

# **MASTEROPPGAVE**

**M1GLUH18**

**Mai 2023**

Kartlegging som hjelpemiddel i planlegging av undervisning

Akademisk masteroppgave

30 stp oppgave

Kristine Pettersen Nyseth

**OSLOMET**

**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

## Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på et fem år langt studieløp. Det er både vemodig og veldig deilig. Jeg har møtt fantastiske personer på dette studiet som har gjort at disse årene har flydd av gårde. Arbeidet med denne oppgaven har bestått av både opp- og nedturer. Det har vært både krevende og lærerikt. Men alt i alt er det en utrolig følelse å endelig få ta fatt på læreryrket.

Jeg må aller først få takke min veileder, Elena Tkachenko, som har veiledet meg gjennom denne prosessen. Takk for gode og konstruktive tilbakemeldinger, og for at du har motivert meg når jeg har trengt det som mest.

Til slutt må jeg takke min kjære samboer og familie for alle oppmuntrende ord og støtte denne perioden. Takk for at dere alltid heier på meg.

Kristine Pettersen Nyseth

Oslo, mai 2023

## Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven har vært å se på hvordan lærere kan ta i bruk kartleggingsverktøy i planlegging av undervisning med elever med norsk som andrespråk. Jeg har siden jeg startet på studien vært spesielt opptatt av tilpasset opplæring og hvordan jeg kan tilpasse undervisningen best mulig til de minoritetsspråklige elevene som strever spesielt i norskfaget. Underveis i studieløpet har vi lært om kartleggingsverktøy og på hvilken måte disse tas i bruk i undervisningshverdagen. Jeg ble dermed interessert i hvordan jeg som lærer kan bruke kartleggingsverktøy enda mer enn kun i halvtårsvurderinger og dermed hvordan det kan være et verktøy som aktivt tas i bruk for å tilpasse undervisningen min så godt mulig til disse elevene.

Dette prosjektet er aksjonsforskningsinspirert og jeg har tatt i bruk ulike metoder for å samle inn data. Jeg har intervjuet lærere og kartlagt elever med kartleggingsverktøyet i grunnleggende norsk som er utviklet av Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2021). Jeg som lærer har vært nødt til å også ta på meg rollen som forsker og gått aktivt inn for å endre den nåværende praksisen. Gjennom innhenting av ulike type data har sett hvilke justeringer jeg som lærer bør gjøre i min undervisningspraksis. Som forsker og lærer har jeg kartlagt den nåværende praksis, planlagt og gjennomført en ny aksjon, og deretter reflektert og evaluert over det jeg har vært igjennom. Dette ligner mye på måten å jobbe som lærer på og jeg har derfor sett på det som verdifullt å lære mer om denne måten å forske på.

Resultatene fra dette prosjektet viser at kartleggingsverktøy kan være et godt hjelpemiddel i planlegging av undervisning for minoritetsspråklige elever. Et slikt verktøy gir meg som lærer informasjon om elevens språkutvikling og kan være med på å tilpasse undervisningen slik at det fremmer læring og mestring.

## Abstract

The aim of this master's thesis has been to explore how teachers can use assessment as a tool for pedagogical planning, with pupils with Norwegian as a second language. Throughout my studies, I developed a deep interest in adapted education and how to best tailor teaching to minority-language pupils who struggle with the Norwegian subject. Through my studies, I learned about assessment tools and how these are used in everyday teaching. I thus became interested in how I, as a teacher, can use assessment even more than only in half-yearly assessments and thus how it can be a tool that is actively used to adapt my teaching as best as possible to these pupils.

This project is inspired by action research, and I have used various methods to collect data. I have interviewed teachers and assessed students with the survey tool in basic Norwegian that has been developed by the Directorate of Education (Utdanningsdirektoratet, 2021). As a teacher, I have had to take on the role of researcher and actively advocate for changing the current practice. Through the acquisition of various types of data, I have seen which adjustments I as a teacher should make in my teaching practice. As a researcher and teacher, I have mapped the current practice, planned and carried out a new action, and then reflected and evaluated what I have been through. This methodology provided me with valuable insights into how I could enhance my teaching practices to better serve my pupils.

The results from this project show that assessment as a tool for pedagogical planning can be a useful support in planning teaching for minority-language pupils. Such a tool gives me, as a teacher, information about the student's language development and can help me adapt the teaching to promote learning and mastery.

# Innholdsfortegnelse

<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>2</b>
<b>1 INNLEDNING</b> .....	<b>7</b>
1.1 PROBLEMSTILLING.....	8
1.2 OPPGAVENS OPPBYGNING.....	9
1.3 BEGREPSAVKLARING .....	9
1.4 TIDLIGERE FORSKNING .....	10
<b>2 TEORI</b> .....	<b>12</b>
2.1 KARTLEGGING, LÆRING OG UNDERVISNING.....	12
2.1.1 Sosiokulturell læringsteori.....	13
2.1.2 Tilpasset opplæring.....	14
2.2 VURDERING .....	14
2.2.1 Summativ og formativ vurdering.....	15
2.2.2 Kartlegging med ulike formål .....	17
2.2.3 Kartlegging av elever med norsk som andrespråk .....	18
2.3 HVORDAN LÆRES ET ANDRESPRÅK? .....	18
2.3.1 Ressursorientering .....	19
2.3.2 Prinsipp for god andrespråkopplæring .....	20
2.3.3 Leseutvikling og leseforståelse.....	21
2.3.4 Avrunding.....	22
2.4 DIDAKTISK RELASJONSMODELLEN.....	22
2.4.1 Mål.....	23
2.4.2 Rammefaktorer.....	24
2.4.3 Elevforutsetninger .....	24
2.4.4 Innhold .....	25
2.4.5 Arbeidsmetoder .....	25
2.4.6 Evaluering/vurdering .....	25
<b>3 METODE</b> .....	<b>27</b>
3.1 KVALITATIV STUDIE .....	27
3.1.1 Forskningsdesign: Aksjonsforskning.....	27
3.1.2 Sayings, doings and relatings.....	29
3.2 REFLEKSJON RUNDT METODEVALG.....	30
3.2.1 Forskningsetikk .....	30
3.2.2 Praktikerforskning.....	31
3.2.3 Profesjonell utvikling .....	32
3.2.4 Troverdighet og bekreftbarhet .....	33
3.3 VERKTØY I BRUK I AKSJONEN OG DATAINNSAMLINGEN .....	33
3.3.1 Praktisk gjennomføring.....	35
3.3.2 Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk .....	36
3.3.3 Deltakere.....	39
3.4 ANALYSE AV DATAMATERIALE.....	40
3.5 Å FORSKE PÅ EGEN PRAKSIS SOM NYUTDANNET LÆRER .....	40
<b>4 FUNN OG ANALYSE</b> .....	<b>42</b>
4.1 FASE 1: NÅVÆRENDE PRAKSIS .....	42
4.1.1 Intervju.....	42
4.2 FASE 2: PLANLEGGING .....	49
4.2.1 Kartlegging .....	49
4.2.2 Planlegging av undervisning basert på kartleggingene .....	52
4.3 FASE 3: AKSJON/HANDLING .....	57
4.3.1 Undervisningsøkt 1.....	57
4.3.2 Undervisningsøkt 2.....	59

4.3.3	Undervisningsøkt 3.....	60
4.3.4	Undervisningsøkt 4.....	61
4.3.5	Elevenes egne oppfattelse av hva de lærte .....	61
4.4	FASE 4: REFLEKSJON OG VURDERING .....	62
<b>5</b>	<b>DISKUSJON OG DRØFTING .....</b>	<b>64</b>
5.1	HVORFOR KARTLEGGINGSVERKTØY? .....	64
5.2	HVA SKAL TIL FOR Å ENDRE KARTLEGGINGSPRAKSISEN I SKOLEN? .....	64
5.2.1	<i>Er det realistisk å ta i bruk kartleggingsverktøy i planlegging av undervisning?</i> .....	65
5.3	HVORDAN KAN LÆRERE TA I BRUK KARTLEGGING I PLANLEGGING AV UNDERVISNING?.....	66
5.4	HAR JEG KLART Å ENDRE DEN NÅVÆRENDE PRAKSISEN?.....	67
5.4.1	<i>Min videre praksis</i> .....	68
<b>6</b>	<b>AVSLUTNING.....</b>	<b>69</b>
<b>7</b>	<b>LITTERATURLISTE.....</b>	<b>71</b>
<b>8</b>	<b>VEDLEGG.....</b>	<b>74</b>
8.1	VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE.....	74
8.2	VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV TIL FORESATTE .....	75
8.3	VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV TIL LÆRERE .....	78
8.4	VEDLEGG 4: PERIODEPLAN .....	81
8.5	VEDLEGG 5: SIKT - VURDERING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER .....	82

# 1 Innledning

I denne masteroppgaven skal jeg se på hvordan jeg som lærer kan ta i bruk kartleggingsverktøy som et hjelpemiddel i planleggingen av undervisningen. Jeg er særlig nysgjerrig på hvordan man som lærer kan tilpasse undervisningen best mulig for alle elever. I denne studien har jeg valgt å fokusere på minoritetsspråklige elever og har tatt i bruk Utdanningsdirektoratet sitt kartleggingsverktøyet i grunnleggende norsk (Utdanningsdirektoratet, 2021). For å kunne svare på problemstillingen valgte jeg også utarbeide et undervisningsopplegg som jeg gjennomførte med elevene jeg har kartlagt, for å se om dette kunne ha noe for seg og se på hvilken måte dette kunne gjøres i praksis.

Opplæringsloven er lovverket offentlige skoler må rette seg etter i Norge.

Opplæringsloven §§ 2-8 og 3-12 sier følgende om elever med norsk som andrespråk:

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar (Opplæringslova, 2017).

Særskilt språkopplæring kan bestå av særskilt norskopplæring og morsmålsopplæring, tospråklig opplæring eller alle tre (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Morsmålsopplæring er opplæring i morsmålet til eleven. Opplæring i morsmål kan være med på å styrke elevens forutsetninger for å beherske andrespråket, i dette tilfellet norsk og kan dermed også være med på å utvikle læringsmuligheter i de ulike fagene. Tospråklig fagopplæring innebærer at eleven får opplæring i et eller flere fag, både på morsmålet sitt og i norsk. I denne oppgaven vil fokuset mitt først og fremst ligge på det vi kaller særskilt norskopplæring fordi elevene jeg skal kartlegge får til daglig denne tilpasningen. Særskilt norskopplæring er forsterket opplæring i norsk. Opplæringen skal bidra til at elevene lærer seg norsk godt nok, slik at de kan følge den ordinære undervisningen. Ifølge Utdanningsdirektoratet kan det tilrettelegges i klasserommet, eller i grupper (Utdanningsdirektoratet, 2022a).

## 1.1 Problemstilling

Temaet for denne masteroppgaven er kartlegging av elever med norsk som andrespråk og jeg setter søkelys på hvordan kartlegging kan bli brukt som et hjelpemiddel i undervisningen. Gjennom flere praksisperioder og mens jeg har jobbet som lærer det siste året har jeg fått inntrykk av at kartlegging blir ofte sett på som noe tidkrevende, og ofte blir det bare gjort fordi man er pålagt å gjøre det.

Vurdering og kartlegging som vurderingsform ble jeg interessert i tidlig på studie. Jeg er nysgjerrig på hvordan jeg som lærer kan bruke kartlegging som et hjelpemiddel i planlegging av egen undervisning. I tillegg ønsker jeg mer kunnskap om hvordan man bør gå frem når man skal gjennomføre en kartleggingsprøve. Da vi senere på studie ble introdusert for kartleggingsverktøyet i grunnleggende norsk tenkte jeg at dette er et steg i riktig retning. Man tar hensyn til de minoritetsspråklige elevene og det legges til rette slik at de skal bli kartlagt på det nivået de er, ut ifra deres forutsetninger.

Jeg ser på kartlegging som en del av en prosess der man ønsker å få svar på hva elevene kan og hva man må jobbe mer med eller fokusere mer på i tiden som kommer. I tiden jeg har jobbet som lærer det siste året har jeg gjennomført flere kartleggingsprøver med elevene og i forkant passer jeg alltid på å snakke med de om hva en kartleggingsprøve er. Hvorfor gjør vi det? Hvem skal se på hva du har svart? Det er viktig for meg som lærer at de forstår at dette er et verktøy i en prosess der vi ønsker å utvikle oss.

I osloskolen har det de siste fem årene vært et stabilt antall elever med vedtak om særskilt norskopplæring. I skoleåret 2021/2022 hadde 20 prosent av grunnskoleelevene i Oslo rett til særskilt norskopplæring, dette tilsvarer et antall på ca. 13 000 elever (Oslo kommune, 2022). Disse elevene har fått rett til særskilt språkopplæring fordi de har blitt kartlagt og resultatene av denne kartleggingen har vist at disse elevene trenger mer støtte, tilpasninger og tilrettelegging når det gjelder norskopplæringen.

Jeg har stadig vekk hørt snakk om at minoritetsspråklige elever i den norske skolen gjør det i gjennomsnitt dårligere på skolen. Vi har i løpet av studiet fått presentert data fra PISA- og PIRLS-undersøkelsen som har over flere år dokumentert forskjeller hos elevene med norsk som førstespråk og for de elevene med norsk som andrespråk (Frønes & Jensen, 2020). Dette er også i tråd med funnene Gabrielsen gjorde da han så nærmere på spesifikt resultatene til



minoritetsspråklige elever i PISA og PIRLS (Gabrielsen, 2013). Lesesenteret påpeker at resultatene av blant annet disse to prøvene, er en medvirkende faktor til at minoritetsspråklige elever har blitt definert til å ha økt risiko for lave skoleprestasjoner og frafall (Universitet i Stavanger, 2022). Det er dette jeg er spesielt engasjert i og jeg ønsker å finne ut om kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk kan være et hjelpemiddel slik at denne risikoen minsker.

Målet med oppgaven vil derfor være å kartlegge den nåværende praksisen gjennom å finne ut hvordan lærere vurderer elever til å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk slik at de kan følge ordinær norskundervisning. Og deretter se på hvordan lærer kan ta i bruk kartleggingsverktøy som et steg i planlegging av undervisning. Jeg har derfor valgt problemstillingen: hvordan kan lærere ta i bruk kartlegging som et hjelpemiddel i planlegging av undervisning?

## 1.2 Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven er delt opp i et teorikapittel der jeg presenterer relevant teori om andrespråklæring og kartlegging, før jeg kommer inn på metode og hvilke valg jeg har gjort i forbindelse med innhenting av data. I dette kapitlet vil jeg presentere aksjonsforskning og på hvilken måte aksjonsforskning kan være med på å påvirke min lærerpraksis. Deretter vil jeg presentere funnene jeg har gjort i løpet av intervjuene og kartleggingen jeg gjennomførte, i tillegg til å analysere disse. Til slutt i oppgaven vil jeg drøfte og reflektere rundt de funnene jeg har gjort og presentere noen tanker om hvordan lærere kan ta bruk kartlegging som et hjelpemiddel i planlegging av undervisning.

## 1.3 Begrepsavklaring

Jeg har lagt merke til at begrepet minoritetsspråklige elever benyttes ulikt både når det gjelder ulike styringsdokumenter, litteratur om emnet og tidligere forskning. Jeg har i denne oppgaven valgt å bruke begrepet minoritetsspråklige elever da det er dette begrepet som oftest tas i bruk i styringsdokumentene. Minoritetsspråklige elever definerer alle elever med et annet morsmål enn norsk og samisk. Det er viktig å påpeke at dette begrepet ikke sier noe om elevens norskerferdigheter. Morsmål og førstespråk er to andre begrep som brukes om hverandre i litteraturen. I denne oppgaven har jeg valgt å bruke begrepet morsmål om det språket elevene har tilegnet seg først og som de også behersker best. Førstespråk kan derimot

være et språk elevene lærer på et senere tidspunkt og som etter hvert kan bli språket elevene identifiserer seg med.

Jeg vil i denne delen av oppgaven bruke begrepet *testing* som et overordnet begrep over alle måter å teste på i skolesammenheng.

#### 1.4 Tidligere forskning

Det finnes lite forskning på Utdanningsdirektoratets sitt kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk da dette er et verktøy fra 2021. I 2014 gjorde Kirsten Palm og Else Ryen en studie der de observerte tre skoler som brukte Kartleggingsmaterieell – språkkompetanse i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, utarbeidet av utdanningsdirektoratet (Palm & Ryen, 2014). Dette er den forrige versjonen av kartleggingsverktøyet jeg har tatt i bruk, som er laget i tråd med læreplan i grunnleggende norsk. De gjorde en vurdering av verktøyet i samarbeid med lærere der målet var å finne ut hvorvidt dette kartleggingsmateriellet var hensiktsmessig å ta i bruk for å vurdere minoritetsspråklige elevers språkkompetanse. Undersøkelsen ble gjennomført ved bruk av intervjuer, både av lærere og ledelse, i tillegg til observasjon av kartleggingssituasjon og spørreundersøkelser.

Resultatet av denne studien viste at flere av informantene mente det var et godt verktøy som kunne være et fint hjelpemiddel for å bidra til mer tilpasset opplæring og systematisk andrespråksopplæring. I tillegg kunne verktøyet være et godt bidrag i arbeid med vurdering av minoritetsspråklige elevers språkkompetanse. utfordringene som kom frem av undersøkelsen handlet om manglende kompetanse blant lærere når det gjelder andrespråkstilleggelse, i tillegg til kompetanse rundt elevens språkkompetanse. De påpeker videre blant annet viktigheten av at lærerne har kompetanse om andrespråkslæring, noe som ikke er en selvfølge at alle norsklærere i grunnskolen har. Dette er en gjentakende utfordring jeg vil komme inn på senere.

Det er derimot forsket en del på hvordan lærere arbeider med elever med norsk som andrespråk. Rambøll management gjorde en undersøkelse på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet tilbake i 2006 som handlet om kartlegging og hvordan denne praksisen er på ulike skoler rundt om i Norge. Lærerne på skolen savnet retningslinjer fra ledelsen og bedre opplæring i ulike kartleggingsverktøy (Rambøll management, 2006). Dette

er punkter som er veldig tråd med det lærerne også svarte i intervjuet jeg gjennomførte og som jeg derfor vil diskutere mer.

Videre viser denne undersøkelsen gjort av Rambøll management at praksisene i grunnskolene rundt om i Norge inneholder store forskjeller. Disse forskjellene kommer til syne både når det er snakk om selve kartleggingen og praktiseringen av enkeltvedtak. Det kom også frem i denne rapporten at det er svært få kommuner i Norge som gir skolene retningslinjer om hvordan praksisen skal foregå rundt kartlegging av en elevs norskkunnskaper. Resultatene av undersøkelsen viste at det er først og fremst opp til skolene selv å utarbeide gode rutiner og systemer når det gjelder kartlegging av elevers språkkunnskaper (Rambøll management, 2006).

Når det gjelder lærerens rolle kommer også Rambøll management med et viktig poeng i sin artikkel, de trekker inn kommunene og mangelen på muligheter for kompetanseheving i regi av disse. De gjennomførte spørreundersøkelser i samtlige kommuner i Norge der nærmest alle kommuner ga uttrykk for at det var behov for kompetanseheving, men ingen av kommunene hadde satt i gang dette (Rambøll management, 2006).

En fellesnevner i denne undersøkelsen var igjen mangel på kunnskap. Som jeg allerede var inn på i avsnittet over manglet det blant annet retningslinjer fra kommunene rundt om. Dette resulterte at flere skoler utarbeidet egne kartleggingsverktøy og kartleggingsmateriale. Utvikling av slike type verktøy krever en spesiell type kompetanse, både om hvordan man kartlegger og om hvordan man tolker kartleggingsmateriell. En slik type kunnskap er det sjelden kontaktlærere sitter på.

## 2 Teori

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere teori som er relevant når jeg skal i gang med å analysere datamaterialet jeg har hentet inn. I tillegg vil denne teorien være viktig når jeg skal drøfte og reflektere rundt bruken av kartlegging som hjelpemiddel i planlegging av undervisning. Jeg vil aller først se på hvordan kartlegging, undervisning og læring henger sammen. Da alle disse tre begrepene henger tett sammen og er sammen avgjørende for å få til god undervisning tilpasset alle elever. Her kommer jeg inn på sosiokulturell læringsteori og begrep som nærmeste utviklingszone og tilpasset opplæring. Deretter vil jeg presentere teori om kartlegging, og presentere ulike formål med den ulike testingen som blir gjort i skolen i dag. I planlegging av undervisning er det mange hensyn å ta og jeg vil derfor ta i bruk den didaktiske relasjonsmodellen i denne prosessen og vil derfor presentere denne. Til slutt i dette kapitlet vil jeg presentere noen tanker og teorier om hva som kjennetegner god andrespråksundervisning.

### 2.1 Kartlegging, læring og undervisning

Imsen definerer læring som en naturlig prosess som følger mennesket hele livet (Imsen, 2020a). I undervisningssammenheng handler læring om noe mer systematisk som skjer og der de nasjonale læreplanene gir de aller viktigste føringene. Videre definerer hun læring som noe som både kan være et *resultat* i form av læringsutbytte og en *prosess* som handler om det som skjer hos elevene når de lærer (Imsen, 2020a, s. 57). Undervisningen som legges opp er avgjørende for at det skal forekomme læring.

I denne oppgaven valgte jeg å se på kartlegging som en del av læring og som det vi kan måle i form av et læringsutbytte. For at jeg som lærer skal kunne legge til rette for god undervisning for elevene mine, er jeg nødt til å gjøre en vurdering, i dette tilfellet en kartlegging, av elevenes utgangspunkt. Denne kartleggingen vil jeg meg verdifull informasjon om elevenes kunnskapsnivå og hvilke erfaringer de har. Undervisningen må basere seg på en vurdering av elevenes utgangspunkt for at det skal kunne skje læring. På denne måten henger læring, kartlegging og undervisning naturlig sammen. En viktig del av det å få til læring i klasserommet er å tenke gjennom hvordan elever lærer og hva man som lærer kan gjøre for å legge til rette for god læring. Jeg skal derfor videre i dette kapitlet presentere aktuell læringsteori og komme inn på begrepet tilpasset opplæring.

### 2.1.1 Sosiokulturell læringsteori

Det finnes mange ulike teorier som tar for seg hvordan læring skjer. I denne studien tar jeg for meg det sosiokulturelle læringssynet fordi det er dette synes studien min først og fremst har tatt utgangspunkt i. Sosiokulturell læringsteori bygger på at læring er noe som skjer mellom den som lærer og omgivelsene rundt. Personen som lærer kan stå i samspill med flere typer kontekster eller omgivelser, som ting, tekst og bilder, og personer som individet lever rundt og utvikler seg med (Imsen, 2020a, s. 191).

En av de fremste teoretikerne bak sosiokulturell læringsteori var Lev Vygotsky. Vygotskys teorier bygde på at han var opptatt av hvordan individet har utviklet seg over tid. Man er nødt til å ta hensyn til både fortiden og fremtiden, altså kan man ikke forstå et fenomen med kun en her-og-nå tankegang. For meg som lærer handler dette om at jeg er nødt til å bli kjent med elevene mine slik at jeg har innsikt i hva de har av erfaringer som vi kan bygge videre på i klasserommet. Dette handler om at tankene våre og læringsprosessene vi står ovenfor tar utgangspunkt i det sosiale samspillet vi er i (Imsen, 2020a).

Vygotsky presenterte blant annet begrepet *proksimal utviklingssone* som er det området mellom det elever kan klare på egenhånd, det eleven kan klare med hjelp av andre og det elevene ikke kan greie (Imsen, 2020a). Som nevnt mente Vygotsky at utviklingen går fra det sosiale til det individuelle. I denne sammenhengen handler det om at det barnet er i stand til å utføre i samspill med andre, vil det etter hvert få til på egenhånd (Imsen, 2020a).

Kartleggingsverktøyet i grunnleggende norsk, som jeg har brukt som en av mine datainnsamlingsmetoder, tar utgangspunkt i akkurat disse tre begrepene når elevenes ferdigheter skal vurderes. Et eksempel på en ferdighet er: «Eleven leser ulike aldersadekvate skjønnlitterære og faglige tekster med forståelse (Utdanningsdirektoratet, 2021).» Deretter fyller man som lærer ut om eleven ikke mestrer det, mestrer det med støtte eller om han eller hun ikke mestrer det.

Innenfor sosiokulturell læringsteori blir også begrepet *scaffolding* presentert av Jerome Bruner. Scaffolding handler om å bygge et stillas rundt eleven for å kunne støtte og veilede eleven (Imsen, 2020a). Det er denne undervisningen som foregår i den proksimale utviklingssonen. Det er denne typen undervisning og trygghet jeg ønsker å skape med elevene, der de opplever støtte når de skal øve på ferdigheter de ellers opplever som

utfordrende. Denne undervisningen som foregår med støtte og hjelp henger også sammen med tilpasset opplæring som jeg kommer inn på under.

### 2.1.2 Tilpasset opplæring

Opplæringsloven sier at alle elever har rett på tilpasset opplæring ut ifra deres evner og utgangspunkt (Opplæringslova, 2017). I den overordnede delen av læreplanen legges det også føringer for hvordan man som lærer skal gjøre disse tilpasningene i klasserommet. Det står blant annet at: «tilpasset opplæring er tilrettelegging skolen gjør for å sikre alle elever best mulig utbytte av opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2020b). Dette handler om å tilpasse undervisningen ved å ta i bruk ulike arbeidsformer og metoder. Man må som lærer organisere elever og kanskje klasserommet på ulike måter, man må ta i bruk ulike læremidler for at undervisningen skal være tilpasset hver enkelt elev.

Når det er snakk om tilpasset opplæring, kommer ofte begrepet *vurdering* også opp. Tilpasset opplæring handler nemlig også om god vurdering gjort av læreren. Et viktig utgangspunkt når det gjelder vurdering, er klare og tydelige forventninger som elevene forstår. Man har som lærer en viktig rolle der elevene skal veiledes slik at de kan sette seg mål, med læreren som veileder underveis (Kunnskapsdepartementet, 2020b). Dette kan knyttes til Vygotskys begrep nærmeste utviklingssone, der jeg som lærer er ute etter å finne ut hva elevene allerede mestrer og hva elevene kan mestre med litt hjelp.

Noe av det viktigste som kjennetegner god tilpasset undervisning er *inkludering*. Inkludering handler om at alle elever skal kjenne på en tilhørighet og det å være en del av et større fellesskap. Man har som lærer ansvar for å verdsette og anerkjenne mangfoldet av elever, der mangfold skal bli sett på som en ressurs. Dette handler igjen om at det skal gis muligheter for at alle elever skal få oppleve mestring i læringssituasjoner og de skal føle seg anerkjent. Faglig og sosial læring er gjensidig avhengig av hverandre så med andre ord er begge disse tingene avgjørende for å få til god tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2022b).

## 2.2 Vurdering

I skolen er prøver og testing en integrert del av undervisningshverdagen. Carlsen og Moe skriver i boken *Vurdering av språkferdigheter* om hvordan ulike prøver tas i bruk i for å kartlegge elever (Carlsen & Moe, 2019). Prøver tas i bruk for å kartlegge elevenes kunnskaper

og ferdigheter, både for å kartlegge læring i en gitt periode og for å stimulere til videre læring. I denne studien ønsker jeg å rette blikket mot testing som et verktøy for å stimulere til videre læring og jeg ønsker å trekke frem hvordan spesielt kartlegging kan være et godt hjelpemiddel i planlegging av undervisning.

Carlsen og Moe skriver om de tre begrepene *måling*, *testing* og *vurdering*, om hvordan disse tre begrepene henger sammen og hvordan de står i forhold til hverandre (Carlsen & Moe, 2019, s. 28). *Vurdering* blir sett på som det overordnede begrepet som omfatter all form for innsamling av data. Denne vurderingen kan være alt fra observasjon der man observerer elever i samtale, å høre en leselekse, det å rette lekser eller å gjennomføre en gloseprøve. Med andre ord er dette alle former for data man kan samle inn.

*Måling* er en type vurdering som skjer innenfor gitte rammer i henhold til klare regler og faste prosedyrer. I vurderinger der man måler elevenes ferdigheter innebærer dette ofte kvantifisering av dataene. Å kvantifisere data innebærer å sette en tallverdi på de ferdighetene man vurderer. I denne sammenhengen handler det om å vurdere språkferdigheter og man bruker ofte bokstaver fremfor tall, ofte A-F eller SG-LG, fra svært godt til lite godt. I andre tilfeller kan man også bruke en skala der de ulike nivåene beskrives verbalt. Disse resultatene kan ofte regnes om til tallverdier og dermed kan resultatene analyseres statistisk (Carlsen & Moe, 2019). En slik type vurdering kan for eksempel være PISA-testen som måler 15-åringers ferdigheter i lesing, matematikk og naturfag.

Det siste begrepet, *testing*, definerer Carlsen og Moe (2019) som et målingsinstrument som brukes for å kvantifisere elevenes språkferdigheter. Det som også kjennetegner testing er at man tar i bruk et målingsinstrument, en test, som er utviklet med klare regler og prosedyrer. Det som skiller denne testingen fra andre typer vurdering er at man har en klar plan for hvilke språkferdigheter man ønsker å vurdere og observere. Det er innenfor det Carlsen og Moe kaller testing vi kan plassere kartleggingsprøven jeg skal gjennomføre. En kartleggingsprøve kjennetegnes ved at det er spesielle ferdigheter hos elevene man ønsker å måle.

### 2.2.1 Summativ og formativ vurdering

Når det gjelder vurdering i skolen skiller vi gjerne mellom begrep: *formativ vurdering* og *summativ vurdering*. Der formativ vurdering betyr det samme som underveisvurdering, og vi snakker gjerne om vurdering for læring, mens når vi snakker om summativ vurdering vil dette

si sluttvurderingen eller vurdering av læring (Carlsen, 2021). En viktig faktor for at noe skal kunne defineres som en formativ vurdering er at vurdering skal utløse en eller annen form for handling. Om det ikke gjør det, defineres ikke vurderingen som formativ eller læringsorientert (Carlsen & Moe, 2019).

Kartleggingsprøver, som jeg har tatt i bruk som innsamlingsmetode for data i denne studien, kan defineres som en formativ prøve fordi de er ment som hjelp til skolene. Målet med kartleggingsprøver er å hjelpe skolene med å identifisere elever som trenger ekstra støtte i undervisningen (Carlsen & Moe, 2019). I tillegg gir vurdering læreren et bilde av enkeltelevers faglige utvikling. Noe som er veldig i tråd med hvorfor jeg ønsker å se nærmere på hvordan kartlegging kan brukes for å fremme læring.

Cecilie H. Carlsen skriver om læringsorientert vurdering og i sin artikkel hun frem begrepet *Learning Oriented Assessment – LOA*, som et bredere begrep enn det å kun skille formativ og summativ vurdering (Carlsen, 2021, s. 379). Læringsorientert vurdering har innlæreren i sentrum og er uavhengig av om vurderingen skjer i slutten av undervisningsløpet, som en avslutning på et løp, om det skjer underveis eller som en frittstående prøve. I tillegg handler denne tankegangen om at alle prøver, både formative og summative bør ha fokus på innlæreren og læring. Alle prøver som blir gjennomført har ringvirkninger for det som foregår i klasserommet. Dette er et poeng jeg kommer til å reflektere mer rundt senere i oppgaven, jeg ønsker å vise at kartlegging og slik type testing ikke bare skal være et utgangspunkt for halvårsvurderinger, men også undervisningen som skjer daglig i klasserommet.

David Carless er opptatt av *Learning Oriented Assessment* og ønsker å øke bevisstheten rundt denne måten å se på vurdering på (Carless, 2007) Han presenterer tre prinsipper som han mener er avgjørende for at en prøve skal virke læringsfremmende. Carlsen har i sin artikkel oversatt disse og de tre prinsippene er:

«Prinsipp 1: vurderingsoppgavene må stimulere til læring.

Prinsipp 2: elevene må involveres i vurdering av seg selv og hverandre.

Prinsipp 3: tilbakemeldingene må peke fremover.» (Carlsen, 2021, s. 382).

Det første prinsippet handler om å velge oppgaver som er tilpasset de ulike elevene og som er mulig for de å løse. Dette handler om at alle elever skal få oppleve mestring i skolehverdagen. Det andre prinsippet handler om at elevene skal inkluderes i vurderingene og de bør være



aktive deltakere i vurdering av egen læring. Det siste prinsippet er et viktig prinsipp i læringsorientert vurdering. Dette innebærer at man hele tiden skal se fremover da dette fremmer både motivasjon og læring. Dette er viktige prinsipper som bør inkluderes både i prøvesituasjoner og i undervisningen. I tillegg er alle disse prinsippene svært sentrale for min studie og de vil ligge til grunn når jeg skal i gang med å planlegge undervisning.

Prinsippene til Carless henger også tett sammen med den sosiokulturelle måten å se på undervisning på. Spesielt prinsipp 2 og 3 er avhengig av et samarbeid og ser på læring som noe som skjer som en effekt av et sosialt samspill. Denne måten å tenke på gjenspeiler også hvordan læring, undervisning og vurdering henger sammen og er i et gjensidig avhengighetsforhold. For å få til god undervisning og for at det skal skje læring, må en god vurdering ligge til grunn for å vite hvordan undervisningen skal legges til rette.

### 2.2.2 Kartlegging med ulike formål

Når det er snakk om språkkartlegging og vurdering av elevers ferdigheter skiller vi gjerne mellom to ulike formål, *administrativt* og *pedagogisk formål*. Ryen og Palm skriver om disse to ulike formålene, der pedagogiske formål først og fremst har som mål å fremme læring. Administrative formål er primært å rapportere om resultater til overordnede myndigheter, for eksempel når det er snakk om vedtak eller ulike midler til bruk i undervisning (Palm & Ryen, 2014). Om elever skal plasseres i grupper etter nivå eller klasser er dette også med bakgrunn i administrative formål.

Ryen og Palm kommer inn på hvordan disse to formålene iblant kan overlape hverandre. I tillegg til å overlape hverandre kan det også oppstå konflikter og spenninger mellom dem, i flere tilfeller ser man at de administrative gjerne overskygger de pedagogiske formålene (Palm & Ryen, 2014). De skriver videre om ulike tilfeller der lærere utfører tester de er pålagt å gjennomføre, og «glemmer» det pedagogiske ved det. I tillegg kan det være en negativ effekt at lærere henger seg opp i områder som blir testet, fremfor de områdene som ville gitt et større pedagogisk utbytte for eleven (Palm & Ryen, 2014).

Administrative tester er ofte normbaserte, som handler om at resultatene vil bli sammenlignet og man ser på hvordan skårer personene som har tatt testen i forhold til hverandre.

Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk er derimot annerledes og belager seg på en mer kriteriebasert vurderingsform. Dette innebærer i praksis at det ikke er noen som helst

sammenligning eller rangering av elevene, i stedet blir de individuelt vurdert ut ifra graden av måloppnåelse av språkferdigheter på et gitt nivå (Utdanningsdirektoratet, 2021). Med andre ord handler dette om at elevene kan arbeide i sitt tempo uten å bli sammenlignet med andre og hvilket nivå de ligger på, dette kommer jeg mer inn på i kapittel 3.3.2. En kartleggingsprøve kan også ha et administrativt formål. Da tas den for å kartlegge en elev for å avgjøre om han eller hun skal følge ordinær undervisning eller har rett til særskilt språkopplæring i form av morsmålslærer eller særskilt norskopplæring. Dette er ikke formålet i dette prosjektet,

I denne oppgaven vil det handle om tester med først og fremst et pedagogisk formål da jeg er opptatt av hvordan kartleggingsprøver kan gi verdifull informasjon og kunnskap om elevers ferdigheter i forbindelse med planlegging, tilrettelegging og gjennomføring av undervisning. Jeg er opptatt av hvordan det kan være et hjelpemiddel også for eleven, og jeg bruker det ikke for å plassere elevene i noen grupper eller på bestemte nivåer i forbindelse med undervisning.

### 2.2.3 Kartlegging av elever med norsk som andrespråk

Kartlegging er som nevnt et verktøy som i utgangspunktet brukes for å identifisere elever om trenger mer støtte i undervisningen. I tillegg sier opplæringsloven at alle elever med et annet morsmål enn norsk har rett til særskilt språkopplæring og derfor *skal* kommunen kartlegge alle elever. Da snakker vi om kartlegging med et administrativt formål. Carlsen og Moe påpeker kartleggingen dermed har stor betydning for opplæringen til de enkelte elevene (Carlsen & Moe, 2019). Med tanke på hvor stor innvirkning dette har på opplæringen til elevene skulle man kanskje tro det lå noen retningslinjer til grunn for hvordan denne kartleggingen skal gjennomføres, men det fins ikke. Det finnes heller ingen særlige føringer på hvilke verktøy som skal tas i bruk. Skoleeiere i Norge står fritt til å velge kartleggingsverktøy, de kan også utvikle egne verktøy (Carlsen & Moe, 2019). Dette er en problemstilling jeg kommer mer inn på i analysekapitlet.

## 2.3 Hvordan læres et andrespråk?

Siden språket oppstod og folk begynte å snakke har det antakeligvis vært folk som har lært seg et annet språk etter at de lærte seg førstespråket sitt, med andre ord er nok andrespråklæring like gammelt som språket selv. Kulbrandstad og Ryen skriver om hvordan forskning på språket lenge handlet først og fremst om morsmålet (Kulbrandstad & Ryen,

2021). Forskning som konsentrerte seg om tilegnelsen av et nytt språk etter førstespråket, begynte først på siste delen av 1900-tallet.

I denne studien vil fokuset selvfølgelig først og fremst være på undervisningens betydning fordi det er dette jeg ønsker å gjøre noe med i forbindelse med denne oppgaven. Kulbrandstad og Ryen er inne på at det finnes ingen fasit for hvordan andrespråklæring skal foregå, men det finnes en del tilnærminger som lærere bør ha som utgangspunkt eller referanser (Kulbrandstad & Ryen, 2021, s. 42). Ifølge sosiokulturell læringsteori skjer læring som nevnt i interaksjon med omgivelsene. Når det gjelder andrespråklæring får dette best resultat om læreren støtter elevene i å gjøre noe som ligger innenfor deres nærmeste utviklingszone (Lantolf, 2011). Dette vil være viktig for meg å tenke på i planlegging og gjennomføring av undervisningen jeg skal gjøre med elevene.

### 2.3.1 Ressursorientering

I innledningen skriver jeg om hvordan jeg opplever at elevene med vedtak om særskilt norskopplæring fort blir litt glemt i en hektisk undervisningshverdag. Et tiltak for å endre denne praksisen mener jeg kan være å anerkjenne elevene for det de kan og inkludere deres flerspråklighet. Kjelaas og Fagerheim skriver om integrert språk-og fagopplæring og introduserer begrepet *ressursorientering* (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 35). «Å anerkjenne, bruke og bygge videre på elevens flerspråklige kompetanse er en del av ei breiere ressursorientering, der ikke bare elevenes språklige bakgrunn, men også erfaringsbakgrunn og identitet ses som en grunnleggende ressurs og utgjør et omdreiningspunkt i opplæringa» (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 36). Dette handler om å bygge videre på det elevene har med seg av kunnskap, erfaringer og ferdigheter, og som lærer anerkjenne dette.

For å si litt mer om ressursorientering og denne tankegangen handler dette om både et språksyn og et læringssyn. Et språksyn der flerspråklighet blir sett på som en ressurs og et læringssyn der læring forstås som en aktiv konstruerende prosess (Kjelaas & Fagerheim, 2021). Dette handler videre om et grunnleggende elevsyn der man behandler alle elever likt og som ressurssterke og kompetente individer, uavhengig av bakgrunn. Professoren i språkutvikling, Cummins, som jeg nevnte i avsnittet over er spesielt opptatt av å se på elever som det vi ønsker at de skal etter fullført skolegang. Dette er en forutsetning for at de skal lykkes. Ønsker vi at de skal være begavet og fantasifulle mennesker etter fullført skolegang, er vi også nødt til å behandle dem som dette (gjengitt av Kjelaas & Fagerheim, 2021).

### 2.3.2 Prinsipp for god andrespråksopplæring

I den ressursorienterte tilnærmingen er det spesielt tre grunnleggende prinsipp som må ligge til rette for å få til gode andrespråkslæring. Kjelaas og Fagerheim henviser igjen til Cummins og nevner disse tre prinsippene:

1. «ha fokus på elevens morsmål som intellektuell ressurs
2. gjøre koblinger mellom undervisninga og elevens liv, og
3. skape undervisningsmiljøer der elevens intellektuelle, personlige, kulturelle identiteter verdsettes.» (Kjelaas & Fagerheim, 2021).

Disse tre prinsippene kommer igjen til syne i den overordnede delen i læreplanen, i læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter og ikke minst i opplæringsloven for grunnskoler og videregående skoler (Opplæringslova, 2017).

I den overordnede delen i læreplanen står det blant annet at «for å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs,» i tillegg trekkes det frem samarbeid og kunnskapsutvikling med mennesker i alle aldre (Kunnskapsdepartementet, 2020a). Dette skal sammen skape et trygt, godt og inkluderende læringsmiljø for alle elever. Det påpekes at dette er en forutsetning for at det skal skje læring. Elevenes helse fremmes ved at føler seg inkludert og inspirert. Under kapitlet om identitet og kulturelt mangfold står det også at «alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2020a).

«Elevene skal oppleve at et språklig og kulturelt mangfold er en ressurs i opplæringen» står det i kjerneelementene til læreplan i grunnleggende norsk (Utdanningsdirektoratet, 2020). Videre står det at elevenes egne erfaringer kan gi dem viktige refleksjon når det gjelder sammenhengen mellom språk, identitet og kultur. Dette kommer igjen til syne i kompetansemålene på de tre ulike nivåene i læreplanen. Et læreplanmål er at elevene skal sammenligne ord og uttrykk på norsk med språk eleven selv kjenner. Dette bygges på videre i både nivå to og tre. På nivå tre er det et mål at «elevene skal kunne reflektere over egen flerspråklighet og dens betydning for egen læring av fag og språk» (Utdanningsdirektoratet, 2020). På samme måte som i den overordnede delen av læreplanen kommer det til syne at elevenes liv, språk og erfaringer er en viktig del av utdanningen.

De tre prinsippene kommer også frem i opplæringsloven. Dette kommer blant annet til syne ved at elever har rett til morsmålsopplæring om dette er nødvendig, videre står det:

«Opplæringa skal tilpassas evnene og førestandene hjå den enkelte eleven» (Opplæringslova, 2017). Dette handler igjen om tilpasset opplæring som jeg allerede har vært inne på. Alle elever skal sitte igjen med en opplevelse av at de er sett og hørt, slik at de har et best mulig utgangspunkt for å lære.

### 2.3.3 Leseutvikling og leseforståelse

I kartleggingen jeg har gjennomført har jeg valgt å fokusere på ferdighetsområdet lesing fordi lesing er helt sentralt for å få et godt læringsutbytte. I tillegg er det «å lese for å lære» en viktig forutsetning for å kunne lykkes i alle fag og på alle arenaer (Monsrud, 2021, s. 158). Jeg vil derfor komme litt inn på leseutvikling og leseforståelse og hvordan man kan gå frem for å utvikle dette ferdighetsområdet. Monsrud skriver i sin artikkel at mange flerspråklige elever tilegner seg grunnleggende leseferdigheter, men får etter hvert utfordringer med å lese med kompliserte tekster med god forståelse i hovedsak fordi bakgrunnskunnskapene er mangelfulle og fordi de har utfordringer med begreps forståelsen (Monsrud, 2021, s. 153). Dette var en av tingene som også kom til syne i kartleggingen jeg gjennomførte.

Lesing defineres tradisjonelt som «lesing = avkoding x forståelse» der avkoding er den tekniske delen av lesingen der elevene knytter et fonem (lyden) til et eller flere grafem (bokstaven). Mens forståelse handler om å skape en mening til det vi leser, og da må man forstå både ord og begrep (Gough & Tunmer, 1986). For at elevene skal mestre lesingen må disse delprosessene ligge til rette for å skape et samspill. I aksjonsdelen av min forskning er det akkurat dette jeg gjør med elevene. Jeg har kartlagt deres leseferdigheter for å finne ut hva vi bør jobbe mer med for å utvikle både bedre leseferdigheter og en bedre leseforståelse.

Monsrud skriver videre at elever med norsk som andrespråk ofte har et langt dårligere ordforråd og refererer til flere studier som er gjennomført. Videre skriver hun at når disse elevene leser mer avanserte tekster vil de møte på mange ukjente ord. Noen ord vil de klare å resonnerer seg frem til, men mange ukjente ord vil kunne føre til dårlig leseforståelse (Monsrud, 2021). I tillegg til at ordforrådet er viktig å utvikle, spiller også elevenes erfaringer og bakgrunnskunnskaper en viktig rolle i leseforståelsen. Ordforråd og bakgrunnskunnskaper er gjensidig avhengig av hverandre og er spesielt avgjørende når elevene skal i gang med å lese mer avanserte fagtekster. Monsrud trekker derfor frem å eksplisitt undervise elevene om

lesestrategier som kan være til hjelp under lesingen, målet er at elevene skal ta i bruk ulike strategier (Monsrud, 2021). I denne studien har jeg tatt i bruk en lesestrategi fra Gyldendals arbeidsbok Salto for de yngste elevene, målet var at på slutten av denne studien var dette en strategi elevene kjente godt til og automatisk ville ta i bruk når de møtte på mer utfordrende tekster.

#### 2.3.4 Avrunding

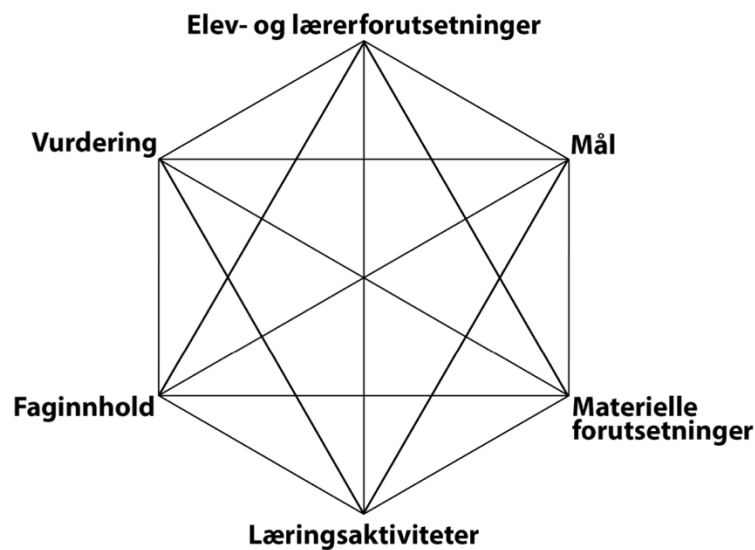
For å runde av dette kapitlet så vil jeg trekke frem noen hovedpoeng som var spesielt viktige for meg i arbeid med denne studien. Begrepet ressursorientering av Kjelaas og Fagerheim (2021) har stått sentralt gjennom hele prosessen og var et viktig begrep å ha med seg da jeg gikk i gang med planlegging og gjennomføring av undervisning. Dette er et begrep jeg også vil ta med meg videre og som vil stå sterkt i min norskundervisning fremover. Eleven i fokus vil også være fokus i neste kapittel der jeg vil gå gjennom hvilke forutsetninger som skal ligge til rette for å få til god undervisning.

### 2.4 Didaktisk relasjonsmodellen

Når man skal gå i gang med å planlegge undervisning er det noen viktige forutsetninger som må ligge til rette og noen hensyn som må tas. Både med tanke på hensyn som må tas i elevgruppen og når det gjelder tilgang på ulike ressurser. Dette handler om læreren og hvordan man som lærer legger til rette for god tilpasset undervisning. Dette vil derfor henge tatt sammen med det jeg var inne på i kapittel 2.3.2 om god andrespråksundervisning. Siden jeg i dette prosjektet skal lage et undervisningsopplegg tilpasset disse elevene og deres resultater på denne kartleggingsprøven er det viktig å tenke nøye gjennom hvordan dette blir gjort.

Den didaktiske relasjonsmodellen er et velkjent begrep innenfor didaktikken og ble presentert av Bjørndal og Lieberg (Bjørndal & Lieberg, 1978). Denne modellen legger utgangspunktet for planlegging av undervisning og tar for seg sentrale ledd i undervisningen planlegging. Modellen består av seks elementer som er gjensidig avhengig av hverandre i undervisningssituasjonen. Det vil si at de ulike elementene påvirker hverandre og dermed også påvirker helheten i undervisningen. Dette kommer jeg nærmere inn på. Den gir med andre ord en oversikt over hvilke ting man som lærer er nødt til å ta hensyn til. De seks

elementene er mål, rammefaktorer, elevforutsetninger, innhold, arbeidsmetoder og evaluering/vurdering.



Figur 1. Modell av den didaktiske relasjonsmodellen. Hentet fra Imsen (2020b, s. 320).

I denne studien handler det om det om hvordan kartlegging kan være et hjelpemiddel i planlegging av undervisning og jeg vil derfor også plassere kartlegging inn i disse ulike elementene. Kartlegging er ikke et verktøy som bare gir informasjon om hvem som har behov for særskilt språkopplæring, det gir også viktig informasjon om når man som lærer må gjøre tilpasninger og legge til rette for nivåtilpasninger i undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2022a).

#### 2.4.1 Mål

Det første steget man tenker gjennom i planlegging av undervisning er *mål*, hva ønsker man elevene skal få ut av denne undervisningsøkten. Bjørndal og Lieberg introduserer begrepet *målanalyse* som handler om at målene skal gjøre mest mulig klare for både lærere og elever (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 37) Som et overordnet mål er det naturlig å ha et kompetansemål fra læreplanen og i tillegg ha noen delmål. Delmålene er også noe man bruker for å gjøre kompetansemålene mer forståelig for eleven. Ved å ha klare å tydelige delmål vil undervisningen oppleves både som mer verdifull og forståelig for elevgruppen. I denne studien har kartleggingen av elevenes ferdigheter vært et viktig utgangspunkt og dette gjorde det tydelig for meg hvilke mål vi hadde å jobbe med. Jeg kunne derfor ta i bruk mål i kartleggingsprøven som utgangspunkt.

For å kunne planlegge perioden og de ulike undervisningsøktene stilte jeg meg deretter spørsmål om hvilket læringsutbytte jeg ønsket at elevene skulle sitte igjen med, i tillegg til hva det var realistisk at de kunne oppnå i løpet av de ulike øktene. Målene i læreplanen lå utenfor det Vygotsky kaller elevens nærmeste utviklingszone og det var derfor mer hensiktsmessig å ta utgangspunkt i mål fra kartleggingsprøven i grunnleggende norsk da disse var med oppnåelige.

#### 2.4.2 Rammefaktorer

Det neste elementet man tenker gjennom er *rammefaktorer*. Hvilke muligheter og begrensninger er jeg nødt til å ta hensyn til i denne undervisningsøkten? Kartleggingsprøven jeg gjennomførte med elevene var det viktigste å ta hensyn til her. Resultatene i kartleggingen var de viktigste rammefaktorene for denne undervisningsøkten. Den kan meg informasjon om elevnes kunnskapsnivå og dermed hvilke muligheter og begrensninger jeg som lærer hadde å jobbe med.

I tillegg er man som lærer nødt til å stille seg spørsmålene: «hvor mange elever og voksne skal delta i undervisningsøkten? Har man som lærer tilgang på ekstra ressurser som kan være med på å støtte i undervisningen? Hvor lang skal økten være, hvor mye tid har vi til rådighet?» Til slutt er man nødt til å tenke gjennom hva vi har tilgang til av materiell og utstyr. Alle disse tingene er med på å enten begrense eller muliggjøre det innholdet man ønsker å gjennomføre.

#### 2.4.3 Elevforutsetninger

*Elevforutsetninger* handler om at man må ta høyde for hvilke elever man skal undervise. Er det noen spesielle behov man må ta hensyn til? Alle elever har et ulikt utgangspunkt med ulike forventninger, kunnskaper, evner og erfaringer (Bjørndal & Lieberg, 1978). *Alle* elever har rett på tilpasset opplæring som passer deres behov og nivå, dette er også hensyn man er nødt til å ta i planlegging av undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2022b).

Elevforutsetninger og rammefaktorer henger tett sammen. Kartleggingen jeg gjennomførte ga meg viktig informasjon om elevene som igjen var med på å legge grunnlaget for



undervisningen. Jeg fikk konkret kunnskap om hvilket nivå elevenes leseferdigheter lå på, noe som gjorde at jeg kunne tilpasse undervisningen til elevenes nivå.

#### 2.4.4 Innhold

*Innholdet* i undervisningen ser man i sammenheng med mål, rammefaktorene og elevforutsetningene og beskriver dermed hva man ønsker undervisningsøkten skal inneholde og rett og slett hva elevene skal lære. Innholdet skal gjøre det mulig å nå målene som lagt for timen. Innholdet i undervisningen skal også ta var på de faglige kravene som opplæringen stiller til elevene (Bjørndal & Lieberg, 1978). De tre punktene over, med utgangspunkt i kartleggingen, er de viktigste tingene å tenke gjennom før man bestemmer seg for innholdet i undervisningsøkten. Kartleggingen jeg gjennomførte ga meg også et overblikk over hva som kunne være passende innhold, da jeg fikk et overblikk over elementer i elevens leseferdigheter vi var nødt til å arbeide mer med.

#### 2.4.5 Arbeidsmetoder

For å nå målene man ønsker er det viktig å tenke gjennom hvilke *arbeidsmetoder* kan gjøre at man får det til – med de rammefaktorene og forutsetningene man har (Bjørndal & Lieberg, 1978). Som lærer er man nødt til å tenke gjennom hvordan man legger opp en undervisningsøkt mest hensiktsmessig, med tanke på bruk av ulike metoder. Økter kan inneholde ulike arbeidsmetoder som for eksempel diskusjoner i plenum, stasjonsundervisning, arbeid i grupper eller i læringspar. En god undervisningsøkt kjennetegnes ved at den inneholder ulike arbeidsmetoder og er tilpasset de ulike elevforutsetningene. I tillegg vil en kartlegging av elevgruppen kunne hjelpe læreren med å velge hvilke arbeidsmetoder som kan fungere og som kan gi elevene best mulig utbytte.

#### 2.4.6 Evaluering/vurdering

Formålet med å *vurdere* en undervisningsøkt handler om å vurdere om elevene har nådd de målene som er ønskelig (Bjørndal & Lieberg, 1978). Det vil også ofte være nødvendig å gjøre justeringer underveis ettersom man gjør seg ulike erfaringer med hva som fungerer. Det finnes ulike måter å vurdere om elevene har nådd læringsutbytte, gjennom prøver, utsjekk der elevene skriver noe de har lært i løpet av økten, en felles avslutning muntlig i plenum, eller kartlegging slik jeg skal gjøre i denne studien. En annen måte å evaluere undervisningsøkten på er å stille seg spørsmålet, hva fungerte? Var målet oppnåelig for elevene, hadde jeg som lærer valgt metoder som gjorde at elevene kunne nå målene? Er det noe jeg bør gjøre

annerledes til neste gang? Man gjør seg ofte noen tanker om innholdet eller arbeidsmetodene er noe man ønsker å ta med seg videre og eventuelt ta i bruk igjen.

For å si noe om kartlegging i dette elementet også så kan man avslutte en undervisningsøkt med en kartlegging. I en slik situasjon er kartlegging et ypperlig verktøy å ta i bruk for å vurdere om elevene har nådd det ønskelige målet.

## 3 Metode

I dette kapitlet vil jeg belyse hvordan jeg har gått frem for å hente inn data for å kunne svare på problemstillingen min. Jeg vil gjøre rede for valg av metode, i tillegg til å belyse fordeler og ulemper ved metodevalgene mine. Denne studien er aksjonsforskningsinspirert og jeg har brukt ulike datainnsamlingsmetoder. Aller først vil jeg redegjør for kvalitativ metode før jeg kommer nærmere inn på aksjonsforskning. Her vil jeg også redegjøre for metodevalgene mine. Jeg vil også komme inn på forskningsetikk og hvordan det har vært å forske på egen praksis.

### 3.1 Kvalitativ studie

Oppgaven min har en kvalitativ tilnærming. Det som kjennetegner kvalitativ forskning, er at man søker en forståelse av sosiale fenomener. Thagaard (2018) kommer i sin bok om kvalitative forskningsmetoder inn på at kvalitative metoder gir forskeren mulighet til å ta et dypdykk ned i sosiale fenomener. Her vil man dermed få en ypperlig mulighet til å få et innblikk i forståelsen andre mennesker har av ulike sosiale fenomener. I mitt tilfelle handler dette om å forstå hvordan kartleggingsverktøyet kan være et hjelpemiddel både for meg som lærer og elevene. Thagaard (2018) skriver videre om hvordan denne type forskning åpner for å undersøke den daglige opplevde erfaringen, på denne måten kan kunnskapen man har basert på erfaringer fra praksis bli mer synlig og eksplisitt. Noe som kjennetegner mitt prosjekt. Jeg ønsker å gjøre meg verdifulle erfaringer om egen praksis og ta med meg denne kunnskapen videre i lærerhverdagen, og som senere vil en viktig del av min praksis.

#### 3.1.1 Forskningsdesign: Aksjonsforskning

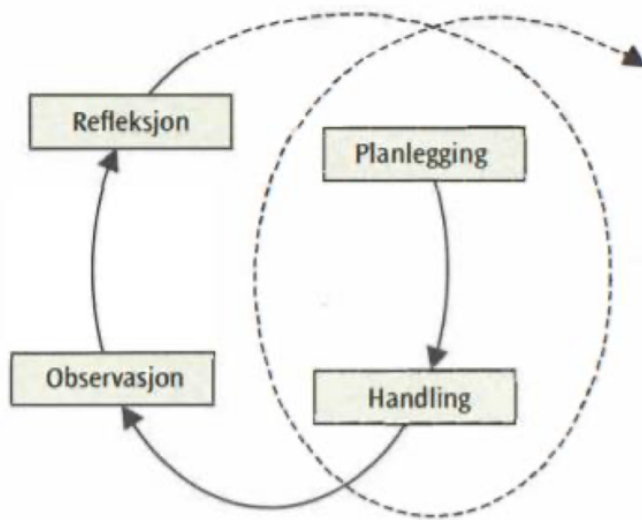
Ulvik, Riese og Roness definerer aksjonsforskning i utdanningssammenheng som en tilnærming som har som mål å myndiggjøre praktikere til å produsere kunnskap og forbedre konteksten de arbeider innenfor (Ulvik et al., 2022). Det sentrale i aksjonsforskning handler om det å aksjonere i felten og studere virkningene av dette. I min situasjon skal jeg altså forske på hva som skjer i klasserommet og på hvilken måte kartlegging kan være et hjelpemiddel i planlegging av undervisning. Formålet med aksjonsforskning er å prøve ut noe nytt som kan bidra til endring i positiv retning (Øgreid, 2022). Tiller er i sin bok om aksjonsforskning inne på spørsmålet som må stilles: hva bør og kan et sett av aktører gjøre for å omforme en gitt sosial realitet til en bedre realitet? (Tiller, 2006, s. 47). Jeg har i min jobb

som lærer observert elever med særskilt norskopplæring bli «glemt» i skolehverdagen, derfor ønsker jeg å aktivt ta i bruk et verktøy som kan hjelpe meg i planlegging av undervisning. Med andre ord handler det i denne sammenhengen om hvordan jeg som lærer i klasserommet kan gjøre valg og endringer som utvikler både min egen undervisningspraksis og elevene.

Gjennom å ta i bruk aksjonsforskning er man nødt til å gjøre aktive valg som har til hensikt å bidra til utvikling av praksisfeltet i et større perspektiv (Øgreid, 2022, s. 215). Å ta i bruk aksjonsforskning i utdanningssammenheng har som mål å vinne innsikt, utvikle en reflektert praksis, skape positive endringer i skolen og i utdanning generelt og forbedre elevens læring (gjengitt av Ulvik et al., 2022)

Øgreid er i sin artikkel om aksjonsforskning inne på den klassiske aksjonsforskningen, som hadde som utgangspunkt at praktiske problem forstås best når en forsker forsøker å løse dem (Øgreid, 2022). Aksjonsforskning er som en syklisk prosess som består av planlegging, gjennomføring, observasjon og en kritisk evaluering av aksjonen. For min del i denne studien handlet planleggingsfasen om å planlegge undervisning med utgangspunkt i gjennomførte kartleggingsprøver med tre elever, i tillegg til intervjuene jeg har gjennomført. Videre gjennomførte jeg undervisning og observerte hvordan elevene responderte på undervisningsopplegget. Som siste steg i denne prosessen reflekterte jeg over nåværende praksis og rundt aksjonen og undervisningen jeg hadde gjennomført. For å ta læring av denne prosessen vil dette være nødvendig å gjenta som en syklisk prosess. På denne måten vil man som lærer heller aldri bli utlært og kontinuerlig lære av egen praksis. I mitt prosjekt har jeg kun gjennomført en syklus på grunn av tidsbegrensningene for denne oppgaven.

Det er den kritiske evalueringen og refleksjonen som er siste steg i prosessen, som gir rom og muligheter for å gjøre endringer i praksisen. I min studie skjer som jeg akkurat var inne på den kritiske vurderingen og refleksjonen etter gjennomføring av kartlegging og intervju, og i etterkant av gjennomføring av undervisning. Da er det viktig å se tilbake på den opprinnelige undervisningen med et kritisk blikk. Den neste praksisen som da testes ut vil videre kunne danne utgangspunktet for nye undersøkelser.



Figur 2. Modell av den sykliske prosessen i aksjonsforskning. Hentet fra Posthom og Moen (2018).

Ulvik kommer inn på at det er viktig å påpeke at læreryrket ikke kan forstås som en teknisk prosess, undervisning handler om langt mer enn å anvende gitte teknikker eller ferdigheter (Ulvik et al., 2022, s. 22). Videre skriver hun at man som lærer aldri kommer utenom spørsmålet «hva skal jeg gjøre nå?». Det er utfordrende og komplekst å finne gode tiltak i vanskelige situasjoner. Om man som lærer hadde visst hva man skal gjøre, ville metoder som aksjonsforskning ikke vært nødvendig.

### 3.1.2 Sayings, doings and relatings

Stephen Kemmis introduserer i sin artikkel om aksjonsforskning, begrepene *sayings*, *doings* og *relatings* (Kemmis, 2009). Han tar i bruk disse begrepene når han snakker om hvilke endringer man ønsker å gjøre i praksisen sin og mener også at det er disse tingene som er nødt til å endre seg i en aksjonsfase for å forbedre en praksis.

Kemmis referer til *sayings* som hva man som lærer tenker og mener om praksis. Dette kan knyttes til prosessen jeg står i nå. Jeg har observert at nåværende praksis ikke er god nok og jeg mener det er mulig å gjøre justeringer som vil utvikle og gjøre praksisen bedre. Dermed er det da naturlig at man endrer måten man handler på og hvilke valg man foretar seg, det er dette Kemmis definerer som *doings*. Dette kan jeg igjen relatere studien min til og det er dette man kan si er selve aksjonen jeg har gjennomført. I det jeg tok et dypdykk i egen praksis og reflekterte rundt de aktuelle elevenes læringsutbytte, ble det tydelig for meg hvilke valg og

handlinger jeg er nødt til å gjøre for å forbedre akkurat dette. Kemmis siste begrep, *relatings*, handler om det å forholde seg til ting og personer. I en prosess der man ønsker å endre en praksis er man nødt til å samarbeide andre lærere og ressurspersoner for å få til det man ønsker å oppnå og det man ønsker å endre.

*Sayings* kan knyttes til hvorfor man ønsker å endre en praksis, hva som er meningen med å gjøre det. *Doings* kan knyttes til hvordan og hva man skal gjøre for å endre nåværende praksis. Mens *relatings* handler om hvem som er involvert. Man er nødt til å involvere flere enn kun deltakerne i studien, det må være et samspill med alle involverte i praksisen. Alle disse tre begrepene mener Kemmis henger sammen som i en dans og alle tre er avhengige hverandre for å kunne utvikle og forbedre en nåværende praksis (Kemmis, 2009).

### 3.2 Refleksjon rundt metodevalg

I dette underkapitlet vil jeg reflektere litt rundt det å forske på egen praksis og hvilke utfordringer man kan møte på når man som lærer også tar på seg forskerrollen. Jeg vil også trekke linjer mellom aksjonsforskning og lærerens profesjonelle utvikling, før dette knyttes til troverdighet og bekreftbarhet.

#### 3.2.1 Forskningsetikk

I forbindelse med datainnsamlingen ble det hentet inn tillatelse fra Sikt, kunnskapssektorens tjenesteleverandør (tidligere NSD). Dette var en viktig del av forberedelsene til selve datainnsamlingen da det var elever jeg ønsket å forske på. Deretter ble det innhentet samtykke fra informantenes foreldre og involverte lærere. Både foreldrene og lærerne ble skriftlig informert om studien, disse informasjonsskrivene ligger som vedlegg 3 og 4. De samtykket skriftlig om de ønsket å delta i studien og sendte skrevet i retur. For å være helt sikker på at foreldrene til de minoritetsspråklige elevene forstod innholdet i brevet kontaktet jeg dem også via telefon for å forklare hva prosjektet gikk ut på.

Å være en lærer som forsker på egen praksis kan være utfordrende og dette har jeg også kjent på i denne prosessen. Det var utfordrende for meg i starten å ta fatt på den doble rollen som både lærer og forsker i klasserommet, samtidig er dette noe av det som er styrken med aksjonsforskning som metode. Jeg klarte å være lærer i klasserommet sammen med elevene, og forsker i det jeg gikk i gang med refleksjonen og evalueringen av egen aksjon.

### 3.2.2 Praktikerforskning

Hiim presenterer i sin artikkel at aksjonsforskning er et vidt begrep som omfatter mange tilnærminger og mange ulike grunnleggende prinsipper (Hiim, 2020). Min aksjonsforskning kan plasseres under det Hiim kaller for praktikerforskning. I denne typen forskning er det læreren selv om styrer utviklings- og forskningsprosessen. Den dokumentasjonen og kunnskapen læreren innhenter skal bidra til å gi kunnskap til andre profesjonsutøvere. Et viktig argument for at man skal ta i bruk praktikerforskning er at endringer initieres og settes i gang nedenfra i systemet, det kommer ikke fra skoleledelsen eller lignende, og endringene er basert på lærerens egne vurderinger og tiltak. Endringene har derfor gode muligheter for å bli integrert og bidra til å endre den nåværende praksisen (Kemmis, 2009).

#### 3.2.2.1 *Kritikk av praktikerforskning*

Det foreligger en del kritikk rundt denne typen aksjonsforskning. Dette handler om at lærere ikke har tilstrekkelig forskerkompetanse og heller ingen ressurser til å forske (Tiller, 2006). Samtidig påpeker Hiim (2020) viktigheten og fordelen med å utvikle lærere som forskere og at dette er en forutsetning for å kunne styrke læreryrket som selvstendig profesjon. Kritikken handler også om det å kombinere rollen som praktiker og forsker, og dermed at praktikerne har for lite distanse med tanke på de aktuelle utfordringene man som praktiker eller lærer står ovenfor. Dette er kanskje en av utfordringene jeg har kjent mest på i løpet av denne studien der jeg har kombinert rollen som lærer og forsker, en slags dobbeltrolle. Jeg har forsøkt så godt jeg kan å være lærer i møte med eleven, mens jeg har vært forsker når det har vært oppgaven. Samtidig har jeg erfart fordelen ved å forske på egen praksis hvor jeg har vært nødt til å ta på meg forskerbrillene og se på egen praksis med et nytt blikk. Dette henger veldig i tråd med det Hiim sier, at man som lærer og forsker har en unik mulighet til å utvikle kunnskap og ferdigheter innenfor det profesjonelle fellesskapet.

Gjennom mine erfaringer med bruk av aksjonsforskning har jeg fått erfare at denne typen forskning er en del av arbeidshverdagen til en lærer. Det å teste ut metoder og reflektere rundt erfaringene man gjør seg er en naturlig del av lærerjobben. Kemmis (2009) presenterer en kritikk som jeg så vidt har vært inne på allerede. Nemlig at aksjonsforskning blir for instrumentelt for læreryrket og fremhever at utøvelsen av læreryrket ikke kan reduseres til spørsmål om effektivitet, men handler om forståelse, verdier og samarbeid som også må prege forskningen. Et annet poeng Kemmis og flere andre aksjonsforskere fremmer, er at muligheten for at lærere skal ta i bruk aksjonsforskning i sin profesjonelle utvikling hindres

av instrumentelle planer og kontrollorienterte vurderinger. Gjennom overordnede planer og styringsdokumenter.

### 3.2.3 Profesjonell utvikling

Aksjonsforskning er et begrep som naturlig kan knyttes opp mot lærerens profesjonelle utvikling som jeg var inne på i avsnittet over. Den profesjonelle utviklingen handler om lærerens læring og hvordan denne kunnskapen skal overføres til praksis (Ulvik et al., 2022). Dette er en helt naturlig del av lærerens arbeidshverdag og det å utvikle meg i min profesjonalitet, ser jeg på som noe viktig og avgjørende for å kunne være en best mulig lærer for elevene mine. Ulvik et al. skriver videre om at det er store uenigheter om hvilke kunnskaper lærere trenger, men presenterer tre ulike forståelser, av Cochran-Smith og Lytle, om hva lærere trenger for å kunne undervise bedre:

- Kunnskap for praksis (knowledge for practice)
- Kunnskap i praksis (knowledge in practice)
- Kunnskap om praksis (knowledge of practice) (Ulvik et al., 2022)

Den første forståelsen handler om at lærere først og fremst trenger kunnskap, formell kunnskap formidlet av eksperter. Kunnskapen skal handle om det som forventes at lærere formidler rundt i klasserommene. Ulvik (2022) poengterer at det sies at lærere som vet mer, underviser bedre. Profesjonell utvikling handler dermed her om å gi lærere mer kunnskap, faglig og pedagogisk påfyll. Denne kunnskapen overføres videre til praksisen.

Den andre forståelsen, kunnskap i praksis, bygger på at kunnskapen lærere trenger er forankret i praksis. Dette har lærere lært gjennom erfaring og refleksjon over egne erfaringer som er gjort. I denne forståelsen blir undervisning i stor grad sett på som noe kunstnerisk som skjer i spontane situasjoner i klasserommet. For å forbedre undervisninger her må lærere få mulighet til og gjøre eksplisitt sin tause kunnskap.

Den siste forståelsen kjennetegnes ved at den ikke har et klart skille mellom formell kunnskap på den ene siden og praksis på den andre. Den har fokus på at lærere lærer gjennom en undersøkende holdning til praksis, teori og forskning. Videre handler det om å sammen med andre ha et undrende fellesskap, der man sammen reflekterer over erfaringer man gjør, dette kobles til et større bilde – sosialt, politisk og kulturelt (Ulvik et al., 2022). Den profesjonelle utviklingen er da basert på refleksjon over tidligere tiltak, helt i tråd med aksjonsforskning slik jeg har presentert det i avsnittene over.



### 3.2.4 Troverdighet og bekreftbarhet

I forskning er reliabilitet og validitet kjente begrep som sier noe om kvaliteten på forskningen som er gjennomført. Reliabilitet handler om hvor pålitelige data man har samlet inn er, dette er et grunnleggende spørsmål man må stille seg i all forskning. Påliteligheten undersøkes ut ifra hvor nøyaktige dataene man har hentet inn er, i tillegg til måten de er hentet inn på og hvordan de bearbeides, om analysen er utført uten feil og mangler (Thagaard, 2018). Med andre ord er det et viktig poeng at forskningsprosessen er veldokumentert og blir beskrevet klart og systematisk. Begrepet validitet oversettes gjerne med gyldighet og er et begrep man kan tolke på ulike måter (Kvale & Brinkmann, 2015). Når vi snakker om validitet handler det om hvorvidt forskerens empiriske data svarer på spørsmålene forskeren har ønsket å belyse.

Disse to begrepene passer best til kvantitativ forskning og Thagaard anbefaler å erstatte disse begrepene med *troverdighet* og *bekreftbarhet* (Thagaard, 2018). Begrepet troverdighet forklarer hun som at leseren skal bli overbevist om at forskningen er utført på en tillitsvekkende måte, mens bekreftbarhet knyttes til tolkningen og kvaliteten på tolkningen. Bekreftbarheten kan støttes av tolkninger basert på annen tidligere forskning. I aksjonsforskning kan det være utfordrende å bruke begrepene reliabilitet og validitet også fordi det ikke finnes noe endelig svar, og på denne måten får spesielt validitetsbegrepet et annet innhold. Aksjonsforskning er lagt opp slik at leseren har mulighet til å tolke og være kritisk til innholdet, samtidig er det da viktig for meg som forsker å underbygge funnene mine med annen forskning og relevant teori.

### 3.3 Verktøy i bruk i aksjonen og datainnsamlingen

Jeg valgte å innhente data gjennom

- 1) Semistrukturert intervju med tre lærere.
- 2) Kartlegging av to elever med norsk som andrespråk.
- 3) Aksjon

I de neste avsnittene vil jeg redegjøre for hvorfor jeg valgte de ulike datainnsamlingsmetodene og utformingene, og hva jeg håpet å finne ut.

#### 1. Intervju

Hensikten med å ta i bruk intervju som en mine datainnsamlingsmetoder var fordi jeg ønsket mer informasjon om nåværende praksis. Jeg ønsket å vite mer om hvordan lærere opplever nåværende praksisen rundt både gjennomført og bruk av kartlegging i skolen. Intervjuene jeg gjennomførte ble lagt opp som semistrukturerte intervju der intervjuobjektene fikk se spørsmålene på forhånd og dermed forberede seg om de følte det var nødvendig. Et semistrukturert intervju kjennetegnes ved at det ligner mer på en samtale mellom intervjuer og informant. Som utgangspunkt for intervjuet hadde jeg noen hovedspørsmål jeg ønsket å stille intervjuobjektene, disse var viktige å stille for å senere kunne svare på problemstillingen min. Siden jeg ønsket å se på hvordan kartlegging kan tas i bruk for hjelp i planlegging av undervisning for minoritetsspråklige elever, trengte jeg å vite mer om hvordan kartlegging brukes og på hvilken måte lærere tar i bruk kartlegging med minoritetsspråklige elever.

Ved gjennomføring av et semistrukturert intervju vil det være rom for at samtalen tar andre retninger og at dermed spørsmålene vil være veiledende. Det handler mye om intervjuobjektet med tanke på hvilken retning intervjuet tar. I en slik intervjusituasjon vil det være mulig å stille både oppfølgingsspørsmål og be om utdypninger underveis (Svenkerud, 2021). Noe som var avgjørende for mine intervju da jeg ikke visste hva lærerne kom til å svare og jeg visste heller ikke hvilke ting de kom til å påpeke at var de viktigste.

Jeg gjennomførte et pilot-intervju i forkant av selve intervjuprosessen. Dette så jeg på som en stor fordel. Dette fikk jeg godt utbytte av da det ble tydelig for meg hvilke tilpasninger og justeringer jeg var nødt til å gjøre for å få svar på det jeg lurte på. I tillegg erfarte jeg at noen av spørsmålene kunne være litt for åpne og jeg valgte derfor å begrense meg og heller ha disse spørsmålene i bakhånd om jeg så det var nødvendig. En annen viktig erfaring jeg gjorde meg var å notere ned oppfølgingsspørsmål jeg erfarte at var avgjørende for å få svar på det jeg ønsket.

Sigrun W. Svenkerud skriver om intervjuer i klasseromsforskning og kommer her inn på hvorfor kvalitative intervjuer er hensiktsmessige, når man ønsker å forstå de underliggende holdningene til mennesker atferd. Hun skriver videre at det er gjennom intervju informantene får muligheten til å utdype svarene sine, og det er også slik man som forsker får tilgang til deres personlige oppfatninger (Svenkerud, 2021, s. 92). I denne sammenhengen var det akkurat dette jeg var nysgjerrig på også. På hvilken måte følte disse lærerne at kartlegging er en del av undervisningen og en del av hvordan man planlegger og legger opp undervisningen.

## 2. Kartlegging

For å avgjøre hvem som har rett på særskilt språkopplæring kartlegges elever. I dette prosjektet har jeg derimot vært mer nysgjerrig på hvordan et slikt verktøy kan være med på å legge til rette for god tilpasset undervisning i klasserommet. Ryen og Palm påpeker i sin artikkel i boka *Med språklige minoriteter i klassen – språklige og faglige utfordringer*, viktigheten av å bruke et kartleggingsverktøy som er tilpasset andrespråkselever (Ryen & Palm, 2021). Etter å ha gjennomført kartleggingen med elevene vil man avdekke om de har behov for særskilt språkopplæring og eventuelt hvilke typer språkopplæringer elevene har behov for.

Det er denne typen kartlegging jeg skal gjøre i forbindelse med denne studien. Kartleggingen bør også gjennomføres flere ganger som en underveisvurdering som viser elevens fremgang, dette har jeg ikke fått gjennomført i dette prosjektet på grunn av begrenset tid. Om eleven har behov for særskilt språkopplæring på et tidspunkt, vil det også være gjennom en senere kartlegging man ser om eleven er klar for å gå over til ordinær opplæring, som vil være målet. Kartlegging kan være en krevende og omfattende prosess, og det kan dermed være utfordrende å få det til regelmessig i en hektisk skolehverdag. Likevel er det viktig å påpeke at det er et viktig verktøy for tilrettelegging og det bør derfor også være i bruk, dette kommer jeg mer inn på i analysekapitlet.

Det er viktig å påpeke at denne kartleggingen ikke er en test, men et verktøy som skal hjelpe læreren til å følge med på elevens språkutvikling. Hvilken type opplæring eleven trenger og når eleven er klar for ordinær opplæring vil man få svar på gjennom kartlegging. Som jeg allerede har nevnt kan verktøyet også brukes flere ganger og som en del av en underveisvurdering i løpet av skoleåret. På denne måten vil læreren også kunne følge elevenes læringsprosesser over tid.

### 3.3.1 Praktisk gjennomføring

For å si litt om den praktiske gjennomføringen av datainnsamlingen så ble kartleggingen gjennomført over flere dager da dette er et omfattende verktøy som krever både tid og konsentrasjon hos elevene. I tillegg er det flere områder ved elevenes ferdigheter som skulle kartlegges og jeg fant derfor mest hensiktsmessig å dele det opp i to omganger. Det var viktig for meg at kartleggingen ikke gikk utover annen undervisning. Jeg kom derfor på skolen

dager jeg selv ikke jobbet og der det var rom i timeplanen for å gjennomføre denne kartleggingen med elevene. Dette handlet om at jeg for eksempel ikke tok ut elevene fra timer de ønsket å delta i. Dette var et viktig for gjennomføringen.

### 3.3.2 Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk

Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk er et digitalt kartleggingsverktøy som fra midten av 2021 ble tilgjengelig for alle grunnskoler og videregående skoler i Norge. Verktøyet skal fungere som en støtte for lærere og er lagd for å kunne vurdere om en elev har behov for særskilt språkopplæring, hvilken norskopplæring eleven trenger og når eleven er klar for å gå over til ordinær undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2021). For å finne ut av dette er derfor skolen nødt til å vurdere elevens ferdigheter i norsk, dette er i henhold til opplæringsloven §§ 2-8 og 3-12 som jeg var inne på helt i starten av dette kapitlet. Dette handler altså om at alle elever må kartlegges før det blir satt inn vedtak og verktøyet har altså et administrativt formål. Elevene må også kartlegges underveis i opplæringen for å avgjøre om disse elevene fortsatt har krav på særskilt språkopplæring eller om de nå kan følge ordinær undervisning (NAFO, 2022).

Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk er aldersdifferensiert og inndelt på denne måten: 1.-2. trinn, 3.-4. trinn, 5.-7. trinn, 8.-10. trinn og videregående opplæring. Videre inneholder verktøyet en samtaleguide man som lærer kan bruke i første møtet med nyankomne elever og deres foresatte i forbindelse med skolestart (Utdanningsdirektoratet, 2021). Denne delen av verktøyet vil det ikke være fokus på i denne oppgaven fordi jeg kun skal teste selve kartleggingsverktøyet, elevene er ikke nye på skolen, de har bodd i Norge i flere år og jeg kommer heller ikke til å snakke med foresatte.

Verktøyet kartlegger videre innenfor de fem hovedområdene i norsk: lesing, skriving, ordforråd, muntlig kommunikasjon og uttale. Disse hovedområdene er avgjørende for innlæringen av et andrespråk og man vil dermed se om eleven har tilstrekkelige ferdigheter for å følge ordinær opplæring. Disse områdene kommer jeg også mer inn på. Innenfor hvert av de fem hovedområdene er det beskrivelser av delferdigheter på tre ulike nivået, som sier noe om hvilket nivå eleven ligger på (Utdanningsdirektoratet, 2021). Man velger dermed ferdigheter ut ifra de tre nivåene og når eleven har nådd et nivå vil det være naturlig å bevege seg videre til neste nivå med noe mer kompliserte ferdigheter. Når eleven har nådd det tredje

nivået og mestrer disse ferdighetene vil man si at eleven er klar for å følge ordinær undervisning og norskopplæring.

Som jeg allerede har påpekt er ikke dette kartleggingsverktøyet en test, men et arbeidsverktøy som skal være til støtte for læreren i vurderingen av elevenes språkferdigheter. Verktøyet er bygd på et dynamisk målingssyn (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette handler om at verktøyet skal brukes over tid og måle elevenes norskferdigheter på gitte tidspunkt, samtidig som man hjelper elevene opp på høyere nivå ved hjelp av ulike typer støtte. Her vil de tre ulike nivåene være gode indikatorer på hvilken type støtte som er mest hensiktsmessig og når det også vil være naturlig å bevege seg videre til neste nivå.

I beskrivelsen av verktøyet på Utdanningsdirektoratet sine hjemmesider understrekes det også lærerens rolle under gjennomføring og vurderingen av kartleggingen. Det er en fordel om læreren som gjennomfører kartleggingen skal følge elevenes utvikling over tid og det er viktig at den som kartlegger har kompetanse i norsk som andrespråk og andrespråksdidaktikk. Dette handler om at kartlegging i grunnleggende norsk har andre krav og ferdighetsbeskrivelser enn andre ordinære kartleggingsverktøy. I tillegg er dette kartleggingsverktøyet bygd opp slik at det er ferdighetsbeskrivelser og ikke direkte oppgaver eleven skal løse. Igjen stilles det krav til læreren som må finne passende oppgaver slik at eleven kan få vist sine ferdigheter.

#### *3.3.2.1 Hva kartlegges innenfor de fem hovedområdene?*

Kartleggingsverktøyet i grunnleggende norsk tar altså for seg disse fem hovedområdene: lesing, skriving, ordforråd, muntlig kommunikasjon og uttale (Utdanningsdirektoratet, 2021). Siden disse hovedområdene blir målt på tre ulike nivåer ønsker jeg å gå kort inn på hver av hovedområdene for å vise hva verktøyet vektlegger. Dette er også for å tydeliggjøre hvilke ferdigheter dette kartleggingsverktøyet for elever med norsk som andrespråk, legger vekt på. Siden jeg skal gjennomføre kartleggingen på 4. trinns elever vil jeg derfor ta utgangspunkt i ferdigheter på dette nivået.

Ferdighetsområdet lesing på 3.-4. trinn kartlegger elevens avkoding, forståelse, lesestrategier og fonologisk bevissthet. Ifølge kartleggingsverktøyet forventes det at elevene kan lese noe lengre tekster i ulike sjangre. Elevene skal fortsatt arbeide med å øve på de tekniske leseferdighetene som handler om avkoding, i tillegg forventes det at man legger stadig mer vekt på innholdsforståelse. Når man arbeider med leseforståelsen er det viktig å introdusere

elevene for, i tillegg til å oppmuntre og oppfordre til å ta i bruk ulike lesestrategier. Om elevene ikke har kjennskap til alfabetisk skrift fra morsmålet sitt, vil det være nødvendig å arbeide mer med fonologisk bevissthet. Dette er derfor også et aspekt som kartlegges innenfor dette området.

Skriving er et ferdighetsområde som skal kartlegge mye. Elevenes bokstavforming, fonologisk bevissthet, ortografi, syntaks og tekstproduksjon er ting som kartlegges innenfor dette område (Utdanningsdirektoratet, 2021). For at elevene skal kunne produsere teks og utvikle skriveferdigheter er de avhengig av å kunne forme bokstaver, i tillegg til at de må ha en forståelse for sammenhengen mellom fonemer (lydene i talespråket vårt) og grafem (bokstaver som representerer et fonem). Videre er ortografi en del av skrivingen som handler om de norske rettskrivingsreglene, dette kan for eksempel være å skrive ord med dobbel konsonant eller ta i bruk punktum og spørsmålstejn. Videre kartlegges det om elevene mestrer å skrive setninger med den norske setningsstrukturen som kjennetegnes av SVO (Utdanningsdirektoratet, 2021)

Det tredje ferdighetsområdet som kartlegges er elevens ordforråd. Dette området kartlegger elevens ordforråd i norsk, samt elevens morfologiske utvikling og ordlæringsstrategier (Utdanningsdirektoratet, 2021). Morfologi er en del av språkvitenskapen og handler om ordenes oppbygning og hvordan de består av flere mindre enheter, morfem. Å kunne et ord handler om flere ting og er en sammensatt kompetanse. Man må forstå både ordets innhold, hva det betyr, og hvilken funksjon ordet har, når man kan ta det i bruk og hvordan man tar i bruk riktig form av det. Siden en elev med norsk som andrespråk lærer svart mange ord på kort tid er det også viktig å kartlegge og se på om eleven tar i bruk hensiktsmessige strategier for å lære seg nye ord.

I dette ferdighetsområdet presenteres to begrep; reseptivt og produktivt ordforråd (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det reseptive ordforrådet består av de ordene eleven forstår, men enten ikke vet hvordan man skal bruke eller velger å bruke. Det produktive ordforrådet består derimot av ordene eleven bruker. Begge disse ordforrådene ønsker man å kartlegge fordi det kan hende eleven kan mange flere ord, enn det man velger å ta i bruk. Dette gjelder ikke kun andrespråkselever, men er spesielt viktig her fordi elevene ofte kjenner til ordet på sitt eget morsmål, men mangler kun det norske ordet.

Det neste ferdighetsområdet som kartlegges er muntlig kommunikasjon. Her kartlegges elevens muntlig kommunikasjonsferdigheter i norsk. Dette er en omfattende ferdighet der det både kartlegges elevens evne til å delta i hverdagslige sosiale samtaler og i forbindelse med undervisning og opplæring i fag på skolen. Det kartlegges derfor både om å forstå talt norsk, de reseptive ferdighetene, og til å selv bruke norsk muntlig, de produktive ferdighetene. I tillegg kartlegges elevenes evne til innholds-, form- og bruksferdigheter i det norske språket. Det er viktig at dette ferdighetsområdet ses i sammenheng med de andre områdene, særlig «ordforråd» og «uttale» (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Det siste ferdighetsområdet som kartlegges i dette kartleggingsverktøyet er uttale. Dette ferdighetsområdet kartlegger rett og slett elevens uttaleutvikling. «Det å uttale ord kan man si er en teknisk øvelse der utviklingen består i å lære seg å fysisk artikulere fonemene, lydene, i det norske språket» (Utdanningsdirektoratet, 2021). For å lære de norske fonemene må elevene lære å oppfatte hvilke fonemer som er betydningsskillende i norsk. Dette er en prosess som spesielt kan ta de om elevene har fonologiske trekk som er svært ulike de norsk. Typiske trekk som ser kan være vanskelig eller utfordrende å skille er gjerne /i/ og /y/, /p/ og /b/ eller /r/ og /l/.

### 3.3.3 Deltakere

I dette prosjektet er det flere deltakere. Jeg har allerede beskrevet min egen rolle, som både lærer og forsker, i tillegg er det både elever som jeg har kartlagt og lærere jeg har intervjuet.

Jeg intervjuet først lærere for å få informasjon om dagens kartleggingspraksis, hvordan de arbeider med tilpasset opplæring og undervisning med elever med norsk som andrespråk. I tillegg ønsket jeg informasjon om hvilke tilrettelegginger de føler fungerer, i tillegg til hva som er realistisk å få til i en hektisk undervisningshverdag. Hvilke grep de ulike lærerne mener fungerer i undervisningen er relevant for den siste delen av denne oppgaven, når jeg skal tilpasse et undervisningsopplegg til disse elevene, med utgangspunkt i resultatene på kartleggingsprøvene. Jeg har intervjuet tre lærere. To av lærerne jobber i Osloskolen og har begge to jobbet i tre år. Den siste læreren jeg intervjuet jobber utenfor Osloskolen og har jobbet som lærer i 25 år. Hvor lærerne jobber er aktuelt fordi det er interessant å vite om det er noen ulikheter i kartleggingspraksisen de ulike skolene har.

Når det gjaldt elever jeg skulle kartlegge, ønsket jeg å kartlegge elever med et annet morsmål enn norsk og som gjerne snakket et annet språk enn norsk når de var hjemme. Dette ønsket jeg å gjøre fordi det er disse elevene jeg opplever at iblant kan bli litt «glemt» i skolehverdagen og som jeg dermed selv er nysgjerrig på hvordan jeg kan tilpasse undervisningen til. Jeg ønsker derfor mer kunnskap og flere erfaringer med hvordan jeg kan løse dette på best mulig måte i mitt fremtidige yrke som lærer. Elevene jeg har valgt å kartlegge går i klassen jeg for tiden jobber i og når denne masteroppgaven skrives går elevene på 4. trinn. Jeg har kartlagt tre minoritetsspråklige elever.

### 3.4 Analyse av datamateriale

Jeg transkriberte aller først intervjuene før jeg skrev de ut og leste gjennom flere ganger. Kategoriene mine tok utgangspunkt i intervjuguiden og spørsmålene jeg stilte her. Jeg markerte svar som skilte seg ut, i tillegg til svar som lignet på hverandre. Deretter kategoriserte og sammenlignet jeg svarene jeg fikk av de tre lærerne. Eriksen og Svanes beskriver dette som en prosess der jeg som forsker deler opp fenomener for å kunne se strukturer og koherens (Eriksen & Svanes, 2021, s. 287).

I kartleggingen jeg gjennomførte noterte jeg ting både underveis og i etterkant av kartleggingen. Notatene inneholdt responser og umiddelbare reaksjoner fra elevene. Notatene mine ble i likhet med intervjuene jeg gjennomførte, kategorisert. Etter gjennomlesing og transkribering av disse notatene ble de kategorisert etter respons fra elevene, etter hva de trengte av støtte, hva elevene opplevde som vanskelig og etter hva de selv opplevde de hadde lært. Denne tilnærmingen er i tråd med det Eriksen og Svanes skriver om det å la dataene spille hovedrollen og gjøre fortolkninger med utgangspunkt i disse (Eriksen & Svanes, 2021, s. 296).

### 3.5 Å forske på egen praksis som nyutdannet lærer

Forskningslitteratur presenterer aksjonsforskning som et verktøy i profesjonell utvikling som bidrar til et konstruktivt samspill mellom praksis og teori (Ulvik et al., 2022, s. 338). Et viktig utgangspunkt for aksjonsforskning er at man som lærer har en undersøkende holdning til praksis så vel som til teori. I en slik praksis vil læreren være kritisk ved sin måte å være lærer på, med utgangspunkt i å ville forstå og forbedre eksisterende praksis. Ulvik (2022) presenterer i sin bok hvordan dette i praksis fungerer for nyutdannede lærere.



Forskning har vist at det å ha en undersøkende holdning til både teori og praksis kan være utfordrende for nyutdannede lærere (Ulvik et al., 2022). Samtidig har det kommet frem nyutdannede lærere finner aksjonsforskning verdifullt og ser på det som en mulighet til å få større innsikt i egen praksis. Gjennom denne typen forskning blir man aktive deltakere i egen undervisningshverdag og man har mulighet til å forme sin egen praksis.

Grunnen til at jeg ønsker å ta med dette er fordi jeg gjennom dette masterprosjektet har sett hvor verdifullt det er å ha en undersøkende og kritisk holdning til det som skjer i klasserommet. Det mye omtalte praksissjokket dukker ofte opp som et tema og det å kunne se på det med et reflekterende blikk og diskutere problemstillinger med kollegaer har vært avgjørende for min praksis det første året. Her kommer aksjonsforskning inn og Ulvik sier følgende: «aksjonsforskning kan bidra til at nyutdannede utvikler refleksjonspraksis og integrerer den teoretiske og praktiske kunnskapen de har med seg fra lærerutdanningen» (Ulvik et al., 2022, s. 346). Samtidig er det ikke meningen at arbeidshverdagen skal dobles med å være både lærer og forsker, men det å se på egen praksis og det man kan gjøre noe med, med et reflekterende blikk vil kunne være verdifullt og lærerikt.

## 4 Funn og analyse

I dette kapitlet vil jeg gå gjennom resultater av aksjonen jeg har gjennomført. Jeg vil gå kronologisk gjennom de ulike fasene i denne aksjonsforskningssyklusen. Jeg vil derfor første presentere nåværende praksis. Som en del av fase 1 innhentet jeg informasjon fra lærere om hva som er kartleggingspraksis på to ulike skoler. I fase 2 presenteres planleggingen av undervisningen, med utgangspunkt i kartleggingen jeg gjennomførte. Her vil jeg blant annet beskrive elevenes resultater av kartleggingen som var utgangspunktet for undervisningen. I fase 3 vil jeg konkret presentere selve gjennomføringen og aksjonen, før jeg i fase 4 vil evaluere aksjonen jeg hadde gjennomført. I aksjonsforskning er dette den avgjørende delen av forskningen som igjen legger grunnlaget for videre planlegging og handling.

### 4.1 Fase 1: nåværende praksis

Den første fasen i denne aksjonsforskningsinspirerte studien handlet om at jeg ønsket å forstå nåværende praksis og prøve å finne ut på hvilken måte nåværende praksis kan utvikles. I denne fasen av aksjonsforskning var intervjuene og kartleggingen det aller mest sentrale. I tillegg skrev jeg ned notater og refleksjoner underveis. Disse vil bli presentert underveis sammen med prosessene som ble gjennomført. Det overordnede målet med disse intervjuene var å få informasjon om nåværende bruk av kartlegging på to ulike skoler og hvordan lærere arbeider for å tilpasse undervisningen til elever med vedtak om særskilt norskopplæring. Å kartlegge nåværende praksis kan knyttes direkte til det Kemmis (2009) skriver om det å forstå den nåværende praksisen slik at man ønsker å gjøre endringer, det han kaller for *sayings* i aksjonsforskningen.

#### 4.1.1 Intervju

Intervjuene jeg gjennomførte ga meg verdifull informasjon når det gjelder ulike kartleggingspraksiser. Som jeg allerede har vært inne på intervjuet jeg tre lærere med ulik fartstid i læreryrket. Intervjuguiden min ligger som vedlegg 1.

##### *4.1.1.1 Hva slags informasjon får lærer om elever?*

Noe av det som er det aller viktigste for å få til god andrespråksundervisning handler om å tilpasse undervisningen til elevenes utgangspunkt og alltid ha eleven i fokus. I følge Kjelaas og Fagerheim (2021) handler dette om å gjøre koblinger mellom undervisningen og elevenes

liv, og også kunne legge undervisningen innenfor elevens proksimale utviklingssone slik at man legger best mulig til rette for læring. Mitt første spørsmål handlet om hva lærere får av informasjon om elever med et annet morsmål enn norsk. Her ønsket jeg å finne ut om det er en fast praksis for dette og eventuelt om de ulike lærerne har erfart at visse ting oppleves som viktigere enn andre. De tre lærerne jeg intervjuet forklarte at det var store forskjeller i hva de får av informasjon, men at det er absolutt ønskelig å få så mye informasjon som mulig om elevene.

«Her har jeg opplevd mye forskjellig. Men det er først og fremst opp til foreldrene hva de ønsker å gi skolen av informasjon. Om jeg får vite noe så handler dette om hvor lenge eleven har bodd i Norge og om eleven har noen spesifikke utfordringer med språket.»

Lærer A

«Jeg prøver alltid å få mest mulig informasjon ved skolestart. Jeg tar kontakt med foreldrene tidlig og da merker jeg fort om det for eksempel vil være nødvendig med tolk i kommunikasjon senere.»

Lærer B

Alle de tre lærerne ønsket mest mulig informasjon for å kunne tilrettelegge undervisningen på best mulig måte. Jeg fikk også inntrykk av at det var forskjell på hva lærerne aktivt gjorde for å skaffe seg denne informasjonen. Lærer A kommuniserer at det handler mye om foreldrene, mens lærer B virket å selv gjøre noen grep for å få mest mulig informasjon.

Oppsummert kan dette vise at det vil være vanskelig for lærere å tilpasse undervisningen i starten av skoleåret da det er begrenset hva de får av informasjon om elevene sine. Dette betyr at det aller viktigste i starten av første klasse er å bli kjent med elevene sine og bli kjent med deres erfaringer. Kjelaas og Fagerheim (2021) skriver at det er på denne måten man kan bruke elevene som ressurser og på denne måten skape en god, inkluderende andrespråksundervisning.

#### *4.1.1.2 Hvilke kartleggingsverktøy brukes?*

Mitt andre spørsmål var kanskje det jeg var aller mest nysgjerrig på da det er dette jeg har hørt flest lærere uttale seg om under diskusjoner på pauserommet, da ofte misfornøyde. Dette spørsmålet handlet mer om skoleledelsen og hvilke krav som stilles fra dem om hvilke

kartleggingsverktøy som skal tas i bruk. Her svarte alle tre lærerne at det er dette som er mest frustrerende i arbeid med kartlegging.

«Det finnes lite retningslinjer når det både gjelder hvilke verktøy vi skal eller bør ta i bruk. Jeg savner også anbefalinger eller retningslinjer for hvordan man bør gå frem for å få et best mulig utbytte av kartleggingen.»

Lærer A

Lærer C som har jobbet tre år i osloskolen påpeker at dette er noe hun har etterlyst, men aldri har opplevd å bli hørt. Dette henger veldig i tråd med funnene som både Rambøll (2006) og Palm og Ryen (2021) fant i sine studier, altså at lærerne både ønsker mer kompetanse på området og retningslinjer fra skoleledelser når det gjelder anbefalinger om hvilke verktøy som bør tas i bruk.

Når det gjelder kartlegging i første klasse fortalte den læreren ene at skolen hun jobber på har et fast kartleggingsverktøy som brukes. Dette skal gjøres på høsten. Når det gjelder elever med norsk som andrespråk kartlegges de med samme verktøy. Jeg stilte da spørsmål om de syntes dette var riktig, at elever med et annet utgangspunkt skal kartlegges på samme vilkår. Da svarte hun at dette var slik skolen valgte å gjøre det og dermed ikke noe de har tenkt noe spesielt over. Elever med minst en forelder med et annet morsmål enn norsk blir også kartlagt med NISK for å kartlegge om de har behov for særskilt norskopplæring. Dette er ikke noe skoleledelsen sier de skal gjøre, men hun forteller: «vi skal jo følge med på utviklingen til elevene, dette er måten vi mener fungerer best og derfor bruker vi kartlegging. Dette gjør vi en gang på høsten og en gang på våren.» Videre spurte jeg hva kartleggingen brukes til og da fortalte hun at den brukes til å følge med på utviklingen, det er ikke noe konkret som tas i bruk til planlegging av undervisning, men som alltid ligger i bakhodet.

Lærer A, forteller at elever med et annet morsmål enn norsk kartlegges hver høst og vår med et skjema som heter Vurdering av språkkompetanse. Dette gjøres for å vurdere om elevene har rett på særskilt norsk opplæring. Dette gjøres ikke bare i første klasse, men på alle trinn for å følge opp elevene og for å kunne tilrettelegge for best mulig opplæring.

Svarene jeg fikk her ga meg inntrykk av at kartlegging kun brukes til et administrativt formål, der kun målet er å kartlegge en elev for å finne ut om man skal fatte vedtak og dermed avgjøre om eleven skal følge ordinær undervisning. Palm og Ryen (2021) er inne på hvorfor dette kan

være trøblete, at kartleggingsprøver kun har et administrativt formål. I visse tilfeller glemmer lærere det pedagogiske aspektet, og fokuserer heller kun på gjennomføringen fordi dette er noe de er pålagt. Dette er utfordringen jeg ønsket å undersøke og som jeg stiller spørsmåltegn ved.

I tillegg fikk jeg i intervjuene inntrykk av at det legges det lite vekt på kartlegging av minoritetsspråklige elever. Opplæringslova sier at elever med et minoritetsspråk *skal* kartlegges for å finne ut om elevene har rett på for eksempel særskilt norskopplæring. Carlsen og Moe (2019) er inne på at det bør stilles større krav til skoleledelsen og skoleeiere når det gjelder kartlegging av minoritetsspråklige elever. Intervjuene jeg gjennomførte bekrefter at skolene trenger tydeligere retningslinjer slik at kartleggingen av minoritetsspråklige elever gjennomført på en slik måte elevene har krav på.

#### *4.1.1.3 Hvordan tilpasser lærere undervisningen til minoritetsspråklige elever?*

Mitt neste spørsmål handlet om den daglige undervisningen og hvordan lærerne tilrettelegger og tilpasser undervisningen for elever med særskilt norskopplæring. Lærer A fortalte at hos dem er det norsklæreren som gjør alle tilpasninger i alle fag.

«Hun har ansvar for tilpasningene fordi hun har spesialisert seg i elever med norsk som andrespråk. Dette fungerer veldig bra fordi da er det alltid en rød tråd i hvordan tilpasninger gjennomføres.»

Lærer A

Hun fortalte videre at det alltid er like stort fokus på denne undervisningen, som den ordinære. Undervisningen blir tilpasset til elevenes nivå og det varierer mellom undervisning i full klasse, undervisning i grupper og en-til-en undervisning.

Jeg tolker det dit hen at dette er en god måte å tilpasse undervisningen på. Opplæringsloven sier at elever med særskilt norskopplæring, som det er snakk om i dette tilfellet, skal ha et like godt utbytte av undervisningen som elever som følger den ordinære undervisningen (Opplæringslova, 2017). Utdanningsdirektoratet (2022) skriver også om hvordan elever med tilpasset opplæring skal føle seg inkludert i den ordinære undervisningen, og det er alltid lærerens jobb å etterstrebe dette.

Lærer B og C kunne fortelle at det er læreren i de ulike fagene som gjør tilpasningene til undervisningen på skolen de jobber.

«I min klasse følger elevene med særskilt norskopplæring for det meste den ordinære undervisningen, men vi gjør justeringer og tilpasninger når det er nødvendig og muligheter for det.»

Lærer C

De fortalte videre at også her varierer undervisningen mellom undervisning i full klasse, undervisning i grupper og en-til-en undervisning.

«Om elevene tas ut i grupper betyr ikke dette at det *kun* er elevene med norsk som andrespråk som tas ut, men det kan være andre elever som trenger ekstra støtte eller bare har godt av arbeide i mindre grupper.»

Lærer B

«Om det er en pedagog ekstra i klasserommet brukes dette alltid for å støtte enkeltelever, men det er ikke bare elever med særskilt norskopplæring i klassen. Det er også elever med lese-og skrivevansker eller andre utfordringer, som også trenger veiledning og støtte.»

Lærer C

Etter å ha hørt hva de tre lærerne tenker om tilpasset opplæring og hvordan de praktiserer dette fikk jeg inntrykk av at det også er store forskjeller her. Rambøll management (2006) så det samme i sin forskning. Det er store forskjeller når det gjelder praktisering av enkeltvedtak på skolene rundt om i Norge, og det er i stor grad opp til skolene og lærerne selv hvordan de ønsker å praktisere dette. Med andre ord er det dermed ikke rart dette føre til store forskjeller.

#### 4.1.1.4 *Hvordan følge med på utviklingen til minoritetsspråklige elever?*

Mine to neste spørsmål hang veldig sammen. Det første handlet om hvordan lærerene vurderer om elever har *tilstrekkelige* ferdigheter i norsk. Det andre spørsmålet var: «I opplæringsloven står det følgende: «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» - hvordan følger dere med på utviklingen til elever med et annet morsmål enn norsk?»

Når det gjaldt begrepet *tilstrekkelige ferdigheter* stilte alle lærerne spørsmål rundt ordet tilstrekkelig og påpekte at dette er vanskelig å vurdere. Jeg fikk ikke inntrykk av at noen av lærerne hadde hengt seg noe opp i begrepet tidligere. Alle tre lærerne kom frem til at de tenker en elev har tilstrekkelige norskferdigheter om han eller hun henger med i den ordinære undervisningen.

«Det er vanskelig å beskrive om en elev har tilstrekkelige ferdigheter. Vi bruker ikke det begrepet.»

Lærer B

«Tilstrekkelige ferdigheter er vanskelig å måle, men det er avgjørende at eleven henger med i den ordinære undervisningen.»

Lærer A

Hvordan lærerne følger med på elevenes utvikling hadde de derimot en del tanker om. Her svarte alle tre lærerne at de brukte kartlegging for å følge med på elevenes språkutvikling. Alle lærerne brukte kartleggingsverktøy som er laget for elever med norsk som førstespråk, ingen av lærerne var kjent med verktøyet jeg brukte. Dette syntes jeg var interessant og ønsket å vite mer om hvorfor de ikke brukte noe som var tilpasset elevene med et annet morsmål, noe jeg også har vært inne på i et av de tidligere spørsmålene. Lærer B og C fortalte at dette er noe de har tilgang på, men ikke har fått noen opplæring i. Begge to kunne fortelle at de dermed ikke følte seg trygge på å ta i bruk verktøyet.

«Jeg kunne ønske vi fikk noe kursing fra ledelsen for eksempel. Det ender med at vi heller gjør tilpasninger med kartleggingsverktøyet vi allerede bruker og velger ut oppgaver som elevene med vedtak skal gjøre.»

Lærer C

«...i tillegg får disse elevene noen ganger gjøre kartleggingene en-til-en med en lærer eller i mindre grupper.»

Lærer B

Dette er funn som ikke overrasker meg. Tidligere forskning av både Palm og Ryen (2021) og Rambøll management (2006) viser akkurat dette, at lærere savner og etterlyser kompetanseheving. Igjen er det store forskjeller på skolene både når det gjelder praktiseringen

og kunnskap rundt kartlegging av minoritetsspråklige elever med vedtak. I tillegg ønsker lærerne mer kunnskap og kompetanseheving på feltet.

#### *4.1.1.5 Elevenes opplevelser*

Mitt siste spørsmål handlet mer om elevene og lærerens inntrykk av elevenes syn på det å få særskilt norskopplæring. Her var jeg spesielt nysgjerrig på om det ofte kom reaksjoner fra elevene eller om de viste noen tydelige tegn på hva de tenker om å få ekstra støtte og veiledning. Her kunne alle de tre lærerne fortelle at elevene opplevde det som noe positivt å få støtte eller hjelp i undervisningen. Lærer C påpekte at i elevsamtaler og utviklingssamtaler ga både elever og foresatte uttrykk for at de opplevde det som positivt og at elevene følte seg ivaretatt i undervisningen. I tillegg opplevde alle lærerne elevene sine som flinke til å spørre om hjelp om det er noe de ikke forstår eller om noe er uklart. Lærer B kunne fortelle at i denne klassen er det veldig lav terskel for å be om hjelp, si man ikke forstår eller spørre læringspartneren om hjelp. Jeg spurte videre om dette gjaldt alle elevene i klassen eller kun elever med vedtak, da svarte hun: «hos oss er det kultur for å rekke opp hånda om det er noe som oppleves som vanskelig. Dette tror jeg er spesielt positivt for elevene som har litt ekstra utfordringer, også elevene med vedtak.»

#### *4.1.1.6 Oppsummering*

Oppsummert så kan jeg si at disse intervjuene ga meg informasjon om den praksisen som er rundt på skolene i dag når det gjelder kartlegging i norskfaget, men det er også klart at resultatene jeg har fått ikke er representativt for alle skoler i Norge. Det er likevel liten tvil om at det er stort sprik i hvor mye lærere og skoler tar i bruk kartlegging i undervisningshverdagen. Alle tre lærerne jeg intervjuet kunne fortelle at de ikke tok i bruk kartleggingsverktøy mer enn to ganger i året, i forbindelse med halvtårsvurderinger og utviklingssamtaler, altså med et administrativt formål slik jeg skriver om i kapittel 2.2.2. De to lærerne som jobber i Osloskolen, lærer B og C, kunne også fortelle at elevene med vedtak om særskilt norskopplæring kun ble kartlagt med eget kartleggingsverktøy i første klasse. Utover dette ble elevene kartlagt med samme kartleggingsverktøy som elevene med norsk som morsmål. Dette er funn jeg vil ta med meg videre da jeg i dette prosjektet skal se på hvordan kartlegging kan tas i bruk med et pedagogisk formål, altså som hjelp i planlegging av undervisning.



## 4.2 Fase 2: planlegging

I fase 2 av dette prosjektet sto selve planlegging av aksjonen for tur. Med utgangspunkt i kartleggingen og intervjuene jeg gjennomførte planla jeg fire undervisningsøkter. Aller første analyserte jeg resultatene av kartleggingen før jeg med utgangspunkt i dette og den didaktiske relasjonsmodellen gikk i gang med undervisningsplanlegging.

### 4.2.1 Kartlegging

Kartleggingsfasen bestod som nevnt i metodekapitlet av kartlegging av tre elever med norsk som andrespråk. Selve kartleggingen delte jeg opp i tre økter per elev på cirka 15 minutter. Dette valgte jeg å gjøre fordi jeg ønsket å gjøre kartleggingen så nøyaktig som mulig. Med dette mener jeg at elevene ofte har en begrenset periode de klarer å konsentrere seg og dermed fikk jeg et mest mulig realistisk resultat av de ulike ferdighetsområdene vi arbeidet med. Kartlegging kan også virke overveldende fordi det er så mange ulike ferdigheter som skal testes og på denne måten opplevdes det ikke *for* overveldende for elevene. I tillegg kan dette være den mest virkelighetsnære måten å gjøre det på. I hverdagen som lærer er man nødt til å bruke den tiden man har og jeg har ved flere anledninger opplevd å dele opp økter der vi har drevet med kartlegging, da spesielt om det ikke er kartlegging som hele klassen skal delta på.

Jeg har kartlagt elevenes leseferdigheter med utgangspunkt i kartleggingsverktøyet i grunnleggende norsk som er utarbeidet av Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2021). Kartleggingsverktøyet er som nevnt i kapittel 2.1.1, lagt opp slik at det på et vis tar utgangspunkt i det Vygotsky kaller for den proksimale utviklingssone. De ulike ferdighetsområdene måles ut ifra hva elevene ikke mestrer, hva de mestrer med støtte og hva de kan mestre uten støtte.

Ifølge kontaktlærer til de tre elevene jeg har kartlagt i denne studien har de tilstrekkelige ferdigheter til å følge ordinær undervisning. Elevene har rett til særskilt norskopplæring og får også dette. Denne opplæringen innebærer tettere oppfølging i undervisningen, i tillegg blir de kartlagt to ganger i året for å vurdere utviklingen og eventuelt om det må gjøres noen justeringer i den tilrettelagte undervisningen. Elevene blir kartlagt med de samme kartleggingsverktøyene som elever med norsk som morsmål.

I denne studien har jeg som nevnt brukt Utdanningsdirektoratet sitt kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk og vurdert elevene etter mestringsnivåer, og om de mestrer de ulike ferdighetene uten støtte, med støtte eller om de ikke mester det. Som jeg allerede har vært inne på følger disse tre elevene ordinær undervisningen og med utgangspunkt i det jeg allerede vet om elevene, kunne jeg plassere de i mestringsnivå 3 i kartleggingen. Kartleggingsverktøyet har ikke noe ferdig materiell så jeg tok derfor utgangspunkt i tekster fra elevbok Salto 4b fordi dette er boka klassen følger (Svanes et al., 2022).

#### 4.2.1.1 Elev A

Elev A kan lese aldersadekvate skjønnlitterære og faglige tekster, men strever noe med forståelsen når det gjelder spesielt faglige tekster. Dette kom til syne da jeg spurte hen spørsmål om teksten hen hadde lest. Jeg fikk inntrykk av at dette blant annet kunne handle om konsentrasjon da hen først og fremst hadde utfordringer med å klare å svare på spørsmålene som handlet om innholdet i andre del av teksten. Lengre ord ikke-lydrette ord, som *vaskevannsfat* og *oppvaskmaskin* var ord som eleven strev må å lese. Hen klarte å fortelle et sammendrag av teksten hen hadde lest. I kartleggingen leste vi to tekster, en skjønnlitterær og en fagtekst, begge fra elevbok Salto 4b. Da jeg spurte om hvilken tekst som var fakta og hvilken som var fantasi var vi nødt til å diskutere dette litt før hen til slutt klarte å skille de to tekstene. Eleven tar ikke i bruk førlesingsstrategier, men husker at vi har snakket om lesestrategien Salto.

#### 4.2.1.2 Elev B

Elev B lyderer seg frem til riktig ord om hen møter på lengre, ukjente ord i tekster. Hen uttalte tydelig «g» og «d» i ord der disse skal være stumme, som for eksempel «lang» og «dermed». Hen kan forklare hva som er en faglig tekst og hva som er en skjønnlitterær tekst, i tillegg til å forklare hva som kjennetegner de. Når jeg spør om det er noe spesielt hen legger merke til med den skjønnlitterære teksten forklarer hen at det er gjentakelser og at det betyr at noe skjer flere ganger. Hen varierer intonasjonen ved høytlesing. Hen forklarer at hen alltid ser på bildene før hen begynner å lese tekster, men bruker ingen bevisste lesestrategier utover dette. Med bakgrunn i dette vil jeg si at elev B er en sterk leser som har lite utfordringer i lesing av både skjønnlitterære og faglige tekster. Eleven husker at vi har snakket om lesestrategien Salto.

#### 4.2.1.3 Elev C

Elev C kan lese aldersadekvate skjønnlitterære og faglige tekster, men strever noe med forståelsen når det gjelder både skjønnlitterære og faglige tekster. Hen er avhengig av å skimme gjennom teksten 2-3 ganger for å kunne svare på spørsmålene jeg stiller for å vurdere leseforståelsen. Lengre ord ikke-lydrette ord, som *vaskevannsfat* og *oppvaskmaskin* var ord eleven strevde med å lese. Hen kan skille hva som er en skjønnlitterær tekst og hva som er en fagtekst. Hen forklarer at skjønnlitteratur er fantasi. Hen varierer intonasjonen noe ved høytlesing, men pausen kan markeres bedre, spesielt ved punktum. Hen tar ikke i bruk noen lesestrategier ved lesing og påpeker heller ingen språklige virkemidler i teksten.

#### 4.2.1.4 Oppsummering

For å oppsummere så vil jeg si at disse tre elevene befinner seg på omtrent samme nivå når det gjelder leseflyt og lesehastighet. De har alle tre strategier de tar i bruk om de møter på utfordrende ord de ikke kjenner til eller vet uttalen på. De tre elevene klarte alle å svare på spørsmålene om tekstene vi hadde lest, men spesielt elev A og C strevde noe mer med spørsmålene som handlet om den faglige teksten. Elev A og C tok ikke i bruk noen tydelige lesestrategier, mens elev B så spesielt nøye på bildene før hen begynte å lese.

Tabell 1 oppsummerer resultatene fra kartleggingen, der kolonnene representerer kriterier fra kartleggingsverktøyet.

Tabell 1: resultater fra kartlegging.

	Leseflyt	Vanskelige ord	Leseforståelse	Lesestrategier	Kommentarer
Elev A	God leseflyt	Strever med lengre, ikke-lydrette ord. Lydere	Ok med skjønnlitterær tekst, strever mer med forståelsen når det er en faglig tekst.	Bruker ingen tydelige lesestrategier.	Tidvis utfordringer med konsentrasjon.
Elev B	God leseflyt, varierer intonasjon	Lyderer seg frem til riktig ord. Tydelige endelser som egentlig skal være stumme: dermeD, lanG.	God leseforståelse, strever noe mer med den faglige teksten.	Ser tydelig på bilder før hen starter å lese.	Inntrykk av at hen stresser litt når hen leser.
Elev C	God leseflyt. Glemmer pauser ved spesielt punktum og spørsmåltegn.	Strever med lengre, ikke-lydrette ord.	Utfordringer med leseforståelsen, trenger å skimlese flere ganger.	Bruker ingen tydelige lesestrategier.	

Med bakgrunn i disse resultatene i kartleggingen planla jeg fire undervisningsøkter der målet var å forbedre de fire ferdighetene jeg har vært inne på. De fire undervisningsplanene ligger under, mens planen for hele perioden ligger som vedlegg 4.

#### 4.2.2 Planlegging av undervisning basert på kartleggingene

Utgangspunktet for planleggingen var i hovedsak kartleggingen som jeg gjorde av elevene i forkant, i tillegg til notater og refleksjoner jeg gjorde meg underveis i kartleggingsprosessen. Den første planen jeg lagde var en generell plan som tok for seg flere kompetansemål og som skulle være et arbeidsdokument jeg kunne ta i bruk underveis i gjennomføringen av undervisningsopplegget. Denne planen ligger vedlagt som vedlegg 4. I denne planen valgte jeg tre kompetansemål som jeg ønsket skulle være de overordnede målene for undervisningsperioden og de ulike undervisningsøktene. Deretter valgte jeg mindre, mer konkrete mål for hver av undervisningsøktene. Dette gjorde jeg for at målene skulle være

enkle å forstå for elevene i tillegg til at de som nevnt var mer konkrete og dermed mer realistiske.

Da jeg skulle i gang med å planlegge undervisningen tok jeg utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen. Modellen tar for seg alle sider ved planlegging og er et godt verktøy i planlegging av undervisning. Modellen tok jeg aktivt i bruk i alle deler av planleggingen. Det var viktig for meg å legge en strukturert plan som tok hensyn og la til rette for god undervisning. I en vanlig undervisningshverdag tar jeg også utgangspunkt i denne modellen, men det er ikke alt jeg noterer meg eller tenker like nøye gjennom. Da jeg skulle i gang med denne undervisningen valgte jeg å gjøre det annerledes og gå grundig og mer konkret til verks. Dette gjorde jeg for å få best mulig utbytte av undervisningen.

### **Undervisningsøkt 1**

I undervisningsøkt 1 valgte jeg å ha målet «Elevene skal vite hva en lesestrategi er og vite hvordan man aktivt bruker det.» Grunnen til at jeg valgte dette var fordi jeg gjennom kartleggingen erfarte at det her er det en del hull når det gjelder hva elevene har fått med seg fra undervisningen, noe som vitner om at undervisningen ikke har vært godt nok tilpasset de ulike elevenes nivå. Allerede første uken i 4. klasse ble SALTO lesestrategi introdusert for elevene (Fjeld, 2021). Det ble gjennomgått og repetert de første tre ukene. SALTO står for superblikk, alt jeg vet, lesemåte, tenkestopp og oppsummering. *Superblikk* handler om å se på overskrift, bilder og bildetekst, og spørre seg selv hva tror man teksten handler om. *Alt jeg vet* handler om at elevene skal tenke gjennom hva de vet om dette tema eller emnet fra før. *Lesemåte* minner elevene på ulike metoder å ta i bruk når man måter på vanskelig ord, for eksempel å lese bokstav for bokstav, lese deler av ord før man til slutt leser hele ordet. *Tenkestopp* skal få elevene til å stoppe opp under lesingen og tenke gjennom det de har lest, er det noe som er vanskelig? Husker jeg alt jeg har lest? Mens den siste bokstaven står for *oppsummering*, hva har jeg lært og hva har jeg lest om?

Jeg ønsket å bruke akkurat Salto lesestrategi da det er denne elevene har noe kjennskap til og som jeg vet det blir oppfordret til å ta i bruk i den daglige undervisningen. Videre valgte jeg at vi skulle lese både skjønnlitterære og faglige tekster slik at elevene fikk øvd på å ta i bruk lesestrategiene i arbeid med begge disse teksttypene, slik jeg har beskrevet i tabellen 2.

Undervisningsøkt 1.					
Overordnet mål: Lese tekster med flyt og forståelse og bruke lesestrategier målrettet for å lære.					
Mål	Rammefaktorer	Elevforutsetninger	Innhold	Arbeidsmetoder	Vurdering/evaluering
Elevne skal vite hva en lesestrategi er og vite hvordan man aktivt bruker det.	1 lærer 3 elever	Alle elever med et annet morsmål enn norsk.  Lite kunnskap om lesestrategier.	Vi skal lese både fagtekster og skjønnlitterære tekster.  Vi øver på å bruke konkrete strategier for å forstå tekstene.	Introduksjon: lesestrategier. -Kjenner vi til noen? -Bruker du noen?  Gjennomgå SALTO lesestrategi.  Lese en fagtekst sammen ved bruk av SALTO.  Lese fagtekst individuelt, oppmuntre til bruk av lesestrategien SALTO.	Samtale med hver elev etter undervisningsøktene. -Hva har vi lært? -Noe som oppleves som vanskelig?

Tabell 2: didaktisk plan for undervisningsøkt 1.

## Undervisningsøkt 2

Den andre undervisningsøkten bestod av en del med repetisjon om lesestrategier. Dette var fordi jeg ønsket at elevene skulle lære dette ordentlig og også øve seg på å ta det i bruk på egenhånd. Videre var tema for denne økten å ta i bruk morsmålet til elevene som en ressurs. Jeg ønsket derfor at vi skulle jobbe med å bruke morsmålet i møte med nye, vanskelig ord. Dette er også mer beskrevet i tabell 3. Grunnen til at jeg valgte å gjøre dette var fordi jeg så i kartleggingen at det er disse ordene elevene strever mest med å forstå og jeg ønsker derfor å lære dem noen strategier for å mestre dette.

Undervisningsøkt 2.					
Overordnet mål: Sammenligne ord og uttrykk i norsk og andre språk.					
Mål	Rammefaktorer	Elevforutsetninger	Innhold	Arbeidsmetoder	Vurdering/evaluering
Sammenligne ord og uttrykk i norsk og andre språk.	1 lærer 3 elever	Alle elever med et annet morsmål enn norsk.  Utfordringer med forståelse av lengre, ikke-lydrette ord.	Vi skal lese både fagtekster og skjønnlitterære tekster.  Vi skal øve på å bruke førstespråket sitt som en strategi til å forstå hva teksten handler om.	Repetisjon: SALTO- lesestrategi.  Trekke ut utfordrende ord fra teksten. Kjenner vi disse på førstespråket? Oppmuntre elevene til å bruke hverandre som ressurser.	Samtale med hver elev etter undervisningsøktene. -Hva har vi lært? -Noe som oppleves som vanskelig?

Tabell 3: didaktisk plan for undervisningsøkt 2.

### Undervisningsøkt 3

Den tredje undervisningsøkten bygde på de to vi allerede hadde vært gjennom. I kartleggingen så jeg som nevnt at det var lengre, ikke-lydrette ord som iblant gjorde det utfordrende for elevene å forstå sammenhengen i tekstene de leste. Jeg ønsket derfor å fortsette og øve på disse ordene, både ved å øve på uttale av disse ordene. I tillegg til å ta i bruk morsmålet slik vi gjorde i økt 2.

Undervisningsøkt 3.					
Overordnet mål: trekke bokstavlyder sammen til ord under lesing og skriving.					
Mål	Rammefaktorer	Elevforutsetninger	Innhold	Arbeidsmetoder	Vurdering/evaluering
Trekke bokstavlyder sammen til ord under lesing og skriving.	1 lærer 3 elever	Alle elever med et annet morsmål enn norsk.  Utfordringer med uttale av lengre, ikke-lydrette ord.	Elevene skal lese både fagtekster og skjønnlitterære tekster.  Elevene skal øve på å bruke førstespråket sitt som en strategi til å forstå hva teksten handler om.	Repetisjon: lesestrategier.  Lesing av høyfrekvente ikke-lydrette ord.	Samtale med hver elev etter undervisningsøktene. -Hva har vi lært? -Noe som oppleves som vanskelig?

Tabell 4: didaktisk plan for undervisningsøkt 3.

#### Undervisningsøkt 4

Den fjerde undervisningen økten ønsket jeg skulle være en avslutning på det vi hadde vært gjennom så langt så jeg ønsket derfor å repetere de ulike strategiene vi hadde vært gjennom. I tillegg til å teste elevene litt i hva de husket av de ulike strategiene. Siden jeg visste at elevene er kjent med diktat ønsket jeg å avslutte økten med en diktat med noen av de ordene vi hadde gjennomgått.



Undervisningsøkt 4.					
Mål	Rammefaktorer	Elevforutsetninger	Innhold	Arbeidsmetoder	Vurdering/evaluering
<p>Trekke bokstavlyder sammen til ord under lesing og skriving.</p> <p>Sammenligne ord og uttrykk i norsk og andre språk.</p> <p>Lese tekster med flyt og forståelse og bruke lesestrategier målrettet for å lære.</p>	1 lærer 3 elever	Alle elever med et annet morsmål enn norsk.	Repetisjon av ulike strategier.	<p>Arbeidshefte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-leseforståelse skjønnlitterær tekst</li> <li>-leseforståelse fagtekst</li> <li>-«diktat» med ord som er gjennomgått</li> </ul>	<p>Samtale med hver elev etter undervisningsøktene.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Hva har vi lært?</li> <li>-Noe som oppleves som vanskelig?</li> </ul>

Tabell 5: didaktisk plan for undervisningsøkt 4.

### 4.3 Fase 3: aksjon/handling

I denne delen vil jeg gå gjennom de fire undervisningsøktene grundig, reflektere rundt hva som ble gjennomgått og hva som skjedde underveis, med utgangspunkt i planene som ligger over. I denne fasen av prosjektet handlet det om å gjøre justeringer for å utvikle praksisen til noe bedre, det er dette Kemmis (2009) referer til som *doings* i aksjonsforskningen. For å få til disse justeringene og endringene for å gjøre nåværende praksis bedre, er det en del grep som må gjøres, det er dette han kaller *relatings*.

#### 4.3.1 Undervisningsøkt 1

Vi startet økten med å snakke om hva en strategi var og at dette kunne være mye forskjellig, men ble enige om at det var en metode for å hjelpe oss til å forstå noe. I denne sammenhengen handlet det om å hjelpe oss med å forstå det vi leser. Monsrud (2021) skriver at det kan være nyttig å undervise minoritetsspråklige elever eksplisitt om lesestrategier for å gi det et grunnlag i lesingen av mer utfordrende og kompliserte tekster.

Alle tre elevene kunne fortelle meg at de husket at vi hadde hatt om SALTO tidligere dette skoleåret, men ingen av elevene mente de brukte noen av disse strategiene. Denne responsen ga meg inntrykk av at undervisningen ikke hadde vært godt nok tilpasset disse elevene, muligens også resten av klassen. Det kan være flere grunner til dette, men det å ta i bruk evaluering i etterkant av økten vil gi innsikt i hva elevene egentlig har lært og om de har oppnådd ønsket læringsutbytte. Dette er viktig å gjøre i etterkant av økten det blir gjennomgått, men det er også viktig å repetere og oppfordre elevene til å ta det i bruk om det er ønsket. Da vi derimot satt i gang med å lese en fagtekst om ville dyr ble det tydelig for meg at de bruker spesielt bilder aktivt. Den av elevene som hadde mest utfordringer med leseforståelse i kartleggingen, brukte tid på å se på bilder og leste også overskriften to ganger. Da jeg spurte hvorfor hen gjorde det svarte hen, «jeg måtte lese den en gang til for å være sikker på at jeg visste hva det skulle handle om.»

Etter at elevene hadde lest tekstene på egenhånd, stilte jeg de spørsmål om det de hadde lest. Her skjedde også det som også kom tydelig frem i kartleggingen; at spørsmål om den første delen av teksten mestrer elevene, mens når det kommer spørsmål om den siste delen var alle nødt til å skumlese teksten igjen. Det var også spørsmål som de kunne få svar på ved å se på bildene ved siden av teksten, men det var det ingen av de som var oppmerksomme på.

Vi gikk deretter konkret gjennom de ulike bokstavene i SALTO lesestrategi, dette er nevnt over, og vi leste en ny fagtekst der fokuset var på å ta i bruk lesestrategiene. De satt først individuelt og så på bilder, bildetekst og overskrift. Deretter fikk de i oppgave og lage et tankekart over ting de allerede vet om ville dyr. Etter de hadde arbeidet med hvert sitt tankekart fikk de i oppgave å lese teksten og skrive ned ord de så i teksten som de ikke forstod, eller var usikre på hva betydde. I tillegg mente jeg de på at vi skulle lære oss det vi leste og dette var viktig med tanke på neste oppgave. Til slutt skulle elevene skrive et sammendrag om hva teksten handlet om, minst fire linjer og maks en halv side.

Etter vi hadde gjort dette skulle de svare på spørsmål om teksten, dette mestret de mye bedre denne gangen og to av elevene brukte sammendraget sitt for å svare på flere av spørsmålene sine. I utgangspunktet hadde jeg også planlagt at vi skulle gjøre det samme med en litt utfordrende skjønnlitterær tekst, men det rakk vi ikke. Jeg oppfordret elevene til å bruke strategier når de senere leser litt mer utfordrende tekster, spesielt i naturfag som jeg vet de

synes er utfordrende å huske og forstå alt de leser. Mer om responsen fra elevene og vurderingen og evalueringen vi gjorde i etterkant av økten skriver jeg om i kapitlet under.

#### 4.3.2 Undervisningsøkt 2

Undervisningsøkt 2 startet med at vi repeterte letestrategien og jeg var veldig nysgjerrig på om elevene hadde husket å ta i bruk strategiene når de leste. Elev A fortalte at hen ikke hadde gjort det, men husket hva det handlet om. Elev B som også er den beste leseren i gruppen fortalte at hen brukte det i naturfag i forrige time og da jeg spurte hvordan det fungerte fortalte hen at det var *litt* lettere å forstå alt innholdet. Elev C fortalte at hen brukte det hele tiden når hen leste, «nå stopper jeg opp og sjekker om jeg husker det jeg har lest, før jeg går videre.»

Temaet for denne økten var fortsatt strategier, men denne gangen utfordret jeg elevene til å ta i bruk morsmålet sitt for å få forstå ord de syntes var utfordrende. Dette er i tråd med det Carlsen og Moe (2019) skriver om å ta i bruk elevens språk og erfaringer, slik at elevens morsmål er en ressurs i undervisningen. Et eksempel var «vaskevannsfat», som vi hadde lest i en av tekstene i kartleggingen, og jeg visste ingen av elevene forstod ordet da vi leste det da. Jeg oppfordret de til å dele opp ordet og oversette det til sitt eget morsmål og se om det kunne gi mening. To av elevene har samme morsmål og diskuterte sammen før de alle tre ble enige om at det er noe man kan fylle vann oppi, også kan man vaske seg.

Elevene fikk deretter en liste med lengre, utfordrende ord som ikke er så vanlige å ta i bruk i dagliglivet. De ble oppfordret til å dele opp ordene i mindre morfem og se om de forstod de ulike delene, om ikke skulle de ta i bruk morsmålet. Stort sett fungerte dette og jeg fikk inntrykk av at de opplevde det som veldig gøy å bruke morsmålet sitt som en ressurs. For å vise forståelse skulle de skrive setninger skriftlig med ordene. Jeg opplevde det som en stor fordel at to av elevene hadde samme morsmål og dermed også kunne bruke hverandre som ressurser.

Noe som kom veldig godt frem i denne undervisningsøkten var at elevene er veldig stolt over morsmålet sitt, og det at jeg oppfordret dem til å ta det i bruk likte de veldig godt. En av elevene sa: «jeg tenker jo hele tiden på morsmålet mitt, ikke på norsk. Så da er det egentlig litt sånn jeg gjør hele tiden, men det er gøy at lærerne også sier vi skal gjøre det.» morsmål.

Utfordringen med dette arbeidet er at jeg ikke har kunnskap om elevenes morsmål og jeg kan ikke være sikker på om det finnes ord for dette på de ulike språkene, og jeg har heller ikke nok kjennskap til hvor trygge de er på eget morsmål. Men da jeg så hvor mye glede og stolthet dette ga dem så skal jeg gjøre mye mer av dette. I kartleggingsverktøyet finnes det en samtaleguide som gjerne brukes i samtale med nyankomne elever. Denne samtaleguiden kan blant annet gi informasjon om elevens språkkompetanse på morsmålet og ville være nyttig for meg å ta i bruk. Dessverre strakk ikke tiden til i dette prosjektet.

#### 4.3.3 Undervisningsøkt 3

Tema for den tredje undervisningsøkten var også strategier, men denne gangen handlet det om strategier for å forstå og lese høyfrekvente, ikke-lydrette ord. Jeg ønsket at elevene skulle få øve på å bruke morsmålet sitt for å forstå ordene, men etter kartleggingen erfarte jeg også at de trengte mer øving i å uttale disse ordene. Så i denne økten lå fokuset mer på uttale. I tilfeller der den siste lyden skulle være stum, var det ofte at de leste denne også i ord som for eksempel «dermed» og «ung».

Denne økten startet også med repetisjon der de skulle lese en faglig tekst og ta i bruk SALTO lesestrategi. De skulle lage tankekart og skrive sammendrag som en del av arbeidet. Dette mestret elevene bra og jeg fikk inntrykk av at de forstod hvorfor dette var lurt, da de senere skulle svare på spørsmål.

Deretter gikk vi igjennom ord på tavlen, ordene valgte jeg ut med tanke på hva jeg visse disse tre eleven hadde utfordringer med. De fleste ordene hadde derfor en stum «g» eller «d» i ordet. I tillegg var det mange ukjente, kompliserte ord. Vi leste alle ordene høyt sammen før de fikk skrive de og deretter skrive setninger for å øve. Alle elevene trengte støtte i dette arbeidet. Vi øvde også sammen på å lydere oss gjennom ordet for så å prøve å gjøre det samme med en og en stavelse. Monsrud (2021) er inne på dette, hvordan minoritetsspråklige elevers ordforråd og begrepsforståelse kan være med på å utfordre elevens leseforståelse. Her ble det også tydelig for meg at alle de tre elevene ofte har dårlig tid og vil heller stresse gjennom, fremfor å ta seg den tiden de trenger for å både forstå og utale ordet korrekt.

Vi avsluttet denne økten med en diktat der de skulle skrive ned ord vi hadde gjennomgått. I denne diktaten ble det tydelig for meg at vi må øve enda mer på ord med stum lyd til slutt. Elevene strevde en del med dette fortsatt og gjorde en del feil. Selv om vi hadde brukt tid på

både gjennomgang og arbeidet etterpå, var dette noe som virket utfordrende for elevene. Dette ga de også uttrykk for underveis i øktene. Dette gjaldt først og fremst da elevene ble utfordret på nye, ukjente ord. Noe som ikke er så overraskende. Da ga de alle tre uttrykk for at det var vanskelig og de trengte hjelp og støtte, både til å uttale ordene, men også for å forstå noen av dem. Dette er jeg også inne på i avsnittet over. Utover dette var det ikke noe elevene selv påpekte at de opplevde som vanskelig. Jeg fikk heller inntrykket av at det som opplevdes som vanskelig eller utfordrende, opplevdes som mer overkommelig da de hadde strategier som kunne tas i bruk.

#### 4.3.4 Undervisningsøkt 4

Den siste undervisningsøkten ble brukt som en repetisjonsøkt, som også ligner veldig på noe jeg ville lagt opp til, til vanlig. Jeg valgte å ikke gå gjennom noe nytt, men repetere de tre ulike måtene å jobbe en ny tekst og utfordrende ord på. Formålet med denne økten var å få frem at disse tre strategiene henger sammen og er noe de alltid bør ta i bruk i møte med ny tekst.

Elevene startet med to leseforståelsesoppgaver, der en tekst var faglig og en tekst var skjønnlitterær. Jeg oppfordret de til å lage tankekart da de skulle tenke gjennom hva de kunne fra før og å skrive ned sammendraget til slutt når de skal oppsummere det de har lest. Alle elevene gjorde dette uten å stille spørsmål om hvordan eller hvorfor.

Deretter valgte jeg ut ord fra de to tekstene som kunne være utfordrende å lese og skrive. Disse ordene både uttalte vi og skrev sammen på tavlen. I tillegg gikk vi gjennom ord som elevene hadde merket seg i teksten som de ikke forstod, eller var usikre på hvordan de uttalte. Dette valgte jeg å gjøre fordi det er noe jeg ønsker de skal gjøre mer av i den daglige undervisningen. Jeg ønsker at de ikke skal være redd for å stille spørsmål eller si ifra om det er noe de ikke forstår. Derfor valgte jeg å legge opp til at vi kunne øve på dette.

#### 4.3.5 Elevenes egne oppfattelse av hva de lærte

Etter hver økt stilte jeg elevene spørsmål om hva de hadde i løpet av økten. Jeg la aldri noen føringer for hva de skulle fortelle, dette førte til store skiller mellom hva elevene svarte. Dette var det spørsmålet jeg var mest nysgjerrig på og mest opptatt av da det alltid er elevenes læringsutbytte som står i fokus. Alle tre elevene kunne fortelle om ting de hadde lært i de ulike undervisningsøktene. Under har jeg valgt å legge frem hva elevene sa de hadde lært i

løpet av hele perioden, dette spørsmålet fikk de etter den fjerde undervisningsøkten der jeg la opp til repetisjon.

Elev A påpekte at hen blant annet etter første økt hadde lært hva hen skulle gjøre om teksten hen leste var vanskelig. Dette ga meg et inntrykk av at hen hadde forstått hva en lesestrategi handler om og dermed har hen nådd målet jeg satt i forkant av økten. I tillegg fortalte hen etter den siste økten at hen hadde brukte det i naturfag, da det noen ganger kunne være vanskelig å forstå det hen leste her.

Elev B viste stor stolthet rundt det at morsmålet ble brukt i undervisningen og sa stolt etter den andre undervisningsøkten: «jeg har lært at språket mitt kan hjelpe meg på skolen.» Som jeg har vært inne på fortalte hen at hen tenker på førstespråket sitt. Også etter den siste undervisningsøkten var dette hen påpekte at hen hadde lært i løpet av perioden. Dermed fikk jeg inntrykk av hen forstod mer hvordan førstespråket kan tas i bruk som en ressurs. Jeg vil tro eleven allerede tar i bruk førstespråket sitt aktivt, men det er likevel viktig som lærer å være positiv til at elevene tar det i bruk i undervisningen. Tillegg påpekte elev B at hen syntes lesestrategiene var «smarte» og det var lettere å forstå de vanskelige tekstene nå.

Elev C sine tanker rundt hva hen hadde lært hang mye sammen med det de to andre elevene sa, men hen sa også: «når jeg ser på bilder og leser oversikten nå begynner jeg å tenke hva det handler om med en gang, noen ganger får jeg feil. Men noen ganger er det riktig, da føler jeg meg smart.» Her ble det tydelig for meg at eleven spesielt hadde lært seg den første av lesestrategiene, *Superblikk*, og at hen tok dette aktivt i bruk.

#### 4.4 Fase 4: refleksjon og vurdering

Mine umiddelbare tanker etter alle de fire øktene var at dette var godt gjennomførte undervisningsøkter med motiverte elever. I tillegg var dette undervisningsøkter som minner mye om det jeg gjør til vanlig i den ordinære undervisningen. Øktene lagt opp på den måten jeg ellers underviser med en introduksjon med idemyldring og en liten refleksjon rundt dagens mål, deretter følger hoveddelen og til slutt en vurdering og evaluering av dagens økt, inkludert en egenvurdering for både elevene og meg. På den måten var dette læring og refleksjoner jeg virkelig kan ta med meg og utvikle videre.

Det jeg første og fremst erfarte med denne gjennomføringen var at kartlegging med det Palm og Ryen (2021) kaller et pedagogisk formål, absolutt er med på å fremme læring og mestring hos elevene. Gjennom at jeg fikk mer kunnskap om elevenes faglige nivå la dette til rette for at jeg kunne tilpasse undervisningen til det nivået elevene er på. Samtidig erfarte jeg at det å la elevens nærmeste utviklingszone, det Vygotsky kalte proksimale utviklingszone, styre utgangspunktet og nivået på undervisningen ga elevene stort sett et godt læringsutbytte. Med dette mener jeg at siden kartleggingsverktøyet baserer seg på dette, var det også naturlig å la disse ferdighetsområdene være utgangspunktet for undervisningen.

## 5 Diskusjon og drøfting

I denne delen av oppgaven vil jeg diskutere og reflektere rundt analysen jeg har gjort av denne studien. Jeg vil svare på problemstillingen min «Hvordan kan lærere ta i bruk kartleggingsverktøy som et hjelpemiddel i planlegging av undervisning for elever med norsk som andrespråk?» og komme med konkrete eksempler på ulike erfaringer jeg har gjort meg i løpet av denne prosessen. I tillegg vil jeg drøfte rundt disse spørsmålene: «Hvorfor kartleggingsverktøy?», «Hva skal til for å endre kartleggingspraksisen i skolen?», «Er det realistisk å ta i bruk kartleggingsverktøy i planlegging av undervisning?» og «Har jeg klart å endre praksis?»

### 5.1 Hvorfor kartleggingsverktøy?

Det å ta i bruk kartlegging som et hjelpemiddel i planlegging av undervisning kan blant annet være med å tilpasse undervisningen til elevene. Da jeg intervjuet de tre lærerne var det ingen som konkret tok kartlegging i bruk for å planlegge undervisning, men de kunne fortelle at de hadde det i bakhodet. Mine erfaringer med denne studien viser at kartlegging av minoritetsspråklige elever kan gi verdifull kunnskap som er avgjørende for at elevene skal kunne utvikle sine norskerferdigheter. Her mener jeg at akkurat kartleggingsverktøy kan være gunstig.

En av tingene jeg erfarte med denne studien var at ting som var gått gjennom i undervisningen tidligere og ting jeg trodde elevene hadde lært, ikke var tilfellet. Dermed forstod jeg at den ordinære undervisningen ikke er godt nok tilpasset alle elevene. Dette avdekket jeg gjennom å kartlegge elevenes leseferdigheter. Jeg mener at i løpet av denne forskningen har jeg erfart at jeg har fått mye mer kunnskap om elevenes faglige nivå gjennom å ta i bruk et kartleggingsverktøy, enn det jeg ville fått til vanlig i undervisningen. Med bakgrunn i dette mener jeg også at kartleggingsverktøy er spesielt gode verktøy fordi de også avdekker slike hull i kunnskapen til elevene. I tillegg sier opplæringsloven (2017) at *alle* elever har rett på tilpasset opplæring og for å få til dette kan kartleggingsverktøy for et godt hjelpemiddel.

### 5.2 Hva skal til for å endre kartleggingspraksisen i skolen?

I fase 1 av dette prosjektet stilte jeg spørsmål ved hvorfor lærere ikke bruker kartleggingsverktøy mer. Tidligere forskning på bruk av kartleggingsverktøy av både Rambøll



management (2006) og Palm og Ryen (2021) antydte dette. Intervjuene jeg gjennomførte viste også at lærerne føler de mangler kunnskap for å ta i bruk kartlegging mer, og da spesielt kartleggingsverktøy for minoritetsspråklige elever. Intervjuene viste også at kartleggingsverktøy ikke er noe lærere aktivt tar i bruk i planlegging av undervisning, de brukes kun til administrative formål. Dette gjelder både elever med norsk som morsmål og minoritetsspråklige elever.

For å endre dagens kartleggingspraksis i skolen trengs det med andre ord en kompetanseheving hos lærerne. Dette viser både Rambøll management at var realiteten tilbake i 2006 og det kommer frem i mine intervjuer at dette er et reelt problem som gjør at lærere kvier seg for å ta i bruk kartleggingsverktøy spesielt for minoritetsspråklige elever. Med andre mener jeg at skoleledelsen må på banen for å støtte og veilede lærerne slik at man blir trygge på å bruke disse ulike verktøyene. Lærerne trenger denne kunnskapen for å kunne gjøre undervisningen best mulig for alle elever.

Jeg kjente også på følelsen av at jeg ikke hadde kunnskap om verktøyet da jeg gikk i gang med denne studien. Men gjennom å ta det i bruk aktivt og sette seg inn i det før jeg tok det i bruk, førte dette til at kartleggingen ble vellykket. Et kartleggingsverktøy ligger det som regel også mye arbeid bak og er laget for å hjelpe elever. Kartleggingsverktøyet jeg tok i bruk kartla hva elevene mestrer, ikke mestrer og hva de kan mestre med hjelp og veiledning, og akkurat derfor synes jeg det er viktig å ta de i bruk. Med dette mener jeg at lærere også bør oppfordres til å ta i bruk kartleggingsverktøy, også med en lavere terskel enn at de skal brukes i forbindelse med ulike vedtak. På denne måten får lærere «øvd» seg på og de blir kjente med flere verktøy, samtidig som de kan tas i bruk i forbindelse med planlegging av undervisning og gjennom å forbedre nåværende praksis. Verktøyene kan være til hjelp for både skoler og lærere til å endre den nåværende praksisen slik at den blir enda bedre tilpasset *alle* elever.

5.2.1 Er det realistisk å ta i bruk kartleggingsverktøy i planlegging av undervisning?  
Hvorvidt det er realistisk å ta i bruk kartleggingsverktøy i planlegging av undervisning tenker jeg er et viktig spørsmål å stille seg i forbindelse med denne studien. Jeg ser absolutt utfordringen med at det er tidkrevende og mange vil nok kjenne på at det koster mer enn det man faktisk får igjen om man gjennomfører en slik kartlegging.

Jeg tenker at det er spesielt to ting som må ligge til rette for at man som lærer skal ta i bruk kartlegging mer enn det man allerede gjør i dag, og disse tingene har jeg allerede vært inne på i avsnittet over. Den første tingen er tydelige føringer og retningslinjer fra skolen man jobber på, om hvilke verktøy som skal tas i bruk. På den måten slipper man å lete og være usikker på kvaliteten på verktøyet. Den andre tingen jeg mener er helt avgjørende for at det skal være aktuelt er å gi grundig og god opplæring i kartleggingsverktøyene man som skole har valgt å bruke. Dette er det ledelsen som skal stå for og legge til rette for. Om man som skole for eksempel skal ta i bruk kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk der det ikke allerede fins materiale, bør skolen gi lærere tilgang på materiell som de mener er passende for kartleggingen. På denne måten ligger alt til rette for at kartlegging kan gjennomføres uten store utfordringer. Å endre praksisen på denne måten handler også om at man som skole må endre tankegangen fra å se på kartlegging som en del av en summativ vurdering, og heller ta det i bruk formativt, som en del av den formative vurderingen for å fremme læring.

Så tilbake til spørsmålet, om det er realistisk. Jeg tenker det er realistisk å ta i bruk kartlegging mer enn man allerede gjøre, og da bør målet være å ta det i bruk med et pedagogisk formål og som et steg i den formative vurderingen, der ønsket er å få til god tilpasset undervisning for alle elever og fremme læring hos alle elever. Samtidig er det kvaliteter ved både dette og andre kartleggingsverktøy som kan gjøre det utfordrende å få til.

Det at det er tidkrevende har jeg vært inne på flere ganger allerede, men det er ofte også kompliserte verktøy som er krevende å tolke og å ta i bruk. I tillegg kan man som lærer iblant oppleve frustrasjon fordi verktøyene ikke alltid måler det de er ment å måle. For eksempel at en kartleggingsprøve med veldig mange oppgaver måler elevenes utholdenhet og konsentrasjon, fremfor leseferdigheter.

### 5.3 Hvordan kan lærere ta i bruk kartlegging i planlegging av undervisning?

Det ligger mye arbeid bak kartleggingsverktøy og det er ofte gode verktøy som jeg mener tas i bruk altfor lite. I denne studien har jeg erfart at det å kartlegge elevenes leseferdigheter på denne måten har gitt meg mye kunnskap om deres lesenivå akkurat nå. På denne måten har jeg tatt i bruk kartlegging med et pedagogisk formål der jeg har ønsket å bruke kartlegging for å fremme læring (Ryen & Palm, 2021). Dette har jeg kun hatt positive erfaringer med.

Jeg har også opplevd at det å bruke kartlegging på denne måten har gitt meg enda mer informasjon om elevens faglige utvikling. Dette har jeg fått fordi kartleggingen har vært gjennomført hyppigere enn det den i utgangspunktet er ment å gjøre. Samtidig er det viktig å påpeke at det er fort gjort å se seg blind på slike type verktøy og kun fokusere på mangler ved elevenes ferdigheter, fremfor hva de faktisk mestrer.

Det er viktig å påpeke at jeg i denne studien kun har kartlagt tre elever og ikke en hel klasse. Det å bruke kartlegging jevnlig er både tidkrevende og det er en krevende prosess å stå i for både elever og lærere. I slike situasjoner krever det mye konsentrasjon av elevene. Samtidig erfarte jeg at dette ga meg kunnskap som kunne gjøre den daglige undervisningen enda bedre tilpasset spesielt de minoritetsspråklige elevene, noe som jeg ser på som en av de aller viktigste arbeidsoppgavene mine i lærerhverdagen. Med andre ord mener jeg at det er verdifullt og også kartlegge deler av klassen, for eksempel elevene med vedtak om særskilt norskopplæring, for å kunne gjøre den tilpassede undervisningen så god mulig. Ved å ha så mye kunnskap om elevenes ferdigheter får man som lærer mulighet til å bygge et stillas rundt eleven og legge undervisningen på et slikt nivå at det forekommer læring. Så for å svare på problemstillingen min: i løpet av dette prosjektet har jeg erfart at kartleggingsverktøy er et godt hjelpemiddel i planlegging av undervisning. Jeg mener dette er verktøy som lærere bør ta i bruk mer enn det de allerede gjør.

#### 5.4 Har jeg klart å endre den nåværende praksisen?

Hovedpoenget med aksjonsforskning handler om å forstå den nåværende praksisen og endre den til noe bedre. I løpet av denne prosessen har jeg ikke endret den nåværende praksisen i klasserommet, men jeg har derimot gjort meg nye, viktige erfaringer som vil danne grunnlaget for min fremtidige praksis. Kjelaas og Fagerheim (2021) skriver om hvordan man som lærer skal ta hensyn til minoritetsspråklige elevers utgangspunkt, kunnskap og erfaringer, og bruke dette i undervisningen. Gjennom å ta i bruk kartlegging på den måten jeg har gjort og få kunnskap om elevene erfarte jeg at elevene oppnådde mestring og følte at også morsmålet deres var en ressurs.

Jeg opplevde kartleggingen som en vurdering av min undervisningspraksis, på den måten at jeg vurderte hvor god undervisningen min er, og i hvor stor grad jeg mestrer eller ikke mestrer å tilpasse undervisningen til spesielt de minoritetsspråklige elevene jeg er lærer for. Jeg mener

dette er en viktig og avgjørende del i arbeidet med å utvikle seg som lærer og på den måten var denne prosessen en viktig del av å det å utvikle min nåværende praksis.

#### 5.4.1 Min videre praksis

I analysen ble det tydelig for meg at målet mitt med å ta i bruk kartleggingsverktøy mer i min undervisningspraksis absolutt er realistisk. Jeg opplevde det som meningsfullt, både for meg og elevene jeg kartla. Gjennom kartleggingen får man enda bedre muligheter til å bli kjent med elevenes faglige ferdigheter og på denne måten legge til rette for best mulig opplæring og utvikling. Ved å ta bruk kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk kunne jeg også tilpasse undervisningen og oppgavene jeg ga til elevene ut ifra deres utviklingszone, og dermed legge til rette for oppgaver de kan klare med noe veiledning og trening, for så å kunne mestre det alene (Imsen, 2020a).

Gjennom å gå grundig til verks for å få kunnskap om elevenes faglige utgangspunkt vil man som lærer også kunne hjelpe elevene sine med konkrete ting de opplever som utfordrende og vanskelig. Det er ingen tvil om at det å tilpasse undervisningen så godt mulig til elevgruppen er avgjørende, og dette er ikke noe ny informasjon. Måten å gjøre det på derimot, gjorde jeg meg nye erfaringer med. Det å aktivt ta i bruk kartleggingsverktøy er en måte å gjøre det på og noe jeg absolutt kommer til å ta med meg videre.

Jeg ser for meg at denne måten å jobbe på er noe jeg kommer til å ta med meg videre i den særskilte norskopplæringen. For å kunne tilpasse undervisningen til disse elevene, i tillegg til å følge med på utviklingsnivået, vil jeg si det er helt nødvendig å ta i bruk en type kartlegging for å kunne følge opp eleven best mulig. Man får fulgt med på språkutviklingen til eleven, i tillegg til at resultatene i kartleggingen kan være med på å legge utgangspunktet for videre undervisning. For å kunne gi disse elevene best mulig undervisning vil det i noen tilfeller være nødvendig å dele de i mindre grupper og arbeide utenfor klasserommet. Dette vil også ligne mye på måten jeg jobbet på i denne studien, det kjennes meningsfylt å erfare at måten å jobbe på fungerer og har en verdi.

Jeg mener at kartleggingsverktøy ikke er noe kun skal brukes to ganger i året i forbindelse med halvtårsvurderinger, men som bør brukes jevnlig for å følge med på elevens utvikling og læringsutbytte.

## 6 Avslutning

Jeg har i denne studien sett på hvordan lærere kan ta i bruk kartlegging som et hjelpemiddel i planlegging av undervisning. Prosjektet har vært inspirert av aksjonsforskning, noe jeg har opplevd som inspirerende. Jeg har tatt i bruk ulike metoder for å hente inn data om den nåværende praksisen og for å kartlegge hvilke justeringer som bør gjøres for at undervisningen skal bli bedre. Jeg har vært særlig opptatt av de minoritetsspråklige elevene og målet har vært at den tilpassede undervisningen skal gjøre at elevene opplever mestring og at den fremmer læring.

Det å ta i bruk kartlegging som et hjelpemiddel i planlegging av undervisning hadde jeg stort sett kun hatt positive erfaringer med. Jeg kartla elevenes leseferdigheter og fikk på denne måten viktig informasjon om hvilket nivå elevene var på. Denne informasjonen var også mye mer konkret og omfattende enn det jeg får i løpet av den daglige undervisningen. I tillegg ble jeg oppmerksom på ulike sider ved undervisningen som kanskje ikke hadde vært godt nok tilpasset disse elevene da det var hull i kunnskapen deres. Med utgangspunkt i kartleggingen og intervju av lærere som ga meg informasjon om kartleggingspraksisen på noen skoler, planla jeg et undervisningsopplegg som skulle gi elevene noe bedre leseferdigheter. Det var verdifullt å ta utgangspunkt i ferdighetsbeskrivelsene i kartleggingsverktøyet da dette ga meg som lærer konkrete elementer vi kunne jobbe videre med.

Da jeg skulle i gang med å planlegge undervisningen tok jeg utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen. Denne modellen sammen med kartleggingen la et godt utgangspunkt for å få til god undervisning. Siden ferdighetsmålene i kartleggingsverktøyet i grunnleggende norsk minner om Vygotskys begrep proksimale utviklingszone, var dette også viktig å hele tiden ha i bakhodet i undervisningsplanleggingen. Undervisningen ble derfor lagt på et slikt nivå at elevene hadde noe å strekke seg etter. Resultatet ble at elevene opplevde både mestring og læring i løpet av de fire undervisningsøktene.

Utfordringene med å ta i bruk kartleggingsverktøy som et hjelpemiddel i planlegging av undervisning kan være flere. Jeg opplevde blant annet at det var tidkrevende, og det krevde en del planlegging å få det gjennomført. Dette vil også være en utfordring man som lærer kan møte på i en hektisk skolehverdag. I tillegg er det fort gjort å se seg blind på slike verktøy og fokuset blir kun på hva eleven ikke mestrer, fremfor hva de faktisk mestrer.

Gjennom dette prosjektet har jeg erfart at kartleggingsverktøy kan være et hjelpemiddel for meg som lærer i planlegging av undervisning. Målet har vært at kartleggingsverktøy også skal kunne ha et pedagogisk formål for å være med på fremme læring hos læring. Slike type verktøy har ofte administrative formål og tas i bruk som en del av den summative vurderingen i skolen. Ved å ta i bruk kartleggingsverktøy slik jeg har gjort har jeg hele tiden vært opptatt av hvordan det kan være et hjelpemiddel også for eleven, og jeg har ikke brukt det for å plassere elevene i noen grupper eller på bestemte nivåer i forbindelse med undervisning.

Jeg har også lært mye av aksjonsforskning og denne måten å jobbe på. Studien min har vært inspirert av denne typen forskning og jeg har opplevd dette som spesielt verdifullt for meg som skal begi meg ut i læreryrket om kort tid. Det å hele tiden reflektere og vurdere undervisningsøktene man gjennomfører, for så å gjøre justeringer og endringer som skal gjøre det til noe bedre, er en viktig del av lærerhverdagen. Å arbeide på denne måten er stor del av det å utvikle meg i min profesjonalitet. Jeg ser på dette som avgjørende for å kunne være en best mulig lærer for elevene mine.

For å runde av vil jeg si at jeg har lært utrolig mye av dette prosjektet. Som jeg er inne på i avsnittet over har jeg blitt inspirert av denne måten å jobbe på og vil ta med meg disse erfaringene videre. Jeg kommer til å ta i bruk kartleggingsverktøy for å gjøre den tilpassede undervisningen for de minoritetsspråklige elevene så god som mulig. I tillegg er jeg alltid opptatt av å utvikle meg og være kritisk til egen praksis. Gjennom denne måten å arbeide på håper jeg å kunne utvikle den nåværende praksisen og måten jeg jobber på.

## 7 Litteraturliste

- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? : en innføring i didaktiske emner og begreper*. Aschehoug.
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*.  
[https://www.researchgate.net/publication/255595163\\_Learning-Oriented\\_Assessment\\_Conceptual\\_Bases\\_and\\_Practical\\_Implications](https://www.researchgate.net/publication/255595163_Learning-Oriented_Assessment_Conceptual_Bases_and_Practical_Implications)
- Carlsen, C. & Moe, E. (2019). *Vurdering av språkferdigheter* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Carlsen, C. H. (2021). Læringsorientert vurdering - prøver med læring som mål. I A. K. H. Gudjord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk - perspektiver på læring og utvikling*.
- Eriksen, H. & Svanes, I. K. (2021). Kategorisering og koding i intervju- og observasjonsforskning. I C. Dalland & E. Andersson-Bakken (Red.), *Metoder i klasseromsforskning : forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Fjeld, B. (2021). Lesing med mening. <https://www.gyldendal.no/artikler/btr-lesestrategiene-salto/>
- Frønes, T. S. & Jensen, F. (2020). *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/pisa-2018--dybderapport-om-lesing/>
- Gabrielsen, E. (2013). Leseferdigheten til minoritetsspråklige elever. *Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv*.  
[https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/pirls\\_artikkel.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/pirls_artikkel.pdf)
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Hiim, H. (2020). Likheter og forskjeller mellom tilnærminger til aksjonsforskning - En analyse av prinsipper og dilemmaer relatert til forskningens hensikt, utviklingsmetoder, forskerrollen og epistemologisk grunnlag i noen sentrale tilnærminger. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster*.

- Imsen, G. (2020a). *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi* (6. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2020b). *Lærerens verden : innføring i generell didaktikk* (6. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*. <https://doi.org/10.1080/09650790903093284>
- Kjelaas, I. & Fagerheim, K. (2021). *Integrert språk- og fagopplæring for nyankomne andrespråkselever*. Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, L. A. & Ryen, E. (2021). Hvordan læres et andrespråk? I A.-K. H. Gudjord & G. T. R. (red) (Red.), *Norsk som andrespråk* Cappelen Damm Akademisk
- Kunnskapsdepartementet. (2020a). *Overordnet del: Et inkluderende læringsmiljø*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2020b). *Overordnet del: Undervisning og tilpasset opplæring*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lantolf, J. P. (2011). The sociocultural approach to second language acquisition. Sociocultural theory, second language acquisition and L2 development. I D. Atkinson (Red.), *Alternative approaches to second language acquisition* Routledge.
- Monsrud, M.-B. (2021). Leseutvikling og leseforståelse i et tiltaksperspektiv. I K. M. Bjerkan, M.-B. Monsrud & A. C. Thurmann-Moe (Red.), *Ordforråd hos flerspråklige barn: pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. Gyldendal akademisk.
- NAFO. (2022). Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk. <https://nafo.oslomet.no/kartlegging-og-utredning/kartleggingsverktoy-i-grunnleggende-norsk/>
- Opplæringslova. (2017). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*, Lovdata.
- Oslo kommune. (2022). *Grunneskole*. <https://www.oslo.kommune.no/statistikk/barnehage-skole-og-utdanning/grunnskole/#toc-4>
- Palm, K. & Ryen, E. (2014). Vurdering av andrespråksinnlærere – en utfordring i skolen. <https://journals.uio.no/adno/article/view/1099/978>
- Postholm, M. B. & Moen, T. (2018). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen : metodebok for lærere, studenter og forskere* (2. utgave. utg.). Universitetsforlaget.



- Rambøll management. (2006). Evaluering av praktiseringen av norsk som andrespråk for språklige minoriteter i grunnskolen. [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/evaluering\\_av\\_norsk\\_som\\_2\\_sprak.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/evaluering_av_norsk_som_2_sprak.pdf)
- Ryen, E. & Palm, K. (2021). Kartlegging av språklige og faglige ferdigheter hos elever fra språklige minoriteter. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen - språklige og faglige utfordringer* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk
- Svanes, I. K., Bjerke, K. K. & Fjeld, S. M. (2022). *Salto 4b*. Gyldendal.
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning IE. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning : forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Fagbokforlaget.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen : motoren i det nye læringsløftet* (2. utg. utg.). Høyskoleforl.
- Ulvik, M., Riese, H. & Roness, D. (2022). *Å forske på egen praksis : aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (2. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Universitet i Stavanger. (2022). Sosial bakgrunn viktigere for lesing enn å snakke norsk hjemme. *Lesesenteret*. <https://www.uis.no/nb/lesesenteret/sosial-bakgrunn-viktigere-for-lesing-enn-a-snakke-norsk-hjemme>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Grunnleggende norsk (NOR07-02) <https://www.udir.no/lk20/nor07-02/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/kartleggingsverktoy-i-grunnleggende-norsk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a). Særskilt språkopplæring i skolen. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetspraktiske-og-flyktninger/minoritetspraktiske/sarskilt-sprakopplaring-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b). Tilpasset opplæring. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Øgreid, A. K. (2022). Intervensjonsbegrepet i fire kvalitative forskningsdesign. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning : forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.

## 8 Vedlegg

### 8.1 Vedlegg 1: Intervjuguide

1. Hva får dere av informasjon om elever med et annet morsmål enn norsk ved skolestart?
2. Når det gjelder elever med norsk som andrespråk, tas det noen tester rett etter skolestart? Hvilke?
  - a. Om ja, hvorfor gjør dere denne kartleggingen?
3. Hvilke tilpasninger blir gjort for å støtte elever med særskilt språkopplæring? Hvilke tilpasninger føler du fungerer best?
  - a. I hvilken grad involverer/samarbeider dere med foresatte hjemme i hvordan elevene skal få tilpasninger i undervisningen?
4. I opplæringsloven står det følgende: «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» - hvordan følger dere med på utviklingen til elever med et annet morsmål enn norsk?
  - a. Hvordan vurderer dere om en elev har tilstrekkelige ferdigheter i grunnleggende norsk?
5. Hvordan tror du elevene opplever å få særskilt norskopplæring?

## 8.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv til foresatte

### **Vil du delta i forskningsprosjektet:**

**«Hvordan kan lærere ta i bruk kartleggingsverktøy som et hjelpemiddel i planlegging av undervisning for elever med norsk som andrespråk?»**

Dette er et spørsmål til deg om å la ditt barn delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å teste Utdanningsdirektoratet sitt kartleggingsverktøyet i grunnleggende i norsk. Jeg ønsker å teste dette på ditt barn og se på hvordan jeg kan tilpasse undervisningen slik at alle elever får likt utbytte. I dette skrivet gir jeg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn. Jeg jobber som lærer på skolen, men vil ikke få tilgang til personopplysninger om deres barn før dere eventuelt samtykker til deltakelse.

#### **Hvordan fungerer kartleggingsverktøyet?**

Kartleggingsverktøyet er et skjema med ferdighetsbeskrivelser på ulike nivåer. Temaene som vurderes er lesing, skrivning, ordforråd, muntlig kommunikasjon og uttale. Jeg som forsker vil da vurdere elevenes ferdigheter ut ifra ulike oppgaver innenfor de fem hovedområdene. Resultatene av kartleggingen vil bli brukt til å lage et undervisningsopplegg. Det vil ikke presenteres noen resultater i masteroppgaven.

#### **Formål**

Formålet med dette prosjektet er å teste kartleggingsverktøyet i grunnleggende norsk til Udir, Utdanningsdirektoratet, som er tilpasset elever med norsk som andrespråk. Jeg ønsker å teste dette kartleggingsverktøyet for å bli kjent med verktøyet og vite hvordan jeg som lærer kan bruke dette kartleggingsverktøyet for å kartlegge elevens norskkunnskaper. Dette er viktig for å kunne tilpasse undervisningen slik at alle elever for et godt utbytte.

Resultatene av kartleggingen vil bli brukt til å tilpasse et undervisningsopplegg for elevene.

Resultatene av hvordan kartleggingsverktøyet fungerer vil bli presentert i en masteroppgave, alt vil bli presentert anonymt og det vil ikke være mulig å identifisere noen personer.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Oslomet - storbyuniversitet er ansvarlig for prosjektet.

Kristine Pettersen Nyseth (student/forsker)

Elena Tkackenko (veileder)

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg ønsker å bruke ditt barn i dette prosjektet fordi jeg synes det er viktig og interessant å vite hvordan jeg kan tilpasse undervisningen til alle elever. Dette innebærer å ta i bruk ulike kartleggingsverktøy. Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk er et ganske nytt kartleggingsverktøy og jeg tenker det er viktig for meg som lærer å ha kunnskap om dette

verktøyet. Siden ditt barn har et annet morsmål enn norsk ønsker jeg å spørre om dere ønsker å delta.

### **Hva innebærer det for ditt barn å delta?**

Jeg vil gjennomføre kartleggingen på ditt barn, denne kartleggingen vil ikke gå utover annen undervisning. Jeg vil dele opp kartleggingen slik at den blir tilpasset de ulike elevene som deltar.

### **Det er frivillig å delta**

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

Denne kartleggingen vil ikke gå utover annen undervisning eller påvirke undervisningen.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil ikke opplyses noen personopplysninger i forskningsprosjektet og alle opplysninger i form av navn, nasjonalitet og skole vil være anonymt. Det vil altså ikke være mulig å gjenkjenne deltakerne i publikasjonen.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.05.2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet – storbyuniversitet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

- OsloMet – storbyuniversitet ved veileder og prosjektansvarlig Elena Tkackenko på [eltka@oslomet.no](mailto:eltka@oslomet.no).

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

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.
- Personvernombudet, Ingrid Jacobsen, ved OsloMet på epost: [ingridjacobsen@oslomet.no](mailto:ingridjacobsen@oslomet.no).

Med vennlig hilsen

Kristine Pettersen Nyseth

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Jeg samtykker til å delta i kartleggingen.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

---

(Signert av foresatt av prosjektdeltaker, dato)

### 8.3 Vedlegg 3: Informasjonsskriv til lærere

## **Vil du delta i forskningsprosjektet:**

**«Hvordan kan lærere ta i bruk kartleggingsverktøy som et hjelpemiddel i planlegging av undervisning for elever med norsk som andrespråk?»**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å teste Utdanningsdirektoratet sitt kartleggingsverktøyet i grunnleggende i norsk. Jeg ønsker å teste dette på elever og se på hvordan jeg kan tilpasse undervisningen slik at alle elever får likt utbytte. I dette skrivet gir jeg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med dette prosjektet er å teste kartleggingsverktøyet i grunnleggende norsk til Udir, Utdanningsdirektoratet, som er tilpasset elever med norsk som andrespråk. Jeg ønsker å teste dette kartleggingsverktøyet for å bli kjent med verktøyet og vite hvordan jeg som lærer kan bruke dette kartleggingsverktøyet for å kartlegge elevens norskkunnskaper. Dette er viktig for å kunne tilpasse undervisningen slik at alle elever for et godt utbytte.

Resultatene av kartleggingen vil bli brukt til å tilpasse et undervisningsopplegg for elevene.

Resultatene vil bli presentert i en masteroppgave.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Oslomet - storbyuniversitet er ansvarlig for prosjektet.

Kristine Pettersen Nyseth (student/forsker)

Elena Tkackenko (veileder)

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg ønsker å få kunnskap og informasjon om hvilke norskkunnskaper elevene hadde da de startet på skolene og hvordan norskkunnskapene har utviklet seg gjennom de siste skoleårene.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Jeg ønsker å innhente denne informasjonen gjennom et intervju.

#### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil ikke opplyses noen personopplysninger i forskningsprosjektet og alle opplysninger i form av navn, nasjonalitet og skole vil være anonymt. Det vil altså ikke være mulig å gjenkjenne deltakerne i publikasjonen.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.05.2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet – storbyuniversitet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

- OsloMet – storbyuniversitet ved veileder og prosjektansvarlig Elena Tkackenko på [eltka@oslomet.no](mailto:eltka@oslomet.no).

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

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.
- Personvernombudet, Ingrid Jacobsen, ved OsloMet på epost: [ingridjacobsen@oslomet.no](mailto:ingridjacobsen@oslomet.no).

Med vennlig hilsen

Kristine Pettersen Nyseth

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Jeg samtykker til å delta i intervjuet.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## 8.4 Vedlegg 4: Periodeplan

Mål	Rammefaktorer	Elevforutsetninger	Innhold	Arbeidsmetoder	Vurdering/evaluering
<p>Lese tekster med flyt og forståelse og bruke lesestrategier målrettet for å lære.</p> <p>Sammenligne ord og uttrykk i norsk og andre språk.</p> <p>Trekke bokstavlyder sammen til ord under lesing og skriving (2. trinn).</p>	1 lærer 3 elever	Alle elever med et annet morsmål enn norsk	<p>Elevene skal lese både fagtekster og skjønnlitterære tekster.</p> <p>Elevene skal øve på å bruke konkrete strategier for å forstå tekstene-SALTO.</p> <p>Elevene skal ta i bruk morsmålet sitt som en ressurs i undervisningen.</p>	<p>Øktene skal deles opp og elevene skal lese høyt for hverandre og en til en med lærer.</p> <p>Stasjonsundervisning.</p>	<p>Samtale med hver elev etter undervisningsøktene.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva har vi lært?</li> <li>- Noe som oppleves som vanskelig?</li> </ul>

## 8.5 Vedlegg 5: Sikt - Vurdering av behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk og bruk av kartleggings...](#) / Vurdering

### Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
228369

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
17.02.2023

**Prosjektittel**

Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk og bruk av kartleggingsverktøy

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig**

Elena Tkachenko

**Student**

Kristine Pettersen Nyseth

**Prosjektperiode**

20.12.2022 - 15.11.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.11.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

**TAUSHETSPLIKT**

Utvalg 1 består av lærere. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av elever. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

Vi forstår det slik at du som masterstudent også er lærer på den skolen du skal innhente personopplysninger fra. Som lærer har du yrkesmessig taushetsplikt. Vi forutsetter at du oppdaterer informasjonsskrivet før du gir dette til elevene ved at det kommer frem rollene du har og at det ikke vil påvirke elevenes undervisning om de ønsker å delta, ikke delta eller ønsker å trekke seg underveis. Du trenger ikke å laste opp den oppdaterte versjonen i meldeskjemaet.

**DATABEHANDLER**

Vi legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. personvernforordningen art. 28 og 29.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved

som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el. )

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!