

## Forord

Arbeidet med dette forskningsprosjektet har vært en utrolig lærerik, spennende, frustrerende og utfordrende prosess. Da jeg startet prosjektet følte jeg en mangel på kunnskap om minoritetsspråklige elever i skolen. Ved prosjektets slutt har jeg fått en større innsikt i lovverket rundt minoritetsspråklige elever, denne elevgruppens leseutvikling, språkutvikling og kartleggingsmateriell, og spesielt hvordan man vurderer elevgruppens leseferdigheter. Jeg ville ikke vært foruten den kunnskapen jeg har tilegnet meg dette året.

Underveis har jeg fått støtte og hjelp fra mange kanter. Først og fremst vil jeg takke mine fire deltakere for at de var villige til å dele sine erfaringer og opplevelser, uten dere ville ikke prosjektet vært mulig. Jeg vil også takke veileder Ingvil Bjordal for gode samtaler, og førsteamanuensis dr. Gunhild Tveit Randen, for uten hennes inspirasjon og veiledning ville prosjektet sett veldig annerledes ut. Jentene fra lesesal A311: Uten våre oppmuntrende samtaler og hyggelige stunder hadde denne tiden vært mye vanskeligere.

Til slutt må jeg også gi en stor takk til min samboeren, Bård, som har oppmuntret meg, støttet meg, og gitt meg en dytt når det trengtes!

Trondheim, 2017

*Trine Storheim*

## **Sammendrag**

I denne oppgaven presenteres en empirisk forskningsundersøkelse, basert på kvalitative forskningsintervjuer med tre lærere og en spesialpedagog fra ulike barneskoler i Norge. Med et økende antall elever som ikke har norsk som sitt morsmål blir kartlegging av elevenes ferdigheter en viktig faktor for å sikre tilpasning av undervisning til hver enkelt elevs forutsetninger og evner. Dette forskningsprosjektet belyser hvilke erfaringer og opplevelser lærere har med å utføre kartlegging på minoritetsspråklige elevers leseferdigheter.

Funnene i forskningsprosjektet viser at lærernes erfaringer og kunnskap har stor betydning ettersom vurderingsarbeidet må utføres med stor grad av skjønn. Likevel har lærerne tillit til kartleggingsmateriellene de bruker i skolen, også når de brukes på minoritetsspråklige elever. Funnene viser at de deltagende lærerne har ganske like oppfatninger seg imellom av hvordan kartleggingsarbeidet og vurderingsarbeidet skjer i dag, og av hvordan de ønsker det skal være.

# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>i</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>ii</b>
<b>1.0. Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1. Bakgrunn for oppgaven, tema og forskningsspørsmålet.....	1
1.1.2. Forskningsspørsmålet.....	2
1.2. Relevans og mål .....	3
1.3. Klargjøring av begreper .....	3
1.4. Tidligere forskning .....	5
1.5. Oppgavens struktur.....	6
<b>2.0. Teoretisk forankring</b> .....	<b>8</b>
2.1. Tospråklighet.....	8
2.1.1. Tospråklig opplæring .....	9
2.1.2. Morsmålsbegrepet og morsmålsopplæring.....	10
2.1.3. Dialogisk syn på tospråklighet .....	10
2.2. Vurdering .....	12
2.2.1. Vurdering av minoritetsspråklige elever.....	13
2.2.2. Reliabilitet og validitet i kartlegging.....	14
2.2.3. Lærernes skjønn .....	15
2.3. Lesing.....	17
2.3.1. Avkoding .....	18
2.3.2. Leseforståelse .....	19
2.3.3. Lesing og språk.....	22
<b>3.0. Metode</b> .....	<b>23</b>
3.1. Kvalitativ forskningstilnærming .....	23
3.2. Vitenskapsteoretisk forankring.....	24
3.2.1. Epistemologiens logikk.....	25
3.3. Det kvalitative forskningsintervjuet som metode.....	26
3.3.1. Intervju som forskningsmetode.....	26
3.3.2. Forforståelse og forskerrollen.....	26
3.4. Valg av deltakere .....	28
3.4.1. Deltakerne .....	29
3.5. Innsamling av datamaterialet .....	30
3.5.1. Intervjuguide.....	30
3.5.2. Intervjusituasjonen .....	32
3.6. Analyse av empiri .....	33
3.6.1. Transkribering .....	33
3.6.2. Koding og kategorisering.....	33
3.6.3. Etske refleksjoner .....	35

3.6.4. Kvalitet i forskningen .....	37
3.6.4.1. Pålitelighet.....	37
3.6.4.2. Gyldighet.....	38
3.6.4.3. Overførbarhet.....	39
<b>4.0. Presentasjon av funn og drøfting.....</b>	<b>40</b>
4.1. Kategori 1: Erfaringer med kartleggingsprøvene.....	40
4.1.1. Kartleggingsverktøy.....	41
4.1.2. Språk.....	42
4.1.3. Kultur og bakgrunnskunnskaper .....	44
4.1.4. Validitet og reliabilitet i vurderingen.....	46
4.2. Kategori 2: Erfaringer med å tilpasse kartleggingene.....	49
4.2.1. Skjønn.....	49
4.2.2. Tilpasninger.....	51
4.2.3. Helhetsbilde.....	51
4.2.4. Kompetanse og erfaring.....	53
4.3. Oppsummering.....	55
<b>5.0. Avslutning.....</b>	<b>57</b>
5.1. <i>Veien videre</i> .....	58
<b>6.0. Litteraturliste .....</b>	<b>60</b>
<b>7.0. Vedlegg .....</b>	<b>66</b>
Vedlegg 1: Intervjuguide .....	66
Vedlegg 2: Informasjonsskriv .....	69
Vedlegg 3: Godkjennelse fra NSD .....	71

# 1.0. Innledning

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for valg av tema, presentere forskningsspørsmålet og klargjøre noen relevante begreper. Helt til slutt vil jeg presentere tidligere forskning og oppgavens oppbygging.

## 1.1. Bakgrunn for oppgaven, tema og forskningsspørsmålet

De siste årene har det vært en økt innvandring til de europeiske landene, og Norge har ikke vært noe unntak. Statistisk sentralbyrå (2016) estimerer antall innvandrere i Norge til 848 000, inkludert norskfødte med innvandrerforeldre, noe som tilsvarer 16,3 % av befolkningen ved inngangen til 2016. Den store innvandringen har flere årsaker. Mange kommer til Norge blant annet av økonomiske grunner (arbeidsinnvandring), men et økt konfliktnivå i deler av verden har også ført til flere flyktninger og asylsøkere.

Etter Opplæringsloven §2-1 har alle barn i grunnskolealder som er i Norge i mer enn 3 måneder rett på skolegang. Dermed gir den økte innvandringen også en økning i antall minoritetsspråklige elever i den norske skolen. Forskning viser at elever som ikke har norsk som morsmål gjennomsnittlig oppnår dårligere resultater enn majoritets elever samt at denne elevgruppen er overrepresentert i spesialundervisning (Nordahl & Overland, 1998; Pihl, 2010; Aagaard, 2010).

Både PISA og PIRLS er undersøkelser som har bidratt til bevisstgjøring om norske elevers kompetanse, samtidig som det blir mulig å sammenligne resultatene med andre land. Disse internasjonale testene er med på å danne bildet om elever fra språklige minoriteter som får dårligere resultater enn majoriteten.

PIRLS er en trendstudie som undersøker leseferdighetene til elever på 4. trinn. Resultatene fra 2011 viser at elever med annet morsmål enn norsk skårer lavere enn majoritets elever i lesing. Dette resultatet er ikke særegent for Norge, men er gjeldende for samtlige 48 deltakende land (Mullis mfl., 2012, som sitert i Gabrielsen, 2013). Elever som kategoriseres som *ikke norske* utgjør 11,8% og har en gjennomsnittsskår på 490, mens elever som kategoriseres som *norske* (svensker og dansker inngår også her) utgjør 88,2% og har en gjennomsnittsskår på 509 (Gabrielsen, 2013). Dosent Egil Gabrielsen (2013) kan berette at forskjellen mellom disse to elevgruppene har blitt noe mindre de siste 10 årene.

PISA er en internasjonal undersøkelse av 15-åringers ferdigheter i matematikk, naturfag og lesing. Resultatene fra 2015 viser at elever fra språklige minoriteter skårer gjennomsnittlig dårligere enn majoritets elever i alle tre emner. I lesing ser vi at majoritets elevene har en gjennomsnittsskår på 521, mens minoritetsspråklige elever oppnår et gjennomsnitt på 479. Dette resultatet gjelder for første- og andregenerasjons minoritets elever kombinert. En videre segmentering viser at førstegenerasjons minoritets elever får en gjennomsnittsskår på 458, mens andregenerasjonselevne har en skår på 500 (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

### **1.1.2. Forskningsspørsmålet**

*”Å kartlegge er å systematisk undersøke og få seg en informativ oversikt over en eller flere personers tilstand ved hjelp av pedagogiske verktøy der hensikten er å sikre pedagogisk tilpassete tiltak” (Bøyesen, 2016)*

Som Bøyesen sier skal kartlegging av elevers ferdigheter ha et formativt formål, altså være et pedagogisk redskap for læreren til å innhente informasjon slik at man kan tilpasse opplæringen best mulig til hver enkelt elev. Denne kartleggingen er altså svært viktig for at elevene skal få tilrettelagt opplæring etter egne forutsetninger og evner.

Formålet med intervjuundersøkelsen jeg har utført er å få innsikt i lærernes egne opplevelser med å kartlegge leseferdighetene til elever fra språklige minoriteter. Som PISA og PIRLS viser, har denne elevgruppen svakere resultater i lesing, og kartlegging er det redskapet læreren trenger for å kunne tilpasse leseopplæringen. Om resultatene fra kartleggingsverktøyet, når anvendt på en minoritetsspråklig elev, viser at eleven befinner seg under en bekymringsgrense, er resultatet reelt? Kan det eksempelvis skyldes elevens språk og tidligere skolegang, og ikke lesevaner? Dette er spørsmål jeg tenker at lærere som kartlegger og screener minoritetsspråklige elever stiller seg selv. Elevgruppen blir målt med samme verktøy og etter samme mål som majoritetsspråklige elever, og jeg ønsker å undersøke hvilke tanker lærere har om å vurdere elevgruppen slik. Med bakgrunn i dette har jeg, ved bruk av det kvalitative forskningsintervjuet, i denne masteroppgaven tatt utgangspunkt i det følgende forskningsspørsmålet:

*”Hvilke erfaringer og opplevelser har læreren på mellomtrinnet med å kartlegge minoritetsspråklige elevers leseferdigheter?”*

## 1.2. Relevans og mål

Forskning viser altså at minoritetsspråklige elever har lavere læringsutbytte enn gjennomsnittet og at elevgruppen er overrepresentert i spesialundervisning. Dermed er det særdeles viktig at elevene får presise og gyldige vurderinger, av kompetente lærere, for å kunne identifisere mulige utfordringer. Først da kan elevene få god tilpasset opplæring og et godt læringsutbytte, eller en eventuell henvisning for videre utredning til Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-tjenesten).

Mitt mål med forskningen er å få innsikt i hvordan lærerne opplever kartleggingen de må utføre når verktøyene ikke nødvendigvis er tilpasset denne elevgruppen. Jeg vil reflektere over utfordringene dette medfører, slik at jeg selv, og andre, kan lære av deres erfaringer. Ved å fokusere på lærernes egne opplevelser og erfaringer gir oppgaven mulighet til å dele ulike erfaringer og refleksjon og diskusjon rundt disse, knyttet opp mot teori og tidligere forskning. Det er mange utfordringer i kartleggingen av minoritetsspråklige elever, og dermed ønsker jeg å få et innblikk i hvordan lærerne opplever å gjennomføre kartleggingen og å vurdere elevens ferdigheter. Jeg har valgt å fokusere på lesing både fordi det er en ferdighet alle må ha for å mestre dagens samfunn og på grunn av en personlig interesse for temaet.

Leseopplæringen deles ofte i to. Første fase er begynneropplæringen i lesing, hvor fokuset ligger på lesetekniske ferdigheter og hvor elevene skal lære å lese. I den andre fasen skal elevene *lese for å lære*, og fokuset ligger på leseforståelsen og sammenheng mellom språk og lesing (Bøyesen, 2008). Lærere kan oppleve at elevene har hatt tilstrekkelige leseferdigheter i begynneropplæringen, men når elevene går over i fase to, på høyere trinn, så er ikke likevel ikke alltid ferdighetene tilstrekkelige for å mestre lesing av fagtekster og lignende. Dette blir ofte omtalt som ”*The forth year slump*”, eller ”*fireårsknekken*” på norsk, ettersom det ofte er på fjerde trinn at elevene skal begynne å bruke lesing for andre fag (Bøyesen, 2008). Fireårsknekken er for øvrig hyppigere for elever med foreldre med lav utdanningsbakgrunn og lavere plassering sosialt og økonomisk i samfunnet (Bøyesen, 2008). Derfor har jeg valgt å fokusere på mellomtrinnet når jeg har snakket med deltakerne om kartlegging av leseferdigheter.

## 1.3. Klargjøring av begreper

Jeg skal nå kort forklare hvordan jeg vil omtale elevgruppen, og jeg skal beskrive hvilken type kartlegging jeg undersøker.

Det finnes mange ulike begreper for å omtale elever som har en annen språkbakgrunn enn norsk, som ”*fremmedspråklig*”, ”*elever fra språklige minoriteter*”, ”*flerspråklige elever*”, ”*tospråklige elever*”, ”*minoritetselever*” etc. I denne oppgaven kommer jeg til å bruke minoritetsspråklige elever, elever fra språklige minoriteter og tospråklige elever, ettersom det er de offisielle termene. Ifølge Opplæringsloven §2-8 og §3-12 inkluderer de begrepene elever som har et annet morsmål enn norsk og samisk (Bøyesen, 2008). Termen sier også at disse elevene har et annet hovedspråk enn majoritetsspråket, og at elevene befinner seg i en minoritetssituasjon i skolen (Pihl, 2010).

Denne elevgruppen bor i alle kommuner, kommer fra forskjellige land, snakker forskjellige språk, har ulike kulturer og religioner, ulike bakgrunner, ulike ferdigheter i første- og andrespråket, har vært i Norge ulikt lenge og kan være første- eller andregenerasjonsinnvandrere. Med andre ord er dette en heterogen gruppe som har ulike behov som skal møtes i skolen.

Etter Opplæringsloven §2-8 har minoritetsspråklige elever rett til særskilt norskopplæring til norskferdighetene er tilstrekkelige til at de kan følge den ordinære opplæringen i skolen (Opplæringsloven, 2017). Kommunen skal da vurdere eleven ved kartlegging før undervisningstart og underveis, og i tillegg skal kartleggingen også vurdere om elevene har oppnådd tilstrekkelige ferdigheter til å gå inn i ordinær undervisning, jf. §2-8.

Minoritetsspråklige elever har altså ikke rett på tospråklig opplæring eller morsmålsopplæring med statsstøtte med mindre skolen definerer dem som svake i norsk (Øzerk, 2016). De elevene som får et enkeltvedtak med rett til særskilt norskopplæring blir vurdert og kartlagt underveis, og den dagen læreren beslutter at eleven har gode nok norskkunnskaper til å følge ordinær undervisning, mister eleven rett til både morsmålsopplæring og tospråklig opplæring (Øzerk, 2016).

Det har vært en pågående debatt om Opplæringsloven §2-8 ettersom den har noen problematiske tilnærminger til minoritetsspråklige elevers skolegang. Kort sagt handler kritikken om at det er et personavhengig system, det er diffuse formuleringer, at ordningen fokuserer på elevenes svakheter og det faktum at den dagen eleven blir vurdert som god nok i norsk mister han/hun alle rettigheter til tospråklig opplæring og morsmålsopplæring (Øzerk, 2012). Dette er en viktig debatt, men det er ikke denne kartleggingen og vurderingen jeg i hatt fokus på i mitt forskningsprosjekt.



I mitt forskningsprosjekt har jeg tatt utgangspunkt i Opplæringsloven §1-3, som sier at alle elever har rett på tilpasset opplæring, og §5-1, som innebærer at de elevene som ikke får tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning har rett på spesialundervisning (Opplæringsloven, 2017). Som beskrevet innledningsvis er det mange elever i den norske skolen som har et annet morsmål enn norsk, og mange befinner seg i ordinær undervisning.

For å gi god tilpasset opplæring og for å oppdage de elevene som har utfordringer med leseferdigheter, utføres det i tillegg til de obligatoriske nasjonale prøvene også kartleggingsprøver i lesing. Det er da opp til hver enkelt lærer å vurdere hvert enkelt resultat, hver enkelt elevs ferdigheter, basert på kartleggingen som er gjort. Både minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever blir vurdert på lik linje og som oftest med de samme kartleggingsverktøyene. Jeg har snakket med lærere som gjør denne kartleggingen om hvordan de opplever å vurdere minoritetsspråklige elevers leseferdigheter basert på resultatet kartleggingen gir. Jeg har tatt utgangspunkt i Carlsten leseprøve under intervjuet, ettersom dette er et verktøy som er mye brukt i den norske skolen i dag.

#### **1.4. Tidligere forskning**

I dette delkapittelet gjør jeg kort rede for tidligere forskning om vurdering av minoritetsspråklige elevers språk- og leseferdigheter som jeg finner relevant. Selv om forskningen jeg gjør har fokus på elevenes leseferdigheter, så står elevenes språk svært sentralt i dette arbeidet, og vil derfor være med på å prege både teoridelen og drøftingsdelen.

Phil (2010) har gjennomgått PP-tjenestens sakkyndige vurderinger på minoritetsspråklige elever. Forskningsprosjektet består av kvalitative intervjuer med 5 PP-rådgivere fra Norge. Hun undersøkte hvilke tanker PP-rådgiverne hadde om minoritetsspråklige elever i grunnskolen og spesialundervisning. Hovedkonklusjonene fra forskningsprosjektet er at den høye andelen av minoritetsspråklige elever i spesialundervisning er problematisk og at det er nødvendig med en økt kompetanse om elevgruppen i skolen.

Monsen (2013) skrev i sin doktoravhandling om hvilke oppfatninger lærere har om eksterne leseprøver. Hun utførte en flerkasusstudie på 8. trinn ved tre ulike skoler. Resultatene viser at lærerne har stor tillit til verktøyene de bruker, men mindre tillit til skoleledelsen og lokale skolemyndigheters oppfølging (Monsen, 2013, s. 5). Disse resultatene gjelder særlig for elever med minoritetsspråklig bakgrunn. I forskningen kom det også frem at lærerne opplever usikkerhet i hvordan man bør tolke og bruke resultatene fra kartleggingen og hva testene

egentlig kan måle. Avslutningsvis skriver Monsen (2013) at resultatene tyder på at det er behov for en avklaring på leseprøvenes funksjon og at et fokus bør være å utvikle kunnskaper om prøvene hos lærerne og skoleledelsen, og hun setter spørsmålsteget ved konstruktvaliditeten til de nasjonale leseprøvene.

Tonne & Pihl (2013) analyserte kartleggingsprøvene i lesing for 3. og 5. trinn og nasjonal prøve på lesing (5. trinn) på 2000-tallet, fra en skoleklasse som primært bestod av tospråklige elever. Formålet med forskningen var å undersøke hva kartleggingsmaterialet faktisk måler når de utføres på elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Resultatet fra deres analyse viser at kartleggingsprøvene forutsetter høy språkbevissthet i norsk, særlig i morfologi og fonologi (Tonne & Pihl, 2013, s. 92). De nasjonale prøvene skal måle leseforståelsen til elevene, ikke språkbevissthet, og med bakgrunn i dette konkluderer Tonne & Pihl (2013) med at de nasjonale leseprøvene har et validitetsproblem når testene utføres på minoritetsspråklige elever. Konklusjonen var at på daværende tidspunkt målte ikke testen det den skulle måle.

Aagaard (2010) skrev sin doktoravhandling om PP-tjenestens sakkyndige arbeid med henviste minoritetsspråklige barn. Resultatene fra hans forskning basert på en kvantitativ og kvalitativ forskning med 40 rådgivere fra PP-tjenesten, viser blant annet at det er mangel på kompetanse i vurdering av denne elevgruppen. Resultatet viser at elevgruppen vurderes som majoritetslevne og at PP-rådgiverne ikke klarer å skille hva som er lærevansker, språkvansker eller mangel på erfaringer. Dette resulterer i at minoritetsspråklige barn blir feildiagnostisert og som en konsekvens av dette, ikke får riktige tilpassede tiltak. Aagaard (2010) avslutter med å fortelle at PP-tjenesten har et stort problem, men at det er løselig ved kompetanseheving.

## **1.5. Oppgavens struktur**

Oppgaven er delt inn i fem hovedkapitler. I dette første kapitlet har jeg redegjort for bakgrunnen til oppgaven, oppgavens tema og forskningsspørsmålet. Videre har jeg kort klargjort noen relevante begreper som vil være relevante for oppgavens forskningsspørsmål.

Oppgavens andre kapittel består av oppgavens teoretiske forankring. Teorikapitlet er delt i tre: teori om tospråklighet, om vurdering og om lesing. I disse delkapitlene vil det bli redegjort for relevant teori innenfor hvert område.

I det tredje kapitlet vil metoden i forskningen redegjøres for. Valg av metode og forskningsdesign vil bli presentert, i tillegg til etiske hensyn og refleksjon over forskningens validitet, reliabilitet og overførbarhet. Her har jeg i stor grad støttet meg til Kvale og Brinkmann (2015) og Thagaard (2013) sine teoretiske perspektiver på forskningsmetode.

I det fjerde kapitlet skal forskningens empiriske resultater presenteres og drøftes ved hjelp av teorien fra kapittel 3. Avslutningsvis presenteres en oppsummerende drøfting. Her trekker jeg sammen kategoriene og kodene som ble drøftet i det fjerde kapitlet.

I oppgavens siste kapittel skal jeg oppsummere mine funn og refleksjoner og besvare oppgavens problemstilling.

## 2.0. Teoretisk forankring

I dette kapittelet skal jeg legge frem teoretiske perspektiver som er relevante for drøfting av forskningsspørsmålet og empiri. Kapittelet er delt inn i tre hoveddeler: tospråklighet, vurdering og lesing. I det første delkapittelet skal jeg først kort definere begrepene tospråklighet og morsmål, og deretter redegjør jeg for et dialogisk syn på tospråklighet og presenterer Dual-isfjell-modellen.

I det andre delkapittelet redegjør jeg kort for vurdering i skolen generelt og for minoritetsspråklige elever spesielt. Deretter presenterer jeg begrepene reliabilitet og validitet i kartlegging, etterfulgt av teori om utøvelse av skjønn i skolen. Avslutningsvis introduserer jeg de ulike kartleggingsverktøyene som ble omtalt i forskningsintervjuene.

I siste delkapittel vil relevant teori om lesing legges frem. Jeg bruker Gough & Tunmer (1986) sin teori ”*The simple view of reading*” til å forklare hva lesing består av. Deretter går jeg nærmere inn i elementer som er sentrale for leseprosessen, det vil si ordavkodning, leseforståelse, forkunnskaper og ordforråd. Til slutt redegjør jeg kort for sammenhengen mellom en elevs språk og leseutvikling.

### 2.1. Tospråklighet

Aagaard skriver i sin doktoravhandling at tospråklighet er et begrep det er vanskelig å definere og at dagligtalens forståelse av begrepet er ukorrekt (Aagaard, 2010; Øzerk, 2016). Dagligtalens forståelse av tospråklige elever beskrives her som ”*en person som fra barnsben av behersker to språk like godt, feilfritt, uten aksent, og som ubesværet kan veksle mellom de to språk på de fleste eller alle emneområder*” (Aagaard, 2010, s. 31). Det er mange barn i Norge i dag som vokser opp i hjem hvor det brukes mer enn ett språk, men det er få som behersker begge språkene like godt. Dermed er det ifølge dagligtalens strenge forståelse av begrepet veldig få barn som er tospråklige. Siden det er et begrep som ofte kan misforstås, og fordi det finnes veldig mange definisjoner, vil jeg kort se på noen ulike definisjoner av begrepet tospråklighet.

De klassiske definisjonene av tospråklighet innbefatter at man skal beherske to språk som en innfødt (Bloomsfields, 1933; Braun, 1937 i Skutnabb-Kangas, 1980). Dette er strenge definisjoner som ikke er anvendelige, ettersom det ikke er oppnåelig å beherske to språk like godt. Som en motsetning til de strenge definisjonene, finner vi bredere definisjoner som sier at så lenge du kan ytre fullstendige setninger på flere språk er du tospråklig (Haugen, 1973 i

Skutnabb-Kangas, 1980 og i Aagaard, 2010). Disse brede definisjonene blir for løse, ettersom de fleste i Norge kan uttrykke seg på flere enn ett språk, og det er da veldig mange barn som ville blitt definert som tospråklige.

I likhet med Aagaard (2010) og Øzerk (2016) påpeker også Skutnabb-Kangas (1981) at tospråklighet er et begrep som er vanskelig å definere, men hun legger til at det ikke finnes noen korrekt definisjon og at hvilken definisjon man skal anvende er avhengig av hvilket formål den skal brukes til. Selv skiller hun mellom definisjoner som baserer seg på kompetanse, funksjon og holdning, og hun velger den definisjonen som er best egnet til det den skal brukes til. Likevel har Skutnabb-Kangas utviklet sin egen definisjon der hun sammenfatter det viktigste fra de tre kategoriene:

*”Tvåspråkig är den som har en möjlighet att fungera på två (eller flera) språk, antingen i enspråkiga eller tvåspråkiga samfund i enlighet med de sociokulturella krav på en individs kommunikativa och kognitiva kompetens som dessa samfund och individen själv ställer på samme nivå som infödda talare, samt en möjlighet att identifiera sig positivt med båda (eller alla) språkgrupperna (och kulturerna) eller delar av dem.”* (Skutnabb-Kangas, 1980, som sitert i Skutnabb-Kangas, 1981, s. 93).

Ifølge Skutnabb-Kangas er man altså tospråklig hvis man har vokst opp med to språk eller anvender to språk i hverdagen. I definisjonen inngår det også, slik jeg forstår det, at man ikke nødvendigvis må være like god i begge språk, men at man må ha gode ferdigheter i begge språk og identifisere seg med begge språk og de tilhørende kulturene. Skutnabb-Kangas (1981) opplyser om at hun har hatt minoritetsspråklige barn i tankene under utviklingen av denne definisjonen, og at hun dermed hadde som mål at minoritetsspråklige elever skal kunne defineres som tospråklige. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i denne definisjonen, ettersom den ikke bare innebærer at barna må ha et visst ferdighetsnivå i språket, men også at barnet må identifisere seg positivt med deler av språket og kulturen.

### ***2.1.1. Tospråklig opplæring***

Elever som får enkeltvedtak om særskilt språkopplæring har gjennom §2-8 i Opplæringsloven rett på tospråklig opplæring (jf. Kap. 1.3). Tospråklig opplæring innebærer at opplæringen foregår i og på to språk; det benyttes altså to språk i opplæringssituasjoner (Øzerk, 2006a; Hauge, 2008). Det varierer fra skole til skole på hvor mange år elevene får tilbud om tospråklig opplæring, og det varierer hvor stor plass elevens morsmål får i denne undervisningen (Hauge, 2008).

### ***2.1.2. Morsmålsbegrepet og morsmålsopplæring***

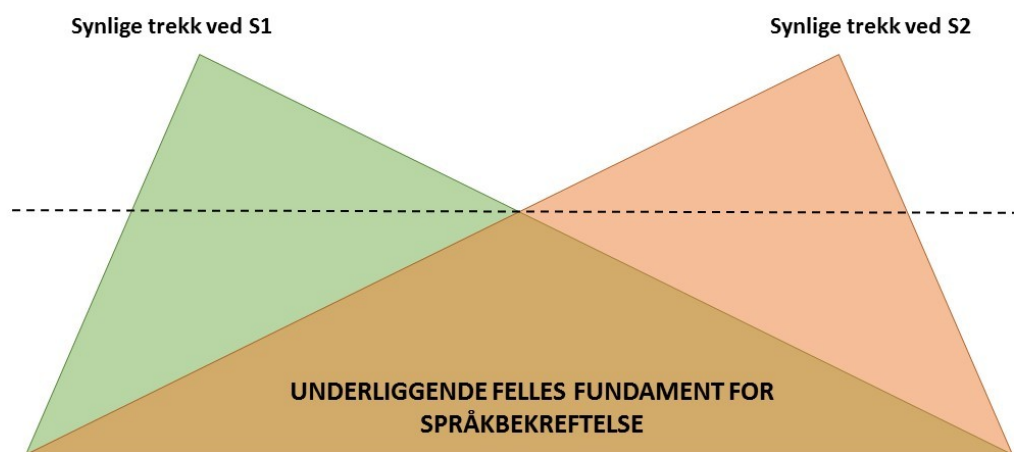
Begrepene førstespråk og morsmål er to begreper som i stor grad overlapper hverandre. Med begrepet førstespråk refereres det til en persons muntlige og skriftlige hovedspråk. Ofte er dette det språket man har lært først, brukt mest og er det språket man er nærmest knyttet til identitets- og følelsesmessig (Engen & Kulbrandstad, 2004). I likhet med tospråklighet, er morsmål et begrep som også er vanskelig å definere ettersom det finnes mange ulike tilnærminger og oppfatninger av begrepet. Engen & Kulbrandstad (2004) redegjør for at om annet ikke er angitt, legger vi det samme i begrepet morsmål og førstespråk, og jeg skiller selv ikke mellom disse to definisjonene i denne oppgaven. I et forsøk på å definere morsmålsbegrepet har jeg valgt å ta utgangspunkt i det Øzerk (2016) omtaler som den pedagogiske tilnærmingen til morsmålsbegrepet. I denne tilnærmingen beskrives morsmål som hjemmets/familiens språk og det er det språket man har lært først, altså en persons første språk som ikke er glemt – det er det språket eleven har lært av dem som har stått dem nær, som ikke er glemt og som fortsatt brukes av eleven selv. Det denne tilnærmingen legger til rette for er at et morsmål også kan tilegnes, utvikles og glemmes (Øzerk, 2016). Det som er en elevs morsmål (betegnet som S1) er altså det språket eleven aktivt bruker i hverdagen.

Et annet relevant begrep er en elevs andrespråk (betegnet som S2). Dette er som oftest det språket eleven ikke har som førstespråk, men er et språk han/hun lærer i et miljø hvor det brukes som et dagligspråk (Engen & Kulbrandstad, 2004). Et andrespråk kan altså innebære ethvert språk eleven lærer seg som ikke er morsmålet/førstespråket, som for eksempel engelsk for norske elever.

### ***2.1.3. Dialogisk syn på tospråklighet***

Som redegjort for tidligere, finnes det ulike definisjoner på begrepet tospråklighet, men i nyere forskning finnes det også ulike teoretiske syn på hvilken sammenheng en elevs to språk har for læring og utvikling (Lindboe, Randen, Skrefsrud & Østberg, 2015). Vi kan skille mellom tre ulike tilnærminger: parallell tospråklighet, dialogisk tospråklighet og dynamisk tospråklighet (Lindboe et al., 2015). Kort fortalt handler parallell tospråklighet om et syn på tospråklige elevers språk som to uavhengige systemer, mens i et dynamisk perspektiv på tospråklighet blir språkene sett på som to individuelle systemer hvor eleven benytter de språklige ressursene som er tilgjengelige uavhengig av hvilket språk som er involvert (Lindboe et al., 2015).

Jeg skal gå litt dypere inn i det den tredje tilnærmingen, som omtales som et dialogisk perspektiv, har for tospråklighet. Her blir elevens to språk ansett som forskjellige systemer, men som gjensidig påvirker hverandre (Lindboe et al., 2015). Denne tilnærmingen til tospråklighet baserer seg på Cummins CUP-modell (Common Underlying Proficiency Model), som ofte illustreres med dual-isfjell-modellen (se figur 1).



**Figur 1:** Dual-isfjell-modellen (Cummins, 1984 som referert i Øzerk, 2016).

Denne modellen er formet som et isfjell med elementer som er synlige over og under vann. Over vannet ser vi to topper som representerer synlige trekk, som språklige koder og uttalelse av ord, ved S1 og S2 (Thurmann-Moe, 2013; Øzerk, 2016; Engen & Kulbrandstad, 2004). Under vann ser vi et underliggende felles språklig fundamentet, som kan omtales som en base eller kilde og som er felles for S1 og S2 (Øzerk, 2016; Engen & Kulbrandstad, 2004; Lindboe et al., 2015; Thurmann-Moe, 2013). Det underliggende fundamentet kan bestå av begreper, grunnleggende ferdigheter og læringsstrategier som elevene tar i bruk uansett hvilket språk som benyttes. Modellen illustrerer altså at utviklingen av elevens morsmål (S1) og elevens andrespråk (S2) er ulike på overflaten, men at de har et felles underliggende fundament (Øzerk, 2016).

Cummins teori redegjør her for at språkene indirekte påvirker hverandre og at det foregår en overføring av kunnskap mellom elevens morsmål (S1) og andrespråk (S2) (Thurmann-Moe, 2013; Øzerk, 2016). Er det språklige fundamentet velutviklet, vil det eleven lærer kunne uttrykkes og brukes i begge språk. Tospråklig opplæring er basert på denne dialogiske

tilnærmingen til tospråklighet, hvor læring i morsmålet vil bidra til å forbedre ferdighetene i andre språk (Lindeboe et al., 2013).

## 2.2. Vurdering

”Assessment”, ”measurement”, ”test” og ”evaluation” er begreper som ofte blir brukt om hverandre, men som egentlig refererer til det samme: å samle inn informasjon om elevenes ferdigheter (Bachman & Palmer, 2010). I den norske skolen kan vurdering inndeles i to overordnede former som sier noe om formålet med vurderingen: vurdering av læring og vurdering for læring (Engh, Dobson & Høihilder, 2007). Vurdering for læring omtales som formativ vurdering, og denne har som hensikt å være et verktøy for å bidra til å videreutvikle elevens kunnskaper. Vurdering av læring betegnes som summativ vurdering, og denne handler om å summere elevens kvalifikasjoner på det tidspunktet vurderingen gjøres (Engh et al., 2007).

Som Bachman & Palmer (2010), redegjør Bøyese (2016) for at kartlegging har til hensikt om å innhente informasjon om elevene. Hun forklarer begrepet kartlegging på følgende måte:

*”Å kartlegge er å systematisk undersøke og få en informativ oversikt over en eller flere personers situasjon ved hjelp av pedagogiske verktøy, der hensikten er å sikre pedagogisk tilpassete tiltak”.*

Kartleggingsbegrepet har en noe ulik betydning avhengig av hensikten og formålet med kartleggingen. Begrepet benyttes for å finne de elevene som ikke har forventet utvikling, det benyttes for en mer omfattende kartlegging og utredning og det brukes for tester hvor resultatene blir sammenlignet med andre land, kommuner og skoler (Monsrud, 2013). Kartlegging kan tenkes å være både vurdering av og for læring, alt etter hva målet med kartleggingen er. Om læreren bare ser på elevens resultat i forhold til en kritisk grense, kan det regnes som vurdering av læring, men om læreren er ute etter å finne andre læringsstrategier for eleven med bakgrunn i resultatet fra kartleggingen, da kan det omtales som vurdering for læring.

Avhengig av hvilken type kartlegging som utføres er det lærere, spesialpedagoger og pedagoger fra PP-tjenesten som kan utføre og vurdere en kartlegging. Kartleggingsprøver hjelper lærere å finne de elevene som har større utfordringer enn andre og som trenger ekstra hjelp i hverdagen. I den norske skolen er det obligatorisk å kartlegge elevenes ferdigheter i



lesing på 1., 2. og 3. trinn samt elevenes ferdigheter i regning på 2. trinn. Denne typen kartlegging fungerer kun som et verktøy for lærerne, og elevenes resultater blir ikke rapportert til Utdanningsdirektoratet og brukes ikke til å vurdere kvaliteten på skolen eller kommunen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Informasjonen lærerne får fra slike kartlegginger indikerer om noen elever befinner seg rundt eller under en definert bekymringsgrense (Utdanningsdirektoratet, 2015). Skolen har som mål å finne elevene med ekstra utfordringer så tidlig som mulig, slik at de får tilgang på den tilretteleggingen de har rett på og eventuelt en videre utredning. Derfor brukes mange screeningprøver, som Carlsten leseprøve, for å finne disse elevene. Testene er obligatoriske for alle elever, men det finnes noen unntak. Elever som har enkeltvedtak om rett til spesialundervisning og elever som har enkeltvedtak om rett til særskilt språkopplæring for språklige minoriteter kan få fritak fra testen (Utdanningsdirektoratet, 2015).

### ***2.2.1. Vurdering av minoritetsspråklige elever***

En måte å vurdere resultatene på er å se om de skiller seg fra det som er vanlig for elever på samme klassesnivå. Da kan læreren telle antall ord som er skrevet korrekt, og sammenligne med resultatet til jevnaldrende elever. Ofte sammenlignes elevene i én og samme klasse, men det er ikke sikkert at dette gir et godt bilde av hva som er vanlig for alderen på nasjonal eller internasjonal basis. Om elevene man vil sammenligne med er valgt ut etter en bestemt prosedyre, slik at utvalget blir det man kalles tilfeldig, er det større sjans for at resultatene virkelig gir et godt sammenligningsgrunnlag. Prøver som har resultater som er basert på slike rutiner kalles standardiserte. I vurdering av minoritetsspråklige elevers ferdigheter blir det også brukt standardiserte tester. Da er det nødvendig å evaluere hvordan testen brukes og hvilke konklusjoner som trekkes i lys av spesielle forhold (Egeberg, 2007). Fordi standardiserte tester sammenligner elevens resultat med en norm i et begrenset utvalg, har det vært diskutert om slike tester er forsvarlige å brukes på minoritetsspråklige elever (Egeberg, 2007). Minoritetsspråklige elever kan ha en annerledes språkbakgrunn, men også en annen erfaringsbakgrunn som kan påvirke resultatet (Egeberg, 2007). Som Egeberg (2007) redegjør for, kan det da ved bruk av standardiserte tester være en risiko for at flerspråklige elever som egentlig har en normal og god lese- og skriveutvikling likevel kommer under den kritiske grensen, siden de sammenlignes med majoritetsspråklige elever.

### **2.2.2. Reliabilitet og validitet i kartlegging**

Uansett hvilken type vurdering som skal gjøres av elevenes ferdigheter i skolen er det viktig at vurderingen er rettferdig og rimelig. I arbeidet med å sikre en rettferdig vurdering blir kartleggingens reliabilitet (pålitelighet) og validitet (gyldighet) sentrale begreper. Som redegjort for i metodekapittelet, jf. kap. 3.6.4., handler reliabilitet om at resultatene fra en vurdering bør være stabilt (Monsen & Randen, 2017). Altså, hvis vurderingen gjøres av to ulike lærere på ulikt tidspunkt, så bør resultatet bli det samme. Å oppnå reliabilitet er ikke enkelt ettersom mange vurderingsformer innebærer bruk av skjønn (Monsen & Randen, 2017). For å øke reliabiliteten kan man produsere gode og presise vurderingskriterier, bruke flervalgsoppgaver med avkrysning og være flere som vurderer samme prøve eller diskutere resultatene i et tolkningsfellesskap (Monsen & Randen, 2017).

Validitet, jf. kap. 3.6.4., handler om kartleggingstesten måler det den er ment å måle. En kartleggingsprøve hvor en elevs leseferdigheter skal vurderes har dårlig validitet dersom det stilles store krav til andre ferdigheter samtidig og om det er stort tidspress som gjør at elevene må ha veldig høy lesehastighet for å fullføre prøven (Moen & Randen, 2017; Roe, 2011). Om prøven krever andre ferdigheter enn det den er ment å måle vil ikke læreren kunne være sikker på hva eleven resultatet skyldes. Kartleggingsverktøyet alene sørger ikke for en valid vurdering, for validitet handler også om hvordan resultatet fra prøven tolkes (Moen & Randen, 2017). For eksempel, om en minoritetsspråklig elev med begrensede norskerferdigheter blir satt til å gjøre en kartleggingsprøve på sitt andrespråk, uten at læreren tar hensyn til elevenes språkferdigheter i sin tolkning av resultatet, så vil ikke dette resultatet være et uttrykk for elevens faktiske ferdigheter. Dette er en av de store utfordringene med minoritetsspråklige elever, nemlig det å vite om resultater fra kartlegging som gjøres skyldes elevens språkkunnskaper eller om det er spesialpedagogiske behov (Bøyesen, 2008). Men som Monsen & Randen (2017) redegjør for er det mange elever som opplever å bli vurdert basert på prøver og tolkninger som ikke tar høyde for deres språkkunnskaper.

Garcia & Pearson (1994, som referert i Egeberg, 2007, s. 91) legger frem tre hovedgrupper med utfordringer ved reliabilitet og validitet i vurdering av minoritetsspråklige elever:

- **”Feilkilde med bakgrunn i normering:** Lite antall fra en aktuell minoritet i normeringsutvalget, hvilket øker sjansen for at utvalget er ikke-representativt”.
- **”Feilkilde med bakgrunn i innhold:** Testinnhold og prosedyrer reflekterer den dominante kulturens standarder for språkfunksjoner, felles kunnskap og atferd”.

- ”**Feilkilder med bakgrunn i språk og kultur:** Faktorer som på en uheldig måte påvirker formelle tekstprestasjoner for elever med annen språklig og kulturell bakgrunn, inkludert testing med tidsbegrensning, vansker med vokabularet i andrespråket og den nærmest umulige sjansen for å avgjøre hva tospråklige elever kan på sine to språk”.

### 2.2.3. Lærernes skjønn

Lærerrollen er både krevende, kompleks og menneskelig. Skolens virksomhet er administrert av ulike lover og regler, men hver eneste dag må lærere likevel foreta skjønnsmessige beslutninger basert på personlig kompetanse, erfaring og vurderinger. Begrepet skjønn refererer til områder som normalt er styrt av regler, men der det ikke er helt klart hvordan disse skal utøves (Goodin, 1986 referert i Steinsvik, 2008, s. 220). Et eksempel på et område hvor skjønn utøves er vurdering av elever fra språklige minoriteter.

Goodin (1986) beskriver at begrepet skjønn kan karakteriseres både som negativt og positivt. Positivt sett kan en lærer sies å bruke skjønn hvis han/hun har makt til å arbeide mot de sosiale mål som passer best i individuelle saker (Goodin, 1986 som referert i Steinsvik, 2008). Et positivt perspektiv på skjønn er altså om det blir tatt i bruk elevens beste. Tilpasset opplæring er et begrep som kan tolkes på ulike måter, men som kan være til elevens beste. Begrepets negative karakterisering beskrives av Dworkin (1978) som ”*the hole in the doughnut, which does not exist except as an area left open by a surrounding belt of restriction*” (som referert i Goodin, 1986). Med andre ord er skjønn det som praktiseres i hullet i smultringen, hvor man er omringet av regler, rammer og lovverk som sier noe om hvordan skjønnen skal utøves (Steinsvik, 2008). Det Dworkin (1978) tydeliggjør her er at skjønn er omgitt av rammer, og for å finne skjønnets presise mening og forutsetninger må også konteksten som skjønnen praktiseres i analyseres (Steinsvik, 2008). Lærerne i norsk skole må utøve sitt skjønn i rammen av skolens lovgrunnlag, altså Opplæringsloven og Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006.

Som beskrevet ovenfor er skjønn omgitt av rammer, men det er også kontekstuell og normativt. Ifølge en rapport fra Riksrevisjonen (2006) er det dokumentert at rektorer i grunnskolen vurderer lærernes kompetanse som den mest sentrale faktoren for å sikre elevene tilpasset opplæring. Samtidig viser forskningen at elever fra språklige minoriteter er overrepresentert i spesialundervisning (Nordahl & Overland, 1998; Pihl, 2010; Aagaard, 2010). Skjønn er kontekstuell på den måten at lærerne, skoler og kommuner har ulik praksis

med hva som karakteriseres som normalt og avvikende, hva spesialundervisning er og hvem som skal få tilpasset opplæring og spesialundervisning (Steinsvik, 2008). Lærernes skjønn blir da avhengig av konteksten som her er skolen eller kommunen læreren jobber i og eleven læreren vurderer. Skjønn styres også av normer og verdier hos læreren, og skjønn er med dette normativt (Steinsvik, 2008). Hvilke normer og verdier danner utgangspunktet for en lærer når han/hun henviser flere minoritetsspråklige elever enn majoritetsspråklige elever til spesialundervisning er et interessant spørsmål.

Et annet relevant spørsmål vil være om bruken av skjønn kan reduseres. Svaret er ja – skjønn kan reduseres ved at reglene og rammene er tydelige og presise (Steinsvik, 2008).

Utfordringen er i dag at det er, som Dworkin (1978) redegjør for, et hull i smultringen som representerer upresise formuleringer, rammer og regler som gjør at lærerne og skolen må tolke begreper og utøve skjønn.

#### ***2.2.4. Kartleggingsverktøy***

I dette delkapittelet skal jeg gi en kort beskrivelse av de kartleggingsverktøyene som ble omtalt under innsamling av empiri, som også blir omtalt i det påfølgende drøftingskapittelet. Hensikten er å gi en liten oversikt over testenes formål og metode.

**Carlsten leseprøve** er en screeningtest som skal gi læreren oversikt over elevenes lese- og skriveutvikling på alle trinn (Carlsten, 2002). Dette er en test som har en lang tradisjon i norsk skole og testen blir gjennomført på hele klasser som en forebyggende virksomhet. Målet er å finne de elevene som opplever utfordringer med lesing og skriving så tidlig som mulig, og denne testen gir nettopp et slikt grovt overblikk over elevenes leseferdigheter ved å få informasjon om elevenes leseforståelse og lesehastighet. Testen er tilpasset alle trinn og har ulike fokusområder. På 1. og 2. trinn måles elevenes kjennskap til bokstaver og deres evne til å identifisere språklyder i uttalte ord. På 3. til 7. trinn består leseprøven av en tekst med innskutte parenteser og bokstavediktat, alfabetprøve og setningsdiktat. I 2016 kom det en ny, revidert utgave av Carlsten leseprøve med nye tekster og nytt design, men strukturen og formålet er det samme. Resultatet fra kartleggingstesten gir læreren en indikator på lese- og skrivevansker og om eleven trenger tettere oppfølging eller utredning. Dette er et kartleggingsverktøy som det er frivillig om skolene vil utføre på sine elever, men det har lang tradisjon i Norge og blir mye brukt (Carlsten, 2002).

**Språk 6-16** er en screeningtest av språkvansker som er tilpasset elever i alderen 6 til 16 år. Formålet med testen er å besvare spørsmålene ”er elevenes språklige ferdigheter adekvate for hans/hennes alder?” og ”bør denne eleven henvises videre for en fullstendig kartlegging av språkvanskene?” (Statped, 2016). Testen består av tre obligatoriske deltester hvorav to av deltestene, ordspenn og setningsminne, undersøker ulike aspekter av verbalt korttidsminne. Den tredje deltesten, begreper, ser på elevenes kunnskap om betydningene i ordene de leser (det semantiske aspektet ved språket). Kartleggingsmaterialet har også en supplerende deltest i grammatikk, fonologisk bevissthet og lesing (Statped, 2016). Testen gir læreren en oversikt over elevenes ferdigheter og om det er nødvendig å henvise noen elever til videre utredning for språkvansker.

**Ordkjedetesten** er en screeningtest og en gruppeprøve som skal fange opp elever som har utfordringer med avkoding av ord. Målgruppen for denne screeningtesten er for elever fra 3-10. trinn, videregående skole og voksne (Lesesenteret, 2016).

**Utdanningsdirektoratets leseprøve** er et kartleggingsmateriale som skal benyttes på elever i 1-3. trinn. Formålet med verktøyet er å kartlegge elevenes ferdigheter som danner grunnlaget for en god leseutvikling. Da vurderes elevenes språklige bevissthet, bokstavkunnskap og ordlesing. Elevene skal lese ulike tester hvor det er fokus på forståelse og avkoding (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dette er en normert prøve, og lærerne tester klassen sin for å få et overblikk over hvilke elever som ligger under bekymringsgrensen for alderstrinnet de befinner seg på.

## 2.3. Lesing

I 2006 kom begrepet grunnleggende ferdigheter inn i skolen med Lærerenplanen for kunnskapsløftet (LK06). Det ble da utviklet fem grunnleggende ferdigheter, deriblant lesing, som er de ferdighetene den norske skolen anser som nødvendige og en forutsetning for læring i alle fag (Gabrielsen, 2014). Lesing er en grunnleggende ferdighet som er nødvendig å mestre i dagens samfunn. I dag er det kjent at lesing er komplekst og at det består av mer enn å bare søke etter informasjon i en tekst. Jeg skal derfor prøve å kort redegjøre for hva lesing innebærer.

Når man skal forklare hva lesing innebærer er det vanlig å skille mellom to hovedkomponenter, avkoding og forståelse. De fleste er enige i at forståelse er formålet med lesingen, for uten forståelse har ikke lesing noen verdi (Andreassen, 2014). I følge Gough og

Tunners teori ”*The simple view of reading*” (Gough & Tunmer, 1986), omtales lesing som et produkt av avkoding og lingvistisk forståelse. Det er utarbeidet en forenklet formel som illustrerer dette:  $lesing = avkoding \times forståelse$  (Gough & Tunmer, 1986). Ifølge denne formelen må elevene mestre begge komponentene, avkoding og forståelse, for å ha leseforståelse, som da er målet med lesing. Gangetegnet fører til at om den ene faktoren er null, blir resultatet null og lesing foregår ikke. Det er ikke mulig å forstå en tekst dersom man ikke kan avkode ord, og det er ikke godt nok å bare kunne avkode men ikke ha språkforståelse. Dette er to elementer som er avhengig av hverandre for at produktet skal produseres.

”*The simple view of reading*” er en teori som mange forskere tar i bruk (for eks. Lervåg-Melby, 2011) men den blir også problematisert. Enkelte mener at denne definisjonen forenkler lesing for mye ettersom lesing er mer komplekst enn å bare lære seg å avkode ord og å ha lingvistisk forståelse (Andreassen, 2014; Monsen, 2014; Westlund, 2010). Jeg velger likevel å ta i bruk denne definisjonen fordi jeg syntes det er et godt utgangspunkt for å beskrive hva lesing innebærer, men jeg velger å utdype mer hva som ligger i begrepene avkoding og leseforståelse for å få frem kompleksiteten til prosessen som denne definisjonen ikke viser.

### **2.3.1. Avkoding**

Som det kommer frem i ”*The simple view of reading*” er ordavkoding svært sentralt i arbeidet med å lære seg å lese. Ordavkoding blir ofte omtalt som selve flaskehalsen for å kunne utvikle god leseforståelse, for uten å kunne identifisere ord i en tekst uten for mye strev og unøyaktighet blir det vanskelig å oppnå en god leseforståelse (Bråten, 2008).

Å avkode ord omtales som den tekniske siden ved lesing, og er en grunnleggende og kompleks prosess hvor skrifttegn (grafemer) i en bestemt rekkefølge identifiseres som ord og hvor leseren må hente frem ordlyden (fonemer) og meningen fra hukommelsen (Bråten, 2008). Med andre ord så må leseren forstå det alfabetiske prinsippet, at ulike bokstaver representerer ulike lyder i språket vårt, og leseren må så kople bokstaver til språklyder. Dette er nødvendig for å kunne finne ordets uttalelse og mening. Vellutino, en amerikansk leseforsker, peker på noen komponenter som står sentralt i ordavkoding: bevissthet om språk, kunnskap om begreper, alfabetisk kunnskap, staving og gjenkjenning av hele ord (Vellutino, 2003 i Bråten, 2008). Fokuset i den første leseopplæringen ligger på å utvikle gode ordavkodingsferdigheter og automatisere avkodingen for å få bedre flyt i lesingen.

Vellutino nevner også ferdigheter som ligger til grunn for ordavkodingsferdighetene: fonologisk bevissthet, ortografisk bevissthet, ordforråd og basale kognitive evner (Vellutino, 2003 i Bråten, 2008). Noen av disse ferdighetene kommer jeg tilbake til senere i teorikapittelet.

Lervåg & Melby-Lervåg (2009) har gjennomført en metaanalyse med fokus på forskjeller i muntlig språk, leseforståelse og ordavkodning hos en- og tospråklige elever. Resultatene fra denne undersøkelsen viser at det er en liten forskjell i ordavkodingsferdighetene hos tospråklige og enspråklige elever. Også andre undersøkelser viser at det ikke er signifikante forskjeller mellom en- og tospråklige elevers avkodingsferdigheter (Droop & Verhoevens, 2003; Proctor, Carlo, August & Snow, 2005; Lesaux & Siegel, 2006). Undersøkelsen til Lervåg & Melby-Lervåg (2009) viser, som andre undersøkelser, at tospråklige elever på lik linje med andre lærer seg avkodingsferdigheter, men at denne elevgruppen har større utfordringer med leseforståelsen. De påpeker at deres utfordringer med leseforståelse kan ha sammenheng med svake muntlige språkferdigheter.

### **2.3.2. Leseforståelse**

Når vi leser tekster tar vi med oss vår egen forforståelse. Dette er en viktig anerkjennelse, fordi etter den første lese- og skriveopplæring må de fleste leserne gå fra avkodning og automatisering til leseforståelse (Monsen, 2013). Det finnes mange ulike definisjoner av hva leseforståelse innebærer. Bråten (2008, s. 45) mener leseforståelse innebærer ”å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst”. I denne relativt enkle definisjonen redegjør Bråten for at leseren søker etter informasjon som forfatteren ønsker å formidle i teksten samtidig som leseren aktivt må skape mening i teksten for å komme mer i dybden. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i en definisjon formulert av amerikanske forskere fra RAND reading study group, som går enda mer i dybden i begrepet. De definerer leseforståelse som følgende:

*”We define reading comprehension as the process of extracting and constructing meaning through interaction and involvement with written language. The reading comprehension process includes three dimensions: the reader, the text and the activity. These three dimensions define a phenomenon that occurs within a larger sociocultural context, which shapes and is shaped by the reader, and which infuses each of the three elements” (Sweet & Snow, 2002, s. 23-24).*

Denne definisjonen beskriver at de tre dimensjonene, forhold ved leseren selv, forhold ved teksten og forhold med leseaktiviteten, er gjensidig avhengig av hverandre og bidrar til leseforståelse, altså hvordan og i hvilken grad teksten blir forstått. Videre redegjør Sweet & Snow (2002) for at den omliggende sosiokulturelle konteksten, som er formet av leseren, igjen påvirker de tre elementene. Så for å kunne forstå en tekst må leserens kunnskap om verden og kunnskap om tekster aktiveres. Definisjonen viser hvor kompleks leseprosessen er.

En god begynneropplæring i lesing, god avkoding, godt utviklet ordforråd, gode muntlige ferdigheter, bakgrunnskunnskaper til tekst, motivasjon samt erfaring og kunnskap om omverden er betegnet som elementer som har betydning for leseforståelsen (Sweet & Snow, 2002; Bråten, 2008). Jeg har allerede omtalt noen av disse elementene, men jeg skal i det følgende se nærmere på elementene forkunnskaper og ordforråd.

### **2.3.2.1. Forkunnskaper**

Lesing er en interaktiv prosess, som innebærer at leseren samhandler med teksten som leses. Det betyr at leserens erfaringer, begreper, kunnskap og forventninger er med på å påvirke hvordan teksten tolkes og forstås (Roe, 2011). Dette fører til at tekster kan forstås på ulike måter avhengig av leserens referanserammer. Forkunnskaper, hva eleven vet om tekstens innhold fra før, har en dokumentert effekt på elevenes leseforståelse. Bråten & Samuelstuen (2005) gjennomførte en undersøkelse hvor de sammenlignet betydningen av ordavkoding, forkunnskaper og strategibruk for elevenes leseforståelse (Bråten & Samuelstuen, 2005 i Bråten, 2007). Resultatene fra denne undersøkelsen viste at elever med gode forkunnskaper til teksten kunne ha god leseforståelse selv om ordavkodingen ikke nødvendigvis var så god. Også studien til de nederlandske forskerne Droop & Verhoeven (1998) og den norske forskeren Rydland (2009) viser forkunnskapenes betydning for leseforståelsen. Den nederlandske undersøkelsen tok for seg både enspråklige- og tospråklige elever for å undersøke om forkunnskaper til teksten og om kulturell bakgrunnskunnskaper påvirker leseforståelsen hos tredjeklassinger. Resultatene fra denne studien viser at bakgrunnskunnskaper har stor betydning for leseforståelsen og for lesehastigheten til tredjeklassingene samt at elevenes kulturelle bakgrunnskunnskaper har innvirkning på elevenes leseforståelse, spesielt for tospråklige elever, men bare så lenge teksten er tilpasset elevenes lesenivå (Droop & Verhoeven, 1998). Droop & Verhoeven (1998) argumenterer for at lærere skal være bevisst på innhold i tekstene de leser ikke nødvendigvis har en kjent innhold for hele klassen, hvilke implikasjoner dette kan ha og å ta i bruk tekster fra ulike kulturelle bakgrunner.



Her kan vi trekke paralleller til konstruktivismen og Piaget sin teori om assimilasjon og akkomodasjon. Dette er en teori hvor Piaget omtaler læringsprosessen i to delprosesser. Assimilasjonsprosessen starter når mennesket står ovenfor noen nye inntrykk og vi prøver å forstå det vi opplever (Imsen, 2010). Tolkningen mennesket da gjør skjer basert på tidligere erfaringer og kunnskaper, altså de skjemaene vi allerede besitter. Det nye vi opplever forklares her av de tidligere skjemaene. Den andre delprosessen, akkomodasjon, trer i kraft når de eksisterende skjemaene ikke er tilstrekkelige, og det må utvikles nye (Imsen, 2010). Nye tolkninger, erfaringer og kunnskap blir produsert og erstatter de tidligere skjemaene. Elever kommer på skolen med ulike erfaringer, begreper, kunnskap om omverden, kunnskap om ulike sjangre etc. som betyr at de har ulike kognitive skjemaer. I leseprosessen er elevenes forkunnskaper, skjemaer, sentrale for hvor godt de forstår en tekst.

#### **2.3.2.2. Ordforråd**

Undersøkelser viser at ordforråd og begrepsforståelse har stor betydning for leseferdigheter, leseforståelse, lytteforståelse og for generelle skolefaglige ferdigheter (Monsen & Randen, 2017). Barn som har et godt utviklet ordforråd har bedre forutsetninger for å kunne forstå en tekst. For å kunne beherske et språk godt må vi kunne mange ord, men mange elever med norsk som sitt andrespråk (S2) har ofte en mangelfull begrepsforståelse på norsk og dette blir ofte sett på som en sentral årsaksforklaring for at elevgruppen har lavere leseresultater enn majoritetselevne (Bjerkan, 2013; Monsrud, 2013). Ofte gjør minoritets elever seg forstått i dagligdagse sammenhenger, men faller kort når kravene til språkforståelsen øker. Professor Jim Cummins arbeider med språkutvikling og *literacy*-utvikling hos elever som har engelsk som sitt andrespråk, og er en anerkjent forsker på tospråklighet. Han har utviklet to begreper som representerer ulike typer språklig kunnskap. *Basic Interpersonal Communication Skills*, ofte omtalt som BICS, er Cummins' betegnelse for den typen språkkunnskaper som trengs for å gjøre seg forstått i enkle hverdagslige situasjoner som etableres i hverdagslige situasjoner som på lekeplassen, samtaler med andre og andre aktiviteter (Aagaard, 2010; Monsen & Randen, 2017). Det er språket et barn lærer av å være i nær kontakt med andre mennesker i konkrete kontekster hvor andre har mulighet til å korrigere og oppklare språklige misforståelser umiddelbart (Aagaard, 2010). Cummins har også en betegnelse for skolespråket, et språk som går langt utover dagligspråket vi finner i BICS - *Cognitive/Academic Language Proficiency* (CALP) (Aagaard, 2010). CALP kan omtales som skolespråk og er det språket barna trenger for å lykkes i akademiske områder. Det stilles

dermed høyere krav til språkferdighetene til elevene og det blir vanskeligere å forstå tekstene. Kjennetegn ved denne språkbruken er at språket er mer abstrakt, kognitivt utfordrende og en kan i mindre grad støtte seg til kjente kontekster (Monsen & Randen, 2017).

Flere undersøkelser viser at minoritetsspråklige barn har et dårligere ordforråd på andrespråket (S2) enn majoritetsspråklige elever (Lervåg & Melby-Lervåg, 2009). Det er anslått at enspråklige elever kommer til skolen med 8000-1000 ord ved skolestart, og at hver år økes ordforrådet med ca. 3000 ord (Lindberg, 2008). Det gjør at tospråklige elever har en stor utfordring i å ta igjen forspranget enspråklige elever har når det kommer til utvikling av ordforrådet på deres andrespråk.

### **2.3.3. Lesing og språk**

I store deler av verden finner vi elever som får fagopplæring og leseopplæring på sitt andrespråk, det språket som ikke nødvendigvis er deres gode språk. Cummins anslår at et barn med minoritetsspråklig bakgrunn bruker ca. to år på å lære å bruke sitt andrespråk (S2) i hverdagen, men opp til 5-10 år på å lære et andrespråk (S2) som et redskap for læring på lik linje med majoritets elever (Cummins, 1999). Dette er mye lengre tid enn det den norske skolen gir elever som går under §2-8 og som følger lærerplanen i grunnleggende norsk. Når læreren anser norskferdighetene til elevene som følger denne lærerplanen som god nok, skal eleven følge den ordinære undervisningen og lærerplanen (Øzerk, 2012). Eleven mister da sine rettigheter på tospråklig fagopplæring og morsmålsundervisning, og skal følge det ordinære løpet på lik linje med elever som har norsk som sitt førstespråk (Øzerk, 2012).

Det er helt klart at en elevs språkferdigheter påvirker leseferdighetene. Lesing er en språklig aktivitet ettersom å lese innebærer å overføre et budskap fra skriftlig til muntlig form (Hauge, 2008). Som beskrevet tidligere i kapittelet kreves det et godt ordforråd for å avkode og få flyt i lesingen som igjen påvirker leseforståelsen til elevene. Lesing skjer ikke uten disse komponentene ifølge Gough og Tumners teori ”*The simple view of reading*”.

Å lese på det språket eleven mestrer best muntlig blir sett på som et redskap. Om en elev har mestret å lese på et språk, vil det i stor grad være overførbart til andre språk etterpå (Hauge, 2008). Hauge (1993 i Hauge, 2008) har gjennomført en undersøkelse med tyrkiske elever som klarte å lese små norsk tekster etter å ha hatt leseopplæringen på tyrkisk, altså ingen leseopplæring på norsk. Elevene overførte sine avkodingsferdigheter mellom språkene på egenhånd. Om tospråklige elever skal lære å lese på sitt første- eller andrespråk har vært en pågående debatt.

### **3.0. Metode**

I mitt forskningsprosjekt har jeg benyttet en kvalitativ forskningsmetode, nærmere bestemt det kvalitative forskningsintervjuet. Intervju med tre lærere og én spesialpedagog fra ulike skoler i landet utgjør dermed studiens empiri.

Med mål om å gjøre forskningsarbeidet så transparent som mulig, skal jeg i dette kapittelet redegjøre for, og begrunne, valg av metode, vitenskapsteoretisk tilnærming og valg av deltakere. Jeg skal også beskrive intervjusituasjonen, transkriberingen, kodingen og kategoriseringen samt reflektere over de mulige etiske implikasjonene i forskningen. Avslutningsvis skal jeg reflektere over forskningens kvalitet, altså forskningens validitet (gyldighet), reliabilitet (pålitelighet) og generaliserbarhet (overføring).

#### **3.1. Kvalitativ forskningstilnærming**

For å besvare det tidligere beskrevne forskningsspørsmålet er det mest hensiktsmessig å benytte seg av den kvalitative forskningsmetoden. Kvalitativ metode tar for seg et lite og avgrenset felt, med den hensikt å gå i dybden og utvikle forståelse på et lite område (Guðmundsdóttir, 2015a). Målet med forskningsmetoden er ikke kvantifisering, men metoden sikter derimot å få nyanserte beskrivelser og forståelse av det sosiale fenomenet som studeres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Lærernes vurdering av leseferdigheter til minoritetsspråklige elever på mellomtrinnet kan sies å være fenomenet som studeres i dette arbeidet.

Metoden er godt egnet for å få kunnskap om det ”*emiske*” perspektivet (Guðmundsdóttir, 2015a; Postholm, 2005), altså hvordan enkeltmennesker reflekterer over og opplever sin situasjon samt kunnskap om deres personlige synspunkter og selvforståelse (Thagaard, 2013, s. 12-13). Ved kvalitativ metode får vi altså innsikt i deltakernes refleksjoner om fenomenet som studeres, men det er da forskeren sin oppgave å fortolke og finne en dypere mening i datamaterialet. Forskningsspørsmålet mitt omhandler læreres opplevelser av et fenomen. Spørsmålene som stilles er utformet slik at deltakerne kan reflektere over egne erfaringer og opplevelser, noe som ikke er målbart eller kan tallfestes. Målet med forskningen er å forstå og å gå i dybden i lærernes kunnskap, erfaringer og opplevelser, slik at andre kan lære om hvilke utfordringer som kan oppstå og hvordan lærerne løser de eventuelle utfordringene de møter.

### 3.2. Vitenskapsteoretisk forankring

Epistemologi er filosofien om kunnskap, og den innebærer ulike oppfatninger av hva kunnskap er og hvordan kunnskapen oppnås (Kvale & Brinkmann, 2015; Crotty, 2003; Postholm, 2005; Tjora, 2012). Hvilken type kunnskap tror vi oppnås av vår forskning, hvilken type metodologi og metode skal brukes og hvordan skal leseren vurdere resultatet av forskningen. Dette er det Crotty (2003, s. 2) beskriver som viktige epistemologiske spørsmål som må reflekteres over og som kan bidra til å sikre forsvarligheten til forskningen. Derfor skal jeg her kort identifisere, redegjøre for og begrunne valgene jeg har tatt i forbindelse med mitt epistemologiske ståsted.

I mitt epistemologiske ståsted valgte jeg å se til den postmodernistiske retningen og det konstruktivistiske perspektivet. I konstruktivismen er det ingen objektiv sannhet som venter på å bli oppdaget, men kunnskapen blir konstruert av de som deltar i bestemte sosiale sammenhenger (Crotty, 2003; Thagaard, 2013). I denne forståelsen av kunnskap er det naturlig at forskjellige mennesker konstruerer kunnskap på forskjellige måter, selv i relasjon til det samme fenomenet (Crotty, 2003), noe som gjør kunnskapen kontekstavhengig. I mitt tilfelle er kunnskapen som dannes et resultat av relasjonen jeg har til deltakerne og samtalene/intervjuene som utføres. Samtidig som konteksten lærerne opererer i også har betydning for deres forståelse av fenomenet.

Målet med min forskning har vært å få innsikt i hvordan lærerne opplever kartlegging av minoritetsspråklige elevers leseferdigheter og å reflektere over hvilke positive erfaringer og utfordringer de møter i denne vurderingen. Med utgangspunkt i dette vil jeg si at mitt epistemologiske teoretiske ståsted er i det *fortolkende paradigme* (Cohen, Manion & Morrison, 2007), og har innslag fra både fenomenologi, læren om fenomenene og hermeneutikk, læren om fortolkning av tekster (Crotty, 2003; Thagaard, 2013).

Et fenomenologisk vitenskapssyn innebærer å utvikle forståelse og en dypere mening av hvordan enkeltpersoner opplever og erfarer et fenomen (Thagaard, 2013; Kvale & Brinkmann, 2015). Målet er altså å få innsikt i og søke etter forståelse for hvordan deltakerne opplever fenomenet som studeres, ikke hvordan det faktisk er. I mitt forskningsprosjekt skal jeg utvikle en forståelse og dypere mening av hvordan lærerne opplever og erfarer å kartlegge minoritetsspråklige elevers leseferdigheter.

Originalt handlet den hermeneutiske tradisjonen om fortolkning av bibeltekster, men tradisjonen har siden den gang utviklet seg til å omhandle fortolkning av alle type tekster

(Crotty, 2003). I hermeneutikken søker forskeren, gjennom fortolking, et dypere meningsinnhold enn det som blir uttrykt. Det finnes ikke bare én sannhet, ettersom fenomenet kan tolkes på ulike nivåer. Målet er å søke etter den dypere meningen som intervjueteksten og deltakeren formidler (Thagaard, 2013). I mitt forskningsprosjekt så fortolker jeg de utsagnene til deltakerne for å søke etter et dypere meningsinnhold. Hjordemaal (2014, s. 191) foreslår at tekstfortolking foregår ”ved en vekselvirkning mellom del og helhet. Dette innebærer at vi forstår delene i en tekst ut fra teksten som helhet, men også helheten blir forståelig for oss på bakgrunn av vår forståelse av enkeltdelene”. Forskeren møter teksten med en forforståelse (teoretisk kunnskap) for teksten, og forforståelsen vil være i stadig utvikling fra lesning av teori og utforming av nye tolkninger (Hjordemaal, 2014, s. 205). Dette vekselvirkende samspillet vil justere tolkningene av teksten helt frem til forskeren har dannet seg en klar forståelse av den. Denne måten å forstå teksttolkning på omtales ofte som den hermeneutiske sirkel, eller spiral (Hjordemaal, 2014; Guðmundsdóttir, 2015a), og er en prosess som kan sammenlignes med den *abduktive* tilnærmingen, som jeg går nærmere inn på i neste kapittel (Hjordemaal, 2014).

### **3.2.1. Epistemologiens logikk**

En gren i epistemologien er logikk, som omhandler hvordan vi tenker og former konklusjoner i forskning ved ulike tilnærminger der forholdet mellom teori og empiri er noe ulikt.

Tradisjonelt skiller samfunnsforskning her mellom en deduktiv og induktiv tilnærming, eller logikk. Kort fortalt omhandler den deduktive tilnærmingen om å forme testbare hypoteser basert på tidligere teori og deretter teste hypotesen for å bekrefte eller avkrefte den (Thagaard, 2013; Kvale & Brinkmann, 2015; Alvesson & Skölberg, 2008). Med andre ord handler denne tilnærmingen om å dedusere konklusjoner om en hypotese fra teori. Den induktive tilnærmingen derimot, handler om å danne ny teori basert på det som observeres, altså forskningens empiri. Utfallet av observasjonen kan generaliseres slik at alle fremtidige observasjoner kommer til å gi det samme utfallet (Alvesson & Skölberg, 2008; Kvale & Brinkmann, 2015).

I denne forskningsprosessen har jeg hatt elementer både fra den deduktive og den induktive logikken. Dette omtales som en abduktiv tilnærming, og er en strategi som har et dialektisk forhold mellom teori og empiri (Alvesson & Skölberg, 2008; Thagaard, 2013; Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2012; Dalen, 2011). Det betyr at forståelsen som dannes knyttes til både etablert teori og til oppfatningen forskeren har dannet seg basert på dataens innhold, altså forskningens empiri (Thagaard, 2013; Dalen, 2011). Dermed får analyse en sentral plass

her. Forskerens teoretiske forankring ligger til grunn og gir perspektiver for hvordan dataen kan forstås, fortolkes og gir grunnlag for nye teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013).

Jeg mener at min tilnærming til materialet er abduktiv, ettersom jeg hadde noe kunnskaper om temaet da jeg startet prosjektet. Jeg fant det relevant å begynne å lese meg opp på teori før jeg utførte intervjuene, dette fordi forskeren bør være en ekspert på temaet for at intervjusamtalen skal være vellykket, og i tillegg er det viktig for å skape en god intervjuguide (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm, 2005). Den teorien og tidligere forskningen jeg har lest vil altså være utgangspunktet for hvordan jeg fortolker mitt datamateriale og for kvaliteten ved forskningen.

### **3.3. Det kvalitative forskningsintervjuet som metode**

#### ***3.3.1. Intervju som forskningsmetode***

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå verden fra deltakernes side og å avdekke deltakernes erfaringer, tanker, følelser og opplevelser om fenomenet som studeres (Kvale & Brinkmann, 2015; Dalen, 2011; Thagaard, 2013). Av denne grunn blir intervju en hensiktsmessig metode for å få innsikt i lærernes erfaringer, tanker og opplevelser med å kartlegge minoritetsspråklige elevers leseferdigheter. Kvale og Brinkmann (2015, s. 83) beskriver at i forskningsintervjuet produseres kunnskap i en interaksjon mellom intervjuer og intervjudeltaker, som også er noe det konstruktivistiske perspektivet vektlegger (Crotty, 2003; Thagaard, 2013). Det er bevisst at jeg bruker termen deltaker, fordi den er med på å understreke at kunnskapen konstrueres i fellesskap. Kunnskapen konstrueres i fellesskap mellom deltaker og forsker, og forskeren får dermed nærhet til deltakerne. Nærheten gir både fordeler og ulemper (jf. kapittel 3.6.3). Fordeler med intervjuet og nærheten til deltakerne er muligheten til å stille oppfølgende spørsmål, muligheten til å få deltakerne til å utdype utsagnene mer og muligheten til å observere deltakerne i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015; Dalen, 2011; Postholm, 2005). Intervjuet og nærheten gir også mulighet til å få innsikt i områder som intervjuguiden ikke dekker, og som forsker ikke har tenkt over. Deltakerne kan komme med annen relevant informasjon som de ser på som sentralt for temaene som diskuteres (Tjora, 2012).

#### ***3.3.2. Forforståelse og forskerrollen***

Som nevnt ovenfor er intervjuet en interaktiv prosess der kunnskap konstrueres i fellesskap mellom deltaker og forsker, og er med dette preget av nærhet. Dette fører til kvalitetsmessige

og etiske utfordringer (dette drøftes i kapittel 3.6), samtidig som forskerens forforståelse på temaet og forskerens rolle i intervjusituasjonen blir svært sentral.

Den hermeneutiske filosofen Gadamer beskriver forskerens forforståelse som ”*det grunnlaget jeg som leser har for å forstå en tekst. Det er alltid avhengig av hvem jeg er. Min personlige, sosiale, kulturelle og historiske bakgrunn vil legge vesentlige premisser for hvordan jeg forstår det som sies til meg*” (Hjardemaal, 2014, s. 193). Forforståelsen er altså de meninger og oppfatninger forskeren på forhånd har om fenomenet som studeres (Dalen, 2011). Med bakgrunn i tidligere forskning og teori, og i tillegg samtaler med andre pedagoger, dannet jeg meg en forforståelse av hva resultatet til mitt forskningsprosjekt kunne være. At lærerne har utfordringer med og opplever frustrasjon over å vurdere resultatene fra kartleggingen av leseferdigheter til minoritetsspråklige elever med verktøy som ikke er tilpasset dem, er en del av min forforståelse som kan påvirke min tolkning. Det er forskeren som i stor grad bestemmer hvilke temaer som skal diskuteres, hvilke spørsmål som stilles og som analyserer resultatene, og for å sikre kvaliteten på intervjuet blir det svært viktig at forskerens synspunkter og forforståelse holdes utenfor intervjuet (Dalen, 2011). Jeg har vært min forforståelse bevisst, og jeg har vært åpen for om deltakerne skal ha andre opplevelser enn dette og prøvd unngå at min forforståelse skal påvirke arbeidet mitt med prosjektet.

Forskeren omtales ofte som det viktigste instrumentet i forskningsarbeidet, som kan ses i sammenheng med at intervjuet er avhengig av forskerens praktiske ferdigheter og personlige vurderinger (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm, 2005). Forskerens kompetanse og dyktighet i form av følsomhet, evner og kunnskaper blir da avgjørende for kvaliteten til kunnskapsproduksjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 85). Intervjuerens erfaringer med å bruke metoden blir derfor svært relevant. Min erfaring med å bruke intervju som metode er begrenset, men jeg har tidligere brukt metoden da jeg skrev bacheloroppgaven, i tillegg til at vi i forberedelse til masteroppgaven har simulert intervju. Intervjuet er et håndverk som læres i praksis og må trenes på, og derfor ser jeg dette som nyttig erfaring (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm, 2005).

Som nevnt tidligere er det kvalitative forskningsintervjuet preget av fysisk nærhet. Denne nærheten vil være avgjørende for materialet forskeren får og det er forskeren som har ansvaret for å skape en god relasjon til deltakerne, utvikle tillit, være lyttende og få deltakerne til å bli komfortable i intervjusituasjonen (Thagaard, 2013). Å skape et trygt miljø og gode relasjoner gjør at deltakerne vil bli mer komfortable med å dele opplevelser og erfaringer. I en studie

som denne kan deltakerne føle seg truet eller usikre når deres didaktiske praksiser gjøres til gjenstand for undersøkelse, og derfor er det sentralt å skape trygghet. Forskeren har altså mange roller å innta under forskningsintervjuet.

### **3.4. Valg av deltakere**

Utvelging av deltakere er avgjørende for resultatet (Thagaard, 2013), og et særtrekk ved den kvalitative metoden er at den tar for seg et lite utvalg. Antallet deltakere kan ikke være for stort, fordi gjennomføringen og bearbeiding av intervjuene er en tidkrevende prosess, for at forskeren skal kunne gå mer i dybden og fordi det er datamaterialet som danner grunnlaget for dypere tolkning og analyse, så det må være av god kvalitet (Dalen, 2011). I forarbeidet til prosjektet mitt måtte jeg derfor gjøre noen valg med hensyn til hvilke deltakere jeg skulle benytte. Thagaard (2013) beskriver ulike strategier for utvelging av deltakere, og metoden jeg har tatt i bruk for utvelging baserer seg på det som omtales som *strategisk utvalg*. I et strategisk utvalg skjer utvelgingen av deltakere basert på egenskaper eller kvalifikasjoner som er relevante i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2013, s. 60).

For å besvare forskningsspørsmålet ble det da nødvendig å finne deltakere med noen spesifikke kvalifikasjoner og egenskaper. Deltakerne ble valgt med bakgrunn i følgende kriterier:

- Utgangspunktet mitt var at jeg ville intervjuere lærere. Men på noen skoler er det spesialpedagogene som gjør all kartlegging, og ikke læreren. Derfor måtte jeg utvide kvalifikasjonen om utdanning til å innebære både lærere og spesialpedagoger. Deltakerne må altså være ferdigutdannet lærer eller spesialpedagog.
- Læreren eller spesialpedagogen må ha erfaring med å arbeide i ordinær klasse, altså ikke i mottaksklasse. Jeg valgte å fokusere på lærere i ordinær undervisning, i motsetning til mottaksklasser, fordi jeg ønsket å lære av de lærerne som arbeider med denne elevgruppen parallelt med majoritetselever. Disse lærerne har ikke nødvendigvis noen opplæring i hvordan de skal vurdere disse elevene, men må likevel kartlegge disse elevene på lik linje med andre elever. Dette ble et nødvendig skille som måtte spesifiseres, ettersom jeg ofte ble henvist videre til mottaksskoler og mottakslærere i utvelgingsprosessen, og jeg ser for meg at resultatet ville vært annerledes om jeg også hadde snakket med denne lærergruppen.



- Hver deltaker må ha noe erfaring med å kartlegge minoritetsspråklige elevers leseferdigheter på mellomtrinnet. Dette er viktig fordi jeg ønsket å snakke med lærere som representerer gode praksiser. Jeg ønsket ikke gjøre en elendighetsforskning, men fokusere på lærernes erfaringer, positive og negative.

Selv om de fleste skoler har lærere og/eller spesialpedagoger som besitter disse egenskapene og kvalifikasjonene, viste det seg å være utfordrende å finne deltakere. Ettersom jeg kommer rett fra lærerskolen og ikke har så mange personlige tilknytninger til mange lærere og skoler, begynte jeg med å sende e-poster til samtlige skoler i flere byer i Norge. Etter lite respons tok jeg i bruk de få kontaktene jeg har på ulike skoler, tok direkte kontakt med rektorer ved å gå inn på skolene og jeg deltok på personalmøter for å presentere prosjektet i håp om å rekruttere noen lærere til å ha en dialog om temaet. Det var lite respons og jeg fikk flere tilbakemeldinger om at de ikke har lærere med denne typen erfaring, at de ikke har tid eller at de ikke gjør en slik kartlegging. Selv fra såkalte NAFO-skoler, som er skoler som er tilknyttet til Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, har responsen vært at de ikke har lærere som har mulighet til å snakke om dette. I møte med rektorer og lærere opplevde jeg at det var mange som var nervøse for temaet og ikke ønsket å snakke noe om temaet.

Etter mye hardt arbeid fant jeg til slutt deltakere som tilfredsstilte kriteriene og var villige til å delta, nemlig tre lærere og én spesialpedagog. Den første deltakeren fikk jeg tilgang til ved å presentere prosjektet mitt på personalmøtet på en skole, og hun er en erfaren lærer på barnetrinnet. Gjennom henne fikk jeg også kontakt med den neste deltakeren, en spesialpedagog med erfaring i kartlegging av minoritetsspråklige elever. Måten jeg fikk tilgang på denne deltakeren betegnes som *snøballmetoden* (Thagaard, 2013, Tjora, 2012). Dette kan være problematisk ettersom det kan resultere i å få deltakere fra samme miljø, men jeg valgte å ha henne som deltaker ettersom hun, som spesialpedagog, kunne bidra med et annet perspektiv enn de to andre deltakerne, som er lærere. Den neste deltakeren fikk jeg kontakt med via epost, og den siste deltakeren fikk jeg anbefalt å ta kontakt med av en bekjent og fikk kontakt med via epost. Til sammen utgjør disse fire, lærerne og spesialpedagogen, deltakerne til forskningsprosjektet mitt.

### **3.4.1. Deltakerne**

Av personvern hensyn er deltakernes identiteter skjult, og derfor vil jeg videre referere til dem ved tildelte fiktive navn. Her skal jeg kort oppsummere deltakernes kjønn, alder, utdanning og erfaring.

**Deltaker 1** heter Hilde og er en kvinne i 50-årene. Hun arbeider som kontaktlærer på en mindre skole i Norge, og har en treårig utdanning som lærer. Hun har erfaring med å kartlegge minoritetsspråklige elevers leseferdigheter på mellomtrinnet ved å kartlegge hele klasser med Carlsten lesetest. Hele skolen bruker jevnlig Carlsten lesetest for å kartlegge sine elevers leseferdigheter.

**Deltaker 2**, Ida, er en kvinne som arbeider som spesialpedagog på en mindre skole i Norge. Hun har tatt lærerutdanning i Tyskland (som er godkjent i Norge) hvor hun kan arbeide på 1-10. trinn. Hun har tatt videreutdanning i Norge, 30 studiepoeng i spesialpedagogikk og er sertifisert Logometrica-kartlegger. Akkurat nå arbeider hun som PUK-kontakt og spesialpedagogisk team-leder, på mellomtrinnet. Hun har erfaring med å kartlegge minoritetsspråklige elevers leseferdigheter med Carlsten lesetest samt med utdanningsdirektoratet sine tester.

**Deltaker 3** heter Hanne, og er en kvinne i slutten av 20 årene. Hun arbeider som lærer i grunnleggende norsk for 16 elever fra ulike trinn. Hun ble ferdigutdannet i 2011 og har 60 studiepoeng i norsk, hvorav 15 av dem er i norsk som andrespråk. Hun har erfaring med å bruke Carlsten lesetest på noen elever, men ellers bruker hun utdanningsdirektoratets kartleggingsverktøy for elever i grunnleggende norsk.

**Deltaker 4**, David, arbeider i Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-tjenesten) nå, men har tidligere erfaring fra skolen. Han er utdannet som allmennlærer og spesialpedagog og har faget migrasjonspedagogikk i tillegg.

### **3.5. Innsamling av datamaterialet**

#### **3.5.1. Intervjuguide**

Et kjennetegn ved den kvalitative forskningsmetoden er at intervjuet, eller samtalen, mellom intervjuer og deltakeren baserer seg på en intervjuguide. En intervjuguide skal inneholde sentrale temaer og spørsmål som skal avdekke områdene som er relevante for forskningsspørsmålet (Dalen, 2011). Intervjuguiden kan være strukturert, halvstrukturert eller ustrukturert (Kleven, 2014; Postholm, 2005; Thagaard, 2013). Et strukturert intervju omtales som intervjuets spørreskjema. Her er det på forhånd bestemt hvilke spørsmål som skal stilles, hvordan spørsmålene er formulert og i hvilken rekkefølge spørsmålene stilles i. Det ustrukturerte intervjuet er preget av større frihet. Her har intervjueren en formening om hva

intervjuet skal omhandle, men at selve spørsmålene, formuleringene og rekkefølgen blir til underveis (Kleven, 2014). Jeg har tatt i bruk et siste alternativ, nemlig det halvstrukturerte intervjuet, som Kvale og Brinkmann (2015) omtaler som et semistrukturert intervju, som er å forstå som et overordnet utgangspunkt for intervjuet. I min intervjuguide (se vedlegg 1) hadde jeg planlagt hvilke temaer og spørsmål jeg kunne få bruk for, men rekkefølgen, formuleringen og spørsmålene kan variere. Denne metoden har en åpen struktur som gir intervjueren frihet til å tilpasse spørsmålene til deltakerne, bygge samtalen videre på deltakerens svar og stille gode oppfølgingsspørsmål, og det gir mulighet til at deltakeren kan snakke fritt uten avbrytelser. Intervjuet er en dialog mellom deltaker og intervjuer og vil variere fra gang til gang. Dermed er spørsmålene stilt noe ulikt og i ulik rekkefølge i hvert intervju, men innholdsmessig har det samme vært diskutert. Intervjuguiden har altså fungert som et hjelpemiddel med forslag til spørsmål og rekkefølge, men det er deltakernes besvarelser som bestemmer hvordan intervjuet går frem.

Å utarbeide intervjuguiden var en omfattende og krevende prosess. Å formulere spørsmål krever mye kunnskap om emnet samt en klar mening om hvilken type informasjon en er interessert i å finne. Så tidlig i prosessen var dette vanskelig og tidkrevende. Dale (2011) fremhever hvor viktig det er å arbeide med spørsmålene i intervjuguiden, ettersom deltakernes svar utgjør datamaterialet. Med et ønske om å få så rikt og fyldig datamateriale som mulig, begynte jeg med å formulere åpne spørsmål med et mål om at deltakerne skal være åpne og fortelle med egne ord om sine opplevelser. Etterhvert som jeg leste tidligere forskning og teori på temaet, syntes jeg det ble relevant å også formulere noen mer presise spørsmål, slik at samtalen føres i riktig retning med tanke på forskningsspørsmålet. Dermed er intervjuguiden strukturert med noen åpne spørsmål deltakerne kan reflektere rundt og noen underspørsmål til støtte for meg, som jeg kunne bruke dersom deltakeren ikke kommer inn på de områdene jeg ønsker å lære om. Dermed ble det ikke nødvendig å stille alle underspørsmålene til alle deltakerne, ettersom de kom inn på de temaene selv da de besvarte de åpne hovedspørsmålene.

Intervjuguiden (se vedlegg 1) er delt i tre. Den innledende delen informerer deltakeren om hva samtalen skal handle om og inneholder spørsmål om deltakerens utdanning og bakgrunn. I hoveddelen er spørsmålene om hvilke kartleggingsverktøy de bruker, om gjennomgang av kartleggingsverktøyene, om konsekvenser av kartleggingen og spørsmål om lærerkompetanse og kartlegging. Avslutningsvis forsikret jeg meg om at jeg hadde forstått deltakerens besvarelser og hadde noen avrundende spørsmål. Jeg har i stor grad prøvd å unngå ja/nei-

spørsmål og ledende spørsmål og fokuserte på å forme spørsmål som deltakerne kan reflektere over, for å få et så rikt materiale som mulig samt å sikre kvaliteten i forskningen.

### ***3.5.2. Intervjusituasjonen***

I forkant av intervjuene fikk deltakerne tilsendt et informasjonsskriv med samtykkeerklæring og informasjon om anonymitet (se vedlegg). Alle fire intervjuene har jeg utført på arbeidsplassen til deltakerne, og jeg hadde på forhånd avklart at det ikke ville ta lengre enn 60 minutter. Jeg opplevde det som positivt å møte deltakerne på deres egne arbeidsplasser. Det gjorde at jeg fikk mulighet til å se miljøet de jobber i, at jeg tok minst mulig tid fra arbeidsdagen deres, at de hadde mulighet til å vise frem ulike kartleggingsmaterialer og jeg tror det gjorde at deltakerne følte seg tryggere. Jeg besluttet å ikke gi intervjuguiden til deltakerne i forkant av intervjuet ettersom jeg var ute etter deltakernes spontane uttalelser og refleksjoner.

Da jeg møtte deltakerne, småpratet vi uformelt før jeg begynte på selve intervjuet og før båndopptakeren ble skrudd på. Dette gjorde jeg for å skape trygghet og for at både deltakeren og jeg skulle bli mer avslappet i dialogen sammen. Deretter hadde jeg en innledende prat om anonymitetshensyn, bruk av båndopptaker og informert samtykke, og jeg avklarte formålet med forskningen og hvilken type informasjon jeg var ute etter. Jeg spesifiserte at jeg ikke skulle utføre en normativ vurdering av arbeidet de gjør, men at jeg var ute etter deres erfaringer og opplevelser. Likevel oppfattet jeg deltakerne som ganske nervøse i flere av intervjuene. Flere gav uttrykk for at de var usikre på om de hadde noe å bidra med, men utover i samtalen ble deltakerne mer komfortable, ettersom de så at det var spørsmål de kunne svare på. De opplevde noen av spørsmålene som utfordrende. For meg virket det som om deltakerne etterhvert ble avslappede og trygge i situasjonen. Fra mitt synspunkt var det god flyt i samtalen. Jeg stilte mange oppfølgings spørsmål og bygget videre på deres uttalelser i stedet for å følge intervjuguiden til punkt og prikke. Avslutningsvis prøvde jeg å oppsummere noe av det vi hadde pratet om for å forsikre meg at jeg hadde forstått deltakeren rett.

Alle fire intervjuene ble tatt opp med båndopptaker. Deltakerne ble informert om dette i forkant av intervjuet med informasjon om at opptakene kom til å bli slettet umiddelbart etter intervjuet er transkribert, og de godtok dette. Jeg oppfattet ikke at noen av deltakerne ble påvirket av dette, men dette kan likevel ikke avvises helt sikkert. Jeg hadde to og to intervjuer på samme dag, ettersom det var da deltakerne hadde mulighet og siden jeg kom tilreisende for å møte dem. Jeg hadde god tid mellom intervjuene til å samle tankene, så jeg opplevde ikke

dette som problematisk. Umiddelbart etter intervjuene noterte jeg meg ned noen tanker om hvordan intervjuet var gått, om kroppsspråk og observerbare ting ved deltakerne, og jeg strebet etter å transkribere intervjuene påfølgende dag. De tre første intervjuene varte i ca. 45 minutter, mens intervjuet med David varte i nesten 1 time og 30 minutter.

### **3.6. Analyse av empiri**

#### ***3.6.1. Transkribering***

Alle fire intervju ble utført ansikt til ansikt, og ble tatt opp med en båndopptaker. Som etterarbeid ble det da nødvendig å transformere samtalen til skriftlig form ved å transkribere lydopptakene. I transkribering oversettes talespråk til skriftspråk, og dette arbeidet medfører en rekke vurderinger og beslutninger (Kvale & Brinkmann, 2015). I transkriberingen av de fire intervjuene har jeg skrevet ned stort sett alt som ble sagt, men med unntak av de bemerkningene jeg selv gjorde underveis i intervjuet, som ”ja”, ”mhm”, ”okei” etc. Gjennom intervjuet var det viktig for meg at deltakerne oppfattet meg som en aktiv lytter, og det var derfor jeg kom med noen småord innimellom. Jeg valgte å ta det bort fra transkripsjonen ettersom det ikke er relevant for analysen, og for å få en transkripsjon som var lettere å bearbeide og analysere. I transkripsjonsprosessen valgte jeg å ikke markere nølelyder eller lengde på pauser. Når deltakerne har begynt på en setning, men ikke fullført den med den hensikt om å forklare det samme med andre ord, har jeg valgt å ta dette bort fra transkripsjonen. Dette er fordi det ble veldig tungvint å lese, og det er ikke relevant for den videre analysen.

Mine deltakere kommer fra ulike steder i Norge og har ulike dialekter. For å beskytte og bevare deltakernes anonymitet har jeg ikke transkribert i deltakernes dialekt. Allerede i transkripsjonen begynte mye av analysearbeidet. Jeg gjorde meg bemerkninger da jeg lyttet på båndopptaket om hva jeg oppfattet som interessant og relevant for den fremtidige analysen, og markerte disse utsagnene i transkripsjonen.

#### ***3.6.2. Koding og kategorisering***

Når datamaterialet var ferdig transkribert startet en omfattende kodingsprosess av råmaterialet. Kodingsprosessen innebærer at den transkriberte empirien blir gjennomarbeidet, tolket og systematisert. Datamaterialet kodes ved at forskeren tar for seg et lite utsnitt av data og betegner utsnittet med begreper som uttrykk for meningsinnholdet (Thagaard, 2013). Når datamaterialet er inndelt i ulike koder er neste trinn å samle kodene til kategorier. De kodene

som omhandler det samme temaet, blir klassifisert i samme kategori (Thagaard, 2013). Ved å kategorisere kodene får forskeren en oversikt over eget datamateriale, temaer og mønstre.

Det finnes ulike måter å kode og kategorisere datamateriale sitt på. En kan ha en personsentrert analytisk tilnærming eller en temasentrert analytisk tilnærming (Thagaard, 2013). I en personsentrert analyse ligger fokuset på enkeltindivider mens den temasentrerte analysen fokuserer på temaer som er representert i forskningsarbeidet. Her studeres informasjon om hvert tema hos hver enkelt deltaker (Thagaard, 2013). Da går vi i dybden i de ulike temaene og får perspektivene til alle deltakerne. I analyseprosessen med mitt datamateriale har jeg tatt i bruk en kombinasjon av disse to analysemetodene. Jeg har gått inn i transkripsjonene og sett på hver enkelt deltakers meninger om sentrale temaer. Jeg valgte å fokusere på de temaene som gikk igjen i alle intervjuene. Deretter syntes jeg det på noen temaer ble relevant å se empirien i forhold til hvilken deltaker som ytret meningen. David som arbeider i PP-tjenesten har andre synspunkter en Ida, Hilde og Hanne. Jeg gjør en fenomenologisk forskning der jeg undersøker fire personers erfaringer med å kartlegge minoritetsspråklige elevers leseferdigheter. Dermed syntes jeg det er sentralt å se på gjennomgående temaer, samt å se det i sammenheng med deres utdanning og erfaring.

Jeg begynte analyseprosessen med å lese gjennom alle intervjuene hvor jeg noterte hvilke temaer som var sentrale i hvert intervju. Dette gjorde jeg for å se at alle deltakerne hadde omtalt de samme temaene. I intervjuet brukte jeg et semi-strukturert intervju, og jeg fulgte ikke intervjuguiden slavisk. Dermed synes jeg dette var nødvendig for å få oversikt over alle intervjuene og for å se hva deltakerne hadde til felles. Deretter gikk jeg dypere inn i hvert enkelt intervju. Jeg tok for meg utsagn for utsagn og satte en betegnelse for hva utsagnet omhandlet og fargekodet utsagnene. Et eksempel på dette er i et av intervjuene når deltakeren omtalte Carlsten lesetest og hvordan de bruker denne:

*”Men det er ikke slikt at en kritisk Carlsten leseprøve alene utløser noen store hjelpetiltak. Det er ofte sammensetningen rundt, altså ser vi at det har gått over lengre tid og sånt, så setter vi tiltak inn.”*

Denne setningen fikk koden ”helhetsbilde” ettersom utsagnet forteller at for å vurdere resultatet fra kartleggingen må elevens resultatet i klasserommet også vurderes. Dette utsagnet og koden ble senere en del av kategorien ”erfaringer med å tilpasse kartleggingen”. Etter å ha gått gjennom intervjuene på denne måten hadde jeg mange koder. Mange av dem handlet egentlig om det samme, så jeg besluttet å sette dem sammen. Da jeg hadde begrenset

datamaterialet til å inneholde syv koder, prøvde jeg å forme en betegnelse for kategorier disse kodene inneholder. Så ved å lese gjennom transkripsjonene fra intervjuene delte jeg empirien inn i to hovedkategorier. Jeg syntes dette var mest hensiktsmessig ettersom det er tett sammenheng mellom all empirien, og jeg syntes det blir lettere for drøfting av empirien. Kategoriene og kodene som jeg presenterer nedenfor vil bli nærmere presentert i analysekapittelet, jf. kap. 4.0.

<b>Kategorier</b>	
<b>Erfaringer med kartleggingsprøvene</b>	<b>Erfaringer med å tilpasse kartleggingen</b>
Kartleggingsverktøy	Skjønn
Språk	Tilpasninger
Kultur og bakgrunnskunnskap	Helhetsbilde av eleven
Validitet og reliabilitet i kartleggingen	Kompetanse og erfaring

### **3.6.3. Etiske refleksjoner**

Den kvalitative forskningsmetoden er preget av direkte og nær kontakt mellom forsker og deltaker og forskeren omtales som ofte det viktigste verktøyet. Kvalitativ forskning beskrives derfor som gjennomsyret av etiske utfordringer, og det er da særdeles viktig å reflektere over disse. Gjennom hele forskningsprosessen har jeg hatt etiske betraktninger i bakhodet. For eksempel: Hvilke konsekvenser kan deltakelsen ha for deltakerne, hvordan kan min forforståelse og forskerens rolle ha på resultatet, hvilken informasjon skal deltakerne få om prosjektet i forkant og hvilke konsekvenser har det å holde identiteten til skolen og deltakerne skjult? Dette er bare noen av mange spørsmål som har vært relevante å reflektere på underveis i forskningsprosessen.

I tråd med norsk lov om personvern har jeg meldt mitt prosjekt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Jeg har også fulgt de forskningsetiske retningslinjene som er utformet av NESH, *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag, jus og humaniora*, om krav til informert samtykke, konfidensialitet og refleksjoner over hvilke konsekvenser forskningen kan ha for deltakerne (Postholm, 2005;

Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). I forkant av intervjuene fikk deltakerne tilsendt informasjonsskriv (se vedlegg) med informasjon om forskningsprosjektets formål, hva som skjer med lydopptakene og informasjon om konfidensialitet. Deltakerne fikk også denne informasjonen muntlig før intervjuet startet. Her ble det i tillegg informert om frivillig deltakelse og at deltakerne kunne trekke sin deltakelse når som helst, jeg klargjorde at vi kunne hoppe over eventuelle spørsmål de ikke ønsket å besvare, og til slutt signerte de erklæringen om informert samtykke. I kvalitativ metode kan informert samtykke være knyttet til utfordringer, ettersom det i noen forskningsprosjekt ikke vil være mulig å informere om alle aspektene forskeren faktisk skal observere eller snakke om, for at det ikke skal påvirke deltakerne. Dette har ikke vært en utfordring i mitt prosjekt – deltakerne har fått høre hva den foreløpige problemstillingen er. En slik åpenhet var en nødvendighet, ettersom jeg var ute etter deltakernes erfaringer og opplevelser om emnet.

Konfidensialitet i forskning handler om at data som kan identifisere deltakerne ikke offentliggjøres og at deltakernes navn og annen informasjon blir oppbevart trygt og tilintetgjøres etter bruk (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). For å bevare konfidensialitet, anonymitet og respekt for deltakernes privatliv, har jeg gitt alle fire deltakerne fiktive navn, og skolens navn og by er ikke identifisert i teksten eller transkripsjonene. Denne informasjonen har ikke vært relevant for forskningen og dermed har dette vært uproblematisk for forskningsprosjektet. Deltakerne fikk informasjon om at transkripsjoner og lydopptak ville bli tilintetgjort ved prosjektets avslutning.

Et annet viktig hensyn i henhold til etisk forsvarlighet er at forskningsprosjektet og resultatene ikke skal ha noen negative konsekvenser for deltakerne (Thagaard, 2013; Kvale & Brinkmann, 2015). Mitt forskningsprosjekt har ikke vært preget av samtale om temaer som er personlig vanskelige, men det som kan være problematisk er at deltakerne muligens kan gjenkjenne seg i teksten. I analysen vil jeg presentere noen sitater fra deltakerne, og om deltakerne gjenkjenner sine egne utsagn og er uenige eller opplever drøftingen som kritikk, kan dette virke som en negativ konsekvens for deltakerne.

Forskerens forforståelse (jf. kapittel 3.3.1) og relasjonen mellom deltakeren og forskeren er med på å prege intervjusituasjonen. Dette forholdet vil være preget av en asymmetrisk maktrelasjon (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). Det er forskeren som definerer intervjusituasjonen, bestemmer temaet, formulerer spørsmål, beslutter hvilke besvarelser som følges opp og forskeren fortolker de uttalelsene som han/hun finner interessante og



rapporterer tilslutt en fortolkning av det deltakerne uttalte (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). Forskeren har altså mye makt, men deltakeren kan også holde tilbake informasjon, velge å ikke snakke om alle temaene forskeren ønsker og trenger ikke nødvendigvis å fortelle sannheten (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har selv prøvd å analysere datamaterialet separert fra min forforståelse, og jeg opplevde ikke at deltakerne holdt informasjon tilbake. De var svært åpne etter hvert som de ble komfortable i situasjonen. De virket til slutt ivrige for å dele sin kunnskap og erfaringer.

#### **3.6.4. Kvalitet i forskningen**

Corbin & Strauss (2015), Silvermann (2011) og Lincoln & Guba (1985) fremhever begrepet ”*credibility*”, videre omtalt som ”*troverdighet*”, som et sentralt begrep når forskningens kvalitet skal vurderes. Dette begrepet skal beskrive troverdigheten til forskningens resultater, altså om mottakeren av teksten har tillit til forskningen og finner den valid og reliabel. I forskningsmiljøet finnes det ulike måter å vurdere forskningens troverdighet på, men ofte brukes det bare ulike termer, med noe ulikt innhold, av begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Selv om disse termene i større grad er kvantitative begreper velger jeg, som Silvermann (2011), å bruke disse begrepene for å vurdere og sikre forskningens kvalitet og troverdighet (Thagaard, 2013). Men, i det videre vil jeg bruke de kvalitative termene for validitet, reliabilitet og generalisering som er gyldighet, pålitelighet og overførbarhet. Forskningens gyldighet og pålitelighet er prosesser som vedrører alle stadiene i forskningsprosessen, og har dermed indirekte også blitt omtalt gjennom hele metodekapittelet.

##### **3.6.4.1. Pålitelighet**

Pålitelighet betraktes som en forutsetning for gyldighet og handler om resultatene fra forskningen er uavhengig av uventede omstendigheter i produksjonen (Silvermann, 2011; Lincoln & Guba, 1985). Det handler i stor grad om repliserbarhet, og spørsmålet er da om forskningen kan gjentas av en annen forsker og gi de samme resultatene fra intervjuene, fortolkningene og slutningene (Silvermann, 2011; Thagaard, 2014; Kvale & Brinkmann, 2015). Etersom jeg forsker på erfaringer deltakerne har med et fenomen, et studieobjekt som i sin natur er subjektivt, blir det viktig å synliggjøre forskerens subjektivitet, for å gjøre den så objektiv som mulig for å styrke påliteligheten (Postholm, 2005). Å replisere en konstruktivistisk forskningsresultat, der kunnskap produseres mellom forsker og deltaker, er ikke oppnåelig (Thagaard, 2013). Så for å gjøre forskningen mer pålitelig og synliggjøre forskerens subjektivitet i kvalitativ metode, blir det viktig å gjøre forskningen så *transparent*,

så gjennomsliktig, som mulig. Dette gjøres ved å beskrive hele forskningsprosessen så detaljert som mulig (Thagaard, 2013).

I dette forskningsprosjektet har jeg forsøkt å oppnå å gjøre forskningen så transparent som mulig ved å redegjøre for valg av metode, vitenskapsteoretisk forankring, min forforståelse, utvalg av deltakere, relasjonen mellom forsker og deltaker, tid og sted for intervjuene, hvordan jeg transkriberte intervjuene, forskerens rolle, etiske hensyn og hvordan jeg har analysert empirien, ved å bruke hermeneutikkens ”*tykke beskrivelser*” (Thagaard, 2013; Postholm, 2005), jf. kapittel 3. Jeg har også lagt ved intervjuguiden (vedlegg 1) og informasjonsskrivet (vedlegg 2) deltakerne fikk i oppstarten, og jeg har prøvd å skille mellom kunnskapen jeg har fått av deltakerne og mine vurderinger av deres utsagn i drøftingen.

Silvermann (2011) påpeker at påliteligheten også kan styrkes ved at forskeren skaper teoretisk transparens, hvor man detaljert redegjør for det teoretiske ståstedet som er grunnlaget for forskerens fortolkninger (Silvermann, 2011; Thagaard, 2013; Postholm, 2005). Jeg har redegjort for mitt teoretiske grunnlag i kapittel 2 og tidligere forskning, som har vært med på å danne min forforståelse, i kapittel 1.

Å ha en transparent forskning er altså særs viktig for påliteligheten, men ifølge Lincoln & Guba (1985), er ”*member checking*” den viktigste prosedyren for å skape en troverdig forskning. Dette handler om at forskeren sjekker med deltakerne om de kjenner seg igjen i de beskrivelser, tolkninger og slutninger som er gjort (Postholm, 2005; Lincoln & Guba, 1985). Dette gir deltakerne mulighet til å bekrefte/avkrefte om forskeren har forstått dem riktig, noe som øker forskningens troverdighet (Lincoln & Guba, 1985). Allerede i intervjuet brukte jeg en form for ”*member checking*”, for i avrundingen av samtalen om et tema, gjentok jeg det deltakeren hadde sagt, slik jeg forstod det, og fikk avkrefte/bekreftet min forståelse med en gang.

#### 3.6.4.2. Gyldighet

Gyldighet er en sirkeldefinisjon og handler om at de resultatene og tolkningene forskeren kommer frem til er gyldige (Thagaard, 2013; Silvermann, 2011) og om metoden er egnet til å undersøke det forskeren skal undersøke. Sagt på en annen måte: Representerer undersøkelsens resultater det som virkelig er studert? (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm, 2005). I likhet med forskningens pålitelighet styrkes gyldigheten ved å bruke ”*member checking*” og å gjøre forskningen så transparent som mulig (Silvermann, 2011; Thagaard, 2013; Postholm, 2005). Men i motsetning til påliteligheten, er det ønskelig med transparens *i grunnlaget* for de

slutningene forskeren kommer frem til (Thagaard, 2013). Forskeren må altså redegjøre for egne fortolkninger og hva som ligger til grunn for de tolkningene som er gjort.

Gyldigheten kan også styrkes ved at tolkninger fra andre studier bekrefter hverandre (Thagaard, 2014). Det er også viktig at forskeren er refleksiv og kritisk bevisst sin egen rolle i forskningsprosessen (Postholm, 2005; Thagaard, 2013; Kvale & Brinkmann, 2015). Det er viktig at forskeren ser kritisk på sin egen prosess for å se om forskningen har blitt farget av egne, subjektive meninger.

#### 3.6.4.3. Overførbarhet

Overførbarhet beskriver i hvilken grad den kunnskapen forskeren konstruerer basert på intervju med sine deltakere, i den spesifikke konteksten, også kan gjelde i andre sammenhenger og kontekster (Thagaard, 2013; Kvale & Brinkmann, 2015). Formålet med forskningen min har ikke vært å få et resultat som skal kunne overføres til å gjelde alle lærere som vurderer minoritetsspråklige elever. Deltakerne jeg har snakket med har redegjort for *sine* subjektive erfaringer om hvordan de opplever å kartlegge minoritetsspråklige elevers leseferdigheter, og deltakernes opplevelser kan slik ikke overføres til å gjelde alle lærere. Samtidig opplevde jeg at deltakerne hadde mange felles tanker om temaet, og jeg vil tro at det er mange andre lærere som vil kjenne seg igjen i de refleksjonene deltakerne har gjort og min tolkning av dem. Overførbarhet kan også knyttes til gjenkjennelse – om flere personer med tilsvarende erfaring kjenner seg igjen i tolkningene i teksten, kan det tenkes å ha en viss overføringsverdi (Thagaard, 2013). Dermed blir det opp til leseren selv å tolke om forskningen kan overføres til å gjelde flere situasjoner, kontekster og individer.

## 4.0. Presentasjon av funn og drøfting

Sentralt i oppgaven står det å presentere funn fra intervjuene og å drøfte de empiriske funnene ved å ta i bruk de teoretiske perspektivene som ble presentert i kapittel 2.0. Problemstillingen som er utgangspunktet for forskningsprosjektet gjentas i det følgende:

*”Hvilke erfaringer har læreren på mellomtrinnet med å kartlegge minoritetsspråklige elevers leseferdigheter?”*

Jeg skal i dette kapitlet ta utgangspunkt i empiri og redegjøre for deltakernes erfaringer med å kartlegge minoritetsspråklige elevers leseferdigheter. Jeg skal gå gjennom hver kategori og kode som ble presentert i kapittel 3.6.2 og presentere resultater fra undersøkelsen ved å vise til deltakernes utsagn og sitater fra intervjuene. Deretter vil jeg drøfte kategoriene og kodene med utgangspunkt i både empiri og teori. Kapitlet er strukturert slik at presentasjon av funn og drøfting av hver kategori og kode kommer i samme kapittel. Dette valgte jeg å gjøre fordi jeg syntes det gir god oversikt over datamateriale og at det blir lettere for leseren å følge min tankegang samt at det blir mindre gjentakelser.

I drøftingen har jeg tatt utgangspunkt i vitenskapsteoriens fenomenologi og hermeneutikk. Jeg forsøker å finne meningen bak utsagnene til deltakerne og forme en forståelse av dette med bakgrunn i tidligere teori og annen litteratur. Som fenomenologien redegjør for, danner ikke empirien et bilde over hvordan fenomenet faktisk er, men heller for hvordan disse deltakerne opplever det.

### 4.1. Kategori 1: Erfaringer med kartleggingsprøvene

Den første kategorien har jeg valgt å kalle ”erfaringer med kartleggingsprøver”, og den handler om hvilke opplevelser deltakerne har med bruk av kartleggingsverktøyene. Under intervjuene med samtlige deltakere ble det et stort fokus på hvilke utfordringer de møter med å kartlegge minoritetsspråklige elevers leseferdigheter. Som deltaker 2, Ida, sa da jeg spurte om styrker og svakheter ved kartleggingsverktøyet hun ofte bruker: *”jeg kommer egentlig på mest utfordringer”*. Dermed handler kategorien i stor grad om hvilke utfordringer de møter med verktøy, som for eksempel Carlsten leseprøve. Under kategorien ”erfaringer med kartleggingsprøvene” har jeg fire underkategorier med erfaringer og utfordringer lærerne har gitt uttrykk for at de opplever: kartleggingsverktøy, språk, kultur og bakgrunnskunnskaper, samt validitet og reliabilitet i vurderingen. Jeg skal nå gå nærmere inn på disse erfaringene og utfordringene ved å presentere resultatene og deretter drøfte dem.

#### **4.1.1. Kartleggingsverktøy**

Denne koden omhandler hvilke kartleggingsverktøy lærerne bruker og hvilke tanker de har om å bruke dem på minoritetsspråklige elever. I Intervjuene med lærerne og spesialpedagogen var det mye snakk om hvilke kartleggingsverktøy de bruker for å vurdere elevenes leseferdigheter, og de har alle uttrykt at deres skoler bruker Carlsten lesetest for å screene klassens, inkludert minoritetsspråklige elevers, leseferdigheter. Deltakerne forteller også at de ofte velger å supplere med Ordkjedetesten og Språk 6-16 ved behov. Deltakerne beskriver at de supplerer med slike tester når de er usikre på om resultatet fra testen er representativt for en spesifikk elevs faktiske ferdigheter. Deltakerne gir altså uttrykk for at Carlsten lesetest ikke nødvendigvis gir et resultat de har tillit til når det kommer til minoritetsspråklige elever. Videre har deltakerne også omtalt Utdanningsdirektoratets leseprøver og Utdanningsdirektoratets kartlegging for minoritetsspråklige elever i grunnleggende norsk som materiale de kan benytte seg av.

Da jeg spurte Hilde om hvorfor det er akkurat Carlsten leseprøve de ofte bruker som en screeningstest fikk jeg følgende svar:

*Hilde: Nei, det vet jeg faktisk ikke. Det er bestemt, skolen her har jo bestemt hvilke tester vi skal bruke. Selv om vi av og til har det oppe til vurdering, så har vi alltid holdt på Carlsten lesetest fordi det er vel ikke noe tilsvarende som vi har funnet ut er bedre. Rett og slett.*

Hilde har lang erfaring i skolen, og hun fortalte videre at dette er en test hun har brukt i alle år. Det Hilde beskriver i sitatet ovenfor er en praksis jeg har inntrykk av at skjer på mange skoler i Norge. Kartleggingstester, som Carlsten, blir brukt år etter år. Lærerne bruker de kartleggingsverktøyene som det er kultur for å bruke på skolen, uten at de nødvendigvis vet eller sjekker om det finnes et bedre alternativ. Ut fra deltakernes utsagn tolker jeg at de har stor tillit til verktøyene de tar i bruk og tillit til at skolen har valgt det beste verktøyet til å måle elevenes ferdigheter og at utfordringen er hvordan bruke resultatene fra den. Dette samsvarer med det Monsen (2013) fant ut i sin doktoravhandling, jf. kap. 1.4. Undersøkelsen viste at lærerne hadde stor tillit til verktøyene de brukte på 8. trinn, men at de opplevde usikkerhet ved tolking av resultatene.

Flere av deltakerne har uttrykt at de syntes det er urettferdig at minoritetsspråklige elever skal gjennomføre tester som er laget for norskspråklige barn og deriblant bli vurdert på lik linje med dem. Men mine deltakere forteller at selv om kartleggingsverktøy, som Carlsten, ikke er

tilrettelagt for minoritetsspråklige elever, så gir den en viktig indikasjon på elevens leseferdigheter. Likevel forteller deltakerne at det er leseforståelsesaspektet som er den største utfordringen å se i kartlegginger som Carlsten lesetest. Det er vanskelig ut fra denne testen å vite om elevene forstår det de leser, eller om de bare gjetter. Selv om de ser utfordringer med tester som Carlsten, så fortsetter de å bruke prøver som ikke er tilpasset gruppen. Deltakerne begrunner dette med at de syntes det ikke finnes noen tester som er rettferdige og gode for minoritetsspråklige, i hvert fall ikke som de vet om, fordi det er en heterogen gruppe og det er vanskelig å lage et materiale som kan favne dem alle. Ved spørsmål om hvordan et godt kartleggingsverktøy for minoritetsspråklige ser ut, svarte deltakerne at det burde være et verktøy som er egnet for dem, som tar hensyn til deres språkkunnskaper eller å ha en test på morsmålet som kan overføres til norsk. Ida, som selv er tysk, prøvde å kartlegge en tysk elev på sitt morsmål. Utfordringen hun opplevde her var at tekstene var så dårlig oversatt til tysk, at dette også ble feil. De andre deltakerne, med unntak av David, uttrykte også at de sjeldent pleier å teste på flere språk.

Som beskrevet ovenfor, har flere av deltakerne påpekt at de opplever at det ikke er mange kartleggingsverktøy som er egnet for minoritetsspråklige elever, og at de gjør vurderingsarbeidet med det beste materiellet de har tilgjengelig. Jeg er enig med Monsen (2013), at det hadde vært nyttig å avklare leseprøvenes funksjon og formål. Å klare opp i dette hadde kanskje gjort det lettere for lærerne å velge kartleggingsverktøy som faktisk måler de ferdighetene læreren trenger informasjon om og slik at de har mulighet til å velge det beste materiellet for elevgruppen som skal vurderes. En lærers hverdag er travel, og det er forståelig at å bruke masse tid på å lete etter et bedre alternativ, til å screene minoritetsspråklige elevers leseferdigheter, ikke er prioritert ettersom det finnes mange prøver å velge mellom.

#### ***4.1.2. Språk***

Et sentralt spørsmål i vurdering av minoritetsspråklige elever er: Når er en minoritetsspråklig elevs leseferdigheter normal, og når er den avvikende (Bøyese, 2008)? Utfordringen med å kartlegge minoritetsspråklige elevers leseferdigheter er altså å finne ut om årsaken til resultatene, når elevene kommer under bekymringsgrensen, skyldes elevenes språkferdigheter eller om det skyldes en mulig lesevanske. En annen utfordring med språk i kartleggingen som vil ha innvirkning og gjøre det utfordrende å finne ut om resultatet virker avvikende eller normalt, er at kartleggingsmaterialet som ofte brukes er laget for norskspråklige elever og at bekymringsgrensen er basert på enspråklige elevers ferdigheter. Alle fire deltakere har omtalt

dette som det de opplever som en av hovedutfordringene i kartleggingsarbeidet med elevgruppen, uansett kartleggingsverktøy.

*Hanne: For meg er det ikke så veldig lett å finne ut på en måte om det er språket deres som påvirker resultatet. (...) Og det er vanskelig med gode kartleggingsverktøy og tekster, fordi at du kan høre at de leser de riktige lydene og at de på en måte har lest alt høyt og riktig, men allikevel så forstår de ikke alltid hva som står der fordi at de mangler begrepene.*

*Ida: Altså, den største svakheten er jo at den er tenkt til norskspråklige elever, syntes jeg. Altså, det har jo akkurat kommet en ny utgave av Carlsten. Og den er jo litt, tekstene er litt mer omfattende og vi føler at det er litt vanskeligere språkbruk også, men det er bare en følelse (det har vi ikke sjekket opp i, og jeg har ikke lest noe om det heller).*

Lesing er en språklig aktivitet, og som ”*The simple view of reading*” beskriver består leseprosessen av to komponenter: avkodning og forståelse. Forskning viser, jf. Lervåg & Melby (2009) og Droop & Verhoevens (2003), at elever fra minoritetsspråklig bakgrunn ikke nødvendigvis har dårligere avkodningsferdigheter, men at utfordringen ofte ligger på forståelsesaspektet, som kan ha sammenheng med svake språkferdigheter. Hanne forteller i sitatet ovenfor at hun ikke vet om det er språket som påvirker resultatet eller ikke. Hun forteller at hun kan høre at elevene leser korrekt, men at det er mangel på forståelse og at årsaken til dette ofte ligger i mangel på begreper.

Som Lindberg (2008) beskriver, så har minoritetsspråklige elever mye å ta igjen når det kommer til utvikling av begreper, som er nødvendige for å bli gode lesere. En utfordring kan være at lærerne glemmer at minoritetsspråklige elever mangler begrepsapparatet som er nødvendig for å lese mer avanserte tekster. Dersom elevene snakker godt nok hverdagslig norsk, som Cummins omtaler som BICS (Aagaard, 2010), men mangler det mer avanserte skolespråket, omtalt som CALP hos Cummins (Aagaard, 2010), kan kanskje en elev komme under bekymringsgrensen i lesekartleggingen. Men det betyr ikke nødvendigvis at eleven er dårlig å lese – det betyr kanskje at eleven er dårligere å lese på norsk. Dette aspektet ved kartleggingen har også de tre andre deltakerne gitt uttrykk for i intervjuene.

Som Ida sier i sitatet ovenfor, er kartleggingsverktøyene tiltenkt norskspråklige elever, og språkbruken i tekstene elevene vurderes i ved å lese kan oppfattes som vanskelig. Det handler

om hvilket ordforråd elevene har, noe som påvirker hvor fort de avkoder ord og hvilken forståelse av teksten de får, som igjen påvirker resultatet. De opplever at elevene ikke har godt nok ordforråd til å ta testen, noe som gjør den urettferdig. Testene er laget for norskspråklige elever, og dermed er bekymringsgrensen ikke alltid en god målestokk for tospråklige elevers leseferdigheter, noe som utfordrer validiteten til kartleggingen.

#### **4.1.3. Kultur og bakgrunnskunnskaper**

Forskning viser at det ofte er leseforståelse som er den største utfordringen i leseprosessen hos minoritetsspråklige elever og at dette er en ferdighet det er vanskelig å måle i kartleggingsarbeidet. Utsagn fra deltakerne viser at forskjeller i elevens kultur og bakgrunnskunnskaper er blant de utfordringene de møter i kartleggingsarbeidet, fordi kultur og bakgrunnskunnskaper har innvirkning på elevens leseforståelse og dermed også for resultatet på kartleggingen.

*Hanne: Det står ofte mye mellom linjene, og de som kjenner konteksten vet da dette. Navn og andre ting blir mer utfordrende for de.*

Som Hanne beskriver, så klarer ikke elevene alltid å forstå det som står mellom linjene, og at ikke alle nødvendigvis kjenner konteksten. To av deltakerne har i tillegg redegjort for at det er kommet en oppdatert versjon av Carlsten leseprøve, som inneholder nye tekster, som også kommer med en ny utfordring. Dette kommer blant annet frem i det Hilde sier i det følgende sitatet:

*Hilde: Ja, nå kjenner ungene tekstene mer igjen. Oi, denne teksten kommer fra denne boken, sier de da. Så vi har gått noen år og tenkt at tekstene var for gammeldagse, men nå har de altså oppdatert de. Selve typen test er veldig enkel å gjennomføre, veldig enkel å rette og viser egentlig en sånn god indikasjon på om du er hvor du er på en måte (midt på treet, kritisk etc.), så, jeg liker dem veldig godt.*

De oppdaterte tekstene kommer fra bøker som er kjent for mange av elevene, men kanskje ikke for alle. Jeg fulgte opp det Hilde sa her og spurte om hun mente at dette da hadde en innvirkning på de minoritetsspråklige elevenes resultater som ikke kjenner til disse tekstene. Dette mente hun ikke skulle ha noen innvirkning, men jeg oppfatter det litt motstridende i forhold til det hun har uttalt ellers. Andre deltakere mente derimot at det har innvirkning på testresultatet. Elever fra språklige minoriteter har kanskje ikke lest de samme bøkene og har ikke de samme referanserammene. Dette blir kanskje ikke tatt i betraktning i



vurderingsarbeidet, men det er et element alle deltakerne har vært inne på når vi har diskutert utfordringer i kartleggingsarbeidet.

*Ida: Ja, sånn er det jo – du må kunne litt om språkkulturen og ha bakgrunnskunnskap om de tekstene du leser da. Det handler jo om leseforståelse og det å skjønne teksten. Det er også ulike typer tekster de har.*

Også Ida påpeker hvilke bakgrunnskunnskaper som kan være nødvendig for å forstå en tekst. Så forskjeller i elevers bakgrunnskunnskaper og kultur blir også en utfordring i å vurdere resultatet til elevgruppen.

Lesing er en interaktiv prosess, noe som betyr at leseren samhandler aktivt med teksten. Dermed vil det eleven bringer med seg av begreper, kunnskaper, tidligere erfaringer og forventninger til teksten ha innvirkning på hvordan den forstås og tolkes. Elevene har altså ulike referanserammer som påvirker hvordan de forstår en tekst og hvordan teksten leses. Dette har deltakerne Hanne og Ida fortalt om ovenfor. De opplever at det ofte står ting mellom linjene, at navn på karakterer er ukjente og at bakgrunnskunnskap om språkkulturen og om teksten er nødvendig.

Som Hilde påpeker ovenfor, gjenkjenner elevene tekster i den nye Carlsten leseprøve. Dette er tekster fra barnebøker som er kjente for flere av elevene, men alle barn har ikke nødvendigvis kjennskap til de samme tekstene. Elever fra språklige minoriteter har kanskje vokst opp i en annen kultur med kjennskap til andre historier og litterære karakterer. Da kan det tenkes at majoritetselever med kjennskap til teksten og karakterene har en fordel i kartleggingen. En av konstruktivismens fremste teoretikere, Piaget, har gjennom sin teori om assimilasjon og akkomodasjon påpekt nettopp dette. Elever fra språklige minoriteter har gjerne hørt andre historier og fortellinger som gir dem en annen erfaringsbakgrunn. Dette betyr at elevene også gjerne har andre kognitive skjemaer, som gjør at de har en ulik forutsetning for å forstå teksten som skal tolkes, sammenlignet med majoritetselever som har lest eller hørt teksten før. Majoritetselever har vokst opp med å lese om mummitrollene og ulike karakterer og vil gjenkjenne navn og konteksten til historien, noe som vil hjelpe dem til å forstå tekstens innhold, mens minoritetsspråklige elever som ikke har hørt om for eksempel Mummidalen vil støte på større utfordringer, ettersom deres kognitive skjemaer ikke er tilstrekkelige og de må utvikle nye. Dette er også noe Egeberg (2007) beskriver som et moment som kan påvirke resultatet ved standardiserte tester på minoritetsspråklige elever. Hilde uttalte seg kort i etterkant av sitatet ovenfor at hun ikke opplevde dette som en

utfordring i kartleggingen, men likevel opplevde jeg at hun var bevisst på konsekvensene elevens forkunnskaper har for leseforståelsen og at hun dermed ubevisst tar dette med i betraktning i vurderingsarbeidet.

Undersøkelser som Rydland (2009), Droop & Verhoeven (1998) og Bråten & Samuelstuen (2005), jf. kap. 2.3.2.1, viser at gode forkunnskaper og kulturelle bakgrunnskunnskaper til teksten som skal leses og tolkes er svært verdifull for leseforståelsen. Flere av deltakerne i mitt forskningsprosjekt uttrykker at elevens kulturelle bakgrunn og bakgrunnskunnskaper til teksten kan ha innvirkning på resultatet når elevenes leseferdigheter vurderes, og at dette er en komponent de må være bevisste på i arbeidet med vurderingen av elevgruppen. Som Droop & Verhoeven (1998) uttaler: lærere skal være bevisste på hvilke tekster de bruker i klasserommet og i kartleggingsverktøy ettersom de ikke nødvendigvis er kjente for alle elevene.

#### **4.1.4. Validitet og reliabilitet i vurderingen**

Da deltakerne fikk spørsmål på om de opplever resultatene fra kartlegging som gyldige, fikk jeg ganske like besvarelser.

*Ida: Altså, ofte så bruker man jo ikke det som er til det trinnet, sant. Altså sånn sett så blir det jo heller ikke sånn gyldig, altså da blir det jo litt, fordi det er jo min vurdering allerede inn i kartleggingsprosessen, det vil ikke eleven klare, og derfor får han en annen prøve. Ehm, ja. Men samtidig, så tror jeg jo at selve resultatet er jo kanskje ... ja, litt sånn gyldig likevel. For det forteller meg litt om lesehastigheten, men jeg må alltid tenke hva bør være det neste som vi kan øve på.*

*Hilde: Hmm, jaaa ... som sagt, sånne prøver som dette må vi jo ta med en klype salt. Men, ofte så stemmer på en måte resultatet overens med det vi ellers ser i klasserommet. Man må bruke skjønn, det er helt, helt, vesentlig faktisk. Det er veldig viktig å kjenne barnet, du må kjenne de for å skjønne. Hvis jeg kom inn som helt fremmed og skulle ta en prøve, da hadde jeg tenkt "herrlighet"! Men jeg vet at det faktisk ikke er så mye som det ser ut til. Sant, ja. Du må ha kjennskap til elevene.*

*David: Jeg ville supplert med andre ting. Men jeg skal ikke si om den er valid eller ikke, men den gir jo en oversikt ...*

Alle deltakerne gir uttrykk for at de ser på resultatet som gyldig, fordi de får informasjon som kan brukes til å tilpasse undervisningen til eleven, og de får informasjon om elevens faglige

ståsted. Samtidig var dette et spørsmål alle deltakerne syntes var veldig utfordrende, fordi de ser at de er avhengig av å bruke skjønn, noe som gjør det vanskelig å si om resultatet er gyldig eller ikke.

Som beskrevet i kap. 2.2.2, er det viktig at elevene får en rettferdig vurdering av kartleggingen. Siden kartleggingen av denne elevgruppen ofte resulterer i bruk av skjønn, er det vanskelig å oppfylle ”kravene” til en reliabel og valid vurdering. For å oppnå en god reliabilitet i vurdering beskriver Monsen & Randen (2017) at resultatet må være stabilt, altså at forskjellige lærere skal kunne gjøre samme vurdering av resultatet på ulike tidspunkt og likevel få samme resultat. Som Hilde beskriver ovenfor må man bruke skjønn i vurderingen, noe hun selv gjør ved å sammenligne resultatet med elevens ferdigheter i klasserommet og ta i betraktning den kunnskapen hun har om eleven generelt. Om en lærer uten erfaring av eleven i klasserommet skulle overtatt kartleggingen, ville det ifølge Hilde ikke fått samme resultat. At dette er en utfordring kan sees i sammenheng med det Garcia & Pearson (1994) presenterer som ”feilkilder med bakgrunn i språk og kultur”. De redegjør for en feilkilde som kan være utfordrende for blant annet reliabilitet i vurderingen, nemlig at elevenes språk og kulturelle bakgrunn påvirker resultatet på en uheldig måte. Som deltakerne har påpekt tidligere i kapittelet, så er nettopp disse to faktorene, språklige og kulturelle forskjeller, noen av hovedutfordringene med vurderingsarbeidet og det som gjør at bruk av skjønn nødvendig. Deltakernes utsagn er altså her i samsvar med det teorien sier, nemlig at å ha høy reliabilitet i vurdering av denne elevgruppen er vanskelig. Forskjellige lærere vil altså ikke få det samme resultatet ved å bruke samme kartleggingsmateriale på elevens leseferdigheter til ulike tidspunkt, for resultatet vil ofte bli påvirket av elevens språkferdigheter og kulturelle bakgrunn og er avhengig av lærerens skjønnsmessige vurderinger.

Garcia & Pearson (1994) påpeker at en annen feilkilde i kartleggingen av minoritetsspråklige elever kommer fra normering. Kartleggingsverktøy som Carlsten leseprøve er formet etter et normeringsutvalg, som danner grunnlaget for resultatet og den kritiske grensen.

Normeringsutvalget inkluderer sjeldent elever fra språklige minoriteter, og er dermed ikke representativt når denne elevgruppen skal utføre testen. Konsekvensen er at tospråklige elever kan komme under den kritiske grensen selv om de har en normal leseutvikling. Ovenfor forteller Ida for at hun ofte velger å gi eleven en prøve fra et lavere alderstrinn, ettersom språket kan bli for vanskelig på det alderstrinnet eleven går på. Dette gjør hun fordi elevens språk ikke er aldersadekvat, og dermed vil ikke testen måle elevens leseferdigheter og det blir dermed en lite valid vurdering. Ettersom normeringsutvalget har et annet språklig grunnlag,

velger Ida ofte å gå ned et trinn for at eleven skal komme nærmere normeringsutvalgets språklige ferdigheter. David påpeker, i likhet med de andre deltakerne, at han ofte ville supplert med andre tester om resultatet fra Carlsten leseprøve ikke viser det reelle bildet. Ved å supplere med tester som Språk 6-16 eller Ordkjedetesten kan han kanskje få den informasjonen han trenger likevel og det kan virke betryggende å ha flere resultater å støtte seg på når en vurdering skal gjøres. Igjen blir vurderingen preget av skjønnsmessige vurderinger og beslutninger, og de må stole på egen kompetanse og erfaring.

Validitet i vurderingen handler om kartleggingsverktøyets evne til å måle det den er ment å måle (Moe & Randen, 2017). Dersom kartleggingsverktøyet stiller høye krav til andre ferdigheter enn de som er under vurdering, har testen en dårlig validitet, ettersom læreren ikke kan være sikker på hva som er årsaken til det resultatet som foreligger. Her kan vi også trekke koblinger til Garcia & Pearson (1994) sine grupperinger om utfordringer i vurderingsarbeidet. Også her vil elevenes språk, kulturelle bakgrunn, normering av utvalget og testmateriellets innhold være sentralt. Om elevenes språkferdigheter ikke er aldersadekvat med trinnet testen utføres på, vil ikke testen nødvendigvis bare måle elevenes leseferdigheter; testen stiller også krav til elevenes ordforråd, bakgrunnskunnskaper og fonologisk bevissthet. Dette kom også fram i Tonne & Pihl (2013) sin undersøkelse hvor de analyserte kartleggingsmateriale i lesing for tredjeklasseringer og femteklassingers nasjonale prøver for å undersøke validiteten i kartleggingsmaterialet. Resultatet fra undersøkelsen viser at prøvene forutsetter høye norskspråklige ferdigheter, som gjør at de konkluderer med at den nasjonale leseprøven har et validitetsproblem når den benyttes på minoritetsspråklige elever. Deltakerne i dette forskningsprosjektet ville ikke uttale seg om tester de bruker måler det som er ment å måle ettersom de ikke følge seg kvalifiserte nok til å omtale dette. Men som beskrevet i forrige avsnitt, velger noen av deltakerne da å gi eleven en test fra et lavere trinn for å styrke testens validitet.

Til tross for at det finnes mange feilkilder i kartleggingen av minoritetsspråklige elever, nemlig lærernes nødvendige bruk av skjønn og at kartleggingsmaterialet ikke er tilrettelagt for elevgruppen, så tenker deltakerne at resultatet fra kartleggingen er gyldig og pålitelig. Ved de justeringene de gjør og ved at de er bevisste på konsekvensene av disse justeringene, får deltakerne et resultat de kan benytte i form av vurdering for læring, altså til å forme tiltak. Deltakerne har også forklart at de ved usikkerhet i resultatet hos en elev bruker det spesialpedagogiske teamet og lærerkollegiet som sitt tolkningsfellesskap. Dette er et element som Monsen & Randen (2017) påpeker som en metode for å styrke reliabiliteten og

validiteten. Jeg får inntrykk av at deltakerne stoler på kartleggingsmaterialet, på egen erfaring og sin egen kompetanse, og slik klarer de å få et resultat som gir dem innsikt i elevens leseferdigheter, som jo er formålet med kartleggingen. Dette kan sees i samsvar med resultatet fra Monsen (2013) sin undersøkelse, beskrevet i kap. 1.4. Undersøkelsen hennes viste at lærerne hadde stor tillit til verktøyene de brukte på 8. trinn, men at de opplevde usikkerhet i tolkingen av resultatene.

## **4.2. Kategori 2: Erfaringer med å tilpasse kartleggingene**

Den første kategorien handler om lærernes opplevelser med kartleggingsverktøyene de bruker og hvilke utfordringer lærerne møter med kartleggingen. Lærerne som møter slike utfordringene har også metoder for å løse dem. Etter å ha lest transkripsjonene fra intervjuene en rekke ganger, så fant jeg ut at skjønn er en stor del av arbeidet med kartlegging av denne elevgruppen og at *det* kan kategoriseres som en utfordring. Men samtidig så er bruk av skjønn det lærerne gjør for å løse de utfordringene som de møter. Jeg har valgt å kalle denne kjerne-kategorien for *erfaringer med å tilpasse kartleggingene*, og det handler om de skjønnsmessige tilpasningene lærerne gjør for å vurdere elevgruppens leseferdigheter. Jeg har formulert tre underkategorier: Skjønn, tilpasninger, helhetsbilde av eleven samt kompetanse og erfaring. I det følgende skal jeg presentere sitater fra deltakerne og drøfte dette.

### **4.2.1. Skjønn**

Da Ida fikk spørsmålet om hun opplevde forskjeller i kartleggingen av minoritetsspråklige elever i forhold til majoritets elever, så fikk jeg den følgende besvarelsen:

*Ida: Jeg tror at for majoritets elever så stoler jeg mer på resultatet, de kan jo språket, så hvis det er svakheter der så ser man gjerne også på hele situasjonen rundt.*

*Hvordan er eleven, vet vi noe om historien? Har det vært artikulasjonsvansker? Sen språkutvikling, etc.? Og derfor følger vi testresultatene slik det står. Men er det en minoritetsspråklig elev som har gått i barnehage i Norge og kan språket, da forventer man at 7. trinn skal være som forventet (aldersadekvat). Men hvis det er lite skolebakgrunn og har nettopp lært seg å lese, så må man være litt forsiktig med resultatene.*

Dette er i samsvar med det Hilde forteller om møtet med en elev med lite skolegang. Spørsmålet Hilde svarer på her var om hvordan hun vurderer resultatet fra en kartlegging.

*Hilde: For da må du tenke, hvor lenge har dette barnet vært her og hvis de har vært her bare ett år, så er det veldig urettferdig. For da kan det jo være at det å lese 25 ord i minuttet i fjerde trinn er kjempebra. Så vi tar ikke automatisk og sier at dette må vi gå videre med da. Jeg har for eksempel en nå som begynte i fjerde klasse hos meg, kom fra et annet land og manglet 1,5 år skolegang da. Så hun kom til Norge og begynte på skole her. Og da hadde hun aldri gått på skole før. Og da skal du begynne rett inn i tredjeklasse. Da har du et etterslep hele veien. (...) Åja, hun har nå en lesehastighet på 30, som egentlig er under grensen. Men det er jo veldig bra for en som har vært så lite i landet. Så du må legge inn litt skjønn.*

Lærerne forteller om situasjoner hvor de, personlig, må ta en beslutning på hvordan vurdere resultatet til deltakeren. Deltakerne forteller med andre ord at skjønn og informasjon om elevenes tidligere erfaring er en nødvendighet for å kunne kartlegge denne elevgruppen. Men de forteller også at de bruker skjønn på stort sett alle elever. At det ikke finnes noen oppskrift på den enkelte eleven og det er vanskelig å gjøre vurderinger uten å måtte bruke skjønn. Dette kan vi se i sitatet fra Ida:

*Ida: 1: Ja. Og så finnes det heller ikke oppskrifter på den enkelte elevene. Altså alle er jo så forskjellige, så man kan ikke si, at sånn er det. Dette er bildet av en sterk og en svak leser, du er dette. Men det må sees veldig individuelt.*

Selv om bruk av skjønn er nødvendig for alle, så viser deltakerne at det blir i mye større grad en nødvendighet i vurdering av minoritetsspråklige elever. Dette er noe som kommer frem under samtalene med alle deltakerne i forskningsprosjektet. Dworkin (1978) beskriver at skjønn er rammet inn av regler og normer, men at det er et lite smutthull hvor skjønn praktiseres ettersom problemstillingen ikke inngår i de satte reglene og normene. Alle ”løsninger” deltakerne kommer opp med for å tilpasse kartleggingen og tolkningsarbeidet for elevene, kommer fra denne enkeltlæreren og hans/hennes beslutninger. Beslutningene om elevenes ferdigheter blir da avhengig av konteksten og læreren som utfører kartleggingen og vurderingen. Det vil da være svært viktig med et godt tolkningsfelleskap, som Monsen & Randen (2017) beskriver, hvor man kan diskutere disse tilfellene og komme til en felles konklusjon. Dette blir sentralt for å styrke vurderingens validitet. Lærerne forholder seg til Opplæringsloven og kunnskapsløftet, men ettersom det ikke finnes noen tilpasset løsning for kartlegging av minoritetsspråklige elever, blir det en nødvendighet for lærerne å utøve skjønn.

#### **4.2.2. Tilpasninger**

Deltakerne beskriver at de må gjøre ulike former for skjønnsmessige tilpasninger i arbeidet med å kartlegge og vurdere resultatene i denne elevgruppen.

*Ida: Det er ikke alltid at de elevene, hvis de for eksempel har lite skolegang og de vet at de ikke kan oppnå Carlsten 5. trinn (tekstene er for lange og for vanskelige, og for vanskelige ord), da får de fra lavere trinn. Da prøver vi å tilpasse det sånn. Men, da må vi jo også ta det med en klype salt: hva forteller det oss om lesehastigheten og om språkforståelse.*

Ida beskriver, som flere andre deltakere, at de ofte går ned flere trinn i kartleggingsmaterialet for å tilpasse testen til elevenes ferdigheter. Dette kan sees i sammenheng med at det ofte er språket som er hovedutfordringen til elevgruppen, og at ved å gi eleven en test fra et lavere trinn blir språkbruken og begrepene i tekstene mer tilpasset, og testen dermed kanskje mer adekvat og valid. Hun forteller også at de da er bevisst på at resultatet er usikkert, men at det likevel er det beste alternativet de har.

Å ta en test på lavere trinn gir ulike utfordringer. Lærerne må stole på sine vurderinger med tanke på hva som resultatene eleven får da skyldes. Om eleven fortsatt skårer dårlig på testen, hva betyr det da? Det finnes ingen veiledning for hvordan tolke resultatet ved en slik løsning. Deltakerne forteller at i slike tilfeller, og for å tilpasse kartleggingen til minoritetsspråklige elever, så supplerer de med andre tester. Da har lærerne mulighet til å se andre sider av elevens ferdigheter, og muligens avdekke noen utfordringer og/eller styrker. Man kommer altså tilbake til at kartleggingsarbeidet og tolkningsarbeidet er skjønnsmessige vurderinger, og da blir spørsmålet om kartleggingens og vurderingens validitet og gyldighet svært vanskelig.

#### **4.2.3. Helhetsbilde**

For å vurdere resultatene fra kartleggingen av denne elevgruppen forteller deltakerne at de må se hele eleven.

*Hilde: Det er veldig viktig å kjenne barnet, du må kjenne de for å skjønne. Hvis jeg kom inn som helt fremmed og skulle ta en prøve, da hadde jeg tenkt "herrlighet"! Men jeg vet at det faktisk ikke er så ikke som det ser ut til. Sant, ja. Du må ha kjennskap til elevene. (...) Du kan ta testen, men så må du egentlig tolke den litt med forsiktighet fordi at du må kjenne barnet.*

*Ida: Men det er ikke slikt at en kritisk Carlsten leseprøve alene utløser noen store hjelpetiltak. Det er ofte sammensetningen rundt, altså ser vi at det har gått over lengre tid og sånt, så setter vi tiltak inn med en gang.*

Som Hilde og Ida forteller i sitatene ovenfor så ser de ikke på resultatet fra kartleggingen alene og tar en beslutning om elevens leseferdigheter. De ser resultatet i sammenheng med det de observerer hver dag i klasserommet, de ser på elevens tidligere skolebakgrunn og språkbakgrunn og de bruker gjerne flere kartleggingsverktøy for å supplere og få informasjon om de områdene de er usikre på. Og om eleven kommer langt under bekymringsgrensen, så beslutter de ofte å vente og sette inn noen tiltak, for så å kartlegge igjen kort tid etter. Da kan de vurdere om tiltakene har vært til nytte og om eleven har forbedret seg eller om man må gjøre en større kartlegging og utredning av eleven.

Deltakerne forteller også at når det er noen elever de er svært usikre på, så tar de ofte kontakt med morsmåslæreren. De arbeider altså tett sammen med morsmåslærerne for å få informasjon på områder der de er usikre. Dette gjør de for å kartlegge om dette er noe eleven mestrer på sitt morsmål – om tilfellet er at eleven ikke kan det på eget morsmål, da er det forståelig at det er utfordrende på elevens andrespråk. Som David redegjorde for i intervjuet, om eleven har et godt fundament på førstespråket, så lærer man lettere på andrespråket. Så hvis elevens leseferdigheter er lave på sitt morsmål, så forklarer det også mye om at elevens leseferdigheter på norsk også er lave. Morsmåslæreren supplerer altså lærerne med informasjon som gir de et mer fullstendig bilde av eleven.

Deltakerne viser at de er bevisste på at om elevene har gode ferdigheter i sitt morsmål, så blir det lettere å få en utvikling på andrespråket, norsk. Dette kan sees i sammenheng med det dialogiske synet på tospråklighet og Dual-isfjell-modellen, som danner grunnlaget for den tospråklige opplæringen. Det dialogiske synet på tospråklighet innebærer at elevens to språk blir sett på som ulike systemer som påvirker hverandre. Dette illustreres i Dual-isfjell-modellen (jf. kap. 2.1.1.) hvor elevens to språk er to ulike toppe, men at under vann finner man det underliggende, felles fundamentet. Deltakerne viser at de er bevisste på at eleven har to språk og at for å få oversikt over elevens faktiske ferdigheter, så må elevens ferdigheter på førstespråket (morsmålet) også tas med i betraktning. Hvis eleven ikke har et ordbilde av begrepet ball på sitt morsmål, så er det forståelig at å lære begrepet ball på et andrespråk tar lengre tid. Dermed har elevens skolebakgrunn og stimuli for lesing og begreper, altså det som



er under vannet, mye å si for elevens utvikling av språk og ferdigheter som vi finner over vannet i modellen.

David, som arbeider i PP-tjenesten, forteller at lærerne skal sette inn en rekke tiltak på problemområdene til eleven og evaluere disse før de skal gå videre med en eventuell henvisning til PP-tjenesten for en videre utredning. Han bekrefter da at lærerne må lære seg å kjenne elevene og deres ferdigheter, språkbakgrunn, sette inn ulike tiltak, og om det da fortsatt ikke skjer noen endring kan de søke assistanse hos PP-tjenesten. Han påpeker også at kjennskap til elevenes førstespråk er essensielt og at bruk av morsmåslærere er svært lurt. Så det bildet lærerne danner seg i undervisningen og hverdagslige situasjoner blir altså sentralt for kartleggings- og tolkningsarbeidet. Det er i hverdagen lærerne kan danne seg et bilde over elevens språklige utvikling og ferdighet.

#### ***4.2.4. Kompetanse og erfaring***

Som det har kommet frem ovenfor er det mange utfordringer med å kartlegge elevgruppen, og bruk av skjønn står sentralt for å kunne bruke verktøy til å vurdere ferdigheter til disse elevene på deres andrespråk (S2), hvor de blir vurdert på lik linje med majoritets elever. Å tilpasse verktøyet og vurderingen de gjør, å se vurderingen av kartleggingen i sammenheng med prestasjoner fra klasserommet og å bruke morsmåslærere til å samle informasjon om elevenes ferdigheter på førstespråket, er løsninger deltakerne har omtalt. Lærernes erfaringer og kompetanse på emnet er det som danner grunnlaget for de skjønnsmessige valgene de tar for å utføre en vurdering av disse elevene. Dermed står lærernes kompetanse og tidligere erfaringer sentralt i hvordan vurderingsarbeidet av elevgruppen skjer.

Dette er også noe deltakerne har beskrevet. Felles for alle fire intervjuene, er at det kommer tydelig frem at lærerens kompetanse og erfaring i kartlegging av minoritetspråklige elever er viktig for at elevene skal få en vurdering som kan være et godt utgangspunkt for videre arbeid. Lærerne bruker skjønn, og de tilpasningene lærerne velger å gjøre er basert på deres kompetanse og tidligere erfaring, eller skolens tidligere erfaringer med dette. Flere av deltakerne har gitt uttrykk for at de skulle ønske at de hadde mer kompetanse på minoritetspråklige elever, og at de har et ønske om å få veiledning i hvordan vurdere denne elevgruppen. Hanne har migrasjonspedagogikk fra lærerskolen, men søkte om videreutdanning for å få mer påfyll. Hun ble ikke prioritert i år, men håper på å få faglig påfyll ved en senere anledning. Hanne og Ida forteller at det er noen på skolen som har migrasjonspedagogikk i sin fagkombinasjon, og at det er få kurs og sjeldent de får tilbud om å

delta på disse. Med andre ord så søker deltakerne å få mer kunnskap om hvordan arbeide med elevgruppen i klasserommet, men også om hvordan vurdere kartleggingsresultater.

*Ida: Kartleggingen synes vi er vanskelig. Så derfor tok vi kontakt med PP-tjenesten og vi har spurt dem som systemsak og ikke fra den enkelte eleven, hva kan vi gjøre med de som har lite skolegang. Hvordan skal vi kartlegge de. Vi vet jo gjerne fra før av at det kanskje er språkforståelsen, språkkunnskapen som er vanskelig, og at det blir feil å teste de med norske leseprøver. Og det finnes ikke noe svar på det enda, tror jeg. Vi har ikke fått noe ordentlig svar fra PP-tjenesten fordi de heller ikke visste noe, men de skulle på kurs, og da var det sånn at selve kurset handlet da mest om metoder man kan bruke i undervisning, men lite om hvordan skal vi kartlegge.*

Skolen Ida arbeider på tok altså kontakt med PP-tjenesten nettopp fordi de søkte etter veiledning og hjelp i hvordan de skal løse denne utfordringen. PP-tjenesten hadde ikke noe svar å gi til skolen, og som Ida sier, så er det ikke sikkert det finnes noe ordentlig løsning enda. Dette kan vi se i sammenheng med resultatene fra Aagaard (2010) sin avhandling om PP-tjenestens sakkyndige arbeid med elevgruppen. Undersøkelsen hans viste at det er mangel på kompetanse i vurdering av elevgruppen også hos PP-tjenesten. De sliter med å finne ut om resultatene skyldes lærevansker, språkvansker eller bare mangel på erfaring. Aagaard (2010), jf. kap. 1.4, påpeker at dette er et problem som er løselig med kompetanseheving, som nok også er et behov for lærere som arbeider i skolen. Deltakerne forteller at siden de ikke får noe veiledende svar, så fortsetter de med å bruke de tilpasningene de gjør for å kunne bruke resultatene fra testene. David, deltakeren som arbeider i PP-tjenesten, forteller at en stor del av det han arbeider med nå er å gå ut og være en støtte for lærere i skolen. Men at fokuset ikke er på hvordan de skal kartlegge elevene, men på tiltak i klasserommet.

*Hilde: Men vi har ikke veldig mange fremmedspråklige her, så det spørs om du hadde fått andre svar om du hadde hatt det altså. Det er nok veldig forskjellig fra skole til skole.*

I sitatet ovenfor sier Hilde noe veldig interessant. Hun forteller at de ikke har så mange minoritetsspråklige elever som noen andre skoler, og hun tror at jeg ville fått andre svar fra dem. Det kan tenkes at skoler med et større antall minoritetsspråklige elever har et større fokus på å utvikle en kollektiv fremgangsmåte, en annen forståelse i hvordan gjøre vurderingsarbeidet og at de oppsøker mer aktivt råd, og at jeg i den forstand hadde fått andre uttalelser om temaet. På den andre siden så kan det tenkes at disse skolene ikke har noe mer

informasjon eller kunnskap fra PP-tjenesten eller andre rådgivende institusjoner som kan fortelle hvordan dette skal gjøres, for Hilde og hennes skole søkte jo aktivt hjelp av PP-tjenesten uten å få noe rettleiding, ettersom disse ikke har svaret selv. Da jeg søkte etter deltakere til dette forskningsprosjektet hadde jeg kontakt med skoler i Norge med et stort antall minoritetsspråklige elever. Jeg hadde et ønske om å få et intervju med i hvert fall én lærer fra en slik skole, nettopp for å se om det var forskjeller mellom dem og skoler med et mindre antall minoritetsspråklige elever. Dette viste seg å være veldig vanskelig. Skolene ønsket ikke å delta, og jeg opplever at dette er et tema de ikke ville prate om fordi de føler de ikke kan noe om dette. Hilde følte også at hun ikke kunne nok om dette til å uttale seg, men det var nettopp derfor jeg ønsket å prate med henne. Det er mange lærere i den norske skolen som gjør dette arbeidet år etter år, men likevel opplever de seg ikke kompetente nok til å forklare hva de gjør og begrunne valgene de tar. At det er store forskjeller på skolenes praksis og erfaringer og at det kan sees i sammenheng med antall minoritetselever på skolene er nok uansett sannsynlig.

### **4.3. Oppsummering**

I forrige kapittel presenterte jeg datamaterialet og drøftet dette opp mot de to kategoriene, ”erfaringer med kartleggingsprøvene” og ”erfaringer med å tilpasse kartleggingene”. Jeg har drøftet ut ifra problemstillingen, som omhandler hvilke erfaringer lærere i skolen har med å kartlegge minoritetsspråklige elevers lesevaner. Det har vært svært utfordrende å dele datamaterialet i kategorier og koder ettersom materialet henger så godt sammen, og det er vanskelig å drøfte den ene koden uten å omtale de andre. I dette delkapittelet skal jeg gjøre en kort oppsummering.

Hele klasser kartlegges nesten hvert år av skolegangen, og deriblant minoritetsspråklige elever. Verktøyene som da benyttes er laget for norskspråklige elever, men ikke alle som gjennomfører prøven har norsk som sitt morsmål. Lærerne uttrykker at dette er en praksis som er urettferdig, men likevel nødvendig. Kartleggingen skal brukes til å vurdere undervisningen som gjøres samt å få et innblikk i elevenes utfordringer slik at man kan tilpasse undervisningen etter klassens ferdigheter. Som nevnt så vil det for elever som ikke har norsk som morsmål være mange andre faktorer som kan være med på å påvirke hvordan resultatet blir: elevenes språk, tidligere skoleerfaringer, bakgrunn, begreper etc. Deltakerne som gjør slike kartlegginger sier at det er urettferdig, men at vurderingene de gjør likevel gir dem relevant informasjon om eleven, så de har en viss tillit til verktøyet de bruker.

Deltakerne forteller at det må brukes skjønn når de utfører og vurderer kartlegging av elevgruppen, dette fordi utfordringene rundt elevenes språk, elevenes bakgrunn og kartleggingsverktøy som ikke er tilpasset til elevgruppen gjør at det blir nødvendig. Et relevant spørsmål som kan derfor trekkes fram er da: Kan bruken av skjønn reduseres? Ja, skriver Steinsvik (2008), for bruk skjønn reduseres ved at reglene og rammene er tydelige og presise. På det nåværende tidspunkt står lærerne i det Dworkin (1978) beskrev som ”hullet i smultringen”, altså et område som består av upresise rammer og regler. Deltakerne i dette forskningsprosjektet har uttrykt et ønske om å komme ut av dette ”hullet” og at en løsning på dette er at det skal komme presise føringer for hvordan de skal arbeide med elevgruppen, nettopp slik at det blir mindre behov for å utøve skjønn og at vurderingen slik blir mindre avhengig av hvem som gjør vurderingsarbeidet. Hanne fortalte under intervjuet at Utdanningsdirektoratets kartleggingsprøve for minoritetsspråklige elever i grunnleggende norsk også er en test som består av upresise formuleringer for hvordan disse elevene skal vurderes, men at de arbeider med å formulere presise mål for hva elevene skal kunne og hvordan læreren skal vurdere elevene. Dette er det deltakerne også ønsker for kartleggingsprøver og screeningtester som brukes for hele klasser, også minoritetsspråklige elever. Deltakerne opplever at elevgruppen behandles urettferdig, og at de dermed utfører de tiltak og justeringer de kan iverksette for å få et resultat de kan bruke til videre arbeid, samtidig som de ser at det ikke finnes noen lett løsning.

Når skjønn er en del av vurderingsarbeidet blir det også sentralt å snakke om utfordringene med validiteten og reliabiliteten til kartleggingen og tolkningsarbeidet. Selv om deltakerne opplever vurderingene som valide og reliable, så er de ikke nødvendigvis det. Det er vanskelig å oppfylle kravene til validitet og reliabilitet når arbeidet består av skjønnsmessige avgjørelser. To lærere vil ikke nødvendigvis få de samme resultatene for samme elev, og testen krever mer enn bare lesekunnskaper hos minoritetsspråklige elever. Lærerne forteller at de tilpasser kartleggingen, med for eksempel å utføre en test som er ment for et annet klassetrinn, og med at de også tar det de ser i klasserommet og tanker om elevens kulturelle bakgrunn med i vurderingen. Men, deltakerne redegjorde også for at de benytter seg av et tolkningsfelleskap for å sikre at vurderinger de gjør gir riktige avgjørelser.

Det er tydelig at det trengs mer kompetanse om kartlegging og om minoritetsspråklige elever hos lærere. Om ikke, så er det nødvendig med spesialkompetanse hos PP-tjenesten, slik at lærerne, som gjerne søker råd og hjelp, kan få den nødvendige støtten.

## 5.0. Avslutning

*”Hvilke erfaringer har læreren på mellomtrinnet med kartlegging av minoritetsspråklige elevers leseferdigheter?”*

For å besvare forskningsspørsmålet har jeg brukt en hermeneutisk og fenomenologisk forskningsmetode, noe som medfører at jeg ikke kommer med en avsluttende konklusjon som kan generaliseres for å gjelde alle lærere. Formålet med undersøkelsen har vært å få innsikt i erfaringer og opplevelser lærere i skolen har med å kartlegge leseferdighetene til minoritetsspråklige elever, ikke å finne hva som er riktig eller galt. Jeg har i dette arbeidet fått høre om utfordringene lærerne møter, men jeg har også fått høre om hvordan de løser disse. I stedet for å avslutte med en konklusjon om riktig og gal praksis, kommer jeg heller med en oppfordring. Etter samtalene med lærerne og spesialpedagogen sitter jeg igjen med en opplevelse av at det viktigste er å være bevisst på at det å kartlegge minoritetsspråklige elever, i ordinære klasser, med kartleggingsverktøy som er tilrettelagt til majoritetsspråklige elever, er en utfordrende prosess. Ved gjøre lærere bevisst på at denne kartleggingen er utfordrende og, som deltakerne har sagt, kan være urettferdig for de minoritetsspråklige elevene, vil kanskje flere lærere tenke gjennom vurderingene de gjør, når de kartlegger elever som har et annet morsmål enn norsk. Det er nødvendig med presiseringer og veiledning fra PP-tjenesten eller andre instanser om hvordan dette arbeidet skal gjøres på en valid, reliabel og rettferdig måte.

Det største inntrykket jeg sitter igjen med nå i etterkant av arbeidet, er at lærernes og skolens erfaringer med gjennomføring av kartlegging legger føringer for arbeidet. Det er mye usikkerhet hos lærerne på hvordan kartleggingsresultatene skal tolkes, og da griper lærerne til ulike former for skjønn, basert på deres kompetanse og tidligere erfaringer. Vurderingene som gjøres blir altså personavhengig. Jeg opplever også at det er noen lærere som har en spesiell interesse for denne elevgruppen og jobber hardt for å finne løsninger og at de deler sine erfaringer med andre. Samtidig så skal det ikke være nødvendig at spesiell interesse må til for en rettferdig og god kartlegging. Slike screeningtester og kartleggingstester jeg har omtalt, er ikke alene noe utgangspunkt for større diagnostiseringer. Men det skal være et hjelpemiddel for lærere i å forstå elevens faglige ståsted, og det skal være et verktøy for å tilrettelegge slik at eleven får en positiv utvikling videre. Dermed vil jeg si at arbeidet har vært viktig og at det er relevant å fortsette med å utvikle gode verktøy og løsninger for å gi en rettferdig

behandling av elevgruppen. Dette er elever som i utgangspunktet er i en sårbar situasjon, og med den økte innvandringen til Norge vil også antallet minoritetsspråklige elever økes – da må skolene ha de nødvendige redskapene til å hjelpe.

Lærerne gir uttrykk for at de syntes det er urettferdig at elevgruppen er i den situasjonen at de kartlegges på deres andrespråk (S2), men samtidig så ser de utfordringen med å lage et verktøy som skal kunne brukes. Ida forklarer noe av det samme her:

*Ida: Jeg syntes bare det er så trist at det ikke finnes noe ordentlig god kartleggingsmateriale for elevgruppen eller for de med liten skolegang tidligere. Det er jo en veldig sammensatt gruppe, så hvordan skal man lage noe? Ikke kartleggingsmateriale, ikke kriterier. Altså, det finnes lite, og jeg vet ikke om det er noen løsning på det.*

Ved å tilrettelegge kartleggingen slik de gjør i dag mener de intervjuede lærerne at de får den informasjonen de trenger for å vurdere elevens leseferdigheter og for å forme tiltak for videre arbeid. Mitt inntrykk er også at lærerne har mye av de samme erfaringene i vurderingen av kartleggingsresultatene av leseferdighetene til elevgruppen. De opplever stort sett de samme utfordringene, og basert på kunnskap og erfaringer former de tilpasninger ved bruk av skjønn, så de likevel får et resultat de mener de kan bruke. Lærerne oppfatter at kartleggingsverktøy som Carlsten leseprøve ikke tar høyde for elevgruppens særtrekk, men at den kan gi en indikasjon på elevens ferdighet dersom resultatet blir kombinert med bildet lærerne danner seg i klasserommet. Sånn sett så er det ikke noen forskjell på om eleven er majoritetsspråklig eller minoritetsspråklig – alle elever kan jo ha en dårlig dag, så resultatet må uansett sees i sammenheng med elevens daglige prestasjoner.

### **5.1. Veien videre**

I dette prosjektet har jeg tatt for meg en liten del av det å kartlegge, eller screene, minoritetsspråklige elevers lesevaner, fra lærerperspektivet. Ettersom jeg kunne lite om minoritetsspråklige elever og vurdering av deres leseferdigheter før jeg startet prosjektet, har jeg gjort meg noen tanker om hva som kunne vært annerledes i dette prosjektet og hvilke muligheter det er for videre utforskning av temaet.

Det hadde vært interessant å sammenligne skoler hvor det er en høy andel minoritetsspråklige elever med skoler hvor elevgruppen er mindre – Hilde hadde en antakelse om at jeg ville fått andre besvarelser hos lærere fra skoler med et større antall minoritetsspråklige elever. I

forskningsprosjektet prøvde jeg å få tak i deltakere fra både skoler med få og skoler med mange minoritetsspråklige elever. Ettersom det viste seg å være svært utfordrende å finne deltakere fra sistnevnte type, ble ikke dette tilfellet denne gang. Så spørsmålet om Hildes antakelsen stemmer, eller om skolene har de samme spørsmålene og utfordringene om elevgruppen er liten eller stor, står fortsatt ubesvart.

I denne oppgaven har jeg tatt for meg hvordan lærere opplever kartleggingsarbeidet, men det hadde også vært interessant å få elevperspektivet. Hvordan oppleves det å bli kartlagt på et språk du kanskje ikke mestrer helt? Hvordan er det å bli vurdert på lik linje med resten av klassen, med de som har norsk som morsmål? Ville en dynamisk kartlegging oppleves mer positivt for eleven? Dette er interessante spørsmål som forhåpentligvis kan belyses senere.

## 6.0. Litteraturliste

- Aagaard, K., E. (2010). *Den språklige faktor. Pedagogisk-Psykologisk utredning av barn med minoritetsspråklig bakgrunn*. (Doktorgradsavhandling, Psykologisk institutt). Universitetet i Oslo, psykologisk institutt, Oslo.
- Alvesson, M. & Skölberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. Utg). Danmark: Studentlitteratur
- Andreassen, R. (2014). *Undervisning som fremmer leseforståelse*. I Lundtræ, K. & Tønnessen, F. E. (red.). *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 223-242). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bachman, L. & Palmer, A. (2010). *Language Assessment in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bjerkan, K.M. (2013). *Introduksjon*. i Bjerkan, K.M., Monsrud, M. & Thurmann-Moe, A.C. (red.). *Ordforråd hos flerspråklige barn* (s. 11-19). Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bråten, I. (2007). *Leseforståelse- om betydningen av forkunnskaper, forståelsesstrategier og lesemotivasjon*. Tidsskriftet Viden om læsning, 2007 (2), s. 3-11. Hentet 22.05.17 fra: [http://www.videnomlaesning.dk/media/1547/ivar\\_braaten.pdf](http://www.videnomlaesning.dk/media/1547/ivar_braaten.pdf)
- Bråten, I. (2008). *Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak*. I Bråten, I. (red.). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 44-81). Oslo: Cappelen Akademisk
- Bøyese, L. (2008) *Flerspråklighet og lese- og skrivevansker*. I Bjar, L. (red.). *Det er språket som bestemmer. Læring og språkutvikling i grunnskolen*. (s. 308-328) Bergen: Fagbokforlaget
- Bøyese, L. (2016). *Kartlegging i skolen*. Hentet den 4.1.17 fra: <http://nafo.hioa.no/fag/kartlegging/kartlegging-i-skolen/>
- Bøyese, L. (2016). *Kartlegging i skolen*. Hentet den 4.1.17 fra: <http://nafo.hioa.no/fag/kartlegging/kartlegging-i-skolen/>
- Carlsten, C.T. (2002). *Leseprøve 4. Klasse bokmål*. Oslo: Damm & Søn
- Cohen, I., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (7. Utg.). London: Routledge
- Corbin, J. & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing Grounded Theory* (4. Utg.). Thousand Oaks: SAGE publications
- Crotty, M. (2003). *The Foundations of Social Research. Meaning and perspective in the research process*. London: SAGE publications



- Cummins, J. (1999). *BICS and CALP: Clarifying the distinction*. Hentet 30.03.17 fra <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED438551.pdf>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Droop, M. & Verhoeven, L. (1998). *Background knowledge, linguistic complexity, and second-language reading comprehension*. *Journal of Literacy Research*, 30, s. 253–271. Hentet 10.05.17 fra: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1080/10862969809547998>
- Droop, M & Verhoeven, L. (2003). *Language proficiency and reading ability in first- and second language learners*. *Reading Research Quarterly*, 38(1), s. 78- 103. Hentet 23.05.17 fra: [http://www.jstor.org/stable/4151690?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/4151690?seq=1#page_scan_tab_contents)
- Dworkin, R. (1978). *Taking rights seriously*. London: Duckworth
- Egeberg, E. (2007). *Minoritetsspråklige med særskilte behov. En bok om utredningsarbeid*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. Utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Engh, R., Dobson, S. & Høihilder, E.K. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Gabrielsen, E. (2013): *Leseferdigheten til minoritetsspråklige elever*. I Gabrielsen, E. Og Solheim, R.G (red.). *Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv*. (s.77– 94). Oslo: Akademi forlag.
- Gabrielsen, E. (2014). *Noen korte historiske tilbakeblikk*. I Lundtræ, K. & Tønnessen, F. E. (red.). *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset opplæring* (s. 15-33). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Goodin, R.E. (1986). *Welfare Rights and Discretion*. *Oxford Journal of Legal Studies*, vol.6, 30, s. 232-261.
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). *Decoding, reading and reading disability*. *Remedial and Special Education*, 7, (s. 6-10).
- Guðmundsdóttir, S. (2015a). *Den kvalitative forskningsprosessen*. I Moen, T. og Karlsdóttir, R. (red.). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 15-31). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hauge, A. (2008). *Grunnleggende lese- og skriveopplæring i en tospråklig situasjon*. I Selj, E. & Ryen, E. (red.). *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (2. Utg, s. 87-103). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Kleven, T. A. (2014). *Data og datainnsamling*. I T. A. Kleven, (red.). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. Utg., s. 27-47). Oslo: Unipub

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave). Gyldendal Norsk forlag AS
- Lesaux, N. & Siegel, L. (2003). *The Development of Reading in Children Who Speak English as a Second Language*. *Developmental Psychology*, 39(6), s. 1005-1019. Hentet 23.05.17 fra:  
<http://psycnet.apa.org/journals/dev/39/6/1005.html>
- Lesesenteret i Stavanger (2016). *Ordkjedetesten*. Hentet 02.06.16 fra:  
<https://lesesenteret.uis.no/article.php?articleID=86612&categoryID=14020>
- Lesesenteret i Stavanger (2017). *Forskningsprosjektet skal se på leseferdighetene til minoritetsspråklige elever i barneskolen*. Hentet 7.03.17 fra:  
<http://lesesenteret.uis.no/article.php?articleID=112407&categoryID=20317>
- Lervåg, A. & Melby-Lervåg, M. (2009). *Muntlig språk, ordavkoding og leseforståelse hos tospråklige: en sammenfatning av empiriske studier*. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2009(4), s. 264-279. Hentet 10.05.17 fra:  
[https://www.idunn.no/file/pdf/34670934/npt\\_2009\\_04\\_pdf.pdf](https://www.idunn.no/file/pdf/34670934/npt_2009_04_pdf.pdf)
- Lervåg-Melby, M. (2011). *Effekten av språkstimulering i førskolealder på senere leseforståelse: Hva kan forskningen fortelle oss*. *Spesialpedagogikk* 76(2), s. 41-51.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand oaks, California: SAGE publications.
- Lindberg, I. (2008). *Med andre ord i bagasjen*. I Bjar, L (red.). *Det er språket som bestemmer. Læring og språkutvikling i grunnskolen*. (s. 48-93). Bergen: Fagbokforlaget
- Lindboe, I.M., Randen, G.T., Skrefsrud, T. & Østberg, S. (2015). *Flerkulturelle perspektiver i lærerutdanningen*. I Lindboe, I.M., Randen, G.T., Skrefsrud, T. & Østberg, S. (red). *Refleksjon & relevans –språklig og kulturelt mangfold i lærerutdanningen* (s. 13-38). Vallset: Opplandske Bokforlag
- Monsen, M. (2013). *Store forventinger? Læreoppfatninger om eksterne leseprøver*. Hentet 03.04.2017 fra:  
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/41446/Monsen.avh.pdf?sequence=1>
- Monsen, M. & Randen, G.T. (2017). *Andrespråksdidaktikk- en innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Monsrud, M. (2013). *Svake andrespråksferdigheter eller spesialpedagogiske behov?. I Bjerkan, K.M., Monsrud, M. & Thurmann-Moe, A.C. (red.). Ordforråd hos flerspråklige barn. Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer* (s. 103-128). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Nordahl, & Overland, (1998). *Idealer og realiteter. Evaluering av spesialundervisning i Oslo kommune* (NOVA rapport 20/1998). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

- Opplæringslova (2016). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Hentet den 3.1.17 fra:  
[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_2#§2-7](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#§2-7)
- Opplæringsloven (2017). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (Opplæringsloven)*. Hentet 07.03.17 fra:  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven>
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket* (2. utgave). Universitetsforlaget: Oslo
- Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Proctor, C. P., Carlo, M., August, D. & Snow, C. (2005). *Native Spanish-Speaking Children Reading in English: Toward a Model of Comprehension*. *Journal of Educational Psychology*. 97(2), s. 246-256. Hentet 23.05.17 fra:  
<http://psycnet.apa.org/journals/edu/97/2/246.html>
- Regjeringen (2011). *Godt nok? Norske elevers leseferdighet på 4. og 5. trinn*. Hentet 3.1.17 fra:  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/pirls\\_rapport.pdf?id=2330763](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/pirls_rapport.pdf?id=2330763)
- Riksrevisjonen (2006). *Riksrevisjonens undersøkelse av opplæringen i grunnskolen (Dokument nr. 3:10, 2005-2006)*. Hentet 26.04.17 fra:  
[https://www.riksrevisjonen.no/SiteCollectionDocuments/Dokumentbasen/Dokument3/2005-2006/Dok\\_3\\_10\\_2005\\_2006.pdf](https://www.riksrevisjonen.no/SiteCollectionDocuments/Dokumentbasen/Dokument3/2005-2006/Dok_3_10_2005_2006.pdf)
- Rydland, V. (2009). *Betydningen av demografiske faktorer, lesing på fritiden og temakunnskaper for 5. Klasseringers forståelse av fagtekster i naturfag. En sammenligning av minoritets- og majoritetsspråklige elever*. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2009(4), s. 280-293. Hentet 10.05.17 fra:  
[https://www.idunn.no/file/pdf/34670934/npt\\_2009\\_04\\_pdf.pdf](https://www.idunn.no/file/pdf/34670934/npt_2009_04_pdf.pdf)
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Tvåspråkighet*. Lund: LiberLäromedel Lund
- Silvermann, D. (2011). *Interpreting qualitative data. A guide to the principles of qualitative research* (4. Utg.). Thousand oaks, California: SAGE publications
- Statistisk sentralbyrå (2016). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, 1. Januar 2016*. Hentet 3.1.17 fra:  
<http://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef>
- Statped (2016). *Språk 6-16 screeningtest av språkvansker*. Hentet 26.04.17 fra:  
<http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/finn-laringsressurs/sprak-og-tale/Sprak-6-16-screeningtest-av-sprakvansker-for-barn/>

- Steinsvik, B.S. (2008). *Læreres skjønn i vurderingen av tospråklige elevers opplæringsbehov*. Otterstad, Ann Merete (Red.). Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold: fra utsikt til innsikt (s. 213-228). Oslo: Universitetsforlaget
- Sweet, A.P. & Snow, C. (2002). *Reconceptualizing Reading Comprehension*. I C.C. Block, L. B. Gambrell & M. Pressley (Red.). Improving comprehension instruction: rethinking research, theory, and classroom practice (s. 17-53). San Francisco: Jossey-Bass.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utgave). Bergen: Fagbokforlaget
- Thurmann-Moe, A.C. (2013). *Utvikling av ordforråd i en flerspråklig kontekst*. I Bjerkan, K.M., Monsrud, M. & Thurmann-Moe, A.C. (red.). Ordforråd hos flerspråklige barn. Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer (s. 63-86). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Tonne, I. & Pihl, J. (2013). *Andrespråkeleven, leseprøver og litteraturbasert leseopplæring*. Hentet 3.04.2017 fra:  
<https://oda.hioa.no/en/andresprakseleven-leseprover-og-litteraturbasert-leseopplaering>
- Utdanningsdirektoratet (2015). Kartleggingsprøver. Hentet 3.05.17 fra:  
<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/kartlegging-gs/#formal-kven>
- Utdanningsdirektoratet (2016a). *Stø kurs. Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015*. Hentet 3.1.17 fra:  
<http://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/pisa-2015/>
- Utdanningsdirektoratet (2016b). *Ulike perspektiver på skolerultatene til barn og unge med innvandrerbakgrunn*. Hentet 4.1.16 fra:  
<http://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Ulike-perspektiver>
- Utdanningsdirektoratet (2017). Kva er kartleggingsprøver?. Hentet 3.05.17 fra:  
<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/hva-er-kartleggingsprover/>
- Westlund, B. (2010). *Leseforståelse. Lesestrategier og studieteknikk for de første skoleårene*. Vollen: Tell forlag
- Øzerk, K.Z. (2006a). *Et gjensidig påvirkningsforhold mellom førstespråk og andrespråk*. I Haugen, R. (red.). Barn og unges læringsmiljø 2 – med vekt på sosialisering, lek og tospråklighet (2. Utg.) (s. 144-157). Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Øzerk, K.Z. (2006b). *Tospråkligopplæring: utdanningspolitiske og pedagogiske perspektiver*. Vallset: Opplandske bokforlag.
- Øzerk, K.Z. (2012). *Minoritetsspråklige elever og Opplæringsloven §2-8*. Bedre skole, 2012(1), s. 90-92.

Øzerk, K.Z. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

## 7.0. Vedlegg

### Vedlegg 1: Intervjuguide

#### Innledning

- Presentere meg selv
- Fortelle om prosjektet; **Temaet** + jeg er ute etter **lærernes erfaringer/opplevelser**. Ikke noen rette eller gale svar.
- Etsiske retningslinjer: **Informert samtykke** + **anonymitetshensyn**
- Informere om at jeg bruker **lydopptaker** og **telefon**
- Minne om **frivillig deltakelse**, kan avslutte når som helst.
- Eventuelle spørsmål?

Kan du fortelle meg litt om din bakgrunn og din utdanning?

- Har du noen spesialpedagogisk utdanning?
- Hvor gammel er du?
- Når ble du ferdigutdannet?
- Har du etterutdanning i noe relatert til minoritetsspråklige elever?

Hvor lenge har du jobbet som lærer?

- Hvilke fag underviser du i?
- Er du kontaktlærer? Har du spesialundervisning?

Har dere mange minoritetsspråklige elever på skolen?

#### Hoveddel

##### 1) Kartleggingsverktøyene

Hvilke kartleggingsverktøy bruker du i kartlegging av minoritetsspråklige elevers leseferdigheter? (Kan du nevne hvilke prøver dere bruker?)

- Hvorfor akkurat dette/disse verktøyet/verktøyene?
- Opplever du dette/disse verktøyene som egnet for kartlegging av minoritetsspråklige elever? Hvorfor? Hvorfor ikke?

Bruker du flere kartleggingsverktøy på samme elev? I så fall, hvorfor?

Kartlegger du på morsmål? Hvorfor? Hvorfor ikke?

- Tenker du at kartlegging på morsmål kan gi deg som norsklærer nyttig informasjon?

Hvilke styrker og svakheter opplever du med kartleggingsverktøyet?

Får dere tilbud om opplæring/kurs i hvordan kartlegge denne elevgruppen?

Opplever du samsvar mellom resultatene i kartleggingsprøver av lesing og det inntrykket de får av elevene i daglig arbeidet?

## 2) Gjennomgang av kartleggingen

Hvordan kartlegger dere elevenes leseferdigheter på din skole? Er det noen spesielle tilpasninger dere gjør når dere kartlegger minoritets elever?

- Fremgangsmåten, hadde den vært annerledes hvis det hadde vært en majoritets elev?
- Opplever du kartleggingsverktøyene som nyttig?

Kan du fortelle litt om dine erfaringer rundt det å kartlegge minoritetsspråklige elevers leseferdigheter?

- Syntes du vi burde ha egne leseprøver for elever med begrensede norskferdigheter?
- Hvilke typer utfordringer er det elevene ofte har? (ordavkoding eller leseforståelse?)
- Gjør du justeringer i administrasjonen av kartleggingen underveis for å tilpasse til elevene? I så fall: Hvorfor? Og hvilke konsekvenser kan dette ha?
- Hva slags informasjon mener du resultatene gir om elevenes leseferdigheter?
- Hvordan forholder du deg til hvilket språk testen utføres på og elevens språkkunnskaper i tolking av resultatet?
- Opplever du noen spesielle utfordringer i kartleggingsarbeidet? Hva tenker du er bakgrunnen til disse utfordringene?
- **Hvordan gjøres selve vurderingen av resultatet? Gjør du det alene?**
- Er det en felles forståelse i hvordan vurdere testen på skolen? Eller er det individuelt?
- På hvilken måte er det annerledes å kartlegge minoritetsspråklige elever i forhold til majoritets elever?
- Opplever du noen mangler av opplysninger? Trenger du mer informasjon for å kunne vurdere elevens leseferdigheter?
- Hva skal til før du henviser eleven videre til PP-tjenesten? Hvor ofte skjer dette?

## 3) Konsekvenser av kartleggingen

I hvilken grad tenker du at kartleggingsverktøyene gir gyldig informasjon om elevens ferdigheter?

- Gir den informasjon som kan brukes til å tilpasse undervisningen?

- Skiller verktøyet mellom elevens språkferdigheter og leseferdighet? (Hvis ikke: Hvordan gjør du det?)
- Har du kjennskap til hvilke ferdigheter elevene som kartlegges har på eget morsmål?
  - o Lesing, skriving? Hvilken påvirkning kan dette eventuelt ha?
- Kartlegger dere flere områder for å få et bedre bilde av hvor elevens utfordringer faktisk ligger? (Språk 6-16= Screening av språkvansker for eks.)
- Gir resultatet fra testen et godt grunnlag til å forme tiltak og en eventuell videre kartlegging?

I litteraturen er det dokumentert at minoritetsspråklige elever henvises hyppigere til sakkyndig vurdering enn andre elever. Har du noen refleksjoner over hvorfor det er slik?

- Hva tenker du er grunnen til at denne elevgruppen er overrepresentert i spesialundervisning?
- Kan dette ha sammenheng med hvordan elevene blir kartlagt? I så fall: hvordan?
- Hvordan tenker du at lærere kan arbeide for å snu denne trenden?

#### **4) Lærerkompetanse og kartlegging**

Hvem på denne skolen er det som gjør kartleggingen av disse elevene? (er det læreren eller spesialpedagogen? Hadde det vært annerledes om det var en majoritetselev?)

Hva mener du kjennetegner en god og en dårlig leser på 4. trinn?

Synes du at du har det kartleggingsverktøyet du trenger for å vurdere leseferdighetene til denne elevgruppen?

I arbeid med minoritetsspråklige elever, skaffer du deg informasjon om elevens språk og dets oppbygging?

Får elevene på denne skolen tilbud om tospråklig opplæring?

En hovedutfordring er å skille mellom å være tidlig i andrespråklæringen og å ha spesifikke vansker. Still minst ett spørsmål som får læreren til å reflektere over dette.

Jeg synes det er viktig at du også spør om det daglige vurderingsarbeidet, det som kan knyttes til den uformelle vurderingen

#### **Avslutning:**

Bruker du resultater fra de nasjonale prøvene i lesing til å vurdere eleven?

Er det noe du vil tilføye?



## Vedlegg 2: Informasjonsskriv

### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

*"Læreres opplevelse av kartlegging av minoritetsspråklige elevers leseferdigheter"*

#### **Bakgrunn og formål**

Jeg er masterstudent ved Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet, NTNU, med spesialisering i spesialpedagogikk og jeg har tidligere fullført lærerskolen ved NTNU, tidligere Høgskolen i Sør-Trøndelag, HIST. Nå arbeider jeg med den avsluttende masteroppgaven, hvor jeg ønsker å få innsikt i hvordan lærere i barneskolen kartlegger elever fra språklige minoriteter ved mistanke om en lesevanske. Mer spesifikt er ønsket å få innsikt i læreres opplevelser rundt kartlegging av minoritetsspråklige elevers mulige lesevanter, på mellomtrinnet.

I denne anledning ønsker jeg å intervju 3-4 lærere fra ulike barneskoler om dette temaet. Jeg vil ta kontakt med forskjellige skoler i både Trondheim og Bergen for å finne deltakere til forskningen. Det eneste kravet til deltakerne er at de er lærere, i ordinær klasse, med lang erfaring med å kartlegge elever fra språklige minoriteter.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltakelse i studien innebærer et intervju om det beskrevne temaet. Spørsmålene i intervjuet vil omhandle lærerens personlige opplevelser/erfaringer med kartleggingen, og dermed er det ikke nødvendig med noen forberedelse. Det er vanskelig å si eksakt hvor lang tid det vil ta, men ikke mer enn 1 time. Intervjuet vil bli registrert med en båndopptaker hvor opptaket vil bli slettet etter at transkripsjonen er fullført.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun meg og veileder som vil ha tilgang til datamaterialet, men ingen personopplysninger vil bli skrevet ned i transkripsjon eller i oppgaven. Personopplysninger til deltakerne vil bli oppbevart/lagret på en passord-beskyttet Mac, og dette vil bli slettet når prosjektet avsluttes.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.17. Alle personopplysninger vil som sagt bli behandlet konfidensielt, og ingen av deltakerne skal kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Både notater og opptak av intervjuene vil slettes når oppgaven er ferdig.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Ved spørsmål eller ønske om å delta i studien, ta kontakt med:

Trine Storheim

Epost: [93trine@gmail.com](mailto:93trine@gmail.com)

Tlf.: 986 83 562

Veileder: Ingvil Bjordal

Epost: [Ingvild.bjordal@NTNU.no](mailto:Ingvild.bjordal@NTNU.no)

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Vennlig hilsen

Trine Storheim

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD



Ingvil Bjordal  
Institutt for grunnskolelærerutd. 1-7 og bachelor i arkiv og samlingsforvaltning NTNU  
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 09.01.2017

Vår ref: 51650 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.12.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

51650	<i>Læreres opplevelser med kartlegging av minoritetsspråklige elever ved mistanke om lesevansker</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Ingvil Bjordal</i>
Student	<i>Trine Storheim</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS  
NSD – Norwegian Centre for Research Data

Harald Hårfagres gate 29  
NO-5007 Bergen, NORWAY

Tel: +47-55 58 21 17  
Faks: +47-55 58 96 50

nsd@nsd.no  
www.nsd.no

Org.nr. 985 321 884

Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Trine Storheim 93trine@gmail.com

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 51650

Ifølge meldeskjema informeres utvalget skriftlig og/eller muntlig om hva deltakelse i studien innebærer. Personvernombudet finner at det gis tilfredsstillende informasjon til utvalget.

Personvernombudet har lagt til grunn for vår vurdering at det ikke behandles sensitive eller taushetsbelagte opplysninger i forbindelse med studien. Vi legger videre til grunn at data sikres i tråd med NTNU sine retningslinjer for datasikkerhet.

Ved prosjektslutt anonymiseres data ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Eventuelle lyd-/bildeopptak slettes.

