

Elisabet Baldvinsdottir

# Møter den nasjonale kartleggingsprøven i lesing behovene til andrespråkselever i den norske skolen?

Mastergradsavhandling i begynneropplæring



**Universitetet i Sørøst-Norge**

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2023 Elisabet Baldvinsdottir

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

# Sammendrag

Læreplanverket og internasjonale organisasjoner er enige om at lesing spiller en sentral rolle for elevenes utdanning og danning. Tall fra 2023 viser imidlertid en generell nedgang i leseforståelsen blant norske 5. klassinger. Spesielt bekymringsfullt er resultatene hos andrespråkselever, som har betydelig lavere skår sammenliknet med elever med norsk som morsmål.

Denne studien er en dokumentanalyse med formålet å undersøke om den nye Udir- leseprøven på 3. trinn møter behovene hos andrespråkselever. Prøven er en obligatorisk kartleggingsprøve som har til hensikt å fange opp elever i begynneropplæringen som trenger ekstra støtte i lesing.

Analysen retter seg mot det språklige aspektet og kriteriene som påvirker hvilke oppgaver elever i oppfølgingsområdet møter i delprøven *språkforståelse*. SDI-modellens syv steg brukes for å systematisere og analysere materialet. Funnene fra analysen er fortrinnsvis forankret i Jim Cummins teori om *Basic Interpersonal Communication Skills* og *Cognitive Academic Language Proficiency*.

Resultatene indikerer at delprøven hovedsakelig kartlegger elevenes hverdagsspråk snarere enn et skolespråk. Delprøven kan derfor gi et skjevt bilde av språket hos andrespråkselever hvor tyngden av hverdagsspråket deres ikke nødvendigvis er norsk. Avhandlingens teoretiske forankring tilsier videre at andrespråkselever er særlig sårbare for svakt skolespråk. Dette understreker behovet for å rette oppmerksomheten mot elevenes skolespråk for å bedre møte behovene hos den økende andelen andrespråkselever i den norske grunnskolen.

# Abstract

The curriculum framework and international organisations agree that reading is of utmost importance in students' education and development. However, data from 2023 indicate a general decline in the reading comprehension skills of Norwegian 5th graders. This trend is particularly concerning for second-language learners, who score significantly lower than those with Norwegian as their first language.

This study is a document analysis aimed at examining whether the new UDIR reading test for 3rd graders caters to the needs of second-language learners. The test is mandatory and designed to identify students who require additional support in reading, especially those in the early stages of their education.

The analysis focuses on the linguistic aspect and criteria influencing the tasks encountered by students in the language comprehension subtest within the follow-up area. The SDI model's seven steps are utilized for the systematic organization and analysis of the material. The findings from the analysis are primarily grounded in Jim Cummins' theory of *Basic Interpersonal Communication Skills* and *Cognitive Academic Language Proficiency*.

The results indicate that the subtest mainly assesses students' everyday language instead of academic language. Therefore, it may provide a skewed picture of the language abilities of second-language learners, where the weight of their everyday language may not necessarily be Norwegian. The theoretical foundation of the thesis further suggests that second-language learners are particularly vulnerable to weak academic language. This underscores the need to focus on students' academic language to better cater to the needs of the increasing proportion of second-language learners in the Norwegian primary school system.

# Forord

Hvilken reise det har vært!

Forordet rettes til alle personene som på hver sin unike måte har bidratt til en lærerik opplevelse.

Først vil jeg oppriktig beklage overfor alle som har spurt: «Hvordan går det med oppgaven?». Dere har lyttet til mine detaljerte statusoppdateringer, vist stor tålmodighet og til tider vært medfølende. Det ble visst ikke plass for mer i disse samtalene...

Gjennom denne perioden har en rekke fantastiske og dyktige personer støttet meg. Hjemme har min samboer og datter tålmodig vært der for en mor og kjæreste som har hatt tankene sine et annet sted. Uten deres støtte ville ikke denne reisen vært mulig! Ved USN har min veileder Bjarne Isaksen rettet utallige versjoner og styrt meg trygt gjennom hele prosessen.

En stor takk går til alle dere som har svart på henvendelser, med en spesiell takk til Utdanningsdirektoratet som har stilt opp og delt informasjon både gjennom e-postkommunikasjon og Teams-samtaler. Og til slutt, men ikke minst, takker jeg gode venner som har satt av tid til å lese og bidratt med gode innspill både til korrektur og disposisjon.

Drammen, 20. november 2023

Elisabet Baldvinsdottir

# Innhold

<b>Sammendrag</b>	<b>2</b>
<b>Abstract</b>	<b>3</b>
<b>Forord</b>	<b>4</b>
<b>1 Innledning</b>	<b>9</b>
1.1 Utdanningspolitisk bakgrunn	9
1.2 Hva er dagens status?	11
1.3 Obligatorisk kartleggingsprøve i lesing	12
1.4 Oppsummering av bakgrunn	14
1.5 Formål og problemstilling	15
1.6 Avgrensning	16
1.7 Avhandlingens oppbygning	16
1.8 Begrepsavklaringer	17
1.8.1 Begynneropplæring	17
1.8.2 Et flerspråklige perspektiv	19
1.8.3 Vurdering	20
1.9 Tidligere forskning	21
1.9.1 Utviklingslinjer i norsk andrespråksforskning	22
<b>2 Teoretisk rammeverk</b>	<b>27</b>
2.1 Språk	27

2.1.1 Språk - i et flerspråklig perspektiv	31
2.2 Behovet for at det skilles mellom to språkregistre	31
2.3 Skolespråket i begynneropplæringen	35
2.4 Behovet for systematisk tilnærming av språkmiljøer	37
2.5 Grader av ordforståelse	38
2.6 Behov for engasjement	40
2.7 Lærerens rolle i møte med elevene	41
2.7.1 Kunnskap	42
2.7.2 Ansvar	43
2.7.3 Autonomi	43
2.7.4 Profesjonell skjønnsutøvelse	44
<b>3 Metode</b>	<b>46</b>
3.1 Innhenting av forskningsbasert kunnskap	46
3.2 Forskningsmetodikk	46
3.3 Forskningsmetode	47
3.4 Planlegging og gjennomføring av dokumentanalyse	48
3.4.1 Planlegging og utvalg	48
3.4.2 Gjennomføring	49
3.5 Forskningsetiske vurderinger	54
3.6 Forskerrollen og prosjektets utgangspunkt	56
3.7 Data - validitet og reliabilitet	57
3.8 Studiens begrensninger	58
<b>4 Funn</b>	<b>60</b>
4.1 Delprøvens språklige innhold	60

4.1.1 Delprøvens språklige register	60
4.1.2 Delprøvens språklige kontekst	63
4.1.3 Delprøvens kommunikasjonsstrategi	64
4.2 Delprøvens inklusjons- og eksklusjonskriterier	66
<b>5 Diskusjon</b>	<b>68</b>
5.1 Diskusjon av forskningsspørsmålene	68
5.1.1 Hvordan påvirker kriteriene for inkludering og ekskludering de oppgaver elever i oppfølgingsområdet møter?	68
5.1.2 Hvilke aspekter av språk kartlegges i delprøven for språkforståelse?	70
5.1.3 Oppsummering av diskusjon av forskningsspørsmål	76
5.2 Diskusjon om Udir-leseprøven på 3. trinn møter behovene til andrespråkselever i den norske skolen	77
5.3 Perspektivering	81
5.3.1 Implikasjoner for praksis	81
5.3.2 Forslag til videre undersøkelser	82
5.4 Avhandlingens begrensninger	83
<b>6 Konklusjon</b>	<b>86</b>
<b>Referanser</b>	<b>88</b>
<b>Oversikt over tabeller og figurer</b>	<b>96</b>
<b>Vedlegg</b>	<b>97</b>



# Forkortelser

**IEA** - International Association for the Evaluation of Educational Achievement

**LK20** - Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020

**Meld. St.** - Stortingsmelding

**NAFO** - Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring

**PIRLS** - Progress in International Reading Literacy Study

**SDI-modell** - Stegvis-deduktiv induktiv modell

**SLA** - Second Language Acquisition

**Udir** - Utdanningsdirektoratet

**Udir-leseprøve** - Nasjonal kartleggingsprøve i lesing på 3. trinn, utviklet av Utdanningsdirektoratet

**UNESCO** - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

# 1 Innledning

## 1.1 Utdanningspolitisk bakgrunn

Høsten nærmer seg, og en gruppe forventningsfulle elever entrer skolegården. Med ulike sekker på ryggen er dette for enkelte elever deres aller første møte med skolen. For andre er det et møte med et nytt klassetrinn. Men felles for samtlige - de entrer nå et rom i den norske læringsarenaen; grunnskolen. En grunnskole som er bygget sten for sten, politisk endret og utviklet med hensikt å best mulig ruste fremtidens borgere til å delta i det norske samfunnet (Opplæringslova, 1998, § 1-1).

Hvordan vi best mulig skal bidra til å ruste den enkelte elev til å bli en aktiv deltaker i det norske samfunnet er i stadig diskusjon. Det blir et spørsmål om hvordan vi kan balansere skolens utdanningsoppdrag med skolens dannelsesoppdrag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). I det reviderte læreplanverket, LK20, blir det under prinsipper for *læring, utvikling og danning*, fremlagt punkter som skal hjelpe oss med å løse dette doble oppdraget.

Ett av punktene som blir vektlagt under prinsipper for læring, utvikling og danning er lesing som en grunnleggende ferdighet. Denne grunnleggende ferdigheten blir her definert som «å skape mening fra tekst» (Utdanningsdirektoratet, u.å.-b). I en utdypende forklaring fra Kunnskapsdepartementet (2017, s. 12) utgjør denne ferdigheten på den ene siden et nødvendig redskap for faglig forståelse og læring, mens den på den andre siden bidrar som en forutsetning for elevens deltakelse i det demokratiske samfunnet. Lesing, som beskrevet i læreplanverket, støtter seg dermed til UNESCO (2004, s. 13) sin vide definisjon av det uoversatte engelske ordet *literacy*, som blant annet innebærer å være i stand til å identifisere, forstå og tolke tekst, samt å kunne bruke den komplekse kompetansen til å kunne oppnå sine mål, utvide sin kunnskap og kunne delta aktivt i samfunnet.

Oppsummert er lesing, som grunnleggende ferdighet i læreplanverket, langt mer enn en teknisk avkoding av bokstaver. Det er en forståelse av språket, som danner en forutsetning for en reell deltakelse i samfunnet. Innenfor et forståelsesperspektiv, kan en derfor argumentere for at læreplanverkets definisjon av lesing også er en del av hverdagen til elever som ennå ikke har knekt lesekode. I begynneropplæring er dette perspektivet særlig fremtredende innenfor forskningsfeltet som heter *tidlig literacy*. Her fokuseres det på språklæringen som skjer i årene fra fødsel til rundt åtteårsalderen (Gjems, 2016, s. 177). Forskningsfeltet viser til at elevens ordforråd, som enkelt forklart handler om at en elev «forstår alle de 'lydpakkene' som det hører rundt seg» (Lyster, 2009, s. 233), påvirker hva eleven forstår av de ordene den møter, eksempelvis i en muntlig samtale eller når læreren leser høyt for dem.

Et videre sentralt element innen forskningsfeltet tidlig literacy er det gjensidig forsterkende forhold mellom leseforståelse og ordforråd. Et større ordforråd fører til økt forståelse, og økt forståelse gjør at en kan tilegne seg et større ordforråd (Pinkham & Neuman, 2012). En elev med et bredt ordforråd vil dermed ha en fordel når vedkommende skal tolke et muntlig og skriftlig språk, mens en elev med svakere ordforråd vil ha en ulempe når den skal tolke det samme språket. Å fange opp elevenes forståelse av ord, altså ordforråd, vil derfor kunne bidra til en målrettet tilrettelegging av undervisningen.

Det å bidra til målrettet tilrettelegging av undervisningen er ikke et nytt tema i undervisningssektoren og har preget den utdanningspolitiske debatten i over ti år. Allerede i Meld. St. 16 (2006-2007), ble begrepet *tidlig innsats* løftet fram som en nøkkel til å møte den enkelte elevs behov, slik at den ikke blir hengende etter i skoleløpet. Konseptet refererer her på den ene siden til behovet for å implementere tiltak så snart som mulig etter at en elevs utfordringer er identifisert, uavhengig av alder (Meld. St. 16, 2006-2007, s. 10). På den andre siden handler det om å skaffe seg en tidlig innsikt i forutsetningene og potensialet til den enkelte elev som et ledd i en sammenhengende pedagogisk innsats i begynneropplæringen (Frost & Nielsen, 2000, s. 3). Ti år senere konkretiseres begrepet til å særlig rettes mot elever med svake ferdigheter i lesing og skriving (Meld. St. 21, 2016-2017).

I dag er tidlig innsats forankret i opplæringslovens § 1-4, hvor skolen skal iverksette intensiv opplæring i begynneropplæringen, i helklasse eller som eneundervisning, dersom det er fare for at eleven blir hengende etter i lesing, skriving eller regning (Opplæringslova, 1998, § 1-4). Basert på den tydelige koblingen mellom ordforråd og leseforståelse, er skolen dermed utfra opplæringslovens § 1-4 lovpålagt å sette inn tiltak de første skoleårene, dersom det er fare for at eleven blir hengende etter i utviklingen av sitt ordforråd.

## 1.2 Hva er dagens status?

I 2023 publiserte lesesenteret en kortrapport for de nyeste norske resultatene i Progress in International Reading Literacy Study, kjent under forkortelsen PIRLS (Wagner et al., 2023). PIRLS er en internasjonal undersøkelse av 10-åringers leseforståelse, ledet av IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Undersøkelsen har vært gjennomført hvert femte år siden 2001, noe som har gitt oss et innblikk i hvor godt 5. klassinger i norsk skole har lest i en periode på 20 år.

Hovedfunnene fra 2021 indikerer en betydelig nedgang i leseprestasjonene blant norske tiåringer de siste fem årene, også i sammenlikning med andre PIRLS-land (Wagner et al., 2023). Med en nedgang på 20 poeng, tilsvarende et halvt års skolegang, er resultatene i 2021 tilbake på nivået fra 2006. Dette er spesielt bekymringsfullt da trenden viser at elever med et annet morsmål enn norsk fortsetter å prestere lavere enn de med norsk som morsmål, en trend som har vedvart siden 2001, 2006, 2011 og 2016 (Strand et al., 2017). Dette gjelder for omtrent 1/5 av elevene i den norske grunnskolen, en økning på 10 prosentpoeng fra 2010 til 2021 (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, 2010; Wagner et al., 2023). Samlet sett betyr PIRLS-rapportens tall at norske elever på 5. trinn i 2021, med et annet morsmål enn norsk, presterer ett helt skoleår svakere enn elevene som tok testen i 2006.

Forskningen er ikke enstydig i beskrivelsen av hva som kan være årsaken til at elever med et annet morsmål enn norsk gjentagende ganger skårer svakere enn

elever med norsk som morsmål (Strand et al., 2017). En av forklaringene kan omhandle en vente-og-se holdning som stadig er gjeldende når en skal vurdere hvilke tiltak som skal gjøres dersom en oppdager at en elev henger etter i lesing (Lundetræ & Gabrielsen, 2017). Denne usikkerheten ser ut til å være særlig fremtredende i vurderingen av elever som har et annet morsmål enn norsk.

Allerede på 1990-tallet la Thomas Nordahl og Terje Overland (1998) fram en rapport som viser at elever med et annet morsmål enn norsk er overrepresentert innenfor den segregerte spesialundervisningen i grunnskolen i Oslo. Ti år senere blir det synlig i en rapport skrevet av Eifred Markussen et al. (2009) at elever med et annet morsmål enn norsk både er under- og overrepresentert i spesialpedagogikken på videregående skole. I 2010 stiller blant annet Jorun Pihl seg kritisk til overrepresenteringen av elever med et annet morsmål enn norsk i spesialpedagogikken, og spør seg om vanskene som lærere og sakkyndige ser, er virkelige (Pihl, 2010, s. 18-19). Denne problematikken undersøker May-Britt Monsrud (2022) videre i sin doktorgradsavhandling som konkluderer med at vi må kartlegge elevenes språkkompetanse på både morsmålet og i norsk for å få tilstrekkelig nyansert informasjon om kompetansen deres. Dette beskriver hun som en svært utfordrende prosess og som krever kartleggingsressurser vi i dag ikke har. Hun etterspør videre forskning og kompetanseheving innenfor dette feltet. For lærere i begynneropplæringen vil en gjennomgang av obligatoriske kartleggingsverktøy kunne bidra til en bevisstgjøring i lys av det språklige mangfoldet i skolen.

### 1.3 Obligatorisk kartleggingsprøve i lesing

Et konkret verktøy for å fange opp elever som står i fare for å henge etter i lesing de første skoleårene er den obligatoriske kartleggingsprøven i lesing, forvaltet av Utdanningsdirektoratet. Historikken for disse kartleggingsprøvene strekker seg tilbake til 2008, og bygger på Meld. St. 31 (2007-2008) som en del av det nasjonale prøvesystemet, herunder kartleggingsprøver (Utdanningsdirektoratet, u.å.-c). I 2018 utlyser Utdanningsdirektoratet, som Kunnskapsdepartementets utøvende organ, et oppdrag for å anskaffe en ny kartleggingsprøve i lesing (Utdanningsdirektoratet,

2018). Denne skal være digital med en obligatorisk gjennomføring på 3. trinn. I kartleggingsprøvens rammeverk formuleres formålet med prøven, hvor prøven skal «finne elever som trenger ekstra oppfølging for å kunne følge forventet progresjon i begynneropplæringen» (Utdanningsdirektoratet, u.å.-c). Konstruktet for leseprøven er leseforståelse, altså «produktet av den tolkningsprosessen vi kaller lesing» (Utdanningsdirektoratet, u.å.-c). Prøven skal inneholde en oppfølgingsgrense og elever som skårer under denne grensen blir vurdert å kunne trenge ekstra oppfølging og støtte.

Den nye kartleggingsprøven utformes basert på den randomiserte, kontrollerte og norske studien «På sporet» (Walgermo et al., 2018). Basert på informasjon fra 5500 elevers leseferdigheter ved utgangen av 1. og 3 trinn, viser funnene at oppgavene som var tette på selve lesingen, i form av forståelse av ord, setninger og tekst, var de oppgavene som, i tillegg til staving, viste seg å best predikere senere utfordringer med lesing. Den nye leseprøven bygger dermed på den nyere oppfatningen av lesing, hvorav gruppen av forskere gjengir Finn Egil Tønnessen og Per Henning Uppstad (2015) sin beskrivelse: «en bevegelse bort fra et fokus på isolert trening av enkeltkomponenter i leseprosessen, til en oppfatning av lesing som tolkningsferdighet» (Walgermo et al., 2018, s. 8). Et samsvar med forskning omhandlende tidlig literacy (Gjems, 2016), er dermed gjeldende her.

Basert på funnene fra «På sporet» (Walgermo et al., 2018) legges det et grunnlag for utviklingen av fire blokk-adaptive delprøver. At delprøvene er blokk-adaptive innebærer at de første oppgavene i hver delprøve er felles for alle, for deretter å tilpasses elevens nivå (Utdanningsdirektoratet, 2023). Slik forskergruppen presiserer vil ikke disse delprøvene gi all informasjon om elevens leseferdigheter, men er likevel ment å gi læreren mest mulig informasjon om leseferdighetene hos de elevene som presterer lavest (Walgermo et al., 2018, s. 3). De fire delprøvene er ordlesing, språkforståelse, staving og leseforståelse, henholdsvis definert som å tolke «enkeltord i skrift», å tolke «ord og setninger i talt språk», å tolke «skriftfesting av ord» og å tolke «skrevne tekster utover setningsnivå» (Vedlegg 7). Dersom en elev havner innenfor oppfølgingsområdet i én eller flere delprøver, vil svarresultatene for

alle fire delprøvene bli synlige for læreren. Likeledes vil læreren ikke se svarresultatene til elever som i samtlige prøver havner utenfor oppfølgingsområdet. En mer detaljert innsikt i kartleggingsmaterialet krever en tilgang på dokumentasjon utover det som er tilgjengelig for offentligheten.

Likevel, for å kunne bruke dette kartleggingsverktøyet til målrettet tilrettelegging av undervisningen, vil en mer analytisk tilnærming av hva oppgavene måler være hensiktsmessig. Likeledes vil det være hensiktsmessig med en analytisk tilnærming av hvordan eleven navigeres i den adaptive strukturen, før den eventuelt plasseres innenfor eller utenfor oppfølgingsgrensen. I lys av den bekymringsfulle lesetrenden hos elever med et annet morsmål enn norsk (Wagner et al., 2023), vil det også være relevant å se på språket som kartlegges på bakgrunn av det språklige mangfoldet vi har i skolen.

## 1.4 Oppsummering av bakgrunn

Som fremlagt er det en konsensus mellom læreplanverket og internasjonale aktører om at lesing, i sin brede forstand, er sentralt både for elevers utdanning og dannelse (Kunnskapsdepartementet, 2017; UNESCO, 2004). Forankret i opplæringsloven § 1-4 har det i tiår vært et tverrpolitisk fokus Norge om at det skal iverksettes intensive tiltak dersom en oppdager at en elev har utfordringer med lesing i begynneropplæringen (Opplæringslova, 1998, § 1-4). Samtidig har det siden 2008 blitt utviklet obligatoriske kartleggingsprøver i lesing, som nettopp skal hjelpe skolen med å fange opp elever som trenger ekstra oppfølging i lesing (Utdanningsdirektoratet, u.å.-b). Den nyeste kartleggingsprøven i lesing trådte i kraft i 2022 (Utdanningsdirektoratet, u.å.-b).

Selv med vedvarende politisk oppmerksomhet har det blitt tydelig at å identifisere og implementere tiltak for å støtte elever som henger etter i lesing er en utfordrende oppgave. Dette forsterkes av resultatene fra den nylig utgitte PIRLS-rapporten (Wagner et al., 2023) som viser en generell nedgang i leseprestasjoner hos 5. klassinger i landet. Spesielt bekymringsfull er trenden som viser at elever med et annet morsmål skårer betydelig svakere enn elever med norsk som morsmål (Stand

et al., 2017; Wagner et al., 2013). Dette samtidig som gjentatte studier uttrykker en utbredt usikkerhet i det norske skolesystemet når det gjelder å kartlegge og tolke språkkompetansen til elever med et annet morsmål enn norsk (Nordahl & Overland, 1998; Markussen et al., 2009; Pihl, 2010; Monsrud, 2022). I denne konteksten er den obligatoriske leseprøven i begynneropplæringen (Utdanningsdirektoratet, u.å.-c) et potensielt kraftfullt verktøy som kan bidra til å identifisere elever som trenger ekstra støtte i leseutviklingen. Det er derfor av stor viktighet å undersøke om denne kartleggingsprøven effektivt møter behovene til elever med et annet morsmål enn norsk.

## 1.5 Formål og problemstilling

Formålet med denne mastergradsavhandlingen er å bidra til å øke innsikten for lærere i begynneropplæringen om hvordan kartleggingsprøver kan forstås i sammenheng med det økende språklige mangfoldet i den norske skolen. Dette knytter seg til forholdet mellom lærerens profesjonsetikk og deres praktiske innsikt, og kan dermed være et bidrag til å styrke forsvarlig utøvelse av læreryrket i møte med ulike elevbehov. For å utforske disse sammenhengene vil den nylig publiserte kartleggingsprøven i lesing (Utdanningsdirektoratet, u.å.-c) være objektet for undersøkelsen. Basert på dette er følgende problemstilling formulert:

*En undersøkelse om den nasjonale kartleggingsprøven i lesing på 3. trinn møter behovene til andrespråkselever i den norske skolen.*

For å besvare problemstillingen er det utviklet to forskningsspørsmål:

- 1) Hvilke aspekter av språk kartlegges i delprøven for språkforståelse?
- 2) Hvordan påvirker kriteriene for inkludering og ekskludering de oppgaver elever i oppfølgingsområdet møter?



Spørsmålene vil besvares med en dokumentanalyse av Utdanningsdirektoratets nylig publiserte kartleggingsprøve i lesing på 3. trinn (Lesesenteret, 2022).

## 1.6 Avgrensning

Prosjektet avgrenses til å undersøke delprøven *språkforståelse*, som retter seg mot elevens forståelse av ord og setninger i talt språk. Denne delprøven er valgt på bakgrunn av presentert forskning av Pinkham og Nauman (2012), som viser at forholdet mellom leseforståelse og ordforråd er gjensidig forsterkende. Avhandlingen vil dermed ikke undersøke språkforståelsen som kartlegges i de tre resterende delprøvene; *ordlesing*, *staving* og *leseforståelse*.

Som presentert i oppgavens forskningsspørsmål ønskes det i denne avhandlingen å undersøke hvilke aspekter av språk som kartlegges i delprøven, i lys av behovene hos andrespråkelever. Det er flere interessante bidragsyttere innenfor det flerspråklige forskningsfeltet, men av omfangsbegrensede årsaker vil dette prosjektet kun fokusere på bidrag fra Jim Cummins. Sentralt i hans bidrag er teorien om Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) og Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) (Cummins, 2000). Denne teorien anses som den mest sentrale teorien for dette prosjektet, og funnene fra delprøvens dokumentanalyse vil derfor hovedsakelig forankres i hans teoretiske bidrag.

## 1.7 Avhandlingens oppbygning

Denne mastergradsavhandlingen består av seks kapitler. I kapittel 1 presenteres bakgrunn for valg av tema, problemstilling og forskningsspørsmål, begrepsavklaringer og prosjektets plassering blant tidligere forskning. Kapittel 2 tar for seg prosjektets teoretiske rammeverk. I Kapittel 3 presenteres og begrunnes valg av metode og prosjektets analytiske gjennomgang ved bruk av SDI-modellens syv steg. I kapittel 4 presenteres prosjektets to hovedfunn, omhandlende delprøvens språklige innhold, og delprøvens inklusjons- og eksklusjonskriterier. I kapittel 5

drøftes de empiriske funnene opp mot det teoretiske rammeverket. Begrensninger ved prosjektet vil også drøftes og det fremlegges noen tanker om hva som anses å være relevant for videre forskning. Kapittel 6 er et avsluttende kapittel hvor arbeidet oppsummeres. Helt til slutt følger litteraturliste og en oversikt over figurer og vedlegg.

## 1.8 Begrepsavklaringer

I dette kapitlet skal begynneropplæring, det flerspråklige perspektivet og vurdering utforskes, som er sentrale begreper i denne masteravhandlingen.

### 1.8.1 Begynneropplæring

Begrepet *begynneropplæring* kan tolkes på ulike måter og brukes ofte uten en klar definisjon. For eksempel i retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen for 1. til 7. trinn, legger forskriften vekt på begynneropplæring uten å gi en spesifikk utdypning av hva det innebærer (Kunnskapsdepartementet, 2016). Vi skal nå se nærmere på en bred og smal forståelse av begrepet, før det avklares hvilken forståelse denne avhandlingen plasserer seg innenfor.

Et bidrag til en bred forståelse av begynneropplæring er utformet av Språkrådet, i samarbeid med Universitetet i Bergen. Deres definisjon tar utgangspunkt i begrepets opphav, *begynner*, og innebærer opplæringen av en person som har begrenset forkunnskap («Begynneropplæring», u.å.). I grunnskolen vil en slik beskrivelse kunne omfatte alle opplæringssituasjoner hvor læreren innfører nye emner. Ifølge denne tolkningen kan begynneropplæring derfor kunne ses som en del av tilpasset opplæring, i samsvar med Opplæringsloven § 1-3 (1998), som er hensiktsmessig når undervisningen skal tilpasses elevens forkunnskaper, uavhengig av fag eller klassetrinn.

I en smalere tolkning av begynneropplæring, kan begrepet deles inn i to hovedaspekter: et tidsmessig aspekt og et pedagogisk aspekt. Gjennom boken *Den*

*viktige begynneropplæringen* defineres det tidsmessige aspektet som «overgangen fra barnehage til skole og de fire første årene i skolen» (Michaelsen et al. 2018, s. 13). I denne tolkningen refererer begynneropplæring til de fire første årene i grunnskolen, fra 1. til 4. trinn, uten å angi spesifikke læringsmiljøer, aktiviteter eller undervisningsmetoder som kjennetegner disse årene.

I det pedagogiske aspektet omhandler begynneropplæring «læringsmiljøet, aktivitetene og undervisningen i alle fag de første skoleårene» (Michaelsen et al. 2018, s. 13). Dette aspektet kan også ses i sammenheng med det tidsmessige aspektet, da de første skoleårene ofte refereres til trinnene fra 1. til 4. Videre viser denne definisjonen en viss likhet med opplæringslovens § 1-4 angående tidlig innsats (Opplæringslova, 1998). Som tidligere nevnt innebærer denne paragrafen en særrett for elever på 1. til 4. trinn, hvor læringsmiljøet, aktivitetene eller undervisningen skal tilpasses dersom en elev står i fare for å ligge bak i lesing, skrivning eller regning. Det pedagogiske aspektet innebærer derfor klare retningslinjer for undervisningen de første fire årene av grunnskolen.

Det pedagogiske aspektet kan gi en ny forståelse av forskriften for grunnskolelærerutdanningen for 1. til 7. trinn, som også er relevant for dette prosjektet. I tillegg til den generelle vektleggingen av begynneropplæring, skal studenter som velger begynneropplæring som masterfag, bli «eksperter i begynneropplæring i lesing, skrivning og regning» (Kunnskapsdepartementet, 2016). Forventningen om å utvikle kompetanse innen læringsmiljø, aktiviteter og undervisning i lesing, skrivning og regning kan ses i en direkte sammenheng til den tidlige innsatsen som er beskrevet i § 1-4 i Opplæringsloven (1998). Denne forskriften kan derfor hevdes å vektlegge det pedagogiske aspektet av begynneropplæringen.

Oppsummert er det ulike forståelser av begrepet. For å besvare spørsmålet om hvorvidt den nasjonale kartleggingsprøven i lesing på 3. trinn møter behovene til andrespråkelever i den norske skolen, vil prosjektet hovedsakelig legge vekt på det pedagogiske aspektet av begrepet. Dette valget begrunnes med at

kartleggingsprøven, som i dette prosjektet analyseres, er fastsatt som en obligatorisk del av den pedagogiske praksisen i de første fire årene av elevenes skolegang. Videre er kartleggingsprøven direkte knyttet til § 1-4 i Opplæringsloven (1998), som også er et karakteristisk trekk ved det pedagogiske aspektet.

### 1.8.2 Et flerspråklige perspektiv

Et morsmål kan betegnes som «det språket eller de språkene som et barn lærer seg først» (NAFO, u.å.) og vil dermed påvirkes av de første språkmiljøene som barnet eksponeres for. For et barn som fødes i Norge og har foreldre og nærmiljø som snakker norsk til barnet, vil morsmålet til dette barnet trolig være norsk. Når en skal omtale et barn som bor i Norge, men hvor foreldrene og nærmiljøet bruker svensk, spansk eller swahili i kommunikasjonen, vil morsmålet til barnet trolig innebære ett av disse språkene, alene, eller i kombinasjon med norsk.

En elev som har et annet morsmål enn norsk og samisk betegnes av NAFO (u.å.) som en *minoritetsspråklig elev*. utfordringer med dette begrepet knytter seg mot en diskusjon om hvem som er de majoritetsspråklige elevene, og kan dermed danne en negativt ladet gruppering av elevene: den eller de minoritetsspråklige eleven(e) og de majoritetsspråklige elevene. Tar vi videre for oss definisjonen av hva et flerspråklig menneske er, vil det ifølge NAFO (u.å.) være en som «har tilegnet seg og bruker to eller flere språk i dagligliv, utdanning og / eller arbeid». I Norge kan denne betegnelsen dermed omfavne elever med et annet morsmål enn norsk, men også de elever som har norsk som morsmål og lærer og bruker engelsk på skolen og fritiden. I denne vide definisjonen kan en spørre seg om vi alle er flerspråklige - et spørsmål som Wagner et al. (2008, s. 17) fremhever som et hensiktsmessig standpunkt og et språksyn for pedagoger, her lærere, som arbeider med språklæring. I et globaliserende samfunn, med mange ulike kombinasjoner av språksammensetninger, vil det å være flerspråklig i dette tilfellet kunne ses på som et utgangspunkt og ikke et unntak for verdens befolkning.

Et barn som vokser opp i et hjem der et annet språk enn norsk er dominant, som eksempelvis svensk, spansk eller swahili, og som tilegner seg norsk som sitt andrespråk i skolen, betegnes av NAFO (u.å.) som en *andrespråkselev*. I norsk sammenheng vil en andrespråkselev kunne beskrives som en gren av det flerspråklige mennesket. Ved å legge vekt på at alle elever tar med seg ulike saker med språklig kompetanse inn i skolen, vil skolen for en andrespråkselev være et sted som dominerer norsk tilegnelse.

I denne avhandlingen vil det å være flerspråklig her anses som et språksyn, et perspektiv, for det globaliserende samfunnet, og dermed innebære en generell oppfatning om at eleven kan ulike ord på ulike språk. En andrespråkselev vil brukes i sammenhenger hvor det trengs å presiseres at det i den norske skole vil være elever som tar med seg betydelig språklig tyngde hjemmefra, på et annet språk enn norsk.

### 1.8.3 Vurdering

I læreplanverket blir *vurdering* trukket fram som et sentralt element av undervisningen som elevene mottar i skolen. Under 3.2 *Undervisning og tilpasset opplæring* beskrives det at vurderingen har to primære formål, hvor vurdering på den ene siden skal gi et bilde av hva eleven kan i de ulike fagene og at den på den andre siden skal brukes som et verktøy for å fremme læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Disse to formålene kan beskrives som *summativ* og *formativ* vurdering, som henholdsvis tar sikte på å gi informasjon om elevenes måloppnåelse ved fullføringen av en læringssekvens og å gi informasjon for å forbedre elevenes læring (Dixson & Worrell, 2016, s. 153).

Et bidrag til en mer intuitiv beskrivelse av begrepene *summativ* og *formativ* vurdering, er av Trude Slemmen (2011). Hun bruker betegnelsene *vurdering av læring*, og *vurdering for læring*. I *vurdering av læring* er formålet å gi en beskrivelse av læringsutbytte på et gitt tidspunkt. Denne informasjonen kan i begynneropplæringen summeres opp ved hjelp av nivåer eller tall. I *vurdering for læring*, refererer hun til som en planlagt prosess, hvor informasjonen om elevens kompetanse brukes både

av læreren og eleven slik at 1) læreren kan tilpasse undervisningen og 2) eleven kan justere sine læringsstrategier (Slemmen, 2011, s. 182).

Elevperspektivet i Slemmens (2011) tilnærming av vurdering *for læring* samsvarer med læreplanverkets fokus på at skolen skal fremme elevenes evne til å lære å lære, altså at «Skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). I tillegg er det i Slemmens (2011) tilnærming en sterk tilknytning mellom de to vurderingsformene, hvor verktøyet som brukes til å måle øyeblikksbildet kan ved planlegging brukes som en del av undervisningsprosessen, som vurdering *for læring* er.

Denne mastergradsavhandlingen deler Slemmens (2011) elevperspektiv, hvor vurderingspraksisen skal ta sikte på at eleven kan bli en aktiv deltaker i sin egen læring. Videre tar denne avhandlingen utgangspunkt i en kartleggingsprøve som har til hensikt å fange opp elevenes forståelse av ord og setninger i talt språk. Altså et øyeblikksbilde av elevens kompetanse innen språkforståelse. Kartleggingsprøven i seg selv er derfor vurdering av læring. Basert på læreplanverkets beskrivelse under 3.2 *Undervisning og tilpasset opplæring* er det som nevnt skolens oppgave å integrere informasjonen som øyeblikksbildet viser, inn i en prosess som fremmer læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017), slik som Slemmen (2011) også løfter fram. Når vurdering brukes videre i denne avhandlingen viser den til en innhenting av elevens kompetanse her og nå, men med et fokus på at læreren kan bruke informasjonen til å tilpasse undervisningen i samråd med eleven.

## 1.9 Tidligere forskning

Dette prosjektet forankrer seg i forskningstradisjonen, norsk som andrespråk, som utgjør en del av det bredere internasjonale forskningsfeltet innenfor Second Language Acquisition (SLA). Dette forskningsområdet har vokst som en respons på den økende andelen andrespråkselever i skolen og de kompleksitetene som dette har medført.

### 1.9.1 Utviklingslinjer i norsk andrespråksforskning

I en oversiktsartikkel publisert i 2007, gir Golden et al. (2007) en gjennomgang av utviklingen innenfor det norske forskningsfeltet fra dets opprinnelse i 1980 til 2005. Gjennom prosjektet *Norsk som andrespråk - en faghistorisk studie* utarbeider de en oversikt over 80 hovedfagsavhandlinger og 17 doktorgradsavhandlinger. Oversikten blir videre analysert, hvor det blir identifisert tre utviklingslinjer: forskning om innlæringspråk, forskning om språk- og kulturkontakt og didaktisk forskning. Forskningsprosjektet, som presenteres i denne mastergradsavhandlingen, plasserer seg hovedsakelig innenfor den didaktiske linjen, men har også trekk fra innlæringslinjen og språk- og kulturkontaktlinjen. I det følgende vil det gjøres rede for karakteristiske trekk ved de tre utviklingslinjene, med hovedvekt på den didaktiske linjen.

Kjennetegnet ved *forskning om innlæringspråk* er hovedsakelig at forskerne tar utgangspunkt i tekster som informantene har skrevet. Tekstene blir analysert hvor oppmerksomheten retter seg mot elevens språknivåer, i form av elevens fonologi, ortografi, morfologi, syntaks og ordforråd (Golden et al., 2007, s. 14). De fleste prosjektene har bare ett analysefokus, og kategorien syntaks er det språknivået som oftest var gjenstand for forskning. I Golden et al. (2007) sin analyse, viste det seg at 48 av 80 hovedfagsoppgaver og 6 av 17 doktoravhandlinger befinner seg innenfor denne linjen, og er dermed den klart største.

Kjennetegnet ved *forskning om språk- og kulturkontakt* er at forskerne tar utgangspunkt i samspillet mellom språk og ulike bakgrunnsvariabler som kjønn, utdanning og sosioøkonomisk bakgrunn hos informantene. I oppgavene ble det dermed fokus på møtet mellom språk og kultur et kjennetegnende trekk. Materialet som analyseres varierer fra datagrunnlag fra skjønnlitteraturen til kodevekslinger mellom ulike individer. Denne linjen av forskning hadde en kraftig vekst på slutten av 1990-tallet. Analysen viser at 18 av 80 hovedoppgaver og 8 av 17 doktoravhandlinger befinner seg innenfor denne linjen og er dermed den nest største av de tre linjene (Golden et al., 2007).

Kjennetegnet ved *didaktisk forskning* er prosjekter som har til hensikt å utforske andrespråkundervisningens mål og innhold, praksiser og betingelser, inklusiv testing og vurdering. Fagmiljøer som forsker på dette, har i høy grad vektlagt kontakten med praksisfeltet og et uttalt formål med forskningen har vært å bedre undervisningen. I oversiktsartikkelen kunne prosjektene innenfor denne linjen deles inn i tre tematiske områder: evaluering og kartlegging, læremiddelanalyse og klasseromsforskning, hvorav området evaluering og kartlegging er den største. Den didaktiske linjen er den minste linjen av de 3, med 14 av 80 hovedoppgaver og 3 av 17 doktoravhandlinger (Golden et al., 2007). Forskningsprosjektet som denne avhandlingen presenterer tilhører hovedsakelig den didaktiske linjen, fordi den har sitt utspring fra et skolepolitisk utgangspunkt og kartleggingsprøven som undersøkes er sentral i skolens møte med andrespråkselever.

Utover de 14 hovedoppgavene og 3 doktoravhandlingene knyttet til den didaktiske forskningen har det i ettertid blitt gjennomført studier innenfor samme linje. En studie som retter seg mot andrespråkselever på 1. trinn i begynneropplæringen er Gunhild Tveit Randen (2014) sin doktorgradsavhandling. Målet med studien hennes er blant annet å undersøke bruken av ulike former for kartlegging i undersøkelsen av språkferdighetene til fem førsteklassinger med russisk som morsmål. Dette ga studien to forskningsobjekter: elevens språkferdigheter og skolens kartleggingspraksis. Når det gjelder språkferdigheter, innebar et av de overordnede spørsmålene hvilke språklige ferdigheter som finnes mellom ferdighetene på morsmålet deres og deres ferdigheter i norsk. Når det gjelder skolens kartleggingspraksis var ett av de overordnede spørsmålene knyttet til hvordan et kartleggingsverktøy, utviklet for elever med norsk som morsmål, fungerer på andrespråkselever. Studien har en kvalitativ tilnærming og dataene består av ulike utvalg, fra eksempelvis samtaler om bilder, intervjuer av elever og lærere, og eksterne læreres vurdering og observasjoner.

Randen (2014) vektlegger i sitt forskningsprosjekt lærerens rolle i kartleggingen. På den ene siden trekker hun fram at det som regel er læreren som legger til rette for kartleggingen, og at det deretter også er læreren som skal følge opp elevene på



bakgrunn av kartleggingen. Det blir derfor trukket fram at det er viktig at oppgavene i kartleggingsprøven kan gi gode svar på hvor den språklige utfordringen er hos eleven, og at læreren må ha nok kunnskap til å kunne tolke resultatene slik at de kan brukes i videre tilrettelegging. Randen (2014) bidrar til å understreke et behov for å utvikle kartleggingsprosedyrer som muliggjør nøyaktige vurderinger av elevspråket, spesielt for elever med norsk som et andrespråk.

Det er flere aspekter ved denne mastergradsavhandlingen som trekker linjer til Randen (2014). Ett av aspektene er fokuset på kartleggingen av språkferdigheter. Randen (2014) gjør en omfattende undersøkelse av hvordan kartleggingsverktøy kan brukes til å vurdere språkferdighetene blant førsteklasinger med russisk som morsmål. Dette er et sammenliknbart område å utforske, hvor avhandlingen i denne teksten, undersøker om den nasjonale kartleggingsprøven i lesing på 3. trinn møter behovene til andrespråkselever i den norske skolen. Et annet aspekt er fokuset på lærerens rolle i kartleggingen. Randen (2014) vektlegger lærerens rolle i kartleggingsprosessen, inkludert hvordan lærerne legger til rette for kartlegging, og hvordan de bruker resultatene for å tilpasse undervisningen. Dette er et aspekt som også er viktig i avhandlingen i denne teksten, da det vil være relevant å forstå hvordan lærere kan bruke kartleggingsverktøyet for å imøtekomme behovene til andrespråkselever. Til slutt vektlegger Randen (2014) behovet for å utvikle kartleggingsprosedyrer som gir nøyaktige vurderinger av elevspråket. Dette er også et sentralt element i problemstillingen i denne avhandlingen, hvor det undersøkes om nasjonale kartleggingsprøver oppfyller behovene til andrespråkselever.

Samlet sett gir Randen (2014) innsikt i viktige aspekter av kartlegging av språkferdigheter blant andrespråkselever, og den bidrar til å understreke behovet for mer nøyaktige kartleggingsprosedyrer. Dette er relevant for dette masterprosjektets problemstilling, da den også fokuserer på kartleggingsverktøy i den norske skolen.

I nabolandet, Danmark, ble det i 2022 publisert et opprop som kan plassere seg i området for evaluering og kartlegging, innenfor den didaktiske forskerlinjen. Oppropet kommer fra 24 forskere, hvor de argumenterer for at det nasjonale

språkkartleggingsverktøyet favoriserer bestemte barnegrupper (Kjærbæk et al., 2022). *Sprogvurdering 3-6* er et kartleggingsverktøy, utviklet av det danske Utdanningsdirektoratet, som barnehager og 1. trinn på grunnskolen disponerer for å oppdage tidlige språkvansker. Verktøyet kartlegger barna i to overordnede ferdigheter: 1) Talemessige ferdigheter (forståelse av språk ved hjelp av bildeidentifikasjon) og 2) Før-skriftlige ferdigheter (høre hvilke ord som rimer, gjenkjenne bokstaver, identifisere den første lyden i ord). Resultatene for de to områdene sammenliknes med normen for barn med dansk som morsmål som følger en aldersadekvat utvikling (Kjærbæk et al., 2022).

I oppropet presiserer Kjærbæk et al. (2022) at oppgavene som utgjør kartleggingsprøven har en stor betydning for barnas skår og det er derfor viktig at oppgavene ikke favoriserer bestemte grupper. Den obligatoriske kartleggingsprøven på 1. trinn skal gjennomføres i begynnelsen av skoleåret, selv om bokstavene først skal læres i løpet av skoleåret. Den ene teksten som inneholder bokstavkunnskap vil gi en fordel til de barna som har gått i en barnehage med fokus på å lære barna bokstaver. På denne måten risikerer barn, som ikke har fått det samme opplæringstilbudet i barnehagen, å bli kategorisert som barn med språklige utfordringer. De trekker også fram andrespråkselever, som kan ha alle de samme språkvanskene som elevene med dansk som morsmål, og at det derfor er viktig at også andrespråkselever med språkvansker identifiseres og tilbys den rette hjelpen og støtten. Her presiserer de at det ikke gir mening å kun vurdere andrespråksevenes danskspråklige kompetanse, hvis en skal danne et pålitelig bilde av deres språkutvikling. Andrespråkselever skal tilegne seg flere språklyder, ord og grammatiske strukturer enn de elevene med dansk som morsmål. Samtidig er deres språklige erfaringer spredt over flere språk, og de kan derfor ha færre språklige erfaringer på hvert språk enn de barna som hovedsakelig blir utsatt for ett språk. Dette kan medføre at hvert språk utvikles saktere sammenliknet med barn som hovedsakelig lærer ett språk. Samtidig vil ikke andrespråkselever være forsinket i tilegnelsen av deres samlede språkkompetanse. De argumenterer derfor for at en er nødt til å undersøke alle barnets språk, og vurdere barnets samlede språkkompetanser på tvers av språk (Kjærbæk et al., 2022).

Kjærbæk et al. (2022) henviser til at standardiserte kartleggingsprøver normert på ettspråklige barn gir et skjevt bilde av andrespråkselevs språk. Det er altså en feilantakelse at en lav skår på deres kartleggingsprøve, *Sprogvurdering 3-6*, betyr at en andrespråkselev har språklige utfordringer. De presiserer dermed at kartleggingsverktøyet på ingen måte kan anvendes til å pålitelig vurdere andrespråkselevs språk, og andrespråkselever burde derfor være utelatt fra analysen. De antar at en betydelig andel innvandrere og deres etterkommere er andrespråklige og derfor ikke kan vurderes på en pålitelig måte med det eksisterende kartleggingsverktøyet. De mener derfor at det er en feilkonklusjon å kun basere seg på resultatene i rapporten, og konkludere med at det er flere barn med språklige utfordringer blant innvandrere og deres etterkommere enn blant barn med dansk bakgrunn. De uttrykker også at det er bekymringsverdig at den danske regjeringen varsler enda en rapport med analyser fra kartleggingen, som tar for seg resultatene for innvandrere og deres etterkommere. Kjærbæk et al. (2022) anser det som bekymringsfullt, hvis en heller ikke her tar hensyn til at mange av barna er andrespråklige.

Samlet sett gir oppropet fra Kjærbæk et al. (2022) innsikt i utfordringer knyttet til bruk av kartleggingsverktøy for andrespråkselever. Det gir videre støtte til behovet for å undersøke om liknende problemer eksisterer i den norske skolen, en problemstilling som dette masterprosjektet tar sikte på å utforske.

## 2 Teoretisk rammeverk

Dette kapitlet vil ha fokus på å utforske og analysere viktige teoretiske begreper og funn knyttet til kartlegging og vurdering av språkferdigheter blant andrespråkselever internasjonalt. Kartlegging og vurdering er som beskrevet tidligere essensielle elementer i utdanningssystemet, da de kan gi innsikt i elevenes kompetanse og behov, samt bidrar til at læreren kan tilpasse undervisningen i tråd med individuelle ferdigheter. Et sentralt fokuspunkt i denne sammenhengen er hvordan kartlegging kan sikre hensiktsmessige vurderinger av elevspråket hos andrespråkselever. Kapitlet starter med å definere språk. Dette er viktig for å belyse prosjektets lingvistiske utgangspunkt. Deretter vil teorikapitlets hovedvekt presenteres, som innebærer ulike elementer knyttet til Jim Cummins (2000) teori om språkregistrene BICS og CALP. Her vil det først presenteres forskning som viser at andrespråkselever har et særlig behov for at lærere skiller mellom de to språkregistrene. Videre vil kvadrantmodellen presenteres, som er utviklet for å bistå i evalueringen av elevens språkferdigheter med utgangspunkt i BICS og CALP. Modellen vil i stor grad anvendes i gjennomgangen av de empiriske resultatene i kapittel 4 *Funn*. I samsvar med prosjektets plassering innenfor den didaktiske linjen, vil det til slutt presenteres lærerprofesjonens etiske forpliktelser, som vil danne grunnlaget for å diskutere hvilken betydning lærerens profesjonelle skjønn har for å ivareta elevens behov.

### 2.1 Språk

Hva er egentlig språk? I vitenskapen om språk, altså lingvistikk, er ikke definisjonene enstydige, og teoretikere knyttet til ulike perspektiver vil ha ulike innfallsvinkler til svaret. Innenfor språkforskning definerer eksempelvis Bloom og Lahey (1978) og Wagner et al. (2008) språk med hver sin formulering. I følgende vil deres definisjoner av språk presenteres, før avhandlingens tilnærming av språk konkretiseres.

En klassisk definisjon av språk, innen det pedagogiske feltet, ble utviklet av Lois Bloom og Mararet Lahey på 1970-tallet, og lyder slik: «a language is a code whereby ideas about the world are represented through a conventional system of arbitrary signals for communication» (Bloom & Lahey, 1978, s. 4). Deres utgangspunkt for språk var å forstå hvordan barn lærer språk, og hvordan barn med språkvansker kunne støttes i språkinnlæringen. Nøkkelbegrepene i deres definisjon er *code*, *ideas*, *convention*, *system* og *communication*, som på norsk kan oversettes til kode, ideer, konvensjon, system og kommunikasjon. For å forstå deres definisjon av språk, og hvordan det kan brukes inn i denne avhandlingen, vil en beskrivelse av termenets betydning presenteres.

### *Et språk er en kode*

Ifølge Bloom og Lahey (1978, s. 4-5) er en kode et middel for å representere noe overfor en annen, og et språk er dermed et representasjonsmiddel. For eksempel kan en representere en gjenstand, hendelse eller et forhold på en skjematisk måte gjennom et bilde, et kart, en graf, et ord, en setning eller liknende. På denne måten vil den som mottar representasjonen bli gitt muligheten til å vurdere det, bevare det eller dele det.

La oss bruke objektet *småkake* som et eksempel. Ifølge Bloom og Lahey, (1978, s. 5) er en småkake en gjenstand som kan bakes, spises, mistes, flyttes, og så videre. Et bilde av en småkake må representere dens karakteristiske form - vanligvis rundhet og flatthet - og dens tekstur - glatthet eller ujevnhet. Et bilde av hendelsen med å *spise en småkake* ville representere handlingsforholdet mellom en person (den som spiser) og en gjenstand (småkaken). Et bilde av hendelsen med å *ta en småkake* ville representere handlingsforholdet mellom en person (den som tar), gjenstanden (småkaken), og stedet den tas fra (en overflate eller en beholder). En graf av en småkake kan representere forholdene mellom detaljene på småkaken med presis beregning av størrelser og avstander (kanskje knoppene i tekturen og avstandene mellom dem). Slik det belyses her vil en representasjon gjennom et bilde eller graf

kunne betegnes som en forholdsvis direkte skjematisk fremstilling av en småkake, som eksempelvis bevarer objektets proporsjoner.

Ord og setninger, derimot, skiller seg fra de nevnte representasjonene, fordi de representerer gjenstanden uten å gjenskape det direkte (gjennom bilde) eller indirekte (gjennom graf). Ordet «småkake» eller setningen «Jenta spiser en småkake» representerer gjenstanden og hendelsen ved hjelp av en *kode*. Koden er dermed adskilt fra objektet eller hendelsen ved å representeres gjennom lyder og tegn. Ved innkoding framhentes en kode som kan representere det en ønsker å formidle. Ved avkoding gjenkjenner en og segmenterer elementene i koden for å hente informasjonen i det som formidles. En kode gir dermed innholdet i språket en form (Bloom & Lahey, 1978, s. 5).

### *Et språk representer en idé om verden*

Koden, ordet, eller formsiden av språket, må ses i sammenheng med hva den som formidler eller lytter kjenner til objektet eller hendelsen. Dersom en hører formsiden av objektet /småkake/ vil lydene gi lite mening dersom en ikke vet hva /småkake/ representerer. Språket som et individ bruker og forstår må derfor ses i sammenheng med de ideer og konsepter som har blitt utviklet gjennom dets erfaringer (Bloom & Lahey, 1978, s. 5-7).

### *Et språk er et system*

Hvordan språklydene settes sammen til ord og setninger avhenger av et system bestående av regler. Antall ord og regler i et språkssystem er begrenset og endelig, henholdsvis kan en telle antall ord i en ordbok og det er et fast antall grammatiske regler for å danne en setning. Imidlertid er antallet mulige kombinasjoner av elementer (antall setninger i et språk) ubegrenset og uendelige og gir uttrykk for individets lingvistiske kreativitet. Det skal likevel sies at denne kreativiteten gjenspeiler språkbrukerens kjennskap til ordene og reglene i språkssystemet (Bloom & Lahey, 1978, s. 7-9).

### *Et språk er en konvensjon*

Personer som snakker et språk blir enige seg imellom om at visse formsider tilsvarer visse innhold og at de skal brukes på spesifikke måter. På den måten er sammenhengen mellom form og betydning av et språk, og måten en bruker et språk på, konvensjonelle fakta om et språk. En kan derfor si at de ordene og setningene som brukes, er et resultat av fellesnormene i samfunnet (Bloom & Lahey, 1978, s. 9-10).

### *Et språk brukes for å kommunisere*

Et språk kan brukes til mange og varierte formål, hvorav de fleste innebærer en samhandling med andre personer. Når mennesker samhandler under ulike omstendigheter i løpet av en dag, trenger de å bruke språket for å skaffe informasjon, gi informasjon og oppnå ulike ønsker. En kan derfor si at individer ikke bare snakker, men de utfører handlingen med ord og setninger. Å vite hvordan språket kan brukes er derfor også en viktig del av språkforståelsen (Bloom & Lahey, 1978, s. 10-11).

### *Tre dimensjoner av språket*

Gitt Bloom og Lahey (1978) sin definisjon av språk, oversatt her til norsk, «språk er en kode hvor ideer om verden representeres gjennom et konvensjonelt system av ulike symboler for kommunikasjon» (s. 4) kan språk deles inn i tre hovedkomponenter: innhold, form og bruk (Bloom & Lahey, 1978, s. 11). Et språk består derfor oppsummert av et innhold som er kodet, eksempelvis representert gjennom et ord, for en bestemt hensikt eller for bruk i en bestemt sammenheng. Denne tredimensjonelle forståelsen av språk er grunnleggende for å beskrive språk i pedagogiske sammenhenger.

Det har nå blitt presentert en definisjon av språk, ofte brukt i pedagogiske sammenhenger. Definisjonen viser til at språket har tre komponenter, hvor formsiden

er et symbol av et konvensjonelt system, innholdet bygger på egne erfaringer og en viser forståelse ved å bruke språket. I neste avsnitt gjennomgås den presenterte definisjonen i lys av et flerspråklig perspektiv.

### 2.1.1 Språk - i et flerspråklig perspektiv

I boken *Det flerspråklige mennesket* definerer Wagner et al. (2008) språk som «et sett av koder med potensial for mening» (s. 26). Her er det hovedsakelig to begreper, koder og mening, som vektlegges. Koder innebærer her det samme som komponenten form i foregående, hvorav eksempelvis /kart/ er en kode i talt språk, og *kart* en kode i skrevet språk. Mening innebærer forståelse, og ses i sammenheng med individets erfaringer, og dermed komponenten innhold i foregående. Størrelsen på settet av koder er i deres definisjon potensielt uendelig, mens potensialet for forståelse av hver kode er avgrenset til ens erfaringer. Definisjonen uttrykker dermed at et individ i prinsippet kan lære alle koder, som *kart*, men at det fordrer at individet har en erfaring med dem. På denne måten samsvarer definisjonene til Bloom og Lahey (1978) og Wagner et al. (2008) på flere områder, men ved å legge til «potensial for mening» åpner den sistnevnte definisjonen i større grad opp for å snakke om ulike grader av de tre dimensjonene av språket. Om vi ønsker å forstå hvilke aspekter av språk som kartlegges i delprøven, i lys av behovene hos andrespråkselever, må vi forstå hva slags behov en andrespråkselev har.

## 2.2 Behovet for at det skilles mellom to språkregistre

Allerede på syttitallet publiserte Skutnabb-Kangas og Toukoma (1976) en rapport som viste at svenske elever med finsk som morsmål, ofte ble oppfattet av læreren som å være flytende i både svensk og finsk. Ved en nærmere analyse viste funnene at selv om elevene hadde god flyt i samtaler på begge språk, var elevenes akademiske språk betydelig under den aldersadekvate forventningen. Tilsvarende viste undersøkelse av Cummins (1984) at lærere og psykologer ofte antok at en andrespråkselev hadde overvunnet samtlige språklige utfordringer på andrespråket, dersom den kunne avholde en flytende her-og-nå-samtale. Funnene viste imidlertid



at også disse elevene ofte presterte lavere enn forventet på oppgaver som krevde et akademisk språk. Cummins så at eleven hadde et behov for at læreren lagde et skille i sitt aspekt av språkforståelse, slik at den ikke tok en elev for tidlig ut av særskilt språkopplæring og inn i ordinær undervisning (Cummins, 2000, s. 58). Vi skal nå se nærmere på hvem Jim Cummins var som forsker, og hans teoretiske bidrag for å ivareta den flerspråklige elevens behov.

Jim Cummins er irskfødt, og har i flere tiår fokusert sin forskning mot innlæring av andrespråk. Basert på undersøkelsene utført av Skutnabb-Kangas og Toukomaa (1976) og hans egne, Cummins (1984), så han et behov for å skille mellom elevens språk i enkle samtaler, og elevens språk i akademiske samtaler, ofte kalt for hverdagspråk og skolespråk i norsk sammenheng (Monsen & Randen, 2017, s. 83). I lys av tre hovedkomponenter: innhold, form og bruk (Bloom & Lahey, 1978, s. 11) vil de to språkene kunne representere hver sin tredimensjonelle figur, hvor hverdagspråket og skolespråket har hver sin form, innhold og bruk. Hvordan formen, innholdet og bruken utarter seg i de to registrene vil nå presenteres.

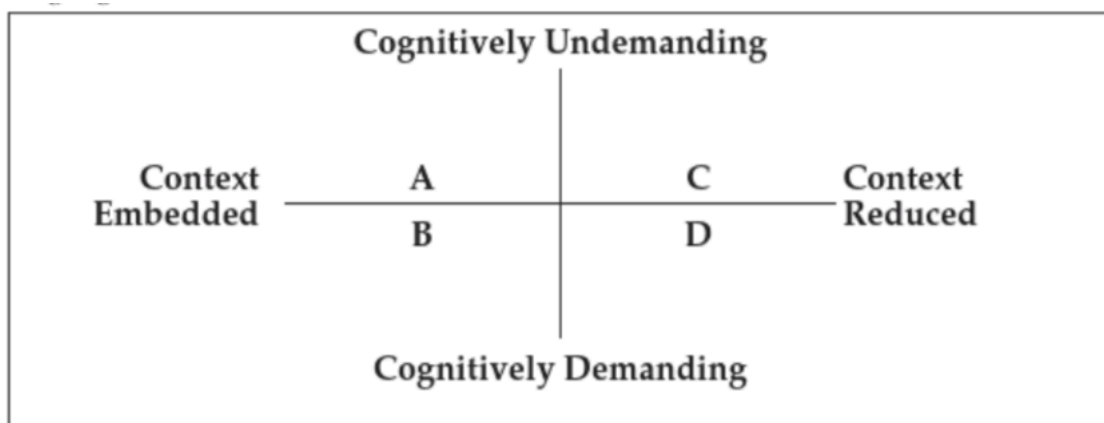
Overordnet innebærer Cummins teori om BICS og CALP at elevers språkkunnskap fundamentalt kan skilles i to registre, henholdsvis *Basic Interpersonal Communication Skills* og *Cognitive Academic Language Proficiency* (Cummins, 2000, s. 57). Den signifikante forskjellen mellom de to registrene beskriver Cummins slik:

the essential distinction refers to the extent to which the meaning being communicated is strongly supported by contextual or interpersonal cues (such as gestures, facial expressions, and intonation present in face-to-face interaction) or supported primarily by linguistic cues that are largely independent of the immediate communicative context (Cummins, 2000, s. 57).

BICS betegner de språklige ferdighetene, som gjør det mulig for eleven å forstå, og gjøre seg forstått, i kjente kontekster. Forståelsen kan i stor grad støttes på konteksten, gestikulering, ansiktsuttrykk, eller å umiddelbart kunne stille spørsmål

dersom noe er uklart. I en norsk skolesammenheng innebærer dette eksempelvis at en elev mestrer en her-og-nå-samtale eller samtalen i lek. På den andre siden representerer CALP det kontekstuavhengige akademiske språket, noe Cummins (2000) selv beskriver som «the registers of language that children acquire in school and which they need to use effectively if they are to progress successfully through the grades» (s. 59). I en norsk sammenheng tar dette registeret eksempelvis for seg subtile skolespråklige ferdigheter, som blant annet er å forstå eller gjøre seg forstått i en samtale om et abstrakt tema, å forstå og bruke faguttrykk, eller å lese med kritisk distanse. Sett i et utviklingsperspektiv vil det ifølge Cummins (2000, s. 58) normalt ta to år å tilegne seg adekvate andrespråkferdigheter på et BICS-nivå, i kontrast til et CALP-nivå som normalt vil ta fem til syv år.

I forlengelse av BICS og CALP, utvikler Cummins (2000, s. 68) et rammeverk, videre kalt for *kvadrantmodellen*, skissert som en firefeltstabell i Figur 1. Rammeverket presenterer en analytisk struktur, som er utviklet for å støtte kartleggingen av språkferdighetene til eleven i akademiske situasjoner, i lys av samspillet mellom kontekstuell støtte og kognitive krav.



Figur 1: Fra Cummins (2000, s. 68)

Rammeverket innebærer to akser, som hver strekker seg mot to ytterpunkter. Ytterpunktene i vannrett akse spenner seg fra situasjonsavhengig til situasjonsreduert kommunikasjon (Cummins, 2000, s. 68). I en *situasjonsavhengig*

kommunikasjon kan språket støttes av et bredt spekter av meningsfulle mellommenneskelige og situasjonelle tegn, som ansiktsuttrykk eller gestikulering mot konkrete. I en *situasjonsredusert* kommunikasjon derimot er kommunikasjonen hovedsakelig avhengig av vellykket tolkning av språkets forside, altså tolkningen av tale eller skrift. Videre strekker ytterpunktene i loddrett akse seg fra lite kognitivt krevende til kognitivt krevende kommunikasjon. I en *lite kognitivt krevende* kommunikasjon innebæres et språk som er automatisert og derfor krever liten grad av kognitiv involvering for å utføres korrekt. På den andre siden, i en *kognitivt krevende* kommunikasjon, er språket som brukes ikke automatisert og krever derfor aktiv kognitiv involvering. Således inndeles samtalen inn i fire kvadranter, A, B, C og D, hvorav rammeverket videre utdypes.

*Kvadrant A* er rammeverkets enkleste form for kommunikasjon. Denne kommunikasjonen innebærer både et automatisert språk, samtidig som at mellommenneskelige eller kontekstuelle tegn brukes som støtte (Cummins, 2000, s. 68). Et eksempel kan være en uformell samtale mellom elev A og B, hvor elev A spør «Kan du gi meg den? (peker på blyanten)» og elev B svarer «Ja! (gir elev A blyanten)». Dersom elev B ikke ser elev A vil den ikke vite hva som blir pekt på. Derfor er denne kommunikasjonen situasjonsavhengig. Ordene som elev A bruker, er hverdagslig for elev B, og krever dermed lite kognitiv involvering. Derfor er denne kommunikasjonen lite kognitivt krevende.

*Kvadrant B* innebærer en kommunikasjon hvor språket som brukes ikke er automatisert, men som støttes av mellommenneskelige eller kontekstuelle tegn (Cummins, 2000, s. 68). Denne kommunikasjonen er derfor mer kognitivt krevende for eleven, enn kvadrant A. Et eksempel kan være at elev C og D skal overtale hverandre til å mene at sitt synspunkt er korrekt. Da vil elevene måtte bruke et språk som ikke er like automatisert, som i samtalen mellom elev A og B, og dermed mer kognitivt krevende. Likevel vil elev C og D kunne støtte seg i konteksten, hvor de eksempelvis gestikulerer eller begge vet hvilket tema de argumenterer innenfor.

*Kvadrant C* innebærer en kommunikasjon hvor språket som brukes er automatisert, men hvor en i liten grad kan støtte seg på mellommenneskelige eller kontekstuelle tegn (Cummins, 2000, s. 68). Et eksempel som godt illustrerer denne type kommunikasjon er hverdagslige telefonsamtaler. Her brukes det et automatisert, hverdagslig språk, hvor en samtidig i liten grad kan støtte seg på for eksempel mellommenneskelige tegn som gestikulering.

*Kvadrant D* er rammeverkets mest avanserte form for kommunikasjon. En slik kommunikasjon innebærer både et kognitivt krevende språk og kan i begrenset grad støtte seg på kontekstuelle eller mellommenneskelige tegn (Cummins, 2000, s. 68). Et eksempel på en slik kommunikasjon er når en skriver eller leser en fagtekst. I denne formen for kommunikasjon betraktes graden av språklig presisjon som avgjørende, hvor eleven både skal bruke og forstå passende akademisk språk som termer og faguttrykk. Istedenfor å kunne støtte seg på gestikulering eller tonefall, bæres meningsinnholdet på denne måten utelukkende av en presis, språklig formidling, gjennom tale eller skrift.

Dersom vi ønsker å forstå hvordan dette rammeverket kan belyse språket som kartlegges i delprøven, må vi konkretisere de to registrene i lys av språket i begynneropplæringen.

## 2.3 Skolespråket i begynneropplæringen

Etter presentasjonen ovenfor kan det etterlatte inntrykket være at språket i begynneropplæringen i all hovedsak dreier seg om elevens hverdagspråklige register. Denne avhandlingen ønsker å utfordre dette inntrykket. For dette vil kompetansemålene fra læreplanverket benyttes, samt eksempler fra klasserommet. Disse vil ses i lys av kvadrantmodellens rammeverk.

Ettersom elevene fullfører et klassetrinn, vil de i økende grad være nødt til å håndtere et mer situasjonsreduert og kognitivt krevende språk. I norskfaget er eksempelvis et av kompetansemålene etter 2. trinn at eleven skal kunne «beskrive

og fortelle muntlig og skriftlig» (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Denne kompetansen avanseres i kompetansemålene etter 4. trinn, hvor eleven skal kunne «beskrive, fortelle og argumentere muntlig og skriftlig» (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Ifølge kvadrantmodellen, som beskrevet ovenfor, vil kompetansemålene fra 2. og 4. trinn kunne plasseres i henholdsvis kvadrant A og B, hvorav elevene i begge kompetansemålene kan støtte seg på gestikulering eller andre mellommenneskelige tegn. Videre vil språket, som det forventes at eleven skal bruke, variere fra lite kognitivt til kognitivt krevende språk, avhengig av om ordene er automatisert eller ikke. Språkforståelsen som knyttes mot norskfaget i begynneropplæringen spenner seg dermed fra å forstå et her-og-nå-språk til et subtilt skolespråk.

Videre skal en elev i begynneropplæringen forholde seg til ulike beskjeder knyttet til faglige aktiviteter. En forekomst er når læreren gir fellesbeskjeder som /Gjør oppgave A og B på side 2/. Dersom læreren modellerer beskjeden, kan eleven støtte seg på konteksten og dermed utføre handlingen uten å vite hva ordene betyr.

Kommunikasjonen befinner seg her i kvadrant A eller B, avhengig om eleven har en automatisert forståelse av ordene. Dersom læreren ikke modellerer beskjeden, kan ikke eleven i samme grad støtte seg på konteksten, og forståelsen hviler derfor i større grad på en presis tolkning av formsiden av ordene. Kommunikasjonen befinner seg her i kvadrant C eller D, avhengig av om ordene som formidles er automatisert eller ikke. Fellesbeskjeden som gis, kan dermed plasseres i samtlige kvadranter i kvadrantmodellen, avhengig av om eleven kan støtte seg på kontekstuelle faktorer, og om ordene i beskjeden er automatiserte eller ikke. Selv om beskjeden læreren gir ikke direkte kan knyttes til et faglig tema, vil forståelsen av ordene ha en betydning for elevens deltakelse i et faglig arbeid.

Eksemplene ovenfor viser at det ikke er et tydelig skille mellom et hverdagspråk og skolespråk i begynneropplæringen, da hverdagspråket ofte blir brukt i en skolerelatert situasjon. Den vanlige norske betegnelsen av BICS og CALP, henholdsvis hverdagspråk og skolespråk (Monsen & Randen, 2017, s. 83) kan derfor bli misvisende betegnelser å bruke i begynneropplæringen. I begynneropplæringen vil begge språkregistrene BICS og CALP kunne beskrive

elevens skolespråk. Videre i lys av språkdefinisjonen «et sett av koder med potensial for mening» (Wagner et al. 2008, s. 26), vil de fire kvadrantene i kvadrantmodellen, A, B, C og D, kunne beskrive ulike grader av språk hos en elev i begynneropplæringen.

Vi har nå sett hvordan Cummins kvadrantmodell kan brukes som et rammeverk for å analysere språket i begynneropplæringen. For å videre belyse elevens behov, vil det i følgende delkapittel presenteres en systematisk tilnærming til hvilke språkmiljøer eleven har mulighet til å erfare. Dette bygger på Wagner et al. (2008) sin definisjon av språk, hvor det presiseres at individet må få en erfaring med ordet for at det potensielt skal gi mening.

## 2.4 Behovet for systematisk tilnærming av språkmiljøer

For å danne en systematisk tilnærming til hvilke miljøer eleven erfarer, vil begrepene mikro-, meso- og makrosystem, introdusert av Urie Bronfenbrenner (1979), trekkes fram. Disse begrepene ble i utgangspunktet utviklet som et teoretisk bidrag for forskning innen menneskelig utvikling, men kan likevel også være med på å belyse elevenes mangfold av språklige miljøer. Perspektivet innebærer i sin oppfatning at det overordnet er en interaksjon mellom det utviklende individet og miljøet det er en del av, kalt en økologisk modell. Eksemplifisert med en russisk dukke, tilsvarer den økologiske modellen lag av innbyrdes strukturer, henholdsvis mikro-, meso- og makrosystem. Det innerste nivået, mikrosystemet, innebærer den umiddelbare konteksten rundt individet. Dette er kontekster som hjem, klasserom eller fritidsaktiviteter. I det neste nivået, mesosystemet, må en se utover disse umiddelbare kontekstene, og heller se på forbindelsen mellom dem. Forbindelsen mellom de ulike kontekstene kan være samarbeidet mellom hjem og skole, eller elevens deltakelse på tvers av kontekstene. Det ytterste nivået, makronivået, tar oss enda ytterligere fra individets umiddelbare kontekst, og innebærer omgivelsene som kontekstene er en del av og påvirkes av, som samfunnsmessige og kulturelle diskurser.

Dersom vi bytter ut Bronfenbrenners (1979) utgangspunkt, et individ, med en elev, kan den økologiske modellen konkretiseres til elever i klasserommet og en kan spørre seg om hvilke kontekster som kan betegnes som felles for elever, og hvilke som er ulike. I det norske skolesystemet ligger det eksempelvis politiske og ideologiske føringer knyttet til praksisen i skolen (Opplæringslova, 1998). Selv om kommuner og skoler har mandat til å gjøre enkelte tolkninger vil de nasjonale føringene bidra til at det etablerte lovverket, og de ulike tradisjonene i skolen, gir en konsensus for hva elevene vil møte når de entrer en skolegård eller et klasserom. Når elevene kommer hjem vil de møte et nytt miljø, som også kategoriseres som en umiddelbar kontekst. Innholdet i denne konteksten har ikke de samme nasjonale føringene, og vil i praksis variere etter blant annet preferanser, kultur og økonomi. Avslutningsvis vil de umiddelbare kontekstene eleven møter på utenfor hjemmet, på fritiden, også variere etter preferanser, kulturer og økonomi. Sett i lys av Wagner et al. (2008) sin definisjon av språk, vil elevers potensiale for å forstå et ord, i større grad kunne variere utenfor skolens kontekst, enn innenfor skolens kontekst.

## 2.5 Grader av ordforståelse

Vi har nå sett på hvordan Bronfenbrenners (1979) økologiske modell kan bidra til å illustrere hvilke språkmiljøer elever potensielt kan erfare. Innenfor det pedagogiske fagfeltet er det likevel ulike grader av ordforståelse, som strekker seg fra det å ha en forståelse for et ord, til det å kunne bruke et ord. I det følgende vil de to ulike gradene av ordforståelse ses i lys av elevens reseptive og produktive ordforråd.

Språkrådet, som er statens forvaltningsorgan i spørsmål om språk, definerer et ordforråd som «(det) antall ord som finnes i et språk, en dialekt, et fagspråk, eller som en person bruker eller forstår» («Ordforråd», u.å.). Et ordforråd i norsk, innebærer her samtlige ord i det norske språk, mens elevens ordforråd i norsk, innebærer antall ord eleven forstår eller bruker innenfor ordforrådet i norsk. Et ordforråd i skolespråk, innebærer her samtlige ord i skolen, mens elevens ordforråd i skolespråk, innebærer antall ord eleven forstår eller bruker innenfor ordforrådet i skolespråk. Videre innebærer definisjonen en presisering av personens bruk og

forståelse av ordet, og skaper her et nivå av hvor godt en person kan et ord. Denne inndelingen kan belyses i pedagogiske sammenhenger som elevens produktive og reseptive ordforråd.

Et reseptivt ordforråd innebærer de ordene som eleven forstår hva betyr, mens et produktivt ordforråd innebærer de ordene som eleven kan bruke i tale og skrift (Monsen & Randen, 2017, s. 86-87). Når eleven skal forstå informasjon som den leser eller hører, så vil eleven ha behov for dets reseptive ordforråd. Derimot, når eleven skal bruke ordene aktivt i muntlig eller skriftlig kommunikasjon, så vil eleven ha behov for dets produktive ordforråd (Flognfeldt & Lund, 2016, s. 37). Dersom en skal vurdere elevenes ordforråd vil det dermed i praksis være stor forskjell om vurderingsformen gir innsikt i elevens reseptive eller produktive ordforråd. En måte å vurdere elevens reseptive ordforråd er å vise eleven bilder av ulike objekter, hvor eleven så skal peke på det bildet som korresponderer med det objektet læreren navngir (Wagner et al., 2008, s. 65). Dersom en ønsker å vurdere elevens produktive ordforråd kan læreren be eleven forklare med egne ord hva for eksempel et hus eller sommer er, og dermed få et innblikk i elevens konnotasjoner og følelsesmessige reaksjoner knyttet til ordet (Wagner et al., 2008, s. 65). Begge ordforrådene bidrar til å beskrive elevens språkforståelse, men tegner ulike bilder av graden av forståelse eleven har for ordet.

Slik vi ser ovenfor forgrener elevens ordforråd seg fra det overordnede antall ord eleven kan, til ordforråd knyttet til ulike fagområder, som norsk eller matematikk. Herunder vil elevens ordforråd kunne inndeles i to grader, reseptivt og produktivt ordforråd, hvorav elevene ved enkleste grad forstår ordet og i mer avansert grad kan bruke det. For elever som lærer ord gjennom ulike språk, vil en ekstra dimensjon knyttes til deres ordforråd, som eksempelvis at eleven kjenner ordets innholdsside, men ikke den norske formsiden. Sett i lys av Wagner et al. (2008) sin definisjon av språk, vil elevens potensiale for å forstå et ord, avhenge av bredden og graden av elevens ordforråd, og avhenge av hvilket språk som kommuniseres.



## 2.6 Behov for engasjement

For å belyse legitimiteten i elevsvaret i kartleggingsprøven, skal vi se på et funn fra en av de mest sentrale studiene innenfor forskning på språkstimulering.

Studien som presenteres har navnet «Home-School Study of Language and Literacy» (Snow, 1991). Målet med studien var å identifisere muntlige språksituasjoner og miljøer som forutsa språk- og leseferdigheter. I ledelse av professor Catherine Snow og hennes forskningsgruppe ved Harvard University, innhentes det i denne studien språkdata fra 83 barn i områder rundt Boston årlig, fra de er 3, 4, 5 og 6 år gamle, og videre når de går i 4., 7. og 10. klasse (Snow & Beals, 2002, s. 16). Før skolestart, omfatter den årlige innhenting av datamaterialet undersøkelser som viser barnets språklige samhandling i hjemmet gjennom video- eller lydopptak, samt kartlegging rettet blant annet mot deres fonologiske bevissthet og vokabular. Tilsvarende undersøkelser av språklig samhandling blir foretatt i barnehagen hvor både barn og pedagoger bærer små mikrofoner. For å kartlegge bredden i barnets språklige erfaringer og eksponering av bøker, blir det gjennomført intervjuer av barnets mor og førskolelærere, hvor de også spør om de voksnes erfaringer med språk, læring og lesevaner. I skolealderen rettes datainnsamlingen mot blant annet elevens vokabular og skolefaglige prestasjoner.

Ett av studiens funn knyttes til et spørsmål om hvorvidt barnet lærer å avholde passende og fortellbare emner rundt middagsbordet (Snow & Beals, 2002, s. 31). Dette funnet ses i denne avhandlingen i sammenheng med det presenterte kompetsemålet etter 2. trinn, hvor eleven skal kunne «beskrive og fortelle muntlig» (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Barnets suksess i denne type samtale viste seg ofte å avhenge av deltakernes evne til å støtte hverandre i deres samtaletema og fortelling, like mye som det var avhengig av deltakernes muntlige ferdigheter. Sammen med allerede etablerte muntlige ferdigheter, viser det seg dermed at et engasjement fra øvrige deltakere rundt middagsbordet, er en betydelig faktor for språklig eksponering. Ser vi dette i lys av Wagner et al. (2008) sin definisjon av språk, vil et språklig engasjement fra deltakere rundt middagsbordet, gjennom deres

interesser, kunne påvirke potensialet eleven har til å forstå ord eller koder knyttet til et samtaletema. Det at eleven forsøker å forstå oppgavebeskrivelsen i en kartleggingsprøve, og forsøker å svare korrekt, kan derfor betegnes som en forutsetning for svarets legitimitet.

## 2.7 Lærerenes rolle i møte med elevene

I tråd med avhandlingens forankring innenfor den didaktiske forskerlinjen, aktualiseres behovet for å undersøke lærerenes rolle i lys av prosjektets problemstilling. En tilnærming for å beskrive dette inkorporeres i Bent-Cato Hustads (2023) betegnelse *Laget rundt barnet*, som utgjør et utgangspunkt for å diskutere lærerenes rolle innenfor det helhetlige tilbudet som elevene møter i skolen. Laget innebærer et multiprofesjonelt samarbeid, som består av aktører med ulik profesjonstilhørighet, etatstilhørighet eller utdanningsbakgrunn (Hustad, 2023, s. 225). Læreren er med dette en del av et system som både gir muligheter og begrensningen knyttet til deres møte med elevene i skolen. Vi skal nå utforske regjeringens forventninger til lærerrollen, hvor begrepene på ulike vis vil brukes i diskusjonskapittelet til å drøfte funnene knyttet til dette prosjektet.

I Meld. St. 11 (2008-2009) defineres lærerrollen som «summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket. Den konkretiseres gjennom den enkelte yrkesutøvers daglige arbeid. Bestemmelser i lov, læreplan og andre forskrifter forplikter alle lærere, og definerer et felles grunnlag for utøvelse av rollen. Dette regelverket gir et stort handlingsrom for lokale myndigheter og for læreren». Slik det kommer fram, er det ingen spesifikke retningslinjer som fastsetter hvordan lærerrollen skal forstås. Dette gir mulighet for en betydelig grad av individuell og lokal tolkning, som understrekes ved bruk av begreper som «stort handlingsrom» og «konkretiseres gjennom den enkelte yrkesutøvers daglige arbeid». Det er allikevel enkelte normer som skal bygge oppunder lærerenes profesjonalitet, altså lærerenes utøvelse av forsvarlig praksis (Dale, 1999, s. 14). Disse normene konkretiseres i lærerprofesjonens etiske plattform (Utdanningsforbundet, 2012) hvor det i et utdrag formuleres slik:

Etisk bevissthet og høy faglighet er kjernen i lærerprofesjonens integritet og avgjørende for å skape gode vilkår for lek, læring og danning. Vår metodefrihet og profesjonelle skjønnsutøvelse gir oss et særlig ansvar for å være åpne om de faglige og pedagogiske valgene vi gjør. Samfunnet skal ha tillit til at vi bruker vår autonomi på en forsvarlig måte (Utdanningsforbundet, 2012).

I utdraget ovenfor er det flere sentrale begreper som *etisk bevissthet*, *høy faglighet* og *profesjonell skjønnsutøvelse*. Etisk bevissthet kan beskrives som en refleksjon eller diskusjon om de verdiene og normene som praktiseres i skolen, og som en må forholde seg til (Carson & Kosberg, 2012, s. 12). I praksis kan dette for en lærer i begynneropplæringen eksempelvis innebære å drøfte hvordan en forholder seg til hvilke kartleggingsverktøy som brukes, og hvordan resultatene blir videreført i praksis. Høy faglighet kan i begynneropplæringen særlig knyttes til høy kompetanse innen lesing, skriving og regning, som forskriftene for lærerutdanningen også fremhever (Kunnskapsdepartementet, 2016). Profesjonell skjønnsutøvelse kan argumenteres å bygge på begrepene *kunnskap*, *ansvar* og *autonomi*. Hvordan disse begrepene henger sammen, og hvordan de kan forstås i forbindelse med lærerrollen i dette prosjektet, vil konkretiseres i de neste delkapitlene.

### 2.7.1 Kunnskap

For å beskrive relevansen av kunnskap knyttet til dette prosjektet, kan Aristoteles (384-322 f.Kr) inndeling av begrepet benyttes. Han delte kunnskapen inn i to former: episteme og techne. Episteme innebærer en instrumentell «vite at»-kunnskap (Irgens, 2021, s. 57). Eksempler på «vite at»-kunnskap i fremlagt problemstilling involverer kunnskap om opplæringsloven og læreplanverket, som eksempelvis elevens rett til intensiv opplæring i begynneropplæringen, jamfør § 1-4 (Opplæringslova, 1998). Techne derimot, refererer til en «vite hvordan»-kunnskap, som angir hvordan en anvender denne kunnskapen i praktiske situasjoner for å oppnå noe eller løse kjente oppgaver (Irgens, 2021, s. 57). Eksempler på «vite hvordan»-kunnskap i fremlagt problemstilling omfatter kunnskap om hvordan en implementerer

elevens rett til tidlig innsats gjennom prosedyrer, som for eksempel ved bruk av nasjonale kartleggingsverktøy og deretter til målrettet undervisning.

### **2.7.2 Ansvar**

Selv med kunnskap om at eleven har rett til intensiv opplæring i lys av § 1-4 (Opplæringslova, 1998), vil det være situasjoner som er vanskelige å standardisere (Irgens, 2021, s. 52). I denne avhandlingen innebærer det tilfeller hvor læreren skal handle på bakgrunn av de resultatene som kartleggingsprøven avgir. I slike situasjoner har lærere blitt tildelt myndighet til å ta beslutninger. Dette dreier seg om et ansvarsforhold og plikten til å kunne redegjøre for ens handlinger (Irgens, 2021, s. 52). Arbeidsoppgaver som knytter seg til behandlingen av resultatene baserer seg dermed på tillit, med forventinger om at læreren tar riktig beslutning og reflekterer rundt denne, slik at begrunnelsene for valget kan forklares.

### **2.7.3 Autonomi**

Tilliten som beskrives ovenfor, ledes videre til lærerens autonomi. Autonomi handler i stor grad om hvordan en utøver den delegerede myndigheten til å ta beslutninger (Irgens, 2021, s. 33). Begrepet deles inn i to handlingsrom: kollektiv autonomi og individuell autonomi.

Kollektiv autonomi belyser det felles handlingsrommet som «utvikles ved å arbeide sammen for å avgjøre hvor og hvordan alle i fellesskapet, uavhengig av uenighet, må koordinere og samarbeide i arbeidsmetoder og interaksjon med elevene» (Irgens, 2021, s. 50). Denne felles autonomien finner en også i den overordnede delen av læreplanverket, under 3.5 *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18-19). Den fastsetter skolens forpliktelse til å tolke og praktisere dannelsesverdiene i grunnopplæringen på en grundig og strukturert måte, og inkluderer lærere, ledelse og andre som arbeider i skolen. Den kollektive autonomien gir profesjonsfellesskapet frihet og aksept til å bruke sitt skjønn i yrkesutøvelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det legges vekt på at

beslutninger som tas skal være basert på «forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Den individuelle autonomien fokuserer på det individuelle handlingsrommet. Den gir individet mandat til å bestemme hvordan oppgavene skal løses, forutsatt at de følger de generelle retningslinjene og forpliktelsene mot fellesskapet (Irgens, 2021, s. 51).

Både individuell og kollektiv autonomi er avhengige av et kollegialt tolkningsfellesskap, hvor utfordringer og etiske dilemmaer diskuteres. Irgens (2021, s. 51) påpeker at et slikt tolkningsfellesskap kan bidra til å styrke ens evne til skjønnsmessig handling, samt bidra til å utvikle et profesjonelt læringsfellesskap.

#### **2.7.4 Profesjonell skjønnsutøvelse**

Å besitte kunnskap, ansvar og autonomi betyr imidlertid ikke automatisk at en handler klokt. Når en står overfor utfordrende situasjoner, hvor «regler og prosedyrer alene ikke er tilstrekkelig, må en handle på en klok måte, en måte som er hensiktsmessig og formålstjenlig i den spesifikke situasjonen» (Irgens, 2021, s. 40). Aristoteles (384-322 f.Kr.) refererte til denne formen for praktisk klokskap som *fronesis*. Fronesis, eller praktisk klokskap, skiller seg fra episteme og techne ved at det i komplekse situasjoner er nødvendig å forstå den lokale konteksten og utøve god dømmekraft, når en blir nødt til å bruke skjønn (Irgens, 2021, s. 58). Når en snakker om skjønn i denne sammenhengen, innebærer det å kunne håndtere tvetydige og uklare situasjoner basert på yrkesrelatert kunnskap fra opplæring og praksis, samt ha oppmerksomhet på situasjonen og en etisk bevissthet (Irgens, 2021, s. 44). Derfor kan det faglige skjønnnet som utøves i praktisk klokskap argumenteres for å være en profesjonell skjønnsutøvelse, hvilket vil være avgjørende for å ta riktige beslutninger i situasjoner hvor svaret ikke ligger i prosedyrene. Profesjonell skjønnsutøvelse vil i denne avhandlingen innebære å tolke svarene i et kartleggingsverktøy på en klok måte.

Videre kan det hevdes at en lærer ikke kan ved bruk av én enkel kartleggingsprøve, fastslå om en elev trenger ekstra oppfølging eller ikke. Likevel vil kartleggingsprøven

som presenteres i denne mastergradsavhandlingen (Utdanningsdirektoratet, u.å.-c) kunne betraktes som et nasjonalt og obligatorisk verktøy, spesifikt utformet for å identifisere elever som trenger ytterligere oppfølging. I sammenheng med lærerprofesjonens rolle som er utforsket ovenfor, representerer innføringen av en slik obligatorisk kartleggingsprøve både en ressurs og en begrensning for lærerne. Dersom prøven lykkes i å identifisere elever som trenger ekstra oppfølging, kan den styrke lærerens praksis ved at den gir informasjon som læreren kan bruke for å tilpasse undervisningen i henhold til Opplæringslovens (1998) § 1-4. Samtidig utgjør en obligatorisk kartleggingsprøve en innskrenkning av den delegerte myndigheten lærere har når det gjelder beslutninger om hvordan deres elever skal kartlegges (Irgens, 2021, s. 33). En nødvendig del av lærerens rolle kan derfor sies å være å håndtere kartleggingsprøven på en profesjonell måte, slik at den kan brukes til å møte elevenes behov.

Oppsummert fokuserer dette delkapittelet på lærerens rolle i møte med elever, med utgangspunkt i betegnelsen *Laget rundt barnet* (Hustads, 2023). Dette innebærer et samarbeid med ulike aktører i skolen. Gjennom regjeringens forventninger (Meld. St. 11, 2008-2009) og etiske prinsipper som høy faglighet og profesjonell skjønnsutøvelse (Utdanningsforbundet, 2012), blir lærerens handlefrihet og ansvar utforsket. Videre diskuteres hvordan en nasjonal kartleggingsprøve både kan være en ressurs og begrensning for læreren, med betydning for tilpasning av undervisning. En videre diskusjon av hva dette innebærer vil sammen med empiriske funn bli fremlagt i diskusjonskapittelet.

# 3 Metode

I dette kapitlet vil det metodiske rammeverket bli presentert. Kapitlet vil redegjøre for valg av forskningsdesign, analytisk strategi, forskningsetiske vurderinger, filosofisk ståsted og studiens begrensninger.

## 3.1 Innhenting av forskningsbasert kunnskap

Forskningsbasert kunnskap kan beskrives som en systematisk produksjon av kunnskap. Dette innebærer ifølge Frode Nyeng (2012, s. 9) at forskeren nøye gransker det den ønsker å utforske, følger en strukturert tilnærming som samsvarer med faglige standarder og forsøker å sikre at andre kan etterprøve resultatene. Dette skal gjøres innenfor en vitenskapelig kontekst, som innebærer en «systematisk undersøkelse av fysiske og sosiale fenomener som baserer seg på en organisert skepsis hvor resultater gjøres tilgjengelige for en kritisk offentlighet, og som går ut på å produsere kunnskap som er menneskenes felleseie» (Nyeng, 2012, s. 10).

Forskningsbasert kunnskap i en vitenskapelig kontekst stiller dermed et grunnleggende krav om at det er empirisk dokumentasjon som danner bevisbyrden for den nye kunnskapen. Dette kravet påvirkes av forskerens filosofiske ståsted, av hvordan en ser verden og hvordan en innhenter kunnskap om denne. Det påvirkes også av hvordan forskeren systematiserer seg i arbeidet av innhenting og analysen av den empiriske dokumentasjonen. I denne delen av avhandlingen vil det redegjøres for hvordan den nye obligatoriske leseprøven på tredje trinn har blitt systematisk undersøkt i dette prosjektet, med formål om å tydeliggjøre prosjektets forskningsdesign.

## 3.2 Forskningsmetodikk

For å kunne etablere forskningsbasert kunnskap i dette prosjektet, innebærer det en akademisk skikkelighet i alle forskningens stadier. For å oppnå dette brukes en

fremgangsmåte kalt stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI), utviklet av Aksel Tjora, som danner et utgangspunkt for et systematisk arbeid i etapper, fra rådata til konsepter eller teorier (Tjora, 2021). Med sin vekt på induksjon og konseptutvikling har denne modellen flere kjennetegn med Grounded Theory (GT), som ble utviklet av Glaser og Strauss på 1960-tallet (Glaser & Strauss, 1967), men legger til grunn en strammere terminologi, som presenteres i modellens syv steg (Tjora, 2021). Det overordnede målet med å bruke SDI-modellen, er å arbeide fram en kvalitet i det metodologiske og analytiske arbeidet, slik at en kan stå inne for de konsepter som blir utviklet, samtidig som at en ønsker å muliggjøre en kollegial vurdering og kritikk, hvor resultatene i arbeidet skal kunne etterprøves (Tjora, 2021, s. 24-25), dette i henhold til det presenterte kravet i utviklingen av forskningsbasert kunnskap.

En kan både arbeide deduktivt og induktivt med SDI-modellen, som henholdsvis innebærer at en arbeider fra ytterpunktene teori til empiri, og empiri til teori (Tjora, 2021, s. 20). Selv om det vil være naturlig å arbeide dynamisk mellom de ulike delene av forskningsprosessen, vil bruken av SDI-modellen i hovedsak omfatte en induktiv drevet nysgjerrighet, hvor det har blitt arbeidet fra empiri til teori gjennom de syv stegene. Videre har det blitt arbeidet deduktivt, i henhold til oppbygningen av modellen (Tjora, 2021, s. 20), ved å stille tilbakevendende kontrollspørsmål til forrige steg slik at valgene som tas hele veien kvalitetssikres. Studiens bruk av SDI-modellens syv steg presenteres videre i delkapittel 3.4.2 *Gjennomføring*.

### 3.3 Forskningsmetode

Forskningsmetoden som brukes for å danne det empiriske grunnlaget i denne oppgaven er en praksisorientert tilnærming til dokumentanalyse. Overordnet er dette en analytisk inngang som ser på et dokument som «et materielt objekt som er utformet av noen av en spesifikk grunn, og som fungerer som en forbindelse til verden utenfor seg selv» (Asdal & Reinertsen, 2021, s. 15). Dokumentet er med andre ord integrert i en praksis og kan potensielt forandre sine omgivelser. Med dette som utgangspunkt kan en praksisorientert tilnærming til dokumenter innebære en analytisk oppmerksomhet rettet mot det retoriske apparatet i dokumentet, som



eksempelvis avsender og intendert mottaker, dokumentets struktur og virkemidler som tabell og illustrasjoner. Samtidig som den undersøker hvordan fremhevede og ekskluderte retoriske elementer i dokumenter vil være med å påvirke den praksisen den er en del av. Denne metoden har dermed en bredere tilnærming til analyse, enn eksempelvis metodene tekst- og diskursanalyse, som har en strammere føring for fortolkning av materialet (Asdal & Reinertsen, 2021, s. 251).

En praksisorientert tilnærming til dokumentanalyse er en passende metode for dette prosjektet, da den gir forskeren muligheten til å dykke inn i en kartleggingsprøve, som et materielt objekt i den skolepraksisen den er en del av. Metoden tillater prosjektet å utforske hvordan dokumentets retoriske elementer, struktur og visuelle hjelpemidler, kan møte behovene til andrespråkselever i den norske skolen.

## 3.4 Planlegging og gjennomføring av dokumentanalyse

I dette kapitlet beskrives planleggingen og gjennomføringen av dokumentanalysen. Dette utgjør den sentrale metoden som anvendes for å undersøke om den nasjonale kartleggingsprøven i lesing på 3. trinn imøtekommer behovene til andrespråkselever i den norske skolen. Kapitlet starter med å presentere planleggingen og utvalget av dokumentet som er i fokus, den obligatoriske Udir-leseprøven på 3. trinn. Deretter beskrives gjennomføringen av dokumentanalysen i tråd med en praksisorientert tilnærming, hvor SDI-modellen benyttes for å utføre analysen trinnvis. Relevante forskningsetiske vurderinger vil her løpende kortfattet belyses. En mer detaljert gjennomgang av prosjektets forskningsetiske vurderinger presenteres i delkapittel *3.5 Forskningsetiske vurderinger*.

### 3.4.1 Planlegging og utvalg

Dokumentet som denne avhandlingen tar for seg er den obligatoriske Udir-leseprøven på 3. trinn. Som et resultat av prøvens adaptive struktur, samt manglende tilgjengelighet av åpne eksemplere, ble en innsikt i

Utdanningsdirektoratets interne beskrivelser av prøven tidlig i planleggingsfasen vurdert som en betingelse for tilfredsstillende gjennomføring av dokumentanalysen. I Utdanningsdirektoratets rapport for prøven (Lesesenteret, 2022) fremvises prøvens adaptive modell, deres fastsetting av oppfølgingsgrense og detaljert innsikt i prøvens oppgaver. Som et element av forskningsetiske retningslinjer, vil det være nødvendig, som dokumentets forfattere skriver, at versjonen av denne rapporten holdes videre internt, slik at oppgavene i prøven ikke blir gjenstand for øving eller kan brukes i kommersielle prøvekonsepter. En begrenset versjon av rapporten vil derfor bli vedlagt i denne avhandlingen, se vedlegg 1.

Videre, med hensyn til den forskningsetiske vurderingen ovenfor, vil oppgavebeskrivelsene i den begrensede versjonen av rapporten sladdes. Sladdingen av de detaljerte oppgavene er et ytterligere problematisk element i en forskningsetisk forstand, da forskningsbasert kunnskap skal innebære en åpenhet for etterprøving av resultatene som nevnt i delkapittel 3.1 *Innhenting av forskningsbasert kunnskap* (Nyeng, 2012, s. 9). Hvordan avhandlingen stiller seg til denne problematikken vil videre drøftes i delkapittel 3.5 *Forskningsetiske vurderinger*. Oppsummert danner Vedlegg 1, som inneholder en tabelloversikt av prøvens innhold og en illustrasjon av prøvens adaptive struktur, henholdsvis Figur 14 og 21 i Utdanningsdirektoratets rapport for prøven (Lesesenteret, 2022), grunnlaget for det empiriske materialet i denne avhandlingen. For gjennomføring av dokumentanalysen brukes SDI-modellen, fremlagt i delkapittel 3.2 *Forskningsmetodikk* (Tjora, 2021, s. 20), som vil bli presentert i neste delkapittel.

### **3.4.2 Gjennomføring**

Dokumentanalysen gjennomføres i henhold til den fremlagte SDI-modellen i delkapittel 3.2 *Forskningsmetodikk* (Tjora, 2021, s. 20). Slik det fremkommer, vil det induktive arbeidet i denne modellen ta gjennomføringen av dokumentanalysen i retningen empiri til teori, med trinnvise deduktive tilbakekoblinger. For å muliggjøre en kollegial vurdering og kritikk hvor resultatene i arbeidet skal kunne etterprøves

(Tjora, 2021, s. 24-25), vil nå den overordnede gjennomføringen av dokumentanalysen presenteres gjennom SDI-modellens steg 1 til 7.

*Steg 1: I den utvalgte empiriske verden → generering av empirisk data*

I delkapittel 3.4.1 *Planlegging og utvalg* avgrenses relevant informasjon for å besvare problemstillingen, til å gjelde prøvens oppgaveinnhold og adaptive struktur, slik eleven møter den. Denne informasjonen presenteres i Figur 14 og 21 i Utdanningsdirektoratets rapport (Lesesenteret, 2022). Videre generering av empirisk data vil derfor ta utgangspunkt i disse to figurene. En presentasjon av figurene vises i Vedlegg 1. Herfra skal det utformes rådata av materialet. Denne dataen blir videre presentert i neste steg av SDI-modellen.

*Steg 2: Rådata → bearbeiding av rådata*

I dette steget blir det som beskrevet i Tjora (2021, s. 20) gjort en deduktiv utvalgstest, hvor det vurderes om det empiriske utvalget i steg 1 er tilstrekkelig for å besvare problemstillingen. Utvalgstesten viser at tabellen, som presenterer innholdet i oppgavene (Figur 14 i Vedlegg 1), kan avgrenses ytterligere, samt gjøres mer oversiktlig for videre analyse. Videre viser utvalgstesten at informasjonen, som viser prøvens adaptive struktur (Figur 21 i Vedlegg 1), er korrekt avgrenset, men kan gjøres mer oversiktlig for videre analyse. I dette steget blir derfor en revidert versjon av Figur 14 og 21 presentert (tabell 1 og illustrasjon 1 i Vedlegg 2).

I den reviderte versjon av Figur 14 (tabell 1 i Vedlegg 2), er det gjort noen forflytninger innad i tabellen, samt ytterligere avgrensinger for å gjøre materialet mer oversiktlig for videre bearbeiding. Et eksempel på forflytning er sorteringen av linjerekkefølgen, hvorav det i Vedlegg 2 sorteres etter blokknummer. Den første oppgaven elever møter i blokk 1 står dermed på øverste linje i tabell 1 og den siste oppgaven elever møter i blokk 6 står på nederste linje i tabell 1. Et eksempel på ytterligere avgrensning er fjerning av kolonnen som i opprinnelig tabell het «Itemnavn fra masterlista» (Figur 14 i Vedlegg 1), da denne kolonnen ikke ga relevant informasjon for videre analyse.

I den reviderte versjonen av Figur 21 (illustrasjon 1 i Vedlegg 2), er illustrasjonen inndelt i steg 1, 2, 3 og resultat. Denne visuelle inndelingen bidrar til å tydeliggjøre hvilken blokk elevene kan møte i de ulike stegene av prøven, samt hvilket resultatområde eleven til slutt kan plasseres i. Hvilken blokk elevene møter, samt hvilket område den til slutt plasseres i, avhenger av antall riktige svar i foregående blokk. I steg 1 vil eksempelvis samtlige elever møte spørsmålene fra blokk 1. I neste steg møter elevene enten spørsmålene fra blokk 2 eller 3, og i steg 3 møter elevene enten spørsmålene fra blokk 4, 5 eller 6. I siste steg, resultater, blir eleven plassert i enten high, med, low eller innenfor oppfølgingsområdet. Det sistnevnte resultatområdet fikk endret sitt navn fra risk, da det reviderte navnet bidro til å tydeliggjøre området. Rådataen presentert i Vedlegg 2 er grunnlaget for neste steg i SDI-modellen.

### *Steg 3: Analysedata → koding (med empirinære koder)*

I dette steget blir det gjort en deduktiv *datatest* (Tjora, 2021, s. 22), hvor det vurderes om de empiriske data som genereres er relevante for problemstillingen, og om registreringen av dem er hensiktsmessig. Det blir vurdert at dataen i foregående steg er relevante for problemstillingen og at de er hensiktsmessig registrert innad i tabell 1 (Vedlegg 2) og illustrasjon 1 (Vedlegg 2). I dette steget blir rådataen omgjort til analysedata.

I omgjøringen av rådata til analysedata opererer SDI-modellen kun til ett nivå av koder og holder fast ved en ren induktiv strategi (Tjora, 2021, s. 218). En slik rendyrking av induktiv empirinær koding kan bidra til å redusere forskerens påvirkning fra forventninger og teorier. Kodene som utvikles i dette steget ligger derfor tett på begrepene i Vedlegg 2, slik at detaljene i materialet ivaretas. De empirinære kodene utviklet av det empiriske materialet (Vedlegg 2) og presenteres i Vedlegg 3. I neste steg dannes det grupperinger av kodene.

#### *Steg 4: Konstruert empiri → gruppering av koder*

I steg 4 gjøres det en deduktiv kodetest (Tjora, 2021, s. 21), hvor det vurderes om kodene i foregående steg er empirinære. Det blir vurdert at analysedataen er empirinær og at den ikke kunne vært laget på forhånd. I dette steget skal den empirinære analysedataen videre omgjøres til kodegrupper. Dette innebærer et induktivt arbeid, hvor koder som har en innbyrdes tematisk sammenheng samles, og koder som anses å være irrelevante skilles ut i en restgruppe (Tjora, 2021, s. 229-230).

Koden som heter «Mulige veier til oppfølgingsområdet» viser hvilke blokker elever i oppfølgingsområdet møter på. I dette steget blir denne koden brukt til å danne to hovedgrupper: a) Koder som inneholder informasjon om B1, B2 og B4, og b) Andre koder. Den første hovedgruppen anses å inneholde relevant informasjon for å besvare problemstillingen, mens den andre gruppen anses å inneholde irrelevant informasjon, og danner derfor restgruppen. I Vedlegg 4 presenteres disse to gruppene med henholdsvis grønn og rød markering. Videre ble det vurdert at ikke samtlige koder som belyser B1, B2 og B4 i hovedgruppe a inneholder data som er relevante for problemstillingen. En ytterligere restgruppe blir utviklet, markert med blått i Vedlegg 4. Etter den fremlagte sorteringen, anses nå 20 empirinære koder som relevante for videre undersøkelse. I neste steg vil det utvikles kodegrupper som vil være med på å påvirke studiens resultatdel og dermed også oppgavens teorikapittel.

#### *Steg 5: Kodegrupper → Utvikling av konsepter*

I dette steget er målet å utvikle kodegrupper ut fra de 20 empirinære kodene, som i forrige steg ble ansett som relevante. Syv kodegrupper blir utviklet, presentert i Vedlegg 5. I dette steget blir det videre gjort en deduktiv grupperingstest hvor det kobles «en kode til en eksisterende gruppe eller opprettes en ny. Målet er å generere et antall kodegrupper, hvor hver kodegruppe har en indre konsistens og samtidig skiller seg tematisk fra de andre gruppene» (Tjora, 2021, s. 232). I denne testen blir

det ansett at noen av kodegruppene i Vedlegg 5 er for smale. Kodegruppene grupperes ytterligere, og det dannes fire hovedtemaer, presentert i Vedlegg 6:

1. Prøvens inklusjons- og eksklusjonskriterier (kodegruppe 1, 5, 6 og 7)
2. Oppgavenes kommunikasjonsform (kodegruppe 2)
3. Språket som kartlegges (kodegruppe 3)
4. Oppgavenes språklige kontekst (kodegruppe 4)

I henhold til SDI-modellens kriterier (Tjora, 2021, s. 233) ble utviklingen av disse fire hovedtemaene inspirert av litteratur som befinner seg innenfor studiens profesjonsrettede forankring, begynneropplæringen og flerspråklighet. Analysen har derfor i dette steget utviklet seg fra å være utelukkende styrt av empiri, til å nå påvirkes av teoretiske innspill og litteratur.

#### *Steg 6: Konsepter → Diskusjon av konsepter*

Med et blikk på hovedtemaene i forrige steg, og med relevante teorier og perspektiver i bakhodet, gjøres det i steg 6 en deduktiv konsepttest ved å stille spørsmål som «Hva handler dette om? (...) Finnes det noen teoretiske bidrag som allerede omtaler fenomenet eller som på annen måte er relevante?» (Tjora, 2021, s. 234). Det finnes flere ulike relevante teorier og perspektiver som kan benyttes som teoretiske bidrag for å omtale fenomenene i kartleggingsprøven. Relevante teoretikere som vurderes å kunne bidra til å belyse det flerspråklige perspektivet anses eksempelvis å innebære Pierre Bourdieu (1984), Rod Ellis (1992), Jim Cummins (2000) og Ofelia García (2019). I lys av det empiriske materialet betraktes særlig relevante bidrag for å belyse hovedgruppene 2, 3 og 4, for Bloom og Laheys (1978) tredimensjonelle syn på språk, Wagner et al. (2008) sin spissformulering av språk og Cummins (2000) teori om BICS og CALP. Lærerprofesjonens profesjonalitet vil kunne bidra til å belyse hovedgruppe 1.

## Steg 7: Teori

I dette steget gjøres det som betegnes som en teoritest, som i dette forskningsprosjektet innebærer å teste om konseptene er heuristiske, som vil si at de «hjelper oss til å oppdage og forstå fenomener vi studerer» (Tjora, 2021, s. 250). Utviklingen av konseptene og generaliseringen av dem vil innenfor det fortolkende paradigmet, det kvalitative paradigmet, anses som konseptuelt. Dette innebærer en generalisering «ved utvikling og presentasjon av konsepter (for eksempel begreper, metaforer eller typologier) (...) som vil ha relevans for andre tilfeller enn det (...) som er studert» (Tjora, 2021, s. 291). Funnene som presenteres i delkapittel 4.1 *Delprøvens språklige innhold* er ansett å blant annet kunne gi relevans for læreres bevissthet rundt kartleggingsprøver, og for videre forskning av de resterende tre delprøvene av den obligatoriske kartleggingsprøven i lesing på 3. trinn.

## 3.5 Forskningsetiske vurderinger

I det presenterte forskningsprosjektet innlemmes det ikke et krav om å søke godkjenning hos SIKT for gjennomførelse. Det er likevel ulike forskningsetiske vurderinger som det må tas hensyn til. Disse vil presenteres i følgende delkapittel.

Dokumentet som analyseres i denne studien er en rapport utformet til interne formål hos Utdanningsdirektoratet (Lesesenteret, 2022). Rapporten inneholder med det detaljert informasjon om samtlige oppgaver i den obligatoriske leseprøven, og vil ved offentliggjøring kunne bli gjenstand for øving eller objekt for kommersielle prøvekonsepter. Resultatet ved offentliggjøring, vil dermed i ytterste grad kunne bidra til å ødelegge prøvens formål, som er å identifisere elever som kan trenge ekstra oppfølging (Utdanningsdirektoratet, u.å.-c). En forskningsetisk vurdering vil i dette tilfellet først innebære å ivareta kvaliteten på prøven ved å unngå å offentliggjøre det som kan betegnes som sensitiv informasjon ved oppgavene. Videre vil vurderingen innebære et spørsmål om hvordan studien kan bidra med transparens, slik at resultatene kan etterprøves, samtidig som detaljert informasjon om prøven unngås å deles med offentligheten. Til dette spørsmålet kan eksempelvis den analytiske

modellen, SDI-modellen (Tjora, 2021), med en stram terminologi benyttes. Hvordan studien tar for seg analysen i hvert steg ble presentert i delkapittel 3.4.2

*Gjennomføring.* Videre vil veilederen for dette forskningsprosjektet kvalitetssikre det analytiske materialet og de fremlagte funnene, før sensitiv data sladdes i avhandlingens vedlegg.

De forskningsetiske vurderingene for studien strekker seg også utover den praktiske håndteringen av datamaterialet. Svenkerud (2021, s. 101) beskriver dette som en kontinuerlig etisk vurdering gjennom hele forskningsprosessen. Dette blir omtalt som en felles etisk forpliktelse for forskere, som innebærer en «redelighet i dokumentasjonen om hvordan svarene har kommet fram og hvordan de er tolket, konsistens i argumentasjonen og åpenhet om hva som er usikkert» (Svenkerud, 2021, s. 101-102). Denne redeligheten inngår i en forståelse av at det ikke kun finnes én måte å forstå et fenomen på, og studiens tolking vil derfor basere seg på den faglige tilnærmingen og de teoretiske ståstedene som blir fremhevet. For å møte den felles etiske forpliktelsen for forskere, vil studien utover transparens i analysen, også være transparent i de teoretiske ståstedene og faglige tilnærmingene som fremheves gjennom en tydelig avgrensning av problemstillingen, samt en presentasjon av oppgavens filosofiske ståsted.

Avslutningsvis, vil en forskningsetisk vurdering knytte seg til det kritiske perspektivet. Dette er et perspektiv som problematiserer spørsmålene om makt og posisjon (Veum & Skovholt, 2020, s. 15). Makt og posisjon knyttet til denne studien, innebærer flere aspekter. Det ene aspektet knytter seg eksempelvis til forskerens rolle i studien. Som leder av studien må forskeren være bevisst på hvordan den møter og fremstiller eksempelvis forskergruppen som, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, utformet kartleggingsprøven. Samtidig omhandler denne studien en analyse av et kartleggingsverktøy som retter seg mot elever i begynneropplæringen, noe som gir forskeren makt til å fremstille deltakerne på en bestemt måte, som for eksempel elever som ligger under eller over oppfølgingsgrensen. I lys av det kritiske perspektivet blir samtlige deler av studien møtt med nysgjerrighet, ydmykhet og respekt, særlig i møtet med kartleggingsmaterialet og elevgruppen som skal



gjennomføre denne. Samtidig vil det bli lagt vekt på studiens formål, som er å belyse funn som er relevante for forskeren som kommende lærer i begynneropplæringen, gjennom empirisk data og etablerte teoretiske forankringer.

### 3.6 Forskerrollen og prosjektets utgangspunkt

I dette delkapittelet belyses det filosofiske fundamentet som ligger til grunn for forskningsprosjektet. En slik innsikt er viktig for å synliggjøre forskerrollen, samt for å synliggjøre hva det i prosjektet betraktes som eksisterende praksis i skolen og hvilken tilnærming det er til kunnskapstilegnelse.

De usynlige bærebjelkene i det fremlagte forskningsprosjektet, bygger på et filosofisk grunnlag, altså en *ontologisk* og *epistemologisk* plassering. Overordnet innebærer de to begrepene henholdsvis «læren om det værende, om det som eksisterer - altså teorier og spekulasjoner om hvordan verden ser ut og er bygget opp» (Nyeng, 2012, s. 37) og hvordan denne kunnskapen om verden kan innhentes (Maxwell, 2012). Selv om en kan argumentere for at oppgavens plassering allerede har blitt fremstilt gjennom ulike elementer, som oppgavens teoretiske rammeverk og problemstilling, vil en eksplisitt forklaring i lys av studiens filosofiske ståsted tydeliggjøre forskerrollen og dermed også oppgavens transparens. Det vil her presenteres hva oppgaven betrakter som eksisterende praksis i skolen (ontologi) og hva som anses som relevant fremgangsmåte for å utvikle kunnskap om dette (epistemologi).

Generelt fremheves kvalitativ og kvantitativ forskning som de to tenkemåtene, eller paradigmene, innenfor samfunnsforskning når det gjelder å skaffe og analysere informasjon om samfunnet (Tjora, 2021, s. 26). I dette prosjektet inntas det hovedsakelig et fortolkende filosofisk perspektiv, hvor hovedfokuset er på å «forstå hvorfor mennesker tenker og handler som de gjør» (Johannessen et al., 2021, s. 23). Dette står i kontrast til det kvantitative perspektivet, hvor hovedmålet er å telle fenomener (Johannessen et al., 2021, s. 23). En bevissthet rundt en subjektivitet i fortolkningene spiller dermed en avgjørende rolle, både for egen rolle i forskningen og for å sikre at forskningen er transparent for offentligheten.

Videre er et sentralt spørsmål i kvalitative studier «hvorvidt det er samfunnet som former individene, eller omvendt» (Tjora, 2021, s. 26). Dette spørsmålet bygger en bro til det filosofiske perspektivet for dette forskningsprosjektet, nemlig *symbolsk interaksjonisme*. Symbolsk interaksjonisme er en teori som har sine røtter fra arbeidet til den amerikanske filosofen, sosiologen og psykologen Georg Herbert Mead (Mead, 1934). I denne teorien antas det at interaksjonen mellom individer spiller en viktig rolle i utviklingen av kulturer og normer (Tjora, 2021, s. 29). Imidlertid er det ikke selve interaksjonen som er det mest interessante, men hva den avslører om samfunnet vi lever i (Tjora, 2021, s. 29). I tråd med denne teorien kan datamaterialet i den offentlige kartleggingsprøven betraktes som et resultat utviklet av det samfunnet vi lever i.

Oppsummert har grunnlaget for forskningsprosjektet i dette delkapittelet blitt belyst, inkludert prosjektets syn på eksisterende skolepraksis (ontologi) og tilnærming til kunnskapstilegnelse (epistemologi). Her belyses det at forskningsprosjektets filosofiske grunnlag bygger broer til symbolsk interaksjonisme, hvor datamaterialet fra kartleggingsprøven reflekteres som et produkt av samfunnet vi lever i. Dette filosofiske grunnlaget danner de essensielle retningslinjene for forskningsprosjektets tilnærming og fremgangsmåte.

### 3.7 Data - validitet og reliabilitet

Når det i denne sammenheng diskuteres forskningens data refereres det til empiriske bevis, som er systematiske vitenskapelige erfaringer innhentet fra Utdanningsdirektoratets rapport (Lesesenteret, 2022) for den obligatoriske kartleggingsprøven i lesing på 3. trinn. Gjennom SDI-modellen blir denne dataen systematisk organisert og analysert før de kategoriseres som forskningsdata (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 35-36). Den presenterte problemstillingen angir ikke enstydig hva slags type data studien trenger for å besvares, men det gir en indikasjon på hva slags «bevis» som vil kunne brukes for å belyse det, og dermed begrenser hvilke forskningsmetoder som er aktuelle (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 35). Dette reiser et spørsmål om dataens *validitet*, altså dets relevans og gyldighet,

med spørsmålet «måler vi det vi ønsker å måle?» (Johannessen et al., 2021, s. 44). Videre reiser det et spørsmål om dataens *reliabilitet* som dreier seg om deres pålitelighet og troverdighet med spørsmål som «Hvor nøyaktig er undersøkelsens data? Hvilke data brukes? Hvordan er data samlet inn, og hvordan er de bearbeidet?» (Johannessen et al., 2021, s. 27).

Som en forutsetning for å sikre validitet og reliabilitet har det blitt gjennomført operasjonalisering av begrepene i problemstillingen. *Operasjonalisering* handler om å definere «hvordan du vet at det du forsker på, er indikatorer på det fenomenet du er opptatt av» (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 37). En slik operasjonalisering er særlig viktig i utdanningsforskning der fenomenene ofte er vanskelige å observere direkte. De begrepene som benyttes i oppgavens problemstilling må derfor defineres tydelig slik at studien kan samle data som «fanger opp» disse begrepene. Begrepene som avgrenses under 1.8 *Begrepsavklaringer* er dermed avgjørende for at dataene skal belyse de aspekter som studien ønsker å undersøke.

## 3.8 Studiens begrensninger

Gjennom det presenterte metodekapittelet har det blitt argumentert for valg av metodisk analysemodell, som sammen med forskningsetiske vurderinger og transparens, skal bidra til å ivareta oppgavens validitet og reliabilitet. Det er likevel viktig å understreke avhandlingens begrensninger, hvor prosjektet eksempelvis kun ser på én delprøve av totalt fire. Delprøven befinner seg som en del av en helhet og må derfor vurderes med dette forbeholdet. Videre vil begrensninger knyttet til denne avhandlingen omhandle prosjektets metode. Ved å bruke supplerende metoder ville prosjektet eksempelvis kunne belyse hvilke argumenter som ligger til grunn for hver enkelt oppgave i delprøven. For dette, ville det eksempelvis være hensiktsmessig med et intervju av de som besitter denne informasjonen. Likevel, de empiriske bevisene, eller indikatorene, er hentet fra et formålstjenlig utvalg som speiler de oppgavene og den språkforståelsen som elevene blir testet i, i den gitte delprøven. Gjennom det formålstjenlige utvalget og den systematiske bearbeidingen av dataene

vil de empiriske bevisene, eller indikatorene, kunne brukes til å belyse den gitte problemstillingen.

# 4 Funn

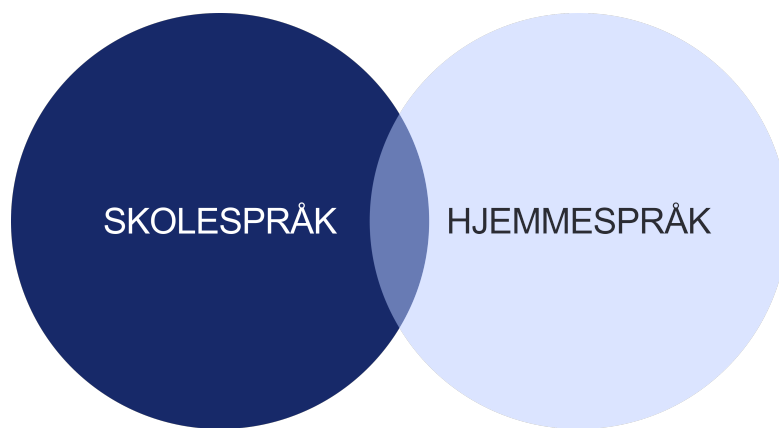
I det følgende kapitlet presenteres de empiriske funnene. Basert på innsamlet data er det to hovedfunn som utpeker seg til å beskrive studiens problemstilling. I dette kapitlet blir disse omtalt i hvert sitt delkapittel, henholdsvis delprøvens språklige innhold og delprøvens inklusjons- og eksklusjonskriterier. Det førstnevnte hovedfunnet inneholder tre underkategorier, omhandlende delprøvens språklige register, delprøvens språklige kontekst og delprøvens kommunikasjonsstrategi. Det sistnevnte hovedfunnet inneholder én underkategori, omhandlende hvilke kriterier som danner grunnlaget for elevens plassering etter gjennomført prøve.

## 4.1 Delprøvens språklige innhold

Ett av hovedfunnene i det empiriske materialet er at delprøven har en bestemt språklig retning. Denne bestemte retningen er med på å gi en indikasjon for hva slags språk som kartlegges i prøven. Det språklige innholdet utkrystalliserer seg til det som i denne studien omtales som tre underkategorier: delprøvens språklige register, delprøvens språklige kontekst og delprøvens kommunikasjonsstrategi. I følgende underkapitler skal funnene innenfor disse tre underkategoriene presenteres.

### 4.1.1 Delprøvens språklige register

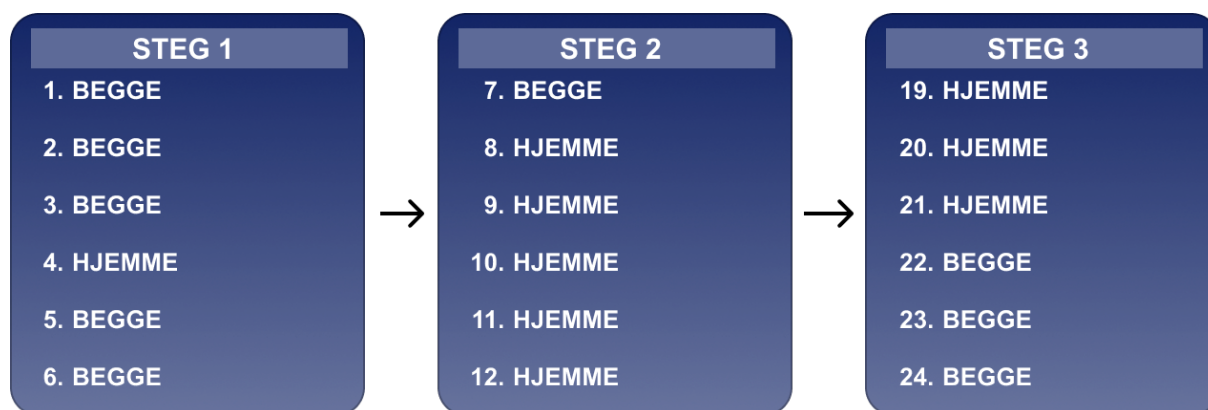
Det første funnet innebærer at delprøven kartlegger et språklig register hos eleven, hvor det i det analytiske materialet kom fram indikatorer som dannet et skille mellom kartlegging av ord som knyttes til bruk på skolen, ord som kan knyttes til bruk hjemme, og ord som kan knyttes til begge de to arenaene. I Figur 2 vises en presentasjon av fenomenet, hvor ordene som kartlegges kan fordeles i to språklige registre. Det ene registret omhandler ord som eleven anses å typisk kunne møte i skolesammenheng. Det andre registret omhandler ord som eleven anses å typisk kunne møte utenfor skolesammenheng. Det overlappende området, omhandler ord som eleven anses å typisk kunne møte i begge sammenhenger, illustrert i Figur 2.



Figur 2: Delprøvens språklige register

For å eksemplifisere hvordan dette forskningsprosjektet har kategorisert språket som kartlegges i de ulike oppgavene i de språklige registrene, vises det et utdrag fra oppgave 7 og 8 i eksempelprøven (Utdanningsdirektoratet, u.å.-a), som samsvarer med språket og oppgavene i den empiriske kartleggingsprøven. I oppgave 7 får eleven instruksjonen /klikk på sola/ og i oppgave 8 får eleven instruksjonen /klikk på brygga/. Dersom de to språklige objektene /sola/ og /brygga/ hadde vært en del av det empiriske analyse materialet ville det førstnevnte ordet /sola/ blitt ansett som et ord typisk å bruke både i og utenfor skolen, mens det sistnevnte ordet /brygga/ ville blitt ansett som et ikke-typisk ord å bruke i skolesammenheng, og dermed blitt plassert utenfor denne kategorien.

Av de 18 oppgavene som elever i oppfølgingsområdet møter (oppgave 1-6 i steg 1, oppgave 7-12 i steg 2 og oppgave 19-24 i steg 3) anses 9 av oppgavene å inneholde et språk som både brukes i og utenfor skolen, disse betegnes med begrepet *begge* mens 9 oppgaver anses å inneholde et språk som ikke brukes på skolen, og plasseres dermed utenfor denne kategorien med begrepet *hjemme*. I Figur 3 illustreres hvilken kategori dette forskningsprosjektet plasserte de ulike oppgavene i, i samme rekkefølge som elevene møter dem.



Figur 3: Oppgavenes språk fordelt på språklige register

I steg 1 av prøven møter eleven oppgave 1-6, som anses å hovedsakelig kartlegge et språk som er typisk å møte både i og utenfor skolesammenheng. Her skal eleven klikke på objekter tilsvarende henholdsvis en /sko/, /sol/, /bamse/, /sukkerspinn/, /glass/ og /gutt/. /Sukkerspinn/ anses å være et ord som ikke er typisk i skolesammenheng, mens de resterende ordene anses som ord eleven typisk kan møte i og utenfor skolesammenheng.

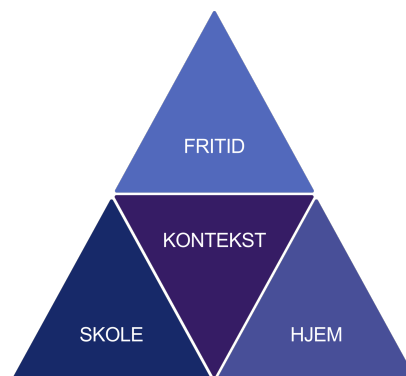
I steg 2 av prøven, møter eleven oppgave 7-12, som anses å hovedsakelig kartlegge et språk som ikke er typisk å møte i en skolesammenheng. Her skal eleven klikke på objekter tilsvarende henholdsvis /den minste jenta/, /dukken på teppet/, /lenestolen/, /mannen med motorsykkelen/, /syltetøy/ og /hund/. /Den minste jenta/ anses å inneholde et språk som en elev typisk kan møte både i og utenfor skolesammenheng. Det resterende språket som kartlegges anses som ikke typisk å møte i en skolesammenheng.

I det siste steget av prøven, steg 3, møter eleven oppgave 19-24, som anses å kartlegge et språk som enten er typisk å møte både i og utenfor skolesammenheng, eller kun utenfor skolesammenheng. Her skal eleven klikke på objekter tilsvarende henholdsvis /løven som ligger/, /apen/, /damen med vesken/, /det høyeste treet i skogen/, /den åpne boken/ og /hyllen/. De tre første oppgavene, /løven som ligger/, /apen/ og /damen med vesken/, anses å inneholde et språk som er typisk utenfor en skolesammenheng, mens de tre siste oppgavene, /det høyeste treet i skogen/, /den

åpne boken/ og /hyllen/ anses å inneholde et språk som er typisk både i og utenfor en skolesammenheng.

#### 4.1.2 Delprøvens språklige kontekst

Det andre funnet innebærer at delprøven inneholder en billedlig kontekst, hvor det i det analytiske materialet kom fram indikatorer som dannet et skille mellom skolekontekst, hjemkontekst og fritidskontekst. I Figur 4 vises en illustrasjon av fenomenet, hvor konteksten som elevene møter fordeles til en kontekst som anses å være vanlig å møte når eleven er på skolen, en kontekst som anses å være vanlig å møte når eleven er hjemme, og en kontekst det er vanlig å møte når eleven er utenfor skole og hjem. Det empiriske materialet knyttet til oppgavens billedlige kontekst anses ikke som sensitiv informasjon, altså informasjon som kan skade formålet med kartleggingsprøven, og vil derfor presenteres i samsvar med det empiriske materialet.



Figur 4: Delprøvens språklige kontekst

For å eksemplifisere hvordan dette forskningsprosjektet har kategorisert de billedlige kontekstene, vises det her et utdrag fra oppgave 7 og 8 i eksempelprøven (Utdanningsdirektoratet, u.å.-a), som samsvarer med de billedlige kontekstene i den empiriske kartleggingsprøven. I oppgave 7 får eleven instruksene /klikk på sola/ i temabildet *Dyrehage* og i oppgave 8 får eleven instruksene /klikk på brygga/ i temabildet *Badeplass*. Dersom disse to oppgavene hadde vært en del av det empiriske analyse materialet ville både det førstnevnte temabildet *Dyrehage* og det



sistnevnte temabildet *Badeplass* blitt ansett som en kontekst typisk å møte utenfor skole og hjem, altså på fritiden, og dermed blitt plassert utenfor denne kategorien.

Av de 18 oppgavene som elever i oppfølgingsområdet møter (oppgave 1-6 i steg 1, oppgave 7-12 i steg 2 og oppgave 19-24 i steg 3) blir eleven presentert for 4 ulike billedlige kontekster; *Kjøkken og stue*, *Torg*, *Dyrehage* og *Badeplass*. Den førstnevnte billedlige konteksten *Kjøkken og stue* kategoriseres som en kontekst typisk å møte hjemme. De tre sistnevnte billedlige kontekstene *Torg*, *Dyrehage* og *Badeplass* kategoriseres som kontekster typisk å møte på fritiden. Basert på denne kategoriseringen anses 12 oppgaver å inneholde en billedlig kontekst typisk å møte på fritiden, henholdsvis oppgave 2, 4 og 6 i steg 1, oppgave 7, 8, 10, 11 og 12 i steg 2 og oppgave 19, 20, 21 og 22 i steg 3. Videre anses 6 av oppgavene å inneholde en billedlig kontekst typisk å møte hjemme, henholdsvis oppgave 1, 4 og 5 i steg 1, oppgave 9 i steg 2 og oppgave 23 og 24 i steg 3. Ingen av oppgavene anses å inneholde en billedlig kontekst typisk å møte på skolen. I Figur 5 illustreres de billedlige kontekstene i samme rekkefølge som elevene møter dem.

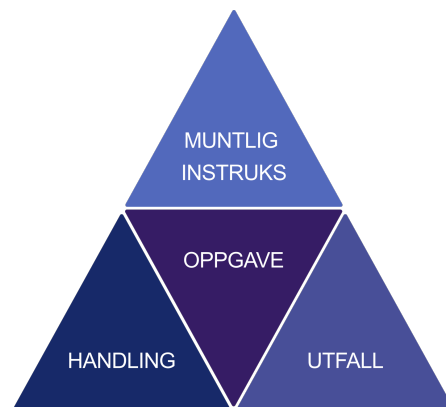


Figur 5: Oppgavene fordelt på språklig kontekst

#### 4.1.3 Delprøvens kommunikasjonsstrategi

Det siste funnet innenfor delprøvens språklige innhold, innebærer at det i det empiriske materialet kom fram indikatorer som viste en gjennomgående samtaleform

i oppgavene. I Figur 6 illustreres en presentasjon av fenomenet, hvor kommunikasjonen i delprøven består av én muntlig instruks, én handling og ett utfall.

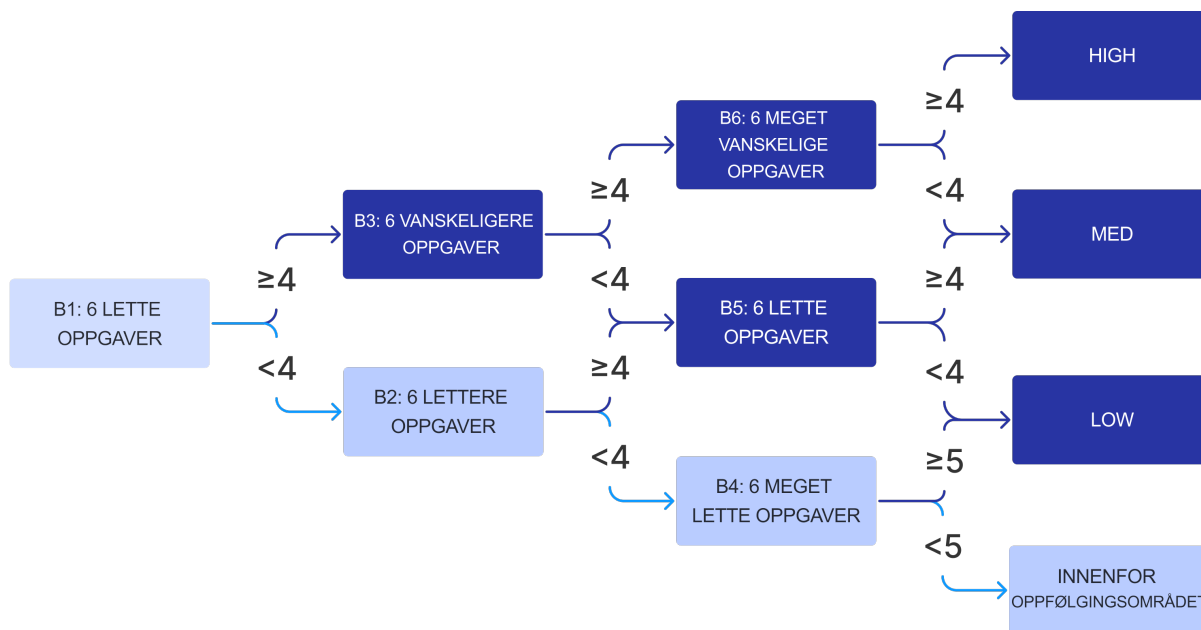


*Figur 6: Kommunikasjon i delprøvens oppgaver*

For å eksemplifisere hvordan dette forskningsprosjektet har kategorisert oppgavens kommunikasjon inn i de tre kategoriene, illustrert i Figur 6, vises det her igjen et utdrag fra oppgave 7 og 8 i eksempelprøven (Utdanningsdirektoratet, u.å.-a), som samsvarer med kommunikasjonen i oppgavene i den empiriske kartleggingsprøven. I oppgave 7 får eleven en muntlig instruks /klikk på sola/. Ved bruk av en setningsanalyse blir første delen av setningen /klikk på/ identifisert som setningens verbal, altså handlingen som skal utføres, og den siste delen av setningen /sola/ identifiseres som setningens direkte objekt, og vil være det substantivet som verbalhandlingen går utover. Dersom eleven svarer instruksen /klikk på/ ved å klikke på setningens direkte objekt, sola, vil handlingen anses som korrekt utført. Dersom eleven ikke klikker på setningens direkte objekt, sola, vil handlingen anses som ikke korrekt utført. I oppgave 8 er det samme setningsstruktur, hvor setningen inneholder et verbal /klikk på/ og et direkte objekt /brygga/. Eksemplene viser en kommunikasjon hvor det i oppgavene uttrykkes en muntlig instruks, eleven skal svare på instruksen ved å utføre en handling, før handlingen deretter blir vurdert som korrekt eller ikke korrekt handling. Kommunikasjonsformen i de 18 oppgavene eleven møter, inneholder den samme kommunikasjonsformen som eksemplifisert i oppgave 7 og 8 i eksempelprøven (Utdanningsdirektoratet, u.å.-a).

## 4.2 Delprøvens inklusjons- og eksklusjonskriterier

Det andre hovedfunnet i det empiriske materialet er at delprøven har en bestemt adaptiv algoritme hvor kriteriene for å bli inkludert eller ekskludert fra oppfølgingsområdet avgjøres i første steg. Den adaptive strukturen illustreres i Figur 7.



Figur 7: Delprøvens adaptive struktur

Overordnet innebærer strukturen at den totalt består av seks ulike blokker; B1, B2, B3, B4, B5 og B6. Disse blokkene fordeler seg på tre ulike steg; steg 1, steg 2 og steg 3. I steg 1 møter elevene på B1, i steg 2 møter elevene på enten B2 eller B3, og i steg 3 møter elevene på B4, B5 eller B6. Etter det siste steget plasseres elevene i én kategori over oppfølgingsgrensen; low, med eller high, eller i kategorien under oppfølgingsgrensen; innenfor oppfølgingsområdet.

I hvert av de tre stegene møter eleven kun én blokk. Blokken inneholder seks oppgaver og antall riktige svar vil påvirke hvilken blokk eleven vil møte i neste steg. Herav er delprøven adaptiv. Totalt vil eleven dermed møte 6 oppgaver i første steg, 6 oppgaver i andre steg, og 6 oppgaver i siste steg. I grad av vanskelighet,

kategoriseres oppgavene i B1 og B5 som lette, B2 som lettere, B4 som meget lette, B3 som vanskeligere og B6 som meget vanskelige oppgaver.

Veien til oppfølgingsområdet illustreres med lysblått i Figur 7. For at en elev skal plasseres i oppfølgingsområdet må den svare 3 eller færre riktig i steg 1, herav B1. I steg 2 møter eleven de 6 oppgavene i B2. Her må eleven også svare 3 eller færre riktig for å fortsette veien til oppfølgingsområdet. I steg 3 møter eleven oppgavene i B4. Her må eleven svare 4 eller færre riktig for å avslutningsvis lande i oppfølgingsområdet. Dersom eleven i første steg svarer 4 eller flere riktig vil den uavhengig av antall riktige svar i de to neste stegene, ekskluderes fra oppfølgingsgrensen. Det samme gjelder i steg 2: dersom en elev møter B2 i dette steget, og svarer 4 eller flere riktig, vil den uavhengig av svarene i neste steg ekskluderes fra oppfølgingsområdet. Oppgavens inklusjonskriterier inkluderer dermed én vei til oppfølgingsgrensen og det er dermed at eleven svarer på oppgavene i B1 → B2 → B4 i henholdsvis steg 1, 2 og 3.

# 5 Diskusjon

I dette kapitlet utforskes de empiriske funnene gjennom to distinkte deler. Først vil forskningsspørsmålene diskuteres i del 1, hvorpå denne diskusjonen blir videreført til del 2, der avhandlingens problemstilling blir ytterligere utforsket. Videre vil betydningen av funnene for praktiske implikasjoner adresseres og det pekes i retning for videre forskning.

## 5.1 Diskusjon av forskningsspørsmålene

Problemstillingen i dette prosjektet stiller spørsmål til hvorvidt den nasjonale kartleggingsprøven i lesing på 3. trinn møter behovene til andrespråkelever i den norske skolen. Prøven kalles i denne avhandlingen også for Udir-leseprøven. Dette skal forsøkes å belyses ved å diskutere forskningsspørsmålene: 1) Hvilke aspekter av språk kartlegges i delprøven for språkforståelse og 2) Hvordan påvirker kriteriene for inkludering og ekskludering de oppgaver elever i oppfølgingsområdet møter. I det påfølgende vil forskningsspørsmål 2 diskuteres først, før en gjennomgang av forskningsspørsmål 1 presenteres.

### 5.1.1 Hvordan påvirker kriteriene for inkludering og ekskludering de oppgaver elever i oppfølgingsområdet møter?

Hovedfunn 2 indikerer at den gjennomgatte delprøven opererer med 3 steg, der den adaptive strukturen tilpasser oppgavene i påfølgende steg basert på elevenes svar i det foregående steget. Diskusjonen skal nå utforske hva læreren kan hente fra denne informasjon i lys av deres episteme. Episteme, belyst i delkapittel 2.7 *Lærerenes rolle i møte med elevene*, kan forstås som den kunnskapen læreren besitter, som gjør at den kan handle i kjente sammenhenger (Irgens, 2021, s. 57). En del av informasjonen som fremkommer i funnet er at elevene i oppfølgingsområdet møter på oppgaver som gradvis blir lettere i hvert steg. En kan dermed formulere påstanden om at den adaptive strukturen i delprøven kontinuerlig skjerper

oppgavene for å identifisere elever med svakest ordforråd. Noe overraskende er det allikevel at den adaptive strukturen kun tillater én vei til oppfølgingsområdet. Kriteriet for å havne i oppfølgingsområdet innebærer med det at eleven følger blokkene B1, B2 og B4 i henholdsvis steg 1, 2 og 3. På den ene siden innebærer dette at samtlige elever i oppfølgingsgrensen har møtt på de samme oppgavene. Dette betyr at læreren trenger kunnskap om 18 oppgaver for å legge til rette for tilpasset opplæring knyttet til denne elevgruppens manglende språkforståelse. På den andre siden gir det læreren kunnskap om at antall riktige svar i delprøven ikke har en sammenheng med hvilke elever som plasseres i oppfølgingsområdet. Dette bidrar til en diskusjon om strukturen tillater at elever med lav skår, allikevel ikke havner i oppfølgingsområde.

En måte den adaptive strukturen tillater at en elev får lav skår, men allikevel ikke havner i oppfølgingsområde, er å svare 4 av 6 riktig i de første 6 oppgavene. Dette innebærer en svarprosent på 67% i blokk 1. En elev som svarer denne prosenten eller bedre vil allerede i dette steget bli ekskludert fra oppfølgingsområdet. Årsaken til dette er at den adaptive strukturen kontinuerlig sorterer elevene ut i hvert steg. Dette medfører at en elev som avgir ett for mange riktige svar i steg 1 kan svare samtlige av de resterende oppgavene feil, uten å bli fanget opp av strukturen. Utfra prøvens kriterier for hvilke elever som vurderes å følge forventet progresjon i begynneropplæringen og ikke, vil en elev som avgir totalt 4 riktige svar på hele prøven, henholdsvis i rekkefølgen 4, 0, 0 fordelt på stegene 1, 2 og 3, vurderes å følge forventet progresjon i begynneropplæringen. Dette i motsetning til en elev som avgir totalt 10 riktige svar på hele prøven, henholdsvis i rekkefølgen 3, 3, 4 fordelt på stegene 1, 2 og 3 som vil vurderes å *ikke* følge forventet progresjon i begynneropplæringen og dermed havne i oppfølgingsområdet.

I lys av lærerens rolle, presentert i delkapittel 2.7 *Lærerens rolle i møte med elevene*, vil informasjonen i foregående avsnitt sette spørsmålsteget til om prøveresultatene, som den adaptive strukturen kommer fram til, gir tilstrekkelig kunnskap til læreren om elevenes ordforråd. På den ene siden kan en spørre om prøven i for stor grad ekskluderer elever, ved å tillate at en elev med 4 riktige svar fordelt på hele

delprøven ikke vurderes å ha et bekymringsfullt ordforråd. På den andre siden kan en argumentere for at elever i oppfølgingsområdet *har* et bekymringsfullt ordforråd, dette fordi de i delprøven gradvis får lettere oppgaver, men allikevel svarer for mange feil. Én måte læreren kan bruke sitt handlingsrom, sin autonomi, er å fokusere på den informasjonen som en har og forsøke å handle profesjonelt ut fra det. Basert på dette vil forskningsspørsmål 1) Hvilke aspekter av språk kartlegges i delprøven for språkforståelse? diskuteres i lys av oppgavene som inngår i inklusjonskriteriet, altså de 18 oppgavene fordelt på steg 1, 2 og 3, henholdsvis oppgave 1-6, 7-12 og 19-24.

### **5.1.2 Hvilke aspekter av språk kartlegges i delprøven for språkforståelse?**

I diskusjonen av forskningsspørsmål 2 kommer det som nevnt fram at deloppgavens kriterier for inkludering og ekskludering, resulterer i at samtlige elever i oppfølgingsområdet møter på oppgavene 1-6, 7-12 og 19-24. Hvilke aspekter av språk som kartlegges i delprøven vil derfor ta utgangspunkt i disse 18 oppgavene. Det empiriske materialet ga indikasjoner på at det språklige innholdet i delprøven kunne grupperes i tre underkategorier: delprøvens språklige register, delprøvens kommunikasjonsstrategi og delprøvens språklige kontekst. Hver underkategori vil videre diskuteres i lys av presentert teori, fordelt i hvert sitt delkapittel.

#### *5.1.2.1 Diskusjon av delprøvens språklige register*

I lys av Cummins (2000) teori om BICS og CALP, vil språket i kartleggingsprøven kunne diskuteres ved hjelp av kvadrantmodellen. Som presentert i 2.2 *Behovet for å skille mellom to språkregistre* innebærer dette rammeverket to akser som strekker seg fra henholdsvis situasjonsavhengig til situasjonsreduert språk, og fra lite kognitivt krevende til kognitivt krevende språk. Dette danner fire kvadranter, A, B, C og D, med ulike samspill mellom kontekstuell støtte og kognitive krav.

Som presentert i funn 4.1.1 *Delprøvens språklige register*, består oppgavene av et språk som krever at roboten, som uttaler instruksene, og eleven, er i samme visuelle kontekst. Dette innebærer at når roboten ber eleven /klikk på brygga/, så menes det at eleven skal klikke på den bestemte bryggen som vises på skjermen. Dersom

eleven ikke hadde sett det samme bildet som roboten, ville ikke eleven hatt muligheten til å vite hvilken brygge den skulle klikke på. Det samme gjelder eleven. Når den skal vise at den har forståelse for hva en brygge er, så bruker den bildet av objektet som en kontekstuell støtte, ved å klikke på det. Språket i oppgavene kan derfor argumenteres for å være situasjonsavhengig. Oppgavenes kognitive krav til eleven, avhenger av om språket som kommuniseres er automatisert eller ikke. Det at et språk er kognitivt krevende innebærer i lys av kvadrantmodellen at det ikke er automatisert og krever derfor aktiv kognitiv involvering. I motsetning til et automatisert språk, som er lite kognitivt krevende. Å diskutere om språket som kommuniseres er automatisert eller ikke vil stille et krav om innsikt i elevens tankeprosess, noe som dette prosjektet ikke studerer. Likevel, det en *kan* diskutere, er hvilken grad av forståelse av språket som oppgaven har til hensikt å vurdere. Dette vil belyses videre i neste delkapittel.

#### *5.1.2.2 Diskusjon av delprøvens kommunikasjonsstrategi*

Under delkapittel 1.8 *Begrepsavklaring* ble mastergradsavhandlingens tilnærming av *vurdering* konkretisert. Det ble presisert at vurdering på den ene siden refererer til hovedformålet med Udir-leseprøven, som er å gi et øyeblikksbilde av elevens kompetanse innen språkforståelse. Altså en vurdering av læring (Slemmen, 2011). På den andre siden refererer den til et fokus om at informasjonen som prøven gir bør brukes til å tilpasse undervisningen i samsvar med den enkelte elev. En bør derfor ha et mål om at informasjonen fra prøven bør endres i samarbeid med eleven til en vurdering *for* læring (Slemmen, 2011). Fokuset på elevmedvirkning blir derfor et interessant tema å diskutere basert på hovedfunn 1.

Hovedfunn 1 fremhever at oppgavene i den empiriske delprøven følger en konsekvent kommunikasjonsstruktur. Samtlige oppgaver presenteres gjennom muntlige instruksjoner, etterfulgt av elevenes respons og en påfølgende evaluering av om svaret er korrekt eller ikke. Med en slik kommunikasjonsstruktur reiser det seg et spørsmål om hvilket ordforråd delprøven gir rom for at eleven kan vise. Dette kan drøftes i lys av det teoretiske rammeverkets presentasjon av ordforråd (Wagner et al., 2008, s. 65) og språk (Bloom og Lahey, 1978), fra henholdsvis delkapittel 2.5 *Grader av språkforståelse* og 2.1 *Språk*.



Ifølge Wagner et al. (2008, s. 65) kan det *reseptive* ordforrådet kartlegges ved at læreren viser bilder av ulike objekter til eleven, som deretter skal peke på bildet som samsvarer med det objektet læreren navngir. Det *produktive* ordforrådet kan kartlegges ved at læreren ber eleven forklare med egne ord hva en /brygge/ er. På den ene siden vil det produktive ordforrådet til elevene kunne beskrives som det aktive ordforrådet til eleven, slik at den kan være med å produsere setninger i muntlig eller skriftlig kommunikasjon. På den andre siden er det i all hovedsak nødvendig med et reseptivt ordforråd når en skal lese eller forstå beskjeder.

Kommunikasjonsstrukturen i oppgavene samsvarer med en kartlegging av elevenes reseptive ordforråd, og gir derfor eleven rom til å vise at den har nok forståelse av ordet til at den klarer å gjenkalle objektet. Med andre ord, dersom eleven svarer riktig på oppgaven kan læreren tolke at eleven har tilstrekkelig grad av forståelse av ordet til å forstå det når den leser eller hører det.

I den tidlige delen av det teoretiske rammeverket presenteres en klassisk tilnærming av språk. Denne er også egnet til å drøfte hva slags type ordforråd kommunikasjonen tillater at eleven viser. Den klassiske tilnærmingen av språk innebærer at språket består av tre komponenter: *innhold*, *form* og *bruk* (Bloom og Lahey, 1978). Hvordan de tre komponentene forstås av roboten og eleven kan betraktes som ulike. Eleven blir invitert i en kommunikasjon som allerede er fastsatt. Roboten derimot vet hva som kommer. Dette betyr at *innholdet* i kommunikasjonen blir uttrykt gjennom roboten, og elevens oppgave er å vise at den forstår dette innholdet. Innholdet vil på den ene siden omhandle elevens generelle forståelse av kartleggingssituasjonen, hvor den skal forsøke å avgi så mange riktig som mulig. På den andre siden kan en se på innholdet i den gitte oppgaven, hvor eleven skal vise forståelse for et bestemt objekt. *Formen* i kommunikasjonen uttrykkes gjennom tale og gestikulering, henholdsvis fra roboten og eleven. I lys av den siste komponenten *bruker* roboten kommunikasjonen til å avgjøre om eleven skal få et riktig svar eller ikke, mens eleven bruker kommunikasjonen til å vise at den forstår hva instruksjonen etterspør, nemlig å trykke på korrekt objekt.

Roboten vil med andre ord ikke godta at eleven kommer med alternativ kommunikasjon. Et eksempel på alternativ kommunikasjon kan innebære at eleven kan velge om roboten skal kommunisere på norsk, eller på morsmålet til eleven. Dette illustrerer en utfordring knyttet til vurderingen av språkforståelsen hos andrespråkelever i den norske skolen sammenliknet med elever som har norsk som morsmål (NAFO, u.å.). Det reiser spørsmålet om det er hensiktsmessig å tillate elevene å vise sitt kjennskap med objektet på sitt morsmål. Dette relaterer seg til begrepet ordforråd, som ble utforsket i delkapittel 2.5 *Grader av ordforståelse*. Et ordforråd representerer summen av ordene som eleven forstår knyttet til et spesifikt språk eller fagområde («Ordforråd», u.å.). På den ene siden kan et slikt alternativ gi eleven muligheten til å vise forståelse og erfaring med objektet, noe som videre indikerer at objektet er en del av elevens ordforråd på et annet språk. Slik kommunikasjonsstrukturen presenteres i dette prosjektet, vil strukturen begrense elevenes mulighet til å vise deres helhetlige ordforråd. På den andre siden kan en argumentere for at hvis målet er å sikre at samtlige elevene forstår et ord når det leses eller høres i norske sammenhenger, er det primært avgjørende å vurdere elevenes norske ordforråd.

Oppsummert tydeliggjør diskusjonen av oppgavens kommunikasjonsstruktur en gjennomgående samhandling mellom prøven og eleven, bestående av muntlige instruksjoner etterfulgt av elevens respons. Fokuset i diskusjonen rettes mot hvilket ordforråd denne kommunikasjonen gir eleven muligheten til å vise fram. Kommunikasjonen legger til rette for vurdering av elevens reseptive forståelse av ord ved å presentere bilder og la eleven identifisere tilsvarende objekter. Denne reseptive forståelsen av ordet er avgjørende for å kunne forstå det som leses eller høres. Et slikt ordforråd signaliserer at eleven har en erfaring med ordet, og læreren kan videre støtte eleven i å integrere ordet i det produktive ordforrådet, noe som er essensielt for elevens egen muntlige eller skriftlige produksjon. Oppgavene inviterer eleven til en aktiv deltakelse ved å respondere ved å trykke på korrekt objekt, men kommunikasjonsformen begrenser allikevel eleven i å vise sin språkforståelse på en nyansert og mangfoldig måte.

### 5.1.2.3 Diskusjon av delprøvens språklige kontekst

Den billedlige konteksten som eleven møter i oppgavene samsvarer med det innerste nivået i Bronfenbrenner (1979) sin økologiske modell, mikrosystemet. Denne modellen ble utforsket i delkapittel 2.4 *Behovet for systematisk tilnærming av språket*. Dette systemet innebærer den umiddelbare konteksten rundt individet, noe som *Kjøkken og stue, Torg, Dyrehage og Badeplass* kan betraktes som. Når disse videre deles inn i skole, hjem og fritid vil samfunnets påvirkning i lys av modellens makrosystem, påvirke hvordan eleven møter disse arenaene. I det norske makrosystemet, er eksempelvis arenaer hvor en møter eksotiske dyr hovedsakelig kommersialisert gjennom en fysisk dyrehage eller multimodale tekster omhandlende disse dyrene. Det vil si at private aktører eier produktet, her for eksempel dyrehagen, boken eller filmen, og for å få tilgang til produktet må en forbruker betale. En kan argumentere for at bibliotek og offentlige stønader kan bidra til at en forbruker får tilgang til disse kommersielle produktene, men i all hovedsak vil en kunne si at disse produktene er forbeholdt de som betaler for det.

Siden en elev i begynneropplæringen ikke har muligheten til å anskaffe tilgang til et kommersielt produkt, må en dyrehage ses i sammenheng med elevens mesosystem. Altså det andre laget i Bronfenbrenners (1979) økologiske modell. En forbindelse mellom eleven og dyrehagen, er at voksne i elevens mikrosystem tar ansvar for inngangsbillett og ledsager eleven til dyrehagen. Dette kan realiseres gjennom familiens utflukter eller ved invitasjoner fra venners familier. Med denne informasjonen kan en diskutere relevansen av å kartlegge et språk som befinner seg innenfor en dyrehage. Er dette et språk som er vesentlig at lærere får innsikt i? Kan det betraktes som viktig for elevenes danning og utdanning? På den ene siden kan disse spørsmålene ses i direkte sammenheng med lærernes skjønnsutøvelse når det gjelder å kartlegge et språk som anses å være relevant for akademisk fremgang. På den andre siden kan spørsmålene ses i lys av andrespråkselever, der språket eleven bruker med sin familie potensielt er et annet språk enn norsk (NAFO, u.å.). Hvis en andrespråkselev svarer feil på spørsmål i denne sammenhengen, betyr det derfor ikke nødvendigvis at eleven ikke har kjennskap til objektet. Eleven er kanskje bare ikke kjent med den norske formsiden av det.

Videre kan arenaen et torg, i det norske makrosystemet, kunne anses som en offentlig arena. Det vil si en arena som i all hovedsak eies og forvaltes av et statlig organ, som eksempelvis kommunen. Et torg knyttes ofte til et sentrum av en by eller et tettsted, og er åpen for besøkende til alle døgnets tider. Dersom en elev bor i nærheten av en bykjerne vil den ofte kunne ha et torg i nærheten av hjemmet, i motsetning til en elev som bor i ytterkanten av byen eller tettstedet. Felles for de to elevene i begynneropplæringen, vil et torg være en arena som det fordrer at en voksen tar den med til. En kan dermed løfte torget opp til nivå to av den økologiske modellen, mesosystemet (Bronfenbrenners, 1979), og si at samspillet mellom hjem og torg også her spiller en rolle for at eleven skal eksponeres for det. Temabildet badeplass, vil kunne belyses på samme måte som temabildet torg. Det er en offentlig arena som fordrer et samspill mellom hjem og badeplass. Samme spørsmålene som ovenfor kan også i dette tilfellet stilles: er det relevant for en lærer å kartlegge elevens norske språkforståelse innenfor et torg eller en badeplass? I et flerspråklig perspektiv vil en andrespråkselev også i dette tilfellet kunne svare på et annet språk enn norsk, nettopp fordi den hovedsakelig kan møte disse arenaene i familiære kontekster.

Til slutt kan arenaen kjøkken og stue, i det norske makrosystemet (Bronfenbrenners, 1979), kunne anses som en privat arena. Det vil si en arena som i all hovedsak eies av private personer. En gjenkjennelig karakteristikk ved kjøkken og stue er at en kan lage mat der, en kan spise mat der, og en kan oppholde seg der. Arenaen er forbeholdt familie og venner, og er en arena som en elev møter flere ganger om dagen, som eksempelvis før og etter skoletid. Utover de karakteristiske elementene ved et kjøkken og stue, er det opp til den som eier denne private arenaen hva slags interiør som fremtreder. For en elev i begynneropplæringen vil dermed en arena, som kjøkken og stue, kunne knyttes til elevens hjem, og vil i praksis variere etter den voksnes preferanser, kultur og økonomi. Som i de foregående kontekstene vil andrespråkselever også i dette tilfellet kunne svare på et annet språk enn norsk, nettopp fordi det er en arena innenfor en familiær kontekst. En kan igjen stille seg spørsmålet om relevansen for en lærer å få innsikt i om en andrespråkselev kjenner til den norske formsiden av et objekt innenfor hjemmet.

Oppsummert retter diskusjonen om den språklige konteksten i delprøven oppmerksomheten mot typen bildestøtte som eleven mottar i de 18 oppgavene. Ved å drøfte bildene innenfor rammene av Bronfenbrenners økologiske modell (1979) framkommer det at hovedvekten av delprøvens bilder ligger i arenaer der eleven er avhengig av voksenstøtte for eksponering. Samsillet mellom hjemmet og arenaene, altså elevens mesosystem, blir dermed kritisk. På den ene siden belyser dette en diskusjon om prøven favoriserer elevgrupper der hjemmet prioriterer og har økonomiske ressurser til å ta med barnet til ulike kommersielle arenaer. På den andre siden argumenteres det for at andrespråkselever kan kjenne til språket tilknyttet dyreparker, torg, badeplasser, kjøkken og stue på et annet språk enn norsk. Dersom en elev svarer feil på spørsmål innenfor disse arenaene betyr det derfor ikke nødvendigvis at den ikke kjenner til objektet. Et videre spørsmål går derfor mot hvorvidt det er kritisk for læreren å få kunnskap om eleven kan den norske formsiden til disse objektene. Diskusjonen vektlegger at kartleggingen innenfor de gitte kontekstene kan gi et skjevt bilde av andrespråkselevs språkforståelse.

### **5.1.3 Oppsummering av diskusjon av forskningsspørsmål**

Oppsummert har de empiriske funnene til nå blitt diskutert i lys av avhandlingens teoretiske rammeverk, med utgangspunkt i avhandlingens to forskningsspørsmål: 1) Hvilke aspekter av språk kartlegges i delprøven for språkforståelse? og 2) Hvordan påvirker kriteriene for inkludering og ekskludering de oppgaver elever i oppfølgingsområdet møter?

I diskusjonen av hvordan kriteriene for inkludering og ekskludering påvirker hvilke oppgaver elever i oppfølgingsområdet møter, ble det blant annet belyst at samtlige elever i oppfølgingsgrensen møter samme 18 oppgaver. Det ble derfor argumentert for at relevansen for videre diskusjon av hvilke språklige aspekter som kartlegges i delprøven, hovedsakelig dreier seg om de oppgavene som elevene i oppfølgingsgrensen møter, altså som er de elever Utdanningsdirektoratet (u.å.-c) vurderer å ikke følge forventet progresjon i begynneropplæringen. Den videre

drøftingen av forskningsspørsmål 1 tok derfor utgangspunkt i funn knyttet til det språklige aspektet i oppgavene 1-6, 7-12 og 19-24.

Diskusjonen om de språklige aspektene i oppgavene 1-6, 7-12 og 19-24 utviklet seg videre til en diskusjon om delprøvens språklige register. I tråd med den teoretiske forankringen i avhandlingen ble det belyst at delprøven *språkforståelse* i hovedsak kartlegger aspekter av språket som en elev vanligvis vil møte på utenfor skolens rammer. Den billedlige støtten omfatter videre arenaer utenfor skolens kontekst. Kommunikasjonsstrukturen tillater eleven å vise sin reseptive forståelse av ordet, som er viktig for å forstå ordet når eleven hører eller leser ordet. Prøven tillater dog liten grad av elevmedvirkning. For å vurdere om den nasjonale kartleggingsprøven i lesing for 3. trinn imøtekommer behovene til andrespråkselever i den norske skolen, vil den påfølgende diskusjonen basere seg på Jim Cummins' teori om BICS og CALP, i tillegg til å vurdere implikasjonene for lærerens praksis.

## 5.2 Diskusjon om Udir-leseprøven på 3. trinn møter behovene til andrespråkselever i den norske skolen

Slik det innledningsvis blir fremlagt, blir det å etablere ferdigheter i lesing betraktet som ett av de grunnleggende elementene for elevers videre utdanning og danning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lesing er dermed en elementær del av utdanningsforløpet hos eleven, fra begynneropplæringen og videre ut i arbeidslivet. Dette gjelder alle elever i den norske skolen, og elevenes språklige bakgrunn vil ikke påvirke viktigheten av funksjonelle leseferdigheter. Med denne informasjonen er det bekymringsfullt at de nyeste tallene fra PIRLS-prøven samsvarer med trend fra tusenårsskiftet; hvor elever med et annet morsmål enn norsk på samtlige prøver siden 2001 har skåret betydelig lavere enn elever med norsk som morsmål (Strand et al., 2017; Wagner et al., 2023). Dette stiller et spørsmålstegn til hvorvidt systemet rundt elevene fungerer slik det skal.

Når en ser på systemet rundt eleven, altså *laget rundt barnet* (Hustad, 2023) som ble utforsket i delkapittel 2.7 *Lærerens rolle i møte med elevene*, har det som beskrevet

innledningsvis i en lengre periode vært et politisk fokus på å utvikle, og videreutvikle, en kartleggingsprøve som nettopp skal fange opp elevens utfordringer med lesing tidlig i skoleløpet (Utdanningsdirektoratet, u.å.-c). Dette er et viktig grep for å kunne tilpasse målrettet undervisning, men basert på tallene over, er det grunn til å utforske hvordan denne prøven møter behovene til andrespråkselever.

Et sentralt element for å belyse prøvens hensyn til andrespråkselever er nødvendigheten av å skille mellom det språket eleven bringer med seg inn i skolen og det språket som hovedsakelig utvikles i skolen. I følge NAFO (u.å.) er det alminnelig at andrespråkselever har et morsmål som dominerer i hjemmemiljøet, og språket kan være et annet enn norsk. Dette innebærer at elevene kan ha et omfattende ordforråd på et annet språk enn norsk. Når en betrakter elevgruppen i et flerspråklig perspektiv, understreker NAFO (u.å.) at det globaliserte samfunnet bidrar til at de fleste elevene har ordforråd på flere språk. Dersom en kun vurderer ett av elevenes språk, er det derfor en risiko for å overrapportere et svakt ordforråd hos elevene. På en ene siden vil en helhetlig vurdering av elevenes ordforråd innebære å undersøke elevens forståelse av ord på flere språk. På den andre siden er det viktig å erkjenne at tyngden i det som leses i den norske skolen er på norsk, og det er derfor også relevant å vurdere elevenes språkforståelse på norsk. I denne avhandlingen blir et relevant spørsmål å undersøke hva slags type språkregister som bør vektlegges i vurderingen. Dette spørsmålet vil medbringes videre inn i drøftingen av de empiriske funnene i lys av Jim Cummins (2000) teori om BICS og CALP, som ble presentert i delkapittel 2.2 *Behovet for at det skilles mellom to språkregistre*.

Et oppsummerende trekk ved Cummins teori om BICS og CALP (Cummins, 2000) er at han så et behov for å skape et tydelig skille mellom det språket som er nødvendig i hverdagslige situasjoner og det språket som kjennetegnes som nødvendig for akademisk fremgang. Behovet for å skille de to registrene baserte seg blant annet på egne og andres undersøkelser (Cummins, 1984; Skutnabb-Kangas & Toukoma, 1976). I disse undersøkelsene viser det seg at andrespråkselever som snakket flytende i samtaler med læreren ofte skåret betydelig under aldersadekvate forventninger når akademisk språk ble målt. Cummins (2000) presiserer her

viktigheten av at lærere blir bevisste på den signifikante forskjellen mellom de to språkregistrene hos en andrespråkselev, og at det er elevens CALP som er avgjørende for elevens akademiske fremgang. I prosjektets empiriske undersøkelser, kan en spørre seg om delprøven *språkforståelse* tar tilstrekkelig hensyn til at det for en andrespråkselev kan være en betydelig forskjell mellom deres BICS og CALP.

Basert på det som allerede er drøftet kan en argumentere for at kartleggingsprøvens språklige aspekt befinner seg i motsatt skala av Cummins (2000) anbefalinger, hvor hovedfokuset i den empiriske prøven er å kartlegge språk utenfor skolens fag eller kontekst. En utfordring som knytter seg til spørsmålet er om det praktisk tatt er mulig for en prøve å skille mellom disse to registrene i begynneropplæring. Som tidligere belyst i delkapittel 2.3 *Skolespråket i begynneropplæringen*, vil mye av språket i begynneropplæringen være situasjonsavhengig, og store deler av språket vil derfor finne seg i venstre delen av Cummins kvadrantmodell (Cummins, 2000). Det er likevel mulig å hevde at det også i begynneropplæringen finnes innhold og kontekster som kan karakteriseres som særegent for skolen. Dette kan inkludere et språk som er typisk for ulike fagområder (Kunnskapsdepartementet, 2019b) eller en kontekst som definerer skolearenaen, som for eksempel et klasserom. Med dette tatt i betraktning er det et rom for å skille mellom de to språkregistrene også i begynneropplæringen. Dette gir indikasjon på at det er mulig å ta hensyn til dette i kartleggingen.

I Cummins (2000) teoretiske rammeverk er det videre nødvendig å fremheve andrespråkselever som læreren vurderer å ha tilstrekkelig språkforståelse i norske dagligdagse samtaler. Til tross for at denne elevgruppen kan fremstå som kompetente i hverdagslige språksituasjoner, antyder Cummins at de likevel kan møte utfordringer når det gjelder det mer komplekse og abstrakte akademiske språket som brukes i skolekonteksten. Med utgangspunkt i empiriske funn knyttet til Udir- leseprøven, blir det relevant å utforske prøvens primære fokus på å vurdere et språk som hovedsakelig anvendes utenfor skolearenaen. Dette funnet reiser spørsmål ved prøvens evne til å fange opp kravene knyttet til akademisk språkbruk. Da prøven hovedsakelig kartlegger et språk som eleven typisk er eksponert for utenfor skolen,



kan den overse de språklige nyansene som kreves for full forståelse av skolefaglige kontekster. Et slikt fokus kan dermed hevdes å medføre en risiko for underrapportering av manglende språkforståelse hos gruppen andrespråkselever med tilstrekkelig hverdagsspråk i norsk.

En ytterligere drøfting involverer hvordan resultatene i Udir-leseprøven kan implementeres i undervisningen på en meningsfull måte for eleven. Dette spørsmålet er forankret i denne mastergradsavhandlingens perspektiv på vurdering, der eleven er tenkt å ha en aktiv rolle i vurderingsprosessen (Slemmen, 2011). Resultatene i avhandlingen indikerer at elever i oppfølgingsområdet mangler kjennskap til den norske betegnelsen for de 18 objektene de skal identifisere. Basert på den teoretiske forankringen i denne avhandlingen, kan det derfor hevdes at systemet rundt eleven (Cummins, 2000; Irgens, 2021), spiller en betydelig rolle i å skape en ramme som inviterer eleven til å utforske ordforrådene sine på flere språk. Dette understreker behovet for en lærerinitiert tilnærming som oppmuntrer eleven til å delta i en bredere utforskning av egne språklige erfaringer og utvikling av strategier for å bruke og utvikle sitt ordforråd. En slik tilnærming knytter seg til forholdet mellom lærerens profesjonsetikk og deres praktiske innsikt, som blir beskrevet som et viktig bidrag for forsvarlig utøvelse av læreryrket i møte med ulike elevbehov (Irgens, 2021).

Oppsummert viser diskusjonen av avhandlingen, om Udir-leseprøven møter behovene til andrespråkselever i den norske skolen, en kompleksitet og krever derfor å møtes med forsiktighet. Det er allikevel en såpass viktig diskusjon å ta, da etablerte leseferdigheter blir vektlagt som et fundament for samtlige elevers utdanning og danning. For å støtte opp under diskusjonen har Cummins teori om BICS og CALP blitt brukt som en sentral referanse for å forstå behovene som andrespråkselever kan ha. Den belyser et behov for at skolesystemet anerkjenner at det er et skille mellom det språkregisteret som elever bruker i hverdagssamtaler og det språkregister som brukes i akademiske situasjoner. En kan derfor si at eleven har behov for at *laget rundt barnet* (Hustad, 2023) vurderer disse språklige registrene ulikt, og at den inviterer eleven til å undersøke resultatene sammen med læreren. De empiriske resultatene i dette prosjektet viser imidlertid at den nye kartleggingsprøven i lesing, i

liten grad støtter læreren i arbeidet med å fange opp elevens skolespråk. Dette på bakgrunn av at det språklige registeret som kartlegges i prøven, hovedsakelig retter seg mot et språk utenfor skolens arena. Diskusjonen peker derfor i en retning av et behov for et større fokus knyttet til å kartlegge elevens skolespråk. Forslag til videre undersøkelser vil presenteres i følgende delkapittel.

## 5.3 Perspektivering

I dette delkapittelet vil det drøftes hvilke implikasjoner denne mastergradsavhandlingen har for praksis og forslag til videre undersøkelser.

### 5.3.1 Implikasjoner for praksis

Funnene fra denne avhandlingen har direkte implikasjoner for lærere og andre i skolen, som arbeider med andrespråkselever på 3. trinn. På den ene siden impliserer funnene at det må komme tydelig fram hva slags type språk som kartlegges i ulike kartleggingsverktøy av språk. Dette fordi at språk er så mangt, og en kartlegging av språkforståelse blir derfor en for bred tilnærming. Dersom en lærer ønsker å spesifikt kartlegge et språk som hovedsakelig brukes i skolen, impliserer funnene at lærere i dag må benytte seg av et annet kartleggingsverktøy. I et lengre perspektiv kan skoleledere og Utdanningsdirektoratet bruke funnene til å vurdere og tilpasse eksisterende kartleggingsverktøy, slik at vurderinger av skolespråklig kompetanse også blir et inngående fokus i de obligatoriske kartleggingsprøvene.

Funnene fra denne avhandlingen impliserer også behovet for en integrasjon av ulike diskusjoner i skolens profesjonsfellesskap, altså det laget som barnet møter i skolen (Hustad, 2023). Irgens (2021, s. 51) påpeker at aktiv deltakelse i et slikt fellesskap kan forbedre evnen til skjønnsmessige handlinger. Diskusjoner i fellesskapet kan omfatte temaer som valg av kartleggingsverktøy i begynneropplæringen, inkludert både obligatoriske og valgfrie verktøy. Sentrale spørsmål kan rettes mot hvordan resultatene kan anvendes for hensiktsmessige tilpasninger til elever i samarbeid med eleven. Videre kan en utforske prøvens formål og drøfte nødvendigheten av

eventuelle supplerende kartlegginger. Et spesielt fokus på andrespråkselever, som adressert i denne avhandlingen, kan argumenteres å styrke beslutningstakingen knyttet til håndteringen av det økende språklige mangfoldet i den norske skolen.

### 5.3.2 Forslag til videre undersøkelser

I betraktning av Cummins (2000) teori om BICS og CALP, som indikerer at andrespråkselever har økt sårbarhet for å prestere betydelig under akademiske aldersadekvate forventninger, vil det i et flerspråklig perspektiv være hensiktsmessig å undersøke om Udir-leseprøven kan tilpasses, slik at den tar sikte på å identifisere tidlige lesevaner mot det skolespråklige registeret. Et slikt fokus vil kunne involvere omfattende undersøkelser av hvilke språklige aspekter som er kritiske for å forstå kommunikasjonen i klasserommet og for å tilegne seg faglig innhold. Dette både i begynneropplæringen og senere i grunnskolen. Argumentasjonen støtter tanken om at et slikt fokus vil kunne gi læreren innsikt i et språklig register som er spesielt relevant for elevens akademiske fremgang. Det ville dermed muliggjøre en bedre identifisering av elever med bekymringsfull forståelse knyttet til det skolespråklige registeret.

For å tilpasse den empiriske kartleggingsprøven i tråd med forskningsbasert kunnskap, kan en også foreslå å analysere det allerede innsamlede datamaterialet fra forskningsprosjektet «På sporet» (Walgermo et al., 2018), som ble introdusert som grunnlaget for utviklingen av Udir-leseprøven. Ved å anvende det tilgjengelige datasettet, vil det trolig være mulig å kaste lys over predikerende faktorer knyttet til leseutfordringer, med spesielt fokus på det skolespråklige registeret. En ytterligere anbefaling er å analysere oppgavene i PIRLS-prøven (Wagner et al., 2023) og undersøke om det er en korrelasjon mellom oppgavene som besvares feil av elever med annet morsmål enn norsk. Slike analyser vil sannsynligvis generere relevant empirisk datamateriale som kan bidra til utviklingen av et kartleggingsverktøy for begynneropplæringen, som også tar høyde for vesentlige språkaspekter for fremtidig akademisk utvikling.

Et ytterligere forslag involverer en undersøkelse av hvordan resultatene fra Udir-leseprøven implementeres i undervisningsplanene. Observasjon fremstår som en hensiktsmessig metode for å analysere den praktiske implementeringen. Videre vil gjennomføringen av fokusgruppeintervju med ulike team på 3. trinn kunne tilby innsikt i profesjonsfellesskapets normer og kulturer. Det er relevant å utforske om skolen eller teamet har konkrete prosedyrer for oppfølging når elever faller innenfor oppfølgingsområdet. Hvordan arbeider teamene sammen for å kartlegge og håndtere resultatene? Er det identifiserte utfordringer knyttet til praksisen rundt kartleggingsprøven? Disse forskningstiltakene kan bidra til en mer helhetlig forståelse av hvordan Udir-leseprøvene påvirker undervisningspraksis på 3. trinn, samt avdekke eventuelle utfordringer og suksessfaktorer knyttet til implementeringen av kartleggingsprøven.

En kan også heve perspektivet og utforske hvilken innvirkning kartleggingsverktøyet har. Bidrar det til eller hemmer det læring for elevene? Er det primært utformet for kontroll? Dette utgjør et sentralt tema i oppropet fra de 24 forskerne i Danmark (Kjærbæk et al., 2022) som ble presentert i delkapittel 1.9 *Tidligere forskning*. I den norske konteksten reiser Trude Slemmen (2011) disse spørsmålene og understreker viktigheten av at elevens stemme blir tydelig hørt for at vurderingspraksisen skal fremme læring. Ved å reformulere avhandlingens problemstilling med fokus på elevdeltakelse, kan en spørre om hvordan andrespråkselever i begynneropplæringen kan samtale om sin egen språkforståelse med utgangspunkt i den nasjonale kartleggingsprøven i lesing på 3. trinn. For å besvare dette kan forskningsspørsmålene baseres på Slemmens (2011) perspektiver angående elevens mål, hvilke tilbakemeldinger som peker framover og hva som kan være bevis på læring.

## 5.4 Avhandlingens begrensninger

I denne mastergradsavhandlingen har det blitt utforsket om den nasjonale kartleggingsprøven i lesing på 3. trinn møter behovene til andrespråkselever i den norske skolen. Dette har blitt gjort med en bevissthet om at ikke alle aspekter vil

belyses. Å besvare dette spørsmålet i sin helhet vil kreve et større forskningsarbeid fra ulike perspektiver, inkludert en grundig vurdering av elevenes egne oppfatninger av deres behov. Dette aspektet fremheves eksempelvis i Barnekonvensjonen, artikkel 12.1, som understreker barns rett til å uttrykke egne meninger i saker som angår dem (Barnekonvensjonen, 2003, s. 13). Selv om dette er av stor betydning, vil elevens behov også kunne belyses ved bruk av kunnskap forankret i allerede etablert forskning. I denne avhandlingen ble diskusjonen derfor avgrenset til de tilgjengelige empiriske bevisene og det fremlagte teoretiske rammeverket. Dette kapittelet tar videre sikte på å belyse og diskutere de begrensningene som er relevante for denne avhandlingen. Slike begrensninger er viktige for å forstå rammene og gyldigheten av studien, samt for å gi innsikt i eventuelle områder hvor ytterligere forskning kan være nødvendig.

Prosjektet har et spesifikt fokus på den nasjonale kartleggingsprøven i lesing på 3. trinn og dens delprøve for språkforståelse. Dette begrenser omfanget av avhandlingen til å utforske hvilke aspekter av språk som kartlegges i denne delprøven, spesielt med hensyn til behovene til andrespråkselever. Avhandlingen vurderer ikke de andre delprøvene i kartleggingsprøven, *ordlesing*, *staving og leseforståelse*, selv om disse er relevante for en helhetlig forståelse av leseferdigheter hos elevene.

Selv om det er ulike bidragsyttere innenfor det flerspråklige forskningsfeltet har avhandlingen blitt avgrenset til å fokusere på Jim Cummins teori om BICS og CALP som det teoretiske rammeverket. Dette valget er begrunnet med prosjektets omfangsrestriksjoner og vurderingen hvor Cummins teori anses som sentral for å forstå forholdet mellom elevens hverdagslige og akademiske språkforståelse.

Avhandlingen fokuserer primært på kartleggingsprøvens innhold. I dette prosjektet inkluderes det derfor ikke en omfattende analyse av lærernes pedagogiske praksis eller hvordan kartleggingsprøver brukes i klasserommet. En dypere forståelse av hvordan lærere tolker og bruker prøveresultater for å tilpasse undervisningen til andrespråkselever ville være en verdifull tilleggsvurdering.

Dette prosjektet fokuserer på den norske konteksten og Utdanningsdirektoratets kartleggingsprøve i lesing. Resultatene og funnene kan derfor ikke nødvendigvis generaliseres til andre land eller prøver. Ekstern validitet, spesielt med hensyn til overførbarheten av resultatene til andre prosjekter, er derfor en begrensning.

Prosjektet ble gjennomført innenfor en tidsramme som begrenset omfanget av datainnsamling og analyse. Dette kan ha påvirket muligheten for å utforske mer detaljerte aspekter av kartleggingsprøven og dens hensyn til behovene hos andrespråkselever.

Selv om disse begrensningene er viktige å ta hensyn til, bør de ikke nødvendigvis redusere betydningen av prosjektet. Tvert imot kan de bidra til å identifisere områder hvor ytterligere forskning kan utfylle og utvide innsikten i hvordan kartleggingsprøver kan forstås og tilpasses for å møte behovene hos den økende andelen elever med et annet morsmål enn norsk, i den norske skolen.

## 6 Konklusjon

I dette kapitlet markeres avslutningen på forskningsprosjektet som har belyst følgende problemstilling: *En undersøkelse om den nasjonale kartleggingsprøven i lesing på 3. trinn møter behovene til andrespråkselever i den norske skolen.*

Gjennom en forskningsbasert analyse og en diskusjon av empiriske funn i lys av et teoretisk rammeverk, er det søkt å besvare denne sentrale problemstillingen.

I prosjektet ble andrespråkselever plassert inn i et flerspråklig perspektiv, som anerkjenner at elever i dagens samfunn vil ha kompetanse i flere språk.

Andrespråkselever ble derfor i dette spesifisert til å innebære elever som tar med seg en betydelig språklig tyngde inn i skolen på et annet språk enn norsk. Dette samsvarer med elevgruppen Jim Cummins i tiår har forsket på. Jim Cummins teori om BICS og CALP har i denne oppgaven bidratt til å belyse viktigheten av å skille mellom andrespråkselevs hverdagsspråk og skolespråk. Dette perspektivet har vist at andrespråkselever kan ha ulike nivåer av språkforståelse i forskjellige situasjoner, og at det er spesielt viktig å vurdere deres akademiske språkregister.

I dette prosjektet har det blitt dykket inn i kartleggingsprøvens struktur og innhold. Her har det blitt vurdert hvordan kriteriene for inkludering og ekskludering påvirker hvilke oppgaver elever i oppfølgingsgrensen møter. De empiriske funnene avdekket at samtlige elever som kartleggingsprøven vurderer å trenge ekstra oppfølging, møter de samme 18 oppgavene. Dette førte prosjektet til en overordnet konklusjon om at prøvens språklige aspekt primært knytter seg til oppgavene som disse elevene møter. Fokuset i prosjektet har deretter vært på å forstå de språklige aspektene i de 18 oppgavene, med oppgavenummer 1-6, 7-12 og 19-24.

Analysen viser imidlertid en utfordring i hvordan den nasjonale kartleggingsprøven i lesing på 3. trinn møter andrespråkselevens behov. Prøven har begrenset fokus på det skolespråklige registeret, da den i hovedsak retter seg mot en vurdering av elevens hverdagsspråk. Dette er særlig bekymringsfullt med tanke på

andrespråkselevne som kan ha en solid forståelse av hverdagsspråk, men allikevel ha utfordringer med det akademiske språket sammenliknet med elever som ikke er andrespråklige. Lærerens profesjonelle skjønn kan derfor anses som avgjørende for å vurdere elevens språkforståelse i ulike kontekster.

Gjennom dette prosjektet har det blitt reist et viktig spørsmål om kartleggingsprøvens relevans for andrespråkselever. For videre forskning vil det anbefales å utforske tilpasninger av prøven, slik at den i større grad tar hensyn til det skolespråklige aspektet. Dette kan inkludere en grundig undersøkelse av nødvendig språkforståelse i klasseromssammenhenger, samt språket for å oppnå faglig forståelse. Analyse av tidligere innsamlet datamateriale fra «På sporet» og undersøkelser av oppgaver i PIRLS-prøven kan gi verdifull innsikt i hvordan en kartleggingsprøve kan møte behovene hos andrespråkselever på en bedre måte.

Avslutningsvis har dette forskningsprosjektet påvist en utfordring knyttet til hvordan Udir-leseprøven på 3. trinn møter behovene til andrespråkselever i den norske skolen. Tematikken har ikke vært behandlet i tidligere forskningsprosjekter eller rapporter, og det er derfor nødvendig å utforske den ytterligere. Denne diskusjonen er særlig betydningsfull i lys av den økende andelen elever med et annet morsmål enn norsk i den norske skolen, hvor leseferdigheter er grunnleggende for deres utdanning og danning. Dette temaet vil i begynneropplæringen blant annet handle om å forstå og tilpasse de verktøyene som brukes for å vurdere elevenes ferdigheter. Det håpes at denne avhandlingen har bidratt til en slik innsikt og vil inspirere til ytterligere forskning og tiltak for å tilrettelegge for andrespråkselever sin videre suksess i den norske skolekonteksten.



# Referanser

- Asdal, K., & Reinertsen, H. (2021). *Hvordan gjøre dokumentanalyse: En praksisorientert metode* (1. utgave). Cappelen Damm akademisk.
- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. November 1989, ratifisert av Norge den 8. Januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Barne- og familiedepartementet.
- [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)
- Begynneropplæring. (u.å.). I *Bokmålsordboka*. Språkrådet og Universitetet i Bergen.
- <https://ordbokene.no/bm/109718>
- Blikstad-Balas, M., & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign—Hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning* (s. 21–46). Universitetsforlaget.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. Wiley.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Carson, S. G., & Kosberg, N. (2012). *Etikk: Teori og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Multilingual Matters.

- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Dale, E. L. (1999). *Etikk for pedagogisk profesjonalitet*. Cappelen.
- Dixson, D. D., & Worrell, F. C. (2016). Formative and Summative Assessment in the Classroom. *Theory Into Practice*, 55(2), 153–159.  
<https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148989>
- Ellis, R. (1992). *Second language acquisition & language pedagogy*. Multilingual Matters.
- Flognfeldt, M. E., & Lund, R. E. (2016). *English for teachers and learners vocabulary, grammar, pronunciation, varieties*. Cappelen Damm akademisk.
- Frost, J., & Nielsen, J. C. (2000). *IL-basis—Et prøvemateriell for å beskrive og vurdere barns leseforutsetninger og tidlige leseutvikling. Veiledning*. Norsk psykologforening.
- García, O., & Li, W. (2019). *Transspåking: Språk, tospråklighet og opplæring* (I. S. Holmes, Overs.; 1. utgave, 1. opplag). Cappelen Damm.
- Gjems, L. (2016). *Barnehagens arbeid med tidlig litterasitet: På barns vilkår*. Fagbokforlaget.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter.
- Golden, A., Kulbrandstad, L. I., & Tjenfjord, K. (2007). Norsk andrespråksforskning—Utviklingslinjer fra 1980-2005. *Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 2(1), 5–41.
- Hustad, B.-C. (2023). Laget rundt barnet—Lærerens samarbeid med andre profesjoner. I B. Forsbakk, T. Lekang, & N. O. Nilsen (Red.), *Kompetanse for profesjonalitet og skoleutvikling* (s. 224–242). Universitetsforlaget.

Irgens, E. J. (2021). *Profesjon og organisasjon: En bok for profesjonsutøvere og de som skal lede dem*. Fagbokforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag AS.

Kjærbæk, L., Ahrenkiel, A., Andersen, L. K., Cadierno, T., Clausen, M. C., Daryai-Hansen, P., Daugaard, L. M., Esbesen, A., Hansen, C. F., Holm, L., Holmen, A., Karrebæk, M. S., Knudsen, H. B. S., Kolstrup, K. L., Kristjansdottir, B., Laursen, H. P., Lopez, K. J. D. L., Engeberg-Pedersen, E., Sigsgaard, A.-V., ... Østerbye, T. (2022, april 27). 24 forskere i opråb: Rapport om sprogscreening bygger på misforståelser. *POV International*.

<https://pov.international/rapport-sprogscreening-bygger-pa-misforstaelser/>

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7* (LOV-2005-04-01-15-§3-2). Lovdata.  
<https://lovdata.no/forskrift/2016-06-07-860>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv116?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv109?lang=nob>

Lesesenteret. (2022). Kartleggingsprøvene i lesing. *Lesesenteret*.

<https://www.uis.no/nb/lesesenteret/kartleggingsprovene-i-lesing#/>,.

Lundetræ, K., & Gabrielsen, E. (2017). Skolens oppfølging av elever som strever

med lesing. I E. Gabrielsen (Red.), *Klar framgang!: Leseferdighet på 4. Og 5.*

*Trinn i et femtenårsperspektiv*. Universitetsforlaget.

<https://doi.org/10.18261/9788215030258-2017>

Lyster, S.-A. H. (2009). Ordforråd og leseutvikling. I J. Frost (Red.), *Språk- og*

*leseveiledning—I teori og praksis* (s. 231–251). Cappelen Akademisk Forlag.

Markussen, E., Frøseth, M. W., & Grøgaard, J. B. (2009). *Inkludert eller segregert?:*

*Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av*

*Kunnskapsløftet* (17). NIFU STEP. [https://nifu.brage.unit.no/nifu-](https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/279756/NIFUrapport2009-17.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[xmlui/bitstream/handle/11250/279756/NIFUrapport2009-](https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/279756/NIFUrapport2009-17.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[17.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/279756/NIFUrapport2009-17.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative Research Design—An interactive Approach* (3.

utg.). SD Books.

Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society*. University of Chicago Press.

Meld. St. 11. (2008-2009). *Læreren; rollen og utdanningen*.

Kunnskapsdepartementet.

[https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364c](https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm20082009001_000dddpdfs.pdf)

[e83/no/pdfs/stm20082009001\\_000dddpdfs.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm20082009001_000dddpdfs.pdf)

Meld. St. 16. (2006-2007). *... Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*.

Meld. St. 21. (2016-2017). *Lærelyst—Tidlig innsats og kvalitet i skolen*.

Meld. St. 31. (2007-2008). *Kvalitet i skolen*.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008->

[/id516853/](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/)

- Michaelsen, E., Palm, K., & Becher, A. A. (2018). Den viktige begynneropplæringen. I E. Michaelsen (Red.), *Den Viktige begynneropplæringen en forskningsbasert tilnærming* (s. 13–32). Universitetsforlaget.
- Monsen, M., & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk: En innføring*. Cappelen Damm akademisk.
- Monsrud, M.-B. (2022). «One size does not fit all»—En studie av språkferdigheter blant flerspråklige barn og unge [Doktorgradsavhandling, Det utdanningsvitenskapelige Fakultet]. Institutt for spesialpedagogikk. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/90310/PhD-Monsrud-2022.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- NAFO. (u.å.). *Ord og uttrykk – språklige minoriteter i opplæringen*. NAFO - Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. <https://nafo.oslomet.no/kompetanseheving/ord-og-uttrykk-spraklige-minoriteter-i-opplaeringen/>
- Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. (2010). *Veien videre: Likeverdig opplæring i praksis!: Sluttrapport*. [https://nafo.oslomet.no/wp-content/uploads/2013/10/NAFO\\_Sluttrapport\\_net.pdf](https://nafo.oslomet.no/wp-content/uploads/2013/10/NAFO_Sluttrapport_net.pdf)
- Nordahl, T., & Overland, T. (1998). *Idealer og realiteter: Evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune* (20). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/>

Ordforråd. (u.å.). I *Bokmålsordboka*. Språkrådet og Universitetet i Bergen.

<https://ordbokene.no/bm/43237>

Pierre Bourdieu. (1978). *LA DISTINCTION. Critique sociale du jugement*. Les Editions de Minuit.

Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen: Det sakkyndige blikket* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Pinkham, A. M., & Neuman, S. B. (2012). Early literacy development. I B. H. Wasik (Red.), *Handbook on family literacy* (s. 23–37). Routledge.

Randen, G. T. (2014). *Tilstrekkelige ferdigheter i norsk?: Kartlegging av minoritetsspråklige skolebegynneres språkferdigheter* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen]. <https://bora.uib.no/bora-xmllui/bitstream/handle/1956/7759/dr-thesis-2014-Randen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Skutnabb-Kangas, T., & Toukoma, P. (1976). *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country on the context of the socio-cultural situation of the migrant family*. The Finnish National Commission for UNESCO.

Slemmen, T. (2011). *Vurdering for læring i klasserommet* (2. utgave). Gyldendal Akademisk.

Snow, C. E. (1991). The Theoretical Basis For Relationships Between Language and Literacy in Development. *Journal of Research in Childhood Education*, 6(1), 5–10. <https://doi.org/10.1080/02568549109594817>

Snow, C. E., & Beals, D. E. (2002). Deciding What to Tell: Selecting and Elaborating Narrative Topics in Family Interaction and Children's Elicited Personal Experience Stories. I C. E. Snow & S. Blum-Kulka (Red.), *Talking to Adults:*

*The Contribution of Multiparty Discourse to Language Acquisition*,. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Strand, O., Wagner, Å. K. H., & Foldnes, N. (2017). Flerspråklige elevers leseresultater. I E. Gabrielsen (Red.), *Klar framgang!: Leseferdighet på 4. Og 5. Trinn i et femtenårsperspektiv* (s. 75–95). Universitetsforlaget.  
<https://doi.org/10.18261/9788215030258-2017>

Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I *Metoder i klasseromsforskning—Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91–104). Universitetsforlaget.

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Tønnessen, F. E., & Uppstad, P. H. (2015). *Can We Read Letters? Reflections on Fundamental Issues in Reading and Dyslexia Research*. Sense Publishers.

UNESCO. (2004). *The Plurality of Literacy and Its Implications for Policies and Programmes*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136246>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.-a). *Eksempeloppgaver kartleggingsprøver*.

Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/eksempeloppgaver-kp/>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.-b). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*.

Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.3-a-kunnelese/>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.-c). *Rammeverk for kartleggingsprøver.*

<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-kartleggingsprover/hva-er-utdanningsdirektoratets-kartleggingsprover/>

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Konkurransesgrunnlag* (Saks.nr. 18/22792).

Utdanningsdirektoratet. (2023). *Kartleggingsprøver.* Utdanningsdirektoratet.

<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/kartlegging-gs/#a135976>

Utdanningsforbundet. (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform.*

[https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/larerprof\\_etiske\\_plattform\\_a3\\_bokmal\\_hvit\\_rev\\_131114.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/larerprof_etiske_plattform_a3_bokmal_hvit_rev_131114.pdf)

Veum, A., & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet.* Universitetsforlaget.

Wagner, Å. K. H., Strand, O., Støle, H., Knudsen, K., Hovig, J., Huru, C., & Hadland,

T. (2023). *PIRLS 2021 – Kortrapport. Norske tiåringers leseforståelse. Åse Kari H. Wagner, Olaug Strand, Hildegunn Støle, Knud Knudsen, Johanne Hovig, Christina Huru og Trond Hadland.* Lesesenteret.

[https://www.uis.no/sites/default/files/2023-](https://www.uis.no/sites/default/files/2023-06/PIRLS_rapport_2021_nettsversjon_260523_0.pdf)

[06/PIRLS\\_rapport\\_2021\\_nettsversjon\\_260523\\_0.pdf](https://www.uis.no/sites/default/files/2023-06/PIRLS_rapport_2021_nettsversjon_260523_0.pdf)

Wagner, Å. K. H., Strömquist, S., & Uppstad, P. H. (2008). *Det flerspråklige*

*mennesket: En grunnbok om skriftspråklæring.* Fagbokforlaget.

Walgermo, B. R., Uppstad, P. H., Lundetræ, K., Tønnessen, F. E., & Solheim, O. J.

(2018). Kartleggingsprøver i lesing—Tid for nytenking? *Acta Didactica Norge*, 12(4), 1–21. <https://doi.org/10.5617/adno.6499>



# Oversikt over tabeller og figurer

Figur 1: Fra Cummins (2000, s. 68)

Figur 2: Delprøvens språklige register

Figur 3: Oppgavenes språk fordelt på språklige register

Figur 4: Delprøvens språklige kontekst

Figur 5: Oppgavene fordelt på språklig kontekst

Figur 6: Kommunikasjon i delprøvens oppgaver

Figur 7: Delprøvens adaptive struktur

# Vedlegg

Vedlegg 1: Steg 1 av SDI-modellen. En begrenset versjon av rapport (Lesesenteret, 2022)

Vedlegg 2: Steg 2 av SDI-modellen. En revidert versjon av figurer fra Vedlegg 1

Vedlegg 3: Steg 3 av SDI-modellen

Vedlegg 4: Steg 4 av SDI-modellen

Vedlegg 5: Steg 5 av SDI-modellen

Vedlegg 6: Steg 6 av SDI-modellen

Vedlegg 7: Kategoribeskrivelser av delprøvene: ordlesing, språkforståelse, taving og leseforståelse