han det er vanskelig å gi et fullstendig bilde av elevene ved bruk av de ulike kartleggingsverktøyene. *NSL* gir ham bare informasjon om begrenset område, mens Udirs kartleggingsmaterieell blir for omfattende og diffust til at han klarer å beskrive eleven innenfor de ulike nivåene.

Trond beskriver *Kartleggingsmaterieell. Språkkompetanse i grunnleggende norsk* som et oversiktlig verktøy som dekker mye av elevenes kompetanse. Resultatene fra kartleggingen blir brukt som en støtte for å beskrive det større bildet av elevene. Trond er kritisk til dem som baserer en overføring ut ifra en poengsum, da det ikke gir noen oversikt over den fullstendige kompetansen til eleven. Trond nevner at kartleggingen er til for å gi et bilde av elevenes språklige ferdigheter i norsk, men at andre vurderinger også må tas i betraktning ved overføringen av en elev.

Heidi savner et kartleggingsverktøy som stemmer overens med det hun som lærer møter i praksis. Hun nevner at Udirs kartleggingsmaterieell er veldig kompleks og stor, som fører til at hun som lærer mister litt av oversikten og blir i tvil om hvilket nivå elevene er på. Hun ønsker seg, i likhet med Håkon, mer konkrete mål som beskriver eleven på en god måte. I tillegg til dette mener hun det er vanskelig å velge ut hvilke verktøy hun skal benytte, når det ikke er blitt gitt noen føringer fra kommunen. Derfor ender det med at hun selv velger ut de verktøyene hun ser på som best, og kombinerer disse med egne vurderinger.

Slik jeg har presentert over kommer det fram at lærerne, særlig Håkon og Heidi, savner et mer konkret kartleggingsverktøy som beskriver elevenes fullstendige kompetanse. Det blir kritisert at *Kartleggingsmaterieell. Språkkompetanse i grunnleggende norsk* er komplisert og omfattende, noe som fører til at lærerne mister oversikten. Samtidig har de ulike lærerne ulike oppfatninger av hensikten med kartleggingen. Trond mener kartleggingen skal fortelle om den språklige kompetansen til elevene, mens andre vurderinger er med på å beskrive elevene for overføring. I og med at det ikke er satt kommunale føringer for hvilke kartleggingsverktøy skolene må benytte seg, blir det en stor oppgave for lærerne å velge ut hvilke verktøy de ser på som nyttig i denne prosessen.

Oppsummerende funn fra intervjuene viser at 3 av 4 lærere benytter seg av flere kartleggingsverktøy i tillegg til *Kartleggingsmaterieell. Språkkompetanse i grunnleggende i*

norsk. Noe av argumentasjonen for bruk av flere kartleggingsverktøy er at lærerne vil få et større bilde av elevenes ferdigheter, og at det er lettere å lese resultatene fra elevene ut ifra en skår. Lærerne vurderer elevene underveis i undervisningen og gjennom ulike tester. Kartleggingsresultatene blir for det meste brukt som et måleinstrument for å få informasjon om elevenes utvikling. Trond er den eneste læreren som forteller at kartleggingen blir brukt for å kunne tilpasse undervisningen for elevene, han er også den ene læreren som kun benytter seg av Udirs kartleggingsverktøy. Håkon og Heidi er kritiske til kartleggingsverktøyet utarbeidet av Udir, da de mener det er for omfattende og lite konkret. De ønsker et mer konkret verktøy som beskriver eleven på en god måte, og ikke ut ifra nivå. Heidi nevner at kartleggingen ikke er det mest avgjørende for overføringen av elevene, men heller brukes som en dokumentering og loggføring når det kommer til elevenes overføring.

6.2 utfordringer knyttet til kartlegging ved overføring

Arbeidet knyttet til kartleggingen ble beskrevet av lærerne som noe utfordrende. Disse utfordringene var knyttet til både lærernes forståelse av elevenes kartleggingsresultater og ønsket nivå hos eleven ved overføring. I dette avsnittet vil jeg redegjøre for de ulike utfordringene som lærerne ga uttrykk for i intervjuene.

6.2.1 Subjektive oppfatninger knyttet til kartlegging og vurdering

Når det kommer til lærernes forståelse av elevenes resultater varierer dette veldig, og flertallet av lærerne jeg intervjuet, uttrykker dette som utfordrende og problematisk. Alle nevner at deres subjektive oppfatninger av hvordan de leser elevenes resultater, er noen av utfordringene når det kommer til kartlegging. På spørsmål om hva de ser på som det mest utfordrende knyttet til kartlegging, blir det uttrykt ved flere anledninger at lærerne sår tvil rundt sin egen kompetanse når det kommer til resultatene fra kartleggingen.

Gerd gir uttrykk for usikkerhet om fortolkningen av resultatene fra kartleggingen ved elevenes overføring. Hun uttrykker dette slik «Om jeg har rett da. Det kan jo ikke jeg... Jeg ser altså om jeg tar den riktige avgjørelsen. Det vet vi jo ikke alltid. Det vet jo egentlig ingen før de har vært ute en stund». Gerd beskriver en situasjon hvor hun er usikker på om hennes subjektive oppfatninger i forbindelse med elevenes resultater ved overføringer er riktige. Samtidig hevder hun at det er vanskelig å vite om hun har tatt den rette beslutningen før elevene har deltatt i en ordinær klasse over lengre tid. Hun nevner også at kjennskap til eleven og relasjonen hun har

til elevene, er en viktig del av vurderingen i forbindelse med overføringen. Dette poengterer hun slik:

Jeg tenker at den viktigste teksten vi har, er at vi kjenner ungene, og kjenner dem og hører hva de forstår og ser hvordan de ter seg i andre klasser. [...] Jeg føler at det er viktigere enn prøver. Det muntlige, den relasjonen. Det er liksom ikke så farlig hvor mange poeng du har på et skjema, tenker jeg.

Gerd beskriver her at hun, ved overføringen av en elev, ikke kun ser på resultatene fra kartleggingsverktøyene. Det Gerd beskriver som den «viktigste teksten», tolker jeg som det fullstendige bildet av eleven. Elevene blir beskrevet som tekst, noe som resultatene fra kartleggingen ikke kan illustrere godt nok for kommende lærer. Relasjonen mellom lærer og elev er noe Gerd poengterer som vesentlig når det kommer til overføringen av elever. Hun sier at kjennskap til elevenes forståelse og hvordan de oppfører seg i klasserommet er viktigere enn resultater på en prøve. Slik jeg tolker Gerd, kan det virke som at hun legger stor vekt på egne subjektive vurderinger når det kommer til overføringen av elevene. Gerd er den eneste av lærerne som ikke rådfører seg med andre når det kommer til beslutningen om en elev er klar for overføring. Det står altså kun på hennes tolkninger av elevenes resultater og egen vurdering av eleven i klasserommet.

Håkon forteller om mange av de samme problemstillingene som er gjort rede for over. Han beskriver utfordringer knyttet til valg av kartleggingsverktøy og beslutningen om en elev er klar til overføring, som vi kan se i sitatet under.

Først og fremst så er det vel viktig å si at det er ikke noe sånn her, vi har ikke noen test som i det de får til sånn og sånn så er de klare. Det er noe vi ser for oss. [...] Det går jo mest, det blir mye synsing og mye subjektivt, men sånn er det jo når man skal anslå om en elev er på A2 eller B1 eller B2.

Vi kan se Håkon beskrive noen av de samme utfordringene som Gerd. Han nevner at de på hans skole ikke har én kartleggingsprøve de bygger på for å vurdere om en elev klar for overføring. I kartleggingsarbeidet må han ty til skjønn for å kunne anslå hvilket nivå elevene ligger på. Slik jeg forstår han, er det nettopp disse nivåbeskrivelsene som utgjør hans skjønn. Når jeg spør han om bestemmelsen bunner mest i skjønn, svarer han:

Ja, men heldigvis også ledelsen og kollega, og i samarbeid med foresatte. Jeg føler meg ikke alene, og usikker og redd, men det er veldig, hvis jeg hadde vært mer firkanta, så hadde jeg slitt med å liksom ikke ha en sånn kategori og kategorisering. Men det går

bra. Det hadde nok vært fint om det bare var en sånn mal for, ja, det må ha vært, det må ha blitt utvikla også.

Det kommer altså fram at Håkon samarbeider med flere parter om overføringen av elevene, og at både ledelsen ved skolen, kollegaen og foresatte spiller inn når beslutningen tas. Han påpeker også at det hadde vært fint om det hadde vært en mal for hva elevene bør kunne for å oppnå de ulike nivåene som er utarbeidet av Udir, i sammenheng med *Kartleggingsmateriell. Språkkompetanse i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. Han nevner forøvrig at hvis han hadde vært mer firkantet, så hadde det vært mer krevende å vurdere elevene, siden han mener at det ikke finnes tydelige nok kategorier for måloppnåelse på de ulike nivåene. Samtidig hevder han at det må finnes mål som kategoriserer nivåene, men det kan se ut til at han ikke har oppdaga disse. Når jeg ser på utsagnene over, tolker jeg det som at Håkon viser noe usikkerhet om vurdering av elevene ut ifra nivåene fra Udir, men at han føler en sikkerhet i og med at han kan drøfte disse vurderingen med andre. Det viser seg da at det ikke kun er hans egne subjektive vurderinger som er bestemmende.

Ulikt fra de to lærerne over, hevder Trond at han ikke ser så mange utfordringer knyttet til kartleggingen av elevene. Når jeg stiller spørsmålet om hva han synes er utfordrende, så forteller han at det ikke er så mange utfordringer relatert til akkurat dette med kartleggingen, slik jeg beskrev over. På spørsmålet om hvem som er med på å vurdere eleven, svarer Trond:

Først tar vi en kartlegging da, ikke sant. Og den kartleggingen gjør jeg ikke alene. Jeg bruker kollegaene mine og assistentene. Den andre læreren. Vi snakker sammen. Jeg pleier å fylle den inn selv. Kollegaen min gjør det ofte sammen med assistentene, men jeg pleier å gå en runde nummer to med dem. Og jeg har også en mappe hvor jeg har arbeid de har gjort. Så jeg bruker jo det. Og da ser jeg progresjon. Jeg ser hvis jeg skulle være i tvil, så har jeg alltid den mappa jeg kan gå tilbake til.

Trond beskriver kartleggingsprosessen som en kollektiv avgjørelse mellom kollegaene. Han går gjerne to runder med kartleggingen for å samordne vurderingene sine med andre. Samtidig forteller Trond om en mappe med arbeid fra elevene, som jeg forstår er en del av vurderingen til eleven. Han påpeker at hvis han er i tvil med en vurdering, kan han gå tilbake til mappen med arbeidet til eleven, for å se på utviklingen deres. Slik jeg tolker Trond, virker han ganske selvsikker i vurderingsarbeidet, samtidig som han samarbeider med kollegaer og assistenter for å få bekreftet sin beslutning. Vi kan se på Trond sin kartleggingspraksis som en subjektiv vurdering, men i samhandling med andres subjektive meninger. Kartleggingen kan se ut til å bære preg av en mer kollektiv skjønnsmessig vurdering.

Heidi beskriver at hun ser på det som utfordrende å finne kartleggingsverktøy som er dekkende nok for elevene. Hun gir uttrykk for at kartleggingsprøvene ikke nødvendigvis måler det man møter i praksis. Hun beskriver kartleggingsverktøyene som store og komplekse, og ønsker seg et mer konkret verktøy som også klarer å beskrive eleven godt nok.

Det som er vanskelig er å finne tester som, eller noe kartleggingsutstyr som gir et ordentlig bilde. Hvor du kanskje som lærer kan se, og så bare «ja, akkurat», også stemmer det overens med alt du møter. Et kartleggingsutstyr som ikke er for komplekst, for svært. Da blir det for mye, men som har noen pinpointer nedover, som bare forklarer eleven.

Heidi gir her uttrykk for at hun sliter med å finne kartleggingsverktøy som dekker hele elevens kompetanse. Hun nevner et ønske om et mer presist verktøy, slik at hun som lærer lettere kan se sammenhengen mellom eleven i praksis, og det kartleggingstestene måler. Videre kan hun av og til være i tvil om hun forstår vurderingskriteriene godt nok, og at det av og til kan ende med at elevene blir vurdert feil i forhold til nivå.

Det som er litt sånn utfordrende da. Det er mange av de punktene nedover som du blir veldig i tvil. Også må du prøve å få dem. De skal velge å henge sammen liksom, sånn nedover alle disse grafene. Så det er jo det som. Det er liksom sånn når du har sånn questionsgreie hvor du liksom tenker «jeg skjønner liksom ikke helt. Hva mener de?». Også prøver du liksom å «ja, okay». Vurderer du, så vurderer du for høyt eller for lavt. Også bare, så det synes jeg er litt. Det kan være vanskelig noen ganger. Å få gi det ordentlige bildet av det.

Her uttrykker Heidi tvil om egen vurderingsevne. Hun sikter til at hun av og til ikke forstår hva spørsmålene spør etter, men at hun prøver å få vurderingene til å henge sammen slik at det gir et ordentlig bilde av eleven. Usikkerhet om forståelsen av spørsmålene, kan resultere i at hun vurderer elevenes evne for lavt eller høyt. Slik jeg tolker Heidi, kan det se ut til at usikkerheten rundt kartleggingsverktøyene kan slå ut negativt for resultatene for eleven. Det kan se ut som om hun prøver seg fram, men at hun dermed ikke er sikker på om vurderingen er riktig. Man kan forstå det som om Heidis subjektive mening er det som er grunnlaget for vurderingen av elevene, og at hennes syn på egen vurderingskompetanse skaper en usikkerhet.

I intervjuene uttrykker lærernes usikkerhet om sine subjektive meninger knyttet til vurdering av elever. Trond er den eneste som ikke ser på dette som en utfordring, men samtidig kan det at han rådfører seg med andre kollegaer gi inntrykk av at han trenger bekræftelse på egne

avgjørelser. Imidlertid er ikke det godt å si om det er et uttrykk for usikkerhet på egne vurderinger, eller om han gjør det for å styrke validiteten til vurderingene. Uansett kommer det til uttrykk fra flere av informantene at de mener at kartleggingsverktøyene ikke er dekkende for elevprofilene. De argumenterer for at mange kartleggingsverktøy er for omstendelige, og vanskelige å tolke. Dette gir dem som lærere et større ansvar for vurdering av om elevene var klare for overføring eller ikke, på bakgrunn av tolkninger og forståelse av elevene. Flere av de intervjuede lærerne rådførte seg ofte med kollegaer, ledelse og assistenter før avgjørelsen om eleven var klar til overføring ble tatt. Dette kan si oss noe om at kartleggingen av elevene, skaper en form for usikkerhet hos lærerne, enten fordi de ikke kjenner til verktøyene godt nok, eller fordi de tviler på egen kompetanse knyttet til det å vurdere om en elev har tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Det er samtidig viktig å påpeke at noen av lærerne poengterer at kartleggingsverktøyene ikke beskriver elevenes fullstendige kompetanse. Min tolkning er at de gjerne ser på mer enn kun språkkompetanse når det kommer til om en elev er klar for overføring.

6.2.2 Innenfor hvilket nivå skal elevene være før de overføres?

Det står i henhold til *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* under bestemmelse om vurdering at «Når elevene har nådd målene i læreplanens nivå 3, skal de følge ordinær norskopplæring og bli vurdert i samsvar med denne» (Utdanningsdirektoratet, 2007b, s.8). Samtidig står det spesifisert i *Kartleggingsmaterieell. Språkkompetanse i grunnleggende norsk* at det vil kunne være hensiktsmessig for noen elever å følge ordinær undervisning mens de jobber etter læreplanen i grunnleggende norsk. Dette fordi nivå 3 i for eksempel skriftspråklige ferdigheter, ikke tilsvarer det samme som den ordinære læreplanen i norsk for elever på barnetrinnet (Utdanningsdirektoratet, 2007a, s. 4). Det vil dermed si at en må ta utgangspunkt i den ordinære læreplanen, og måle nivåene ut ifra kompetansemålene der. I mine intervjuer med lærerne kommer det fram at nivåene elevene må være på for å overføres, varierer veldig. Det er derfor viktig å påpeke at den vurdering som blir tatt av lærerne er et helhetsbilde av eleven, og kartleggingen skal være en støtte for skolen og lærerne for å vurdere om elevene har ferdigheter nok til å følge og få utbytte av den ordinære undervisningen.

Gerd forteller at elevene må være på nivå 2 for å kunne forlate innføringsklassen. Hvis elevene er på nivå 1, så holder hun dem igjen slik at de når nivå 2 før overføringen. Hun sier:

Gerd: Så har vi veldig mange nivåer som ligger ute på Udir sine sider. Nivå 1, nivå 2, og nivå 3, og da stort sett så følger vi de testene som står der, og ser at «okay, du er på nivå 2, da får du lov til å forlate».

Intervjuer: Så det er på nivå 2 at de får lov til å forlate?

Gerd: Ja, men det hender at jeg ser at de ligger lavt på nivå 1, at de må få ekstra tid. Så de blir på nivå 2.

Slik vi kan se i sitatet fra Gerd, er det nivå 2 elevene må være på for å kunne overføres til ordinær klasse. Hun hevder at hun vurderer elevene ut fra nivåene, og hvis en elev ikke har nådd nivå 2 før de skal overføres, må de få ekstra tid. Det gjøres derfor tiltak for at elevene skal få de ferdighetene de trenger, for å kunne følge den ordinære undervisningen. Da jeg spør Gerd om hvem som setter føringer for at elevene må være på nivå 2 for å overføres, svarer hun «Utdanningsdirektoratet og Språksenteret, og høyere makter he, he». Det at Gerd nevner «høyere makter», virker for meg som at hun ikke er helt sikker på hvor disse bestemmelsene kommer fra. Jeg tolker det dermed som at hun har blitt fortalt dette av skoleledere eller andre, og ikke har sjekket hva retningslinjene egentlig sier i forbindelse med nivåkrav før overføring.

I likhet med Gerd, sier også Håkon at elevene må være på nivå 2 før de kan overføres til en ordinær klasse. Igjen poengterer Håkon vanskeligheten med å få korrekte vurderinger innenfor nivåene, siden det ikke er klare nok retningslinjer for hva eleven skal kunne, og det blir dermed hans subjektive oppfatning av hva som kreves. Han nevner at elevene ikke alltid nødvendigvis er på nivå 2 ved overføring, men utdyper ikke dette noe mer, enn at avgjørelsen blir tatt samråd med kollegaer, foresatte og ledelsen.

Og så kan jeg jo da ha en subjektiv oppfatning om at kanskje hun er på nivå 2 for eksempel. Også har du jo det at du har nivå 1, 2 og 3, og det er jo da A1, A2 og så B1 som er toeren, og B2 som er treeren. Og de skal være på nivå 2 for å kunne bli overført. Så det er ikke alltid den.

Håkon mener det er for vage kriterier for hva det vil si at en elev ligger på de ulike nivåene. Dette eksemplifiserer han med en elev som fortalte ham om hva han hadde gjort dagen før: «han sier; svømme jeg mamma pappa i går svømmehall». Håkon forklarer deretter at han tydelig forstår hva eleven forteller, altså at han, moren og faren svømte i svømmehallen i går, men setningsstrukturen og grammatikken er feil. Det Håkon da har problemer med, er om eleven er på nivå 1 eller 2 i henhold til nivåbeskrivelsene i *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*, hvor det står under beskrivelsene av taleferdigheter:

Eleven skal kunne:

Nivå 1: kan fortelle enkelt om egne opplevelser.

Nivå 2: beskrive seg selv, familie, venner, fritid, skole, arbeidsliv og nærmiljø

(Utdanningsdirektoratet, 2007b, s. 5-6)

Det kommer imidlertid tydelig fram at Håkon vet at elevene skal være på nivå 2 før de kan overføres til sin ordinære klasse, samtidig sliter han med å vurdere elevene i henhold til nivåbeskrivelsene i *Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. Håkon poengterer dette som problematisk, fordi han vet hva han skal måle elevene opp mot, men han har vanskeligheter med å skille nivåene fra hverandre fordi hans relasjon og forståelse av elevene blir en del av vurderingen. Han nevner også at han ønsker en mer konkretisert kartlegging som kan avdekke hva som kreves på de ulike nivåene. Han nevner konkrete spørsmål, tekster og skriveoppgaver, som noen eksempler på hva som kan gjøre det lettere for ham å plassere elevene innenfor et nivå.

Når jeg spør Trond om hvilket nivå elevene må være på for å kunne overføres, svarer han at de må være godt inne på nivå 2. Han forteller, i likhet med Håkon, at det er vanskelig å differensiere mellom nivåene, og at nivå 2, som elevene bør befinne seg på for å kunne overføres, er veldig stor. Han forklarer dette slik:

Jeg synes jo at nivå 2 er stor, tenker jeg. Jeg tenker at det er jo ikke... det er ikke alltid så lett å differensiere helt mellom nivåene, men jeg synes på en måte at nivå 2, den kan man være på ganske lenge. Og er du på begynnelsen av nivå 2, så er det noe annet, enn hvis du er på en måte opp mot slutten på nivå 2, og så vidt inn på nivå 3. Jeg ønsker at de skal være godt inn på nivå 2 før de går i ordinær klasse. Det er mitt ønske. Jeg ser noen ganger at elevene kan være på nivå 2 når det gjelder lesing og tale, men kanskje ikke det skriftlige for noen elever.

For å kunne overføre en elev, sier Trond at han har et ønske om at elevene skal være på nivå 2, opp mot nivå 3. Samtidig poengterer han at det er flere faktorer som spiller inn når denne avgjørelsen tas, og at elever kan være på ulike nivåer muntlig og skriftlig. Slik Trond beskriver, er nivå 2 et nivå med stor spredning der elevene kan befinne seg lenge. Han presiserer at det er stor forskjell å være i begynnelsen og slutten av nivå 2. Det at Trond spesifiserer at elevene må være godt inne på nivå 2 for å kunne overføres, forteller at det kreves mer enn kun elementære ferdigheter innenfor nivået for å kunne overføres, men at elevene må helle mot et mer selvstendig nivå. Slik jeg forstår Trond, er han bevisst på nivåinndelingene, og har et klart bilde på hva som kreves av elevene for å kunne overføres til sin ordinære klasse, men at ferdighetene

til eleven er komplekse, noe som dermed gjør det vanskelig å oppfylle alle kravene innenfor nivået. Med dette mener han derfor at hvis en overvekt av faktorene, som for eksempel leseferdigheter og muntlige ferdigheter tilsier at eleven ligger høyt på nivå 2, vil han anbefale en overføring.

Heidi forklarer at elevene må ligge på nivå 1 for å kunne overføres til ordinær klasse. Hun mener at elevene må jobbe seg videre opp når de kommer ut av innføringsklassen, men at når det en elev er ferdig med nivå 1 har de nok grunnlag til å kunne klare seg, og at de vil lære seg ting raskere deretter. Hun sier dette slik:

Det er mange år siden nå, men vi kom fram nivå 1. Når de kommer ut av velkomstklassen, så må de jobbe seg videre opp. Vi har liksom i utgangspunktet noen elever som er på nivå 2, men det er klart, når du er ferdig med nivå 1, så har du grunnlaget, så det vil kanskje gå kjappere. Du jobber deg raskere. Jeg vet ikke. Vi har aldri liksom fått noe ordentlig føring eller nivåforklaring.

Det kommer fram i sitatet at Heidi er usikker på nivåbeskrivelsene. Hun sier selv at hun og de andre lærerne ikke har noen ordentlig forklaring på nivåforskjellene, og det kommer fram at hun ikke helt vet hva som kreves på de ulike nivåene. I tillegg forteller hun om at hun i utgangspunktet har elever som er på nivå 2, men at det er nivå 1 som kreves for å kunne overføres. Som vi kan se i sitatet, forteller Heidi at grunnlaget for denne bestemmelsen er tatt på skolen. Hun mener at elevene kanskje lærer raskere når de har fått et språklig grunnlag, men hun utdyper ikke dette. Videre forteller Heidi om feilvurderinger med tanke på nivåene og usikkerhet rundt nivåbeskrivelsene.

På en. Ja, vi har egentlig. For jeg husker da den kartleggingen kom. Den kom jo skriftlig først. Vi sitter med en sånn blekke, så skulle vi krysse av. Jeg husker jo at vi vurderte jo elevene altfor høyt, for vi hadde ikke fått noen føring. Hva er nivå 3, hva er nivå 2? Det visste vi ikke, så vi har egentlig kommet fram til nivå 1.

Heidi beskriver *Kartleggingsmateriell. Språkkompetanse i grunnleggende norsk* som en stor sjekkliste, hvor hun krysser av ettersom hva elevene kan. Hun nevner forøvrig at de, altså hun og hennes kollegaer, tidligere vurderte elevene altfor høyt, fordi de ikke visste hva det ville si å være på de forskjellige nivåene. Dette begrunner hun med at var fordi de aldri hadde fått noen ordentlig føring på nivåbeskrivelsene. Slik Heidi beskriver det, var det nettopp dette var som var grunnen til at de, ved hennes skole, valgte nivå 1 som krav for overføring.

Som presentert over, viser funnene at de fire lærerne er kritiske og usikre når det kommer til vurdering og nivådeling av andrespråkselevne. Deres subjektive oppfatninger når de skal avgjøre om en elev har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å kunne overføres, blir sett på som utfordrende. Tre av fire lærere forhører seg med og samarbeider med kollegaer, ledelse og assistenter når denne avgjørelsen skal bli tatt. Heidi tar denne beslutningen på egenhånd. Nivådeling av elevene forklarer de fire lærerne som ulike nivåer elevene bør være på for å kunne overføres. Tre av lærerne mener at elevene må være på nivå 2 for å kunne overføres til ordinær klasse. Heidi mener at elevene skal være på nivå 1. Noe av begrunnelsen for dette valget kan bunne i hvordan hennes skole organiserer overføring (se kap. 5.5.4), eller hun har en streng forståelse av hva nivå 1 innebærer. Trond ser på nivå 2 som bredt, men ønsker at elevene skal være godt inn på nivå 2, nærmere nivå 3, for å kunne overføres. Den subjektive oppfatningen av vurderingen og nivådeling av elevene, gjør Gerd og Håkon usikre. Deres relasjon og kjennskap til elevene gjør dem usikre på om de klarer å nivådele og vurdere elevene riktig. Funnene mine viser at lærernes forskjellige tolkninger av nivåene påvirker hvordan de vurderer elevene.

6.3 Hva slags faktorer vektlegges ved overføringen av andrespråkselevne

Hva som vektlegges som beslutningsgrunnlag for elevenes overføring til ordinære klasser består av ulike faktorer. Lærerne har over beskrevet hvordan kartleggingsresultater gir dem en indikasjon på elevenes språklige ferdigheter, men det kommer fram at ved selve overføringen er det også andre faktorer som det legges vekt på. Videre vil jeg presentere hvilke faktorer lærerne påpeker som grunnlaget for elevenes overføring.

6.3.1 Kommunikative ferdigheter

Videre vil jeg gjøre rede for hvilke språklige ferdigheter lærerne ser på som viktige. Kommunikative ferdigheter, altså at eleven kan gjøre seg forstått, er en viktig faktor innenfor språkferdighetene lærerne vektlegger.

Gerd mener at hennes jobb først og fremst er at elevene skal lære seg norsk. Hun er imidlertid ikke tydelig om det er det skriftlige eller det muntlige språket hun da snakker om. Etterhvert får jeg bekreftet at hun sikter til de kommunikative ferdighetene: «Språket. Det å kunne forstå daglig norsk blir det viktigste». Slik vi kan lese av sitatet, mener Gerd at det viktigste er å kunne

forså det muntlige språket vi bruker daglig. Hun bruker begrepet forstå, noe som ikke nødvendigvis krever noen form for muntlig handling hos elevene.

Håkon har flere like vurderinger som Gerd. Han sier:

Det er vel mer sann ganske generelt om elevene er i stand til å forstå beskjeder, altså ta imot beskjeder muntlig, lese enkle skriftlige beskjeder, uttrykke seg om både nære ting og ja, ikke nødvendigvis faglig veldig vanskelige ting, men altså at de kan uttrykke seg rundt følelser, rundt hvem de er, hvor de bor, hvordan de har det og stille spørsmål. Den muntlige delen må sitte hvert fall. Også er nok den skriftlige litt i andre rekke fordi mange trenger mer hjelp enn det vi kan gi.

Her ser vi at Håkon legger vekt på både reseptive og produktive ferdigheter i kommunikasjon. Han stiller krav til at elevene både må kunne uttrykke seg muntlig, og forstå beskjeder både muntlig og skriftlig. Når det gjelder overføringen av en elev, sier Håkon «Det er jo språket først og fremst, men språk og tid da. At hvis de har gått ett års tid, så er det vanligvis sann at de skjønner nok til å fungere i et klasserom med andre barn og lærere». Håkon vektlegger altså det kommunikative ved språket ved vurdering av om elevene klarer å delta i et ordinært klasserom.

Trond trekker også fram mange av de samme synspunktene til de øvrige lærerne. Vurdering er noe som blir foretatt hele tiden underveis:

Man vurderer jo hele tiden. Altså, i klasserommet, i alt man gjør enten det er muntlig eller skriftlig da. Så jeg føler egentlig at vi vurderer hele tiden jeg. Også har vi noen prøver inne imellom. Vi har ukentlige gløseprøver for eksempel.

Slik Trond beskriver legger han mye vekt på vurdering av språket både skriftlig og muntlig. Vurdering skjer her også gjennom samtale og samhandling med elevene. I spørsmålet om hvilke andre faktorer som spiller inn i vurderingen ved overføringen av elever, svarer Trond «Jeg tenker språk er viktig».

På samme måte som de andre lærerne, trekker også Heidi fram det muntlige språket i sosial kontekst som en viktig faktor ved vurdering. Da jeg spurte henne om hva hun så på som viktig for vurdering av elevene, svarte hun følgende:

Det er en kommunikasjon. Altså en muntlig kommunikasjon. Det er testing i timer da. Altså enten sitte sann som vi satt i sta med dramagreien, og at det du plukker. Jobber med lyder [...] Eller at de leser for eksempel. Vi har egne lesebøker på forskjellige nivåer som de da jobber ut ifra. Og så leser de, og så skal man forklare teksten og ja. Så det er

en sånn... Det er en mer sånn fortløpende vurdering hele veien. [...] du hører åssen de leser, hvordan de snakker, hvordan de kommuniserer med andre barn.

Det kan se ut til at Heidi er svært opptatt av den vurderingen som skjer gjennom muntlige leker og oppgaver i undervisningssammenheng. Elevene har også mulighet til å vurdere sine muntlige ferdigheter ved å høre på opptak av seg selv, noe som både stimulerer deres språklige ferdigheter. Vurderingen baserer seg mest på hvordan elevene samhandler med andre muntlig.

Slik jeg forstår lærerne, snakker de om de kommunikative ferdighetene som det hverdagslige språket. I vurderingen av det muntlige språket, er det den sosiale biten ved språket som vektlegges hos lærerne. Jeg synes Heidi forklarer dette på en god måte i sitatet under.

Fordi jeg ser de elevene som fungerer kjempebra sosialt. De får veldig kjapt et godt språk fordi de kommuniserer, de møter andre, de er med på fotball, håndball, en eller annen form for idrett. Kommer inn i en vennegjeng, plukker opp, altså de der ordene, de dagligdagse ordene som du ikke lærer her.

Det å kunne forstå språket gjennom konteksten den benyttes i, er en viktig del av vurderingen av de språklige ferdighetene til elevene. Ut ifra min oppfatning av lærernes utsagn gir språkets kommunikative dimensjon elevene det dagligdagse språket. Med dette språket vil de aktivt kunne delta i skolediskursen. Dette vil jeg drøfte nærmere i neste kapittel.

I intervjuene med lærerne kommer det fram at mye av vurderingen som forekommer i klasserommet er gjennom observasjon av elevenes muntlige deltakelse og interaksjon. De er alle veldig opptatt hvordan elevene klarer å uttrykke seg og kommuniserer i sosiale settinger. Dette er en av grunnene til at trygghet på skolen blir vektlagt i stor grad i undervisningen, slik at elevene skal tørre å delta aktivt muntlig. De kommunikative ferdighetene er noe lærerne forteller at de vurderer hele tiden, underveis i opplæringen.

6.3.2 Aldersadekvat faglig kompetanse

Den faglige kompetansen til elevene er viktig for at elevene skal få godt nok utbytte av den ordinære undervisningen. For å kunne følge den ordinære undervisningen må elevene ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk, samt en forståelse av faget. Imidlertid er det flere av lærerne som nevner at innføringstilbudet kun handler om å lære seg språket, og at den faglige

kompetansen er vanskelig å oppnå når ikke språket er på plass. Dette vil jeg redegjøre for i dette avsnittet.

Gerd påpeker at elevene sliter med vanskelige tekster i ordinær undervisning. Når det kommer til den faglige kompetansen til elevene, synes hun det er vanskelig å få dem opp på et aldersadekvat nivå.

Vi skal jo gjøre alt av fag, ikke sant? Og da blir naturfag veldig enkelt. Altså de må først lære seg et tre, et blad, en gren, før vi snakker om fotosyntesen. Det er litt sånn. Vi klarer ikke å komme på nivå i naturfag til en syvende trinns naturfag. Det synes jeg ikke vi klarer. Jeg skjønner ikke helt hvordan vil skal få til alle de orda når de kan såpass lite norsk.

Som vi ser i sitatet, mener Gerd det er en klar sammenheng mellom elevenes språk og faglige utbytte. Å kunne lære elevene naturfaglige fenomener, fordrer at elevene forstår begrepene som brukes. Dette påpeker Gerd som vanskelig, og nesten umulig, da de kan så lite norsk. Gerd jobber dermed med den faglige utviklingen til elevene gjennom begreplæring.

Håkon beskriver mange av de sammen utfordringene knyttet til fag som Gerd:

Det som er mest vanskelig er at hvis mine.. I sjuende skal man lære om for eksempel faseoverganger, så tema er greit. Så ja, kompetansen har de jo litt av, men jeg kan ikke bruke en tekstbok fra sjuende trinn på norsk på dem. Det blir kanskje ikke så mye dybde, jeg vil at de skal ha et begrep om hva det er, sånn at når det blir referert til videre, at de da har hørt om det. Så akkurat dybde, norsk er i fokus så, ja [...] Da har ikke de blitt enda bedre i naturfag og samfunnsfag og matte når de har gått hovedsakelig for å lære norsk.

Det er mange utfordringer knyttet til å lære elevene faglig tema. Det at elevene skal være på aldersadekvat nivå er vanskelig når de ikke har begrepene. Det kan også se ut som at dette heller ikke er noe Håkon forventer, siden de hovedsakelig går i innføringsklassen for å lære seg norsk. Dybden i den andre fagene blir noe grunn, da elevenes begreper må være på plass for at de skal kunne forstå komplekse fenomener. Han nevner forøvrig at å lære elevene begreper hjelper dem til å kunne utvikle sin kompetanse senere, når disse temaene blir tatt opp. Selv om de kanskje ikke forstår prinsippet om faseoverganger, forstår de allikevel begrepene tilknyttet det.

Trond nevner også at den faglige aldersadekvate kompetansen er vanskelig å mestre for elevene. Han sier at innføringstilbudet er en organisering hvor man skal avdekke hva elevene trenger hjelp til i undervisningen. I tillegg til dette stiller han spørsmål med hva det vil si å

oppnå faglig kompetanse, og på hvilket nivå det er meningen at elevene skal være på. Ifølge Trond er mange av elevene på et lavere nivå faglig enn jevnaldrende når de kommer ut til sin ordinære klasse. I forbindelse med overgangen til ordinær klasse, påpeker Trond at innføringstilbudet ikke skal være en sluttstrek for å si om en elev har tilstrekkelig kompetanse i norsk og øvrige fag, men heller en pekepinn på hvordan de kommende lærerne kan tilpasse videre undervisning. Ut fra organiseringen av innføringstilbudet på skolen der Trond arbeider, er han ute i klassene til innføringselevne når de går i sin ordinære klasse, to dager i uka. Dette er en del av tilbudet, hvor han veileder lærerne og hjelper elevene i den ordinære undervisningen.

De to dagene de er på nærskolen, så reiser vi lærerne rundt. Og da reiser vi der vi tenker at det er viktig at vi er, i de timene vi tenker at det er viktig at vi er. Vet jeg at jeg har en elev som sliter faglig og skal ha to timer samfunnsfag, etterfulgt av to timer KRLE på en fredag, så tenker jeg kanskje jeg skal reise dit. Da er jeg inne i klassen og hjelper eleven.

Den faglige opplæringen i eleven sin ordinære klasse, blir fulgt opp av Trond. Han blir en støtte for eleven, og hjelper til der eleven trenger det. Slik sett kan det se ut til at elevene får den tilpassede opplæringen de har krav på også i sin ordinære klasse.

Heidi beskriver at den faglige kompetansen er vanskelig å oppnå i innføringsklassen. I hennes klasse jobber de ikke spesifikt med fag, men knytter disse opp mot temaene de jobber med. I forbindelse med spørsmålet om elevene får tilstrekkelige ferdigheter faglig, svarer hun:

Eh nei, ikke her. Ikke hos oss. Men jeg har noen sånne elever innimellom som kommer opp på et tilnærma aldersadekvat nivå. Altså matematikk og sånne ting er mange av våre aldersadekvate, så det er jo.. I løpet av året, når de får alle disse ordene og begrepene på plass [...] Altså sånn som naturfag og samfunnsfag med alle disse begrepene, så er det jo kjempevanskelig. Fagene samfunnsfag og naturfag og de faga der, er de som tar lengst tid, tror jeg.

Ifølge Heidi er det vanskelig å gi elevene tilstrekkelig faglige kompetanse og ferdigheter i andre fag. Hun legger i likhet med de andre lærerne mye vekt på fagbegreper, og jobber med dette innenfor ulike temaer i undervisningen. Hun nevner forøvrig matematikk som et fag de fleste elevene mestrer, og forklarer videre i intervjuet at dette ofte er på grunn av at disse elevene ofte har hatt avansert matematikkundervisning i hjemlandet sitt før de kom til Norge.

Ut ifra det jeg har presentert i dette avsnittet, ser det ut til at faglig kompetanse utover norskfaget, er vanskelig å lære elevene i innføringsklassene. I stedet legger lærerne vekt på begrepslæring, mer enn selve det faglige innholdet. Dette for å forberede elevene på den kommende ordinære undervisningen. Slik lærerne uttaler, det er det en sterk sammenheng mellom språket og den faglige kompetansen til elevene, noe som begrenser undervisningen i ulike fag. Det påpekes også at den faglige kompetansen ikke nødvendigvis er det viktigste, med tanke på at innføringsklassen er et tilbud som hovedsakelig dreier seg om å gi elevene norskspråklig kompetanse.

6.3.3 Elevenes motivasjon

Lærerne nevner at elevenes motivasjon er en viktig faktor for om elevene blir overført til sin ordinære klasse. Motivasjonen og arbeidsinnsatsen til elevene blir sett på som en del av vurderingsgrunnlaget til lærerne.

Når jeg spør Gerd på hvilken måte hun vurderer elever som skal overføres til ordinære klasser, forklarer hun at deres arbeidsinnsats i klassen og med oppgaver, er en viktig del av vurderingen. Hun forklarer at de engasjerte og motiverte elevene gjerne søker opp ord og prøver å forstå, noe som hjelper dem videre i den ordinære undervisningen.

Håkon nevner motivasjonen som en viktig faktor for om en elev er klar til å overføres. Han sier:

Det er jo det med det sosiale, om de, om du merker at de på en måte er litt klare, at de er litt ferdig med den der «lære norsk»-motivasjonen. Når det kommer nye, så merker du at de sosialt er veldig sånn like en sjette- og sjuendeklassing på skolen. Så ja, litt sosialt, og at de er trygge nok.

Motivasjonen til elevene er for Håkon en viktig faktor for om de er klare til å overføres. I dette sitatet snakker Håkon om «lære norsk-motivasjon», noe som kan bety at Håkon legger merke til at elevene mister motivasjonene etter en stund i innføringsklassen, noe som gir han en indikasjon på at disse elevene er klare til å gå videre til sin ordinære klasse. Han viser til et eksempel med to elever i klassen sin hvor både deres foresatte og elevene selv vil overføres til ordinær klasse. Han argumentere for at disse to elevene lærer såpass fort, slik at de mest sannsynlig kommer til å overføres til ordinær klasse tidligere enn etter ett år. Altså påvirkes overføringen av elevene om hvorvidt elevene er motiverte, eller ikke.

Trond nevner også motivasjonen som viktig. Han sier at han kan gi råd ut ifra elevens kompetanse, men at deres ønske også blir tatt med i betraktningen. Dette beskriver han slik:

Jeg tenker trivsel og motivasjon er viktig. Og så er det jo litt forskjellig, fordi hvis en elev har kommet ny til Norge, akkurat lært seg å lese og skrive, men har lyst til å gå i ordinær klasse. Da kan det være at jeg råder til å lære litt mer norsk først [...] Det er vanskelig å si et enten eller. Det går på trivsel... Og noen ganger tenker jeg at en elev trenger å gå videre på en annen måte. Det går også på hva man ønsker. Ja, også er det noen elever som jeg tenker at «nå kunne du vært klar», men de vil ikke. De tør ikke. Da må vi jobbe litt.

Ønsket til elevene om å gå i ordinær klasse, blir tatt stilling til når Trond skal vurdere elevene. Samtidig ser Trond på språket som en viktig faktor, og han må vurdere om elevene har behov for å lære mer norsk før de kan overføres fullstendig til den ordinære klassen. Han forteller også noen ganger at det er motsatt, og at han må da stimulere elevenes motivasjon og trygghet til å tørre å overføres.

Heidi ser motivasjonen som styrende for overføringen. Hun beskriver at elevene som er motiverte for læring ofte klarer seg i den ordinære undervisningen. Dette forklarer hun slik:

Også har motivasjonen til eleven mye å si. Altså jeg har de eldste elevene, sjettede- og sjuendeklassinger, så jeg kan. Hvis de da er motivert for læring, så er det en helt annen, et helt annet grunnlag for å. Da kan jeg kanskje sende de over, selv om de kanskje hadde hatt godt av et halvt år til, for jeg vet at de vil jobbe såpass bra for å hekte seg på, at dette går bra. Altså, jo fortere de kan komme ut, jo bedre er det. Fordi jo mer de kan høre norsk, kommunisere med norskspråklige barn, jo bedre er det.

Sitatet viser at Heidi ser på motivasjonen som vesentlig for at elevene skal kunne lære seg et språk. Hun påpeker at elever som kanskje har godt av å gå lenger i innføringsklassen, likevel vil få utbytte av den ordinære undervisningen fordi de er motiverte til å kunne klare å følge undervisningen. Heidi argumenterer også med at samhandling med norskspråklige barn kan påvirke deres språklige ferdigheter og utvikling og at hun derfor overfører elever tidligere enn de har behov for, fordi hun vet at de vil kunne hekte seg på undervisningen i den ordinære klassen.

Alle lærerne nevner motivasjon som en viktig faktor for å overføre elevene. De ser på arbeidskapasiteten til elevene, og deres iver etter å lære seg norsk som tellende når de skal avgjøre elevenes overføring. Det kan se ut til at motivasjonen til elevene spiller en viktigere rolle enn deres språklige ferdigheter, da det blir påpekt at hvis de har motivasjon, vil de kunne

klare seg videre. Trond ser på motivasjon som en viktig del av beslutningen om elevenes overføring, men at det språklige veier tungt. Det kan dermed se ut til at lærerne i større eller mindre grad, ser på motivasjonen til elevene som en faktor for videre læring, noe som igjen skal stimulere til mer språklig kompetanse.

6.3.4 Begrenset tid

Kartlegging av elevenes språklige ferdigheter er sentralt i Opplæringsloven §2 – 8 (1998). Samtidig varer vedtaket av innføringstilbudet opptil to år, hvorpå det også må fattes et vedtak for hvert år eleven deltar i en innføringsklasse. I styringsdokumentene spesifiseres det flere steder at innføringstilbudet skal sørge for at elevene skal få tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge ordinær undervisning, og at dette skal skje så raskt som mulig. Temaet tid er noe alle lærerne nevner knyttet til overføringen av innføringselevne.

Ifølge Gerd pleier elevene å gå i innføringsklassen ett skoleår, altså ti måneder. Hun hevder at det er den tiden de trengte for å kunne klare seg videre. Hun sier: «Ti måneder. Altså ett år. Ett skoleår. De aller fleste klarer seg med ett skoleår». Hun mener likevel at elevene gjerne sliter når de kommer ut i ordinære klasser, og at det tar lengre tid enn ett år for å lære seg et språk. Dette kommer fram slik:

De sliter i ordinær undervisning. Du kan ikke lære deg et språk på ett år. Det tar mange år. De klarer de enkleste tekstene, men de aller fleste er ivrige, og selv søker opp ord, og prøver å forstå da. De er ikke gode nok etter ett år. Det spør, hvor yngre du er, jo lettere, på en måte er det litt lettere.

Gerd mener altså at det tar mer enn ett år for å lære seg et språk. Hun sier at elevene sliter i ordinær undervisning, men at de forstår de enkleste tekstene. Samtidig hevder hun at elevene er ivrige til å lære, og at de tar initiativ selv for å forstå seg og lære nye ord. Likevel gir hun uttrykk for at elevene ikke er gode nok i norsk etter ett år i innføringsklassen, men at jo yngre de er når de starter, jo lettere er det for dem å tilegne seg språket. Jeg stiller meg undrende til hvorfor hun hevder at de er klare for overføring etter ett år, men ved neste spørsmål svarer at elevene ikke har god nok kompetanse til å følge ordinær undervisning etter ett år. På spørsmål om hva hun gjør hvis elevene ikke oppfyller kravene for overføring etter to år, som er maksimumsgrensen for innføringstilbudet, svarer hun at hun aldri har opplevd det. Hun forklarer deretter videre hvordan de da vil henvise til PPT for videre utredning, fordi hun fort skjønner om eleven sliter med tilegnelse av språk, eller om det er noe mer. Dette forklarer hun slik:

Gerd: Det har jeg ikke opplevd, men nå har det jo blitt sånn at vi kan melde til PPT. Jeg kan også melde til PPT og få hjelp til å finne ut hva det er.

Intervjuer: Få hjelp hvis det er lærevansker i tillegg?

Gerd: mhm. For vi ser det ganske fort inne hos oss etter noen måneder om det er noe mer, eller er det språklig her. Så vi må finne ut av det og gå videre med en gang.

Gerd hevder at hun fort kan se om en elev sliter med språklig tilegnelse, eller om det er andre faktorer som for eksempel lærevansker som spiller en rolle for elevens språklige utvikling. Likevel hevder hun i det tidligere sitatet at elevene ikke klarer å lære seg et nytt språk på kun ett år, og at de vil få utfordringer i en ordinær klasse. Slik jeg tolker Gerd sine utsagn, så er det mer enn kun elevenes resultater fra kartleggingen som er bestemmende for deres overføring. Tilbudet i innføringsklassen er bestemt av tid, uavhengig om elevene har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge ordinær undervisning. Dette kommer tydelig fram når hun sier at elevene går i innføringsklassen i ti måneder, men at de ikke har ferdigheter nok til å kunne fungere godt i den aldersadekvate undervisningen. Jeg oppfatter utsagnene hennes som motstridende, da hun hevder at hun ikke har hatt elever som ikke oppfyller kravene for overføring, men samtidig mener at elevene ikke kan lære seg et språk på kun ett år.

I samtalen med Håkon var tid også et tema. Da jeg spurte om hva han la mest vekt på av elevenes ferdigheter ved overføring, svarte han følgende:

Det er jo språket først og fremst, men språk og tid da. At hvis de har gått ett års tid, så er det vanligvis sånn at de skjønner nok til å fungere i et klasserom med andre barn og lærere. Så det er jo det viktigste kanskje. Så det er vi vel egentlig legger mest vekt på er vel språk og tid, litt sammen. Også det jeg snakker mest med de nye lærerne om er jo mer om hvordan de fungerer, og hvordan de er som personer. Ikke noe mer utover enn at han forstår nok til å kommunisere, men faglige tunge tekster blir vanskelig. Det skjønner jo de òg.

Håkon forklarer at det som legges vekt på ved overføring er språknivå og tid. Han hevder at de fleste klarer seg med å gå i innføringsklassen i ett år. Han mener det er den tiden elevene trenger for å kunne fungere med andre barn og lærere i et klasserom. Samtidig hevder han at faglig tunge tekster er noe elevene sliter med når de kommer ut i den ordinære klassen. Han sier at han i samtalen med kommende lærer, legger vekt på hvordan elevene kommuniserer, men at både han og kommende lærer forstår at faglige tekster kan bli vanskelig for elevene. Slik jeg forstår Håkon er det elevenes språklige ferdigheter som er viktig for om eleven er klar til å overføres. Samtidig nevner han tid som en annen viktig faktor for denne beslutningen. Det kan se ut til at tid blir likestilt med språklig kompetanse. Likevel hevder han at elevene ikke er

sterke nok til å følge alle delene av den ordinære undervisningen. Utsagnene til Håkon motsier seg selv noe, slik jeg forstår ham. Han beskriver språket som bestemmende for elevenes overgang, men samtidig hevder han at elevene ikke har god nok språklig kompetanse til å følge alt ved den ordinære undervisningen. Jeg stiller meg derfor undrende til hvorfor tiden er en medvirkende faktor, når elevene tydeligvis ikke har den tilstrekkelige kompetansen som skal til for å følge ordinær undervisning. Dette er også noe som ser ut til å være underforstått av den kommende lærer, slik Håkon beskriver det.

Ifølge Trond er tiden elevene skal delta i innføringsklassen noe han vurderer underveis. Innføringselevne i klassen til Trond deltar i sin ordinære klasse to dager i uken, så overgangen fra innføringsklassen til den ordinære klassen er ikke så brå, siden elevene allerede har et forhold til klassen sin. Når jeg spør Trond om hvilken rolle tiden spiller i forbindelse med organiseringen av innføringstilbudet, svarer han:

Jeg har ikke et klart.. ikke tid. Jeg tenker å prøve å lære dem raskt. Men jeg stopper opp jevnlig for å se. Altså kartleggingene tar vi jo uansett. Halvårlig, men underveis i det, så ser jeg jo «Oj, her har det skjedd mye» [...] Vi har jo utviklingssamtaler sammen med nærskolen, så da er jeg der og kontaktlærer der fra den andre skolen og foreldre og elev. Og da kan vi jo snakke litt sånn «hva tenker du?», og da ser vi «Nei, han lærer fort. Skal vi ta det i to måneder til? Skal vi vurdere de om tre måneder?». Også hører jeg litt hvordan de tenker.

Trond forteller hvordan han bruker kartleggingen som den viktigste faktoren for elevenes overføring. Han nevner spesifikt at han prøver å lære elevene så raskt som mulig, men at han jevnlig kartlegger og vurderer framgangen deres for å se hvordan de ligger an. Han forklarer også hvordan tiden for elevenes deltakelse i innføringsklassen blir bestemt i samråd med kontaktlæreren fra nærskolen, foresatte og eleven, men at vurderingene fra kartleggingen blir tillagt mye vekt. Samtidig nevner han senere i intervjuet at det er satt noen føringer for det med tid, og at det er noe de ser for seg når eleven begynner.

En ting er jo på en måte kartleggingen, men man har nok noen føringer i forhold til tid også. Ikke sant? Fordi. Sånn som det står i retningslinjene. Det er normalt ett år, ikke sant? Sånn at jeg tenker jo det når at det kommer en ny elev, så sier jeg jo ikke at «nå kommer du til velkomstklassen, her kan du være i to år». Jeg sier jo ikke det. Jeg sier at vi vurderer det. Også sier jeg til eleven at «noen slutter da, noen slutter før, og noen slutter etter». Men hvis man liksom retter seg litt inn som et år da, så men jeg sier ikke at er maks, eller ikke at det er bestemmende.

Trond forteller at kartleggingen er sentral for å se om en elev er klar eller ikke til å overføres til den ordinære klassen. Likevel hevder han at føringene som er satt med tanke på tiden eleven

har krav på å delta i en innføringsklasse, gjør at han mer eller mindre retter seg inn mot ett år. Det kommer likevel tydelig fram at han ikke mener at det er bestemmende for om eleven er klar eller ikke, men at det heller er et utgangspunkt han kan jobbe ut ifra. Slik jeg tolker Trond, legger han mye vekt på vurderingene fra kartleggingen, og at dette er det viktigste utgangspunktet for å se om en elev er klar til å overføres. Imidlertid kan det også se ut som at tiden det er satt føringer for, gjør at han må ta utgangspunkt i dette. Det virker som Trond er bevisst på at det er en maksgrænse for hvor lenge en elev kan delta i innføringsklassen, samtidig som at tiden ikke er en vektlagt faktor for om elevene kan overføres eller ikke. Det kan heller se ut som at han tar utgangspunkt i tid for å kunne organisere tilbudet best for mulig eleven, men kartlegger underveis for å se hvordan eleven ligger an språklig og faglig.

Heidi setter av en tid for elevene når de begynner, men har en følelse av hvor lenge en elev bør gå i innføringsklassen før de overføres. Overføringsprosessen ved Heidi sin skole er, som nevnt i kapittel 5.5.4, organisert slik at elevene hospiterer ved sin nærskole en uke i måneden over et halvt år, så når Heidi beskriver at elevene overføres, er det snakk om denne hospiteringen, og ikke den avsluttende overføringen. På spørsmålet om hun setter av en tid når elevene ankommer innføringsklassen, svarer hun:

Ja, man får en feeling. Ja, du, sånn cirka. Det er ikke, men det er vanskelig. Du merker jo det at man ser at «okay, men denne eleven her har godt av å være her kanskje litt mer», eller «her holder det med det ene året». Det blir litt sånn, sånn at du føler litt.

Heidi beskriver at hun får en følelse for hvor lenge en elev skal gå i innføringsklassen. Hun påpeker at det er en vanskelig avgjørelse, men samtidig at hun klarer å se for seg et tidsperspektiv for en elev. I utsagnet forteller hun om hvordan hun vurderer underveis om en elev trenger mer tid eller ikke i innføringsklassen. Slik jeg forstår utsagnet til Heidi, kan det se ut som at det ikke blir fastsatt noen bestemt tidsforløp når det blir fattet et vedtak for eleven.

På bakgrunn av lærernes utsagn, er tiden elevene tilhører innføringsklassen veldig varierende. Tiden spiller forskjellig rolle fra lærer til lærer, men når det er sagt, var det ingen av lærerne jeg intervjuet som hadde opplevd at elever hadde behov for mer enn to år i innføringsklassen. Samtidig nevner flere av dem at elevene ikke er ferdig utlært når de overføres til sin ordinære klasse, og at de sliter særlig med faglig tunge tekster. Flere av lærerne nevner at de ser for seg hvor lenge elevene skal ha tilbudet i en innføringsklasse, men det varierer hva som er den vektlagte faktoren for om de overføres eller ikke. Det at elevene sliter når de kommer ut i sin

ordinære klasse er interessant, og får meg til å stille spørsmål ved hva som er kriteriene for å overføres.

Oppsummerende funn viser at faktorer som tid, kommunikative ferdigheter og motivasjon er bestemmende for om elevene overføres til sine ordinære klasser. Elevenes kommunikative ferdigheter er det lærerne ser på som det viktigste innenfor norskspråklig kompetanse. At elevene kan forstå beskjeder og kommuniserer med andre, er de sidene ved språkferdighetene lærerne trekker fram som mest framtrædende. Arbeidsinnsats og elevenes motivasjon er også faktorer som lærerne påpeker som viktige. Heidi mener elevenes motivasjon er avgjørende for overføringen, selv om eleven har behov for mer språklig kompetanse. Et sentralt funn som kan ses på som en motsetning til kommunikative ferdigheter, er elevenes faglige utvikling. Alle lærerne nevner fag som naturfag og samfunnsfag som utfordrende fag å undervise i, fordi disse fagene krever et stort ordforråd. Dette gjelder også faglige tunge tekster, hvor lærerne mener at elevene bør ha tilpasninger i den ordinære undervisningen. Tidsbegrensninger påvirker lærerne forskjellig, og de fleste setter av en bestemt tid for når elevene skal overføres når et vedtak blir gjort. Samtidig poengterer lærerne at hvis elevene ikke oppfyller kravene innen tidsbegrensningen, vil de holde eleven igjen til de får tilstrekkelig kompetanse i norsk.

7. Diskusjon

Funnene presentert i forrige kapittel, viser at lærernes erfaringer rundt kartlegging og vurdering, er sammenfallende med mye av teorien og forskninga på akkurat dette temaet. Hva lærerne ser på som viktige faktorer for å kunne overføre elevene til sin ordinære klasse er varierende, og dette har en påvirkning på de valgene og vurderingene de tar. Det er også nødvendig å trekke fram hva de tenker om de ulike kartleggingsverktøyene, og til hvilket formål disse verktøyene brukes av lærerne. Lærerne bruker resultatene fra kartleggingen forskjellig, noen legger mer vekt på hvordan de kan tilpasse undervisningen for elevene, mens andre bruker dem for å måle elevenes kompetanse og for å ha noe håndfast å vise til når andrespråkselevne skal overføres.

Videre i dette kapittelet vil jeg diskutere funnene fra undersøkelsen og se disse i lys av teorien som jeg tidligere har gjort rede for. Målet med diskusjonen er å komme fram til svar på forskningsspørsmålene; 1. Hvilke formål og kriterier har kartlegging, og hvilke kartleggingsverktøy blir benyttet? 2. Hva ser de intervjuede lærerne på som utfordrende når det kommer til kartlegging og vurdering av innføringslever? 3. Hva vektlegges som beslutningsgrunnlag for overføring av elevene hos de intervjuede lærerne? Gjennom denne diskusjonen vil jeg, med utgangspunkt i disse spørsmålene, lettere kunne nærme meg et svar på den overordnede problemstillingen.

Formålet med dette kapittelet er å se funnene fra denne konkrete studien opp mot teorier innenfor andrespråklæring, vurdering og kartlegging, og se på om andrespråkselevne kan få den optimale undervisningen som de i bunn og grunn har krav på i henhold til lovverket. Hva som egentlig er målsettingen med innføringstilbudet blir diskutert, og med utgangspunkt i dette blir det belyst hva som egentlig kreves av lærerne.

7.1 Hvilke formål og kriterier har kartleggingen?

Kartlegging av andrespråkselever har ulike formål og hensikt. Formålene kan variere mellom å være pedagogiske og administrative, der det pedagogiske formålet er å fremme læring hos elevene, mens det administrative formålet er å rapportere resultatene til ulike myndigheter (Palm & Ryen, 2014, s. 6). Kartleggingsverktøyene gir et bilde av elevenes kompetanse innenfor ulike områder, enten det er begrepsforståelse, lesing, matematikkforståelse eller skriftlige ferdigheter. Valgene av kartleggingsverktøy kan dermed fortelle noe om lærernes hensikt og formål.

Lærerne benytter seg av både summativ og formativ vurdering i arbeidet med å vurdere elevenes ferdigheter. Stokke m. fl. (2014) beskriver hvordan kartlegging og vurdering av elevenes ferdigheter kan være enten summativ eller formativ. Den summative vurderingen tar utgangspunkt i målbare resultater som kan sammenlignes med andre elever. I motsetningen til den summative vurderingen har den formative vurderingen som formål å forbedre elevenes læringsutbytte på best mulig måte underveis i undervisningen (Stokke, et. al., 2014). Ut ifra det lærerne forteller, vurderer de elevene både summativt og formativt. Den formative vurderingen er både formell og uformell. Den formelle formative vurderingen viser at kartleggingsverktøyene blir brukt underveis i opplæringen for å måle elevenes kompetanse og denne informasjonen ble brukt videre i undervisningen. Den uformelle formative vurderingen, også kalt *construct-referenced assessment* (McKay, 2006, s. 265), omfatter lærernes vurderinger av elevene ut ifra profesjonelt skjønn, uten eksplisitte nedskrevne kriterier. Dette kan forklares med det lærerne beskriver når de for eksempel hører elevenes leselekse og deres muntlige aktivitet i timene. Til tross for at vurderinger gjort av lærerne for det meste er formative, viser funn fra min undersøkelse at kartleggingsverktøyene ofte blir brukt som en summativ vurdering, altså som et verktøy som skal gi lærerne informasjon om elevenes kompetanse på gitt tidspunkt (Randen, 2015, s. 359). Konsekvensene av at verktøyene blir brukt summativt, er at elevene ikke får informasjon om hvordan de kan forbedre seg innenfor ulike områder. Lærerne får en oversikt over elevenes kompetanse, og denne informasjonen er det som ligger til grunn for om en elev er klar til overføres eller ikke. Samtidig påpeker lærerne at det er mange faktorer som spiller inn, og refererer da til den uformelle formative vurderingen som baserer seg på lærernes skjønn.

Hvilke kartleggingsverktøy som brukes, varierer fra lærer til lærer. Alle lærerne benytter seg av *Kartleggingsmateriell. Grunnleggende språkkompetanse i norsk* som ett av verktøyene. Bortsett fra Trond, bruker de tre andre lærerne i tillegg andre kartleggingsverktøy (se kap. 6.1.1). Valg av kartleggingsverktøy forteller hva slags type kartlegging som foretas, og hva resultatene kan gi lærerne av informasjon. *Kartleggingsmateriell. Språkkompetanse i grunnleggende norsk* er et dynamisk kartleggingsverktøy, som baserer seg på kompetansemålene fra *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*, og skal gi informasjon om elevenes kompetanse og tilrettelegge for videre læring. Kartleggingsverktøyet kan ses i lys av stillasbygging (Gibbons, 2002) og Vygotskij (1979) sin teori om den proksimale utviklingszone, og skal vise hva elevene kan få til ved hjelp og støtte fra lærerne (Færevaag &

Gabrielsen, 2014). Den ene læreren (Trond), peker nettopp på denne hensikten: kartleggingen skal hjelpe med å forstå hva eleven trenger av støtte til videre undervisning. Han bruker kartleggingsverktøyet som et formativt vurderingsverktøy og bruker denne informasjonen videre i undervisningen. Trond har altså et pedagogisk formål med kartleggingen, slik det er beskrevet av Palm & Ryen (2014, s. 6). Verktøyet brukes også summativt for å vurdere elevenes overføring. Sluttvurderingen beskriver ferdigheten til elevene for læreren i den ordinære klassen og gir informasjon om hvordan læreren skal kunne tilrettelegge best mulig for eleven videre i opplæringen. Den summative vurderingen ses dermed i sammenheng med formativ vurdering, da informasjonen blir brukt for videre tilrettelegging i opplæringen i ordinær undervisning.

Bruken av et bredt utvalg kartleggingsverktøy er ifølge Rambøllrapporten (2016, s. 40) utbredt. Fordi Udirs kartleggingsverktøy av mange oppfattes som for omfattende og tidskrevende, tyr de til en rekke andre verktøy. Lærere har dessuten ofte ikke tid til å gjennomføre kartlegging underveis, noe som i all hovedsak er formålet med Udirs sitt kartleggingsmaterieell (Rambøll, 2016, s. 42). To av lærerne i materialet (Håkon og Heidi) peker på Udirs kartleggingsmaterieell som et altfor omfattende og lite konkret verktøy med uklare nivåbeskrivelser og manglende korrespondanse med praksis (se kap 6.1.3). Tre av fire lærere oppfatter kartleggingsarbeidet som å innhente informasjon om elevens progresjon på gitte tidspunkt i opplæringen og har først og fremst et administrativt formål med kartleggingen. Det administrative formålet gir lærerne informasjon om nivået til elevene (Palm & Ryen, 2014, s. 6). Tre av fire lærere benytter seg av andre kartleggingsverktøy, som for eksempel *NSL* og *Trondheimstesten*, fordi det gir dem en tydeligere skår på hva eleven mestrer og ikke. Imidlertid er det viktig å påpeke at disse to verktøyene hovedsakelig måler elevenes ordforråd og begrepsforståelse. Dette er i og for seg viktige elementer i elevenes språklæring, fordi ordforråd har en sammenheng med leseforståelsen til elevene (Laufer, 1992). Samtidig viser disse testene kun en del av elevenes kompetanse, og den språklige konteksten uteblir, noe som er en viktig del av elevenes begrepsforståelse og leseforståelse (Golden, 2014).

Lærernes bruk av verktøyene *Trondheimstesten* og *NSL*, kan tyde på at de ser på kompetansen til elevene som målbare enheter som kan nivådele elevene ut ifra hva slags skår de får på kartleggingsprøvene. Kartleggingen er en form for statisk kartlegging, som forteller lærerne om elevenes ferdigheter på et gitt tidspunkt (Færevaaag & Gabrielsen, 2014). Testene er også standardiserte, noe som gjør dem enklere å administrere (Palm & Ryen, 2014, s. 5). Slik vi kan

se i 6.1.3 argumenterer blant annet Gerd for at hun ser på elevenes skår ved bruk av *NSL*, som noe som gir henne en indikasjon på elevenes språklige progresjon. Heidi presiserer at hun bruker kartleggingen som noe hun kan loggføre og vise til når det kommer til elevenes overføring. De normbaserte testene som *Carlsten*, *NSL* og *Trondheimstesten* gir Heidi en skår som hun kan administrere, og henviser til i sammenheng med overføringen. Samtidig påpeker hun at den formative skjønnsmessige vurderinger i klasserommet er viktigere enn hvordan elevene skårer på ulike tester (se kap. 6.1.2).

Et kritisk punkt når det kommer valg av kartleggingsprøver, er at lærerne benytter seg av verktøy, som for eksempel *Carlsten* og *M-prøvene i matematikk*, som er tilpasset elever med norsk som førstespråk. Konsekvensene kan være at validiteten til elevenes resultater svekkes (Coelho, 2012; Tonne & Pihl, 2013). Resultater fra slike normbaserte tester kan gi det Monsen og Holm (2018) kaller bias, som betyr at tolkningen av resultatene gir systematiske feil fordi den målte ferdigheten ikke tar hensyn til flerspråklige elevers utfordringer. Likevel argumenterer de tre intervjuede lærerne for at disse testene gir dem en skår som forteller om både elevenes matematiske kunnskaper og leseferdigheter. De nevner forøvrig ikke at resultatene må forstås annerledes fordi de blir brukt på de elevene som verktøyene ikke er beregnet for. Andrespråkselevne er ikke testliterate innenfor sjangeren, og svarer derfor annerledes på testene. Konsekvensene er at andrespråkselevne benytter seg av andre strategier for å skape mening i prøvetekstene (Monsen & Holm, 2018, s. 410). At andrespråkselevne ikke har lik bakgrunnskunnskap som elever med norsk som førstespråk, påvirker deres forståelse av teksten. Når en tekst har for mange ukjente ord resulterer det i at konteksten blir vanskelig å forstå (Golden, 2014, s. 112).

Et annet interessant funn er ønsket om klare føringer for hva elevene skal kunne for å bli overført til sine ordinære klasser. Håkon ønsker for eksempel et kartleggingsverktøy som ligner på nasjonale prøver, slik at andrespråklærerne kan lære elevene hva som kommer på testene for å forsikre seg om at elevene får de kunnskapene og ferdighetene de behøver for å kunne følge den ordinære undervisningen (se kap. 6.1.2). Hensikten med de nasjonale prøvene er å måle elevene ut ifra definerte mål, og sammenlikne deres resultater (Stornes et. al., 2013). Ut ifra utsagnet til Håkon tolker jeg det som et administrativt formål med kartleggingen, der hensikten er å kunne måle ferdighetene til elevene ut ifra standardiserte og normbaserte tester. Dette er det Monsen og Holm (2018) kaller for «teaching to the test», som går ut på at læreren forholder seg til testen som en ny sjanger som elevene skal kunne, hvor resultatene til elevene er av liten

betydning for det pedagogiske formålet (s. 417). Dermed kan undervisningen basere seg på konkrete elementer testene spør om, framfor å stimulere til språkutvikling ut ifra elevenes nivå og fullstendige språklige kompetanse.

Oppsummerende kan vi se at lærerne har svært ulike syn på hva kartleggingen skal fortelle dem om elevene. Administrative formål påvirker lærernes valg av kartleggingsverktøy, som for eksempel *Trondheimstesten*, *NSL* og *Carlsten*, noe som ender med at flertallet benytter seg av statiske kartleggingsverktøy som er normbaserte for å kunne sammenligne elevenes resultater opp mot målbare enheter eller andre elever innenfor samme gruppe (Færevaag & Gabrielsen, 2014). Slike verktøy forteller lite om elevenes faktiske ferdigheter, som skal være hovedformålet med kartleggingen (Holm, 2017). Imidlertid bruker alle lærerne Kartleggingsmateriellet fra Udir, som er et kriteriebasert verktøy, som forutsetter en dynamisk kartlegging. Mine funn fra intervjuene viser at alle lærerne, bortsett fra Trond, problematiserer bruken av dette kartleggingsmateriellet fordi det er for lite konkret, for omfattende og gjør det vanskelig å nivådele elevene. Det kan dermed se ut til at de tre lærerne som benytter seg av andre kartleggingsverktøy, trenger mer håndfaste kriterier for å kunne fortelle noe om elevenes ferdigheter. Det kan derfor stilles spørsmål ved om lærernes kompetanse rundt hva kartleggingens formål egentlig er, har noe å si for hvordan de kartlegger elevene. At Trond, som skiller seg fra de tre andre i syn på og bruk av kartleggingsverktøy, også er den eneste av lærerne med formell kompetanse innenfor andrespråklæring, kan være med på å forklare hvorfor kartlegging blir lettere å gjennomføre for han. Hans måte å se på kartleggingen som formativ og med et pedagogisk formål, kan bunne i hans formelle kompetanse innenfor andrespråklæring.

I sammenheng med hva slags kartleggingsverktøy lærerne bruker, kan vi også se på hva lærerne legger vekt på av vurderinger ved elevenes overføring. Alle lærerne trekker fram den formative vurderingen, altså den uformelle vurderingen av elevene i klasserommet, som en viktig faktor når det kommer til å vurdere elevenes kompetanse. Formålet med den formative vurderingen er at den skal fortelle lærerne om hvordan de kan tilpasse undervisningen best mulig videre for elevene, og ved å gi tilbakemelding om hvordan elevene kan forbedre seg på ulike områder. Konsekvensene av at lærerne baserer seg for mye på den uformelle formative vurderingen, kan være at deres skjønnsmessige vurdering er det som ligger til grunn om elevene har tilstrekkelige ferdigheter i norsk eller ikke. Samtidig kommer det fram at lærerne benytter seg av kartleggingsresultatene som en målbar enhet og noe en kan vise til ved overføringen. Det kan

tyde på at lærernes usikkerhet rundt tolking av elevenes kartleggingsresultater, gjør at de må ty til standardiserte tester som gir resultater som er enklere å tolke. Allikevel kan det hende at de administrative formålene med kartleggingen legger press på at lærerne må loggføre elevenes resultater, framfor å bruke dem i pedagogiske formål i undervisningen. Det må også poengteres at informantene hevder at kartleggingen ikke gir den kommende læreren et fullstendig bilde av elevenes totale språklige ferdigheter, noe som underbygges med bruk av formativ vurdering. Det at lærerne kjenner elevenes sterke og svake sider, sett bort ifra kartleggingsresultater, mener lærerne vil fortelle den kommende læreren mer om elevene enn resultatene på enkelte kartleggingsprøver. Det blir påpekt at kartleggingen gir en indikasjon på elevenes ferdigheter, men at det samtidig er mange andre faktorer som spiller inn for vurdering i om de er klare til å overføres til en ordinær klasse.

7.2 Profesjonelt skjønn for vurdering av elevenes nivå

Lærernes kompetanse om andrespråklæring spiller en viktig rolle når det kommer til kartlegging og vurdering av andrespråkelever (Færevaag & Gabrielsen, 2014; Palm & Ryen, 2014; Randen, 2015). Ifølge McKay (2006) trenger den som kartlegger, en forståelse av andrespråkelevens bakgrunnskunnskaper og hvilken påvirkning disse har på deres språklige utvikling (s. 217). Lærerne retter mye kritikk mot kartleggingsverktøyene fordi resultatene ikke gir et helhetlig bilde av elevenes fullstendige språklige kompetanse, og heller ikke informasjon om hvordan elevene fungerer i klasserommet. Nivådeling og subjektive oppfatninger knyttet til elevenes resultater, er noe lærerne påpeker som utfordrende rundt kartleggingsarbeidet.

Et sentralt funn i min undersøkelse er lærernes usikkerhet om sine egne subjektive oppfatninger når de skal kartlegge og vurdere andrespråkelevne. Dette viser også funn fra tidligere (Palm & Ryen, 2014; Rambøll, 2016). Å kunne vurdere elevenes kompetanse ut ifra subjektive oppfatninger er det Molander (2013) og Kirkebøen (2013) kaller for profesjonelt skjønn. Profesjonelt skjønn blir tatt i bruk når lærerne skal vurdere elevene generelt i klasserommet, og når de skal vurdere elevenes nivå innenfor *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. Som Kirkebøen (2013) skriver, kan validiteten til det profesjonelle skjønnet styrkes med en sjekklister over hva som er innenfor eller utenfor det som skal vurderes. Dette nevnes av to av lærerne (Håkon og Heidi), som ønsker en sjekklister over hva elevene skal kunne innenfor de forskjellige nivåene, slik at det ikke bare blir syensing fra deres side.

Å kunne vurdere elevenes språkutvikling ut ifra sitt profesjonelle skjønn fordrer at lærerne vet hva som skal vurderes, og hvilke prinsipper for vurderingen som må følges. Lærerne må ha kjennskap til elevenes fullstendige språklige kompetanse og vite hvordan den påvirker elevenes språkutvikling (McKay, 2006). Selv om vurderingen er formativ, så krever det at læreren har bestemt seg for noen vurderingskriterier som skal bli vurdert uten at disse trenger å være skrevet ned eksplisitt (2006, s. 265). Lærerne uttrykker usikkerhet når det kommer til å vurdere om elevene har tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Derfor forhører de seg med andre kollegaer og ledelsen for å ta denne beslutningen. Det kan dermed sies at lærerne utøver en form for profesjonelt skjønn i fellesskap, for å styrke validiteten til deres bedømminger. Å få støtte og bekreftelse fra andre, gjør at vurderingen blir mer valid og mindre utfordrende for lærerne (Palm & Ryen, 2014, s. 14).

På en annen side nevner Heidi at hun ikke forhører seg med andre når hun har bestemt seg for om en elev er klar til å overføres. Hun sier at hun enten vet om elev er klar til å overføres eller ikke, uavhengig av hvordan de skårer på kartleggingsprøvene (se kap. 6.1.2). Krittisk for dette er at elevene overføres ut ifra lærerens oppfatning om hva som er bra for eleven. Heidi sier for eksempel i kap. 6.3.3 at elevene lærer norsk bedre hvis de samhandler med norskspråklige elever. Dette utsagnet strider imidlertid mot forskning, som sier at dette er en myte (Høigaard, 2006). Det kan dermed sies å være krittikkverdigg at elevenes ferdigheter baserer seg på lærernes skjønsmessige vurdering, når lærernes oppfatning om hvordan elevene lærer seg språk, er feil.

Når lærerne skal nivådele elevene er de usikre på om deres forståelse av nivåene er det som beskriver elevenes kompetanse. Flertallet av lærerne nevner at elevene må være på nivå 2 for å kunne overføres til den ordinære klassen. Heidi mener elevenes må være på nivå 1, og Trond mener de må være på nivå 2, opp mot nivå 3. Disse bestemmelsene underbygger uklarheten i Opplæringslovens §2 – 8 (1998), som sier at elevene skal ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk for å kunne få utbytte av den ordinære undervisningen. Hva det vil si at ha tilstrekkelig ferdigheter til å kunne få utbytte, er ikke spesifisert. Det blir dermed opp til hver enkelt lærer å vurdere hvilket nivå de tenker andrespråkelevne bør være på for å kunne få dette utbyttet. Det at Heidi mener at elevene må være på nivå 1, kan muligens forklares med at hun har en streng tolking av hva det vil si å være på det nivået. Trond hevder at elevene er på litt forskjellige nivåer innenfor ulike ferdigheter, noe som kan fortelle at han ser på noen ferdigheter som mer nødvendige for å kunne klare å følge ordinær undervisning. Når det er sagt, er det viktig å

poengtere at elevene fortsatt kan ha krav på særskilt norskopplæring, selv i den ordinære undervisningen.

Siden ordlyden i Opplæringslovens §2 – 8 (1998) er noe uklar, stiller det krav til at lærerne må utøve sitt profesjonelle skjønn når det kommer til å vurdere om andrespråkselevne skal overføres. Å tolke nivåbeskrivelsene og å plassere ulike elever innenfor bestemte nivå, fordrer at lærerne klarer å skille beskrivelsene fra hverandre og forstår hva det vil si å være innenfor eller utenfor et nivå (Palm & Ryen, 2014, s. 15). Når det kommer til å kunne vurdere om andrespråkselevne kan få utbytte av ordinær undervisning, er det utfordrende for lærerne. De må benytte seg av sitt profesjonelle skjønn for å kunne vurdere dette. At de kjenner elevene, kan samtidig gjøre denne oppgaven vanskeligere. Det å forstå utsagn ut ifra konteksten, gjør at lærerne forstår hva elevene sier bedre. Dette kan vi for eksempel se i sitatet til Håkon i kap. 6.2.2, der Håkon gir uttrykk for at han er usikker på hvor han skal plassere eleven innenfor et nivå, da han tydelig forstår hva eleven prøver å uttrykke. Det viser seg at lærerne forhører seg med andre for å få et bedre grunnlag for sin beslutning. Elevene blir dermed ikke kun vurdert ut ifra én lærers profesjonelle skjønn, men et profesjonelt skjønn i fellesskap. Dette ser ut til å gjøre lærerne mindre usikre, og tryggere i sin beslutning. Samtidig er det kritisk at den vurderingen overføringen av elevene baserer seg mest på, er skjønnsmessige vurderinger, da lærernes oppfatninger om hva som skal til for at elevene skal lære seg norsk faktisk strider mot forskningen. For at profesjonelt skjønn skal bli mer valid, fordrer det at lærerne har kunnskap og formell kompetanse innenfor andrespråklæring. Dette vil da også styrke lærernes valg og bruk av kartleggingsverktøy, og beslutningen vil basere seg mer på objektive vurderinger framfor skjønnsmessige vurderinger (Palm og Ryen, 2018).

7.3 Kommunikative ferdigheter framfor faglige ferdigheter

Ut ifra funn fra intervjuene, kan det se ut som at lærerne har et funksjonelt syn på språk. At språket blir sett på som noe funksjonelt, vil ifølge Halliday (1989) si at lærerne ser på språket i bruk i et sosialt system. Dette blir da vektlagt sterkere enn den formelle delen av språket. Lærerne, i likhet med Halliday, ser på elevenes kommunikative ferdigheter, og da særlig det hverdagslige språket, som en viktig del av vurderingen når det kommer til elevenes språklige ferdigheter. Samtidig tolker jeg det slik at vurderingen ikke er standardisert, med tanke på at det skjer uformelt i klasseromssammenhenger. Etersom lærerne trekker fram den sosiale

funksjonen til språket som viktig når det kommer til overføring til ordinær klasser, er det trolig at dette blir sett på som noe av grunnlaget for å kunne fungere i den ordinære opplæringen.

De kommunikative ferdighetene til elevene blir vurdert gjennom observasjon av og interaksjon med elevene muntlig. Randen (2015) skriver at den formative vurderingen har fått mer oppmerksomhet når det kommer til vurdering i skolen. Hun trekker fram Dregelid (1994, 1996, sitert i Randen 2015) og Daugaard (2009) sine teorier om at samtalen har blitt en sentral vurderingsform når det kommer til vurdering av andrespråkselevens norskspråklige kompetanse. Denne formen for vurdering tar utgangspunkt i det Gibbons (2002) kaller stillasbygging, og Vygotskijs (1978) teori om den proksimale utviklingssonen. Denne teorien går ut på at det eleven klarer i samhandling med læreren, vil elevene klare på egenhånd ved neste anledning. Å vurdere andrespråkselevens muntlige kompetanse gjennom samtale fordrer at læreren har en bevisst rundt elevenes kommunikative ferdigheter i norsk. Slik det kommer fram i intervjuene blir den kommunikative kompetansen til elevene målt ved om elevene klarer å forstå og motta beskjeder, og hvordan de interagerer med læreren og andre elever i klassen (se kap. 6.3.1).

Alle lærerne forklarer hvordan muntlig kompetanse hos elevene er en viktig del av vurderingen av deres tilstrekkelige norskferdigheter. Gerd påpeker at det å lære elevene «daglig norsk», er hennes viktigste oppgave som lærer i innføringsføringsklassen. Håkon og Heidi, nevner muntlig kommunikasjon som et viktig aspekt i vurderingen av elevene. Å høre elevene lese og forklare innholdet i det de har lest, hvordan de snakker og hvordan de kommuniserer med andre elever, er noe lærerne vurderer hele tiden underveis i opplæringen (se kap. 6.3.1). Den pragmatiske kunnskapen (Bachman & Palmer, 1996) om språk, som omhandler å ha en intensjon med et utsagn og språket i bruk i en sosial kontekst, er noe Heidi peker på når det kommer til om elevene kan gjøre seg forstått. Å delta aktivt i sosiale sammenhenger gir elevene språket de trenger for å bli forstått og forstå andre. Lærerne mener at elevenes språklige kunnskap, særlig når det kommer til å kommunisere med andre, er en viktig del av den norskspråklige opplæringen. At elevene forstår hvordan de skal bruke forskjellige ord i ulike situasjoner, gir lærerne et innblikk i at de har en pragmatisk kunnskap om språk.

Lærerne påpeker i intervjuene at den uformelle samtalen gir dem en indikasjon på elevenes muntlige ferdigheter. Samtidig trekker de fram det relasjonelle og subjektive med denne vurderingen som problematisk. Det at lærerne kjenner elevene, gir dem dermed en bredere

forståelse av hva elevene forteller, selv om de formelle ferdighetene (Chomsky, 2005) ved språket ikke er på plass. Dette blir uttrykt som problematisk hos noen av lærerne da vurderingen av elevene blir påvirket av at de forstår elevene, selv om utsagnene de kommer med ikke er grammatisk korrekt. Når da samtalen blir brukt som vurderingsform fordrer det at lærerne har noen kriterier de må ta utgangspunkt i under denne vurderingen, noe McKay (2006), skriver om som viktig.

Det kommer også fram i intervjuet med Trond at han ser både på de funksjonelle og formelle sidene språket, da han synes både det muntlige og skriftlige språket er viktig å vurdere. Dette samsvarer med det Holm (2017) peker på som viktige aspekter ved kartlegging av andrespråkselever, hvor det først og fremst bør ta utgangspunkt i elevens funksjonelle språklige ferdigheter, samtidig som de formelle ferdighetene også er viktige. Å vurdere elevenes formelle språk, fordrer at lærerne benytter seg av standardiserte vurderingsformer, som gir lærernes en indikasjon på hva som er gode formuleringer, grammatisk korrekt språk og setningsoppbygging. Det kan derfor ikke basere seg på skjønnsmessige vurderinger, da de formelle sidene ved språket har klare føringer for hva som riktig og galt. Allikevel baserer Trond mye av sin vurdering på den formative vurderingen, og han nevner at elevene er på ulike nivåer innenfor skriving og muntlige ferdigheter når de overføres. Vurderingen av elevenes norskspråklige kompetanse, baserer seg ikke kun på om elevene enten mestrer de formelle eller de funksjonelle sidene ved språket, men en helhetlig vurdering av begge to.

Slik jeg forstår lærerne, snakker de altså om de kommunikative ferdighetene, som det hverdagslige språket, altså det å kunne samhandle med andre i dagligdagse situasjoner. Dette kan på en side ses i sammenheng med Cummins (2000) sin teori som skiller mellom hverdagspråk og akademisk språk. Det hverdagslige språket handler om det å kunne kommunisere med andre. Med kommunikasjon menes da forståelse av uttrykk, ordforråd og bruk av hverdagslige begreper i kontekst. Det akademiske språket derimot, er mer abstrakt og avhenger ikke av konteksten (Cummins, 2000). Jeg tolker funnene slik at lærerne vurderer en viss grad av beherskelse av det hverdagslige språket som et minimumskriterium for at en elev skal kunne følge ordinær undervisning, altså hvis elevene mestrer det å kunne kommunisere med andre, så har de nok kompetanse til å kunne klare seg i det ordinære klasserommet. Dette strider imidlertid mot det Chall m fl (1991) kaller *the fourth grade slump* og Stonavich (1986) kaller *Matteuseffekten*. Med disse prinsippene som utgangspunkt, viser det seg at elevene ikke

vil mestre sin sekundærdiskurs (Gee, 2015) hvis ikke det akademiske språket også er på plass. Dette vil kunne påvirke andrespråkselevens skoleprestasjoner utover skoleløpet.

Å kunne gi elevene faglig tilstrekkelige kompetanse er en vanskelig oppgave for lærerne. Tilstrekkelig faglig kompetanse innebærer at elevene har et omfattende ordforråd slik at de kan forstå fenomener i for eksempel naturfag og samfunnsfag. Som vi kan se legger lærerne mest vekt på det hverdagslige språket til elevene, noe som kan gå utover deres utvikling av det akademiske språket. Manglende akademisk språk vil få konsekvenser for elevenes skoleprestasjoner senere i skoleforløpet (Chall et. al., 1991). Å ha et bredt ordforråd og bakgrunnskunnskap, er noe Golden (2014) trekker fram som viktig når det kommer til hvordan andrespråkselever tilegner seg det nye språket. Det gjelder ikke kun forståelsen av begreper, men også konteksten disse begrepene oppstår i. Slik lærerne uttrykker, er det utfordrende å lære elevene faglige fenomener når språket til eleven ikke er på plass. De prøver så godt de kan å ha faglige elementer i undervisningen gjennom ulike språklige tema. Siden språket er en viktig del av forståelsen, blir den faglige undervisningen veldig elementær. Lærerne jobber med begrepene i undervisningen for at elevene skal få kjennskap til disse, slik at det ikke er ukjent når det kommer senere i den ordinære undervisningen. Lærerne arbeider dermed med å utvikle elevene forkunnskaper og erfaringer rundt ulike faglige tema, slik at elevene kan bygge videre på denne kunnskapen og erfaringen senere i den ordinære undervisningen.

Det er utfordrende å skulle lære elevene et akademisk språk, når det språklige spranget til jevnaldrende elever er stort. Det å jobbe med fag som matematikk, er lettere for lærerne fordi mange av elevene ofte har kjennskap til dette fra tidligere opplæring fra hjemlandet sitt. For at elevene skal kunne komme på nivå med jevnaldrende, må forståelsen av ord og begreper være på plass. Det å ha reseptive kunnskaper om ulike fenomener og begreper i fagspråket, må elevene mestre for at lærerne kan ha enkle gjennomganger om for eksempel fotosyntesen eller faseoverganger. Samtidig tar det lenger tid for elevene å utvikle de produktive ferdighetene til å faktisk kunne bruke disse begrepene aktivt (Coelho, 2012). Det kan dermed sies å være opp mot umulig å lære elevene det akademiske språket, når det hverdagslige språket deres er elementært. Samtidig har lærerne en sosiokulturell tilnærming til hvordan elevene kan lære seg det akademiske språket videre i opplæringen, ved å fokusere på bakgrunnskunnskaper og erfaringer, som elevene kan videreutvikle i den ordinære undervisningen. Med utgangspunkt i det lærerne sier, kan en også stille spørsmål om hva som er formålet med innføringsklassene. Slik lærerne beskriver det, er det deres viktigste oppgave å lære elevene norsk hverdagspråk,

noe de mener er tilstrekkelige ferdigheter nok til å kunne overføres til den ordinære undervisning. Samtidig må elevene ha kunnskap om norsk som redskap og fag, noe som fordrer at det akademiske språket må være på plass.

7.4 Elevens indre trang til å lære seg norsk, en norskspråklig ferdighet?

Lærerne vektlegger motivasjon som en faktor for om elevene kan overføres til sine ordinære klasser. Motivasjonen kan ifølge Gardner (1985) deles inn integrative og instrumentelle orienteringer. Slik lærerne beskriver elevene, ser de på elevenes motivasjon som iveren etter å oppsøke ord slik at de kan forstå bedre, arbeidsinnsats og motivasjonen elevene har for å tilhøre sine ordinære klasser. Slik jeg forstår lærerne, har de ulike tilnærming til den orienteringen motivasjonen har for elevene. At elevene ønsker å lære seg og forstå flere ord kan tolkes som den instrumentelle motivasjonen, da det kan forstås som at elevene motivasjon preges av nyttheten språket har videre i undervisningen. Konsekvensene av å basere beslutningsgrunnlaget på elevenes motivasjon, er at lærerne ikke kan forsikre seg om at denne motivasjonen vedvarer etter at elevene har forlatt innføringsklassen. At elevene har en instrumentell orientert motivasjon er også kritisk, ifølge Gardner (1985), da denne motivasjonen ofte kan dable av.

Den indre trangen lærerne beskriver, om at elevene ønsker å overføres til sin ordinære klasse, kan tolkes som den integrative orienteringen til motivasjon. At elevene selv ønsker å kunne delta i den ordinære klassen, kan forklares med at de har et ønske om å kunne indentifisere seg med andre individer i det majoritetsspråklige samfunnet (Gardner, 1985). Når Heidi snakker om det sosiale rundt språket, om å kunne tilhøre en vennegjeng, et fotballag og lignende, kan det forstås som at elevene ønsker å identifisere seg med og samhandle med andre majoritetsspråklige deltakere. Samtidig er det kritisk, når Heidi mener at motivasjonen gir et helt annet grunnlag for læringen. Hun argumenterer for at elevene vil arbeide såpass bra videre i den ordinære opplæringen at de klarer å hekte seg på. Dette kan være tilfelle, men det forutsetter at læringen må skje innenfor elevenes proksimale utviklingssone (Vygotskij, 1978). Hvis opplæringen blir for vanskelig, vil det ifølge sosiokulturell læringsteori, gjøre at læringen blir for vanskelig til at elevene vil kunne klare å henge med (Engen, 2018). Dette er motstridende til Heidi sin forestilling om at motivasjonen for at elevene vil hekte seg på undervisningen. For at motivasjonen skal være en bærende faktor for overføring, fordrer det at den kommende læreren i den ordinære klassen, tilpasser undervisningen etter elevenes behov

og nivå. Motivasjon i seg selv er ikke en egenskap elevene alltid har, noe som gjør at motivasjon kan bli påvirket av mange andre faktorer i ordinær undervisning, enn det innføringslærerne ser i sine klasser.

Slik motivasjon blir sett på i dag blir det, ifølge Kulbrandstad og Ryen (2018), beskrevet som et skiftende og flytende samspill knyttet til forholdene rundt eleven. Slik Håkon beskriver elevenes motivasjon kan se ut til at elevene etter en stund i innføringsklassen mister motivasjon til å lære seg norsk i disse klassene. Når den instrumentelle motivasjonen blir lav, gir det han en indikasjon på at elevene er klare for å overføres, men det sier lite om elevenes motivasjon for å lære seg norsk i ordinær klasse. Det kan på mange måter se ut til at Håkon, måler og sammenlikner elevenes motivasjon med andre elever som tilhører innføringsklassen. Det er problematisk å basere overføringen av elever på at motivasjonen til å lære seg språket er lav, da årsaken kan være at elevene egentlig ikke mestrer språket (Engen, 2018). På en annen side, kan det hende at elevene synes oppgavene og undervisningen blir for elementær, noe som gjør at de miste den instrumentelle motivasjonen.

Lærerne påpeker at det i noen sammenhenger er viktig å stimulere elevene til å ville overføres til ordinær klasse. Trond og Håkon forteller blant annet at elevenes trygghet i innføringsklassene kan bli en hindring til å ville overføres (se kap. 6.3.3). Dette samsvarer med funn fra Rambøllrapporten (2016), som sier at tryggheten i et innføringstilbud kan forårsake at andrespråkselevne vegrer seg for å begynne i ordinær klasse (s. 82). Lærerne må da prøve å motivere elevene integrative motivasjon for at de skal ønske å delta i den ordinære undervisningen. Dette fordrer at elevene føler seg trygge, noe som ikke alltid kan sies å ha noe med motivasjonen å gjøre.

Motivasjonen elevene har til å følge sine ordinære klasser, kan ha flere grunner. Trond forklarer at motivasjonen til elevene har mye å si for om de overføres. At elevene har et ønske om å gå i ordinær klasse selv om ikke språket er på plass, kan gjøre at Trond råder til at det er mer hensiktsmessig å lære seg mer språk først. Det er i henhold til lovverket (Opplæringsloven, 1998, §2 – 8) slik at elevene kan velge selv om de vil gå i innføringsklasser eller ikke. Det kan derfor hevdes at det uansett er elevenes og/eller foreldrenes integrative motivasjon som bestemmer om elevene skal gå i en innføringsklasse eller ordinær klasse. Innføringslærerne kan dermed gi råd om hva de som fagfolk tenker er det beste for eleven, men dette er til syvende og sist ikke noe lærerne kan bestemme. Den instrumentelle motivasjonen til å lære seg språket for

å kunne klare seg videre i skolesammenheng og samfunnet forøvrig, kan være en av grunnen til at elevene velger å få opplæring i innføringsklassen. Det er samtidig bemerkelsesverdig at lærerne vektlegger motivasjonen til elevene så sterkt i sin beslutning om overføring, da motivasjon i seg selv ikke er en norskspråklig ferdighet. Motivasjonen styres av mange andre faktorer som troen på mestring og en indre trang til å høre til i et større samfunn. Tanken om at elevene lærer seg bedre norsk fordi de er motiverte i innføringsklassen, er ikke et sikkert grunnlag, da motivasjonen kan forsvinne hvis elevene får lite mestring i den ordinære klassen. Slik lærerne fortalte i kapittelet over, er for eksempel de faglige ferdighetene til elevene vanskelige å lære dem, noe som kan få følgende konsekvensene at de ikke mestrer øvrige fag, noe som videre kan gå utover deres motivasjon og mestring. Det kan dermed ikke med sikkerhet sies at motivasjonen er sikker faktor å vurdere elevene etter.

7.5 Tidsfaktoren – en begrensning for elevene?

Når kartlegging av elevenes språklige ferdigheter ifølge læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2007b) og Opplæringslovens §2 – 8 (1998) er sentralt for overføringen av eleven, er det også overraskende at lærerne legger så mye vekt på tidsfaktoren når det kommer til elevenes overføring. Tre av lærerne i utvalget peker på at når det blir fattet et vedtak om særskilt språkopplæring, blir det også bestemt hvor lenge elevene skal gå i innføringsklassen. Denne tidsberegningen blir ofte satt til ett skoleår, altså ti måneder. Dersom kompetansen til elevene ikke er tilstrekkelige etter ti måneder, sier lærerne at de vil utsette overføringstidspunktet, men det ble samtidig påpekt at det som regel ikke skjedde. Mitt inntrykk er at lærerne jobber ut ifra en tidsplan, hvor kartleggingen av elevenes språklige ferdigheter bare delvis blir et verktøy for å måle om elevene er klare når tidsperioden var omme.

I forbindelse med overføring er det som kjent et vedtak lærere må forholde seg til. Innføringsklassen skal være et tilbud som gjør at nyankomne elever lærer seg norsk fort, slik at de kan delta i ordinære klasser (Utdanningsdirektoratet, 2012). Samtidig er det blant lærerne jeg intervjuet, lagt ulik vekt på hva som er viktig for om en elev er klar til å overføres eller ikke. Cummins mener det tar 5 -7 år å lære seg et nytt språk (1999). Det kan dermed ses på som kritisk at lærerne i studien mener at 10 måneder i innføringsklassen er nok for å gi elevene tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Høigård (2006) skrive om myten at barn lærer seg språk lettere enn voksne som en misoppfatning når det kommer til hvordan andrespråkselever lærer seg språk på. At tidsperspektivet i innføringsklassen er styrende for elevenes overføring, kan forstås

som at lærerne egentlig ikke anser den norskspråklige utviklingen til elevene som å være den viktigste faktoren for overføring.

Oppfatningen om at elever lærer seg språk raskere jo yngre de er, er noe Gerd beskriver som positivt (se kap. 6.3.1). Hun mener at jo yngre elevene er, jo fortere lærer de seg språket. Dette samsvarer ikke med myten Høigaard (2006) beskriver. Elever får mindre aksent jo yngre de er når de lærer seg et språk, men forskning viser at elevene har et mindre ordforråd å ta utgangspunkt i, noe som gjør at de ikke lærer seg mer språk på kortere tid. Det kan dermed bli problematisk hvis lærerne har en oppfatning om at yngre elever lærer seg språk på kortere tid enn eldre elever. Samtidig kan Gerds utsagn forklares med det paradokset Coelho (2012) beskriver som at eldre andrespråkelever må lære flere begreper på kortere tid, for å nå igjen jevnaldrende elever. At yngre elever har et mindre forsprang å ta igjen, kan være begrunnelsen for at hun mener det er bedre for elevene å starte i innføringsklassen i en yngre alder. Gerd nevner forøvrig at hun vet at det tar lenger tid enn ett til to år å lære seg et språk. Det kan stilles kritiske spørsmål til at det er satt en bestemt tid for å avgjøre om elevene har tilstrekkelige ferdigheter, og ikke elevenes faktiske språklige ferdigheter.

For at andrespråkelevne skal kunne nå opp på nivå med jevnaldrende elever, kreves det at ordforrådet på andrespråket må utvikles raskere enn det normalt gjør for elever med norsk som morsmål. Tidsbegrensningene andrespråkelevne har på å bygge opp ordforrådet slik at elevene har mulighet til å nå igjen jevnaldrende elever, er betenkelig når lærerne må begrense opplæringen til elevene basert på en tidsperiode og ikke deres norskspråklige ferdigheter. Imidlertid kan integrering i ordinære klasser være en faktor som lærer mener er viktigere enn det å lære grunnleggende norsk før overføring. Lærerne her hevder at kommunikative ferdigheter i norsk er en viktig faktor. Det er vanskelig å vurdere hva lærerne legger i tidsbegrensningene når et vedtak om særskilt norskopplæring blir fattet. Organisasjonen innføringsklasser blir mer en innløsning i det norske skolesystemet, framfor å faktisk sikre seg om at elevene får tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Målet med innføringstilbudet er at elevene skal lære seg norsk innenfor bestemte tidsrammer, men det kan se ut som om tidsrammene er det som bestemmer om elevene skal overføres til ordinære klasser eller ikke.

Kombinasjonen språkferdigheter og tidsbegrensninger er altså faktorer lærerne legger vekt på ved overføring. Lærerne hevder at de kommunikative ferdighetene til elevene er viktige, og at tidsaspektet gir dem indikasjon på hvor lang tid eleven har på seg til å lære disse ferdighetene.

Samtidig er det overraskende at ingen av lærerne har opplevd at noen elever har hatt behov for mer enn to år i innføringsklassen. Lærerne hevder at hvis dette hadde vært tilfelle, så ville det ha blitt henvist til PPT før den tid, fordi grunnen til at elevene ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk innen da, skyldes som oftest lærevansker. På en side er det positivt at lærerne påpeker at lærevansker kan være en årsak til elevenes utfordringer med tilegnelse av språk slik at de kan få tilpasninger ut ifra sitt behov, utover den særskilte norskopplæringen. På en annen side kan dette også være kritikkverdig siden lærerne er tydelige på at elevene sliter i ordinær undervisning når det gjelder øvrige fag og tunge tekster. Det er en ambivalens i disse utsagnenesom får meg til å stille spørsmål ved om faktisk språklige ferdigheter er det som blir mest vektlagt framfor tidsaspektet. Det at lærerne aldri har opplevd at elever har behov for mer tid for å opparbeide språklig kompetanse, samtidig som hevder at de sliter i ordinær undervisning, kan dermed bety at lærerne tar utgangspunkt i tidsfaktoren framfor språket. Det er imidlertid viktig å poengtere at det ikke er lærerne som har bestemt dette, men lovverket og skoleledere.

Når Trond snakker om tidsfaktoren, gir han uttrykk for at den gir ham som lærer en ramme for opplæringen. Han nevner forøvrig at han stopper opp jevnlig for å kartlegge elevenes språklige ferdigheter, for å se om kompetansen til elevene holder seg innenfor dette tidsperspektivet. Selv om elevene har rett på opplæring i innføringsklassen i opp til to år, betyr ikke alltid dette at det er det beste for elevenes språklige og sosiale utvikling. Det er av en grunn at Opplæringslovens §8 – 2, som handler om at det ikke er lov å skille elevene på bakgrunn av kjønn, etnisitet og faglig nivå. Dette er for at elevene skal kunne få en opplæring etter sitt behov i ordinær klasse ved sin nærscole. Målet med den særskilte norskopplæringen er at elevene skal lære seg grunnleggende norsk, så raskt som mulig slik at de kan følge ordinær opplæring. Integrering og sosialisering er viktig for at elevene skal kunne delta aktivt i samfunnet, og da er det ikke bra å skille elevene lenger enn nødvendig. Det kan derfor være relevant å stille spørsmål om ikke tidsfaktoren er bestemt med utgangspunkt i hva som er best for eleven, slik at de ikke blir ekskludert fra sitt nærmiljø. På en side er det problematisk at elevene blir overført med utgangspunkt i tidsrammer, samtidig som innføringstilbudet hadde blitt et evigvarende prosjekt hvis målet hadde vært at elevene skulle komme opp på akkurat samme nivå som jevnaldrende når vi se teorier som sier at det tar 5 – 7 år å lære seg et språk.

7.6 Oppsummerende drøfting

Kartlegging av andrespråksevenes norskspråklige ferdigheter blir ifølge flertallet av mine informanter mest brukt summativt, og som et verktøy for å kunne måle elevenes kompetanse i språket opp mot en skår. Et kartleggingsverktøy som gir et helhetlig bilde av elevenes kompetanse, er noe flere av lærerne ønsker. Dette er noe av argumentasjonen for at de bruker et stort utvalg verktøy, siden de ikke får tilstrekkelig informasjon om elevenes ferdigheter ved kun bruk av ett kartleggingsverktøy. De administrative formålene med kartleggingen ser ut til å være en av hovedgrunnen til hvorfor de kartlegger. Å kunne loggføre elevenes resultater og ha noe å sammenligne med, er noen av argumentene for dette. Likevel er det ikke dette som alene avgjør om elevene kan overføres, men heller den uformelle formative vurderingen som skjer i klasserommet.

Lærerne uttrykker at noen utfordringer knyttet til vurdering og kartlegging av andrespråksevene er at det i stor grad baserer seg på deres subjektive oppfatninger. Dette gjelder både når det kommer til vurdering av elevenes kartleggingsresultater og når de skal nivådele elevene. I Opplæringslovens §2- 8 (1998), er det uklart hva det vil si å ha tilstrekkelige ferdigheter til kunne følge den ordinære undervisningen. Det blir dermed opp til hver enkelt lærer å vurdere dette. Slik det kommer fram i intervjuene, beskriver lærerne dette som utfordrende, noe som fører til at flertallet forhører seg med kollegaer og ledelsen på skolen. Det innebærer at vurderingsgrunnlaget elevene blir overført på, er utført av flere, noe jeg vil kalle profesjonelt skjønn i fellesskap. Å kunne nivådele elevene, og beslutningen om hvilket nivå de skal være på for å kunne overføres, er som vist, varierende fra lærere til lærer. Dette kan bunne i at lærerne har strengere eller løsere tolkninger av nivåbeskrivelsene, og tolker dem forskjellig. Samtidig er det nødvendig å påpeke at lærerne har forskjellige oppfatninger av hvordan andrespråkselever lærer seg språk, noen med oppfatninger som strider mot forskningen på feltet. Dette er problematisk. Med utgangspunkt i teorier og forskning om vurdering og kartlegging av andrespråkselever, må læreren være bevisst ulike sider av hvordan andrespråkselever lærer seg språk, og hvordan tilrettelegge for dette i undervisningen.

Hva som til slutt blir avgjørende for når andrespråkselever blir overført til sine ordinære klasser, er altså en vurdering som består av mange faktorer. Resultatene fra kartleggingen lærerne har gjort på andrespråksevene, ser ut til å kun være en av faktorene av denne vurdering. I min undersøkelse kom det fram at faktorer som kommunikative ferdigheter, elevenes motivasjon og

tidsbegrensninger gjorde seg sterkt gjeldende, ofte mer enn selve kartleggingsresultatene til elevene. I henhold til Opplæringslæringslovens §2 – 8 skal elevene gjennom innføringstilbudet få tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å kunne følge ordinær undervisning. Hva lærerne ser på tilstrekkelige ferdigheter i norsk kan, ifølge mine funn, tyde på at de ser på språkets funksjonelle sider som mest viktig. Det å kunne gjøre seg forstått, motta og forstå beskjeder og å kommunisere med andre på norsk virker som de mest viktige ferdighetene innførings elevene bør inneha for å kunne følge den ordinære undervisningen.

Min studie tyder på at det er store forskjeller i lærernes kompetanse om andrespråkselever. I andre deler av skoleverket blir det satt krav til spesialkompetanse, for eksempel at lærere på småtrinnet bør ha formell kompetanse innenfor begynneropplæring og ungdomsskolelærere bør ha kompetanse i karaktersetting. Likevel er det ingen formelle kompetansekrav til lærere i andrespråksundervisning. Denne studien viser meg at andrespråklærere har behov for spesialkompetanse både i undervisning av faget og i formativ og summativ vurdering av andrespråksevenes språklige, kulturelle, sosiale og faglige ferdigheter og kompetanse. Det kan dessverre se ut til at innføringsklasser blir nedprioritert av skoleeiere, og at kompetansebehov blant lærere ikke er en nødvendighet for å kunne undervise der. Dette går utover elevenes læring både faglig og språklig, og i deres overføring til ordinærklasse. At lærerne baserer mye av sine vurderinger på profesjonelt skjønn, fordrer at de må ha fagkunnskaper innenfor det de skal vurdere. Selv om lærerne har profesjonelt skjønn i både norsk som fag og som redskap, har de svært ulik kompetanse i andrespråkslæring. Kompetanse i vurdering av elever med norsk som førstespråk, er ikke tilstrekkelig for å vurdere andrespråkselever. Jeg vil derfor hevde at det er behov for obligatoriske krav om læreres kompetanse når det kommer til å være lærer i et innføringstilbud.

Jeg vil igjen ta opp tråden rundt det innledende sitatet. *Matteuseffekten* (Stanovich, 1986) beskriver at elever med mye kompetanse skal få lære mer, mens elever med manglende kompetanse, mister det de har. At lærerne selv beskriver at elevene sliter med tunge tekster særlig i fag som naturfag og samfunnsfag, forteller oss at den faglige kompetanse og det akademiske språket mangler for at elevene skal få tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen. Å legge mest vekt på kommunikative ferdigheter, elevenes motivasjon og tid, hjelper ikke elevene langt nok på vei til å kunne følge alle aspektene i den ordinære undervisningen, noe som gir de kommende lærere en stor oppgave med å dekke hull i kunnskapen og ferdighetene til elevene. Det ender muligens med at elevene havner i det Chall

m fl (1991) kaller *The fourth grade slump*. Hverdagsspråket og myten om at andrespråkelever lærer bedre norsk ved å omgås norskspråklige elever, er ikke et godt nok grunnlag for å overføre elevene, hvis ønsket er en bedre integrering og like muligheter for alle elever. Innføringslevnene integreres inn i et miljø, men muligheten for å få utbytte på lik linje med andre elever, er ikke de samme på grunn av manglende faglig og språklig kompetanse.

Avslutningsvis vil jeg prøve å besvare hovedproblemstillingen til denne studien; *Hvordan vurderer og kartlegger innføringslærere andrespråkelever som skal overføres fra innføringsklasser til ordinære klasser?* Ut ifra funn fra mine intervjuer viser det seg at det er mange faktorer som spiller inn når det kommer til om en andrespråkelev er klar til å overføres til en ordinær klasse. Faktorer som kommunikative ferdigheter, motivasjon og tid er tre faktorer som lærerne legger stor vekt på i vurderingen av elevene. Samtidig er mye av grunnlaget denne vurderingen baserer seg på, profesjonelle skjønsmessige vurderinger som blir tatt i fellesskap med andre. Kartlegging av elevenes ferdigheter har ulike formål hos de forskjellige lærerne, hvor flertallet vektlegger det administrative, mens en av dem i hovedsak har et pedagogisk formål med kartleggingen. Lærerne viser usikkerhet rundt det å velge ut kartleggingsverktøy og det å plassere elevene innenfor ulike nivåer. Dette viser at det er et behov for økt kompetanse blant innføringslærerne og klarere føringer for hvordan vurdere og kartlegge, og hva det vil si å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Målet til den norske skolen er å danne elevene til å kunne delta aktivt i samfunnet. Dette fordrer at lærerne har kompetanse om hvordan tilpasse undervisningen etter elevenes behov og kompetanse.

8. Avslutning og tanker om veien videre

I denne masteroppgaven har jeg intervjuet fire innføringslærere om deres erfaringer og synspunkter rundt kartlegging og vurdering av andrespråkselever når det kommer til å overføres fra innføringsklasser til ordinære klasser. Jeg har hatt en abduktiv tilnærming til materialet mitt, noe som vil si at jeg har tatt utgangspunkt i noen arbeidshypoteser, samtidig som funn fra intervjuene har åpnet opp for nye spørsmål. For å prøve å svare på problemstillingen; *Hvordan vurderer og kartlegger innføringslærere andrespråkselever i overføringen fra innføringsklasser til ordinære klasser?* vil jeg oppsummere de mest sentrale funnene mine. Det viser seg i denne studien at lærerne vurderer og kartlegger andrespråkselevne summativt og formativt. Formålet med kartleggingen er ulik for de fire lærerne, men det viser seg at flertallet har et mer administrativt formål med kartlegging framfor et pedagogisk formål. Slik det kommer fram i intervjuene med lærerne kan det se ut som at kartleggingsresultater ofte blir brukt som noe lærerne kan loggføre og vise til når det kommer til å overføre elevene. Flertallet av lærerne benytter seg av flere kartleggingsverktøy, både verktøy som er tilpasset andrespråkselever og verktøy som er tilpasset elever med norsk som førstespråk. Utfordringer knyttet til kartlegging og vurdering av elevene bunner i at lærerne må utøve profesjonelt skjønn når de skal plassere elevene innenfor ulike nivå og for å ta beslutninger om overføring. Samtidig viser funn fra denne studien at det profesjonelle skjønnnet ofte blir tatt i fellesskap med kollegaer og ledelsen på skolen. Det som i stor grad vektlegges som beslutningsgrunnlag for elevenes overføring er faktorer som kommunikative ferdigheter, motivasjon og tidsbegrensninger.

Arbeidet med denne masteroppgaven har vist at det er flere aspekter som må undersøkes videre for å få en bredere forståelse av lærernes kompetanse og vurderingspraksis. I min undersøkelse har jeg et begrenset utvalg informanter, noe som vil gjøre det interessant å se om mine funn er representative for et større utvalg. I og med at denne undersøkelsen kun omhandler innføringslæreres erfaringer og synspunkter, kan det også være av interesse å undersøke hvordan lærere som mottar disse elevene vurderer eleven og arbeider videre med tilpasset opplæring. Etter min mening trengs det mer datamateriale for å få innsikt i lærernes faktiske undervisnings- og vurderingspraksis for å se om dette interagerer med det lærernes oppfatninger og det de forteller. I arbeidet med denne oppgaven har det blitt klarere for meg at mer og bredere forskning på andrespråksundervisning og andrespråkselever er nødvendig, i alle fall hvis man skal etterfølge Opplæringslovens mål om lik rett til utdanning for alle.

Biografi

- Akselsdotter, M., Grimstad, B. W. & Engenes, E. M. (2008). Elever med vansker i matematikk: En veileder i utredning og tiltak. Hentet 20.03.2020 fra <https://www.statped.no/globalassets/fagomrader/ervervet-hjerneskode/elever-med-vansker-i-matematikk.pdf>
- Alver, V. R. (2009). Alle lærere er andrespråklærere. I(s. [83]-103). Oslo: Universitetsforl., cop. 2009.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2018). *Reflexive methodology : new vistas for qualitative research* (Third edition. utg.). Los Angeles, California: SAGE.
- Arnesen, A., Braeken, J., Ogden, T. & Melby-Lervåg, M. (2019). Assessing Children's Social Functioning and Reading Proficiency: A Systematic Review of the Quality of Educational Assessment Instruments Used in Norwegian Elementary Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(3), 465-490. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1420685>
- Backman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Bakken, A. (2007). *Virksomheter av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever : en kunnskapsoversikt*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Balsvik, E. & Solli, S. M. (2018). *Introduksjon til samfunnsvitenskapene : Bind 2* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Barne- likestillings- og inkluderingsdepartement. (2012). *Meld.St.6 (2012-2013) En helhetlig integreringspolitikk* Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/ae2661f20cfe4899b303a5951334a9c1/no/pdfs/stm201220130006000dddpdfs.pdf>
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development : language, literacy, and cognition*. Cambridge, UK ;,New York: Cambridge University Press.
- Carlsten, C. T. (2016). Carlstenprøvene. Hentet 22.03.2020 fra <https://www.cappelendammundervisning.no/verk/Carlstenpr%C3%B8vene-126517>
- Chall, J. s., Jacobs, V. A. & Baldwin, L. E. (1991). *The reading crisis - why poor children fall behind* London: Harvard University Press. Hentet fra <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.hioa.no/lib/hioa/detail.action?docID=3300857>
- Chomsky, N. (2015). *Aspects of the theory of syntax : 50th Anniversary Edition*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forl.
- Coelho, E. (2012). *Language and learning in multilingual classrooms : a practical approach*. Bristol ;,Buffalo: Multilingual Matters.
- Council of Europe. (2001a). *Common European Framework of Reference for Language: Learning, teaching, assessment*. Hentet fra <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Council of Europe. (2001b). *European Language Portfolio (ELP)*. Hentet fra <https://www.coe.int/en/web/portfolio>
- Cummins, J. (1999). BICS and CALP: clarifying the distinction. Hentet 30.05.2020 fra <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED438551.pdf>
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire Bilingual education and bilingualism 23* United Kingdom: Multilingual Matters.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Daugaard, L. M. (2009). Et interaksjonelt perspektiv på evaluering af børns sprog - om at skabe betydning i evalueringssamtaler. I L. Holm & H. P. Laursen (Red.), *En Bog om sprog - i daginstitutioner : analyser af sproglig praksis* (s. 127 - 149). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Engen, T. O. (2018). Leseforståelse, motivasjon og emosjonell støtte. I A. M. V. Danbolt, G. T. Alstad & G. T. Randen (Red.), *Litterasitet og flerspråklighet: muligheter og utfordringer for barnehage, skole og lærerutdanning* (s. 183 - 203). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Frøyen, W. (2012). Norsk som læringspråk (NSL) - Et verktøy for å kartlegge norskspråklige ferdigheter. Hentet fra <https://lesesenteret.uis.no/getfile.php/13121991/Lesesenteret/WalterFroyen2012.pdf>
- Færevaaag, M. K. & Gabrielsen, N. N. (2014). Kartlegging av lese- og skriveferdighet : utfordringer og muligheter. I(s. 196-222). Oslo: Gyldendal akademisk, 2014.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gee, J. P. (2015). *Social linguistics and literacies : ideology in discourses*. London, England ;,New York, New York: Routledge.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning : teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, N.H: Heinemann.

- Golden, A. (2014). Hvordan forstår vi ordene? I *Ordforråd, ordbruk og ordlæring* (4. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Golden, A. & Kulbrandstad, L. A. (2018). A1, A2, B1... - «den nye tellemåten» på språklæringsfeltet IA. M. V. Danbolt, G. T. Alstad & G. T. Randen (Red.), *Litterasitet og flerspråklighet - muligheter og utfordringer for barnehage, skole og lærerutdanning* (1.utgave. utg., s. 237 - 260). Bergen Fagbokforlaget.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1989). *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective* Oxford: Oxford Univerisity Press.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet : en innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Holm, L. (2017). Sproglige kategoriseringer af småbørn. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse* 1, 22 - 37. Hentet fra <https://tidsskrift.dk/FPPU/article/view/26555/23353>
- Hvistendahl, R. & Roe, A. (2003). *Språklige minoriteter i PISA-undersøkelsen* (14-2003). Hamar. Hentet fra https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/134072/rapp14_2003.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling : muntlig og skriftlig* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Karlsen, T. (2017). Statsbudsjettet gir mer til FN-organisasjoner, men halverer antall kvoteflyktninger. Hentet 21.01.2020 fra <https://www.fn.no/Nyheter/Statsbudsjettet-gir-mer-til-FN-organisasjoner-men-halverer-antall-kvoteflyktninger>
- Kirkebøen, G. (2013). Kan vi stole på fagfolks skjønn? I A. Molander & J.-C. Smeby (Red.), *Profesjonsstudier : 2* (bd. 2, s. 27 - 44). Oslo: Universitetsforl.
- Kruuse, E. (2007). *Kvalitative forskningsmetoder i psykologi og beslægtede fag* (6. udg. utg.). København: Dansk psykologisk Forl.
- Kulbrandstad, L. A. & Ryen, E. (2018). Hvordan læres et andrespråk? : overordnede perspektiver. I *Norsk som andrespråk - perspektiver på læring og utvikling* (s. [27]-51). Oslo: Cappelen Damm akademisk, 2018.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg., T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lamb, M. (2004). Integrative motivation in a globalizing world. *System*, 32(1), 3-19. <https://doi.org/10.1016/j.system.2003.04.002>

- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode : veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Laufer, B. (1992). How much lexis is necessary for reading comprehension? I Rierre Arnaud & Henri Béjoint (Red.), *Vocabulary and applied linguistics* (s. 126-132). Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/259810338_How_Much_Lexis_is_Necessary_for_Reading_Comprehension
- McKay, P. (2006). *Assessing young language learners*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Molander, A. (2013). Profesjonelt skjønn i velferdsstaten: mekanismer for ansvarliggjøring IA. Molander & J.-C. Smeby (Red.), *Profesjonsstudier : 2* (bd. 2, s. 44 - 54). Oslo: Universitetsforl.
- Monsen, M. & Holm, L. (2018). Perspektiver på testing av flerspråklige barns lesing på et andrespråk. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk : perspektiver på læring og utvikling*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- NOU 2002:10. (2002). *Førsteklasses fra første klasse, delinstilling 14.juni 2002*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2002-10/id145378/?ch=1>
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Oslo kommune. Norsk intensivt språkkurs (NISK) for 1.- 4. trinn. Hentet 21.03.2020 fra <https://www.oslo.kommune.no/skole-og-utdanning/kvalitetsutvikling-og-innsatsomrader/lese-skrive-og-sprakopplaring/nisk/>
- Palm, K. & Ryen, E. (2011). Kartlegging av ferdigheter på andrespråket. I(s. 255-272). Trondheim: Tapir akademisk forl., cop. 2011.
- Palm, K. & Ryen, E. (2018). Kartlegging for tilrettelegging: en drøfting av kartlegging av andrespråkelevers norskkompetanse IA. M. V. Danbolt, G. T. Alstad, G. T. Randen & L. I. Kulbrandstad (Red.), *Litterasitet og flerspråklighet : muligheter og utfordringer for barnehage, skole og lærerutdanning*. Bergen: Fagbokforl.

- Rambøll. (2016). *Evaluering av særskilt språkopplering og innføringstilbud*. Rapport utarbeidet for Utdanningsdirektoratet Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplering-2016.pdf>
- Randen, G. T. (2013). Tilstrekkelige ferdigheter i norsk? Kartlegging av minoritetsspråklige skolebegynneres språkferdigheter. I: Universitetet i Bergen.
- Randen, G. T. (2015). Vurdering av minoritetslevers språkferdigheter i grunnskolen. *NOA : norsk som andrespråk*, 31(1-2), 350-372.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading research quarterly*, 21(4), 360-407. <https://doi.org/10.1598/rrq.21.4.1>
- Stornes, T., Tvedt, M. S. & Bru, E. (2013). Best med test?: et motivasjonsteoretisk perspektiv på bruk av normative tester i grunnskolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97, 315 - 325. Hentet fra https://www.idunn.no/file/pdf/62811223/best_med_test_-_et_motivasjonsteoretisk_perspektiv_paa_bruk.pdf
- Strand, O., Wagner, A. K. H. & Foldnes, N. (2017). Flerspråklige elevers leseresultater. I Egil Gabrielsen (Red.), *Klar framgang* (s. 75 - 95)Scandinavian University Press (Universitetsforlaget).
- Thomas, W. & Collier, V. (2002). A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement.
- Tjora, A. H. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tonne, I. & Pihl, J. (2013). Andrespråkeleven, leseprøver og litteraturbasert leseopplæring.
- Trondheim kommune. (2014a). Kartleggingsprøve for flerspråklige elever: fra mottaksgruppe til trinn 3. - 4. trinn. Hentet 25.03.2020 fra <https://www.trondheim.kommune.no/contentassets/e5778ff6644d4bfbb2179852b89ade10/pi9154-komplett-web-3.-4.trinn-notathefte.pdf>
- Trondheim kommune. (2014b). Kartleggingsprøve for flerspråklige elever: fra mottaksgruppe til trinn 5. - 7. trinn. Hentet 25.03.2020 fra <https://www.trondheim.kommune.no/contentassets/e5778ff6644d4bfbb2179852b89ade10/pi9155-komplett-web-5.-7.trinn-notathefte.pdf>
- Trondheim kommune. (2014c). Kartleggingsprøve for minoritetsspråklige skolestartere Hentet 25.03.2020 fra <https://www.trondheim.kommune.no/contentassets/e5778ff6644d4bfbb2179852b89ade10/4095-lrerveiledning-040315-1.pdf>

- Trondheim kommune. (2018). Kartleggingsprøver. Hentet 25.03.2020 fra <https://www.trondheim.kommune.no/kartleggingsprøver/>
- Utdanningsdirektoratet. (2007a). *Kartleggingsmaterieell: Språkkompetanse i grunnleggende norsk*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/kartleggingsprøver/udir_kartleggingsmaterieell_bm_301007.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2007b). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR7-01)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR7-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/lov_regelverk/veiledere/veileder_innforingstilbud_020712.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). 3. Kartlegg elevens norskferdigheter Hentet 21.04.2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/regleverk-som-gjelder-spesielt-for-minoritetsspraklige/sarskilt-sprakopplaring/kartlegg-elevens-norskferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Har eleven rett til særskilt språkopplæring?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/regleverk-som-gjelder-spesielt-for-minoritetsspraklige/sarskilt-sprakopplaring/Hva-betyr-retten-til-sarskilt-sprakopplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor07-02>
- Utdanningsdirektoratet & NAFO. (2009). *Veiledning - Språkkompetanse i grunnleggende norsk*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/brosjyrer/5/veiledning_grunnleggende_norsk.pdf
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Øzerk, K. (2009). Læring av lærestoff og utvikling av språk på skolen – Noen metodiske ideer basert på utprøvde opplegg i Oslo-skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (04), 294-309.

Vedlegg 1 – Godkjenning fra NSD

28.5.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Kartlegging av innføringslever

Referansenummer

106890

Registrert

23.08.2019 av Nora Hinojosa Håland - s302812@oslomet.no

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ruth Seierstad Stokke , russ@oslomet.no, tlf: 67237451

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Nora Hinojosa Håland, s302812@oslomet.no, tlf: 92667044

Prosjektperiode

01.08.2019 - 01.06.2020

Status

06.09.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

06.09.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 06.09.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

Utvalget har taushetsplikt. NSD bemerker at det under datainnsamlingen dermed ikke skal innhentes taushetsbelagte opplysninger.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å

melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Mathilde Steinsvåg Hansen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring



Oslo, 23.08.2019

Vil du delta i forskningsprosjektet «kartlegging av innførings elever»?

Til lærere

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få større kunnskap om hvordan lærere kartlegger og vurderer andrespråkelever i overgangen fra innføringsklasser til ordinære klasser. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for dere.

Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet «kartlegging av innførings elever»

Jeg er en student ved OsloMet – storbyuniversitet som det kommende studieåret skal skrive en masteroppgave i norsk fagforydypning. I den forbindelse skal jeg gjennomføre et forskningsprosjekt om kartlegging av andrespråkelever i overgangen fra innføringsklasser til ordinære klasser. Jeg vil undersøke hva slags vurderinger og kartleggingsverktøy som ligger til grunnlag for overføringen, og hva som måles hos den enkelte elev. Problemstillingen min lyder som følger: «Hvordan vurderer og kartlegger innføringslærere andrespråkelever som skal overføres fra innføringsklasser til ordinære klasser?». Formålet med studien er å få et større innblikk i hva som vurderes og kartlegges i en overføringsprosess fra innføringsklasser til ordinære klasser når det gjelder elever som både har språklige utfordringer, samt lite faglig bakgrunn.

Hva innebærer det å delta?

Som deltaker av forskningsprosjektet innebærer det å delta på intervjuer for å høre læreres tanker og handlinger rundt kartlegging og vurdering av innførings elever. Under intervjuet vil det innebære lydopptak av samtalen mellom lærer og forsker om lærerens erfaringer rundt problemstillingen. Jeg ønsker også, hvis mulig, å observere (uten lydopptak eller film) læreren som skal intervjues i undervisning før intervjuet finner sted. Grunnen til dette er at observasjonene kan være med på å danne utgangspunkt for intervjusamtalen. Når dette er blitt bekreftet med lærer, vil jeg sende ut et informasjonsskriv til foresatte om prosjektet.

Det er frivillig å delta i denne undersøkelsen. Selv om du samtykker nå, kan du/dere likevel når som helst trekke dere fra undersøkelsen innen prosjektslutt.

Hvorfor får dere spørsmål om å delta?

Skolen deres tilbyr innføringsklasser for nyankomne elever, og det er derfor interessant å nettopp forske ved denne skolen.

Det er frivillig å delta

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

Personvern

Jeg vil følge vanlige etiske retningslinjer i forskningen vår. Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i publikasjoner fra undersøkelsen. Opptak vil bli lagret ved private harddisker i henhold til regler for datalagring. Opptakene blir lagret slik at de kun kan benyttes i forbindelse med dette forskningsprosjektet. Det er bare prosjektmedarbeiderne som har tilgang til lydopptak, navnelister og transkripsjoner, og alt dette vil bli slettet innen prosjektslutt ca. 01.06.2020.

Vi behandler opplysninger om læreren etter gitt samtykke. 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 personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Prosjektleder: Nora Hinojosa Håland (s302812@oslomet.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 555 82 117
- Behandlingsansvar OsloMet: Ruth Seierstad Stokke (russ@oslomet.no) telefon: 672 37 451
Kirsten Palm (kirp@oslomet.no) telefon: 672 37 496

Med vennlig hilsen
Nora Hinojosa Håland

Svarslipp

Vennligst returner svarslippen **innen intervjuet skal finne sted**

Jeg/vi har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «kartlegging og vurdering av innføringsselever». Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- lydopptak av intervjuet

Jeg samtykker til at opplysninger tilknyttet min undervisning behandles fram til prosjektet er avsluttet, 2020.

Dato og underskrift: _____

Vedlegg 3 – Skriv til foresatte

Skriv til foresatte

Hei!

Mitt navn er Nora Hinojosa Håland, og jeg er en masterstudent ved OsloMet – Storbyuniversitet. Dette studieåret skal jeg skrive master om innføringsklasser, og jeg vil se nærmere på hvordan lærere ved ulike skoler kartlegger innføringslever før de overføres til ordinære klasser. Jeg vil i all hovedsak fokusere på læreren, men jeg tenker det både er interessant og viktig å få observert litt i klassene. Det vil være uformell observasjon, og alle deltakere vil bli anonymisert i oppgaven. Forskningsprosjektet har fått godkjenning av NSD – Norsk senter for forskningsdata, og all data vil bli slettet ved prosjektslutt i juni 2020. Jeg gleder med til å observere ved (navnet på skolen), og håper forskningen min kan bidra til et bredere søkelys på et tema som jeg brenner for.

Mvh

Nora Hinojosa Håland

Vedlegg 4 – Semistrukturert intervjuguide

Intervjuguide

Individuelt semistrukturert intervju av lærer i innføringsklasse

Hovedtema: *kartlegging, vurdering, kartleggingsverktøy, språklig kompetanse, faglig kompetanse, overføring.*

Bakgrunn

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
2. Hvor lenge har du jobbet som lærer i innføringsklasser?
3. Hva slags utdanning har du?
4. Hva var grunnen til at du ble lærer i innføringsklassen?
5. Hvor mange elever er det plass til, og hvor mange er det vanligvis i denne klassen?
 - a. Hvilke aldre har du i klassen din?
 - b. Hvor mange lærere og assistenter er det vanligvis i klassen?
6. Hvor mange av elevene skal fortsette på skolen, og hvor mange skal over til andre skoler når de begynner i ordinære klasser?

Om innføringsklasser

1. Kan du kort forklare hvordan du vanligvis arbeider i innføringsklassen?
2. Hvordan tilpasser du undervisningen til hver enkelt elev med tanke på aldersforskjeller, ulike språklige bakgrunner og ulik ankomst til klassen?
 - a. Hvordan kommuniserer du med elevene i undervisningen når du ikke snakker språket deres?
3. I hvilken grad synes du det fungerer at innføringselevene skal få tilstrekkelig språklig og aldersadekvat faglig kompetanse i innføringsklassene til å kunne følge ordinær undervisning?
 - a. Hva synes du eventuelt ikke fungerer med tanke på å nå dette målet?

4. Hva synes du er det positive med å gå i en innføringsklasse?
 - a. Hva tenker du det kan være en konsekvens av å gå i en innføringsklasse?

Om kartlegging og vurdering av elevene

1. Kan du kort forklare hvordan prosessen foregår fra elevene begynner i innføringsklassen til de skal overføres til ordinære klasser?
 - a. Skjer overføringen gradvis eller blir de plassert rett inn i en ny klasse når de er klare?
2. Hvordan kartlegger du elever som er klare for overføring til ordinære klasser?
 - a. Hvilke kartleggingsverk slags benytter dere da?
 - b. Hvem er det som har satt en føring for hva som skal brukes av kartleggingsverk?
3. Sett bort ifra kartleggingsverktøy, er det andre vurderinger som også ligger til grunn når du vurderer om en elev er klar til overføring?
 - a. Hvordan vurderer du om en elev er klar til å overføres til en ordinær klasse?
 - b. Hvem er med på å vurdere/bestemme dette?
4. Hva mener du er det viktigste å legge vekt på før elevene skal overføres til ordinære klasser (språk, aldersadekvat fagkompetanse eller sosial kompetanse)?
 - a. Hvilket nivå ifølge læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter skal elevene være på før de overføres til ordinære klasser?
5. Hva synes du kan være utfordrende når det kommer til å vurdere/kartlegge om en elev er klar til å overføres eller ikke?
 - a. Rådfører du deg med noen andre?
6. Hva gjør du hvis en elev ikke oppfyller kravene for overføring etter to år i en innføringsklasse?
7. Hvordan følger du/skolen opp elever som har blitt overført til ordinære klasser?
 - a. Hvordan er kommunikasjonen med den kommende læreren?

