

# MASTEROPPGAVE

M5GLU

Mai 2023

Hva vil det si å ha *tilstrekkeleg dugleik* i norsk?

En kvalitativ innholdsanalyse av Utdanningsdirektoratets

*Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk*

Akademisk masteroppgave

30 stp. oppgave

Tobias Govertsen Berge

**OSLOMET**

**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

## Sammendrag

Grunnskoleelever med annet morsmål enn norsk og samisk har med grunnlag i § 2-8 i opplæringslova rett til særskilt norskopplæring «til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen». Paragrafen legger også tydelige føringer for at elever skal kartlegges før det blir fattet vedtak om særskilt språkopplæring, samt underveis i opplæringen for elever med tilbud om slik opplæring. Det blir allikevel ikke presisert hva det vil si å ha *tilstrekkeleg dugleik* i norsk. Gjennom en kvalitativ innholdsanalyse av Udirs *Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk*, forsøker jeg dermed å finne ut hva det ifølge Udir vil si å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk.

Jeg utfører en dokumentanalyse av verktøyet på et overordnet nivå, samt en kvalitativ innholdsanalyse av hvordan begrepet *tilstrekkeleg dugleik* blir fremhevet i kartleggingen av elevers ordforråd. Hovedfunnene i denne analysen viser at Udirs definisjon av det å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk innebærer at elevene både må ha god kjennskap til de systembaserte og bruksbaserte sidene ved det norske språket. I tillegg innebærer det at elevene ikke skal vurderes ut fra hvordan de presterer i forhold til sine norskspråklige medelever, men ut fra gitte kriterier for hva som kjennetegner god andrespråklæring. For å oppnå tilstrekkelige ferdigheter i norsk betyr dette blant annet at elevene må ha et godt utviklet skolespråk, har god kjennskap til de syntetiske sidene ved språket, samt at de viser høy grad av produktiv evne ved å delta aktivt i undervisningen.

Ettersom Udir har et særlig ansvar for å forvalte opplæringslova, kan måten de definerer det å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk på legge sterke føringer for kartleggingspraksisen i skolen på landsbasis. Dette kan i sin tur være helt avgjørende for hvorvidt elever med norsk som andrespråk får den særskilte norskopplæringen de behøver og har rett til, noe som gjør disse funnene særlig interessante.

**Nøkkelord:** *Tilstrekkeleg dugleik, Særskilt norskopplæring (SNO), Kartlegging, Andrespråklæring*

## Abstract

**Title:** "What does it mean to possess *sufficient proficiency* in Norwegian? A qualitative content analysis of Udir's Assessment Tool in Basic Norwegian."

In accordance with § 2-8 of the Education Act, elementary school students with a mother tongue other than Norwegian or Sami have the right to special language education "until they have sufficient proficiency in Norwegian to follow the regular education in school." The section also provides clear guidelines that assessment should be carried out before any decision is made regarding special language education, as well as throughout the education process for students who are offered such education. However, it is not specified what it means to have sufficient proficiency in Norwegian. Through a qualitative content analysis of Udir's Assessment Tool in Basic Norwegian, I am attempting to ascertain what having sufficient skills in Norwegian means according to the Norwegian Directorate for Education and Training (Udir).

I conduct a document analysis of the tool at a broad level before I delve deeper to examine how the concept of sufficient proficiency is emphasized in the assessment of students' vocabulary. The main findings of this analysis demonstrate that Udir's definition of sufficient language proficiency in Norwegian implies that the student has a solid understanding of both the system-oriented and usage-oriented aspects of the Norwegian language. Furthermore, it implies that the students are not evaluated based on how they perform in relation to their Norwegian-speaking peers, but rather based on established criteria for what constitutes good second language learning. In order to achieve sufficient proficiency in Norwegian, this entails, among other things, that students must have a well-developed academic language, possess a good understanding of the synthetic aspects of the language, as well as demonstrating a high degree of productive ability by actively participating in class.

As Udir has a special responsibility for administering the Education Act, the way in which they define sufficient proficiency in Norwegian can strongly influence the assessment practices in schools nationwide. This, in turn, can be crucial in determining whether students with Norwegian as a second language receive the specialized Norwegian language education they need and are entitled to, which makes these findings particularly interesting.

**Keywords:** *Sufficient proficiency, Special Norwegian language education, Assessment, SLA*

## Forord

Denne dagen har ligget langt der fremme i nærmere seks år. Etter fem års studier med et års permisjon imellom, føles det helt uvirkelig å være ved veis ende. Det som følte som et ubestigelig fjell da jeg begynte på OsloMet høsten 2017, har følte desto mer ubestigelig de siste par månedene. Allikevel har dagen kommet når jeg nå faktisk innser hvor mange skritt jeg har lagt bak meg og hvor utrolig takknemlig jeg er for at jeg valgte å ikke snu.

Om jeg skal gå videre med denne aldri så klisjéaktige metaforen, vil jeg trekke frem et par av fjellvettreglene. Av de gamle fjellvettreglene vel å merke. Først og fremst har fristelsen til å gå alene gjennom studiet ofte vært stor, av den enkle grunn at jeg liker å gå i mitt tempo, og at jeg ønsker å tro at jeg får til det meste på egenhånd. Lite visste jeg at det å studere omgivelsene underveis gjennom andres blikk kunne åpne øynene mine for perspektiver jeg verken ville vært foruten eller ville lagt merke til alene. La meg tale i klartekst. En stor takk rettes til gode medstudenter gjennom studieløpet, og gjerne først og fremst til en uvurderlig kollokviegruppe de siste par årene.

Det sies også at man skal lytte til erfarne fjellfolk. Det har veileder Signe Laake vært for meg. Tusen takk for at jeg har fått dele av din kunnskap. Du har ikke bare bidratt med kart og kompass, men har også staket ut en klar retning når jeg verken har klart å se hva som er nord eller sør. Takk!

Siste fjellvettregel er å spare krefter og grave seg ned i snøen om nødvendig. Jeg skal ikke legge skjul på at ønsket om å grave seg ned har meldt seg et par ganger i skriveprosessen. Jeg vil allikevel ta en vending her og gå til de nye fjellvettreglene. Her innledes også siste regel med at man bør spare på kreftene, men fortsetter med at man skal søke ly om nødvendig. Med denne fjellvettregelen ønsker jeg å rette en spesiell takk til mor og far, som jeg har tilbrakt utallige timer i telefonen med, og som har vært støttende og bidratt med lyttende ører og gode råd. Fremfor alt vil jeg rette en takk til kona mi Amalie. Takk for all tålmodighet og godhet. Takk for alle gode råd. Takk for at du har heiet på meg. Og ikke minst, takk for alle middags-, kaffe- og ispauser.

Tobias Govertsen Berge

**Oslo, mai 2023**

# Innholdsfortegnelse

<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>I</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>II</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>III</b>
<b>1 INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA .....	1
1.2 KARTLEGGING AV ANDRESPRÅKSELEVER I SKOLEN .....	2
1.3 PROBLEMSTILLING OG AVGRENSNINGER .....	3
1.4 OPPGAVENS STRUKTUR.....	4
<b>2 TEORI</b> .....	<b>5</b>
2.1 HVA VIL DET SI Å KUNNE ET SPRÅK?.....	5
2.1.1 <i>En systembasert tilnærming til andrespråklæring</i> .....	5
2.1.2 <i>Input-hypotesen</i> .....	6
2.1.3 <i>Bruksbasert syn på andrespråklæring</i> .....	7
2.2 NORMBASERT OG KRITERIEBASERT VURDERING.....	8
2.3 ORDFORRÅD OG ORDLÆRING .....	9
2.3.1 <i>Hva er et ord?</i> .....	9
2.3.2 <i>Ulike perspektiver på begrepet ordforråd</i> .....	10
2.3.3 <i>CALP og BICS</i> .....	11
2.3.4 <i>Syntetisk og analytisk språk</i> .....	13
2.4 TIDLIGERE FORSKNING .....	15
<b>3 METODE</b> .....	<b>16</b>
3.1 KVALITATIV TILNÆRMING .....	17
3.2 DOKUMENTANALYSE .....	18
3.3 KVALITATIV INNHOLDSANALYSE.....	19
3.4 KVALITETSVURDERING.....	23
3.4.1 <i>Pålitelighet</i> .....	24
3.4.2 <i>Troverdighet</i> .....	25
3.4.3 <i>Overførbarhet</i> .....	25
<b>4 ANALYSE</b> .....	<b>26</b>
4.1 DOKUMENTANALYSE AV <i>KARTLEGGINGSVERKTØY I GRUNNLEGGENDE NORSK (KV21)</i> .....	26
4.1.1 <i>Dokumentets struktur og budskap</i> .....	27
4.1.2 <i>Hvordan definerer Udir språkferdigheter?</i> .....	28
4.1.3 <i>Hvordan læres språk ifølge Udir?</i> .....	30
4.1.4 <i>Hva mener Udir med begrepet kartlegging?</i> .....	31

4.1.5	<i>Kort beskrivelse av ferdighetsområdet ordforråd</i> .....	32
4.2	KVALITATIV INNHOLDSANALYSE AV FERDIGHETSOMRÅDET <i>ORDFORRÅD</i> .....	33
4.2.1	<i>Hverdagsspråk og skolespråk</i> .....	33
4.2.2	<i>Funksjonsord</i> .....	36
4.2.3	<i>Morfologiske ferdigheter</i> .....	37
4.2.4	<i>Reseptive og produktive ferdigheter</i> .....	38
<b>5</b>	<b>DISKUSJON</b> .....	<b>41</b>
5.1	KOMBINERT SYSTEM- OG BRUKSBASERT SYN PÅ ANDRESPRÅKSLÆRING.....	42
5.1.1	<i>Første hovedfunn</i> .....	42
5.1.2	<i>Konsekvenser</i> .....	43
5.2	KRITERIEBASERT OG DYNAMISK SYN PÅ KARTLEGGING .....	44
5.2.1	<i>Andre hovedfunn</i> .....	44
5.2.2	<i>Konsekvenser</i> .....	45
5.3	ET VELUTVIKLET SKOLESPRÅK ER ESSENSIELT .....	46
5.3.1	<i>Tredje hovedfunn</i> .....	46
5.3.2	<i>Konsekvenser</i> .....	47
5.4	DE SYNTETISKE SIDENE VED SPRÅKET ER I HOVEDFOKUS .....	48
5.4.1	<i>Fjerde hovedfunn</i> .....	48
5.4.2	<i>Konsekvenser</i> .....	49
5.5	PRODUKTIVE FERDIGHETER BLIR VEKTLAGT I STØRST GRAD .....	50
5.5.1	<i>Femte hovedfunn</i> .....	50
5.5.2	<i>Konsekvenser</i> .....	50
<b>6</b>	<b>AVSLUTNING</b> .....	<b>51</b>
6.1	OPPSUMMERING AV HOVEDFUNN.....	51
6.2	DIDAKTISKE IMPLIKASJONER OG VIDERE FORSKNING .....	52
	<b>LITTERATUR</b> .....	<b>55</b>

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

*Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen (Opplæringslova, 1998, § 2-8)*

Slik innledes § 2-8 i opplæringslova. Leser man videre i paragrafen, blir det presisert at det må utføres kartlegging av elevenes ferdigheter i norsk både «før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring» og «underveis i opplæringa for elever som får særskilt språkopplæring» (Opplæringslova, 1998, § 2-8). Denne lovgivningen legger dermed tydelige føringer for hvilken støtte minoritetsspråklige elever kan få om de har utfordringer med å følge den ordinære undervisningen i skolen. En sentral utfordring med § 2-8, er allikevel at det ikke kommer tydelig frem hva det egentlig vil si å ha *tilstrekkeleg dugleik* i norsk, noe som kan gjøre det vanskelig å vite hvordan slike ferdigheter skal kartlegges.

Et av de sentrale prinsippene for skolens praksis er at alle elever skal bli gitt «likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Flere minoritetsspråklige elever befinner seg allikevel i en spesielt sårbar posisjon med tanke på hvilke muligheter de har for videre utdanning. Elever i grunnskolen må ifølge forskrift til opplæringslova (2006, § 4-9) vurderes med karakter etter ordinær læreplan i norsk for å oppfylle vilkårene for vitnemål. For elever som ikke er i stand til å følge ordinær læreplan i norsk, kan de følge *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Utdanningsdirektoratet presiserer allikevel at det ikke blir gitt noen form for vurdering med karakter etter denne planen, og at denne planen bare skal brukes som overgangsplan inntil elevene har tilstrekkelige ferdigheter til å følge ordinær læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Om elever skal få utstedt vitnemål ved endt grunnskoleopplæring, er det med andre ord avgjørende at de oppnår tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge ordinær læreplan.

Statistikk over grunnskoleelevers skolerresultater i tidsrommet 2009-2021, viser at elever med innvandrerbakgrunn i snitt har lavere antall grunnskolepoeng enn øvrige elever når de går ut

av grunnskolen (Bufdir, 2023). Skoleåret 2021-2022 var det totalt 39 700 grunnskoleelever som fikk særskilt norskopplæring, noe som utgjorde 6,3 prosent av alle elever i den norske skolen, der hele 19 prosent av elevene i Oslo kommune fikk slik opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Tall fra tidligere år viser allikevel at det de siste ti årene har vært en synkende trend i antall elever som får særskilt språkopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Til tross for at det siden 2016 har vært en tydelig økning i antall elever med innvandrerbakgrunn som deltar i videregående opplæring, kan man allikevel se at prosentandelen fortsatt er lavere i denne elevgruppen enn hos befolkningen generelt (Bufdir, 2023). Dette er blant noen av grunnene til at den nevnte paragrafen er særdeles viktig for minoritetsspråklige elever med behov for særskilt norskopplæring, slik at de blir gitt likeverdige muligheter for læring som sine norskspråklige medelever.

Som jeg vil se nærmere på i denne oppgaven, vil måten man vurderer det å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk på kunne ha mye å si for hvorvidt det blir fattet vedtak om særskilt norskopplæring eller ei, noe som også kan påvirke elevers læring og muligheter for videre utdanning. Dette har ført til at jeg i denne oppgaven har vært særlig interessert i å finne ut hvordan man skal tolke det å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Ettersom lovgivningen ellers tydeliggjør at elevene skal kartlegges både før det blir fattet vedtak, men også underveis i opplæringen for elever som får slik opplæring, har det vært aktuelt å se nærmere på hvordan kartlegging av norskferdigheter kan se ut.

## **1.2 Kartlegging av andrespråkelever i skolen**

Det blir ikke lagt noen juridiske føringer for hvilke kartleggingsverktøy som skal brukes i vurderingen av minoritetsspråklige elevers språkferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Det kommer eksempelvis frem at det er blitt brukt opptil flere kartleggingsverktøy ulike steder i landet, der *Tospråklighetstesten*, *Trondheimstesten*, *Norsk som læringspråk* og *Kartleggingsmateriell. Språkkompetanse i grunnleggende norsk* er noen av dem (Ryen & Palm, 2019, s. 43). Det siste verktøyet er Utdanningsdirektoratets eget kartleggingsverktøy. I en spørreundersøkelse der målet var å finne ut hvilke verktøy som ble hyppigst brukt, kom det frem at hele 63 prosent av lærerne brukte *Kartleggingsmateriell. Språkkompetanse i grunnleggende norsk*, noe som var et klart flertall i forhold til hvor ofte de andre verktøyene ble brukt (Rambøll, 2016, s. 37).



I 2021 lanserte Utdanningsdirektoratet *Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk*, i denne oppgaven forkortet KV21. Det er et nytt kartleggingsverktøy som er tenkt som en støtte i vurderingen av om elever med norsk som andrespråk har behov for særskilt språkopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Verktøyet er også tenkt som en støtte for å vurdere hvilken norskopplæring andrespråkelever trenger og når de eventuelt er klare for å gå over til ordinær læreplan i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

### 1.3 Problemstilling og avgrensninger

Som Kunnskapsdepartementets utøvende organ, har Utdanningsdirektoratet, herfra forkortet Udir, et særlig ansvar for at norsk utdanningspolitikk settes ut i praksis i skolen og at det sørges for likeverdige rettigheter og tilbud for unge og voksne (Kunnskapsdepartementet, 2023). Dette betyr med andre ord at en av Udirs sentrale oppgaver er å forvalte opplæringsloven. De har med dette stor innflytelse på opplæringen i skolen og kan potensielt legge sterke føringer for hvordan man tolker det å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Ettersom begrepet *tilstrekkeleg dugleik* ikke er selvforklarende og dermed krever en utdypning, samt at det foreløpig er forsket lite på KV21, vil jeg i denne oppgaven forsøke å finne ut hvordan § 2-8 blir håndhevet gjennom dette kartleggingsverktøyet. Med dette som bakteppe, vil jeg i denne oppgaven dermed forsøke å svare på følgende problemstilling:

Hva vil det ifølge Udir si å ha *tilstrekkeleg dugleik* i norsk, og hvordan operasjonaliseres dette gjennom ferdighetsområdet *ordforråd* i *Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk*?

Det jeg først og fremst undersøker i denne oppgaven, er hvordan Udir definerer det å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk, og hvilke ferdigheter som dermed kreves av elevene for å være i stand til å «følge den vanlege opplæringa i skolen» (Opplæringslova, 1998, § 2-8). Som jeg vil komme nærmere inn på i metodekapittelet, har jeg valgt å fokusere på utvalgte deler av KV21 som kan si oss noe om Udirs definisjon av begrepet *tilstrekkeleg dugleik*. Ved å se på instruksjoner Udir gir til bruk av verktøyet inne i KV21, vil jeg prøve å si noe om hvordan dette begrepet blir vektlagt på et overordnet nivå. For å se mer i detalj på hvordan Udir definerer det å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk, har jeg valgt å undersøke hvilke ferdigheter Udir fremhever som sentrale i kartleggingen av andrespråkelevers norskferdigheter gjennom en analyse av ferdighetsområdet *ordforråd*.

Kort fortalt kartlegges elevenes ferdigheter ut fra de fem ferdighetsområdene *lesing, skrivning, ordforråd, muntlig kommunikasjon og uttale*. Inne i KV21 fremhever Udir at økt kunnskap om ordforrådsutvikling har ført til at ordforråd har blitt implementert som eget ferdighetsområde i dette verktøyet. Det har av denne grunn vært interessant å undersøke nærmere hva kartleggingen av dette ferdighetsområdet kan si oss om hvordan Udir definerer det å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Ved å primært fokusere på dette ferdighetsområdet, ser jeg dermed ikke på hva kartleggingen av de andre ferdighetsområdene kan si oss om hvordan Udir definerer *tilstrekkeleg dugleik* i norsk. Jeg har valgt å avgrense problemstillingen til å omfatte ferdighetsområdet *ordforråd*, ettersom en analyse av samtlige ferdighetsområder ville krevd en mer omfattende analyse enn det formatet på denne oppgaven tillater. Som jeg vil komme nærmere inn på i analysekapittelet, er KV21 også aldersinndelt. Det vil si at elever kartlegges noe ulikt ut fra hvilket alderstrinn de befinner seg på. Jeg har også avgrenset denne oppgaven til å handle om kartlegging av ordforråd på 8.-10. trinn og ikke på de andre trinnene. Det vil enkelte steder være relevant å si noe om hvilken påvirkning elevers alder kan ha på andrespråklæring, men aldersaspektet vil ellers ikke bli tillagt særlig vekt gjennom oppgaven.

#### **1.4 Oppgavens struktur**

For å besvare oppgavens problemstilling, vil jeg i første omgang gjøre rede for teori som kan bidra med nyttige perspektiver knyttet til hva det vil si å kunne et språk. I tillegg vil jeg gjøre rede for to ulike former for kartlegging, ulike perspektiver på ordforråd og ordlæring, før jeg kort vil gjøre rede for tidligere forskning. I metodekapittelet vil jeg deretter gå nærmere inn på hvilke metodiske tilnærminger jeg har anvendt for å analysere KV21, i tillegg til å gjøre en kvalitetsvurdering av oppgaven. Når jeg beveger meg over til analysekapittelet vil jeg først undersøke hvordan Udir vektlegger begrepet *tilstrekkeleg dugleik* på et overordnet nivå, før jeg foretar en mer spesifikk analyse av hvordan man kan forstå Udirs definisjon av dette begrepet gjennom ferdighetsområdet *ordforråd*. Hovedfunnene som er gjort i analysekapittelet vil så belyses og drøftes opp mot teorien jeg har gjort rede for, med det mål om å besvare problemstillingen og dermed forklare hvordan jeg har forstått Udirs definisjon av det å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Hovedfunnene vil så sammenfattes i et avsluttende kapittel. Der vil jeg gi et oppsummerende svar på problemstillingen, løfte frem noen didaktiske implikasjoner Udirs definisjon av *tilstrekkeleg dugleik* kan ha, samt si et par ord om videre forskning.

## 2 Teori

### 2.1 Hva vil det si å kunne et språk?

For å besvare problemstillingen om hva som ifølge Udir kjennetegner det å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk, er det hensiktsmessig å presentere noen teoretiske perspektiver på hva det vil si å kunne et språk. Dette gjøres primært for å sette Udirs vektlegging av språk og språklæring opp mot relevant forskning, slik at vi kan få et bredere bilde av hva som bør være i fokus når man skal vurdere elevers språklige dugleik. Jeg vil i det følgende dermed gjøre rede for hva som kjennetegner generativ grammatikk, en form for systembasert tilnærming til andrespråklæring. I tillegg vil jeg gjøre rede for input-hypotesen, en hypotese som henter inspirasjon fra generativ grammatikk, men som er noe mer opptatt av språket i bruk. Jeg vil også kort presentere hva som kjennetegner et bruksbasert syn på andrespråklæring.

#### 2.1.1 En systembasert tilnærming til andrespråklæring

Generativ grammatikk er en kognitiv språkteori som først og fremst handler om språket som system, og er ikke særlig opptatt av språket i bruk (Faarlund, 2005, s. 27). Teorien oppstod i første omgang for å studere menneskers medfødte evne til å lære språk, og var primært opptatt av språkkompetansen til «an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech-community, who knows its language perfectly» (Chomsky, 1965/2015, s. 1). Over tid har forskningsfeltet også blitt utvidet til å omfatte andrespråk, der noe av målet er å se om de samme mekanismene som er sentrale når et førstespråk tilegnes også gjør seg gjeldende i tilegnelsen av et andrespråk (Busterud, 2018). Det at mennesker angivelig har en medfødt språklæringsevne, blir innen den generative teorien omtalt som *universalgrammatikk* eller at mennesket har et eget *language acquisition device* (Chomsky, 1965/2015, s. 48), noe som kort fortalt vil si at et barn har «tilgang til de grammatiske ingrediensene i alle mulige naturlige språk» (Busterud, 2018, s. 53-54). Innen den generative grammatikken har universalgrammatikken blitt løftet frem som svar på *det logiske problem*, erkjennelsen av at mennesker er i stand til å tilegne seg visse typer grammatikkunnskap uten at det nødvendigvis har blitt forklart for dem (Busterud, 2018, s. 54).

En generativist er opptatt av å gi en beskrivelse av «det språkbrukaren må kunna om språket for å kunna produsera setningar som andre språkbrukarar vil rekna for 'rette'» (Faarlund, 2005, s. 40). Noam Chomsky (1965/2015, s. 2), som utviklet teorien om generativ grammatikk, skiller mellom begrepet *competence*, som handler om en språkinnlærers

kunnskap om språket, og *performance*, som på sin side handler om den faktiske språkbruken i konkrete situasjoner. Busterud (2018, s. 61-62) tar i bruk en nyttig metafor for å gjøre skillet mellom kompetanse og performanse tydelig. Om man eksempelvis skal finne ut hvilke Legoklosser som er i en eske uten å se oppi, men ved utelukkende å studere figurene som har blitt bygd med disse klossene, kan man danne seg et inntrykk av hvilke klosser som er blitt brukt. Man vil allikevel være uvitende om hvilke klosser som totalt sett befinner seg i esken og kunne ha blitt brukt. Dette eksempelet viser at det kan være problematisk å studere en språkinnlærers kompetanse ved å ta utgangspunkt i vedkommendes språklige produksjon, og at det dermed er kompetansen som må være studieobjektet (Busterud, 2018, s. 62). I lys av denne utfordringen, har mange beveget seg over fra teorier som antok at den språklige produksjonen kunne gi et speilbilde av kompetansen, til at det har blitt utviklet mer komplekse hypoteser for å si noe om språkinnlæreres kompetanse og eventuelt manglende kompetanse (Busterud, 2018, s. 62-67).

For å beskrive hva språkbrukeren må ha av kunnskap for å kommunisere effektivt, løftes det innen generativ grammatikk frem tre hovedkomponenter. Man er opptatt av fonologien, det som blant annet har med kunnskap om talespråkets lyder å gjøre (Faarlund, 2005, s. 40). Den andre komponenten omhandler språkets syntaks, som gjelder «det strukturelle forholdet mellom orda og ledda i setninga», der også store deler av morfologien hører hjemme ifølge generativ teori (Faarlund, 2005, s. 40). Semantikken er den tredje komponenten, og tar for seg hvordan enkelte setningsdeler former meningsinnholdet i språket (Faarlund, 2005, s. 40). De pragmatiske sidene ved språket, som handler om hvordan språket brukes, blir innen generativ grammatikk på sin side ikke regnet med som en egen komponent, men i den grad dette blir studert, snarere som en del av syntaksen eller semantikken (Faarlund, 2005, s. 41). Pragmatikken hører ifølge generativ grammatikk ellers gjerne med til E-språket, den delen av språket som har med «det som konkret blir ytra av ei gruppe språkbrukarar» å gjøre, koblet til begrepet *performanse* (Faarlund, 2005, s. 33)

### **2.1.2 Input-hypotesen**

En hypotese innen andrespråksforskningen som er sterkt inspirert av Chomskys generative grammatikk, men som ikke nødvendigvis kan plasseres tydelig inn under systembasert teori, er Stephen Krashens (1982) input-hypotese. Som i den generative teorien påstår også Krashen (1982, s. 10) at mennesket har en medfødt evne til å lære språk, og at denne evnen også kan anvendes i tilegnelse av et andrespråk. I stedet for å fokusere på språkinnlæreres

kompetanse, er Krashen (1982, s. 6) på sin side primært opptatt av prosessene som fører mot tilegnelse av språkkompetanse. Input-hypotesen kan forklares ut fra fire prinsipper. Først og fremst tydeliggjøres det at hypotesen handler om *tilegnelse* av språk og ikke om *læring* (Krashen, 1982, s. 21). *Tilegnelse* av et språk er en ubevisst prosess som primært forbindes med måten et barn utvikler språkferdigheter i morsmålet sitt, der man «plukker opp» språket ved å ha en følelse av hva som er riktig, uten at man nødvendigvis er bevisst språkets grammatikk (Krashen, 1982, s. 10). Læring handler derimot om å ha bevisst kunnskap om språkets grammatikk og regler (Krashen, 1982, s. 21). Andre opererer gjerne med begrepene *implisitt* og *eksplisitt* språklæring for å skildre denne distinksjonen (Nordanger & Tonne, 2018).

Input-hypotesen påstår også at man tilegner seg språkkompetanse når man blant annet ved hjelp av kontekst og kunnskap om verden «understand language that contains structure that is 'a little beyond' where we are now», referert til som *i + 1* (Krashen, 1982, s. 22). Tredje prinsipp dreier seg om at språktilegnelse vil skje automatisk om elever blir eksponert for nok forståelig innputt, og at man derimot ikke bevisst behøver å bistå språkinnlæreren med *i + 1* (Krashen, 1982, s. 22). Siste prinsipp av hypotesen fokuserer på at en språkinnlærer ikke lærer seg å snakke et språk flytende gjennom eksplisitt undervisning, men at språklig produksjon som leder til flytende taleferdigheter oppstår naturlig når språkinnlæreren føler seg klar for det (Krashen, 1982, s. 22). Krashen (1982, s. 60) påstår med grunnlag i input-hypotesen at man ikke lærer seg å snakke et språk flytende ved å øve på å snakke, men at det tvert imot er teoretisk mulig å tilegne seg slik kompetanse uten å prate i det hele tatt, og at språkkompetanse tilegnes i møte med forståelig innputt, gjennom lytting og lesing. *Input* fører ifølge Krashen (1982, s. 61) dermed til *språktilegnelse*, som så fører til *output*, altså språklig produksjon, som i sin tur muliggjør samtale og legger til rette for enda mer *input* og videre språktilegnelse.

### 2.1.3 Bruksbasert syn på andrespråklæring

Mens de systembaserte tilnærmingene til andrespråklæring tidligere gjerne har vært de mest rådende innen andrespråkforskningen, påpeker Nistov et al. (2018, s. 107) at det er stadig flere som har blitt opptatt av å studere språket i bruk. Innen bruksbasert lingvistikk anser man ikke menneskers språkkompetanse som et resultat av et eget språkssystem i hjernen, men snarere som «the product of language use or performance» (Diessel, 2017, s. 1). Det skarpe skillet mellom begrepene *kompetanse* og *performanse* innen den generative grammatikken er

med andre ord noe av det som blir kritisert i den bruksbaserte lingvistikken (Dabrowska & Divjak, 2015, s. 297). Grammatikk innen bruksbasert lingvistik blir sett på som «the cognitive organization of one's experience with language» (Bybee i Nistov et al., 2018, s. 108). Det er menneskers erfaringer med og bruk av språk som er i fokus innen bruksbasert lingvistik, og som dermed må studeres for at man skal kunne si noe om språkferdighetene deres.

Et annet sentralt perspektiv som blir løftet frem innen den bruksbaserte lingvistikken, er viktigheten av at språkinnlæreren får mye innputt på målspråket for å være i stand til å lære seg de ulike konstruksjonene et språk består av (Nistov et al., 2018, s. 116). Kort fortalt består en konstruksjon av en konkret språklig struktur i en leksikalsk, syntaktisk eller morfologisk form, som er knyttet til en konkret pragmatisk, semantisk og diskursiv funksjon (Nistov et al., 2018, s. 109). Konstruksjonslæring er et komplekst tema som vil være for omfattende å gå i dybden på her. Det er allikevel verdt å nevne at man innen bruksbasert lingvistik tenker at et menneskes språkkompetanse består av «et kontinuum av symbolske konstruksjoner med ulik grad av kompleksitet og abstrakthet» (Nistov et al., 2018, s. 110). For at språklæring skal skje, må man bli eksponert for nok innputt slik at de ulike konstruksjonene gradvis innprentes sterkere i minnet (Nistov et al., 2018, s. 116).

## **2.2 Normbasert og kriteriebasert vurdering**

Måten man vurderer språkferdigheter på avhenger i stor grad av hvilke spesifikke ferdigheter man ønsker å vurdere og hva formålet med vurderingen er (Tsagari & Banerjee, 2016). I og med at KV21 er et verktøy som blir brukt for å vurdere om en elev har tilstrekkelige ferdigheter i norsk eller ei, kan det være formålstjenlig å se nærmere på hvilket syn på vurdering som ligger til grunn i verktøyet, hvordan dette kan ses i sammenheng med teori om kartlegging, og ikke minst hvordan dette påvirker Udirs tolkning av hva som kjennetegner *tilstrekkeleg dugleik*.

Innen andrespråksforskning skilles det blant annet mellom normbasert og kriteriebasert tilnærming til vurdering (Sawaki, 2016). Den normbaserte vurderingsformen refererer til vurderinger gjort på grunnlag av at man tolker en elevs resultater opp mot andre elevers resultater (Sawaki, 2016, s. 46). Administrative storskalatester som nasjonale prøver og PISA er eksempler på normbasert vurdering, der formålet gjerne er å vurdere elevenes

måloppnåelse opp mot en gitt standard eller norm (Palm & Ryen, 2014, s. 7). I kriteriebasert vurdering er det ikke relevant å måle elevenes resultater opp mot andre elevers måloppnåelse, men man måler derimot resultatene opp mot forhåndsbestemte vurderingskriterier (Sawaki, 2016, s. 46). En slik vurderingsform anvendes eksempelvis når man skal vurdere elevers måloppnåelse ut fra hvilken grad de mestrer ulike kompetansemål (Sawaki, 2016, s. 46).

Normbaserte tester er ofte enkle å administrere ettersom de gjerne har tydelig definerte ferdighetsnivåer, men blir på sin side kritisert for å bare fokusere på en avgrenset mengde språktrekk som lar seg kvantifisere og måle, samt at normen for god måloppnåelse baserer seg på den innfødte språkbrukerens ferdigheter (Palm & Ryen, 2014, s. 7). Kriteriebaserte tester brukes gjerne for å måle et vidt spekter av sider ved elevers språkferdigheter og fokuserer mer på hva elevene mestrer i stedet for på feil og mangler (Palm & Ryen, 2014, s. 7). Denne vurderingsformen blir på sin side kritisert for å være «basert på subjektive antakelser og en mer generell oppfatning av andrespråksteori» (Palm & Ryen, 2014).

## **2.3 Ordforråd og ordlæring**

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for ulike teoretiske perspektiver som kan bidra til å belyse den delen av problemstillingen som omfatter kartlegging av ordforråd. For å si noe om hvilken påvirkning elevers ordforråd kan ha på oppnåelsen av tilstrekkelige ferdigheter i norsk, er det først og fremst relevant å si noe om hva et ord er. I tillegg kan det være hensiktsmessig å presentere ulike forståelser av hva som kjennetegner en persons ordforråd. For at vi ellers kan danne oss et bilde av hvilke deler av elevers ordforråd som ifølge Udir er særlig sentrale for å oppnå tilstrekkelige ferdigheter i norsk, vil jeg også gjøre rede for et par typer ord, samt forståelser av hvordan ord dannes. Dette vil siden bli drøftet opp mot funnene i analysen av ferdighetsområdet *ordforråd*.

### **2.3.1 Hva er et ord?**

Selv om man kan ha en intuitiv følelse av hva et *ord* er, kan det være utfordrende å skulle definere det. Et så grunnleggende ord, som i sin tur gjør det mulig å definere andre ord, inneholder så mange ulike komponenter og nyanser at det krever en definisjon, og gjerne opptil flere definisjoner. Enkelt forklart kan vi si at et *ord* er noe som i tekst blir avgrenset av mellomrom eller som står oppført som enheter i ordbøker (Golden, 2018, s. 191). Man bruker gjerne betegnelsen *leksem* for å snakke om ord man kan slå opp i ordbøker, også kalt

*ordbokord* (Carlsen & Bugge, 2020, s. 61). Et leksem betegnes også som et oppslagsord og kan defineres som «en samling av ord som hører til samme paradigme» eller som er «ortografiske varianter av samme ord» (Ulland & Jensen, 2020, s. 14). Det vil eksempelvis si at ulike bøyninger av adjektivet *klok* tilhører samme leksem, mens det dannes nye leksem om adjektivet nominaliseres (f.eks. *klokskap*) (Carlsen & Bugge, 2020, s. 61), altså i dette tilfellet skifter ordklasse til substantiv. Det kan være nyttig å dra inn *leksem* som begrep i kartlegging av andrespråkskompetanse ettersom det først og fremst er antall leksem man teller om man skal måle variasjon og bredde i en persons ordforråd (Carlsen & Bugge, 2020, s. 61). Går man videre for en utvidet definisjon, kan vi definere *ord* som en betydningsbærende språklig enhet, i tale bestående av en eller flere språkllyder, eller i skrift bestående av ett eller flere skriftegn (Valvatne & Sandvik, 2007, s. 67).

### **2.3.2 Ulike perspektiver på begrepet *ordforråd***

Etter å ha sett nærmere på hvordan man kan definere hva et ord er, kan det også være hensiktsmessig å diskutere hva som ligger i begrepet *ordforråd*, ettersom dette begrepet vil være gjentagende i analysen av ferdighetsområdet *ordforråd*. Som nevnt henviser man gjerne til antall leksem en språkinnlærer kan når man skal måle vedkommendes ordforråd (Carlsen & Bugge, 2020, s. 61). Det å kunne et ord, eller leksem, er allikevel ikke selvforklarende. Om vi først ser på hvordan *ordforråd*, eller *vokabular*, defineres, henviser dette blant annet til den mengden ord en språkbruker enten bare forstår eller aktivt tar i bruk (Golden, 2018, s. 191). Det skilles gjerne mellom ordforrådets kvantitative og kvalitative sider, der kvantiteten omtales som ordforrådets *bredde* og viser til *antall* ord en språkinnlærer kan, mens kvaliteten blant annet viser til hvor variert, nyansert og presis ordkunnskapen er (Monsrud, 2013, s. 130). Det argumenteres gjerne for at ord ikke nødvendigvis er noe man *kan* eller *ikke kan*, men at man må forstå ordkunnskap som noe relativt og som er preget av gradforskjeller (Wold, 2019, s. 56). I tillegg anbefales det gjerne at man måler totalsummen, også kalt *conceptual score*, av alle ord man kan både på morsmål og målspråk for å få et korrekt inntrykk av det totale ordforrådet til andrespråkslever (Thurmann-Moe, 2013, s. 71).

En annen nyttig måte å forstå en språkinnlærers ordforråd på, er ved å skille mellom *reseptiv* og *produktiv* ordforråd, eller *reseptiv* og *produktiv* språkkompetanse. Det enkle skillet går på at det reseptive ordforrådet omfatter de ordene man forstår, mens det *produktive*, også kalt det *ekspresive*, omfatter de ordene man bruker (Ulland & Jensen, 2020, s. 16). En av hovedgrunnene for at det kan være hensiktsmessig å skille mellom reseptivt og produktivt



ordforråd, er for å få en enda bredere forståelse av språkinnlæreres reelle ordforråd. Det argumenteres for at det er helt nødvendig å basere seg på de reseptive ferdighetene for i det hele tatt å kunne si noe om størrelsen på en språkinnlærers ordforråd, ettersom det produktive ordforrådet i praksis bare representerer en ørliten del av de ordene man forstår (Carlsen & Bugge, 2020, s. 67).

I en studie gjort blant enspråklige barn og unge, kom det frem at en seksåring gjennomsnittlig hadde et ordforråd på om lag 4000 ord, noe som økte til 9500 ord ved syv års alder, ca. 16 000 ord ved ni og ti års alder, og rundt 22 000 ord ved elleve års alder (Wold, 2019, s. 65). Ser man dette opp mot tall som setter *aktivt* og *passivt* ordforråd opp mot hverandre, bruker et voksent menneske gjennomsnittlig 5000-6000 ord daglig til tross for at det samlede, eller *passive*, ordforrådet kan bestå av rundt 30 000-40 000 ord (Gundersen, 2002, s. 39). Disse tallene er ikke ment som utgangspunkt man kan generalisere ut fra, ettersom den enkeltes ordforråd kan være preget av ulik grad av forståelse og bruk, men er ment som et supplement til erkjennelsen av at et skille mellom *reseptivt* og *produktivt* ordforråd er på sin plass. Å gjøre rede for skillet mellom *reseptivt* og *produktivt* ordforråd kan være relevant når jeg skal straks skal undersøke hvilken del av ordforrådet Udir vektlegger i størst grad, og hva dette kan ha å si for Udirs tolkning av *tilstrekkeleg dugleik* i norsk.

### 2.3.3 CALP og BICS

I mye av andrespråksforskningen om ordforråd og ordlæring skilles det ofte mellom begrepene primær- og sekundærdiskurs, gjerne kjent som dagligspråk og skolespråk (Carlsen & Bugge, 2020; Kjelaas, 2021; Thurmann-Moe, 2013). Dette skillet bygger på begrepene BICS og CALP, et skille gjort av språkforskeren Jim Cummins (1979). BICS viser til grunnleggende, interpersonelle og kommunikative ferdigheter som alle tilegner seg uavhengig av intelligens og akademiske evner, ferdigheter som ifølge Cummins kan knyttes til begrepet *kompetanse* innen generativ grammatikk (Cummins, 1979, s. 202). BICS er i tillegg koblet til det Cummins (2000, s. 65) kaller «highly contextualized 'everyday' uses of language» og handler primært om elevens muntlige språkferdigheter (Carlsen & Bugge, 2020, s. 69). CALP viser på sin side til mer spissede kognitive og akademiske ferdigheter (Cummins, 1979, s. 197-198), med tanke på at det knytter seg mer opp mot «uses that are relatively less contextualized and more abstract» (Cummins, 2000, s. 65), samt at det innebærer høy grad av skriftkyndighet (Carlsen & Bugge, 2020, s. 69).

Ifølge Cummins (2008, s. 72-73) tar det to år med eksponering for målspråket før en andrespråkselev klarer å tilegne seg et godt hverdagsspråk, mens det vil ta gjennomsnittlig fem til syv år før eleven klarer å tilegne seg et akademisk ordforråd som tilsvarer det man kan forvente av andre elever på samme alder. En av de sentrale grunnene for at Cummins (2000, s. 58) dannet et skille mellom BICS og CALP, var at flere lærere og psykologer så ut til å overvurdere andrespråkselevs språkferdigheter på bakgrunn av et tilsynelatende godt hverdagsordforråd og gode kommunikative ferdigheter på målspråket, mens det viste seg at mange av disse elevene allikevel presterte dårlig på akademiske oppgaver. En slik overvurdering blir gjerne kritisert fordi den kan medføre at elever blir fratatt rettighetene de har til særskilt språkopplæring (Carlsen & Bugge, 2020, s. 69), noe som gjør disse begrepene relevante å gjøre rede for med hensyn til i hvilken grad de blir vektlagte i KV21.

Cummins (2008, s. 72) løfter videre frem at CALP utvikles fra barndommen gjennom sosial interaksjon, men at skillet mellom disse ferdighetene og BICS blir tydeligere tidlig i skoleløpet, ettersom behovet for et fagspråk og velutviklet ordforråd blir stadig større om elevene skal være i stand til å følge progresjonen i opplæringen. Dette ble tydelig i en studie som viste at elever som møtte andrespråket i en alder av 12 til 15 år hadde store utfordringer med å følge undervisningen, ettersom de akademiske kravene var blitt så høye at de havnet stadig lenger bak elever på samme alder (Bjerkan, 2013, s. 48).

Gardner og Davies (2014, s. 305) poengterer at akademisk ordkunnskap er direkte koblet til akademisk suksess, sosialt velvære og økonomiske muligheter, og at et manglende akademisk ordforråd kan skape og opprettholde et skille mellom elever ut fra hvor godt de presterer faglig sett. De skiller blant annet mellom hørfrekvente engelske ord som *way, part, take, know, good, small, never, very*; akademiske kjerneord som *process, analysis, indicate, establish, significant, critical, highly, moreover* og akademiske tekniske ord som *assessment, regime, democratize, oscillate, rhetorical, lunar, semantically, psychologically* (Gardner & Davies, 2014, s. 315). Nation (2022, s. 20-21) danner et skille mellom akademiske ord og tekniske ord, og påpeker at det akademiske ordforrådet primært består av lavfrekvente ord, mens det tekniske ordforrådet både består av lavfrekvente ord som *indigenous, regeneration* og *overgaze*, men like gjerne kan bestå av fagord som er middels frekvente eller hørfrekvente. Han peker eksempelvis på de relativt frekvente ordene *arm, leg* og *neck* som tekniske ord innenfor anatomi, mens *language, word* og *comprehend* er tekniske ord innenfor lingvistikk (Nation, 2022, s. 296). Det skiller gjerne også mellom fagord og såkalte

mellomord, førfaglige og lavfrekvente ord som er relativt vanlige i skoletekster og akademiske tekster, men som ikke brukes i hverdagspråket (Carlsen & Bugge, 2020, s. 70). Det blir vist til ord som «*framstilling, løsning og tyngde* og flerordsuttrykk som *som regel, en følge av og tvert imot*», og det påpekes at slike ord gjør det enklere å forstå fagord, men at mellomordene ofte blir vektlagt i for liten grad, noe som kan komplisere den videre læringen av fagord (Carlsen & Bugge, 2020, s. 70).

#### 2.3.4 Syntetisk og analytisk språk

Å kunne et ord innebærer at man kjenner til språkets morfologi, noe som er en grunnleggende utfordring for mange flerspråklige elever, ettersom kunnskapen deres om morfologiske forhold ofte er mindre enn hos enspråklige elever (Thurmann-Moe, 2013, s. 68). Det norske språket befinner seg i spennet mellom å være dels syntetisk og dels analytisk, noe som forklarer hvordan ord er bygd opp og struktureres på ord- og setningsnivå (Næss, 2019, s. 35). Det kan med dette være hensiktsmessig å gjøre rede for noen trekk ved norsk morfologi og skillet mellom syntetiske og analytiske språk, i og med at jeg i analysekapittelet vil se nærmere på hvilke deler av den norske morfologien Udir vektlegger. I tillegg vil jeg se på hvorvidt det er de syntetiske eller analytiske sidene ved norsk som står i fokus når man ifølge Udir skal avgjøre om en elev har tilstrekkelige ferdigheter i norsk eller ei.

Når man snakker om morfologi, refererer man gjerne til den delen av et språks grammatikk som tar for seg «læra om oppbygginga av ord ved hjelp av bøyning, avleiing og samansetjing» (Faarlund, 2005, s. 40). For flere minoritetsspråklige barn kan det blant annet være en utfordring å kjenne igjen norske ord om de står i en annen bøyingsform, slik som sammenhengen mellom rotordet *ung* og bøyningene *yngre* og *yngst*, til tross for at de kanskje kjenner til ordet fra før (Thurmann-Moe, 2013, s. 68). Dette kan ses i sammenheng med at norsk er et fusjonerende språk, noe som vil si at man eksempelvis har indre bøyning i flere sterke verb, der infinitivformen av verbet *synge* blir til *sang* i preteritum (Bjerkan, 2013, s. 50).

For å beskrive de morfologiske forholdene i et språk, ser man ellers gjerne på i hvilken grad et språk er syntetisk eller analytisk (Næss, 2019, s. 35). Kort fortalt er et syntetisk språk preget av at ord i hovedsak dannes ved bruk av bøyingsmorfemer, avledninger og sammensetninger (Monsen & Randen, 2017, s. 52). Ser man eksempelvis på adjektivet *uvennlige*, består dette av rotordet *venn*, avledningsmorfemene *u-* og *-lig*, samt bøyingsmorfemet *-e* (Bjerkan, 2013,

s. 49). Norsk regnes gjerne som et svakt syntetisk språk, i og med at ord i stor grad blir dannet ved hjelp av flere morfemer, på samme tid som det norske språket også har analytiske preg (Næss, 2019, s. 35).

Vietnamesisk og flere asiatiske språk blir gjerne sett på som svært analytiske, ettersom de fleste ord består av bare ett morfem, noe som vil si at man sjelden bøyer ord (Bjerkan, 2013, s. 49). Man uttrykker derimot bøyning ved hjelp av ordstilling og funksjonsord (Golden, 2014, s. 42). Eksempelvis vil den vietnamesiske setningen *Tim đi* bli *Tim reise* om den oversettes direkte til norsk, noe som dermed sier lite om når handlingen skjer (MacDonald & Ryen, 2008, s. 226). For å uttrykke at handlingen fant sted i fortid, legger man på vietnamesisk til et funksjonsord slik at setningen blir *Tim đã đi*, der man på norsk ville uttrykt det samme ved å bøye verbet slik at setningen blir *Tim reiste* (MacDonald & Ryen, 2008, s. 226). For elever med morsmål som er svært analytiske, kan de ulike bøyningssendelsene i det norske språket dermed by på utfordringer, ettersom de syntetiske sidene ved norsk i særlig grad skiller seg ut fra måten man strukturerer ord og setninger på i analytiske språk (MacDonald & Ryen, 2008, s. 227).

*Funksjonsord* spiller en sentral rolle i måten man uttrykker bøyning på i analytiske språk og knytter seg primært til hjelpeverb og lukkede ordklasser som determinativer, pronomer og preposisjoner, ordklasser som er kjennetegnet av et avgrenset antall ord med en stabil karakter (Carlsen & Bugge, 2020, s. 61; MacDonald & Ryen, 2008, s. 228). Disse ordene har sjelden en betydning i seg selv, men blir gjerne sett på som meningsbærende, ettersom de får og tilfører mening når de opptrer i lag med andre typer ord (Kjelaas, 2021, s. 115). Dette gjør at de blant annet blir sett på som særlig viktige for utvikling av skriftlige ferdigheter og leseforståelse (Kjelaas, 2021, s. 115). Funksjonsord skiller seg fra såkalte *innholdsord*, som på sin side kort fortalt knytter seg til åpne ordklasser som verb, substantiv, adjektiv, og til dels adverb (Carlsen & Bugge, 2020, s. 61). Disse ordklassene bærer preg av å ha et nærmest uendelig antall ord som kan skifte form og utvides, eksempelvis ved nominalisering og bruk av ulike morfemer (Carlsen & Bugge, 2020, s. 61). Innholdsord utgjør det største antallet av leksemene man finner i ordlister og ordbøker (Golden, 2014, s. 39). Det blir med grunnlag i studier av tekst og frekvensordlister allikevel påvist at funksjonsordene utgjør nærmere halvparten av de mest frekvente ordene som brukes i skrift og tale (Golden, 2014, s. 39-47; Nation, 2022, s. 19).

Til tross for at funksjonsord som regel utgjør omtrent halvparten av ordene i ulike tekster, fremheves det at kunnskap om slike ord sjelden testes (Nation, 2022, s. 19). Det argumenteres for at funksjonsord danner grunnlaget for «å kunne relatere hendelser, handlinger og tilstander til hverandre», men at de ikke nødvendigvis blir regnet som en del av de grunnleggende ordene en språkinnlærer bør kunne (Golden, 2014, s. 62-63). Det er gjerne først og fremst innholdsord som blir fokusert mest på tidlig i andrespråklæringen, i og med at de bærer en selvstendig mening (Bjerke & Nygård, 2021, s. 115). Monsen og Randen (2017, s. 81) peker eksempelvis på at mange funksjonsord er høyfrekvente og ikke så utfordrende å lære, ettersom elever angivelig ofte får slike ord i input, noe som dermed gjør at de ikke blir viet like mye oppmerksomhet som innholdsord.

## 2.4 Tidligere forskning

I og med at det knapt er to år siden KV21 ble lansert, finnes det foreløpig lite forskning om verktøyet. Dette gjør at funnene som kommer frem i analysekapittelet primært vil bli drøftet opp mot teorien som er gjort rede for ovenfor. Det må allikevel nevnes at det finnes forskning om det tidligere kartleggingsverktøyet *Kartleggingsmaterieell. Språkkompetanse i grunnleggende norsk* som kan bidra til å belyse problemstillingen i denne oppgaven. Jeg har dermed valgt å inkludere denne artikkelen som tidligere forskning. *Kartleggingsmaterieell* vil i det følgende bli forkortet KM07, der tallet referer til året verktøyet ble lansert.

Palm og Ryen (2014) gjennomførte i skoleåret 2009-2010 en kasestudie for å se hvorvidt forrige kartleggingsmaterieell virket hensiktsmessig eller ei i vurderingen av andrespråkslevers språkkompetanse. Det ble gjennomført intervjuer av åtte lærere, fem skoleledere og 21 elever fra første til tiende trinn ved tre ulike grunnskoler i tre ulike kommuner. Gjennom både intervjuer og observasjoner av kartleggingssituasjoner, var målet blant å danne seg et inntrykk av hvordan selve kartleggingen foregikk og var organisert, hvor involverte elevene var i kartleggingen, og hvilke erfaringer og vurderinger informantene hadde med og av kartleggingsmateriellet (Palm & Ryen, 2014, s. 9).

Funnene fra studien, som i særlig grad er relevante når vi etterhvert beveger oss over i analyse av KV21, viser at flere informanter anså kartleggingsmateriellet som et godt verktøy for vurdering og tilrettelegging av systematisk og tilpasset andrespråksopplæring, men at det også var en utfordring at kartleggingen i stor grad baserte seg på lærernes skjønn og subjektive

vurderinger (Palm & Ryen, 2014, s. 14). En annen utfordring Palm og Ryen (2014, s. 6) påpeker, er at verktøyet både skulle brukes formativt og summativt, samt pedagogisk og administrativt, noe som kunne oppleves som et vanskelig spenn å kartlegge innenfor, og som blant annet førte til ulik praksis på skolene. Det kom også frem av studien at det ved bruk av KM07 i andrespråkopplæringen ble fokusert mer på «muntlig kompetanse, både lytting og tale, og det ble erkjent at læring av vokabular er avgjørende for å utvikle skriftspråklige ferdigheter» (Palm & Ryen, 2014, s. 14).

I en nyere artikkel av Ryen og Palm (2019), løfter de frem resultater fra en undersøkelse utført av Rambøll (2016) som tar for seg styrker og svakheter ved KM07. I undersøkelsen blir det blant annet fremhevet at verktøyet «gir god oversikt over elevenes språkferdigheter, at det er detaljert, og at det gir et helhetlig bilde av hvilke språkområder elevene mestrer, og hva de strever med» (Ryen & Palm, 2019, s. 47). På den andre siden kan man se et ønske om mer konkrete mål, at kartleggingen tilpasses de ulike aldersgruppene og klassetrinnene, og at det fokuseres mer på nettopp ordkunnskap og begrepsforståelse (Ryen & Palm, 2019, s. 48). Videre påpeker Ryen og Palm (2019, s. 48) at dette var noe som ble tatt hensyn til i et videreutviklet kartleggingsmaterieell av Bergen kommune. Nevnte punkter om forbedring skulle også fokuseres mer på i det kommende kartleggingsverktøyet, nå kjent som *Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk fra 2021* (Ryen & Palm, 2019, s. 48). Foruten dette blir det løftet frem at det nye verktøyet fortsatt ville være tilknyttet læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, og at elevene heller skulle kartlegges ut fra hva de gjør med språket enn ut fra såkalte «eleven-kan»-utsagn. Det løftes også frem at det ville fokuseres på innhold, form og bruk innenfor ferdighetsområdene *lese, skrive, muntlig kommunikasjon, uttale og ord og begreper*, noe som dermed ville erstatte ferdighetsområdene *lytte, tale, lese, skrive, språklæring og språk og kultur* fra KM07. Det nye kartleggingsverktøyet ville ellers være nivå- og aldersbasert og skulle digitaliseres (Ryen & Palm, 2019, s. 50).

### **3 Metode**

I denne studien vil det være interessant å vite noe om selve innholdet i kartleggingsverktøyet, hvordan dette blir lagt frem og hvordan det forankres i forskningslitteratur. Kjernen bak oppgaven ligger som nevnt i opplæringslova § 2-8 og blir en analyse av hvordan nevnte paragraf håndheves og jobbes med gjennom Udirs kartleggingsverktøy. Jeg har valgt å dele

analysen i to. Selv om de to metodene jeg anvender i denne oppgaven har mange likhetstrekk, har jeg allikevel valgt å skille mellom dokumentanalyse på den ene siden, og kvalitativ innholdsanalyse på den andre siden. Først og fremst vil det være aktuelt å prøve å finne ut hvordan Udir har valgt å tolke begrepet *tilstrekkeleg dugleik* fra § 2-8 og hva de legger i begrepet *kartlegging*. Til det vil dokumentanalyse bli benyttet som metode. Denne metoden regnes gjerne også som en form for kvalitativ innholdsanalyse (Johannessen et al., 2021, s. 236). I den andre delen av analysen vil jeg gå mer på detaljnivå for å finne ut hvordan de har valgt å operasjonalisere kartleggingen av tilstrekkelige ferdigheter ved kartlegging av elevs ordforråd. Det er med andre ord tenkt at begrepet *tilstrekkeleg dugleik* skal danne en rød tråd gjennom analysen, der det først blir utført en dokumentanalyse av verktøyet i et makroperspektiv, før det blir gjort en innholdsanalyse av ferdighetsområdet *ordforråd* i et mikroperspektiv.

### **3.1 Kvalitativ tilnærming**

For å besvare oppgavens problemstilling har jeg benyttet meg av en kvalitativ tilnærming. Jeg har brukt mye tid på å bli kjent med kartleggingsverktøyet, blant annet ved å gjøre kildekritiske og kontekstuelle vurderinger, noe som er særlig sentralt i den kvalitative innholdsanalysen (Grønmo, 2016, s. 177). Slike vurderinger bærer preg av at tekstene som analyseres leses gjennom gjentatte ganger, samt ses i sammenheng med andre relevante kilder og forskning som er knyttet opp mot det tekstene omtaler (Grønmo, 2016, s. 177-178). Et kjennetegn ved kvalitative studier er at det til enhver tid er problemstillingen som avgjør hvilke data som er relevante og ikke. Dette gjør at man ikke kan være like detaljert i planleggingen som i en kvantitativ studie, noe som dermed kan føre til at man blir nødt til å endre på planene underveis (Grønmo, 2016, s. 175). Dette har gjort seg gjeldende i min studie ved at jeg blant annet underveis i datainnsamlingen har valgt å fokusere på enkelte deler av kartleggingsverktøyet og dermed utelatt analyse av andre deler. Det har vært en løpende vekslning mellom datainnsamling og dataanalyse, noe som gjerne også er et kjennetegn ved den kvalitative innholdsanalysen (Grønmo, 2016, s. 180). I utdanningsvitenskap argumenteres det gjerne for at all form for fortolkende innholdsanalyse regnes som kvalitativ, til tross for at den skulle inneholde kvantitative data (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 307). I denne analysen vil det bli vist til kvantitative data der det er hensiktsmessig. Dette er først og fremst aktuelt i innholdsanalysen av ferdighetsområdet *ordforråd* når de ulike kompetansemålene skal kategoriseres. Det presiseres allikevel at disse dataene først og fremst er hentet ut for å

peke på sentrale funn som kan bidra til å belyse problemstillingen, og at disse dataene ikke skal generaliseres ut fra. Til det kreves en mer omfattende analyse.

### 3.2 Dokumentanalyse

I og med at målet med problemstillingen først er å finne ut hvordan Udir har valgt å definere begrepet *tilstrekkeleg dugleik* fra opplæringslova § 2-8 på et overordnet nivå, har dokumentanalyse vært en relevant metode å anvende. Man gjør gjerne en dokumentanalyse når man skal analysere innholdet i offentlige dokumenter som stortingsmeldinger, lovtekster, offentlige utredninger, styringsdokumenter, etc. (Gleiss & Sæther, 2021, s. 137). Noe av det sentrale ved en dokumentanalyse er å identifisere forfatterens meninger, virkelighetsforståelse og faktabeskrivelser (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 87). Ifølge Asdal og Reinertsen (2020, s. 15) er dokumenter *relasjonelle* og preget av en *aktiv handling*, noe som vil si at de potensielt kan «gripe inn i og forandre sine omgivelser og kontekster». I en dokumentanalyse kan det derfor av særlig relevans å se på dokumentets troverdighet (Duedahl & Hviid Jacobsen, 2010, s. 63), noe som i denne sammenhengen vil dreie seg om hvor troverdig KV21 er som verktøy for å kartlegge elevers språkferdigheter.

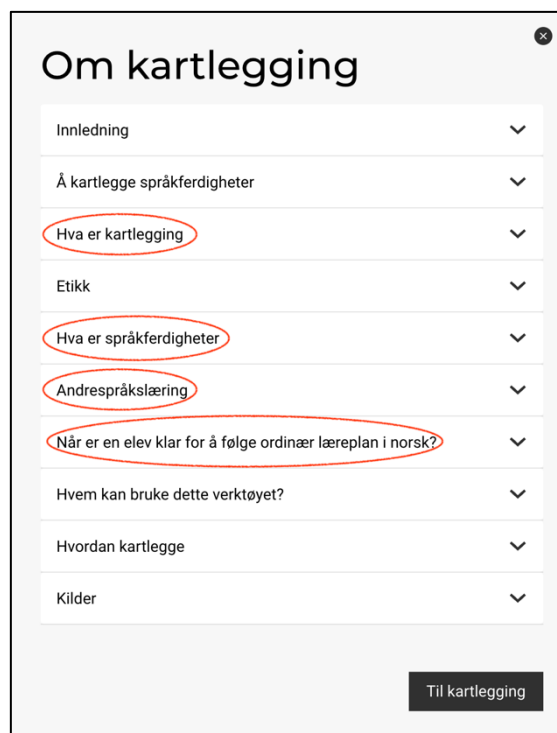
I tillegg er det relevant å gjøre en vurdering av dokumentets betydning, både med hensyn til om innholdet er umiddelbart forståelig (Duedahl & Hviid Jacobsen, 2010, s. 71) og hvilken mulige påvirkning dokumentet kan ha på sine mottakere (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 88). Udir legger i stor grad føringer for hvordan man skal tolke det å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk, ettersom de som nevnt har ansvar for å sette Kunnskapsdepartementets opplæringspolitikk ut i praksis (Utdanningsdirektoratet, 2023). Det vil i denne oppgaven dermed være spesielt viktig å få tak på hvordan Udir ser ut til å tolke og håndheve § 2-8 i opplæringslova, i og med at dette i sin tur vil påvirke hva som vektlegges i språkkartleggingen og andrespråksopplæringen i skolen.

Dokumentanalyse som metode blir gjerne vektlagt ulikt alt etter hvilke dokumenter som skal analyseres og hva som er formålet med analysen (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 159).

Overordnet kan man si at formålet med en dokumentanalyse i all hovedsak er å gi en mest mulig objektiv beskrivelse av det sentrale innholdet i dokumentene som analyseres (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 88). Jeg har hovedsakelig valgt å fokusere på hvordan Udir vektlegger begrepene *kartlegging*, *språkferdigheter* og *språklæring*, med det formål å



danne et bilde av hvordan Udir definerer det å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk. I dokumentanalysen vil disse begrepene være førende for hva som trekkes ut av data fra kartleggingsverktøyet. Dataene i dokumentanalysen er hentet fra delen *Om kartlegging*, en instruksjon til bruk av kartleggingsverktøyet som dukker opp når kartleggingsverktøyet åpnes. Det som har vært av særlig relevans for å belyse oppgavens problemstilling er primært det Udir har skrevet om i tekstene *Hva er kartlegging*, *Hva er språkferdigheter*, *Andrespråklæring* og *Når er en elev klar for å følge ordinær læreplan i norsk?* (se *Illustrasjon 1*).



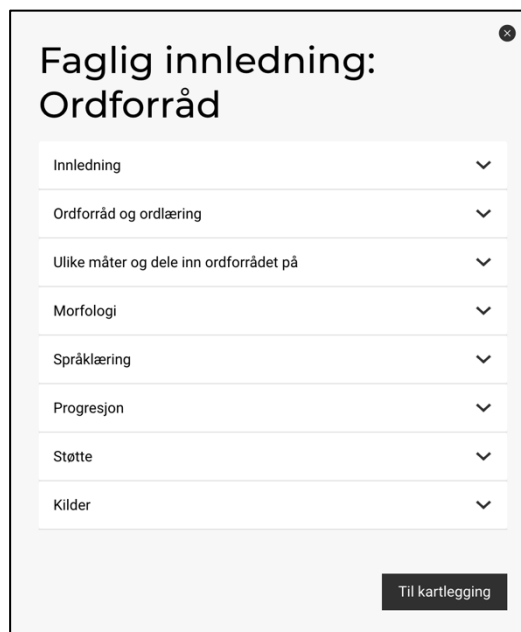
*Illustrasjon 1*

Ellers vil jeg nevne at jeg innledningsvis i dokumentanalysen gir en kort beskrivelse av strukturen til KV21. I overgangen til den kvalitative innholdsanalysen vil det også gis en kort beskrivelse av ferdighetsområdet *ordforråd*.

### 3.3 Kvalitativ innholdsanalyse

For å hente ut, systematisere og tolke innholdet i kompetansemålene under ferdighetsområdet *ordforråd* i KV21, har jeg benyttet meg av kvalitativ innholdsanalyse som metode. Målet med en slik metode er primært å legge merke til og registrere det sentrale innholdet i de tekstene man studerer som bidrar til å belyse oppgavens problemstilling (Grønmo, 2016, s. 177). Metoden jeg har anvendt henter blant annet inspirasjon fra *konvensjonell innholdsanalyse* (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 130). Denne metodiske tilnærmingen tar utgangspunkt i at datamaterialet leses gjennom gjentatte ganger og systematiseres i analysekategorier som oppstår induktivt, altså ved «at man utvikler kategoriene ut fra selve tekstmaterialet man skal analysere» (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 313). Jeg har ikke vært så opptatt av å fastsette analysekategorier på forhånd, men har i større grad ønsket å finne ut hvilke aspekter ved ordforråds kunnskap Udir vektlegger i KV21 og formet kategorier ut fra dette.

For å få et mer fullstendig inntrykk av hvilke ferdigheter Udir vektlegger som sentrale i utviklingen av tilstrekkelige ferdigheter i norsk, kunne det vært hensiktsmessig å gjøre en analyse av hvert enkelt ferdighetsområde (*lesing, skrivning, ordforråd, muntlig kommunikasjon og uttale*). Jeg har allikevel valgt å fokusere på ferdighetsområdet *ordforråd*, ettersom et av ønskene for det nye kartleggingsverktøyet som nevnt var at det ble fokusert mer på ordkunnskap og begrepsforståelse (Ryen & Palm, 2019, s. 48). I og med at dette har blitt tatt hensyn til i KV21 ved at *ordforråd* nå er et eget ferdighetsområde, er det interessant å se nærmere på hvordan Udir har gått frem for å operasjonalisere kartleggingen av tilstrekkelige ferdigheter innen dette området.




Faglig innledning: Ordforråd

- Innledning
- Ordforråd og ordlæring
- Ulike måter og dele inn ordforrådet på
- Morfologi
- Språklæring
- Progresjon
- Støtte
- Kilder

Til kartlegging

Illustrasjon 2

Etter å ha gjort flere gjennomlesninger av hvordan Udir fremhever at kartleggingen av elevers ordforråd skal se ut, er det tatt utgangspunkt i et utvalg analysekategorier som syntes særlig sentrale. Som vi straks vil se nærmere på i analysekapittelet, er Udir opptatt av språkets innholds-, form- og brukskomponenter når elevers norskferdigheter kartlegges. Jeg har dermed forsøkt å danne analysekategorier ut fra hvorvidt de kartlegger henholdsvis innholds-, form- og brukssidene ved språket. Det må allikevel nevnes at det var utfordrende å plassere kompetansemål i en egen «brukskategori», noe som har ført til at jeg har valgt å utelate dette som en egen kategori. Dette vil jeg straks utdype nærmere.



Ordforråd: 8.-10. trinn

- Hva kartlegges?
- Reseptivt og produktivt ordforråd
- Progresjon
- Støtte

Til kartlegging

Illustrasjon 3

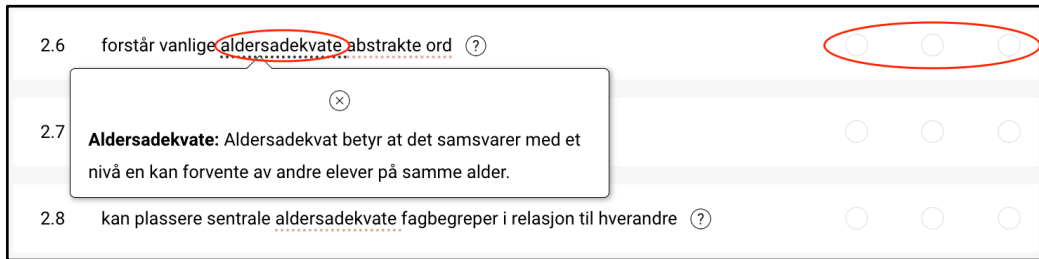
I delene *Faglig innledning: Ordforråd* (se *Illustrasjon 2*) og *Ordforråd for 8.-10. trinn* (se *Illustrasjon 3*), instruksjoner til bruk av verktøyet som dukker opp når man går inn på kartleggingen av ordforråd, presiserer Udir hvilke aspekter ved elevers ordforråd som er særlig sentrale i utviklingen av tilstrekkelige ferdigheter i norsk. I tillegg fremhever de hvilken progresjon det er ønsket at elevene skal ha gjennom andrespråklæringen. Gjennom

en induktiv tilnærming til datamaterialet, har følgende analysekategorier oppstått (se *Tabell 1*):

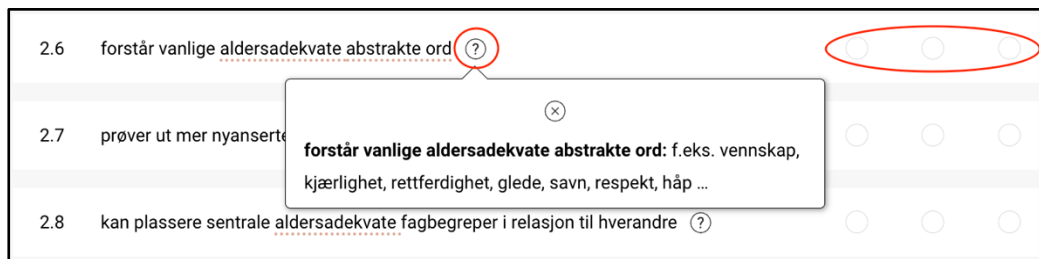
Kategorier	Kriterier og kjennetegn
I. <i>Hverdagsspråk</i> (innhold)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- grunnleggende ord/begreper</li> <li>- hverdagsord</li> <li>- høyfrekvente ord</li> <li>- konkrete ord</li> <li>- gjennomsiktede ord</li> <li>- overekstensjon</li> <li>- lav grad av hierarkisering</li> </ul>
II. <i>Skolespråk</i> (innhold)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- utvidet ordforråd</li> <li>- skoleord</li> <li>- lavfrekvente ord</li> <li>- abstrakte ord</li> <li>- ugjennomsiktede ord</li> <li>- presisering/nyansering</li> <li>- høy grad av hierarkisering</li> </ul>
III. <i>Funksjonsord</i> (innhold)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- artikler</li> <li>- preposisjoner</li> <li>- subjunksjoner</li> <li>- pronomen</li> <li>- hjelpeverb</li> </ul>
IV. <i>Morfologiske ferdigheter</i> (form)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- bøyning</li> <li>- avledning</li> <li>- sammensetning</li> </ul>
V. <i>Reseptive ferdigheter</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- forstår</li> <li>- gjenkjenner</li> </ul>
VI. <i>Produktive ferdigheter</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- bruker</li> <li>- prøver ut</li> <li>- bøyer</li> </ul>

*Tabell 1*

Kategoriene ovenfor syntes både naturlige ut fra instruksjonen Udir gir, samt at store deler av kompetansemålene dekkes av disse. I tillegg tematiseres også de ovennevnte kategoriene i mye av litteraturen om ordlæring, noe som har ført til at de har blitt særlig interessante å gjøre en analyse av. For videre å sette tydelige kriterier og kjennetegn for hvilke kompetansemål som skal plasseres i de ulike analysekategoriene, er det tatt utgangspunkt i Udirs egne kriterier for hva som eksempelvis kjennetegner *skolespråk*. Dette er i stor grad gjort for å vurdere om Udir faktisk legger opp til kartlegging av den type ferdigheter de fremhever som sentrale i instruksjonene *Faglig innledning: Ordforråd og Ordforråd for 8.-10. trinn*. Når de eksempelvis nevner at «abstrakte ord» og «lavfrekvente ord» er å regne som en del av elevenes *skolespråk*, blir denne typen ord brukt som kriterier for hvorvidt et kompetansemål skal plasseres i nevnte kategori.



Illustrasjon 4



Illustrasjon 5

Datamaterialet jeg tar utgangspunkt i når kompetansemålene kategoriseres og analyseres, er både kompetansemålene i seg selv, samt utdypende forklaringer av enkeltord (se *Illustrasjon 4*) og beskrivelser av det enkelte kompetansemål (se *Illustrasjon 5*). De tre grå rundingene til høyre i illustrasjonene er ment for at læreren skal kunne huke av for hvorvidt elevene 1. *ikke mestrer ferdigheten*, 2. *mestrer ferdigheten med støtte* eller 3. *mestrer ferdigheten uten støtte*.

Som man kan se i *Tabell 1* (side 21), står analysekategoriene sammen med tilhørende kriterier og kjennetegn. Enkelte av analysekategoriene står også markert ut fra om de kobler seg mot innholds- eller formsidene ved elevenes ordforråd. Det er flere innholdsrelaterte analysekategorier ettersom innholdssidene ved elevenes ordforråd omtales i større grad i beskrivelsen av ferdighetsområdet. De innholdsrelaterte analysekategoriene er delt i *hverdagsspråk*, *skolespråk* og *funksjonsord* for å dekke mest mulig av det som ifølge Udir blir kartlagt av innholdssidene ved elevenes ordforråd. Formsidene er oppsummert i kategorien *morfologiske ferdigheter*, som ifølge Udir omfatter «ferdigheter som bøyning, avledning og sammensetning av ord».

Det var som nevnt utfordrende å sette tydelige kriterier for hvilke kompetansemål som kunne plasseres i en egen kategori som kartlegger ordforrådets brukskomponent. Dette skyldtes blant annet at Udirs beskrivelse av brukssidene ved elevers ordforråd ikke gav tydelige kriterier for hvilke kompetansemål som kartlegger dette, særlig sammenlignet med kategorier som *skolespråk* og *morfologiske ferdigheter*. Man kan eksempelvis se at flere av kompetansemålene inneholder ordet «bruk» uten at de tydelig kobler seg opp mot den

beskrivelsen Udir gir av hva som kjennetegner brukssidene ved elevers ordforråd. Udir forklarer kartlegging av brukskomponenten ut fra elevenes mestring av «stilistisk og sosial tilpasning», noe som ifølge Udir knytter seg til de pragmatiske sidene ved språket. I et av kompetansemålene som sier at eleven «bruker både innholds- og funksjonsord», er det eksempelvis utfordrende å avgjøre hvorvidt dette peker mot elevens pragmatiske språkferdigheter og dermed skal plasseres i en brukskategori. Hva Udir mener med språkets pragmatiske sider, vil jeg komme nærmere inn på i analysekapittelet.

De to siste kategoriene handler om kartlegging av *produktive* og *reseptive* ferdigheter. Ordet «bruk» blir brukt som kriterium for å plassere kompetansemål i kategorien *produktive ferdigheter*. En av grunnene til at jeg utelot analyse av kompetansemål som knytter seg til ordforrådets brukskomponent, var også for å unngå at ett og samme ord blir brukt som kriterium for to ulike analysekategorier. *Produktive ferdigheter* vil analyseres opp mot kompetansemål som er mer opptatt av elevens forståelse, kategorisert som *reseptive ferdigheter*. Begge disse kategoriene syntes også som naturlige analysekategorier å ta utgangspunkt i, ettersom Udir er klare på at det skal være en progresjon fra kartlegging av det reseptive til det produktive. Til tross for at Udir også fremhever at elevens språklæringsstrategier og metakunnskap om ord blir kartlagt, har jeg valgt å ikke gå noe mer inn på dette i analysen enn å nevne at enkelte kompetansemål på samtlige mestringsnivå har disse perspektivene integrert. Begrunnelsen for at jeg har valgt å utelate disse som analysekategorier, er fordi Udir selv kategoriserer språklæringsstrategier og metaspråklig bevissthet primært som midler i utviklingen av tilstrekkelige ferdigheter og ikke som mål i seg selv.

### **3.4 Kvalitetsvurdering**

For å vurdere kvaliteten på et forskningsarbeid er det vanlig å gjøre rede for studiens reliabilitet og validitet (Cohen et al., 2018, s. 245). Innen kvalitativ forskning opererer man gjerne med begrepene *pålitelighet*, *troverdighet* og *overførbarhet*, der det sistnevnte knytter seg til det som ofte blir omtalt som generaliserbarhet innen kvantitativ forskning (Johannessen et al., 2006, s. 198). På grunn av forskeres betydning i håndtering og tolkning av datamateriale i kvalitativ forskning, argumenteres det for at begrepet *reliabilitet* «ikke er relevant eller fruktbart for kvalitetsvurderinger av kvalitative data», noe som også gjør det utfordrende å generalisere ut fra funnene (Grønmo, 2016, s. 249). Det argumenteres også for

at det er praktisk umulig å oppnå perfekt validitet i kvalitative studier og utfordrende å finne tydelige kriterier for hvordan man skal oppnå tilfredsstillende validitet (Grønmo, 2016, s. 257). Jeg vil i det følgende derfor fokusere på begrepene pålitelighet, troverdighet og overførbarhet for å foreta en kvalitetsvurdering av studien i denne teksten.

### 3.4.1 Pålitelighet

Når det gjelder en studies pålitelighet, er det vesentlig at det gjøres rede for hvilke data som blir analysert, hvordan de er samlet inn og hvordan de bearbeides (Johannessen et al., 2006). Målet med dette er blant annet å gjøre studien så transparent som mulig slik at andre kan vurdere de valgene man har gjort (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Dataene i min studie bygger i all hovedsak på det som kommer frem av informasjon i KV21. Jeg har gjennom illustrasjoner i metodekapittelet forsøkt å gjøre det så tydelig som mulig hvilke data jeg har tatt utgangspunkt i for analysen. Jeg har valgt å begrense forskningsfeltet mitt til primært å handle om begrepet *tilstrekkeleg dugleik* og kartlegging av ordforråd. Dette har ført til at jeg har fokusert mest på de tekstene i beskrivelsen av kartleggingsverktøyet som gjør rede for hva språkferdigheter er, hvordan man kartlegger språk, hva som kjennetegner andrespråklæring, og når en elev angivelig er klar til å følge ordinær opplæring i norsk. Som jeg straks kommer inn på, har det også vært viktig å avgrense forskningsfeltet for best mulig å kunne svare på problemstillingen.

For å styrke studiens pålitelighet ytterligere, har jeg forsøkt å følge prosedyrer for kategoriutvikling i kvalitativ innholdsanalyse (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 312-315) ved å tydelig definere analysekategoriene innenfor ferdighetsområdet *ordforråd* i KV21, og i høyest mulig grad gjøre dem gjensidig utelukkende. Som nevnt i beskrivelsen av analysekategoriene, er det tatt utgangspunkt i et utvalg kategorier som syntes naturlige ut fra hvilke ferdigheter som blir kartlagt i ferdighetsområdet *ordforråd*. Dette er gjort for å ha et mer solid grunnlag å besvare problemstillingen ut fra, ettersom kartleggingen av dette ferdighetsområdet kan gi oss et mer detaljert innblikk i hvilke ferdigheter Udir mener er sentrale for å oppnå tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Det må nevnes at nyttige perspektiver på hvordan Udir definerer begrepet *tilstrekkeleg dugleik* naturligvis går tapt ved utelukkende å fokusere på ordforråd. Foruten det som kommer frem av funn i dokumentanalysen, er det derfor viktig å presisere igjen at det i denne studien primært blir fokusert på kartlegging av ordforråd for å besvare oppgavens problemstilling.

### 3.4.2 Troverdighet

Selv om en studie i seg selv kan synes pålitelig, er det ikke gitt at det som undersøkes faktisk bidrar til å svare på problemstillingen. Det er dette som er i fokus når man skal vurdere en studies troverdighet, også kalt begrepsvaliditet (Johannessen et al., 2006, s. 199), ettersom man da er mest opptatt av om man faktisk måler det man skal måle (Grønmo, 2016, s. 242). Som nevnt har jeg valgt å gjøre visse avveininger med hensyn til hva jeg henter ut av datamateriale fra KV21. Dette har vært en tidkrevende prosess, i og med at jeg har vært nødt til å lese gjennom tekstene og kompetansemålene i KV21 flere ganger, både for ikke å gå glipp av data som kan belyse problemstillingen, samt for å velge bort det som ikke er like relevant for å svare på problemstillingen. Andre opererer eksempelvis med begrepet *bekreftbarhet* for å si noe om validitet i kvalitative studier (Thagaard & Lindegård Henriksen, 2010). Bekreftbarhet handler om hvordan funnene i en studie tolkes, at man har et kritisk blikk på egne tolkninger og «at projektets resultater kan bekreftes af anden forskning» (Thagaard & Lindegård Henriksen, 2010, s. 187). Sagt med andre ord, har en studie høy bekræftbarhet om datainnsamlingen og slutningene man har tatt ut fra datamaterialet oppleves gyldige med hensyn til problemstillingen (Grønmo, 2016, s. 241).

Å være bevisst min egen posisjonaltet overfor datamaterialet har også vært en viktig faktor for å styrke oppgavens troverdighet, ettersom egen forforståelse og personlige meninger i større eller grad vil prege måten man tolker dataene på (Gleiss & Sæther, 2021, s. 206). Det har dermed vært viktig å diskutere tolkninger av funn med medstudenter, veileder og andre. Jeg har også vært nødt til å revurdere tolkninger og lese gjennom datamaterialet på ny for å se om slutningene jeg har tatt kan sies å være gyldige eller ei. Eksempelvis kunne det vært fristende å påstå at Udir sier lite om det å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk ettersom begrepet blir referert til få ganger. Da ville jeg allikevel ha gått glipp av de stedene *tilstrekkeleg dugleik* blir omtalt mer implisitt.

### 3.4.3 Overførbarhet

Når det gjelder studiens overførbarhet, også omtalt som en studies eksterne validitet (Johannessen et al., 2006, s. 200), er det sentralt å se på hvorvidt resultatene man kommer frem til i studien ikke bare er gyldige som funn i en enkeltstående studie, men også har relevans i en større kontekst (Thagaard & Lindegård Henriksen, 2010, s. 192). Ettersom det foreløpig er forsket lite på KV21, kan denne studien forhåpentligvis bidra til å bane vei for videre forskning om kartlegging av norskferdigheter. Det er som nevnt ikke et mål å

generalisere ut fra funnene i denne studien. Håpet er snarere å komme et steg nærmere å finne ut hvilke implikasjoner Udirs definisjon av begrepet *tilstrekkeleg dugleik* kan ha for måten man vurderer språkferdigheter på i skolen, og hvordan dette kan påvirke eventuelle tilbud elever får om særskilt norskopplæring.

## 4 Analyse

### 4.1 Dokumentanalyse av *Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk (KV21)*

I og med at de overordnede målene med denne oppgaven er å få tak på hva Udir legger i det å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk og hvordan dette kartlegges, er det relevant å se nærmere på hvilke språksyn Udir legger til grunn når språk skal kartlegges. Det er også hensiktsmessig å gjøre en overordnet analyse av verktøyet for å sette ferdighetsområdet *ordforråd* i kontekst og dermed fasilitere innholdsanalysen av dette området. For å få tak på hva Udir definerer som tilstrekkelige ferdigheter i norsk, har jeg i dokumentanalysen av kartleggingsverktøyet derfor valgt å se nærmere på hvordan Udir definerer språk, samt hvordan man ifølge Udir lærer et språk. Jeg har i tillegg valgt å fokusere på hvordan Udir definerer kartlegging som metode for å vurdere norskferdigheter. I tillegg vil jeg gi en kort beskrivelse av ferdighetsområdet *ordforråd* før vi beveger oss over i innholdsanalysen. Først av alt vil jeg gi en kort presentasjon av strukturen i kartleggingsverktøyet, slik at vi bedre kan forstå sammenhengen mellom de ulike delene av verktøyet.

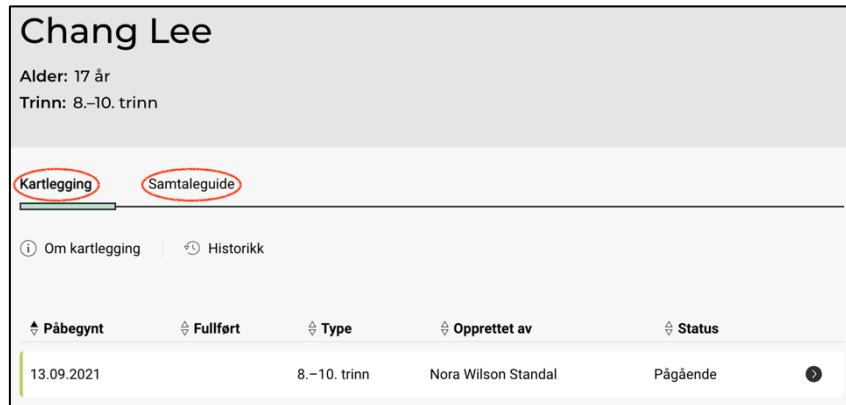
Fødselsdato	Navn	Årstrinn	Tilordnet språklærer
12.02.2003	Ali Hosseini	Videregående trinn	1412 lærere
20.08.2015	Anna Schwinn	Skolestarter	1412 lærere
03.02.2006	Chang Lee	8.-10. trinn	1412 lærere
02.01.2012	Daw Salee	3.-4. trinn	1412 lærere
24.06.2013	Kadan Bashir	1.-2. trinn	1412 lærere
	Maria Gonzales	5.-7. trinn	1412 lærere

Illustrasjon 6

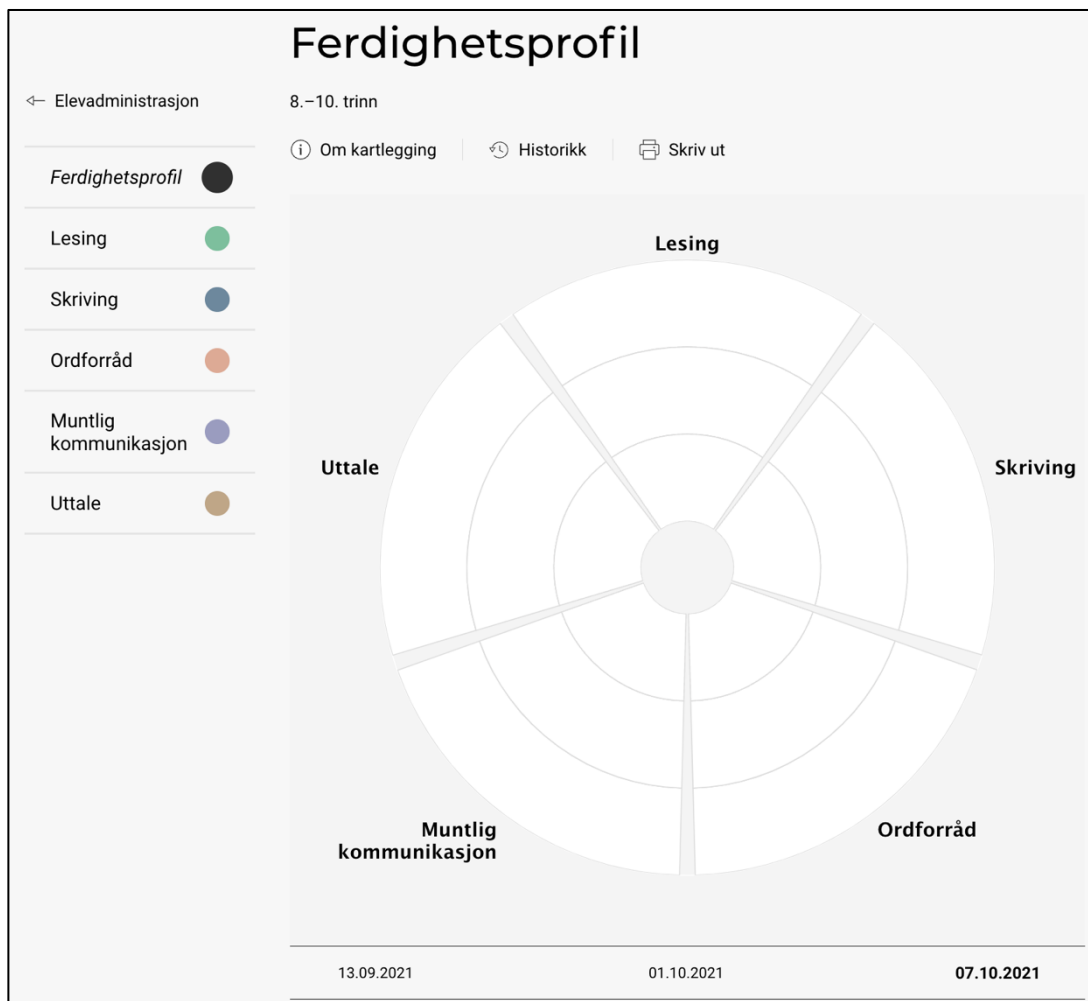


### 4.1.1 Dokumentets struktur og budskap

Når man åpner demoversjonen av KV21, dukker det opp en oversikt over hvilke elever som kartlegges under punktene *Mine elever* og *Andre elever* (se *Illustrasjon 6*). Her kan man se at det skilles mellom elever ut fra hvilket årstrinn de befinner seg på. Inne i kartleggingen av den fiktive eleven Chang Lee på 8.-10. trinn er KV21 videre strukturert slik at man kan velge mellom om å gå inn på *Kartlegging* eller *Samtaleguide* (se *Illustrasjon 7*).



Illustrasjon 7



Illustrasjon 8

*Samtaleguide* er en videreføring av språkbiografien i KM07. Inne i denne guiden er det tenkt at man gjennom samtale med eleven blant annet skal få bedre innsikt i elevens morsmål, skolebakgrunn og interesser. I kartleggingsdelen av verktøyet kan man se nærmere hvilke ferdigheter Udir løfter frem som sentrale for å oppnå *tilstrekkeleg dugleik* i norsk og hvordan kartleggingen er operasjonalisert. Her finner man en ferdighetsprofil (se *Illustrasjon 8*) med det som ligner et sektordiagram som skal gjenspeile elevens språklige utvikling innen ferdighetsområdene *lesing, skriving, ordforråd, muntlig kommunikasjon* og *uttale*. Disse er ifølge Udir en videreutvikling av ferdighetsområdene *lytte, tale, lese, skrive, språklæring* og *språk og kultur* i KM07.

Udir presiserer at de ulike ferdighetene innen ferdighetsområdene i KV21 er særlig viktige for å lykkes i skolen. De poengterer videre at ferdighetsområdene *muntlig kommunikasjon* og *uttale* i KV21 har erstattet ferdighetsområdene *lytte* og *tale* i KM07, mens *språklæring* og *språk og kultur* fra KM07 er integrerte i samtlige ferdighetsområder. En av de tydeligste endringene i KV21 ligger i implementeringen av *ordforråd* som eget ferdighetsområde, ettersom Udir løfter frem at nyere forskning har vist hvor utslagsgivende et godt ordforråd er «for all språkbruk og deltakelse». Inne i hvert enkelt ferdighetsområde er det flere kompetansemål som er fordelt på tre ulike mestringsnivåer. Jeg vil jeg straks gå nærmere inn på dette i innholdsanalysen av ferdighetsområdet *ordforråd*.

#### **4.1.2 Hvordan definerer Udir språkferdigheter?**

I instruksjonen *Om kartlegging*, der Udir skriver om *Hva er språkferdigheter*, henvises det til Bloom og Lahey (1978) for å fremheve hvilke elementer som er sentrale i kartleggingen av språkferdigheter. Udir forklarer at det er nødvendig med en tydelig definisjon av hva det vil si å kunne et språk for at man skal kunne avgjøre hvorvidt en elev har tilstrekkelige ferdigheter i norsk eller ei. Med utgangspunkt i en modell lansert av Bloom og Lahey (1978), fremhever Udir et tredelt språksyn som anser innhold, form og bruk som sentrale komponenter for å forstå hva et språk er. Udir poengterer at språkets innhold omhandler språkets semantiske sider, altså det som har med betydning og forståelse å gjøre. Dette løftes frem som en sentral side ved det å kunne et språk, ettersom «forståelse av ord og ytringer er grunnleggende for å kunne delta på en meningsfull måte i muntlig kommunikasjon, for å få utbytte av lesing og for å kunne skrive tekster som kommuniserer» ifølge Udir. De presiserer blant annet at ferdighetsområdet *ordforråd* i særlig grad tar for seg kartlegging av språkets innholdsside. I tillegg påpekes det at andrespråkelever bærer med seg en språkbakgrunn og ulike erfaringer

man må være oppmerksom på, som når en elev for eksempel har forståelse for diverse begreper uten å ha kjennskap til de norske ordene for dem.

Formsiden av språket knyttes ifølge Udir til syntaks, morfologi, fonologi, tekstlingvistikk og ortografi. Syntaks, eller setningslære, blir ifølge Udir spesielt vektlagt i ferdighetsområdet *skrive*. Ellers presiserer de at morfologiske ferdigheter, som av Udir knyttes til bøyning, avledninger og sammensetning av ord, i særlig grad blir kartlagt under ferdighetsområdet *ordforråd*, ferdigheter som ifølge Udir er sentrale for å få et variert og presist språk.

Brukssiden av språket knyttes på sin side til pragmatikk, og det henvises til Sveen (2005, s. 96) som sier at «kommunikasjonssituasjonen påvirker både bruken og tolkningen av språklige ytringer». Udir forklarer at man for eksempel bruker språket på en annen måte med venner enn ved deltakelse i en faglig debatt, og at måten man fortolker og bruker språk på fra kultur til kultur og miljø til miljø, gjør denne siden av språket særlig viktig i andrespråkssammenheng. De nevner at brukssiden av språket er sentral i ferdighetsområdet *mundtlig kommunikasjon*, men også inngår i de andre områdene.

Samlet sett utdyper Udir at målet med inndelingen i disse tre språkkomponentene er å danne isolerte ferdighetsbeskrivelser som kan gjøre det enklere for lærere å kartlegge nyansert og presist, og at læreren dermed får et mer nøyaktig bilde av hvilke språkferdigheter eleven har. De presiserer allikevel at de har isolert språkferdighetene der det er hensiktsmessig, men at språkets innholds-, form- og brukssider også må ses på som integrerte ferdigheter. Et ords innhold vil ifølge Udir eksempelvis kunne endre betydning alt etter hvilken bøyning det har og i hvilken sammenheng det blir brukt, noe som med andre ord også gjør det relevant å se på ordets form- og brukssider. Udir forklarer ellers at inndelingen i de fem ferdighetsområdene som blir kartlagt i KV21 «er begrunnet i forskning om hvilke andrespråksferdigheter som er særlig sentrale for å lykkes i skolen, både språklig og faglig, og i en forståelse av språk som bestående av en innhold-, form- og brukskomponent».

Udir går ikke mer spesifikt inn på nøyaktig hvordan de definerer *tilstrekkelig dugleik* i norsk. Ut fra teksten *Når er en elev klar for å følge ordinær læreplan i norsk?* i KV21, kan man allikevel se at de implisitt definerer oppnåelse av tilstrekkelige ferdigheter ut fra om eleven mestrer ferdighetene på nivå 3 uten støtte eller ei. Udir presiserer at vurderingen av hvorvidt en elev har tilstrekkelige ferdigheter er skjønnsbasert. En elev kan eksempelvis mestre en

kompetanse godt på ett nivå og mindre godt på et annet. Det vil ifølge Udir i praksis si at en elev i utgangspunktet kan ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk, men allikevel ha behov for særskilt støtte ved overgang til ordinær læreplan i norsk, ettersom det kan være sprik i grad av oppnåelse innenfor de ulike ferdighetsområdene.

### 4.1.3 Hvordan læres språk ifølge Udir?

I teksten om *Andrespråklæring* i beskrivelsen av KV21, poengterer Udir at språklæring er sosialt betinget. De forklarer at en forutsetning for at andrespråklæring i det hele tatt skal skje er at eleven deltar i sosiale settinger der målspråket brukes. Udir løfter frem et kognitivt og sosiokulturelt syn på andrespråklæring, og er altså både opptatt av elevens individuelle og indre språklæringsprosesser, samt hvordan sosial samhandling og kulturelle forhold påvirker språklæringen. De refererer her til Monsen og Randen (2017) ved å poengtere at eleven i møte med andre mennesker og situasjoner får ny *innputt*, noe som i sin tur fordrer indre prosessering for at læringen skal resultere i det som omtales som *utputt*. I tillegg presiseres det med henvisning til Krashen (1975) at elever må inkluderes i sosial samhandling med andre, der språket som blir brukt i noen grad overgår elevenes egne språkferdigheter, noe som også blir løftet frem som et kriterium for at andrespråklæring skal skje.

Videre i beskrivelsen av *Andrespråklæring*, bruker Udir termen «mellomspråk» for å omtale språket eleven anvender underveis i læringsprosessen, noe som kjennetegnes ved at eleven tester ut selvlagde hypoteser for hvordan språket fungerer i samspill med andre. En av de sentrale grunnene for at Udir løfter frem denne teorien, begrunner de med at de ikke anser språklige feil som mislykket læring, men som «et resultat av elevens konstruktive og kreative utprøving av det nye språket».

Udir sier også noe om viktigheten av skillet mellom hverdagsspråk og skolespråk, med henvisning til Cummins' (2000) termer BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) og CALP (Cognitive Academic Language Proficiency). Til tross for at det ikke sies noe konkret her om hvordan skolespråk læres, presiserer Udir at det er viktig å tilegne seg et godt skolespråk for å lykkes i opplæringen. Til slutt i teksten *Andrespråklæring* i KV21, løfter Udir tydelig frem et syn på flerspråklighet som ressurs. De presiserer at det kun er elevenes norskferdigheter som kartlegges i KV21, men at «elevens samlede språkkompetanse er en vesentlig ressurs i læringen av språk og fag», og at dette blir fokusert mest på i kartleggingsverktøyets *Samtaleguide*.

Foruten det som kommer frem i teksten om *Andrespråklæring*, fremhever Udir også et par andre sider ved hvordan man lærer et språk i teksten *Hva er språkferdigheter*. Her poengterer Udir at elevens språklæringsstrategier og metaspråklige bevissthet inngår som en integrert del av de fem ferdighetsområdene og kartlegges. Udir ser allikevel primært på disse ferdighetene som midler i utviklingen av tilstrekkelige ferdigheter i norsk og ikke som mål i seg selv. Språklæringsstrategier forstås ifølge Udir som elevens framgangsmåter i møte med språket "for å lære mest mulig effektivt og få et best mulig læringsutbytte". Det poengteres av Udir at disse strategiene må ses på som både kognitive og sosiale, ved at eleven eksempelvis deltar aktivt og interagerer i opplæringen, samt utvikler egne strategier for å lære språket. Elevens metaspråklige bevissthet viser ifølge Udir i større grad til at eleven er "bevisst på, overvåker og vurderer sin egen språkforståelse, -bruk og -læring".

#### **4.1.4 Hva mener Udir med begrepet *kartlegging*?**

For å si noe om hva Udir legger i begrepet kartlegging, har jeg gått nærmere inn på noen av de sentrale kildene de henviser til i teksten *Hva er kartlegging* i instruksjonen *Om kartlegging* inne i KV21. I beskrivelsen av kartleggingsverktøyet henvises det til Bachman og Palmer (2010) som beskriver kartlegging som innhenting av informasjon for å «forstå elevens læring og resultat av læringen». Udir skiller mellom formativ og summativ vurdering, altså at elevene både skal bli vurdert i form av underveis- og sluttvurderinger. Disse begrepene inngår i det Udir omtaler som den læringsorienterte vurderingen. Udir presiserer at verktøyet ikke skal brukes «som en prøve eller bare på ett bestemt tidspunkt», men at det i større grad skal fungere som «et arbeidsverktøy som læreren bruker ved behov». Videre fremhever de også at verktøyet er kriteriebasert, altså at elevenes språkferdigheter ifølge Udir blir vurdert «ut fra kriterier for god andrespråksutvikling». Man må for øvrig inn i de enkelte ferdighetsområdene for å studere disse kriteriene nærmere. Udir presiserer i denne sammenhengen også at verktøyet ikke er normbasert, og at elevene dermed ikke skal vurderes ut fra det Udir kaller en «ensspråklighets- og innfødthetsnorm», der elevenes ferdigheter vurderes opp mot norskspråklige elevs ferdigheter.

Det henvises i tillegg til Poehner et al. (2017), ved at det i KV21 blir løftet frem et dynamisk syn på vurdering. Udir poengterer at man ved slik vurdering både kartlegger for å vite hvor elevene befinner seg, men også tar sikte på å videreutvikle ferdigheter i tråd med Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen. Dette gjøres ifølge Udir blant annet ved å kartlegge hva elevene kan med og uten støtte. Som en utvidelse av den formative og summative

vurderingen, løfter Udir frem at man med den dynamiske vurderingen forsøker å anse læring som en sentral del av all vurdering, noe som av den grunn gjør at disse vurderingsformene skal ses i sammenheng. Udir fremhever at man med et dynamisk syn på vurdering i møte med formell testing ikke bare oppnår en summativ vurdering av elevers ferdigheter, men at slik testing i sin tur også kan føre med seg en såkalt *washback effect*, noe som i denne sammenhengen vil si at den summative testingen utfyller den formative og mer læringsorienterte vurderingen. Vurderingen av elevers språkferdigheter skal ifølge Udir dermed ses på som både kartlegging og tiltak på samme tid.

Målet med den dynamiske vurderingen blir med andre ord å hjelpe elever til å ta tak i manglende og iboende kunnskap, som gjerne kommer frem i summativ vurdering, slik at den kan appliseres i møte med nye oppgaver og kontekster. Det er dermed ikke den summative vurderingen som står i fokus, men den fungerer mer som et middel i den formative vurderingen og i elevers videre språklæring. Samarbeidet mellom kartleggeren og den lærende står ifølge Udir særlig i fokus i den dynamiske vurderingen. I en kartleggingssituasjon vil dette dermed si at læreren ikke står alene om å kartlegge elevens språkkunnskaper, men at elevens aktive deltakelse i kartleggingsarbeidet kan bevisstgjøre eleven om egen læring og fremme videre utvikling. Det blir for øvrig løftet frem at en slik kartlegging «stiller store krav til den som kartlegger» og at kartleggeren bør ha «særskilt kompetanse i norsk som andrespråk».

#### **4.1.5 Kort beskrivelse av ferdighetsområdet *ordforråd***

For å få en mer helhetlig forståelse av hvilke ferdigheter Udir legger til grunn for at en elev skal kunne oppnå tilstrekkelige ferdigheter i norsk, er det særlig relevant å se nærmere på hvordan kartleggingen er operasjonalisert gjennom kompetansemålene som fremheves i de ulike ferdighetsområdene. I innholdsanalysen vil jeg se nærmere på hvordan kartleggingen av ordforråd er operasjonalisert.

Ferdighetsområdet *ordforråd* blir på samme måte som de andre ferdighetsområdene delt inn i tre ulike mestringsnivå, en generell beskrivelse av ferdighetsområdet, samt en mer detaljert beskrivelse av ferdighetsområdet på det gitte årstrinnet eleven som kartlegges befinner seg på. Ettersom den fiktive eleven som blir kartlagt går på ungdomstrinnet, redegjør Udir kort for hva som kjennetegner kartlegging av ungdomsskoleelever i teksten *Ordforråd: 8.-10. trinn* i KV21. Her nevnes det blant annet at skolespråk i særlig grad blir kartlagt på ungdomstrinnet.

Det spesifiseres også at det er elevens ordforråd i norsk som kartlegges og at morsmål og andre språk eleven eventuelt skulle kunne ikke blir kartlagt i verktøyet, men inngår i *Samtaleguide*.

Prinsippene om kartlegging av språkets innhold, form og bruk, samt språklæringsstrategier og metakunnskap om ord løftes også frem mer spesifikt i kartleggingen av ordforråd. Det blir også vektlagt at både elevens *reseptive* og *produktive* ordforråd skal kartlegges, ved at det på de ulike mestringsnivåene skal være en tydelig progresjon fra det reseptive til det produktive, samt at det skal være en progresjon fra mindre til større grad av mestring innen språkets innholds-, form- og brukssider.

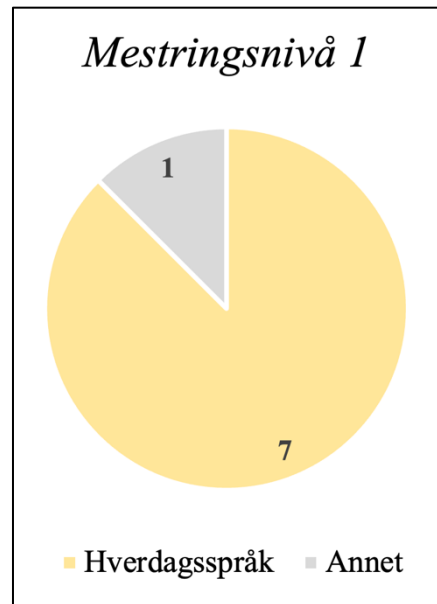
## **4.2 Kvalitativ innholdsanalyse av ferdighetsområdet ordforråd**

Med tanke på at jeg i denne oppgaven forsøker å finne ut hva kartleggingen av elevens ordforråd kan si oss om hvordan Udir definerer det å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk, vil jeg i det følgende presentere noen data som kan bidra til å belyse dette. Jeg tar som nevnt utgangspunkt i analysekategoriene som blir fremhevet i *Tabell 1* (side 21). Dataene fra innholdsanalysen vil i sammenheng med dataene fra dokumentanalysen så bli drøftet i diskusjonskapittelet.

### **4.2.1 Hverdagsspråk og skolespråk**

I kartleggingen av andrespråkelevens ordforråd, utgjør kategoriene *hverdagsspråk* og *skolespråk* samlet sett over halvparten av kompetansemålene. På *Mestringsnivå 1* er det ingen kompetansemål som eksplisitt måler elevenes skolespråk. Her fokuseres det mest på elevenes hverdagsspråk, gjennom kompetansemål som ser på hvorvidt elevene «forstår og bruker ord for grunnleggende behov i hverdagen» og «forstår og bruker norske ord for grunnleggende begreper». I tillegg kan vi finne ett kompetansemål som omhandler elevenes forståelse av høyfrekvente kollokasjoner, ett om elevenes bruk av «kjerneord med vid betydning», og ett som sier at elevene «kan plassere ord i relasjon til hverandre», slik som at «trist» og «lei seg» betyr det samme. Udir presiserer at kollokasjoner både er utbredt i hverdags- og skoledomenet og at de ofte er ugjennomsiktige, noe som ifølge Udir vil si at «det ikke er mulig å slutte seg til betydningen». Det gjør at disse på sett og vis også kan inngå som en del av elevenes skolespråk. I og med at Udir også poengterer at det her er snakk om høyfrekvente kollokasjoner, slik som «ta på klær», «gå hjem» og «legge bort», kategoriseres dette

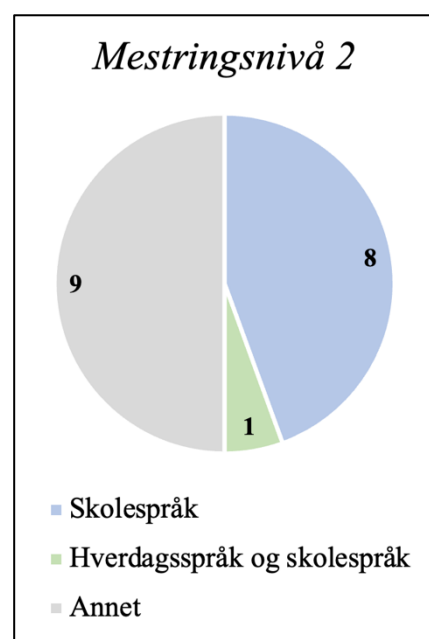
kompetansemålet først og fremst som hverdagsspråk. De andre kompetansemålene som er nevnt kategoriseres også som hverdagsspråk, ettersom de omhandler elevenes forståelse og bruk av høyfrekvente ord, samt lav grad av hierarkisering. Ser vi på to andre kompetansemål som i større grad fokuserer på elevenes morfologiske ferdigheter, kan også disse inngå i kategorien hverdagsspråk. Det ene kompetansemålet handler om elevenes bruk av «enkle former av substantiv, verb og adjektiver» som «jente», «spise» og «fin». Det andre fokuserer på elevenes forståelse og bruk av «enkle og frekvente sammensatte ord». Udir



Figur 1: Antall kompetansemål per kategori

spesifiserer at enkle og frekvente sammensatte ord primært består av «to kjente og/eller konkrete ord», slik som «bestevenn» og «fotballbane», ord som kan kategoriseres som relativt gjennomsliktige. Også disse kompetansemålene kategoriseres som hverdagsspråk ettersom de i stor grad inneholder ord som tilhører hverdagsdomenet. Av totalt åtte kompetansemål på *Mestringsnivå 1*, er det med andre ord bare ett av disse som ikke måler elevenes hverdagsspråk (se *Figur 1*), da dette siste dreier seg mer om elevenes «ulike strategier for å kompensere for manglende ordforråd». Det pekes da eksempelvis på elevenes evne til å «vise, gjøre, tegne, forklare, oversette». Det er ellers ingen kompetansemål her som kan sies å være koblet direkte mot elevenes skolespråk.

Når vi ser nærmere på *Mestringsnivå 2*, viser det første kompetansemålet til hvorvidt elevene «forstår og bruker ord som brukes på de mest sentrale arenaene i eget liv», for eksempel i møte med «skolen, hjemmet, interesser, fritidsaktiviteter ...». Dette kompetansemålet omhandler på sett og vis både elevenes hverdagsspråk og skolespråk. Vi ser ellers tydelig at kartleggingen av skolespråk får større plass på dette mestringsnivået. Her er det kompetansemål som beskriver elevenes forståelse og bruk av «ord for de mest sentrale, aldersadekvate fagbegrepa som brukes i undervisning», «sentrale allmenne akademiske ord som brukes i ulike fag», der



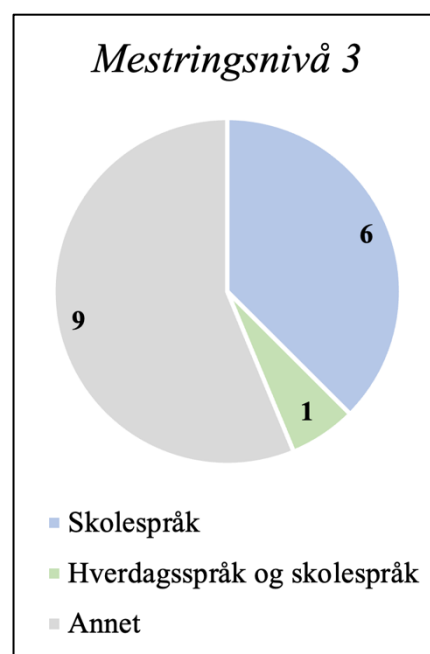
Figur 2: Antall kompetansemål per kategori



*allmenne akademiske ord* også blir omtalt som såkalte *førfaglige ord* som «drøfte, tolke, analysere, ressurs, perspektiv, imidlertid». I tillegg kartlegges elevenes evne til å «plassere sentrale aldersadekvate fagbegreper i relasjon til hverandre».

Vi kan også se at det fokuseres på forståelse av «en del frekvente metaforer og idiomer», «aldersadekvate abstrakte ord», samt utprøving av «nyanserte og presise ord», noe som i stor grad viser til elevenes skolespråk, med større fokus på det abstrakte og presise språket. Begrepet «aldersadekvat» blir brukt i tre kompetansemål og viser til «et nivå en kan forvente av andre elever på samme alder». På dette mestringsnivået fokuseres det på elevenes forståelse og bruk av «vanlige kollokasjoner» i stedet for «høyfrekvente kollokasjoner», som på *Mestringsnivå 1*. Kollokasjonene det her blir vist til er eksempelvis «å komme på» og «å holde ut», kollokasjoner som ifølge Udir i større grad kan kategoriseres som ugjennomsiktige. Av totalt 18 kompetansemål på *Mestringsnivå 2*, fokuserer halvparten av disse på elevenes skolespråk. Av disse målene peker som nevnt det første også på elevenes hverdagspråk (se *Figur 2*). Antall kompetansemål som kartlegger både hverdagspråk og skolespråk er illustrert i grønt som «Hverdagspråk og skolespråk». «Annet» viser til antall kompetansemål som tilhører andre kategorier.

På *Mestringsnivå 3* kartlegges elevenes forståelse og bruk av «ord knytta til de fleste arenaer i eget liv», noe som med andre ord både viser til elevenes hverdagspråk og skolespråk. I et par kompetansemål pekes det mer konkret på elevenes skolespråk med fokus på forståelse og bruk av «norske ord for de mest sentrale fagbegrepa som brukes i undervisning» og «sentrale allmenne akademiske ord som brukes i undervisning». Det er ellers kompetansemål som handler om forståelse og bruk av «mange vanlige kollokasjoner» og «mange aldersadekvate abstrakte ord», ett om forståelse av «frekvente metaforer og idiomer», og ett om at elevene «kan plassere ord i relasjon til hverandre», noe som også peker på elevenes skolespråk. På dette mestringsnivået utgjør kartleggingen av skolespråk litt under halvparten av mestringsnivåets 16

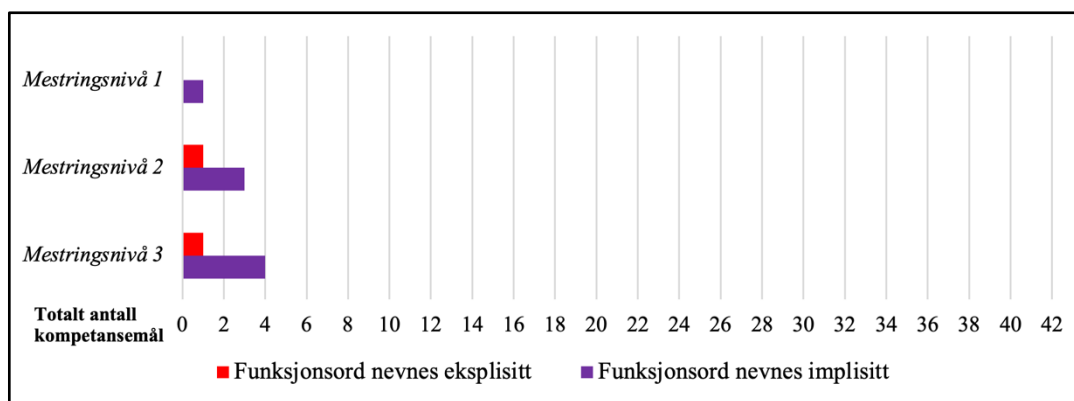


Figur 3: Antall kompetansemål per kategori

kompetansemål, mens hverdagspråket også her blir vist til primært i det første kompetansemålet (se Figur 3).

#### 4.2.2 Funksjonsord

Kartleggingen av funksjonsord omfatter en betydelig mindre del av kompetansemålene i ferdighetsområdet enn kartleggingen av hverdagspråk og skolespråk. Begrepet *funksjonsord* dukker først opp under *Mestringsnivå 2* i et kompetansemål som sier at eleven «prøver ut frekvente funksjonsord». Det spesifiseres i den utdypende forklaringen av kompetansemålet at funksjonsord er «ord uten et selvstendig betydningsinnhold» som primært omfatter ubøyelige ord, altså «artikler, preposisjoner, subjunksjoner, pronomener og en del adverb». Eksemplene som løftes frem av Udir er artikler og preposisjoner som «på», «i», «med», «for». I tillegg fremhever de at enkelte hjelpeverb kan anses som funksjonsord, slik som «skal», «kan» og «vil». Under *Mestringsnivå 3* er det et kompetansemål som sier at elevene «bruker både innholds- og funksjonsord» uten noe mer utdypende forklaring enn i forrige nevnte kompetansemål. Et av de siste kompetansemålene som nevnes under *Mestringsnivå 3* handler om at elevene «kan benevnelsen for og forstår funksjonen til de norske ordklassene». Det blir ikke gitt en utdypende forklaring til dette kompetansemålet, men funksjonsord kan tolkes som en implisitt del av målet ettersom det omfatter alle ordklassene.



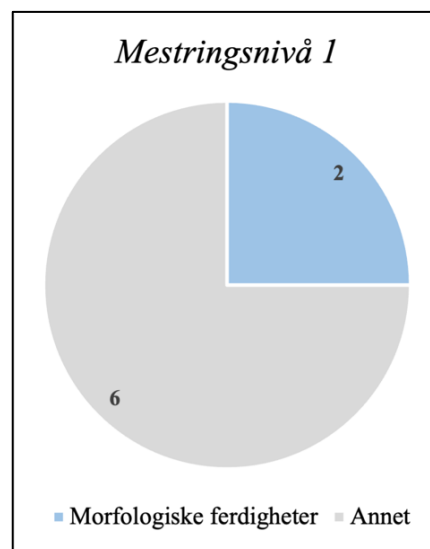
Figur 4: Antall kompetansemål der funksjonsord nevnes eksplisitt eller implisitt

Om vi ellers inkluderer kompetansemål der funksjonsord har en relativt sentral rolle uten å bli nevnt eksplisitt, kan vi finne dette på hvert mestringsnivå i de kompetansemålene som omhandler elevenes forståelse og bruk av kollokasjoner som inneholder funksjonsord. I kompetansemålet «forstår høyfrekvente kollokasjoner» under *Mestringsnivå 1*, finner vi funksjonsord i form av preposisjoner og pronomener i Udirs eksempler på kollokasjoner som «ta på klær», «drive med» og «kose seg». Under *Mestringsnivå 2* i kompetansemålet «forstår

og bruker vanlige kollokasjoner», samt «forstår og bruker mange vanlige kollokasjoner» på *Mestringsnivå 3*, blir det vist til kollokasjonene «å komme på» og «å bry seg om», som også inneholder preposisjoner og et pronomen. I tillegg utgjør funksjonsord en liten del av eksemplene det blir vist til i kompetansemålet «forstår en del frekvente metaforer og idiomer» på *Mestringsnivå 2* og «forstår frekvente metaforer og idiomer» på *Mestringsnivå 3*, med eksempler som «å få noe på hjernen» og «i et nøtteskall», med henholdsvis preposisjoner og et determinativ. Et av de siste kompetansemålene på *Mestringsnivå 3* sier også at elevene «kan benevnelsen for og forstår funksjonen til de norske ordklassene». Dette omfatter implisitt også de lukkede ordklassene som er koblet opp mot funksjonsord. Med andre ord blir funksjonsord kartlagt i noen grad eksplisitt og i litt større grad om man medregner kompetansemål der funksjonsord nevnes implisitt (se *Figur 4*).

### 4.2.3 Morfologiske ferdigheter

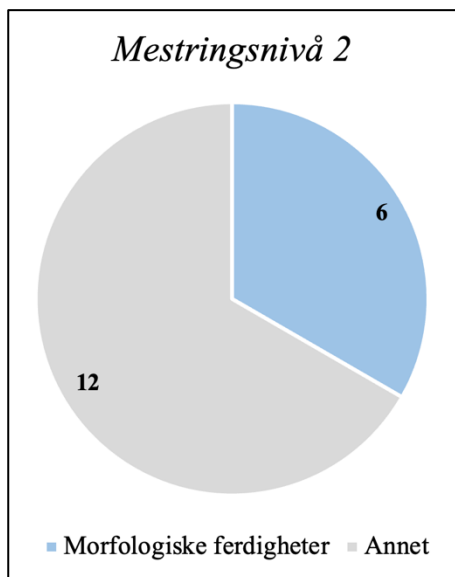
Av de kompetansemålene som fokuserer på elevenes morfologiske ferdigheter, utgjør disse totalt 15 av 42 ferdigheter. Flesteparten av disse kompetansemålene omhandler elevenes evne til å bøye substantiv, verb, adjektiv og sammensatte ord. Ser vi nærmere på de enkelte mestringsnivåene, er det ifølge Udir ønskelig at en elev på *Mestringsnivå 1* «bruker enkle former av substantiv, verb og adjektiver» og at eleven «forstår og bruker enkle og frekvente sammensatte ord». På dette mestringsnivået utgjør de morfologiske ferdighetene omtrent 1/4 av kompetansemålene (se *Figur 5*). Det utdypes at enkle former viser til «entall, ubestemt form av substantiv», «infinitivs- og presensform av verb», «samt positiv form av adjektiv». De sammensatte ordene det vises til er eksempelvis «lesebok» og «matpakke».



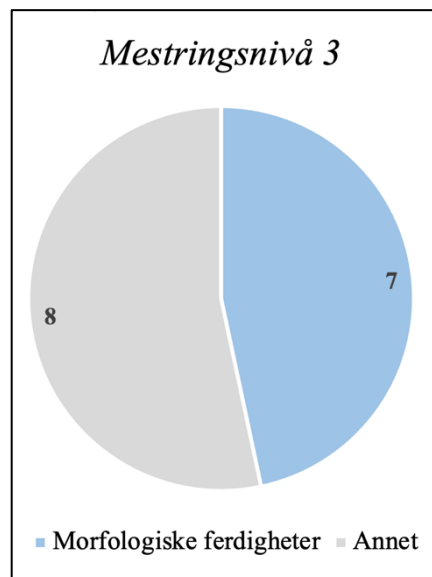
Figur 5: Antall kompetansemål per kategori

På *Mestringsnivå 2* er det omtrent 1/3 av kompetansemålene som fokuserer på elevenes morfologiske ferdigheter (se *Figur 6*, neste side). Her fokuseres det mer på elevenes evne til å bøye ord innen de ulike ordklassene. Det kartlegges også hvorvidt elevene «kan sammenligne morfologiske trekk i eget morsmål/ev. andre språk og norsk». Dette kompetansemålet er for øvrig ett av totalt to mål i ferdighetsområdet *ordforråd* som eksplisitt omtaler elevenes

morsmål og andre språk. I tillegg er det et kompetansemål som ser på elevenes evne til å bruke "ulike strategier for å utforske ords innhold og form".



Figur 6: Antall kompetansemål per kategori



Figur 7: Antall kompetansemål per kategori

På *Mestringsnivå 3* omfatter nærmere halvparten av kompetansemålene elevenes morfologiske ferdigheter (se *Figur 7*). Også på dette mestringsnivået retter de fleste kompetansemålene seg mot elevenes evne til å bøye ord, slik som at elevene «bruker, bøyer og kan sjøl lage sammensatte ord». Det er for øvrig et par kompetansemål som fokuserer på hvorvidt elevene «gjenkjenner vanlige avledninger med prefikser og suffikser som u-, -aktig, eri, -else, -ing, -het e.l.» og at eleven «har et sammenlignende perspektiv på ords innhold, form og bruk i eget/egne språk og norsk».

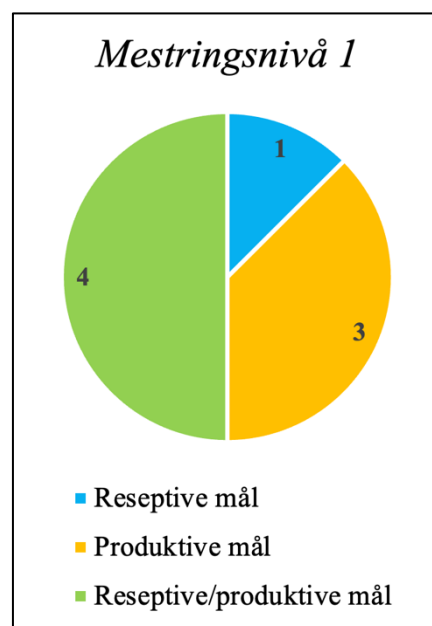
#### 4.2.4 Reseptive og produktive ferdigheter

Analysekategorien *reseptive ferdigheter* tar i hovedsak utgangspunkt i kompetansemål som eksplisitt inneholder verbet «forstår» og i ett tilfelle verbet «gjenkjenner», og ser på kompetansemål som måler elevens reseptive ordforråd. Verb som «bruker», «prøver ut» og «bøyer» inngår i analysekategorien *produktive ferdigheter* og måler elevenes produktive ordforråd. Flere kompetansemål kan gjerne kategoriseres som både reseptive og produktive, ettersom de eksempelvis inneholder både verbet «forstår» og «bruker» eller «prøver ut». Det er for øvrig enkelte kompetansemål som er litt mer utfordrende å definere som enten reseptive, produktive eller begge deler. Det gjelder primært kompetansemål der elevenes språklæringsstrategier og metakunnskap om ord blir kartlagt. Disse kompetansemålene peker på elevenes evne til å anvende «ulike strategier for å kompensere for manglende ordforråd»,

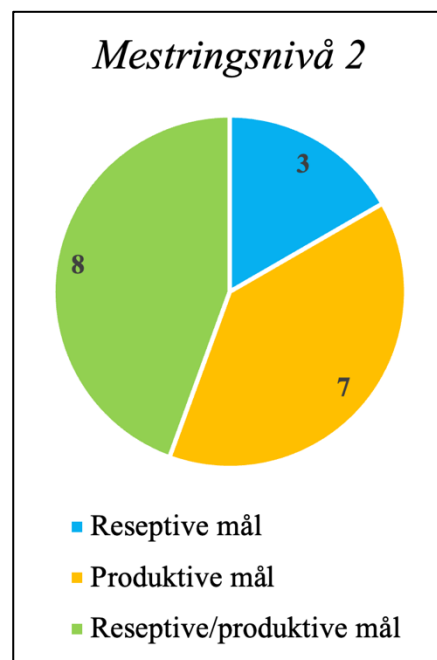
«plassere ord i relasjon til hverandre», samt å sammenligne ulike ordlæringsaspekter «i eget morsmål/ev. andre språk og norsk». I og med at kompetansemålene om språklæringsstrategier primært retter seg mot elevens produktive ferdigheter, defineres de reseptive ferdighetene utenfor disse kompetansemålene. Kartlegging av elevenes metakunnskap om ord peker i større grad mot både reseptive og produktive ferdigheter, og siden det ikke kommer tydelig frem om de vektlegger mest det ene eller det andre, defineres disse kompetansemålene som både reseptive og produktive.

Om vi ser kartleggingen av reseptive og produktive ferdigheter opp mot hverandre, er det jevnt over et flertall av kompetansemål der elevenes produktive ferdigheter kartlegges. Dette gjelder på samtlige mestringsnivå. På *Mestringsnivå 1* måles elevenes reseptive ferdigheter i like over halvparten av kompetansemålene (se *Figur 8*), mens nærmest samtlige kompetansemål fokuserer på elevenes produktive ferdigheter. Det eneste kompetansemålet som er utelukkende reseptivt handler om hvorvidt elevene «forstår høyfrekvente kollokasjoner». Kompetansemålene som sier at elevene «bruker kjerneord med vid betydning», «bruker enkle former av substantiv, verb og adjektiver» og «har ulike strategier for å kompensere for manglende ordforråd», peker på sin side mot mål som er utelukkende produktive. Antall kompetansemål som kartlegger både reseptive og produktive ferdigheter er illustrert i grønt som «Reseptive/produktive mål».

På *Mestringsnivå 2* er det 11 av 18 kompetansemål som er reseptive, mens 15 er produktive (se *Figur 9*). Her er det litt over dobbelt så mange kompetansemål som er utelukkende produktive enn de som er utelukkende reseptive. Av de reseptive målene, ser vi at forståelse for «en del frekvente metaforer og



Figur 8: Antall kompetansemål per kategori

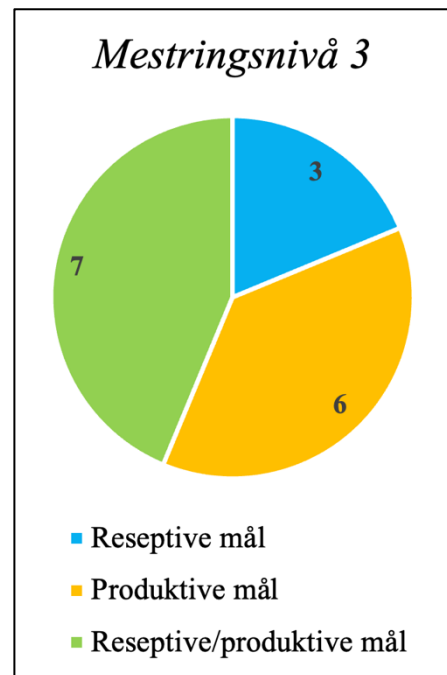


Figur 9: Antall kompetansemål per kategori

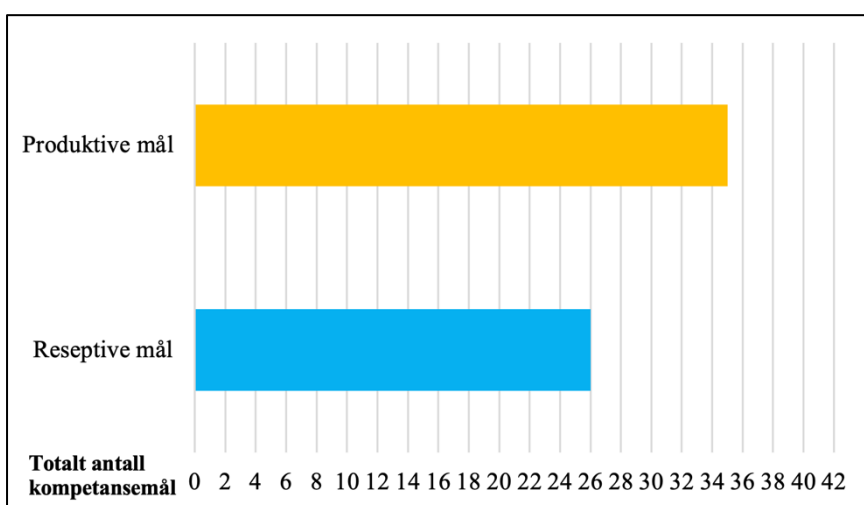
idiomer», «aldersadekvate abstrakte ord» og «funksjonen til de vanligste ordklassene i norsk» blir vektlagt. Majoriteten av de utelukkende produktive målene dreier seg om elevenes evne til å bøye ord innen de ulike ordklassene. Det er ellers ett kompetansemål om elevenes utprøving av «mer nyanserte og presise ord» og «frekvente funksjonsord», samt et par om bruk av ulike strategier for å «utforske ords innhold og form» og «kompensere for manglende ordforråd».

Av totalt 16 kompetansemål på *Mestringsnivå 3*, er 10 av dem reseptive og 13 produktive (se *Figur 10*).

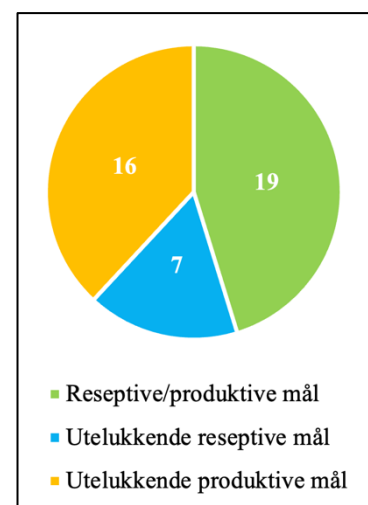
Kompetansemål som handler om elevenes forståelse for «frekvente metaforer og idiom» og «funksjonen til de norske ordklassene» er også her utelukkende reseptive. Det samme gjelder et kompetansemål som handler om elevenes evne til å gjenkjenne «vanlige avledninger med prefikser og suffikser som u-, -aktig, -eri, -else, -ing, -het e.l.». De fleste kompetansemålene som i hovedsak kartlegger produktive ferdigheter, dreier seg også her mest om elevenes morfologiske ferdigheter. Det er også ett utelukkende produktivt mål om elevenes bruk av «både innholds- og funksjonsord».



Figur 10: Antall kompetansemål per kategori



Figur 11: Totalt antall produktive og reseptive kompetansemål



Figur 12: Totalt antall kompetansemål per kategori

Om vi ser på alle 42 kompetansemål samlet sett, er 26 av dem kategorisert som reseptive og 35 som produktive (se *Figur 11*). 19 av disse kompetansemålene er både reseptive og produktive, syv av dem er utelukkende reseptive, mens 16 kompetansemål er utelukkende produktive (se *Figur 12*). Uten å medregne de kompetansemålene som primært ser på elevenes språklæringsstrategier og metakunnskap om ord, kommer det også frem at det totalt sett i ferdighetsområdet *ordforråd* er omtrent dobbelt så mange kompetansemål som er utelukkende produktive enn utelukkende reseptive. Dette viser med andre ord til at en elevs evne til å anvende og samhandle med språket blir vektlagt i særlig grad innen dette ferdighetsområdet.

## 5 Diskusjon

Som jeg var inne på innledningsvis, kommer det ikke tydelig frem av § 2-8 i opplæringslova (1998) hva det vil si å ha «tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen». Etersom Udir har et særlig ansvar for å håndheve dette lovverket og dermed har stor definisjonsmakt, har jeg i denne oppgaven som nevnt innledningsvis ønsket å besvare følgende problemstilling:

«Hva vil det ifølge Udir si å ha *tilstrekkeleg dugleik i norsk*, og hvordan operasjonaliseres dette gjennom ferdighetsområdet *ordforråd* i *Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk?*»

Etter å ha gjort en analyse av hvordan Udir vektlegger begrepet *tilstrekkeleg dugleik* ved å studere utvalgte tekster Udir bruker for å beskrive kartleggingsverktøyet (se *Illustrasjon 1*, side 19), samt ved å se mer i detalj på hvordan dette begrepet blir operasjonalisert gjennom ferdighetsområdet *ordforråd*, har jeg kommet frem til hva jeg tror Udir mener det vil si å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Jeg har nærmere bestemt kommet frem til fem hovedfunn som jeg mener viser hvordan Udir definerer begrepet *tilstrekkeleg dugleik*. Hovedfunnene vil i det følgende bli presentert og drøftet ut fra hva de har å si for hvordan Udir definerer dette begrepet. I tillegg vil jeg drøfte ulike konsekvenser hvert hovedfunn bærer med seg. Hovedfunnene er som følger:

1. Kombinert system- og bruksbasert syn på andrespråklæring
2. Kriteriebasert og dynamisk syn på kartlegging

3. Et velutviklet skolespråk er essensielt
4. De syntetiske sidene ved språket er i hovedfokus
5. Produktive ferdigheter blir vektlagt i størst grad

## 5.1 Kombinert system- og bruksbasert syn på andrespråklæring

### 5.1.1 Første hovedfunn

Det første hovedfunnet viser at Udir kombinerer en system- og bruksbasert tilnærming til andrespråklæring for å avgjøre hvorvidt en elev har tilstrekkelige ferdigheter i norsk eller ei. Dette kommer til syne når man ser på Udirs definisjon av språkferdigheter. De er som nevnt tydelige på at det er nødvendig med en klar definisjon av hva det vil si å kunne et språk for å vurdere elevens dugleik i språket. Det er med dette som utgangspunkt at de presenterer Bloom og Laheys (1978) inndeling i språkets innholds-, form- og brukskomponenter. Innholdssiden omfatter som nevnt det semantiske, formsiden det som har med syntaks, morfologi, fonologi, tekstlingvistikk og ortografi å gjøre, mens brukssiden omfatter det pragmatiske ved språket. Sett i sammenheng med generativ teori, brukes også der mange av disse begrepene for å beskrive hvilken språkkunnskap eleven må ha for å kunne kommunisere effektivt (Faarlund, 2005, s. 40). Innen generativ grammatikk kan man eksempelvis se at språket deles inn i de tre hovedkomponentene «fonologi, syntaks og semantikk», der morfologien regnes som en integrert del av syntaksen (Faarlund, 2005, s. 40). Det som allikevel er påfallende, er at pragmatikken og det som er knyttet til *performansen* som nevnt ikke er i fokus innen generativ grammatikk (Faarlund, 2005, s. 41), men er mer sentralt når man skal se på språket i bruk innen bruksbasert lingvistikk (Diessel, 2017; Nistov et al., 2018). De systembaserte sidene ved KV21 kan med andre ord kobles til innholds- og formkomponenten som kartleggingen tar utgangspunkt i.

Det bruksbaserte fokuset til Udir gir seg derimot utslag i vektleggingen av en egen brukskomponent. Som nevnt i dokumentanalysen, løfter Udir frem at brukskomponenten baserer seg på de pragmatiske sidene ved elevenes språkferdigheter, noe som ifølge Udir innebærer at elevene selv klarer å bruke språket og tilpasse språkbruken avhengig av hvilken kontekst de befinner seg i. Det var som nevnt utfordrende å fastsette tydelige kriterier for hva som kjennetegner de pragmatiske sidene ved elevenes ordforråd. Udir spesifiserer allikevel at brukskomponenten er særlig sentral i ferdighetsområdet *mundlig kommunikasjon*, noe som kan



tyde på at de har valgt å vektlegge denne komponenten i mindre grad i ferdighetsområdet *ordforråd*.

På et overordnet plan kan vi tross alt se de bruksbaserte sidene ved KV21 gjennom Udirs vektlegging av mellomspråksteorien. Udir løfter som nevnt frem at denne teorien er koblet til utprøving av hypoteser for hvordan språket brukes, samt hva som fungerer og ikke i kommunikasjon med andre, noe som dermed knytter teorien til språket i bruk. I tillegg kommer Udirs bruksbaserte syn til uttrykk i vektleggingen av et sosiokulturelt syn på språklæring. Udir er som nevnt opptatt av at språk læres i samhandling med andre, ved at elevene får *innputt* litt over sitt mestringsnivå som resulterer i *utputt*, noe Udir påpeker ved å referere til Monsen og Randen (2017), begreper som for øvrig også er i tråd med Krashens (1982) teorier om språktilegnelse. Innen bruksbasert lingvistikk fremhever også Nistov et al. (2018, s. 116) hvor viktig det er at en språkinnlærer blir eksponert for nok innputt for å kunne tilegne seg språkets ulike konstruksjoner. Dette tyder dermed på at elevene både må ha god kjennskap til språkssystemet, men også må få nok møter med språket i bruk for å tilegne seg tilstrekkelige ferdigheter i norsk.

### 5.1.2 Konsekvenser

En av konsekvensene ved Udirs kombinerte system- og bruksbaserte tilnærming til andrespråklæring, er at det ikke holder at elevene bare kjenner til språkssystemet, men de må også vite hvordan språket brukes. Dette kan på mange måter være positivt, ettersom det bidrar til å gi et nyansert bilde av hva det vil si å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk, men det stiller på samme tid høye krav til hva elevene må kunne for å være i stand til å følge ordinær opplæring. Når det gjelder kartlegging av ordforråd mer konkret, er det tydelig at det kreves mye kunnskap om språkssystemet for at eleven skal oppnå *tilstrekkeleg dugleik* i norsk, ettersom innholds- og formkomponentene blir vektlagt i særlig grad. Det virker for øvrig som at det primært er elevenes eksplisitte *språklæring* (Krashen, 1982; Nordanger & Tonne, 2018) som står i fokus her, og at Udir med dette er opptatt av at elevene skal ha bevisst kunnskap om språkets grammatikk og regler.

I tillegg må elevene gjøre seg erfaringer med språket og bli eksponerte for nok forståelig innputt for å oppnå tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Her virker det med andre ord som at det er elevenes implisitte språklæring (Nordanger & Tonne, 2018) som står i fokus, ved at elevene *tilegner* seg språkferdigheter gjennom å bli eksponerte for innputt (Krashen, 1982, s.

21). Noen av konsekvensene ved en slik kombinert tilnærming til andrespråkslæring, er dermed at den som kartlegger må kjenne godt til språkssystemet slik at han/hun evner å rettlede elevene i å lære seg de ulike sidene ved språkssystemet. I tillegg må elevene bli plasserte i situasjoner der de får tilstrekkelig med innputt om de skal tilegne seg den språkkompetansen som trengs for å være i stand til å følge undervisningen.

Ettersom jeg hadde utfordringer med å vite hvilke kompetansemål som kartlegger de pragmatiske sidene ved elevens ordforråd, kan det for øvrig stilles spørsmål ved om det dermed også vil være en utfordring for andre lærere som tar i bruk verktøyet å vite hvordan man kartlegger disse sidene ved ordforrådet. Som jeg kommer inn på i tredje hovedfunn, er det allikevel flere kompetansemål som er tydelig produktive og inneholder ordet «bruk». Om man dermed tolker brukskomponenten som alt som har med bruk av språket å gjøre, utgjør denne komponenten størsteparten av kompetansemålene i ferdighetsområdet *ordforråd*. Selv om kartleggingsverktøyet kartlegger både språkets system og bruk, kan det som følge av utydelige kriterier i dette tilfellet dermed bli en utfordring for lærere å vite nøyaktig hvilke aspekter ved språket i bruk som bør være i fokus.

## **5.2 Kriteriebasert og dynamisk syn på kartlegging**

### **5.2.1 Andre hovedfunn**

Det andre hovedfunnet jeg har gjort, er at Udir legger et kriteriebasert og dynamisk syn på kartlegging til grunn for å vurdere om en elev har tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Som vi kan se i KV21, er Udir opptatt av at eleven skal vurderes «ut fra kriterier for god andrespråksutvikling». Udir fremhever som nevnt også at de forsøker å ta avstand fra det de omtaler som en «ensspråklighets- og innfødthetsnorm». Dette viser med andre ord at det å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk ifølge Udir ikke er synonymt med å ha tilsvarende språkkompetanse i norsk som en elev med norsk som morsmål. Vurderingskriteriene som ligger til grunn i verktøyet er derimot avgjørende for å vurdere en elevs dugleik.

I tillegg er en viktig faktor for å kartlegge elevenes språklige dugleik ifølge Udir å se den summative og formative vurderingen i sammenheng, gjennom det de omtaler som dynamisk vurdering. § 2-8 i opplæringslova (1998) gjør det som nevnt tydelig at man både skal kartlegge «før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring» og «underveis i opplæringa for elever som får særskild språkopplæring». Det virker dermed som at implementeringen av

den dynamiske vurderingsformen i KV21 er en måte å favne dette spennet på. Udir løfter også frem at den dynamiske vurderingsformen kan ses i sammenheng med Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen, ved at elevene blir kartlagte ut fra hvilke ferdigheter de mestrer både med og uten støtte. Dette kan for øvrig knyttes til Krashens (1982, s. 22) teori om  $i + 1$ , altså at man tilegner seg språkkompetanse ved å bli eksponert for språklig innputt som i noen grad overgår ens eget nivå. Vurderingen av hvilke ferdigheter elevene mestrer med og uten støtte ser dermed ut til å ha mye å si for hvorvidt elevene har tilstrekkelige ferdigheter i norsk eller ei. Dette kan man for øvrig se igjen i teksten *Når er en elev klar til å følge ordinær læreplan i norsk?*, ettersom oppnåelse av tilstrekkelige ferdigheter i teorien fordrer at elevene mestrer samtlige ferdigheter på *Mestringsnivå 3* uten støtte.

### 5.2.2 Konsekvenser

Om man eksempelvis ser på hvor mange ord en norskspråklig elev på ungdomstrinnet ser ut til å kunne (Gundersen, 2002; Wold, 2019), kan det å skulle definere andrespråkselevens *dugleik* i norsk ut fra hvor godt han/hun presterer i forhold til sine norske medelever tenkes å skape store skiller og gjøre målet om *tilstrekkelig dugleik* uoppnåelig. Det at Udir har valgt å forme et kriteriebasert kartleggingsverktøy kan dermed bære med seg positive konsekvenser for andrespråkselevne, både fordi det da gjerne stilles mer realistiske forventninger til hvilke ferdigheter elevene klarer å tilegne seg på kort tid. I tillegg fokuserer den kriteriebaserte vurderingen som nevnt ikke primært på feil og mangler, men på hva elevene mestrer innen et bredt spekter av språkferdigheter (Palm & Ryen, 2014, s. 7), noe som kan føre til at man i større grad får fanget opp elevenes styrker.

Ser vi KV21 i sammenheng med KM07 og de utfordringene som ble trukket frem ved bruk av dette verktøyet (Palm & Ryen, 2014), er det allikevel verdt å stille spørsmål ved om de samme utfordringene også kan gjelde KV21. Det var som nevnt utfordrende for lærere at KM07 skulle brukes både administrativt og pedagogisk, samt summativt og formativt (Palm & Ryen, 2014). Udir presiserer i de tre basishensiktene med verktøyet at KV21 både skal avklare hvorvidt andrespråkselever trenger særskilt norskopplæring og hvilken norskopplæring de eventuelt trenger, samt at verktøyet skal hjelpe lærerne til å foreta en vurdering om «når eleven er klar for å gå over til ordinær opplæring». Det spennet som var utfordrende i KM07, synes dermed også fremtredende i KV21, ettersom Udir poengterer at kartleggingsverktøyet er ment som kartlegging og tiltak på samme tid.

Som Palm og Ryen (2014) løfter frem, var også bruken av forrige kartleggingsverktøy preget av at lærerne måtte foreta skjønnsmessige og subjektive vurderinger, noe som førte til at det ble utfordrende å nivåplassere elevene. Den kriteriebaserte vurderingsformen blir som nevnt kritisert for at den i stor grad bygger på lærernes subjektive vurderinger og gjerne er lite fundert i andrespråksforskning (Palm & Ryen, 2014, s. 7). En naturlig konsekvens av dette burde være at kriteriene for hva som kjennetegner *tilstrekkeleg dugleik* i norsk er klare. For at lærerne skal klare å kartlegge i spennet av summativ og formativ vurdering, med det mål å avgjøre om en elev har tilstrekkelige ferdigheter i norsk eller ei, tyder dette også på at kompetansekravene til den som kartlegger må være relativt høye, slik også Udir presiserer.

### **5.3 Et velutviklet skolespråk er essensielt**

#### **5.3.1 Tredje hovedfunn**

Det tredje hovedfunnet viser at et velutviklet skolespråk ifølge Udir er helt avgjørende for å oppnå *tilstrekkeleg dugleik i norsk*, særlig på ungdomstrinnet. Dette kommer tydeligere frem når vi ser nærmere på Udirs kartlegging av hverdagsspråk og skolespråk, der det er en tydelig progresjon fra første til andre mestringsnivå. Mens hverdagsspråket blir kartlagt i stor grad på *Mestringsnivå 1*, er det ytterst få kompetansemål som tyder på at dette blir kartlagt på *Mestringsnivå 2* og *3*. På den andre siden er det et helt tydelig løft i kartlegging av elevens skolespråk når man går over til *Mestringsnivå 2* og *3*. Dette bygger opp under påstanden om hvor viktig skolespråket ifølge Udir er for å vurdere om en elev har tilstrekkelige ferdigheter i norsk eller ei.

Det blir som nevnt ellers i andrespråksforskningen reist spørsmål ved hvorvidt vektleggingen av de førfaglige ordene, eller mellomordene, blir neglisjert til fordel for de rene fagordene (Carlsen & Bugge, 2020, s. 70). Disse ordene synes allikevel å danne en del av grunnlaget for hva en elev ifølge Udir må kunne for å oppnå tilstrekkelige ferdigheter i norsk. På *Mestringsnivå 2* og *3*, kartlegges elevens forståelse og bruk av «sentrale allmenne akademiske ord», der det som nevnt blir vist til de *førfaglige ordene* «drøfte, tolke, analysere, ressurs, perspektiv, imidlertid». Disse ordene ligner for øvrig på flere av de akademiske kjerneordene Gardner og Davies (2014, s. 315) viser til. Det må også nevnes at allmenne akademiske ord ifølge Udir kan regnes som en del av det «hverdagslige ordforrådet på ungdomstrinnet», noe som tyder på at det stilles relativt høye krav til et velutviklet skolespråk både for at eleven

skal kunne sosialiseres på skolen, samt for å ha tilstrekkelige ferdigheter til å følge undervisningen.

### 5.3.2 Konsekvenser

Det er som tidligere nevnt en utfordring at eldre elever med norsk som andrespråk kan komme skeivt ut i opplæringen etter hvert som de akademiske kravene blir høyere, i og med at mange av disse elevene har begynt å lære norsk på et senere tidspunkt enn elever med norsk som morsmål (Bjerkan, 2013, s. 48). Det kan dermed være positivt at skolespråket blir så tydelig kartlagt, slik at man forhåpentligvis bryter ned de språklige barrierene mellom andrespråks elever og norskspråklige elever tidligst og mest mulig. Med tanke på at utvikling av et akademisk ordforråd som nevnt i teorikapittelet også kan spille en vesentlig rolle for elevers sosialiseringssprosess, samt fremtidige akademiske og økonomiske muligheter (Gardner & Davies, 2014, s. 305), kan det sies å være et sunnhetstegn at dette kartlegges i så stor grad som det man ser i KV21. Forhåpentligvis kan tydelig kartlegging av andrespråks elevers skolespråk legge til rette for at de blir gitt samme muligheter som sine norskspråklige medelever.

Ser man nærmere på hvor tydelig progresjon det er fra kartlegging av hverdagspråk til skolespråk fra *Mestringsnivå 1* til *Mestringsnivå 2* (se *Figur 1* og *Figur 2*, side 34), kan det stilles spørsmål ved hvorvidt overgangen er litt for brå og om det allerede tidlig i kartleggingsprosessen legges opp til et læringsløp der kravene om mestring er litt for høye. En av konsekvensene ved en slik tydelig vektlegging av skolespråk, er at elevene potensielt har en lang vei å gå for å oppnå tilstrekkelige ferdigheter i norsk, spesielt tatt i betraktning at det gjerne tar mellom fem og syv år å utvikle et akademisk ordforråd som tilsvarer det nivået man kan forvente av jevnaldrende elever (Cummins, 2008, s. 72-73). Det kan allikevel stilles spørsmål ved hvorvidt det er Udirs vektlegging av skolespråk i KV21 som gjør det utfordrende for elever å oppnå språklig dugleik, eller om det er symptomatisk for det norske samfunnet at skolespråket spiller en så vesentlig rolle for å oppnå tilstrekkelige ferdigheter i norsk.

Flere av kompetansemålene peker som nevnt i innholdsanalysen på elevenes forståelse og bruk av *aldersadekvate* abstrakte ord og fagbegreper, noe Udir beskriver som «et nivå en kan forvente av andre elever på samme alder». I motsetning til det som kom frem i forrige hovedfunn, virker det som at kriteriene for oppnåelse av tilstrekkelige ferdigheter i dette

tilfellet nærmest legger opp til en mer normbasert vurdering, ettersom ferdighetene her i større grad følger det Udir omtaler som en «ensspråklighets- og innfødtthetsnorm», noe de som nevnt i dokumentanalysen tar avstand fra. Som en konsekvens av dette, kan det være utfordrende å vite hvilke krav man som kartlegger skal stille til andrespråkslevers skolespråk og hvor velutviklet det må være i forhold til deres norskspråklige medelevers skolespråk.

I de kompetansemålene på *Mestringsnivå 3* som taler om elevenes forståelse og bruk av «sentrale allmenne akademiske ord», «mange vanlige kollokasjoner», «mange aldersadekvate abstrakte ord», kan det for øvrig være utfordrende både for elevene og den som kartlegger å vurdere hvilke ord som er sentrale, hvor mange kollokasjoner man bør kunne, hvor mange abstrakte ord man må kunne, og hvilke ord som er aldersadekvate og ikke. Det at elevenes dugleik i norsk vurderes ut fra hvor velutviklet skolespråket er, fordrer dermed at kartleggeren er i stand til å gjøre skjønsmessige vurderinger og har god forståelse for hvilke ord elevene må kunne for å følge med i undervisningen. Det gjelder både de allmenne akademiske ordene, men også mer spissede fagbegreper innen hvert enkelt fag.

## **5.4 De syntetiske sidene ved språket er i hovedfokus**

### **5.4.1 Fjerde hovedfunn**

Det fjerde hovedfunnet viser at Udir er mer opptatt av å vektlegge elevenes morfologiske ferdigheter enn å kartlegge elevenes forståelse og bruk av funksjonsord, noe som dermed impliserer at kjennskap til språkets syntetiske sider i stor grad er avgjørende for at en elev skal oppnå tilstrekkelige ferdigheter. Kort oppsummert er et sentralt kjennetegn ved syntetiske språk at ord i stor grad dannes ved bruk av bøyningsmorfemer, avledninger og sammensetninger (Monsen & Randen, 2017, s. 52). I analytiske språk anvender man i større grad funksjonsord og baserer seg på ordstilling om man eksempelvis skal uttrykke bøyning (Golden, 2014, s. 42). Om vi setter kartleggingen av funksjonsord og morfologiske ferdigheter opp mot hverandre, kan vi se tydeligere at Udir primært fokuserer på de syntetiske sidene ved norsk.

Som nevnt i analysekapittelet, blir funksjonsord kartlagt i liten grad. Regner man med de kompetansemålene som implisitt omfatter kartlegging av funksjonsord, er det en gradvis progresjon fra første til siste mestringsnivå, med henholdsvis ett, to og tre kompetansemål på hvert mestringsnivå. Ut fra innholdsanalysen kan man allikevel se at funksjonsord nevnes

eksplisitt bare én gang hver på *Mestringsnivå 2* og *3*. Kartleggingen av morfologiske ferdigheter utgjør derimot en gradvis større del av kompetansemålene fra første til tredje mestringsnivå, der nærmere halvparten av målene på *Mestringsnivå 3* kan plasseres i analysekategorien *morfologiske ferdigheter*. Det er også en tydelig progresjon i grad av kompleksitet når det gjelder morfologiske ferdigheter, der kartleggingen går fra at elevene på *Mestringsnivå 1* «forstår og bruker enkle og frekvente sammensatte ord» til at de på *Mestringsnivå 3* «bruker, bøyer og kan sjøl lage sammensatte ord». På både *Mestringsnivå 2* og *3* omfatter mange av de morfologiske kompetansemålene som nevnt elevenes evne til å bøye ord i ulike ordklasser.

Det virker altså som at elevenes kunnskap om morfologiske forhold ifølge Udir er sentral for å oppnå tilstrekkelige ferdigheter i norsk, og at denne kunnskapen i særlig grad knytter seg til ordbøyning. Dette henger for øvrig sammen med teori som sier at funksjonsord ikke nødvendigvis er de viktigste ordene å tilegne seg for en språkinnlærer på et tidlig stadium, og at slike ord ikke trenger å bli viet så mye oppmerksomhet ettersom mange funksjonsord er høyfrekvente og relativt enkle å lære (Bjerke & Nygård, 2021, s. 115; Golden, 2014, s. 62-63; Monsen & Randen, 2017, s. 81).

#### **5.4.2 Konsekvenser**

Med tanke på at mange minoritetsspråklige barn har utfordringer med å forstå ord når de opptrer i en annen bøyingsform (Thurmann-Moe, 2013, s. 68), kan det være positivt at det er lagt opp til en gradvis økt kartlegging av morfologiske ferdigheter. Dette kan forhåpentligvis føre til at det blir enklere for andrespråkelever å følge undervisningen, i første omgang ved at elevene da i større grad forstår det som blir formidlet. Skal man tro Krashens (1982, s. 61) input-hypotese, vil forhåpentligvis dette også medføre at elevene gradvis tar i bruk språket selv og evner å delta aktivt i samtale med medelever og lærere. Ettersom mange flerspråklige elever har utfordringer med manglende kjennskap til språkets morfologi i forhold til enspråklige elever (Thurmann-Moe, 2013, s. 68), kan det også tenkes at et sentralt fokus på dette i KV21 kan bære med seg positive konsekvenser som bidrar til å utligne forskjellene mellom andrespråkelever og flere av de norskspråklige medelevene deres.

Det kan allikevel stilles spørsmål ved hvorfor kunnskap om funksjonsord ikke kartlegges i større grad når de tross alt utgjør nærmere halvparten av de mest brukte ordene i det norske språket (Golden, 2014, s. 39-47). De syntetiske sidene ved det norske språket kan som nevnt i

teorikapittelet by på særlige utfordringer for elever med morsmål som er svært analytiske (MacDonald & Ryen, 2008, s. 227). Med tanke på at flere av elevene som kommer til å ha behov for særskilt språkopplæring antakeligvis vil ha morsmål som i større eller mindre grad er analytiske, kan det som en konsekvens av Udirs hovedfokus på de syntetiske sidene ved norsk bli særlig utfordrende for denne elevgruppen å oppnå tilstrekkelige ferdigheter i norsk.

## **5.5 Produktive ferdigheter blir vektlagt i størst grad**

### **5.5.1 Femte hovedfunn**

I det femte og siste hovedfunnet jeg har gjort, er det tydelig at elevenes produktive ferdigheter blir viet større oppmerksomhet enn elevenes reseptive ferdigheter, noe som også har mye å si for hvilke ferdigheter Udir fremhever som sentrale for å oppnå *tilstrekkeleg dugleik* i norsk. Dette blir tydelig når vi går inn i innholdsanalysen av ferdighetsområdet *ordforråd* og ser kartleggingen av elevenes produktive og reseptive ordforråd opp mot hverandre. Vi kan blant annet se at Udir ikke nødvendigvis er så opptatte av ordforrådets bredde, altså det som har med ordforrådets kvantitative sider å gjøre (Monsrud, 2013, s. 130), i og med at de verken forsøker å kartlegge antall leksem en elev forstår eller bruker. De legger i større grad opp til kartlegging av variasjonen i ordforrådet og de kvalitative sidene ved det, der flest kompetansemål dreier seg om ord eleven bruker.

Som nevnt i innholdsanalysen kan vi se at det er mange kompetansemål der både elevenes produktive og reseptive ferdigheter blir kartlagt. Ser man derimot på de målene som utelukkende måler elevenes produktive ferdigheter, utgjør disse en betydelig større del av kompetansemålene enn de som utelukkende måler de reseptive ferdighetene. Det synes med andre ord ikke tilstrekkelig at elevene bare forstår det som blir formidlet i undervisningen, men de må også delta aktivt og vise evne til språklig produksjon. En konklusjon man kan trekke fra dette funnet, er dermed at Udirs forståelse av det å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å *følge* undervisningen innebærer stor grad av bruk.

### **5.5.2 Konsekvenser**

Som tidligere nevnt er det avgjørende at man tar utgangspunkt i elevenes reseptive ferdigheter om man skal måle elevenes faktiske ordforråd (Carlsen & Bugge, 2020, s. 67). I og med at Udir er opptatt av at det skal være en progresjon fra det reseptive til det produktive, er det kritikkverdig at de produktive ferdighetene blir kartlagt i større grad enn de reseptive



ferdighetene allerede fra *Mestringsnivå 1*. Ser man produktive ferdigheter i sammenheng med begrepet *performanse* innen generativ teori, kan en konsekvens av å primært måle elevenes produktive ferdigheter være at man ikke får et fullverdig bilde av elevenes språkkompetanse (Busterud, 2018, s. 62). Det må presiseres at elevenes reseptive ferdigheter i høy grad blir kartlagt i ferdighetsområdet *ordforråd*. Men når de ordene en elev forstår tross alt utgjør en betraktelig større del av det samlede ordforrådet enn de ordene eleven bruker (Gundersen, 2002; Wold, 2019), er det allikevel verdt å spørre seg om den reseptive delen av ordforrådet dermed burde kartlegges i større grad enn den produktive.

En annen konsekvens ved en slik vektlegging av produktive ferdigheter, er at det dermed også stilles høye krav til hvilken progresjon en elev skal ha i språkutviklingen sin. For elever som lærer sakte og ikke nødvendigvis evner å gi uttrykk for den kompetansen de besitter, kan fokuset på kartlegging av produktive ferdigheter medføre at språkferdighetene deres blir undervurdert. Elever som ikke oppnår tilstrekkelige ferdigheter til å følge ordinær læreplan i norsk, kan derimot potensielt stå i fare for å stå uten vurderingsgrunnlag ved endt skoleløp, ettersom det ikke blir satt karakterer for elever under *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Som nevnt i dokumentanalysen, er det også slik at flere andrespråkselever gjerne vil ha behov for særskilt språkopplæring til tross for at de følger ordinær læreplan i norsk. En positiv konsekvens av at det stilles høye krav til elevenes produktive ferdigheter, kan dermed være at ferdighetene deres ikke blir overvurdert ut fra hva de forstår. Dette kan i beste fall føre til at elevene får den særskilte språkopplæringen de trenger så lenge de har behov for det. Det vil allikevel kreve at den enkelte skole har nok ressurser til å legge til rette for særskilt språkopplæring.

## **6 Avslutning**

### **6.1 Oppsummering av hovedfunn**

Med utgangspunkt i dokumentanalysen jeg har gjort av KV21 på et overordnet nivå og en kvalitativ innholdsanalyse av ferdighetsområdet *ordforråd*, har jeg kommet frem til at Udirs definisjon av det å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk blant annet innebærer at elevene har god kjennskap til det norske språksystemet. I tillegg innebærer oppnåelse av slike ferdigheter at elevene evner å forstå og anvende språket på en rekke ulike måter, alt etter hvilken

sammenheng språket brukes i. Når det gjelder elevenes kjennskap til språkssystemet mer spesifikt, synes de syntetiske sidene ved det norske språket å bli viet stor oppmerksomhet for at elevene skal oppnå tilstrekkelige ferdigheter i norsk, mens de analytiske sidene synes mindre relevante.

Elevenes språkferdigheter defineres ifølge Udir ellers ikke ut fra elevenes dugleik i forhold til sine norskspråklige medelever. Det er snarere gitte kriterier for hva som kjennetegner god andrespråklæring som ligger til grunn for å vurdere om elevene har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge ordinær undervisning. Disse kriteriene synes i særlig grad å kreve at elevene har et velutviklet skolespråk, og at dette er en helt essensiell del av elevenes språkferdigheter for at de skal være i stand til å følge undervisningen. Kriteriene for hva som forventes av elevene for å oppnå tilstrekkelige ferdigheter i norsk, knyttes i tillegg til at elevene viser høy grad av produktiv evne. Det er dermed ikke tilstrekkelig at elevene bare er passive deltakere i undervisningen, men det å følge undervisningen innebærer også at de bruker språket og deltar aktivt i undervisningen.

## **6.2 Didaktiske implikasjoner og videre forskning**

Samlet sett vil jeg si at Udir gir et nyansert bilde av hva det vil si å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk, noe som kommer til uttrykk ved at de har et kombinert system- og bruksbasert syn på språk og språklæring. Det at verktøyet bygger på et kriteriebasert syn på kartlegging, kan forhåpentligvis føre til at det stilles mer realistiske forventninger til hva andrespråkselevne skal mestre enn om ferdighetene deres hadde blitt vurdert opp mot norskspråklige elevers ferdigheter. I tillegg kan forhåpentligvis det dynamiske synet på kartlegging bidra til det Udir omtaler som en *washback effect*, ved at den summative vurderingen bygger opp under den formative vurderingen og fremmer videre språktilegnelse. Disse synene på kartlegging kan samlet sett også tenkes å bidra til at elevenes styrker i større grad blir fanget opp enn ved normbasert testing.

For at man skal få mest mulig utbytte av kartleggingsverktøyet, synes det allikevel helt sentralt at den som kartlegger har god kompetanse om andrespråklæring, samt mye kunnskap om språkssystemet og hvordan språket brukes. I tillegg må den som kartlegger være i stand til å foreta skjønnsmessige og subjektive vurderinger. Ettersom kartleggingsverktøyet er

kriteriebasert, stiller det i første omgang krav til at Udirs kriterier er tydelige, men også at den som kartlegger er i stand til å tolke kriteriene og gjøre vurderinger ut fra dem.

Ved å se mer konkret på kartlegging av ordforråd, kan et tydelig fokus på kartlegging av skolespråk medføre at man bryter ned språkbarrierer mellom elever og at andrespråkselevne i større grad blir gitt samme muligheter som sine norskspråklige medelever. Det at de syntetiske sidene blir kartlagt i stor grad kan potensielt føre til at de flerspråklige elevene får bredere innsikt i morfologiske forhold, noe som kan gjøre det enklere å følge undervisningen, og som i sin tur kan medføre mer innputt og legge til rette for videre språktilegnelse. Som vi har sett, kan det allikevel være særlig utfordrende for elever med sterkt analytiske språk å tilegne seg *tilstrekkeleg dugleik*, ettersom språkstrukturen er så annerledes enn i syntetiske språk. Udir ser for øvrig ut til generelt å stille høye krav til hva en elev skal mestre for å oppnå tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Det at det eksempelvis stilles høye krav til et velutviklet skolespråk, samt morfologiske og produktive ferdigheter for å oppnå tilstrekkelige ferdigheter i norsk, kan forhåpentligvis føre til at elever får den støtten de trenger så lenge de har behov for det.

Som vi innledningsvis kunne lese i § 2-8 i opplæringslova (1998), gis den særskilte språkopplæringen som et tilbud til andrespråkselever inntil de er i stand til å følge ordinær læreplan i norsk. Det må allikevel presiseres igjen at slik opplæring også kan gis til elever som følger ordinær læreplan, men som har behov for ekstra tilrettelegging. Ettersom et av skolens sentrale prinsipper er at alle elever skal gis «likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet, 2017), burde et sentralt mål dermed være at flest mulig av disse elevene klarer å følge ordinær læreplan i norsk, blant annet slik at de har et vurderingsgrunnlag ved endt skoleløp, samt med tanke på hvilken verdi sosialisering med andre elever kan ha å si for videre læring og muligheter (Cummins, 2000; Gardner & Davies, 2014; Krashen, 1982; Nistov et al., 2018). Til kartlegging av norskferdigheter synes dermed *Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk*, og Udirs definisjon av begrepet *tilstrekkeleg dugleik*, både å by på utfordringer, men i stor grad også å gi gode retningslinjer for hvordan § 2-8 kan håndheves.

I denne oppgaven har jeg som nevnt fokusert særlig på ferdighetsområdet *ordforråd* for å undersøke hvordan Udir definerer det å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Noe av det som kunne vært interessant å forske videre på, er blant annet hvordan funnene hadde vært om det

hadde blitt gjennomført en analyse av samtlige ferdighetsområder. I tillegg kunne det vært interessant å sammenligne ferdighetene som blir kartlagt blant elever på ungdomstrinnet med kartlegging av elever på barnetrinnet. Etersom Udir ikke kartlegger elevers ordforråd på morsmålet, har det heller ikke blitt fokusert noe særlig på hvilken effekt det kan ha på språklæringsprosessen. Det må allikevel påpekes at det som nevnt i teorikapittelet er anbefalt at man måler elevers ordforråd både på morsmålet og målspråket for å få et mer fullstendig inntrykk av det totale ordforrådet (Thurmann-Moe, 2013, s. 71), noe som kunne gjort det interessant å studere dette nærmere. I og med at det i denne studien primært har blitt fokusert på analyse av kartleggingsverktøyet i seg selv, kunne det ellers vært interessant å se nærmere på hvordan KV21 fungerer i praksis. Med tanke på at det som nevnt innledningsvis har vært en synkende trend i vedtak om særskilt språkopplæring de ti siste årene (Utdanningsdirektoratet, 2022b), kunne det eksempelvis vært interessant å undersøke hvilken effekt bruk av KV21 vil ha på kommende vedtak. Avslutningsvis håper jeg uansett denne studien kan gi nyttige perspektiver til videre forskning på kartlegging av språkferdigheter.

## Litteratur

- Asdal, K. & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse: en praksisorientert metode* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Bachman, L. & Palmer, A. (2010). *Language assessment in practice: developing language assessments and justifying their use in the real world*. New York: Oxford University Press.
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2021). Innholdsanalyse. I C. Dalland & E. Andersson-Bakken (Red.), *Metoder i klasseromsforskning : forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Bjerkan, K. M. (2013). Noen aspekter ved norsk som andrespråk. I K. M. Bjerkan, M.-B. Monsrud & A. C. Thurmann-Moe (Red.), *Ordforråd hos flerspråklige barn: pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. Gyldendal akademisk.
- Bjerke, C. & Nygård, M. (2021). *Norsk boka 1: norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (2. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). Language development and language disorders.
- Bufdir. (2023). *Deltakelse i utdanning blant samer, nasjonale minoriteter og personer med innvandrerbakgrunn*. Hentet 10. mai 2023 fra [https://www2.bufdir.no/Statistikk\\_og\\_analyse/Etnisitet/utdanning/utdanning\\_blant\\_samer\\_nasjonale\\_minoriteter\\_og\\_personer\\_med\\_innvandringsbakgrunn/#heading79944](https://www2.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Etnisitet/utdanning/utdanning_blant_samer_nasjonale_minoriteter_og_personer_med_innvandringsbakgrunn/#heading79944)
- Busterud, G. (2018). Generativ grammatikk og språktilegnelse. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: perspektiver på læring og utvikling*. Cappelen Damm akademisk.
- Carlsen, C. H. & Bugge, E. (2020). Ordlæring når norsk er andrespråket. I G. Ulland & R. Jensen (Red.), *Ord og begreper i klasserommet* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Chomsky, N. (1965/2015). *Aspects of the Theory of Syntax* (Bd. 11). MIT press.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forl.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th. utg.). Routledge.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. Working Papers on Bilingualism, No. 19.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire* (1st. utg., Bd. 23). Clevedon u.a: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. *Encyclopedia of language and education*, 2(2), 71-83.
- Dabrowska, E. & Divjak, D. (2015). *Handbook of Cognitive Linguistics* (Bd. Band 39). Berlin/Boston: De Gruyter, Inc. <https://doi.org/10.1515/9783110292022>
- Diessel, H. (2017). Usage-Based Linguistics. I *Oxford Research Encyclopedia of Linguistics*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199384655.013.363>
- Duedahl, P. & Hviid Jacobsen, M. (2010). *Introduktion til dokumentanalyse* (Bd. vol. 394). Syddansk Universitetsforlag.
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(2), 127-139. <https://doi.org/doi:10.18261/ISSN1504-2987-2014-02-07>
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova [FOR-2006-06-23-724]* Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Faarlund, J. T. (2005). *Revolusjon i lingvistikken : Noam Chomskys språk teori*. Samlaget.

- Gardner, D. & Davies, M. (2014). A new academic vocabulary list. *Applied linguistics*, 35(3), 305-327.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter : å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Golden, A. (2014). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring* (4. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Golden, A. (2018). Utvikling av ordforrådet på et andrespråk. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: perspektiver på læring og utvikling*. Cappelen Damm akademisk.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg. utg.). Fagbokforl.
- Gundersen, D. (2002). Ord i bruk. I E. B. Johnsen & Å. Brenna (Red.), *Vårt eget språk*. Aschehoug.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave. utg.). Abstrakt forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg. utg.). Abstrakt forl.
- Kjelaas, I. (2021). Ordforråd. I C. Bjerke & M. Nygård (Red.), *Norsk boka 1: norsk for grunnskulelærerutdanning 1-7* (2. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press Inc.
- Krashen, S. D. (1975). The critical period for language acquisition and its possible bases. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 263(1), 211-224.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=no>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02)*. Kunnskapsdepartementet. Fastsatt som forskrift. <https://www.udir.no/lk20/nor07-02>
- Kunnskapsdepartementet. (2023). Utdanningsdirektoratet. Hentet 23. feb 2023, fra <https://www.regjeringen.no/no/dep/kd/org/etater-og-virksomheter/underliggende-etater/utdanningsdirektoratet/id426533/>
- MacDonald, K. & Ryen, E. (2008). Struktur i målspråk og morsmål. I E. Ryen & E. Selj (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: språklige og faglige utfordringer* (2. utg. utg.). Cappelen akademisk.
- Monsen, M. & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk : en innføring*. Cappelen Damm akademisk.
- Monsrud, M.-B. (2013). Hvordan tilrettelegge for utvikling av ordforråd. I K. M. Bjerkan, M.-B. Monsrud & A. C. Thurmann-Moe (Red.), *Ordforråd hos flerspråklige barn : pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. Gyldendal akademisk.
- Nation, I. S. P. (2022). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009093873>
- Nistov, I., Gustafsson, H. & Cadierno, T. (2018). Bruksbaserte tilnærminger til andrespråkslæring. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk : perspektiver på læring og utvikling*. Cappelen Damm akademisk.
- Nordanger, M. & Tonne, I. (2018). Eksplisitt og implisitt kunnskap, læring og undervisning. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk : perspektiver på læring og utvikling*. Cappelen Damm akademisk.
- Næss, Å. (2019). *Global grammatikk : språktypologi for språklærere* (2. utg. utg.). Gyldendal.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

- Palm, K. & Ryen, E. (2014). Vurdering av andrespråksinnlærere - en utfordring i skolen. *Acta didactica Norge*, 8(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1099>
- Poehner, M. E., Davin, K. J. & Lantolf, J. P. (2017). Dynamic Assessment. I E. Shohamy, I. G. Or & S. May (Red.), *Language Testing and Assessment* (Bd. 7). Cham: Springer International Publishing AG.
- Rambøll. (2016). *Evaluering av særskilt språkopplering og innføringstilbud* (Rapport utarbeidet for Utdanningsdirektoratet, Issue. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplering-2016.pdf>
- Ryen, E. & Palm, K. (2019). Kartlegging av språklige og faglige ferdigheter hos elever fra språklige minoriteter. I E. Ryen & E. Selj (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: språklige og faglige utfordringer* (2. utg. utg., Bd. 3. utgave). Cappelen akademisk.
- Sawaki, Y. (2016). Norm-referenced vs. criterion-referenced approach to assessment. I D. Tsagari & J. Banerjee (Red.), *Handbook of second language assessment* (Handbook of applied linguistics). De Gruyter Mouton.
- Sveen, A. (2005). Pragmatikk. I K. E. Kristoffersen, H. G. Simonsen & A. Sveen (Red.), *Språk: en grunnbok*. Universitetsforl.
- Thagaard, T. & Lindegård Henriksen, O. (2010). *Systematik og indlevelse : en indføring i kvalitativ metode* (4. opl. utg.). Akademisk Forlag.
- Thurmann-Moe, A. C. (2013). Utvikling av ordforråd i en flerspråklig tekst. I K. M. Bjerkan, M.-B. Monsrud & A. C. Thurmann-Moe (Red.), *Ordforråd hos flerspråklige barn: pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. Gyldendal akademisk.
- Tsagari, D. & Banerjee, J. (2016). *Handbook of second language assessment*. De Gruyter Mouton.
- Ulland, G. & Jensen, R. (2020). *Ord og begreper i klasserommet* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk. Hentet 14. okt 2023, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/kartleggingsverktoy-i-grunnleggende-norsk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b). Mer grunnskoleopplering til ungdom - veileder. Hentet 10. mai 2023, fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Minoritetsspraklige/mer-grunnskoleopplering-til-ungdom---veileder/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a). *Særskilt språkopplering i skolen*. Hentet 15. mars 2023 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige-og-flyktninger/minoritetsspraklige/sarskilt-sprakopplering-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b). *Utdanningsspeilet 2022*. Hentet 10. mai 2023 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2022/grunnskolen/sarskilt-sprakopplering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Våre oppgaver*. Hentet 23. feb 2023 fra <https://www.udir.no/om-udir/vare-oppgaver2/>
- Valvatne, H. & Sandvik, M. (2007). *Barn, språk og kultur: språkutvikling fram til sjuårsalderen* ([2. utg.]. utg.). Cappelen akademisk forl.
- Wold, A. H. (2019). Utvikling av ordforråd med vekt på norsk som andrespråk. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: språklige og faglige utfordringer* (3. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.