

## Sammendrag

Dette kvalitative masterprosjektet handler om språkkartlegging av nyankomne elever i videregående opplæring i Norge. Oppgaven tar utgangspunkt i tre intervjuer med ansatte, som på ulikt vis er tilknyttet kartleggingspraksisen ved én videregående skole. Kartlegging er ved denne skolen knyttet til vurdering av nyankomne elevers behov for særskilt språkopplæring. Hvorvidt elevene har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge ordinær undervisning vurderes på grunnlag av kartleggingsverktøyet "Kartleggeren" (Fagbokforlaget, 2015), og tilbudet som innebærer særskilt opplæring i norsk organiseres i et innføringstilbud.

Høsten 2016 nekter ei gruppe nyankomne elever å delta i skolens årlige kartlegging i norsk. Nekten kan sees som en konkret og eksplisitt demonstrasjon av motstand, men informantenes refleksjoner rundt hvorfor hendelsen oppstår går langt utover rent språklige aspekter ved kartlegging. Deres tilnærminger til minoritetsspråklige elevers skolehverdag generelt, og utfordringer ved kartlegging spesielt, spenner seg fra individuelle faktorer til forhold på systemnivå. Disse uttalelsene blir diskutert i lys av både språklige og etiske aspekter ved kartlegging.

Jeg har som mål å 1) forstå elevenes motstand mot skolens praktisering av kartlegging, i tillegg til å 2) forstå hvorfor informantene tenker og handler som de gjør når kartlegging byr på utfordringer. Samtidig som informantenes tilnærminger til kartlegging og opplæring varierer, kan de fleste drøftes med referanse til forskere som diskuterer kartleggingsprøvers mål, faktiske bruk, og potensielle konsekvenser. Målet er ikke å utforske og diskutere validiteten til eller innholdet i det aktuelle kartleggingsverktøyet.

Studien belyser praksisen ved en skole hvor de administrative fordelene ved språkkartlegging er viktigere enn de pedagogiske, formative og etiske sidene ved arbeidet. Uavhengig av årsakene ser skolens praktisering av kartlegging og opplæring ut til å skape usikkerhet, og opplevelsen av å bli undervurdert, stigmatisert og holdt tilbake i sine skoleløp, for individene det gjelder. Utfordringene som møter nyankomne elever og ansatte i videregående opplæring i forbindelse med språkkartlegging, tar på denne måten utgangspunkt i og fokuserer på ett empirisk tilfelle. Men informantenes erfaringer brukes også til å diskutere hvorvidt tilpassa opplæring, språklig mangfold og inkludering er realiteter ved det norske opplæringssystemet som helhet.



## **Abstract**

This is a qualitative master's thesis, focusing on language assessment of newly arrived students in High School. It builds on three open interviews with adults who in different ways take part in one school's assessment practice. My ambitions are 1) to understand a group of students' motivation to refuse to participate in assessment, and 2) to understand better the thinking and actions of testers when they meet the challenges connected to language assessment. I concentrate on the purposes, actual use and potential consequences of assessing newly arrived students' Norwegian proficiency, and am less concerned of exploring and discussing the validity or the content of the actual language test or tool. Especially, I am interested in studying which social, political and economic factors that can affect one school's choices and understanding in the carrying out of language assessment.

The study sheds light on a practice where the administrative advantages of language tools are more important than the formative, pedagogical and ethical aspects of language testing. The school's practice of assessment seems to contribute to feelings of uncertainty, stigma and experiences of educational delay, among the students involved. Experiences of language assessment, and the school's reception of newly arrived students more generally, are accordingly based on one empirical case, but used to discuss whether individual adjustment, language diversity and inclusion can be seen as representing the Norwegian school system more widely.



## Forord

Jeg begynner å forstå hvor *lite* jeg kan om andrespråklæring og flerspråklig pedagogikk. Jo mer jeg leser og skriver, jo *mindre* skjønner jeg hvordan viktige prinsipper som tilpassa opplæring, språklig mangfold og inkludering går fra å være store, flotte ord til felles, uttalte mål, og enda mindre – reell praksis. For å ikke bli helt motløs av tanken på det komplekse læreryrket, prøver jeg å se den til tider overveldende følelsen av uvitenhet som en form for ydmykhet. At jeg i denne prosessen har lært så mye at jeg skjønner hva jeg ikke kan, kan være akkurat det jeg trenger for å kunne arbeide med mennesker.

Jeg kan imidlertid ikke skryte av å ha blitt et mer modent og reflektert menneske av meg selv og mitt masterarbeidet. Det er både individer og mer strukturelle faktorer som har bidratt til en læringsprosess prega av stort rom for individuell utfoldelse, kombinert med tett faglig oppfølging. Instituttet, Brit, Stian og Turi Marte: Takk for sosiolingvistisk lesegruppe, masterverksted, og for engasjementet for faget og den enkelte student som kjennetegner læringsmiljøet ved Institutt for nordisk. Olaf: Takk for forskninga og undervisninga di som har inspirert meg til å gå videre med norsk som andrespråk. Alle på Dragvoll, og spesielt lesesal 6301: Takk for alle “hei” og nikk, arbeidsro og fellespauser, og opplevelsen av at vi alle er i samme båt. Mamma, pappa og Edda: Takk for deres betingelsesløse omsorg, og for at dere er like i nærheten til å minne meg på at jeg er mer enn oppgaven jeg produserer. Rune: Tusen takk for alle de små, men store tingene du gjør hver dag. Som regel uten at jeg spør, og ofte før jeg selv veit hva jeg trenger.

Til sist: Tusen takk til min hovedveileder, Irmelin Kjelaas. Uten deg ville ikke denne oppgaven blitt til. Min master bygger på dine intervju, og din tillit til å være en ydmyk bidragsyter til CAGE. Som fremtidig lærer ser jeg opp til deg som en konsekvent, tilstedeværende og brennende engasjert veileder. Du møter oss studenter der vi er, og oppfordrer oss til å være modige og selvstendige som forskere. Og når vi gaper over for mye, eller blir for kritiske for tidlig, minner du oss på alt vi ikke har lest eller redegjort for, eller hva som var det opprinnelige målet. Masterprosessen har med deg virka trygg og overkommelig hele veien.

Når jeg nå er ferdig med kliss og klisjéer, kan du som leser endelig bla om til den egentlige oppgaven. Som en evig optimist håper jeg at den kan være til interesse for flere enn meg selv, to veiledere, og to sensorer. Sannsynligheten er likevel stor for at dette masterprosjektet er og blir et blaff av ny innsikt innen et iboende dynamisk, og endelig populært og prioritert, felt. God lesing!

*Anna Sjølset Vidarsdóttir*

*Mai 2018*



# Innhold

<b>1. Innledning</b>	<b>1</b>
<i>Kartlegging i praksis</i>	1
<i>Fokus: Problemstillinger og perspektiver</i>	3
<i>Sentrale begreper</i>	4
Kartlegging versus utredning	4
Minoritetsspråklige elever	5
Innføringstilbud	6
<i>Aktualisering</i>	6
<i>Konkretisering</i>	7
<i>Oppgavens oppbygning</i>	9
<b>2. Språkopplæring for nyankomne elever i videregående opplæring</b>	<b>11</b>
<i>Innføringstilbud</i>	11
<i>Juridiske aspekter</i>	13
Kartlegging	13
Enkeltvedtak	14
<i>Språklige aspekter</i>	14
Enspråklighetsnorm og -ideologi	15
Flerspråklig pedagogikk	17
<i>Etiske aspekter</i>	18
<i>Kartleggere</i>	20
<i>Kartleggeren</i>	21
<b>3. Metode</b>	<b>23</b>
<i>Etnografi</i>	23
<i>En abduktiv prosess</i>	23
<i>Validitet</i>	24
<i>Det åpne intervjuet</i>	26
<b>4. Analyse</b>	<b>29</b>
<i>Forklaringer på motstand</i>	29
“Hvis vi scorer dårlig må vi gå her lengre” – Frykten for et lengre skoleløp	29
Det norske skolesystemet og nyankomne elevers usikkerhet	31
En konflikt mellom skolens forventninger og elevenes identitet?	32
<i>Mangelorientering</i>	34

<b>5. Drøfting</b>	<b>37</b>
<i>Fravær av elevenes stemmer</i>	38
Affektive og sosiokulturelle perspektiver	38
<i>Å realitetsorientere eller undervurdere</i>	39
Sammenhengen mellom usikkerhet og motstand	40
Normalitet	42
Identitet	43
Stigmatisering?	44
<i>Systematisk forskjellsbehandling – reproduksjon av sosial ulikhet</i>	44
<i>Mestringsstrategier</i>	46
<i>Endring – hvem sitt ansvar?</i>	47
Forskninga: Fokus på ulikhet og resultater	47
Kartlegging: Et isolert og utdatert felt?	48
<i>Alternativer til mangelorientering og en kompensatorisk praksis</i>	49
Interkulturell pedagogikk	49
Kartlegging i klasserommet	50
Språksamtaler og mellomspråksanalyse	50
<b>6. Avslutning</b>	<b>53</b>
<i>Oppsummering</i>	54
<b>7. Litteratur</b>	<b>57</b>
<b>8. Lektorrelevans</b>	
<i>“Norsk som andrespråk”</i>	
<b>9. Vedlegg</b>	



## 1. Innledning

Elever i videregående med et annet morsmål enn norsk og samisk, har ifølge Opplæringsloven § 3-12 rett til særskilt språkopplæring inntil de har “tilstrekkelige ferdigheter i norsk” til å følge ordinær undervisning. Elevenes *rett* innebærer i dette tilfellet fylkeskommunens *plikt* til å kartlegge elevenes kompetanse i norsk for å fatte vedtak om særskilt språkopplæring (Opplæringsloven kapittel 3. Videregående opplæring, §3-12). Det er kartlegging, med de språklige og etiske aspektene som hører til, denne oppgaven handler om.

Om en er ute etter å forstå hvor langt elever er kommet i sin språklige utvikling for å tilpasse opplæringa til deres språklige forutsetninger, kan språkkartlegging sees som en formativ, *pedagogisk* og systematisk praksis (Myers og Collett, 2006; Egeberg, 2016; Bøyesen, 2017). Men kartlegging kan også ha rene *administrative* formål knytta til organisatorisk differensiering av elever, og rapportering i forbindelse med finansiering av opplæringa (Palm og Ryen, 2014).

På bakgrunn av intervjuer med tre ansatte i og tilknytta skolen, gir dette masterprosjektet innblikk i én videregående skoles kartleggingspraksis. Dette er en skole som kartlegger og vurderer nyankomne elevers behov for et innføringstilbud med utgangspunkt i kartleggingsverktøyet “Kartleggeren” (Fagbokforlaget, 2015). Ettersom slike verktøy vanskelig kan sees som gode eller dårlige i seg selv, men må evalueres i sammenheng med hva de brukes til (Randen, 2015), vil jeg fokusere på uttalte *formål* med og reell *praktisering* av språkkartlegging. Jeg er mer interessert i å spørre hvorfor, hvordan og med hvilke konsekvenser, enn å spørre hva Kartleggeren måler eller hvordan verktøyet fungerer. Utgangspunktet er vissheten om at kartleggingsprøver er kraftfulle verktøy, som uavhengig av om de produserer rettferdige og sanne resultater vil kunne påvirke elevers selvtillit, selvoppfattelse og identitet (Davies, 2008; McNamara, 2008; Shohamy, 2014).

### Kartlegging i praksis

Skoleåret 2016/2017 er min veileder Irmelin Kjelaas tilstede ved en videregående skole på Østlandet. Skolen har rundt 100 minoritetsspråklige elever, og befinner seg i en av kommunene som fungerer som kasus i forskningsprosjektet «Coming of Age in Exile (CAGE) – Health and Socio-Economic Inequities in Young Refugees in the Nordic Welfare Societies». Dette er et fireårig samarbeid (2015-2019) mellom forskergrupper i Danmark, Finland, Sverige og Norge. Prosjektets overordna mål er å undersøke hva som skaper helsemessige og sosioøkonomiske ulikheter blant unge flyktninger i Norden (cage.ku.dk). Tre

intervjuer som utgjør noe av det empiriske materialet fra Kjelaas etnografiske studie tilknytta CAGE, har jeg fått tilgang til. Et delmål mer overkommelig for min oppgave er å belyse skolens rolle i minoritetsspråklige elevers læring. Og mer nøyaktig, på hvilken måte kartlegging spiller inn.

Bakteppet for Kjelaas' fokus i disse intervjuene er at ei gruppe nyankomne elever nekter å delta i skolens årlige kartlegging i norsk. Handlinga kan sees som en eksplisitt mobilisering av motstand, men episoden jeg har valgt å kalle "kartleggingsnekten" er også en kompleks situasjon og uttrykk for flere årsaker. Først og fremst tolker jeg episoden som et bilde på eller uttrykk for noen av de utfordringene og dilemmaene som møter elever og ansatte i forbindelse med kartlegging. Slik beskriver tre ulike aktører i skolen eksempler på nyankomne elevers reaksjoner på kartlegging:

**Engelsklærer:** [...] og de var så sinna og de skulle nekte å ta denne språktesten hele gjengen. Kollektivt nekte å ta språktest [...] i norsk, fordi de lagde en sammenheng mellom at "når vi tok den språktesten i fjor, så måtte vi ta videregående [les: vg1] på to år. Og skal vi ta den på nytt i år, og vi scorer dårlig, så må vi gå her enda lengre". Det er sånn logikken er da.

**Leder:** Det er mange som synes det er okay. Men så har du de som ikke vil la seg kartlegge. Og hvorfor det, det vet jeg faktisk ikke. Det kan hende de syns ikke det er nødvendig.

**Rådgiver:** Altså, hva vet de om oss? Vet de hva vi er og hva vi skal være til for? Det hadde jeg ikke noe inntrykk av at hun visste. Hun ble veldig forskrekka, og var absolutt ikke klar for å gå inn i noe samarbeid som hadde med testing og kartlegging å gjøre.

I samtale med en engelsklærer, en leder for tilrettelegging av elevtjenester og en rådgiver fra psykologisk pedagogisk tjeneste (PPT), vises lignende og andre eksempler på hvordan informantene observerer og forsøker å fortolke elevenes motstand til kartlegging.

Informantenes uttalelser indikerer at elevenes protester er resultat av at de opplever skolens praksis som devaluerende og stigmatiserende, med betydelige konsekvenser for deres videre skolegang og muligheter for gjennomføring.

## Fokus: Problemstillinger og perspektiver

At informantene, de ansatte, uttaler seg på vegne av noen andre, elevene, er gjennomgående for denne oppgaven. Av den grunn virker det naturlig med en todelt problemstilling for analyse og videre drøfting. Den første fokuserer indirekte på elevene, de som kartlegges, og den andre på informantene; de som administrerer, gjennomfører eller observerer kartlegging. Problemstillingene er som følger:

1. Hvordan forstår informantene *elevenes* reaksjoner på kartlegging?
2. Hvordan kan en forstå *informantenes* tanker om og responser på utfordringene kartlegging innebærer?

Mens mange forskere spør om kartleggingsprøver måler det de er ment å måle (se for eksempel Arnesen, Braeken, Ogden og Melby-Lervåg, 2018), er denne oppgaven ikke et av de strukturalistiske og formallingvistiske bidragene som lenge har dominert feltet (McNamara, 2008). Jeg følger sosiolingvist Elana Shohamys oppfordring om å studere kontekstuelle og mer underliggende faktorer som bidrar til at kartleggingspraksisen foregår som den gjør. Ifølge Shohamy kan kartleggingsprøver fungere som “speil” på hvem eller hva som prioriteres i opplæringsystemet, og bør sees som del av større politiske, sosiale, utdanningsmessige og økonomiske kontekster (Shohamy, 2014:7).

På samme måte som språklæring er en sammensatt, ikke-lineær prosess som påvirkes av mange ulike faktorer (Bjerkan, Monsrud og Thurmann-Moe, 2013), har kartlegging som fenomen vist seg vanskelig å avgrense. En mulig tilnærming er å etterstrebe å få tak på “prøvetakernes perspektiv” (Shohamy, 2014:6), her representert gjennom videregåendelever. Dette er en avgrensning som gjenspeiler et sosiokulturelt syn på språklæring, og at jeg er spesielt opptatt av affektive faktorer i unge og voksnes språkutvikling (se for eksempel Alver og Dregelid, 2016). Med et sosiokulturelt perspektiv på læring, i denne sammenheng språklæring, er det ifølge Olga Dysthe (2006) to ting som vektlegges: *Motivasjon*, som påvirkes av forventninger som unge møter i samfunnet og kulturen de oppholder seg i. Og *læringsmiljø* og situasjoner i skolen, som skal stimulere til aktiv deltakelse. For å ha motivasjon til å lære mer må språklæringa gi mening og virke relevant for individet, og fellesskapet må bidra til at den enkelte føler at seg og sine bidrag blir verdsatt (Dysthe, 2006).

Grunnleggende antakelser er at identitet, trygghet og holdninger til opplærings situasjonen spiller en sentral rolle i elevs læring (Gardener, 2003; Dörnyeis, 2003). Men mer dekkende

for videregående som kontekst er kanskje en nyere sosiokulturell *literacy*-tilnærming, som er mer praksisretta, og mindre individ- og ferdighetsorientert. Joke Dewilde og Mari-Ann Igland (2015) knytter språk- og tekstkyndighet til danning, og nevner tre sentrale dimensjoner i arbeidet med elevers språkutvikling: På personlig plan – individuell myndiggjøring, på samfunnsplan – aktiv deltakelse, og på ideologisk plan – økt sosialt likeverd og utjevning gjennom tilnærma like utdanningsmuligheter (Dewilde og Igland, 2015:112). I tillegg til å utforske hva formidling og praktisering av kartlegging signaliserer overfor de individuelle prøvetakerne, nærmer jeg meg på grunnlag av de nevnte teoriene kartlegging på makronivå.

I det følgende skal jeg konkretisere hvordan en videregående skole på Østlandet har valgt å gjennomføre språkkartlegging, og kort si noe om hva informantene anser som kartleggingas innhold og formål. Men før jeg konkretiserer hva kartlegging innebærer i den aktuelle sammenhengen, er det behov for en redegjørelse av og aktualisering over språkkartlegging mer generelt.

## Sentrale begreper

Jeg har allerede brukt en del begreper uten å redegjøre for hva de betyr, verken i denne sammenhengen eller på feltet som sådan. Det gjelder blant annet termene “nyankomne elever” og “innføringstilbud,” og denne oppgavens viktigste begrep; “kartlegging”.

## Kartlegging versus utredning

I analyse og drøfting vil jeg ta utgangspunkt i praksisen ved en skole som *kartlegger* alle sine nyankomne elever i norsk for å organisere et tilbud om særskilt norskopplæring. I tillegg møter vi en rådgiver fra PPT og hennes observasjoner i forbindelse med *utredning* av fem elever. Disse elevene er tilmeldt PPT på bakgrunn av at de ved forrige kartlegging scorea under kritisk grense. Kartlegging handler ved den aktuelle skolen om å måle, eller definere, elevenes norskspråklige nivå. Dette gjøres ved bruk av Kartleggeren – et normert verktøy som sammenligner elevenes resultater ut i fra en score basert på majoritetsspråklige elevers språkferdigheter. Kartlegging blir i denne sammenheng noe annet enn utredning, hvis en tar utgangspunkt i utredningsmodeller som poengterer viktigheten av å kartlegge tidligere erfaringer – ervervede kunnskaper og ferdigheter, og miljømessige forhold – nærpå personer, pedagogikk og tilrettelegging, som kan ha påvirket læring og mestring (Egeberg, 2016).

Formålet med utredning skiller seg som regel også fra motivasjonen til å språkkartlegge nyankomne elever. Mens samarbeid med sakkyndig instans gjerne handler om å utrede elever for *spesifikke lærevansker* og behov for *spesialundervisning*; en individuell rett hvor ressursene utløses via Opplæringslovens § 5-1, skal kartlegging med utgangspunkt i § 3-12

handle om å skaffe oversikt over *andrespråksdidaktiske* utfordringer. Kravet om sakkyndig vurdering gjelder ikke i forbindelse med vedtak om rett til særskilt språkopplæring etter § 3-12 (Opplæringsloven Kapittel 3). Ifølge både internasjonal og nasjonal forskning er imidlertid minoritetsspråklige elever overrepresentert innfor spesialundervisning, men samtidig underrepresentert med tanke på å få en spesifikk diagnose (Cummins, 2000; Pihl, 2002; Egeberg 2007, Øzerk, 2008). Mye av årsaken kan knyttes til det vanskelige, og som vi skal se i enkelte tilfeller ubesvarte, spørsmålet: Er elevens lærevansker av spesialpedagogisk eller andrespråkdidaktisk art (Randen, 2013)?

Hva praktisk pedagogisk tjeneste (PPT), den aktuelle skolen og forskere på feltet definerer som kartlegging og utredning, viser seg å være forskjellig. På landsbasis er gjennomføringa av kartlegging preget av stor variasjon (Rambøll Management, 2016), noe som kan ha sammenheng med den vage ordlyden i Opplæringsloven. Dette kommer jeg tilbake til.

### **Minoritetsspråklige elever**

Når jeg skriver “minoritetsspråklige elever” viser jeg til barn, unge og voksne i opplæringssystemet med et annet morsmål enn norsk og samisk (Meld. St. 6, 2012-2013). Selv om de alle er i full sving med å lære seg et nytt opplæringspråk er betegnelsen minoritetsspråklig vid. At denne oppgaven fokuserer på elever med flyktningbakgrunn og kort botid i Norge begrenser kompleksiteten innad i gruppa noe. Termen er knytta til Opplæringsloven, og til læreplanen i norsk som skal benyttes i videregående for elever som har enkeltvedtak om særskilt norskopplæring, og kortere enn seks års botid på eksamenstidspunktet (Udir, 2017).

Flere er skeptiske til å bruke dikotomien minoritetsspråklig/majoritetsspråklig. Blant andre Anne-Valerie Sickinghe (2015) mener begrepene kan bidra til at vi assosierer minoritetsspråklige med manglende norskkunnskaper og ikke-vestlig bakgrunn, og tenker på majoritetsspråklige som enspråklige uten utenlandsk bakgrunn. Når jeg likevel velger å skrive minoritetsspråklige elever, nyankomne elever og elever med kort botid, er det ikke med mål om å forenkle og devaluere. Valget bygger på synet om at forskjeller mellom elever bør gjøres til eksplisitt kommunikasjon i skole og forskning, enten de eksisterer, forsterkes eller skapes (jf. Lidén, Lien og Vike, 2001). Begrepet tydeliggjør også at norsk er det språket som barnehager og skoler regner som majoritets- og opplæringspråk, selv om en stadig større andel av den norske befolkninga har andre førstespråk og andre bakgrunnsferinger (Egeberg, 2016:11).

## **Innføringstilbud**

Mange elever i videregående med flyktningbakgrunn og kort botid følger ulike former for innføringstilbud. Dette er særskilte overgangsordninger for nyankomne elever i egne grupper, klasser eller skoler, med mål om at elevene “så raskt som mulig” skal lære seg “tilstrekkelig norsk” til å følge ordinær undervisning (Udir, 2018). I sin undersøkelse av de ulike tilbudene på landsbasis finner Rambøll Management (2016) at 17 av 19 fylkeskommuner tilbyr en form for innføringstilbud til nyankomne elever i videregående opplæring. I likhet med skolen i denne oppgaven har de fleste fylkeskommunene organisert tilbudet som et år “0,” som vil si at elevene kan delta i opplæringa uten å bruke av sin rett til videregående opplæring.

Rambøll Managements rapport (2016) konkluderer med at tilbudet i hovedsak er en positiv og nødvendig ordning, i tillegg til å representere en sosial arena og fungere som en introduksjon til det norske skolesystemet. Samtidig indikerer undersøkelsen at den jevne organiseringa av tilbudene, og kvaliteten på innholdet, varierer i stor grad mellom skolenivå, og mellom ulike kommuner og fylkeskommuner (Rambøll Management, 2016). Dette har blitt belyst og kritisert tidligere (Øzerk, 2007b; Thorshaug og Svendsen, 2014; Randen, 2015). Ifølge analyse- og utredningsleder Ida Gram innrømmer flere av informantene i Rambølls undersøkelse at det er tilfeldig hva slags tilbud som gis, og at innhold og utforming avhenger mer av hva slags lærerkompetanse skolene har tilgang på, enn behovet til den enkelte elev (i Bodahl, 2016). Hva slags språkopplæring eleven i utgangspunktet bør få tilbud om, skal fattes i enkeltvedtak. Disse skal i sin tur gi retningslinjer for videre opplæring som gjelder for kun ett år om gangen (Udir, 2016). Det er i forbindelse med enkeltvedtak om særskilt språkopplæring at kartlegging kommer inn.

## **Aktualisering**

Det er bred enighet om at informasjon om elevers egne forutsetninger og behov, styrker og svakheter er uvurderlige for å kunne gi riktig form for opplæring (Egeberg, 2016).

Utfordringa er at mange av prøvene som brukes i kartlegging av minoritetsspråklige elever verken er normert for elevgruppa de brukes på, eller tilpassa formålene de brukes til (Randen, 2014). Nyere forskning indikerer at det ikke en gang er sikkert at prøvene måler det de er ment å måle. I februar kom en analyse av de 57 mest brukte kartleggingsprøvene i norsk skole (Arnesen, Braeken, Oden og Melby-Lervåg, 2018). Utvalget bak finner at et fåtall av prøvene er kvalitetssikra på skikkelig og vitenskapelig vis. Kartleggeren, som skolen i denne oppgaven benytter, kommer i analysen ut som “for dårlig”. Den anerkjente professoren i pedagogikk Sten Ludvigsen kommenterer analysen slik:

Jeg mener dette er så viktig at man burde følge opp artikkelen ved å nedsette et ekspertutvalg eller be et sterkt fagmiljø gi retning for videre arbeid med kartleggingstester. De kan ikke minst vurdere hvilken forskning som trengs for å gjøre kartleggingsverktøyene sikre. Det vi trenger, er en konsensusrapport fra fagmiljøene, sier Ludvigsen (Time, 2018).

Utdanningsdirektoratet på sin side svarer i en epost til *Morgenbladet* at det er “opp til kommunene selv” hvilke kartleggingsverktøy de vil bruke (Time, 2018), i tråd med Opplæringsloven § 2-8 og § 3-12. Direktoratet skriver videre at det foreløpig ikke er aktuelt å ta initiativ til en nasjonal godkjenningsordning, eller å foreta seg noe annet for å sikre fremtidig bruk av kvalitetssikra verktøy.

## Konkretisering

Det er på tide å belyse den aktuelle skolens kartleggingspraksis, slik informantene beskriver den. Hvem deltar i eller uttaler seg om kartlegging ved denne skolen? Hvem kartlegges? Hva er praksisen knytta til? Hva er egentlig innholdet i kartlegginga? Hva er informantenes oppfatning av hvorfor de gjennomfører kartlegging? Svarene er i første omgang deskriptive, men vil bli tatt opp igjen i analyse og drøfting.

## Informantene

Denne oppgavens tre informanter har ulike roller i og perspektiver på kartlegging. Leder for tilrettelegging av elevtjenester har det formelle ansvaret for språkkartlegginga, og står midt oppe i den aktuelle konflikten med kartleggingsnekten. Engelsklærer er ikke med på kartlegginga av elevenes norskkompetanse, men står på sidelinja og observerer kartleggingspraksisen. Siste informant er ikke ansatt ved skolen, men en rådgiver fra PPT som sier hun har fått overlevert fem navn som hun er ment å utrede, på bakgrunn av resultater fra forrige kartlegging.

## Elevene

For å avgjøre hvem de skal språkkartlegge, går administrasjonen ved skolen gjennom elevlistene på utkikk etter utenlandsklingende navn. Alle elever med etternavn som ikke lyder norske blir henta ut av undervisninga med den antakelse at de har andre morsmål enn norsk. Leder forteller at de må gjøre det sånn, og at det er slik de har gjort det i mange år. Denne høsten er imidlertid situasjonen noe spesiell, med tanke på at ei gruppe minoritetsspråklige elever i andre klasse nekter å være med på den samme kartlegginga som de deltok i året før.

Fem minoritetsspråklige elever er i tillegg tilmeldt PPT for videre utredning. Dette er grunnen til at rådgiver er tilstede ved skolen denne høsten. Elevenes resultater på Kartleggeren er

grunnlaget rådgiver får opplyst for tilmelding til PPT. Hennes inntrykk er at skolen har henvist de som scorer lavest på kartlegginga, i troen på at disse elevene har behov for tilpasning utover å ta VG1 over to år med styrka norskopplæring.

### **Et segregert tilbud med særskilt norsk**

I utgangspunktet kan særskilt språkopplæring være tre ting: særskilt norsk, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Ved den aktuelle skolen tilbys kun særskilt norsk. Innføringstilbudet som gis nyankomne elever er et forlenga løp som innebærer færre norsktimer, større fokus på begrepslære og tilbud om språkkafé. Med utgangspunkt i resultater fra Kartleggeren fattes det denne høsten enkeltvedtak som gir 37 nyankomne elever rett til særskilt norskopplæring, opplyser leder.

Vedtakene som fattes gjelder ifølge leder hver enkelt elev, og inneholder elevens kartleggingsresultater, morsmål, hvorvidt eleven har tilbud om tospråklig assistent, og eventuelt hva det tospråklige tilbudet innebærer. Når det gjelder resultatene som vedtakene baseres på, opplyser leder at Kartleggeren produserer en score som representerer en andel i forhold til en gjennomsnittlig majoritetselev. Leder er altså bevisst at nyankomne elever sammenlignes med majoritetselevers norskkompetanse, uten å problematisere dette videre. Med utgangspunkt i dette verktøyet har skolen selv definert språklige minimumskrav for opptak til ordinære linjer: 70 prosent score for yrkesfag og 80 prosent for studiespesialisering. Behovet for særskilt opplæring i norsk i et segregert innføringstilbud begrunnes følgelig med at elevene har scora under 70 prosent på språkkartlegginga.

### **Hva og hvorfor?**

Språkkartlegging av nyankomne elever er ved denne skolen, som ved mange andre, knytta til organisering av et innføringstilbud. Hva trekker informantene selv fram som *innholdet* i kartlegginga, og hva ser de som *hensikten* bak skolens praksis? er også interessant å spørre. Et svar dukker opp i forbindelse med at intervjuer spør leder om ikke Utdanningsdirektoratets kartleggingsmateriell (2007), eller generelt verktøy som også kartlegger tidligere språk-, skole- og arbeidserfaringer, ville være aktuelle å bruke:

**Leder:** Jeg tenker i første omgang så er det viktig informasjon å ha, men det kan bli litt mye informasjon og.

**Intervjuer:** At det blir for omfattende?

**Leder:** Ja, fordi det vi ønsker først og fremst er å vite norsk nivå for å kunne hjelpe eleven videre der de er i forhold til norsken sin.



Kartleggingas viktigste funksjon er å finne elevenes nivå i norsk. Verktøy som kartlegger *mer* enn elevenes norskkompetanse oppleves å skaffe for mye informasjon, som ikke nødvendigvis virker relevant for å hjelpe nyankomne elever med å lære opplæringspråket.

## Oppgavens oppbygning

Neste del handler om det mer overordna bildet som kartlegging er en liten del av. Den skal skissere hvordan videregående opplæring ivaretar elever som selv har innvandret til Norge som barn, ungdom eller voksne, med spesielt fokus på språkopplæringa. Videre viser jeg til noen av de juridiske, språkvitenskapelige og etiske aspektene ved kartlegging som forskere allerede har diskutert. På de siste sidene av dette teoretiske og forskningsbaserte kapitlet generaliserer jeg over aktørene som i denne oppgaven uttaler seg om kartlegging – altså skoleledere, lærere og rådgivere i PPT generelt, og ser på det konkrete verktøyet som skolen bruker.

Etter denne beskrivelsen av språkopplæring for nyankomne elever i videregående opplæring, kommer kapittel 3 – metode. Etersom jeg ikke har samla inn min egen empiri, men analyserer og fortolker Irmelin Kjelaas' materiale, vil kapitlet bli via til de metodiske problemstillingene knytta til dette. Kapittel 4 – analyse, starter helt empirisk, og avslutter mer teoretisk, og vil i stor grad konsentrere seg om informantenes forståelser av elevenes motstand til kartlegging. Mot slutten av kapittel 4, og videre inn i kapittel 5 – drøfting, blir oppmerksomheten retta mot å forstå informantenes uttalelser og praksiser. Når jeg her beveger meg fra et *beskrivende* nivå, til et mer *fortolkende*, vil det skje i lys av de kontekstuelle, eller underliggende, faktorene som påvirker informantenes tilnærminger til språkkartlegging spesielt, og opplæring av nyankomne elever mer generelt.



## 2. Språkopplæring for nyankomne elever i videregående opplæring

Andelen elever i videregående opplæring med innvandringsbakgrunn – elever født i utlandet av to utenlandsfødte foreldre – er mer enn firedobla siden årtusenskiftet (SSB, 2017). De utgjør 10 % prosent av alle videregående elever og lærlinger, og er innad ei svært sammensatt elevgruppe med tanke på levekår, innvandringsårsak, tilknytning til Norge og tidligere skolegang (Bakken og Hyggen, 2018).

Ved utgangen av 2016 var 70 prosent av elever med innvandringsbakgrunn i aldersgruppa 16-18 år i gang med videregående opplæring (SSB, 2017). Stadig flere elever med innvandringsbakgrunn lykkes i norsk skole, og det såkalte "prestasjonsgapet" (se for eksempel Bakken, 2003) mellom norskfødte med innvandringsbakgrunn, og jevnaldrende uten innvandrerbakgrunn, har blitt redusert med rundt halvparten bare de siste to årene (Friberg, 2017:37). Utsiktene for å fullføre videregående er derimot dårligere for de som selv har innvandret fra ikke-vestlige land, spesielt for gutter. Østby-rapporten (SSB, 2014) vakte oppsikt da den fant at kun fire av ti i denne elevgruppa fullfører videregående innen fem år. Men forskerne fastslår at frafallet har sammenheng med foreldrenes utdanningsnivå og inntekt, og ikke elevenes etniske bakgrunn. På lignende vis sammenligner Anders Bakken og Christer Hyggen i en ny rapport karakterforskjellene mellom ulike innvandrergrupper i videregående (2018). De peker på at sosioøkonomiske forhold og botid forklarer mye av prestasjonsforskjellene, men at utdanningsdriv – tid brukt på skolearbeid, motivasjon til å ta høyere utdanning, og skole og utdanning som statusmarkører i venneflokken – kan kompensere for de ovennevnte faktorene (Bakken og Hyggen, 2018).

### Innføringstilbud

Elever som trer inn i norsk skole seint i utdanningsløpet har et spesielt stort gap å ta igjen. Barn med innvandringsbakgrunn som ankommer ved lavere alderstrinn får en enklere skolestart rent språklig og faglig, enn videregående elever som møter et komplisert fagstoff på et språk de behersker i varierende grad (Egeberg, 2016; Cummins, 2017). Det norske skolesystemets vanligste tilnærming med tanke på å tette dette gapet er organisatorisk differensiering i form av særskilte innføringstilbud i egne grupper, klasser eller skoler. Både organisering og innhold skiller seg fra skolesystemer som det britiske, hvor "mainstreaming" er et viktig prinsipp i opplæringa. Mainstreaming innebærer å gi elever med spesielle behov tilpassa opplæring i klasserommet, og vil i denne sammenheng si at nyankomne elever overføres ordinær undervisning umiddelbart etter ankomst (Liu et al, 2017).

Tidligere viste jeg til Rambøll Managements rapport fra 2016, som finner at opplæringstilbudet til nyankomne elever nasjonalt er prega av stor variasjon og tilfeldigheter. I rapporten “Helhetlig oppfølging” (2014) beskriver også Kristin Thorshaug og Stina Svendsen nyankomne elevers opplærings situasjon. De har intervjuet lærere som opplever at innføringstilbud i egne klasser gjør det enklere å følge opp den enkelte elev, bruke læremidler tilpassa elevgruppa og arbeide med oppgaver på tvers av fag med fokus på norskopplæring. På samme tid ser lærerne i undersøkelsen klare fordeler ved å knytte innføringstilbud til ordinær undervisning. Faglig sett gir integrerte tilbud blant annet mulighet til å ta eksamen i enkelte fag i løpet av innføringstilbudet, noe som oppleves som meningsfullt av mange. Sosialt sett kommer det fram at en del av elevene som følger segregerte tilbud savner arenaer hvor de kan møte majoritetsspråklige ungdommer (Thorshaug og Svendsen, 2014:8).

Når det gjelder fysisk integrering av særskilt språkopplæring, er flere lærere skeptiske til hvorvidt samlokalisering i seg selv virker integrerende. De opplever at de ikke har kapasitet og tid til å arbeide aktivt med “integrerende aktiviteter” (Thorshaug og Svendsen, 2014:10). Læreres skepsis til genuin inkludering av nyankomne elever kan også ha sammenheng med egen kompetanse, som spesielt av videregående lærere oppleves som mangelfull. Men på samme tid som mange lærere i Thorshaug og Svendsens studie gir uttrykk for at de mangler kunnskap og ferdigheter knytta til grunnleggende språkopplæring og migrasjonspedagogikk (2014:89-90), svarer 60 prosent av norske lærere i en internasjonal undersøkelse at de ikke trenger, eller har lite behov for, faglig oppdatering for å undervise i et flerspråklig og multikulturelt miljø (Vibe, Aamodt og Carlsten, 2009). Enkelte lærere i Thorshaug og Svendsens undersøkelse uttaler at morsmålsopplæring og tospråklig opplæring er “illusjoner” de fleste steder i landet, og samfunnsforskerne mistenker derfor at minoritetsspråklige elevers rettigheter delvis kan defineres som “papirrettigheter” (2014:76). Dette inntrykket forsterkes ved at enkelte lærere sier de aldri har hørt om muligheten til å gi tospråklig fagopplæring i ordinære løp på videregående (Thorshaug og Svendsen, 2014:76). Funnet samsvarer med erfaringer fra CAGE-prosjektet, hvor informantene erkjenner eller viser seg å ha lite kjennskap til lovverk og retningslinjer for denne elevgruppa (muntlig kommunikasjon med Kjelaas, 2018).

Samtidig som en del lærere i videregående har *lite* spesifikk kompetanse og manglende erfaring knytta til opplæring av nyankomne elever, er det som nevnt et *stort* språklig og faglig sprang for nyankomne elever å begynne i videregående (Egeberg, 2016; Cummins, 2017). Da hjelper det at eldre elever også kan ha visse fordeler sammenligna med yngre – som større konsentrasjon, etablerte læringsstrategier, og kunnskaper og erfaringer fra et lengre liv

(Husby, 2010:91). Allerede utvikla lese- og skriveferdigheter på eget språk vil dessuten bidra i utviklinga av ferdigheter innen tenkning, lesing og skriving, hvis den nye språk- og skolekonteksten legger til rette for det (Cummins, 2017:67). Spørsmålet er om aktører i skolen er klar over og tar hensyn til ulikheter med tanke på alder og botid i valg av organisering og innhold i opplæringa.

## Juridiske aspekter

For å vurdere behovet for og organiseringa av særskilt språkopplæring, er fylkeskommunen som nevnt pålagt å kartlegge nyankomne elevers kompetanse i norsk. Kartlegging skal i utgangspunktet også foregå underveis i skoleløpet slik at språkopplæringa kan justeres i tråd med elevenes utvikling (Opplæringslovens § 3-12). Utover plikten om å kartlegge nyankomne elevers norskspråklige ferdigheter, råder Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) videregående skoler til å kartlegge nyankomne elevers skolefaglige kompetanse, og undersøke deres leseferdigheter på morsmålet (Bøyese, 2017). Men selv om det eksisterer kartleggingsverktøy for alle disse formålene, skal vi se at hva som blir ansett som nødvendig informasjon varierer i praksis.

Andelen elever som har tilbud om særskilt norskopplæring, tospråklig fagopplæring og morsmålsundervisning i norsk skole som helhet, har gått ned med 32 prosent siden 2011-2012 (Rambøll Management, 2016:16). En kan spørre om disse tallene gjenspeiler hvor mange som i realiteten har behov for tilpassa og styrka språkopplæring, og i hvilken grad kartlegging og innføringstilbud tar hensyn til elevenes språklige forutsetninger.

## Kartlegging

Variasjonen som preger innføringstilbudene fra én fylkeskommune, én kommune eller én skole til en annen, er også representativt for hvordan kartlegging gjennomføres nasjonalt. Opplæringsloven gir den enkelte skole, eller den enkelte lærer, frihet til å beslutte *hvordan* kartlegging skal gjennomføres, og det finnes ingen retningslinjer for *hvem* det er som skal foreta vurdering av, eller følge opp, minoritetsspråklige elevers behov for særskilt språkopplæring (Randen, 2015). Å definere hva som er tilstrekkelige ferdigheter i norsk for å følge ordinær undervisning er heller ikke entydig, og må baseres på en skjønsmessig vurdering (Randen, 2013).

I praksis betyr det at lærere med varierende kunnskap om språk- og andrespråklæring skal gjøre vurderinger på grunnlag av et uklart kompetansemål, ved hjelp av kartleggingsverktøy og metoder de velger selv. Deretter skal de fatte juridiske vedtak basert på denne vurderinga. Informantene i Rambøll Managements undersøkelse beskriver kartlegging som en krevende

og lite enhetlig praksis, og flere etterlyser tydeligere føringer og retningslinjer (Rambøll Management, 2016:40). Skoleeiere savner mer informasjon fra og samarbeid med bosettingsmyndighetene, og enkeltlærere erfarer at deres individuelle kompetanse blir avgjørende i mangelen på rutiner (ibid:41).

### **Enkeltvedtak**

Kamil Øzerk er kritisk til at ordninga med innføringstilbud baserer seg på kartlegging og enkeltvedtak. Øzerk (2007b) er opptatt av at et eventuelt svakt læringsutbytte ikke kun kan forklares med faktorer som ligger hos individet, eller *utafor* skolen. Læreres pedagogikk, og de økonomiske og formelle rammene som omgir skolens pedagogiske virksomhet, betyr ifølge professoren mye (Øzerk, 2007b:103). Dette er derimot ikke læringsbetingelser som inngår som del av informasjonen Kartleggeren eller lignende verktøy innhenter.

Kirsten Palm og Else Ryen (2014) skiller mellom *administrativ* og *pedagogisk* bruk av kartleggingsverktøy. De har undersøkt tre skolars nokså ulike bruk og erfaringer med verktøyet “Kartleggingsmateriell. Språkkompetanse i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Udir, 2007)”. Dette er det mest brukte kartleggingsverktøyet særlig utvikla for minoritetsspråklige elever (Randen, 2013). Palm og Ryen retter fokus mot at administrative formål knytta til skriving av enkeltvedtak, rapportering til overordna myndigheter, og organisering av elevene ut i fra språklig nivå, ofte kommer i konflikt med, eller overskygger helt, fokuset på å fremme læring (2014:6). I denne oppgaven møter vi en videregående skole som kartlegger med et overveiende administrativt formål; i forbindelse med organisering av nyankomne elever i et innføringstilbud.

### **Språklige aspekter**

Når det gjelder innhold i og organisering av slike innføringstilbud, eller andre former for språkopplæring av nyankomne elever, er det spesielt relevant for videregående som kontekst at mangelen på kompetanse om flerkulturalitet, flerspråklighet og andrespråklæring, virker å være mest akutt på høyere alderstrinn (Agirdag og Vanlaar 2016). Sannsynligheten er stor for at kompetanse vil påvirke både holdninger og praksis. Forskning på opplæringssystemet i Israel finner at lærere seint i skoleløpet i mindre grad tilpasser undervisninga til minoritetsspråklige elever (Levin og Shohamy, 2008). Og fra Canada kan Cummins (2017) opplyse at det stadig er vanlig å høre lærere for eldre barn og unge uttrykke forventninger om at elever med innvandringsbakgrunn bør ha “overvunnet sine svakheter i engelsk” før de begynner å delta i ordinær opplæring (83).

Å oppfatte og bruke uttrykksformer, ord og begreper som ofte er kontekstuavhengige, men helt nødvendige i meningsdanning, analyse og vurdering av fagtekster som møter elevene på videregående, er imidlertid en lang og svært individuelt ulik prosess (Engen og Kulbrandstad, 2004). Jim Cummins' (2000) skille mellom *basic interpersonal communicative skills* (BICS) og *“cognitive, academic, language proficiency”* (CALP) kan brukes til å forklare hvorfor andrespråklærere i overgangen ungdomsskole – videregående, eller innføringsklasse – ordinære fagtimer, plutselig får dårlig tid. Å ha et tilstrekkelig språk til å delta, forstå og lære effektivt i mer abstrakte og komplekse læringsaktiviteter på linje med majoritetsspråklige jevnaldrende, tar mye lengre tid enn lære å snakke om de nære og konkrete tingene. «Skolespråket» som informantene referer til, ser ut til å kunne ta alt fra 4 til 9 år å mestre tilstrekkelig for å lykkes i en kontekst som videregående (Egeberg, 2016:22). Blant de viktigste faktorene for hvor lang tid det tar, er kvaliteten og intensiteten på opplæringa (Thomas og Collier, 1997).

Opplæringa har igjen ikke bare sammenheng med ansatte i skolens *kompetanse*, men også deres *holdninger* til minoritetsspråklige elever. Med utgangspunkt i elevenes generelle kommunikasjonsferdigheter (BICS) hender det at aktører i skolen, og enkelte elever selv, overvurderer sine språkferdigheter (Egeberg, 2016). Et annet utfall er at elever fra språklige minoriteter undervurderes, fordi lærere tror at svake kommunikative ferdigheter på andrespråket gjenspeiler like svak intelligens eller manglende kognitive ferdigheter (Pihl, 2010; Egeberg, 2016). Cummins (2017) er imidlertid opptatt av at det å lære et nytt språk er så mye mer enn en målbar, mental prosess. Han mener signalene som elever og deres familier mottar om verdien av deres morsmål og kultur har stor betydning for motivasjonen til å arbeide med opplæringsspråket. På samme måte som læring generelt blir påvirket av individets selvvurdering, og egne og andres forventninger og verdier (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

### **Enspråklighetsnorm og -ideologi**

Mangel på minoritetsspråks egenverdi i skolen, og lite anerkjennelse av flerspråklighet som sådan, er kjernen i Shohamys (2011) kritikk av dagens kartleggingspraksis i den såkalt vestlige verden. Spesielt er hun kritisk til at forventninga om å demonstrere språklig og akademisk kompetanse gjennom enspråklige tester sannsynligvis dominerer feltet (Shohamy, 2011). Shohamy ser at andrespråksbrukere uavhengig av alder, hvor lenge de har vært på flukt, og deres tid i målspråklandet, sammenlignes med førstespråksbrukere gjennom prøver som “nekter” dem å nyttiggjøre seg egne språkferdigheter og strategier, som kodeveksling og simultan bruk av flere språk (2011:423).

Det samme – mangelen på rettferdig og tilpassa opplæring – er García, Zakharia og Otcu (2013) opptatte av. De har studert en rekke skoler i New York hvor “translanguaging” er en integrert del av undervisninga – en tilnærming til språkopplæring som retter oppmerksomhet mot språklige *praksiser* framfor systemer, mot elevers *kommunikative* repertoar heller enn deres veksling mellom språk som atskilte størrelser. Selv om de avdekker utfordringer og svakheter også ved disse skolene som underviser i alt fra spansk og tysk til japansk og bengali, kritiserer de først og fremst amerikanske *offentlige* skoler for ikke å se verdien av tospråklighet (García, Zakharia og Otcu, 2013:42).

Yongcan Liu og Michael Evans (2015) ved Universitetet i Cambridge har undersøkt læreres språkholdninger ved to offentlige skoler i England. De finner at “stemmene på bakken” (Liu og Evans, 2015:553) stadig svarer svært ulikt på følgende spørsmål: Hvilken rolle skal elevenes morsmål spille i andrespråklæreres tilegnelse av pensum? Når det viser seg at det fortsatt finnes lærere som tror bruken av førstespråket vil få negative konsekvenser for læring av andrespråket, er morsmålsdebatten stadig like *ideologisk* fundert som den er pedagogisk basert, mener de (jf. Leung, 2007; i Liu og Evans, 2015:564). Utdanningsforskerne er opptatte av at skolen spiller en svært viktig rolle i å inkludere nyankomne elever faglig og sosialt. I praksis innebærer det å skape flerspråklige praksismiljøer hvor elevene fullt ut kan delta i læring. I motsatt tilfelle, ved skoler med enspråklige ideologier og praksiser, blir nyankomne elever “kasta på dypet før de har lært å svømme” (Liu og Evans, 2015:556).

### **Norsk skolekontekst**

“IMDi vil på generelt grunnlag advare mot for mange spesifikke satsinger, løft og ekstraordinær innsats. Dette kan etablere en holdning til innvandring og integrering som noe ad-hoc, som går over, og som kan løses med skippertak og dugnad. Norge trenger å bygge strukturer som kan håndtere en økende heterogen befolkning, samt en kontinuerlig innvandring av grupper uten nettverk, språkkunnskaper og arbeid ved ankomst til landet” (Regjeringen, 2011).

Slik kommenterer Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi) NOUs strategiplan “Bedre integrering – Mål, tiltak og strategier” (2011) i et høringsutkast. En bør stoppe opp og stille spørsmål ved beskrivelsen av innvandrere som ei gruppe “uten” språkkunnskaper, men i denne sammenheng er utdraget fra høringsutkastet ment å belyse opplæringssituasjonen for nyankomne elever i norsk skole. Direktoratet etterlyser *strukturelle* og *varige* tiltak, framfor skippertaksløsninger; en etterspørsel som samsvarer med Øzerks (2007b) kritikk av at mottaks- og innføringsklasser er de eneste opplæringstilbudene med en identifiserbar struktur i norsk skolesystem. Når det gjelder innholdet i disse, er morsmålsopplæring og tospråklig



fagopplæring, om det i det hele tatt tilbys, å regne som *midler* i norskopplæringa, heller enn at elevers morsmål har en *egenverdi* for det flerkulturelle samfunnet, og for individet selv (Wold, 1992; Kjernli, 2013). Morsmålsopplæring og tospråklig opplæring opphører idet elevers norskkunnskaper regnes som tilstrekkelige, og er på nåværende tidspunkt å regne som *redskapsfag* i opplæringa (Kjernli, 2013:85).

Ifølge Shohamy (2011) bygger slike instrumentelle praksiser på en politikk som sier at minoritetsspråklige elever tillates å prestere flerspråklig inntil de begynner å ignorere morsmålet sitt, eller sin flerspråklige kompetanse, og begynner å tilpasse seg enspråklighet (425). Hun argumenterer for at elevers bruk av morsmålet derimot er varig, og derfor må være integrert i utdanninga – ikke fungere som midlertidig hjelp. Når det gjelder kartlegging mener Shohamy (2011) at flerspråklige prøver vil kunne bidra til et syn på flerspråklighet som en ressurs, og ikke en forhindring.

### **Flerspråklig pedagogikk**

Det finnes imidlertid allerede lærere som bygger sin praksis på erkjennelsen av at elever med kort botid trenger og uansett vil bruke morsmålet i læring. Dette gjelder de fleste lærere som i Liu et al (2017) undersøkelse er med på å synliggjøre “kunnskapsbasen om undervisning” i et flerspråklig klasserom (2). Undersøkelsen bygger på en kritisk holdning til at forskningsfeltets hovedfokus har vært andrespråksbrukeres *underprestasjoner* i skolen, og at variasjoner innad i denne store og heterogene elevgruppa har vært forklart med faktorer som etnisitet, kjønn og klassetilhørighet (Liu et al, 2017).

Hva med undervisninga? spør Liu et al (2017), med mål om å skape motvekt til det de ser som en “trivialisering” av læreres undervisningskompetanse (Leung, 2007). For å synliggjøre viktigheten av læreres kompetanse og undervisning har utdanningsforskerne utarbeida prinsipper for flerspråklig pedagogikk. De understreker betydninga av genuin inkludering og tilpassa opplæring uten å stemple elever på vis som kan bidra til stigmatisering. De har tro på å kombinere mainstreaming med et individuelt fokus, som i praksis innebærer å gi tilbud om tospråklig støtte i klasserommet, eller å variere mellom undervisning i store og mindre grupper. De ser også betydninga av oversettelse og bruk av multimodale verktøy, og understreker muligheten lærere har til å differensiere ved å gi ulike oppgaver, og ved å forenkle sitt eget undervisningsspråk (Liu et al, 2017).

Spesielt relevant i denne sammenheng er den samme artikkelens eksempler på to skolars kartleggingspraksiser. Ettersom formålet er å synliggjøre *gode* prinsipper for flerspråklig opplæring er det de som anses som positive kartleggingspraksiser som trekkes fram. Liu et al

(2017) referer til ansatte i skolen som er opptatte av at kartlegging skal være relevant, fleksibel og kontinuerlig, og lærere som aller helst ønsker å skape seg et eget bilde av nyankomne elever før de ser på kartleggingsresultater og journaler som individene måtte ha med seg. Ved en av skolene i undersøkelsen gjennomføres kartlegginga av et eget team med spesiell kompetanse på området, som videreformidler resultatene til andre lærere. Disse bruker igjen klasseromsobservasjoner av nyankomne elever til å justere undervisningas organisering, metoder og innhold (Liu et al, 2017:11). En lignende praksis observerer Palm og Ryen (2014), ved en av skolene som bruker Udirs Kartleggingsmateriell. Her er andrespråklærere organisert i et spesielt team, blant annet med ansvar for å kartlegge, videreformidle, og diskutere den endelige vurderinga med klasselærerne (Palm og Ryen, 2014:11).

## Etiske aspekter

Mens undersøkelsene ovenfor fokuserer på tilsynelatende fleksible, autonome og bevisste kartleggingspraksiser, gir Mari Pettersvold og Solveig Østrem (2012) et ganske annet bilde av norske kartleggingspraksiser. De mener det å oppdage avvik og sette inn målretta tiltak for å få flest mulig til å passe inn i en standard, har blitt viktigere enn skolens egentlige formål: å fremme demokrati og fellesskap, og møte barn, unge og voksne med respekt (Pettersvold og Østrem, 2012). Ove Skarpenes og Ann Christin Nilsen (2014) ser at det å kartlegge elever for å identifisere hvem en bør bekymre seg over, skaper nye kategorier i utdanningspolitikken. De er opptatte av hvilke effekter kategorisering får, med utgangspunkt i troen på at ”merkelapper” påvirker hvordan vi ser hverandre og hvordan vi ser oss selv: “Vi tenker med de nye kategoriene og tilpasser oss dem” (Skarpenes og Nilsen, 2014:10).

Alan Davies er og en av dem som har arbeida for å spre bevissthet om slike sosiale og politiske funksjoner ved språkprøver. Davies er opptatt av at språktester har særlige forpliktelser overfor prøvetakernes individuelle rettigheter (Davies, 2008:429). Han mener at «language testing» som *profesjon* må ta hensyn til praksisens mulige sosiale konsekvenser, både kortsiktige og langsiktige. Davies (2008) bruker Max Webers (1996) syn på hva som beskriver en profesjon til å argumentere for språktesteres etiske ansvar. Han viser til følgende tre punkter som utgangspunkt for videre diskusjon:

- En profesjon er en ytelse for offentligheten, eller et arbeid for fellesskapets beste.
- En profesjon bygger på spesiell kunnskap og kompetanse, og krever spesiell opplæring.
- En profesjon innebærer vanligvis arbeid med mennesker, som av ulike årsaker er spesielt sårbare, og avhenger av sine relasjoner til profesjonelle og deres praksiser (Weber, 1996:73; Davies, 2008:429).

Skal en følge Davies' videre argumentasjon trenger kartleggere for å kunne kalle seg profesjonelle, og for å opptre profesjonelt, en "code of ethics"; prinsipper for hvordan handle moralsk og i overensstemmelse med profesjonens idealer (2008:433). Jeg nevner innholdet i to av disse retningslinjene. De understreker betydninga av *kompetanse*, og viktigheten av å vurdere eventuelle *konsekvenser* av testing. Davies poengterer at de som på ulike måter skal skaffe informasjon om individers språk har ansvar for stadig å utvikle sin profesjonelle kompetanse, og dele den med kollegaer og andre profesjonsutøvere. Jevnlig skal testere vurdere de potensielle konsekvensene av egen praksis for alle involverte. Av samvittighetsmessige hensyn har aktørene også rett til å holde sine tjenester tilbake, ved for eksempel å avstå fra språktesting, påpeker Davies (2008:435).

Enkelt sagt handler Davies' code of ethics om å basere sin praksis på reflekterte og aktive valg. Synet er overførbart til Cummins budskap om at samspeillet mellom lærere og marginaliserte grupper aldri er nøytralt, og at lærere aldri er maktesløse (2017:159). Selv om maktrelasjoner gjerne kommer til uttrykk i mer subtile former – som hva opplæringa skal inneholde og ikke inneholde – vil maktforholdene i skolen forme elevens identitet, understreker Cummins (2017:179). Og identitet spiller en rolle, slår han fast: "Den raskeste måten å få elever til å miste interesse for skolearbeidet er å nedvurdere barnets identitet som elev og individ. Motsatt er en bekreftelse av elevens identitet avgjørende for at de skal engasjere seg i skolen" (Cummins, 2017:42; min oversettelse). De foregående perspektivene kan brukes til å diskutere hvorvidt dagens kartleggingspraksiser foregår på prøvetakernes premisser. I sin kritikk er Shohamy (2011) tydelig på at så lenge minoritetsspråklige elever sammenlignes med innfødte språkbrukere gjennom enspråklige prøver, er marginalisering en uunngåelig konsekvens av kartlegging. Shohamy mener at fordi de fleste kartleggingsprøver i dag tvinger elever til å "se med bare *ett* øye – det *svake* øyet" blir kartlegginga verken valid eller rettferdig (2011:423).

## Kartleggere

Tolkning og oppfølging av resultater stiller store krav til de som kartlegger, da ingen prøver gir svar på hvordan det kan arbeides videre for å støtte unge i å utvikle seg språklig, eller kompensere for manglende kompetanse om andrespråklæring (Gjems, 2010). Som tidligere nevnt omtaler jeg de som på ulike måter tar del i eller observerer kartlegging ved denne skolen som kartleggere. I dette prosjektet er kartleggerne en engelsklærer, en rådgiver fra PPT og en leder for tilrettelegging av elevtjenester. Før jeg i analysen skrur linsa til og beskriver kartleggingspraksisen ved den aktuelle skolen, vil de følgende avsnittene se på mulige kartleggere mer generelt.

### **Lærernes holdninger til og kompetanse på kartlegging**

I Opplæringsloven finnes det som nevnt ingen retningslinjer for *hvem* det er som skal foreta vurdering av minoritetsspråklige elevers behov for språkopplæring, eller om det er samme person som skal foreta både kartlegging og opplæring (Randen, 2015). Men ofte er det lærerne. Marte Monsen (2014) finner at mange lærere har et motsetningsfylt forhold til tester, mer konkret til nasjonale prøver. Samtidig som lærerne rapporterer å ha stor tillit til resultatene, vurderer de sin egen kompetanse til å bruke dem som lav. De ser også at de intenderte konsekvensene av prøvene er mindre tydelige enn hva offentliggjøring av resultatene fører til i form av stigmatisering og et forenkla kunnskapssyn (Monsen, 2014). I en forskningsrapport hevder lærerne at opplysningene de får fra nasjonale prøver allerede er kjent, eller de opplever at andre verktøy vil kunne gi bedre og mer konkret tilbakemelding til elevene (Seland, Vibe og Hovdhaugen, 2013). Lærere tviler altså på normerte prøvers funksjon når det gjelder å gi elever formativ vurdering.

### **Kartlegging etter § 3-12: PPTs oppgave?**

Tradisjonelt har PP-tjenesten deltatt i vurdering av elever med behov for særskilt tilrettelegging (Øzerk, 2007a). Mange rådgivere arbeider til daglig ut ifra Opplæringslovens § 5-1 og retten til *spesialundervisning*. Dette ikke er det samme som retten til særskilt *språkopplæring* etter § 3-12, som ikke krever sakkyndig vurdering. Men det hender at artiklene sammenblandes (Sjøvoll, 2015). Forvirring mellom §3-12 og §5-1 vises også i dette materialet, men vil ikke være i fokus i analyse og drøfting.

Rambølls Managements rapport (2016) om innføringstilbudet for minoritetsspråklige elever rommer uttalelser fra ansatte i PPT som medgir at sakene til nylig ankomne minoritets elever ofte skiller seg ut som svært komplekse (60). Elevenes problemer er ofte sammensatte – en kombinasjon av språkvansker, lærevansker, traumer og foreldre som selv sliter. Inntil elevene

mestrer det norske språket er det vanskelig å dokumentere om de unge har reelle lærevansker, eller om de rett og slett har normale reaksjoner på en utrygg livssituasjon. Ifølge informantene gjør denne vissheten at de er forsiktige med å gjøre mange og tidlige kartlegginger av elevgruppa (Rambøll Management, 2016:60).

### **Ledere og resultater**

Mens lærere opplever å ikke lære noe nytt om elevene fra nasjonale prøver, eller mener andre verktøy egner seg bedre for å veilede elevene videre, viser det seg at skoleledere og skoleeiere mener de har stort utbytte av resultatene fra slike prøver (Seland, Vibe og Hovdhaugen, 2013). Lillejord og Tolo (2006) er som nevnt kritiske til normerte prøvers relevans fordi de mener at minoritetsspråklige elevers kunnskapsutvikling vil favne bredere enn det testene kan måle. De mener at skoleledere – i stedet for å forholde seg til kompleksiteten, mangfoldet av utfordringer og krav de står ovenfor i skolehverdagen – generelt har en tendens til å forenkle arbeidsoppgaver i jakten på instrumentelle løsninger (Lillejord og Tolo, 2006:1).

Det er viktig å prøve å forstå hvilke utfordringer skoleledere står overfor i kartlegging av, og tilpasning til, minoritetsspråklige elever. Øzerk (2007a) finner i sin forskning forklaringer helt på øverste hold – hos myndighetene, og den vage ordlyden i Opplæringsloven. Fordi Opplæringsloven mangler eksplisitte føringer stiller den store krav til skjønnsmessig vurdering. Skoler er gjerne usikre på hvordan de skal praktisere kartlegging, hvilke kriterier som skal ligge til grunn for å fatte vedtak om særskilt språkopplæring, om det skal fattes enkeltvedtak for hver eneste minoritetsspråklige elev, og om denne prosessen krever sakkyndig vurdering. Ansvar for å operasjonalisere lovverket og lede kartleggingsarbeidet faller ofte på lederne i skolen.

### **Kartleggeren**

Ved den aktuelle skolen har leder for tilrettelegging av elevtjenester som nevnt valgt å bruke Kartleggeren (Fagbokforlaget, 2015) i kartlegging av nyankomne elevers ferdigheter i norsk. Verktøyet foretar ikke en systematisk kartlegging, men identifiserer hvorvidt en elev scorer under eller over kritisk grense, eller forventet nivå, i det testen måler. Ifølge Fagbokforlaget er det kompetanser knytta til lesing, rettskriving og ordforråd. Kartleggeren skal være “markedsledende,” teste “raskt og enkelt” og “spare lærere for både tid og krefter”. Oppgavene er “selvforklarende,” og resultatene vil bidra til “effektiv undervisning” (Fagbokforlaget, 2015).

## **Positive sider**

I dette materialet trekker rådgiver fram at kartleggingsverktøy bidrar til at ansatte i skolen tenker mer “systematisk” om språk. Verktøyene gir lærerne knagger til å henge sine observasjoner på, og kan dermed være nyttige om de brukes for å gi fokus, retning og nyanserte blikk, heller enn fasitsvar. Maryann Jortveit (2017) peker på at Øzerk vektlegger elevenes forkunnskaper i tilpasning av videre undervisning, samtidig som han så godt som avskriver fordelene ved kartlegging. Jortveit poengterer at forkunnskaper – den enkeltfaktoren som Øzerk (2008) mener har størst innvirkning på elevens læring – nettopp kan bli tydeligere for lærere gjennom kartlegginger (Jortveit, 2017:156).

## **Forbehold og feilkilder**

Det Fagbokforlaget ikke nevner, er forbehold om mulige feilkilder i bruken av tester, noe som spesielt er foreliggende i utredning av minoritetsspråklige elever (Egeberg, 2016). Kan resultatene ha sammenheng med ulik erfaring med innhold og oppgavetyper? Hvor mye har elevens verbalspråklige ferdigheter i testspråket å si for individets mestring og motivasjon? Hvor godt forstår eleven og den som administrerer testen hverandre? Egeberg (2016) mener disse spørsmålene bør stilles både ved valg av tester, og i etterkant – i analyse og vurdering av resultatene. For å vurdere om resultatene er valide råder han kartleggere til å observere elevens reaksjoner og respons på testsituasjonen (Egeberg, 2016:102).

Liv Gjems (2010) minner om at kartlegging ikke gir svar på hvordan det kan arbeides videre for å støtte de unge i å videreutvikle seg språklig. Og at resultatene ikke kan kompensere for manglende kunnskap om barn og unges språklæring blant lærere.

### 3. Metode

Det empiriske materialet i denne oppgava består av tre intervju. De er samla inn som del av Irmelin Kjelaas' etnografiske studie gjennom skoleåret 2016/2017, ved en videregående skole på Østlandet. Etnografi sees i dette tilfellet som en metode å innhente data på, hvor forskningsprosessen bidrar til å spisse det fokuset en har som utgangspunkt, og problemstillinger blir utvikla i samsvar med forskningsfeltet, i dette tilfellet skolen (Postholm, 2010:46).

#### Etnografi

Selv om intervjuene er lange, rike og komplekse, utgjør de relativt korte utsnitt i en lengre periode med deltakerobservasjon og mange intervjuer med både ansatte og elever (muntlig kommunikasjon med Kjelaas, 2018). De kvalitative, åpne intervjuene gjenspeiler at de har blitt til som resultat av et etnografisk forarbeid, og at forskeren er interessert i forstå kompleksiteten ved kartlegging og opplæring av nyankomne elever, uten å forhåndskategorisere. Kjelaas følger episoden med elevenes kartleggingsnekt og gjør den til tema i mange av intervjuene som finner sted i etterkant. Ikke for å finne *en* fortolkning og *en* historie, men for å utforske flertydigheten og flerstemmigheten i informantenes ulike fortolkninger av hvorfor elevene reagerte som de gjorde, og ved deres tilnærminger til kartleggingspraksisen og opplæringa som sådan (jf. Bakhtin)

Å legge helt til side sin personlige og faglige forforståelse er likevel i praksis umulig, både for Kjelaas og for meg. En måte å se *min* forskerrolle på er som en forlengelse av Kjelaas' etnografiske analyse – utvikling av forståelser som startet straks hun ankom forskningsarenaen skolen (Postholm, 2011:48). Mens min veileder har fått fram og samla noen av deltakernes perspektiver, har jeg forsøkt å *forstå materialet* på bakgrunn av teoretiske perspektiver. Presentasjoner fra etnografiske studier skal bevege seg utover rene beskrivelser av den sosiale gruppa, kulturen eller systemet som er studert, og bidra til en helhetlig forståelse der informantuttalelser og forskerperspektivet er fletta sammen (Fetterman, 1998).

#### En abduktiv prosess

Hvorvidt slutningene jeg tar fremstår valide, vil imidlertid bli påvirka av hvor nøyaktig jeg kan beskrive de ulike leddene i forskningsprosessen (Postholm, 2010:126). Arbeidet med å analysere Kjelaas' allerede transkriberte intervjuer har foregått med to skritt fram og ett tilbake (Postholm, 2010:88-90). Jeg begynte helt fra en tidlig, åpen fase å se sammenhenger mellom ulike kategorier som vokste fram, og teoretisering og abstrahering over funnene

skjedde nokså momentant. Likeså har jeg gått tilbake og lest intervjuene på nytt gjentatte ganger, og oppdaga nye måter å angripe materialet på. Ettersom jeg tar utgangspunkt i empiriske enkelttilfeller, men i hele prosessen nyttiggjør teoretiske forestillinger og begreper, kan “abduksjon” – det å kombinere induksjon og deduksjon – beskrive forskningsprosjektet (Dalen, 2011:99). For å øke transparensen i denne vekselvirkningen mellom empiri og teori vil jeg synliggjøre min situering, bruke Maxwells (1992) begreper “deskriptiv” og “teoretisk” validitet, og vise at jeg følger Haavinds (2001) oppfordring til “intervjusubjektivitet”. Jeg velger å ikke diskutere metodebegreper som reliabilitet og objektivitet, som en del mener trenger andre uttrykk, eller er mindre relevante, i et kvalitativt forskningsarbeid (Dalen, 2011).

## Validitet

En forutsetning for en valid analyse som dette masterprosjektet har som målsetting å være, forutsetter at forskeren utvikler en *refleksiv* og *kritisk bevissthet* om sin rolle til informantene og forskningsfeltet.

## Situering

Situering handler om hvor jeg ser ”fra,” eller hvilke grunnleggende syn jeg bygger mine forståelser på. Det er for eksempel min faglige plassering innen et sosiokulturelt syn på språk og læring, men handler også om mer personlige utgangspunkt. Personlig tilknytning til feltet kan få forskeren til å legge vekt på visse resultater og ignorere andre, på bekostning av en så rettferdig undersøkelse av fenomenene som mulig (Kvale og Brinkmann, 2015:108). Det er opp til leseren å vurdere kritisk om forhold som utdanningsbakgrunn, praksiserfaringer og politisk ståsted kan ha påvirket tolkninga av intervjuene. Mitt ansvar er det å gjøre disse forholdene eksplisitt. Spesielt fordi jeg som fremtidig språklærer har valgt ei problemstilling jeg selv er berørt av, er jeg forberedt på kritiske øyne med tanke på subjektivitet i tolkninga (Dalen, 2011:94).

Som lærer i en stadig mer etnisk, kulturelt og språklig sammensatt skole, vil jeg med sikkerhet undervise elever som har norsk som sitt andrespråk. Jeg har allerede undervist minoritetsspråklige elever, tatt de fleste emnene som NTNU tilbyr innen norsk som andrespråk, og provoseres til daglig av at det politiske ordskiftet i innvandringsdebatten ikke er representativt for en ellers økende positiv og human holdning til innvandrere blant nordmenn flest (Hellevik og Hellevik, 2017). Alt det jeg lærer og erfarer diskuterer jeg med forelesere, medstudenter, venner, familie og samboer – alle med tilsvarende språksyn, pedagogiske grunntanker og verdier som meg selv. Jeg ser ikke bare på noe, men også fra et



bestemt ståsted, og min “forforståelse” farger meg og mitt syn på hva som virker forståelig, viktig og riktig (Postholm, 2010:57; Kobayashi, 2009:138).

### **Deskriptiv og teoretisk validitet**

Gjennom bruk av teoretiske forestillinger og begreper for å forstå empiriske enkelttilfeller kan teoretisk validitet bidra til å se sammenhenger i det som avdekkes og forklares (Dalen, 2011:99). Men for at sammenhengen mellom de konkrete intervjuene og mine fortolkninger skal fremstå tydelige for leseren, bør trinnene fra koding og kategorisering til abstrahering gjøres eksplisitte (Dalen, 2011). En redegjørelse for hvordan datamaterialet er samla inn og tilrettelagt for analyse og tolkning kalles av Maxwell (1992) deskriptiv validitet. Her velger jeg å fokusere på *min* analyseprosess ettersom det er den jeg har kjennskap til. En må ta forbehold om at det kan ha oppstått feilkilder fra intervjusituasjon til ferdig transkriberte tekster.

Analyseprosessen har som nevnt ikke har vært en steg for steg-prosess. Jeg begynte med å lese alle intervjuene grundig i sin helhet. Tidlig ble jeg oppmerksom på kartleggingsnekten som en kjernekategori, og tok fatt på å kode informantenes uttalelser med mål om å kategorisere de ulike forholdene som de mente bidro til elevenes motstand. Jeg var raskt i gang med å knytte empiri til teori, men opplevde å miste kontakten med de faktiske dataene, og for tidlig å innta en kritisk og normativ posisjon til uttalelsene. Derfor leste jeg intervjuene på nytt, og koda de utsagnene som konkret beskriver skolens kartleggingspraksis. Og sånn har arbeidet foregått – som en dynamisk prosess hvor jeg kunne ha gjort mye annerledes.

### **Intervjusubjektivitet**

Hvordan opplevelser og situasjonstolkninger blir felles mellom mennesker, eller i samspillet mellom informant og forsker, kalles i samfunnsforskning intervjusubjektivitet (Dalen, 2011:95). Haavind (2001) er opptatt av intervjusubjektivitet som en forutsetning for å kunne tolke hva noe betyr for andre. Dette prinsippet betyr i praksis at de uttalelsene som kommer fram bør være så nær informantenes opplevelser og forståelser som mulig.

Fordi min analyse aldri har foregått “mellom subjekter,” men mellom meg og allerede transkriberte uttalelser, har jeg valgt en induktiv metode i valg av teori og måte å analysere på. Teori og avgrensning er valgt ut i fra datamaterialet, og mange informantuttalelser er gjengitt i sin helhet. Målet har vært å begrense svakhetene ved at informantenes utsagn er tolka “to ganger”. Det er fare for at jeg, når jeg har lest min veileders allerede transkriberte intervju, har tolka resultatene som fastsatte og gitte: som om de var ferdige og tilbakelagte

enheter. Steinar Kvale og Svend Brinkmann minner om at intervjuuttalelser ikke er samla inn, men blitt til i fellesskap mellom intervjuer og informant (2015:218). I transkriberingsprosessen kan forskeren glemme den opprinnelige samtalen og konteksten, og i denne sammenhengen er kanskje faren for “tingliggjøring” ekstra stor (Kvale og Brinkmann, 2015:219). Jeg var ikke tilstede under intervjuene, men har “klippa” i en annens materiale, og henta ut det som ble relevant for mitt etter hvert stadig mer avgrensa fokusområde. I etterkant må en ta høyde for at utgangspunktet for analysen – de transkriberte intervjuene – også kan inneholde feilkilder. Viktigere er det å påpeke at jeg har en mindre helhetlig forståelse av samtalene, enn om jeg hadde hatt muligheten til å lytte til opptakene flere ganger, oppdage nye forhold, og i større grad fange opp det som blir sagt ”mellom linjene” (Kvale, 1997).

### **Fortolkning av en annens materiale**

Det er likevel noen fordeler med å være flere om å tolke det samme materialet. Som nevnt er hensikten ved etnografiske studier å overskride rene beskrivelser av den sosiale gruppa, kulturen eller systemet som er studert. Da kan det hevdes å være en fordel at vi har vært to forskere om å studere og diskutere det samme materialet. Om en ønsker å forbedre sine ferdigheter med hensyn til etisk oppfatning, vurdering og tenkning, trenger forskeren tilbakemeldinger fra andre (Kvale og Brinkmann, 2015:113). Ikke bare har jeg sparra med Kjelaas – jeg har vært så heldig å få møte forskergruppa som hun er del av gjennom CAGE. I møte med andre, mer erfarne forskere, og deres observasjoner og fortolkninger av skolens rolle i unge flyktningers nye livssituasjon, fikk jeg prøve egne betraktninger.

Dalen skriver at “bruk av flere intervjuere kan svekke kvaliteten i prosjektet dersom disse ikke har fått en felles opplæring og en felles forforståelse som grunnlag for gjennomføringen av intervjuene og tolkningen av dem” (2011:97). Vi har bare vært én *intervjuer*, men to *tolkere*. Når det er sagt har jeg og Kjelaas i løpet av prosessen hatt hyppig og åpen kontakt. Jeg stoler på at Kjelaas gir beskjed om jeg beveger meg for langt bort fra innholdet i datamaterialet eller CAGE sitt overordna mål, samtidig som hun er klar på at masterskriving skal være et selvstendig arbeid. Denne balansegangen, og den empirinære og intervjusubjektive analysen som straks kommer, kan sies å styrke prosjektets validitet.

### **Det åpne intervjuet**

Til sist ønsker jeg å understreke at jeg ved å bruke kvalitative intervju har som overordna mål å utvikle forståelsen av fenomener som er knytta til personer og situasjoner i *deres* sosiale virkelighet. Jeg søker å avdekke informantenes “livsverden”. Dette innebærer at jeg har en

fortolkende tilnærming med utgangspunkt i at mennesker konstruerer sin sosiale virkelighet og gir mening til egne erfaringer (Dalen, 2011:15).

Fenomenet er i denne sammenheng kartlegging, informantene; en lærer, en rådgiver og en skoleleder, og deres sosiale virkelighet tar utgangspunkt i erfaringer knytta til én skoles kartleggingspraksis. Utfordringene som trekkes fram ved kartlegging er knytta til hver enkelt informant og deres aktuelle situasjon. Samtidig er jeg bevisst på og opptatt av at aktørers frihet til å tenke og handle påvirkes av strukturer i samfunnet, og at informantenes forståelser dermed må sees i relasjon til den allmenne debatten om minoritetspråklige elever i opplæringsystemet (se for eksempel Bourdieu, Giddens, Habermas). Jeg ser “det store i det små,” noe som kommer til uttrykk ved en analyse som blir gradvis mer teoritung, kritisk og allmenn. Fra å starte helt empirinært blir perspektivene etterhvert mer overskridende. Fokuset rettes mot hvilke *andre* meninger som kan leses, og andre sammenhenger som kan sees, enn informantenes egne eksplisitte forståelser (se for eksempel Gustavsson, 2001).

Åpne intervjuer er en krevende intervjuform fordi de avhenger av at informantene er villige til å åpne seg og dele (Dalen, 2011:26). Ferske forskere kvier seg gjerne for å benytte den type intervju, og søker heller trygghet i mer strukturerte intervjuformer. Heller enn å tenke at jeg som del av CAGE går glipp av erfaringa med å samle *egne* data, opplever jeg å være godt rusta til et seinere, mer selvstendig forskningsprosjekt. Ketil Eide, Hasse Kibani Zaré og Irmelin Kjelaas har alle bidratt til å demonstrere og avmystifisere det å gjennomføre, analysere og diskutere kvalitative intervju. Dette kan øke min forståelse av behovet for å være fleksiv i forskningsprosessen; som både varsom og modig, svamp og menneske.



## 4. Analyse

Analysedelen presenterer “tilstandsbilder” av kartleggingsnekten (Dalen, 2011:68), og foreslår mulige årsaker til elevenes motstand. Den konkrete konflikten er ment å fungere som et bilde på noen av de utfordringene og dilemmaene som møter elever og ansatte i forbindelse med språkkartlegging. Når det gjelder informantenes forklaringer på at elevene motsetter seg kartlegging i norsk, er det viktig å understreke at de bare er noen få blant flere, på samme tid som fortolkningene av elevenes reaksjoner strekker seg utover nekten, og kartlegging som sådan.

I denne prosessen med å presentere, organisere og kommentere informantenes uttalelser vil jeg bevege meg fra et *beskrivende* nivå til et mer *fortolkende* (Geertz, 1973; i Dalen, 2011). Det vil si at jeg begynner analysen helt empirisk, og avslutter mer teoretisk. Målet er å gi tilstrekkelig plass til “stemmene på bakken” (Liu og Evans, 2015), før min egen og andre stemmer fra feltet begynner å kreve rommet.

### Forklaringer på motstand

I det følgende vises eksempler på hvordan informantene forstår elevenes reaksjoner på kartlegging, gjennom sitater og kommentarer som jeg har organisert i tre kategorier. Den første handler om frykten for et lengre skoleløp, den andre retter fokus mot nyankomne elevers usikkerhet til det norske skolesystemet mer generelt, og tredje kategori synliggjør at elevenes egen faglige og språklige selvpoppfattelse kan komme i konflikt med skolens forventninger og krav. På samme måte som engelsklærer i det følgende utdraget, forteller ikke bare informantene hva de ser og hører forut og i etterkant av at elevene motsetter seg skolens kartlegging i norsk. De foreslår også årsaker til elevenes motstand, de fortolker deres reaksjoner.

### “Hvis vi scorer dårlig må vi gå her lengre” – Frykten for et lengre skoleløp

**Intervjuer:** [...] det der med å bli intellektuelt angrepet, hvordan kommer det til uttrykk? Hva sier de?

**Engelsklærer:** Det var en diskusjon vi hadde. Jeg vet ikke, det var en lærer som uttrykte seg litt uklokt og så følte elevene seg angrepet, og jeg skjønnte med en gang hva som kom til å skje da hun sa det hun sa [...] hva var det hun sa? Det var et eller annet sånn at “vi tjener ikke noe på å ha dere her,” eller ... “det er ikke vår interesse å ha dere her, sånn uten videre”.

**Intervjuer:** Oi.

**Engelsklærer:** Eller, på den måten at ... hun mente jo at “vi vil ha dere gjennom, vi holder dere ikke tilbake fordi –”

**Intervjuer:** Å, ja, sånn, ja!

**Engelsklærer:** De så bare at hun egentlig ikke ville ha dem der eller, ja, nei. Det var et eller annet. Det var en veldig vond situasjon.

**Intervjuer:** Ja, ja, ja.

**Engelsklærer:** Og igjen, språket hadde vært der, så tas det opp til nye høyder, og de var så sinna og de skulle nekte å ta denne språktesten hele gjengen. Kollektivt nekte å ta språktest.

**Intervjuer:** Å, ja.

**Engelsklærer:** I norsk, fordi de lagde en sammenheng mellom at “når vi tok den språktesten i fjor, så måtte vi ta videregående på to år. Og skal vi ta den på nytt i år, og vi scorer dårlig, så må vi gå her enda lengre” [...] det er sånn logikken er da.

Samla sett oppleves det å være i konflikt med elevene som en “veldig vond situasjon”. Engelsklærer erfarer at lite gjennomtenkte formuleringer fra lærernes side, og det hun anser som misforståelser og språklige barrierer hos elevene, blusser opp til konflikt. En mer underliggende årsak er elever og ansattes ulike forståelse av hva som er realistisk tid for gjennomføring av videregående.

Engelsklærer observerer at elevene ser sammenhengen mellom språkkartlegging og risikoen for et lengre skoleløp. Hun tror at elevene aner at svake resultater på Kartleggeren vil kreve at de bruker enda lengre tid på å fullføre videregående. Engelsklærer forteller at nyankomne elever møter følgende resonnement, her gjengitt med informantens egne ord: “Hvis du begynner på videregående nå og tar det vanlige løpet, så stryker du. Derfor tilbyr vi deg å ta innføringsåret over to år, med forbedret sjanse til å stå”. Utfordringa ved dette argumentet er ifølge engelsklærer at en del opplever innføringstilbudet som en “lovnad” om å stå, mens “faktum er at de kan stryke likevel”. Når elevene skjønner at et fireårig løp ikke er en garanti for vitnemål, føler en del seg lurt og opplever et utvida løp som tvang – ikke som et tilbud. Engelsklærer mistenker at forsøket fra lærernes side om å formidle det de anser som realistiske mål, av en del elever oppfattes som lave forventninger eller et “intellektuelt angrep”: “Mens fakta er at hvis de hadde gått et vanlig løp så hadde de jo strøket [...] og så er det litt sånn “ja, tror dere at vi er så dumme at vi ikke klarer –,” altså, de føler seg angrepet intellektuelt også, og det er jo ikke poenget”.

Også leder knytter elevenes motstand til utsiktene for å måtte bruke ekstra tid på videregående. Mens engelsklærer beskriver *sinne*, er leder for tilrettelegging også opptatt av *frykt*. Han mistenker at elever er redde for hva kartlegging fører til.

[...] vi må jo hente de inn mange ganger for at de skal kartlegges, for jeg tror de er redde for hva som kommer til å skje. “Hva skjer med meg hvis jeg tar den prøven?” Og det er spesielt de som går andre året på helse og oppvekst, de var veldig negative til å ta det, for de trodde det ville bety at de måtte bruke enda et år på Vg1.

### **Nyankomne elevers usikkerhet til det norske skolesystemet**

Videre setter leder elevenes motstand til kartlegging i sammenheng med manglende tillit til det norske skolesystemet som helhet. Han er ikke sikker på at nyankomne elever føler seg “trygge på systemet,” og tror at enkelte til og med er “redde for at de kommer til å bli kastet ut av skolen”. Usikkerhet knytta til kartlegging og hva resultatene betyr for videre skolegang diskuteres av alle tre informanter. Årsakene som nevnes, handler om alt fra en ukjent prøveform til manglende kjennskap og tillit til PPT.

#### *Prøveform og gjennomføring*

Leder forteller at elevene under kartlegging sitter foran dataskjermer og får instruksjoner via hodetelefoner. Alle oppgaveformuleringer, både skriftlige og muntlige, er på norsk. Tekst kommer gjerne opp på skjermen for så å forsvinne og bli erstatta med spørsmål til innholdet i teksten. Dette er en prøveform som leder tror er ukjent for en del minoritetsspråklige elever. Han uttaler at “de norske er så vant” til å ta tester som nasjonale prøver, mens denne elevgruppa har lite erfaring med prøver på internett som “går fram av seg selv”.

“Oi, skulle jeg ha lest det?” Og så er det neste oppgave og så har de ikke ...”. Leder etterligner hvordan en del elever blir bedt om å svare på spørsmål fra tekster som de ikke har fått tid til, eller skjønt at de skulle lese. Intervjuer spør leder om det da ikke er fare for feilkilder. Når kartlegging foregår som en ukjent prøveform, på et språk elevene behersker i ulik grad. Leder svarer slik: “Ja, det er nok det. Men det viser jo og, hvis de ikke skjønner oppgaven, så viser det at forståelsen ikke er veldig bra”.

Engelsklærer bruker det samme verktøyet til å kartlegge elevers ferdigheter i engelsk, inkludert minoritetsspråklige. Intervjuer spør om de i denne kartlegginga bruker tospråklige lærere eller tolk i forbindelse med å forklare hvordan prøven foregår eller hva resultatene betyr. Læreren sier hun er usikker, hun “husker ikke helt hvordan hun har gjort det”.

Intervjuer spør også lederen om han tror at elevene forstår *hvorfor* de skal kartlegges. Leder svarer nei, at det ikke er sikkert at de har fått tilstrekkelig informasjon på forhånd. Når det gjelder videre utredning sier rådgiver at hun selv er vant til å bruke tolk i møte med minoritetsspråklige elevers foreldre, men at denne skolen ikke har foreslått å bruke tolk i første møte mellom PPT og nyankomne elever. Hun har ikke selv prøvd verktøy som

inkluderer nyankomne elevers morsmål, eller som på annen måte anerkjenner flerspråklig kompetanse. Hun vet heller ikke om kolleger som har brukt verktøy tilpassa elevgruppa.

### *Spesialpedagogikk – forståelse og tillit*

Rådgiver er mer opptatt av den store forskjellen mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever med tanke på kjennskap og tillit til PPT, enn deres ulike språkbakgrunn. På den ene sida erfarer hun at majoritetselever kommer til henne, forteller at de har et problem, og ber henne finne ut av det. På den andre sida møter hun minoritetsspråklige elever som reagerer som om det skulle være en “katastrofe” hvis noe er galt. Ulike reaksjonsmønstre knytter rådgiver hovedsakelig til vaner. Hun tror elever som har erfaringer fra norsk barne- og ungdomsskole er vant til å se PP-tjenesten inne i klasserommet, men at tilfellet er et ganske annet for elever med kort botid. “Det er veldig forskjellige skoler,” konkluderer rådgiver.

Akkurat her konsentrerer hun seg om spesialpedagogikk i andre land, som hun mistenker at er “en brun flekk”. Rådgiver er redd for at den rollen hun representerer, og det arbeidet hun er ment å utføre, er ikke-eksisterende i en del av elevenes hjemland.

### **En konflikt mellom skolens forventninger og elevenes identitet?**

Ved å understreke at “det er veldig forskjellige skoler” tar rådgiver også opp et tema som er aktuelt for *alle* minoritetsspråklige elever, ikke bare de som møter PPT. De kommer fra ulike skolesystemer, og er vant til ulike undervisnings- og læringsstiler. Mer nøyaktig hvilke – konkrete eksempler på hvordan elever fra ulike land er vant til å lære – inngår ikke som en del av skolens kartleggingspraksis. I stedet dukker informasjon om tidligere læring og undervisning mer tilfeldig opp.

### *Læringsstiler og identitet*

Rådgiver forteller om en kollega som var med på å utrede en nyankommet elev ved en annen skole. De ansatte ved denne skolen mente at jenta hadde generelle lærevansker, mens kollegaen selv var svært usikker. Elever med generelle lærevansker antas ofte å ha så svake læreforutsetninger at de høyst sannsynlig ikke klarer å få et forsvarlig utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Begrepet er derimot ikke meningsfullt med mindre en kan måle elevenes læreforutsetninger, og sammenligne med hva som er vanlig å kunne på ulike alderstrinn (Lindbäck, 2003). Denne kollegaen hadde mange samtaler med eleven før det kom fram, “sånn helt tilfeldig,” at opplæring i elevens hjemland hadde vært å skrive av fra tavla. Der var det lærerens oppgave å velge ut fagstoffet, og elevenes å kopiere og memorere. “Så det der



med å tenke selv og reflektere og produsere ting, det hadde vært et kjempeskjokk,” kommenterer rådgiver.

Rådgiver beskriver en elev ved den aktuelle skolen som blir “forskrekka” når de møtes, og som hun tror den videre utredninga virker “provoserende” for. Rådgiver beskriver at denne eleven før har sett på seg selv som en flink elev, og kommer ikke på, eller klarer ikke å sette ord på, tidligere lærevansker. Eleven forteller at det var da hun kom til Norge og måtte bruke et nytt alfabet at det ble vanskelig:

Sånn som hun som jeg nevnte så var det bare “ja, men jeg var flink jeg, på skolen i Eritrea. Jeg opplevde at jeg var en flink elev før jeg kom hit [...] så det er liksom bare det utsagnet. Var det noe du liksom synes var vanskelig? “Ja, alfabetet var annerledes. Andre bokstaver”. Men de kan liksom ikke si at noe av dette har oppstått tidligere, men hvis de kan – men noen gjør det!

Også leder ser elevenes motstand til kartlegging i sammenheng med spriket mellom skolens syn på minoritetsspråklige elevers kompetanse og behov, og elevenes egen selvoppfattelse. Mens leder gjentar formuleringer som at “vi *må* gjøre det sånn,” sier han at han tror en del elever ser kartlegging som “unødvendig”. Intervjuer spør om manglende opplevelse av relevans og mening kan ha sammenheng med at elevene har en annen forståelse av sin faglige og språklige kompetanse. Det tror lederen.

Jeg tror det er veldig ofte sånn. Veldig mange av de vi har her klarer seg veldig bra på hverdagstale [...] det er de veldig flinke med på voksenopplæringa. De kommer opp på et okay nivå, de kan samhandle og snakke litt sånn dagligspråk, men med en gang de møter fagspråket, så har de verken ordforråd eller samfunnskunnskap til å forstå hva det er snakk om. Og da kommer de ingen vei.

### *Språkkrav*

Lederen begrunner sitt og skolens trykk på norsk ved å understreke at elevene må forstå hva som blir sagt i klasserommet. Til og med naturfag og matte opererer med tekstoppgaver, og mestring av det norske språket er en forutsetning for samhandling, legger han til.

Engelsklærer bifaller at “vi ser at veldig mye avhenger av språk. Hvilken grad de klarer å uttrykke seg, ikke sant”. Uttalelsene representerer leder og engelsklærers forståelse av hvilke krav til språk videregående stiller for aktiv faglig og sosial deltakelse, og av at “dagligspråket” ikke er tilstrekkelig om en ikke mestrer “fagspråket”. Mens slike argumenter brukes til å legitimere at kartlegging og et lengre løp er helt nødvendig, forteller leder om

minoritetsspråklige elever som “bare vil bli behandla normalt, som andre norske elever,” og at mange elever ikke vil ha “særskilt,” eller “forskjellsbehandling”.

## Mangelorientering

På dette punktet kan en skimte at en rød tråd i datamaterialet er fokuset på å skulle realitetsorientere nyankomne elever. Men heller enn å stille krav og motivere, virker tilnærminga å være at en har lavere forventninger, og som konsekvens signaliserer reduksjonistiske holdninger, til elevgruppa. Forsøket fra lærernes side om å formidle det de anser som realistiske mål oppleves av en del elever som å bli undervurdert, eller som engelsklærer sier; som et intellektuelt angrep. Den vanskelige balansen mellom å *realitetsorientere* og *undervurdere* er et perspektiv basert på analysen så langt, som vil bli forklart nærmere i drøftinga.

“Tror dere at vi er så dumme at vi ikke klarer -” skal noen i gruppa som denne høsten nekta å la seg kartlegge ha spurt. Utsagnet har ført til at jeg har lett etter uttalelser som kan gi tyngde til engelsklærers antakelse om at nyankomne elever opplever praktisering og organisering av kartlegging og innføringstilbud som devaluerende. At elever fra språklige minoriteter undervurderes fordi lærere tror at svake kommunikative ferdigheter på andrespråket gjenspeiler like svake kognitive ferdigheter er en kjent problematikk, og gjelder ikke bare denne kartleggingspraksisen eller denne videregående skolen (jf. Pihl, 2002; Egeberg, 2016). For øyeblikket er det likevel her fokuset ligger. Følgende tre uttalelser fra leder kan vitne om et elevsyn og en praksis som fokuserer på hvordan en kan finne og kompensere for elevers mangler (jf. Gitz-Johansen, 2006):

Problemet er at vi har ikke klart å tenke sånn at her kommer det masse ressurser, vi ser heller på utfordringene enn det mulige.

Det er kanskje det vi tenker når vi blir kjent med disse her, okay, du har jo en utdanning fra bakgrunnen din, men du kan ikke vise det, du kan ikke legge det fram.

Og da er det jo uvesentlig, det du kan fra før, for det er nå det gjelder. Det er litt fort å tenke sånn tror jeg. For oss.

Utfordringa med å se minoritetsspråklige elever sine ressurser tas også opp i samtale med engelsklærer. Intervjuer spør om det ikke også er noe positivt med denne elevgruppa.

Læreren svarer: ”Ja, masse positivt. De er jo stort sett blide, da, veldig blide, og de kan masse hvis du bare ... du må liksom tenke litt på det. Altså, vi er jo veldig – vi tenker jo med våres briller, vi er jo norske, og vi er jo europeiske ...”

## I tidligere utkast

Tidlige analyseutkast har inneholdt en nokså stor del om spenninga som finner sted mellom en individ- og systemorientert forståelse av ulike utfordringer ved kartlegging. På grunn av oppgavens korte omfang, og at individ-system-perspektivet ikke er direkte kobla til problemstillinga, har jeg valgt å ta det bort. Jeg skal her bare gi et innblikk, og håper at noen andre vil plukke opp tråden.

“[...] det virker som at de bare tar de som scorer lavest, da. Og sier at her må det noe annet til, uten å – ja. Men da blir det jo fokus på individet, og ikke systemfokus”. Rådgiver sier hun er vant til skoler som tenker at “de dårligste må det være noe gærnt med, så de må ha spesialundervisning”. Hun mener at dette perspektivet er problematisk fordi det fokuseres i for stor grad på å utrede elever for lærevansker, at enkeltvedtak skrives uten å inneholde informasjon om læringsmiljøet elevene deltar i, og at det ikke arbeides på et mer overordna nivå for å løse eventuelle utfordringer.

Rådgiver kritiserer en kartleggingspraksis som ikke bare glemmer helheten, men også hver enkelt nyankomne elev. Fraværet av en individrelatert forståelse av utfordringer ved kartlegging og opplæring påpekes i hennes kritikk av innføringstilbudet som et gruppetiltak, og vises som tvil på at kartlegging egentlig bidrar til økt informasjon på individnivå:

De ser liksom ikke individet, men som en gruppe [...] Så de har laga gruppetiltak, at de tar VG1 over to år, og hva annet gjør de i det?

Den måten de kartlegger på nå, så får de bare ut sånn resultater. Vi lærer jo ikke noe særlig om de elevene. Det er ikke noe kvalitativt i det. Det er bare sånn plassering og rangering.

Rådgiver ser at svikt ved *systemet* får konsekvenser på *individnivå*. Selv om det er et savn fra rådgiver med et mer systemretta *arbeid*, retter også leder ansvar til høyere nivå i opplæringssystemet når det butter imot i kartleggingsarbeidet. Systemmessige faktorer dukker opp i uttalelser som trekker inn institusjoner som Utdanningsdirektoratet, og styringsorganer som fylket. De handler gjerne om utdanningspolitiske og juridiske føringer; enten de oppleves å rettferdiggjøre, forplikte, forvirre, eller være mangelfulle i kartleggingspraksisen. Et eksempel er når leder på vegne av kolleger etterspør et språklig opptakskrav for å komme inn på videregående, fordi de opplever at mange nyankomne elever ikke mestrer opplæringspråket. Utfordringer (og muligheter) på systemnivå spenner seg fra frustrasjon og implisitt kritikk av andre nivåer i utdanningssektoren, til helt eksplisitte beskrivelser av kartlegging og utredning som “systemspørsmål”.

At utfordringer ved språkkartlegging av nyankomne elever bør ses som systemspørsmål, er rådgivers ord. Hun mener at det er nødvendig å erkjenne at “okay her ser vi at det kan mangle kompetanse, og mangler verktøy,” samtidig som en har tro på at “vi kan løfte dette noe videre sammen”. Med “vi” mener rådgiver PPT, flere videregående skoler og fylket. Fordeler ved å arbeide mer «systemisk» når det gjelder kartlegging (se for eksempel Bargel og Samuelson, 2006), kommer jeg tilbake til avslutningsvis.

I diskusjonen beveger jeg meg *utenfor* informantenes erfaringer, selv om også denne delen er relativt empirinær. Den største forskjellen er egentlig at fokuset nå rettes mot faktorer som informantene synes er utfordrende ved kartlegging og opplæring av nyankomne elever, og i mindre grad mot uttrykk for og forklaringer på *elevenes* motstand. Når jeg analyserer informantenes uttalelser, er mitt vitenskapelige og menneskelige mål ikke å gråte over, ikke å le av, ikke å avsky, men å *forstå* menneskers livsverden (Bourdieu og Wacquant, 1993) – en visshet som kan brukes til å utforske til hvor eller hvem informantene retter utfordringene ved kartlegging.

## 5. Drøfting

Ved denne skolen har språkkartlegging en ren administrativ funksjon knytta til organisatorisk differensiering av nyankomne elever. Det er vanskelig å se praksisen som del av et pedagogisk og formativt arbeid, da elevenes resultater ikke brukes utover å vurdere hvorvidt de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge ordinær undervisning (Palm og Ryen, 2014). Nasjonalt senter for flerspråklig opplæring anbefaler videregående skoler å kartlegge nyankomne elevers skolefaglige ferdigheter, og undersøke deres leseferdigheter på morsmålet, i tillegg til å skaffe informasjon om deres norskspråklige kompetanse (Egeberg, 2016; Bøyesen, 2017). Denne skolens bruk av Kartleggeren bidrar kun til det siste.

På den ene sida er praktiseringa i overensstemmelse med Utdanningsdirektoratets retningslinjer om at elever med kort botid så raskt som mulig skal lære seg tilstrekkelig norsk *før* de ta del i ordinær opplæring (Udir, 2018). På den andre sida strider skolens valg for gjennomføring av kartlegging og opplæring mot tilnærminger som taler for genuin inkludering og tilpassa opplæring uten å stemple elever som underkvalifiserte eller problematiske (se for eksempel Liu et al, 2017). Å gjennomføre kartlegging til tross for tydelige innvendinger fra prøvetakerne, viser videre en praksis som i liten grad tar hensyn til erfaringene hos de involverte. Ifølge Opplæringsloven har alle elever rett til å være del av et godt psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring, ved at den enkelte elev opplever trygghet og sosial tilhørighet (Opplæringsloven § 9a-1 og § 9a-3). Dette er rettigheter som også skal ivaretas under kartlegging (jf. Davies, 2008).

Hvis en likevel ønsker å språkkartlegge nyankomne elever ved bruk av kartleggingsverktøy, kan et alternativ til Kartleggeren (Fagbokforlaget, 2015) være Utdanningsdirektoratets Kartleggingsmateriell (2007). Palm og Ryen (2014) har analysert verktøyet og finner at det representerer et mer helhetlig fokus på språkkompetanse sammenligna med andre kartleggingsprøver. Elevenes bakgrunnskunnskaper har en verdi, prøven kartlegger både muntlige og skriftlige ferdigheter, reseptive som produktive. I tillegg er verktøyet kriteriebasert, noe som innebærer at målet ikke er å sammenligne og rangere elever, men å utvikle individuelle språkprofiler – en oversikt over ulike språkferdigheter, og beskrivelser av språkferdigheter på et gitt nivå (Palm og Ryen, 2014:7). Hva er bakgrunnen for at en skole velger bort et av de få verktøyene som er spesielt utvikla for kartlegging av minoritetsspråklige elever? Skyldes det mangel på tid og kompetanse, manglende føringer og veiledning fra sentralt hold, eller aktørers holdninger, og mer underliggende ideologier i skolen og i samfunnet, knytta til språk og læring?

## **Mine ambisjoner**

Hvordan forstår informantene *elevenes* reaksjoner på kartlegging? og hvordan kan en forstå *informantenes* tanker om og responser på utfordringene kartlegging innebærer? er de egentlige utgangspunktene for denne oppgaven. Ambisjonen er stadig å holde fokus på prøvetakernes opplevelse av kartlegging (jf. Shohamy, 2011), samtidig som et viktig mål med oppgaven er å forstå hvorfor informantene – som representanter for kartleggere – tenker og handler som de gjør. Inntrykket av at ansatte i skolen sine forståelser og handlinger bygger på et mangelperspektiv, og at praksisen ofte er kompensatorisk, er en overordna antakelse. I avslutninga vil jeg runde av mer konstruktiv, med forslag til alternative kartleggingspraksiser, uten å gi inntrykk av at det finnes noen oppskrift på god kartlegging. Jeg vet for eksempel stadig ikke hvordan nyankomne elever selv ville foretrekke at språkkartlegging praktiseres.

## **Fravær av elevenes stemmer**

En ulempe ved å bruke ansatteintervjuer er at denne oppgaven ikke gir direkte innblikk i nyankomne elevers *egne* perspektiver på språkkartlegging i videregående opplæring. Vi møter i stedet en leder, en lærer og en rådgiver som på ulike måter setter ord på elevenes motstand til kartlegging. Fraværet av elevenes stemmer forsterkes når også kommunikasjonen mellom ansatte og elever ved skolen virker å være mangelfull: “Det er mange som synes det er okay. Men så har du de som ikke vil la seg kartlegge. Og hvorfor det, det vet jeg faktisk ikke”.

Egeberg (2016) skriver at nysgjerrighet gir positive og motiverende signaler, og er et godt utgangspunkt for samhandling og utforskning av tanker og meninger. Han mener at kartlegging ikke bare bør bidra til økt forståelse av innlærernes spesielle forutsetninger, men også gi innblikk i hvordan egen kommunikasjon og tilrettelegging hemmer eller muliggjør elevers læring (Egeberg, 2016). I stedet vitner informantenes uttalelser om en skoles tendens til å *anta* fremfor å spørre, å *vente* fremfor å handle, og å ha *lave* forventninger til nyankomne elever, heller enn å vise nysgjerrighet for hvilke forventninger elevene har til seg selv og til videregående opplæring.

## **Affektive og sosiokulturelle perspektiver**

Å fremheve affektive faktorer i språklæring som del av det sosiokulturelle perspektivet problemstillingene bygger på, kan kompensere en smule for at nyankomne elever ikke kommer til orde i oppgaven. Alver og Dregelid (2016) gir noen eksempler på affektive argumenter hos voksne minoritetsspråklige studenter, som kommer fram når de snakker om hvordan de erfarte sin opplærings situasjon før de fikk tilbud om morsmålsstøtte:

- Vi mister motivasjon når vi ikke forstår. Nå er vi motiverte igjen.
- Jeg følte meg gal i fjor. Det påvirker en psykisk når en ikke klarer å følge med.
- Vi kan lære som vanlige folk.
- Det handler om vår identitet.
- Somali er fundamentet vårt.

De voksnes uttrykk for at identitet, selvfølelse og motivasjon blir berørt i en undervisningssituasjon hvor de ikke får vite hvem de er og hva de kan, har stor relevans for fortolkningene av elevreaksjonene som viser seg i dette materialet. Derfor låner jeg Alver og Dregelids (2016) eleverfaringer knytta til *motivasjon, forståelse, normalitet, identitet og morsmål*, og bruker dem til å strukturere fortsettelsen på drøftinga.

### Å realitetsorientere eller undervurdere

Einar og Sidsel Skaalvik (2012) understreker viktigheten av autonomi og valgmuligheter for å øke elevers motivasjon, innsats og prestasjoner. I rapporten “Helhetlig oppfølging” fremhever Thorshaug og Svendsen (2014) behovet for informasjon og veiledning, i forbindelse med å skulle “realitetsorientere elevgruppen bedre” som de skriver (12). De sikter blant annet til viktigheten av å formidle de faglige kravene i ulike opplæringstilbud, og til behovet for å identifisere hvordan en kan sikre større grad av medbestemmelse, og dermed større sjans for enighet, om valgte tilbud.

I denne oppgaven er spesielt to informanter opptatte av hvor store krav som møter nyankomne elever i videregående opplæring. Særlig sikter del til på behovet for et “skolespråk”; en mer kognitivt og akademisk orientert språkkompetanse (jf. Cummins, 2000; Egeberg, 2016). De opplever at nyankomne elever ikke har de språklige forutsetningene som må til for å lykkes, men at elevene selv ikke nødvendigvis ser sine begrensninger. Tredje informant mistenker at kartlegging og utredning ikke bare handler om å realitetsorientere elever, men er en del av *overtalelserprosesser* hvor skolen forsøker å overbevise nyankomne elever om å ta imot ulike opplæringstilbud: “Jeg tror de bare prøver å overtale dem til å ta imot noe [...]”. Denne observasjonen er i tråd med Shohamys syn på normerte prøvers funksjon, som går på at formålene ved kartlegging hovedsakelig er institusjonelle og disiplinære (2011:420). I forbindelse med elever i andre klasse sin opplevelse av tvang i prosessene rundt kartlegging og innføringstilbud er det sentralt å legge til grunn at særskilte opplæringstilbud for nyankomne elever i egne grupper, klasser eller skoler er frivillige, og skal bare iverksettes om det er regna for å være til det beste for hver enkelt elev (NAFO, 2018).

Mitt inntrykk er at kartlegging gjennom enspråklige prøver som i første omgang brukes til å bekrefte eller avkrefte nyankomne elevers manglende ferdigheter i norsk, *ikke* oppleves som det beste for elevene, blant elevene selv. I større grad virker bruken av slike prøver heller *nedvurderende* enn *realitetsorienterende* for elevene det gjelder. Mens lærere sier ”vi vil ha dere gjennom,” ser det ut til at elevene på sin side opplever at Kartleggeren, og organisering av særskilt norsk i et segregert og utvida løp, forsinker dem i sin skolegang. Ut i fra intervjuene fremstår det som at skolen i stedet for å signalisere tillit, respekt og stille krav, formidler og praktiserer kartlegging og opplæring på et vis som skaper usikkerhet, som kommer til uttrykk i sinne og frykt, og som akkumulerer i kollektiv motstand.

Rådgiver er såpass tydelig i sin kritikk at hun kaller utredninga hun er ment å gjennomføre for “et overgrep”. Hun er samtidig opptatt av å understreke at praksisen er resultat av en *rutinesvikt*, som følge av manglende kompetanse og uklare føringer fra fylkeskommunen. Rådgiver bruker begreper som “usikkerhet” og “hjelpeløshet,” og at de er ”lite formelle,” når hun beskriver leder for tilrettelegging av elevtjenester og andre ansatte som hun møter ved skolen. En viktig kontekstuell årsak til mangelen på rutiner tror rådgiver er de siste årenes økning i antall nyankomne elever.

Det har kommet en større mengde tydeligvis, med søkere til videregående fra voksenopplæring. Tidligere har de fått mer to og tre og fire av gangen [...] så det at det har kommet så mange nå, det har nok slått de litt i bakken her, at de har blitt tvunget til å lage et tilbud, veldig hurtig. Tenker jeg.

Sitatet er et eksempel på å prøve å sette seg inn i hvorfor skolens kartleggingspraksis er som den er. Rådgiver bidrar til å se at opplevelse av tidspress, uttrykk for usikkerhet eller eksempler på manglende kompetanse kan forstås i lys av økninga i antall nyankomne elever representerer. Samtidig er *min* ambisjon å holde beina planta i systemet skolen, fremfor å se på alle de faktorene som videregående skole og informantene selv ikke rår over. Jeg vil bruke resten av kapittelet til å diskutere om en kritikkverdig praksis kan være uttrykk for underliggende ideologier knytta til språk – gjeldende for store deler av skolesystemet. En av disse er enspråklighetsnormen, som ved denne skolen vises i at kartlegging forklares og foregår på et språk som elever med kort botid ikke fullt ut behersker, uten tolk eller annen språklig tilpasning til å forstå kartleggingas formål og konsekvenser.

### **Sammenhengen mellom usikkerhet og motstand**

For nyankomne elever er kartlegging igjen del av et relativt ukjent og svært komplekst system – norsk skole. Når det gjelder videregående opplæring, observerer Thorshaug og



Svendsen (2014) at elever med kort botid ofte er usikre på hva som kreves, faglig og språklig, og gjerne ikke vet hva som er bakgrunnen for opplæringa de tilbys. For å forklare denne usikkerheten viser forskerne til manglende informasjon fra skolens side, eller elevs manglende forståelse av informasjonen som er gitt. Uansett årsak kan denne utryggheten føre til misnøye over opplæringstilbudet, og videre få følger for den enkeltes motivasjon (Thorshaug og Svendsen, 2014:12). Det kan være kritisk, med tanke på at nyankomne elever på mange måter skal lære å lære på nytt på et nytt språk.

### *Motivasjon*

Det er snakk om mangel på barneoppdragelse, mistro mot autoriteter, forakt for utdanning, utakknemlighet mot samfunnet som tok imot dem, og en generell antipati mot våre vestlige frihetsverdier (Christian Tybring-Gjedde, 6.mai 2018).

Slik forklarer stortingsrepresentant for Fremskrittspartiet, Christian Tybring-Gjedde, et nyhetsbilde av Oslo prega av voldsepisoder, mest sannsynlig begått av unge med innvandringsbakgrunn som har falt utafør skolen. Med rapporten “Minoritetsspråklige ungdom i skolen” (2003) konkluderer Bakken imidlertid med at verken egeninnsats eller foreldreengasjement kan forklare eventuelle prestasjonsforskjeller mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever i norsk skole. Tvert imot finner Bakken at elever med innvandringsbakgrunn bruker mer tid på leksene, i større grad har planer om å ta langvarig utdanning, og har foreldre med høye ambisjoner for deres skolegang. Tilsvarende tendenser finner Friberg (2017). Men når det gjelder videregående opplæring ser Bakken at håpet om høyere utdanning blant minoritetsspråklige elever *avtar* i løpet av de siste årene i skolen, jevnt med at majoritetselevs tro på å utdanne seg videre *øker* gjennom hele skoleløpet (2003:112). Hva er tilfellet i dag, for nyankomne elever? undrer jeg, med økende visshet om at motivasjon verken er en isolert eller en statisk størrelse.

Igjen viser jeg til Egeberg (2016), som er opptatt av at en del av de barna som barnehage, skole eller utredende instans mener har lærevansker, først og fremst strever med å forholde seg til norsk språk og skolens forventninger til kunnskaper og erfaringer. I denne oppgaven er rådgiver opptatt av at nyankomne elever kommer fra skolesystemer som skiller seg fra det norske, hvor de har vært vant til andre undervisnings- og læringsstiler enn de elevene møter i norsk videregående skole. Leder tror enkelte likevel ikke ser behovet for kartlegging og tilbud om et innføringsår, og at mange ikke skjønner at de kan ha gode grunnleggende kommunikasjonsferdigheter, og likevel “ikke komme noen vei” uten fagspråket (se Cummins skille mellom BICS og CALP, 2000). Mitt spørsmål er om *skolen* tar ansvaret om å forklare forskjeller mellom ulike opplæringstilbud, å utdype behovet for tiltak som kartlegging,

særskilt språkopplæring og et forlenga skoleløp, og å formidle forventninger om hva som må til for å avslutte med vitnemål? Eller er tendensen heller omvendt – at den minoritetsspråklige *elev* forventes å oppfatte og forstå kravene på egenhånd, og må endre og tilpasse seg opplæringssystemet slik det allerede er utforma for majoriteten (jf. Hauge, 2014; Skefsrud, 2015)?

### **Normalitet**

Et annet spørsmål er hva som skjer når nyankomne elever både forventes å tilpasse seg og forbli annerledes. Kartlegging skjer på bakgrunn av et unorsk etternavn, og innføringstilbud forsvarer med utilstrekkelige norskferdigheter. Elevutsagnet “vi kan lære som vanlige folk” (Alver og Dregelid, 2016) stemmer godt overens med lederens observasjoner av at nyankomne elever sier de bare vil bli behandla normalt, som andre norske elever, og at de ikke vil ha særskilt opplæring i norsk, eller “forskjellsbehandling”. Jeg har valgt overskrifta “normalitet” for å synliggjøre at det ser ut til å være viktig for elevene å bli anerkjent som normale videregåendelever, samtidig som “normalisering” som en strategi blant ansatte kan være problematisk (Jortveit, 2017:172). Dette siste kommer jeg tilbake til.

Med sine generaliserte og normative begreper kan ungdomsdiskursen og ungdomsforskninga føre til at unge med innvandrerbakgrunn først og fremst defineres med sine avvik fra en idealisert form for ungdomsliv. Kanskje glemmer en alt det utenlandsfødte ungdommer faktisk har *til felles* med majoritetsungdom i Norge (Engebrigtsen og Fuglerud, 2009). Og ikke minst – deres ressurser. Hver tredje Oslo-borger har i dag innvandrerbakgrunn (SSB, 2017), men over halvparten av ungdommene med minoritetsbakgrunn i Oslo føler seg ikke norske, viser forskningsprosjektet “Ung i Oslo” (NOVA, 2006-2010). Dette til tross for at en skulle tro at et økende etnisk, kulturelt og språklig mangfold ville utvide hva det vil si å være ”norsk” (se for eksempel Seland, 2011 eller Andresen, 2015). NOVA-forsker Cay Gjerustad tror resultatene handler om graden av inkludering og aksept fra det norske samfunnet. Lignende ser Kari Helene Partapuoli, leder for Antirasistisk Senter i Oslo, ungdom med innvandringsbakgrunns manglende norske identitetsfølelse i sammenheng med hvordan storsamfunnet gjør ungdommene til en egen kategori: “De blir til en kategori når de omtales som innvandrerungdommer” (Lunde, 2012).

Ulike kategorier påvirker hvordan vi ser hverandre, og hvordan vi ser på oss selv (Skarpenes og Nilsen, 2012). Det er lett å tenke seg at negative, stigmatiserende og unyanserte kategorier lik de Tybring-Gjedde bruker vil kunne ha negativ effekt på de unges syn på seg selv. Men Frp-politikerens resonnementer er ekstreme, og sannsynligvis lite representative for

nordmenn flest sine holdninger til innvandrere (se for eksempel Hellevik og Hellevik, 2017). Derfor mener jeg en også bør være bevisst på at aksepterte kategorier som “med manglende ferdigheter i norsk,” eller “med rett til særskilt norskopplæring,” ikke bare fungerer som nøytrale måter å organisere undervisning og opplæring på. Hvis beskjeden om å ha utilstrekkelige ferdigheter i norsk blir en opplevelse av å være utilstrekkelig mer generelt, vil det få betydning for de det gjelder sin selvtillit og selvoppfattelse, og – på sikt – deres identitet.

## **Identitet**

Selv om flere av informantene viser til liten tid, krevende arbeidsoppgaver, manglende føringer og dårlig økonomi, *har* de et handlingsrom hvor de kan påvirke elevers identitet, selvoppfattelse og selvtillit begge veier. Som Cummins (2017) er jeg opptatt av at samspillet mellom ansatte i skolen og marginaliserte grupper aldri er nøytralt, og at lærere aldri er maktesløse. Mens en bekreftelse av elevers identitet er avgjørende for at de skal engasjere seg i skolen (Cummins, 2017), er det fare for at kartlegging ved denne videregående skolen har bidratt til det motsatte.

Det er i alle fall liten tvil om at noe med skolens formidling og praktisering av kartlegging ikke treffer elevene “der de er,” eller ikke oppleves som meningsfullt og relevant for deres skolehverdag. Thorshaug og Svendsen (2014) avslutter sin rapport med å poengtere viktigheten av at innføringstilbud nettopp virker meningsfulle. De anbefaler kombinasjonsløsninger hvor “de som har ressurser til det” kan følge ordinær undervisning og ha mulighet til å fullføre fag i løpet av tida de er i innføringstilbudet (Thorshaug og Svendsen, 2014:75). Dette kan virke som et fleksibelt og godt forslag, men *hvilke* ressurser er det snakk om at disse elevene må ha? *Hvem* er de ressurssterke elevene som skal få mulighet til å følge kombinasjonsprogram? Forskerne legger til at en generell tilbakemelding fra lærere er at segregerte innføringstilbud forenkler det å skulle gi et tilrettelagt tilbud til nyankomne elever med “lite skolegang” (Thorshaug og Svendsen, 2014:75). Innledningsvis forklares det at prosjektet fokuserer på elever som har ankommet Norge seint i skoleløpet, og som har lite eller “ingen relevant” skolebakgrunn fra hjemlandet (Thorshaug og Svendsen, 2014:7). Hvordan er det mulig at elever *med* utdanning fra hjemlandet har *ingen* relevante erfaringer i en norsk skolekontekst? spør jeg.

Hvem er det sitt ansvar å gjøre nyankomne elevers språk og erfaringer relevante? Elevene selv, eller skolen?

## **Stigmatisering?**

Liu og Evans (2015) skriver som nevnt at ved skoler med enspråklige ideologier og praksiser blir nyankomne elever “kasta på dypet før de har lært å svømme” (Liu og Evans, 2015:556). Med utsagnet mener forskerne at det er skolens ansvar å inkludere nyankomne elever faglig og sosialt ved å skape flerspråklige praksismiljøer, slik at elever med mindre erfaring med majoritetsspråket kan delta på egne premisser. I de fleste tilfeller er det ikke bare opp til individet å kunne vinne og opprettholde sin status som et godkjent medlem av skolens mange praksisfellesskap. ”Det er også fellesskapet du eventuelt blir en del av som avgjør om det er plass til deg” (Thomas Nordahl, i Jelstad og Holterman, 2012:19). I denne sammenhengen vil fellesskapets aksept og anerkjennelse av språklig variasjon stå sentralt.

Som vedlegg til slutt i oppgaven har jeg lagt til Liu et als modell “A holistic approach to EAL support in schools” (2017:13). Modellen synliggjør betydninga av informasjon, kommunikasjon, støtte og koordinering mellom ulike instanser i skolen, for at den enkelte elev skal utvikle seg språklig, faglig og sosialt. Alle disse faktorene er mangelfulle i denne skolens kartleggingspraksis, og, tror jeg, en av de viktigste årsakene til at nyankomne elever ikke forstår, blir usikre på, og viser motstand til kartlegging, og til innføringstilbudet som sådan. Usikkerhet og motstand kan være resultat av at gode intensjoner ikke blir formidla, heller enn at intensjonene i utgangspunktet ikke er gode. Tross alle beskrivelser av en kartleggingspraksis som virker instrumentell, forenklande, og nok også devaluerende, argumenterer nemlig leder for at kartlegginga både har etiske og pedagogiske formål. De kartlegger fordi de ønsker å hjelpe nyankomne elever med “norsken sin,” som de trenger for å kunne lykkes både faglig og sosialt i videregående opplæring, sier han.

Elevenes morsmål har ifølge leder imidlertid liten relevans når det gjelder å tilegne seg språkferdigheter på majoritets- og opplæringsspråket. Og i de andre intervjuene er elevenes morsmål som tema nærmest fraværende.

## **Systematisk forskjellsbehandling – reproduksjon av sosial ulikhet?**

I 2018 kunne en se for seg en både-og-tilnærming i *hele* systemet, hvor trykket på norsk og målbare prestasjoner kombineres med et fokus på mangfold og muligheter (jf. Lillejord og Tolo, 2006). Det er derimot tydelig hvordan Kartleggerens resultater ved denne skolen er viktigere enn nyankomne elevers ressurser som språk, kultur og tidligere arbeidserfaringer. “Somali er fundamentet vårt,” konstaterer de voksne elevene i Alver og Dregelids (2016) undersøkelse. I stedet for å anerkjenne at elevenes morsmål er sentrale i deres læring (Liu og Evans, 2016), og at deres andrespråksbeherskelse ikke alltid er tilstrekkelig i spesielt

krevene lærings situasjoner som videregående kan by på (Egeberg, 2016; Cummins, 2017), kartlegger og underviser denne skolen kun norsk. Med mulighet til å studere kartleggingspraksisen utenfra, har jeg anledning til å kritisere skolens praktisering av kartlegging og språkopplæring som eksempler på en systematisk forskjellsbehandling.

Ved denne skolen som ved mange andre, tilbys nyankomne elever verken morsmålsundervisning eller andre former for morsmålsstøtte, og gis dermed ikke de samme mulighetene som majoritetsspråklige elever til å lære med utgangspunkt i eget språk og egne erfaringer (jf. Gitz-Johansen, 2006). Det samme gjelder bruk av normerte, enspråklige tester, som i dette tilfellet brukes til å identifisere nyankomne elevers svakheter i norsk i forhold til en på forhånd definert standard. Thomas Gitz-Johansen (2006) observerer at selv om det ikke er ment sånn, er en del av slike testers konsekvens å fastslå visse elevers mangler, og dermed lave sosiale og skolemessige status. Som nevnt viser forskning at videregående lærere i mindre grad tilpasser undervisninga til minoritetsspråklige elever (Levin og Shohamy, 2008), og at det stadig er vanlig å høre at lærere for eldre barn og unge forventer at elever med innvandringsbakgrunn skal mestre opplæringsspråket før de begynner å delta i ordinær undervisning (Cummins, 2017).

Det kan virke ekstremt når Shohamy (2011) sammenligner kartlegging i skolen med mange lands praktisering av språktesting som grunnlag for statsborgerskap, og at “sannheten” er at kartleggingsprøver først og fremst brukes som ideologiske instrumenter for å skape kollektive identiteter (2011:420). Parallellen er samtidig slående når det som vist kommer fram at leder for tilrettelegging av elevtjenester ønsker språklige opptakskrav for å komme inn på videregående. Hva skal kravet i så fall være? Hvem skal videregående ha rom for? En slik holdning er problematisk om den bidrar til å skyve ansvaret *fra* skolen og *til* andrespråkselever, eller signaliserer at det bare er enkelte deler av opplæringssystemet som har ansvar for å tilpasse undervisninga til nyankomne elever.

I likhet med Gitz-Johansen er jeg ikke ute etter å fordømme læreres praksis, men å forstå den og hva praksisen bygger på. Gitz-Johansen (2006) beskriver opplæring av minoritetsspråklige elever som en arbeidssituasjon prega av utfordringer, usikkerhet og vanskelige valg. Selv om lærere er underlagt politiske føringer, må de også ta mange individuelle valg, og har dermed med sine selvstendige handlinger stor innflytelse på enkeltelevers liv. Disse betraktningene bruker Jortveit (2017) i sin doktorgradsoppgave, sammen med Lipskys (2010) begrep “bakkebyråkrater,” for å beskrive at ansatte i skolen med sine handlinger på mange måter *blir* skolepolitikken. Et hovedpoeng er å vise vanlige “mestringsstrategier” – læreres måter å

forsvare sine reaksjonsmønstre på. Mestringsstrategier brukes blant annet til å takle opplevelser av å gå på “akkord” med egne verdier i møte med egen usikkerhet og etiske dilemmaer (Jortveit, 2017:65). De er menneskelige, men ikke uproblematiske.

## Mestringsstrategier

Engelsklærer uttrykker at mangelen på tilpasning til nyankomne elever er “klassisk”; at lite tilpassa undervisning er resultat av et begrensa antall ressurser og “skjer hele tiden på alle skoler i hele Norge”. Engelsklærer alminneliggjør situasjonen, eller foretar det Jortveit (2017) kaller en “normalisering”. Ettersom de følger læreplanen, lærebøker eller normerte tester, ser ikke lærere alltid sin egen differensiering og devaluering, men tror at de behandler alle rettferdig, påpeker Jortveit (2017:172). Om ikke rettferdig, så godt nok ut i fra en tilsynelatende umulig situasjon. Ved slike resonnement forsøker Jortveit (2017) å sette seg inn i læreres situasjon. Hun understreker at ingen lærere verken har ressurser eller kompetanse til å lykkes i opplæringa av alle elever. Derfor bruker de ubevisst mer tid på de som responderer best på undervisninga deres, og “siler ut” de som i mindre grad kan gi dem anerkjennelse gjennom like erfaringer og verdier. For minoritetsspråklige elever kan denne måten å differensiere på innebære en diskvalifisering av deres erfaringer, og vanskeligheter med å bygge kunnskap på og finne gjenkjennelse i det som blir representert i skolen. Opplevelsen av bli oversett, eller å motta signaler om at en ikke kan det som forventes, kaller Lipsky (2010) “devaluering”. Dette er en praksis som på systemnivå kan sees som et gap mellom skolens mål om inkludering på den ene sida, og lærernes faktiske pedagogiske og flerkulturelle kompetanse på den andre (Gitz-Johansen 2006; i Jortveit, 2017:66).

En siste strategi for å kunne leve med usikre og ofte ubehagelige valg, er å skyve ansvaret på eleven selv. “Blaming the victim” er spesielt relevant for leder i denne oppgaven. Han knytter blant annet blanke svar på Kartleggeren til manglende forståelse hos individet, i stedet for å diskutere mulige feilkilder ved verktøyet eller ved gjennomføringa. Han er også opptatt av at nyankomne elever ikke klarer å formidle og bruke sin egen kompetanse. Tilsvarende holdninger til nyankomne elever og innvandreres ressurser, kan spores hos Thorshaug og Svendsen (2014) og hos IMDi (Regjeringen, 2011). Tilnærmingene står i kontrast til Shohamys (2011) trykk på at problemet ikke er at minoritetsspråklige elever ikke kan, men at de mangler egne kanaler til å vise sine ressurser. Uten kartleggingsprøver og undervisningssituasjoner som *oppfordrer* til bruk av flerspråklig kompetanse, vil elevenes flerspråklige ressurser heller ikke komme til syne.

## Endring – hvem sitt ansvar?

Likt for alle disse strategiene er at bakkebyråkratene stiller lavere forventninger til minoritetsspråklige elever, heller enn å problematisere skolens og ansattes egen tilkorkommenhet. Dette er et ledd i en evig ond sirkel da nettopp forventninger viser seg å være sentralt for at elever lærer (Gitz-Johansen, 2006; Øzerk, 2007b, Jortveit, 2017). Øzerk mener hele ordninga med innføringstilbud som baserer seg på kartlegging og enkeltvedtak representerer en “deficit-theory-orientert tilnærming” (2007b:98). Ikke bare læreres, men også politikeres og samfunnets lave forventninger til minoritetsspråklige elever sine skoleprestasjoner, kan bidra til elever undertrykker sammenligna med egentlig potensial, mener Øzerk (2007a). Jortveit (2017) peker som nevnt på at Øzerk (2008) vektlegger elevenes *forkunnskaper* i tilpasning av videre undervisning, uten å anerkjenne fordelene ved kartlegging. Hun poengterer at elevenes forkunnskaper nettopp kan bli tydeligere for lærere gjennom kartlegginger (Jortveit, 2017:156). Informasjon om elevers faglige kunnskaper og språklige kompetanse kan brukes til å stille krav og uttrykke realistiske forventninger på de unges vegne.

Jortveit minner meg på at informasjon om elevens egne forutsetninger og behov, styrker og svakheter er uvurderlige for å kunne gi riktig form for opplæring. Kartleggingsprøver må derfor studeres i relasjon til hva de brukes til, for det finnes muligheter til å kartlegge mer helhetlig, forsvarlig og konstruktivt. Noen eksempler på det skal jeg skissere avslutningsvis. Før den tid ønsker jeg å påpeke hvordan også forskere bidrar til å fremstille minoritetsspråklige elever i et mangelperspektiv, og at endring vil kreve en “de-autorisering” av majoritetsspråkliges kompetanse som språklig norm (jf. McNamara, 2008). Det er behov for økt bruk av kartleggingsprøver som gjenspeiler “virkeligheten” av språk i bruk (jf. Shohamy, 2011).

### **Forskninga: Fokus på ulikhet og resultater**

En grunnleggende kritikk som kan rettes mot rapporter lik Bakken og Hyggens (2018), er at deres empiri kun er elevers karakterer: tall som er mål- og sammenlignbare. Å lære et språk er derimot en prosess som vanskelig kan måles; den er sammensatt, ikke-lineær og påvirkes av mange ulike faktorer (se for eksempel Bjerkan, Monsrud og Thurmann-Moe, 2013; Cummins, 2017). Minoritetsspråklige barn, unge og voksne lærer seg det nye opplæringsspråket i ulikt tempo, på ulike måter, og i ulik grad. Det er viktig å huske på at språkvansker er noe annet enn mangel på språklig eksponering, og at hva som er forventa andrespråksutvikling vil variere fra én språkbruker til en annen (Salameh, 2006; Skjold og Fagerheim, 2017).

Forskninga til Bakken og Hyggen (2018) bidrar til overskrifter og ingresser som “Store karakterforskjeller mellom minoritets elever – nesten en hel karakter skiller snittet til elever med familiebakgrunn fra Vietnam og Thailand på videregående, ifølge en ny rapport” (Castello, 2018). Hva er konstruktivt med slike framstillinger av minoritetsspråklige elever? Hva hjelper det lærerne som har ansvaret for å tette slike eventuelle prestasjonsgap? På linje med Liu et al (2017) kan en kritisere hvordan forskningsfeltets hovedfokus lenge har vært andrespråksbrukeres underprestasjoner i skolen, og at variasjoner innad i elevgruppa knyttes til iboende faktorer som etnisitet eller sosioøkonomisk bakgrunn. Hva om en heller forsker med mål om å gi retningslinjer for hva som er god flerspråklig pedagogikk, og effektiv andrespråksundervisning? Hva med å fokusere på læreres og organisasjonens *praksiser*, som det går an å gjøre noe med?

Jeg påstår ikke at det er enkelt å skulle endre, og heller ikke forske på, et seigt system som skolen. Som nevnt er en stor utfordring med å skulle forandre slik komplekse systemer at det er vanskelig å identifisere, og ikke minst å skulle forandre, ideologiene som holdninger og praksiser hviler på.

### **Kartlegging: Et isolert og utdatert felt?**

Shohamy (2011) mener som sagt at dagens kartleggingspraksis bygger på *ideologier* som ikke forholder seg til *virkeligheten* om språk i bruk, på samme måte som Liu og Evans (2015) observerer at morsmålsdebatten er like ideologisk fundert som den er pedagogisk basert. Shohamy er kritisk til at forventninga om å demonstrere språklig og akademisk kompetanse gjennom enspråklige tester virker å dominere feltet (2011:418). Sosiolingvisten observerer og problematiserer at den store og svært heterogene elevgruppa som andrespråksbrukere utgjør, sammenlignes med førstespråksbrukere gjennom prøver som ikke lar to- eller flerspråklige individer nyttiggjøre seg egne språklige ressurser (2011:423). En tilleggsfaktor er at normerte prøver som regel er kontekstuavhengige. Den unge sitter på et avskjerma rom, mulig med en ukjent person, og svarer kanskje på oppgaver om et fremmed tema. Med utgangspunkt i nyere forskning som understreker betydninga av kontekst for at barn og unge forstår og mestrer, og ved å bygge på et sosial-konstruktivt syn på læring hvor kunnskap blir sett på som ”å lære noe sammen” (Bakhtin, 1986), kan en stille seg kritisk til hva slike prøver egentlig forteller om et individs språkkompetanse (jf. Gjems, 2010).

Når kritikken av en skole og et systems måte å kartlegge på blir såpass skarp som i denne oppgaven, er det viktig å enda en gang understreke at en kritikkverdig praksis sjelden er resultat av ondsinnethet eller ansvarsløshet, men uttrykk for en lite *profesjonell* praktisering



av kartlegging og opplæring (jf. Davies, 2008). Rådgiver påpeker rutinesvikt, observerer ansatte som ikke følger eller misforstår Opplæringsloven, og møter lærere som virker brydde og usikre når hun kommer utenfra med ei rynka panne. Aktørers motvilje til å reflektere over og endre praksis er ifølge Davies (2008) resultat av at akkurat *hva* det er med kartlegging som handler om større sammenhenger, og kan få uante konsekvenser – politiske og sosiale, like mye som organisatoriske og pedagogiske – virker usikkert, om ikke usynlig for de involverte. Da blir det tryggere “å grave hodet ned i sanda” (Davies, 2008:423).

Heller enn å tegne et bilde av kartleggere som strutser, er det aktuelt å spørre om en del av de etiske og språklige utfordringene ved kartlegging handler om at kartlegging som felt henger etter, og at det lenge har vært isolert fra felt som anvendt språkvitenskap, og humanistiske fag generelt (McNamara, 2008; Shohamy, 2011). Ikke bare samsvarer ikke en del av de eksisterende kartleggingsprøvene med de ellers mangfoldige tilnærmingene til flerspråklighet som anerkjennes av stadig flere, de kan sies å arbeide mot disse synene. Mens en stor del av utdanningssektoren er med på dynamiske, mangfoldige og konstruktive diskusjoner om flerspråklig undervisning og læring, bygger mange kartleggingsprøver og -praksiser stadig på et syn på språk som homogene, enspråklige og til og med statiske størrelser. Utfallet er manglende sammenheng mellom undervisning og kartlegging, som egentlig bør bygge på like og oppdaterte konsepter av hva det innebærer “å kunne et språk”. Hva som er *motivasjonen* bak opprettholdelsen enspråklige normer, og hva som blir konsekvensene, kan diskuteres i det uendelige.

### Alternativer til mangelorientering og en kompensatorisk praksis

Gitz-Johansen (2006) er redd for at en kompensatorisk praksis og tenkning har “dukka opp bak ryggen på oss,” skjult i integreringsprosjekter, mottaksklasser, språktester og i måten vi generelt snakker om flerspråklige elever og deres familier på (230). Han mener det er tid for å rette et kritisk blikk mot både praksis og retorikk, og å overveie alternativer. Å se alternativene er det jeg tenker å gjøre avslutningsvis, ettersom jeg allerede har kritisert tilstrekkelig. Jeg vil foreslå noen alternativer til kartlegging gjennom enspråklige og normerte prøver, på grunnlag av perspektiver innen interkulturell pedagogikk.

### Interkulturell pedagogikk

En grunnleggende antakelse innen interkulturell pedagogikk er at all pedagogisk virksomhet bør bygge på en forventning om at alle elever kommer inn i skolen med viktige ressurser, kunnskaper og en evne til å lære, som det er utdanningssystemets oppgave å bygge videre på (se for eksempel Børhaug og Helleve, 2016). Interkulturell pedagogikk handler dermed om å

ta et oppgjør med oppfattelsen av at visse elever er særlig mangelfulle eller problematiske, og å heller stille spørsmålsteget ved utdanningssystemet. Er opplæringa i øyeblikket organisert med tanke på å romme og ivareta nyankomne elever og gi dem de riktige mulighetene til å lære? Eller bør noe endres?

### **Kartlegging i klasserommet**

Kartleggeren skaffer ikke informasjon om elevenes muntlige ferdigheter, eller mer psykologiske og miljømessige sider ved elevens lærings situasjon. Psykiske ambisjoner og sperrer, eller relasjonelle forhold og vennskap, vil imidlertid være av stor betydning for individets læringsprosess (Jortveit, 2017). Dette er faktorer som viser seg i undervisning og samhandling med andre – ikke gjennom individuelle og normerte kartleggingsprøver. Opplæringsloven sier ingenting om at kartlegging *må* skje ved bruk av kartleggingsprøver. Et alternativ for lærere er å observere sine elever i klasserommet, og slik kartlegge deres behov for videre tilpasning av undervisninga (Liu et al, 2017). Leder sier at “veldig mange av de vi har her klarer seg veldig bra på hverdagstale,” noe elevene kan vise, få nytte av og anerkjennelse for i klasserommet.

### **Språksamtaler og mellomspråksanalyse**

Gunhild Tveit Randen (2013) presenterer de formative og uformelle vurderingene språksamtale og mellomspråksanalyse, som mer ressursorienterte alternativer lærere kan bruke for å skaffe informasjon om elevers språklige utvikling. Hun viser til Gibbons (2002) begrep “stillasbygging,” og muligheten en språksamtale mellom lærer og elev gir til å kombinere vurdering med stimulering av språk. Når det gjelder mellomspråksanalyse, trekker Randen (2013) fram anledninga til å belyse språklig utvikling over tid. Analyser av elevers andrespråkstekster kan bidra til å rette fokus mot hva minoritetsspråklige elever faktisk får til, og hvilke kunnskaper de drar veksler på, når de uttrykker seg (Golden og Selj, 2015).

#### *Kartlegging som en egen profesjon*

Avslutningsvis viser jeg til Davies (2008) syn på språktesting eller kartlegging som en offentlig praksis, som innebærer arbeid med på et vis sårbare mennesker, som krever helt spesiell kunnskap og kompetanse, og dermed særegen opplæring. Jeg kunne ha kritisert hvordan ansvarsfraskrivelse på politisk nivå fører til at skolens rolle politiseres, og at for stor grad av juridisk og pedagogisk autonomi for eksempel fører til at denne skolen velger å bruke et verktøy som av Arnesen med flere (2018) vurderes som lite valid. På samme tid er det nettopp læreres autonomi, og at føringer ikke skal stå skrevet “svart på hvitt,” som understrekes av andre. Informantene i Liu et als (2017) undersøkelse setter høyt muligheten

til å ta beslutninger basert på egen profesjonalitet. De understreker at de foretrekker å kunne observere elever i klasserommet, kartlegge deres behov og tilpasse opplæringa deretter.

Men når nye skolereformer inneholder en økt vekt på standardisering, testing og effektivisering, trues tilliten til lærernes profesjonalitet, spør Liu et al (2017). De mener at lærere med autonomi, og skolesystem prega av fleksibilitet, ikke står i kontrast til, men er essensielt, i skolen som et sikkerhetsnett med både utdanningsmessig og etisk ansvar (Liu et al, 2017). For autonomi trenger ikke bety å ha frihet og rett til å dure på som en alltid har gjort, men også mulighet og ansvar for å søke veiledning med mål om å endre praksis.

Det tar jo litt tid å bli kjent med hva det måler og ... det er ingen som kommer med noe om ... altså, vi kunne jo sikkert, når det gjelder det internasjonale kartleggingsmaterialet, så er det jo sikkert noe du må kunne klare om du ikke får B så må du ha særskilt språkopplæring [...] men det er noe helt nytt, og vi visste ikke helt hvordan det ville ligge i forhold til det vi hadde brukt tidligere [...] så da droppa vi den.

Utdraget fra intervjuet viser tydelig leders usikkerhet knytta til hva som kan defineres som tilstrekkelige ferdigheter i norsk, og til hva som eventuelt skal legges til grunn for vedtak om særskilt språkopplæring. “Det er ingen som kommer med noe” sier leder. Ingen banka på skoleporten og tilbød dem veiledning i å bruke Utdanningsdirektoratets kartleggingsverktøy, så de endte opp med å droppe den. Å fortsette å gi skoler og ansatte det handlingsrommet som for øyeblikket fører til en tilfeldig (Rambøll Management, 2016) framfor profesjonell praksis (jf. Davies, 2008), vil forutsette spesiell opplæring og bevisstgjøring av både intenderte og uintenderte konsekvenser av kartlegging. Å kartlegge nyankomne elever i forbindelse med vurdering av behov for særskilt språkopplæring, bør regnes som en *egen* profesjon, med særlig *etisk* ansvar. Det er behovet for økt kompetanse om andrespråklæring, og tydeligere føringer knytta til nyankomne elevers individuelle rettigheter, som denne oppgaven har forsøkt å tydeliggjøre.



## 6. Avslutning

Hva om resultater fra kartlegging av nyankomne elever ikke blir brukt? Eller kun blir brukt til å bekrefte at barn og unge ikke mestrer det norske språket sammenligna med majoritets elever? Hva om kartlegging ikke foregår systematisk, men av lærere med varierende kunnskap om andrespråklæring, på grunnlag av vage kompetansemål, ved hjelp av tilfeldige metoder og uegna verktøy? Blir konsekvensene av å kartlegge elever med norsk som andrespråk de intenderte – økt læringsutbytte for den enkelte elev, og faglig og sosial inkludering? Eller uintenderte konsekvenser, som framstilling av minoritetsspråklige ut ifra et mangelperspektiv?

Hvor mange nyankomne elever opplever i Norge i dag at språkkartlegging heller enn å være *deres* kanal til å vise hva de kan og trenger, fremstår som del av tvang, og som en hindring for å fullføre videregående opplæring?

### Generaliseringer

I vid forstand handler denne oppgaven om tilpassa opplæring som skal ivareta prinsippet om inkludering. Inkludering kan betraktes som likeverdig og rettferdig tilgang til kunnskap – det å kunne være aktivt deltakende ut ifra egne forutsetninger, både sosialt, faglig og kulturelt (Strømstad, Nes og Skogen, 2004; Skaalvik og Skaalvik, 2005). For mange elever med kort botid representerer overgangen til videregående et stort språklig, faglig og sosialt sprang. Denne overgangen kan resultere i trivsel og inkludering, men møtet med norsk skole kan også medføre økt sårbarhet og marginalisering (Pastoor, 2016). Hvordan kan norsk skole organisere og justere praktisering av kartlegging, innhold i enkeltvedtak og organisering av innføringstilbud, slik at opplæringa gagnar alle elever? I stedet for å bidra til usikkerhet og motstand slik tilfellet er ved skolen studert i dette prosjektet. Kan det hjelpe å tenke tilpassa opplæring i et vidt systemperspektiv, og å unngå en ensidig individrelatert forståelse av ulike problemer (jf. Overland, 2015)? Eller er det heller individfokusert som er mangelvare i mange skolars praktisering av språkkartlegging?

### Kartlegging som profesjonsspørsmål

Systemteori kan brukes til å forklare kompleksiteten i en organisasjon som skolen, og er nyttig for å forstå hva kartlegging er en del av, og hvilke andre deler og relasjoner som påvirker en skoles kartleggingsarbeid (jf. Bargel og Samuelsen, 2006). I Opplæringsloven står det at systemretta arbeid som ledd i kompetanse- og organisasjonsutvikling skal ta utgangspunkt i elevens behov for tilrettelegging av opplæringa (§ 5-6, andre ledd). Dette

innebærer at både PPT og skolen har et felles utgangspunkt for det systemretta arbeidet; elevenes ve og vel (Bargel og Samuelsen, 2006).

Ifølge Terje Overland i Utdanningsdirektoratet (2015) er en individrelatert forståelse av læringsmessige utfordringer nyttig, i kombinasjon med et systemperspektiv.

Individperspektivet er i denne oppgaven grunnleggende relevant fordi vedtak om særskilt språkopplæring skal fattes individuelt (Helgeland, 2012). Blant mine informanter er rådgiver kritisk til hva et innføringstilbud som “gruppetiltak” innebærer for den enkelte elev. Hun mistenker at resultatene fra Kartleggeren først og fremst brukes til å differensiere og organisere nyankomne elever i ei gruppe, fremfor å legge grunnlag for tilpassa opplæring med utgangspunkt i individets språklige, faglige, sosiale og personlige forutsetninger og behov.

Etter så mange år med språklige minoriteter i landet og i skolen, mangler det stadig stabile og strukturerte opplæringsmodeller for elever som trenger ekstra språklig støtte (jf. Øzerk, 2007b). Grunnleggende prinsipper som betydninga av systematisk læring, og behovet for opplæringstilbud som etablerer oversiktlige læringsbetingelser med en viss varighet, kan brukes til å argumentere for et mer systemisk fokus på språkkartlegging. Et slikt arbeid kan øke sjansen for større og mer varige endringer, og redusere den enkelte skole, eller enkelte aktør, sin usikkerhet i valg som får betydelige konsekvenser for elevens skolegang og språkutvikling.

## Oppsummering

Dette masterprosjekt handler om språkkartlegging av elever med kort botid i videregående opplæring. Oppgaven tar utgangspunkt i intervjuer med tre informanter som på ulike måter er tilknyttet kartleggingspraksisen ved én videregående skole. Rådgiver kommer utenfra og utvikler et nokså kritisk blikk på skolens kartleggingspraksis. Hun er den som ser skolens utfordringer knyttet til utredning og organisering av særskilt opplæring i et systemperspektiv. Som en mer nøytral observatør fungerer engelsklærer som en viktig kilde til individuelle hensyn i saken – observasjoner og fortolkninger av elevenes reaksjoner på kartlegging. Leder står midt i mellom kravene i Opplæringsloven og elevenes protester mot skolens kartleggingspraksis. Årsakene til elevenes motstand er flere og sammensatte.

## Kritisk blikk på egen studie

Gjennom hele prosessen har jeg sett andre tilnærminger til språkkartlegging av nyankomne elever som også ville være interessante, aktuelle og viktige å følge. Jeg har i liten grad

diskutert kartleggingsverktøyets innhold og validitet. Jeg har fokusert lite på *positive* sider ved kartlegging, noe jeg håper ikke oppfattes som at jeg er imot å skaffe informasjon om elevers styrker og utfordringer. Med mindre kritiske briller ville jeg kunne se og trekke fram alt det ansatte i skolen – som gjør så godt de kan – får til, har til hensikt, og problematiserer ved egen praksis og egne holdninger. Med nesa i bøkene og oppdaterte forelesers ord i ørene, er det lett å innta en ovenfra og ned-holdning til de som arbeider i skolen.

### **Videre eller nye studier**

Elevgrunnlaget i dagens skole er mer språklig og kulturelt sammensatt enn tidligere. Uten en undervisning som tar hensyn til elevenes språklige og kulturelle forutsetninger, vil retten til tilpasset opplæring bli et krav om tilpasning til opplæringen, ikke en tilpasning av opplæringen (Skefsrud, 2015).

Samtidig mener jeg at denne oppgaven belyser aktualiteten av kritikker lik Thor-André Skefsruds blikk på norsk skole. Det er behov for en felles og grunnleggende ressurstenkning til de som ankommer sent i skoleløpet, hvor språklige og kulturelle erfaringer og kompetanse anses som reelle bidrag til læringsfellesskapet. Det er et ansvar som like mye ligger hos politikere, Utdanningsdirektoratet og andre som utvikler kartleggingsverktøy, som hos ansatte i skolen. Ansvar om å realisere en utvida forståelse av ferdigheter, framfor en politisk normaliseringsprosess der kulturelt og språklig mangfold må vike for et utematisert majoritetsinnhold (jf. Skefsrud, 2015), må også tas på alvor av forskningsfeltet.

Jeg oppfordrer til å fortsette å utforske de etiske og sosio-politiske dimensjonene ved kartlegging. Forskere kan med fordel også stille spørsmål som hvordan kartlegging oppleves for individet, og hva som må utvikles og endres på systemnivå. Når det gjelder norsk som andrespråks-feltet mer generelt, er det gledelig å se hvordan mange kunnskapshull *er* i ferd med å bli mindre. Men det må gjerne forskes mer på opplæringssituasjonen til nyankomne elever seint i skoleløpet, på undervisninga som foregår i flerspråklige klasserom, på forhold til samarbeidspartnere utenfor opplæringssystemet, og på effekter av ulike opplæringsmodeller og språkopplæring – helst med mindre vekt på tall og iboende faktorer, og et større fokus på elev- og lærererfaringene. God forskning!





## 7. Litteratur

Agirdag, O. og Vanlaar, G. (2016). *Does more exposure to the language of instruction leads to higher academic achievement? A cross-national examination*. I *International Journal of Bilingualism*, s. 1 - 15 ISSN: 1367-0069.

Alver, V. og Dregelid, K.M. (2016). ”Vi kan lære som vanlige folk” – Morsmålsstøttet undervisning. *Utdanningsforskning.no*. Lastet ned i april 2018, fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/vi-kan-lare-som-vanlige-folk---morsmalsstottet-undervisning/>.

Andresen, N.A. (2015, 17.november). *Hvor norsk kan man bli?* *Minervanett.no*. Pensum våren 2016.

Arnesen, A., Braeken, J., Ogden, T. og Melby-Lervåg, M. (2018) *Assessing Children's Social Functioning and Reading Proficiency: A Systematic Review of the Quality of Educational Assessment Instruments Used in Norwegian Elementary Schools*. I *Scandinavian Journal of Educational Research*. ISSN: 10.1080/00313831.2017.1420685.

Bakken, A. (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikheter i sosial mobilitet*. NOVA-rapport 15. Lastet ned i januar 2018, fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2003/Minoritetsspraaklig-ungdom-i-skolen>.

Bakken, A. og Hyggen, C. (2018). *Trivsel og utdanningsdriv blant minoritets elever i videregående. Hvordan forstå karakterforskjeller mellom elever med ulik innvandringsbakgrunn?* NOVA Rapport 1/18. ISSN: 0808-5013.

Barstad, A. (2017). *Innvandring, innvandrere og livskvalitet. En litteraturstudie*. SSB-rapport, 2017/3.

Bjerkan, K. M., Monsrud, M.B., og Thurmann-Moe, A. C. (2013). *Ordforråd hos flerspråklige barn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bodahl, A. (2016, 24.april). *Svikter elevene i språk*. *Siste.no*. Lastet ned i januar 2018, fra <https://www.siste.no/politikk/arbeidsliv/innenriks/svikter-elevene-i-sprak/s/5-47-60850>.

Bourdieu, P. og Wacquant, L.J.D. (1993). *La misère du monde*. Paris: Seuil.

- Børhaug, F.B. og Helleve, I. (Red.). (2016). *Interkulturell pedagogikk som motkraft. I en monokulturell praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bøyesen, L. (2017). *Kartlegging i skolen*. Nasjonalt senter for flerspråklig opplæring (NAFO). Lastet ned i januar 2018, fra <http://nafo.hioa.no/grunnskole/kartlegging-i-skolen/>.
- CAGE. (2015-2019). *What is CAGE?* cage.ku.dk. Universitet i København.
- Castello, C. (2018, 1.mars). *Store karakterforskjeller mellom minoritets elever*. Utrop.no. Lastet ned i mars 2018, fra <http://www.utrop.no/Nyheter/Innenriks/32969>.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Bristol: Multilingual Matters LTD.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur Kultur Akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Davies, M. (2008). *Ethics, Professionalism and Rights and Codes*. . I Shohamy, E. og Hornberger, N.H. (Reds.) *Encyclopedia of Language and Education. Volume 7: Language Testing and Assessment*. Springer Netherlands.
- Dewilde, J.I. og Igland, M.A. (2015). *Skriving på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring og elevenes stemmer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the language learner*. I Lawrence Erlbaum Associates, ISSN: 0-8058-6018-5.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Egeberg, E. (2016). *Minoritetsspråk og flerspråklighet – en håndbok i utredning og vurdering*. Oslo: Cappelen Damm.
- Engebrigtsen, A.I. og Fuglerud, Ø. (2009). *Kultur og generasjon. Tilpasningsprosesser blant somaliere og tamiler i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engen, T.O., Kulbrandstad, L.A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fagbokforlaget. (2015). *Om kartleggeren*. Lastet ned i august 2018, fra <https://kartleggeren.no/read/2d589072-bf96-47f6-9a25-643aa493004d>

- Fetterman, D.S. (1998). *Ethnography: Step-by-step*. California: SAGE.
- Follesø, R. (2015). *Youth at Risk or Terms at Risk?* I Sage Journals. Volum: 23, 3.utgave, s. 240-253.
- Foster, R.K. og Spencer, D. (2010). *At risk of what? Possibilities over probabilities in the study of young lives*. I Journal of Youth Studies, 14:1, s.125-143, ISSN: 10.1080/13676261.2010.506527.
- Friberg, R. (2017). *Assimilering på norsk – Sosial mobilitet og kulturell tilpasning blant ungdom med innvandrerbakgrunn*. FAFO-rapport 2016:43. ISBN 978-82-324-0343-1.
- García, O. Zakharia, Z. og Otcu, B. (2012). *Bilingual Community – Education and Multilingualism. Beyond Heritage Languages in a Global City*. Bristol: Multilingual Matters.
- Gardener, H. (2003). *Attitudes, Motivation and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates*. s. 123–163.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth: N.H., Heinemann.
- Gitz-Johansen, T. (2006). *Kompensatorisk eller interkulturel pædagogik – skal vi reparere børnenes "feil" eller kvalificere deres forskelle?* I Horst, C. (Red.). 2. utgave Vejle: Kroghs Forlag, s. 221-240.
- Gjems, L. (2010). *Kartlegging av barns språk; godt for hvem, godt for hva?* I Nordisk barnehageforskning [elektronisk ressurs]. volum 3, nr.3, s. 175-182.
- Golden, A. og Selj, E. (2015). *Skriving på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring og elevenes stemmer*. Oslo: Cappelen Damm.
- Gustavsson, A. (2001). *Inifrån utanförskapet. Om att vara annorlunda och delaktig*. Johansson & Sons Ltd.
- Habermas, J. (1986). *The theory of communicative action*. I Bind 1. *Reason and the Relationship Society*. Boston: Beacon Press.
- Hauge, A.M. (2014). *Den felleskulturelle skolen*. 3.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Heggedal, T. (2011). *Samhandlingen mellom PP-tjenesten og den videregående skolen: hva skjer når PP-tjenesten integreres i skolens Elevtjeneste? : I hvilken grad kan det bidra til*

- utviklingen av en lærende skole? Masteroppgave i tilpassa opplæring – Universitetet i Nordland. Hentet i februar 2018, fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/141749>.
- Helgeland, G. (2012). *Kommentarutgave til Opplæringslova*. 2.utgave. Fylkesmannen.no.
- Hellevik, O. og Hellevik, T. (2017). *Utviklingen i synet på innvandrere og innvandring i Norge*. I Tidsskrift for samfunnsforskning, 03/2017 (volum 58), s. 250-283.
- Husby, O. (2010). *Kompendium Nord2313. Norsk som andrespråk: Uttale*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Haavind, H. (2001). *På jakt etter kjønnede betydninger*. I Haavind, H. (Red.). *Kjønn og fortolkende metode*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Jelstad, J. Og Holterman, S. (2012). *Den ekskluderende skolen*. I Utdanningsnytt 15/21. s.14-19.
- Jortveit, M. (2017). *Inkludering av minoritetsspråklige elever i skolen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Karlsen, E.J. og Landa, N. (2002). *Kartlegging av barn med minoritetsspråklig bakgrunn*. I Spesialpedagogikk nr. 5.
- Kjernli, M. (2013). *Morsmålsopplæring for Språklige Minoriteter I Norge : Teori Og Praksis*. Masteroppgave ved Institutt for Nordisk, NTNU.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3.utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kirkebøen, L.J., Kotsadam, A., Raaum, O., Andresen, S. og Rogstad, J. (2017). *Effekter av satsing på økt lærertetthet*. Statistisk Sentralbyrå, 2017/39. Lastet ned i mai 2018, fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/effekter-av-satsing-pa-okt-larertetthet-pa-ungdomstrinnet.pdf>.
- Leung, C. (2007). *Integrating school-aged ESL learners into the mainstream curriculum*. I Cummins, J. og Davison, C. (Reds.). *International Handbook of English Language Teaching*. New York, NY: Springer. S.249-269

- Levin, T. og Shohamy, E. (2008). *Achievement of immigrant students in mathematics and academic Hebrew in Israeli school: A large scale evaluation study*. I *Studies in Educational Evaluation*, 34, s. 1-14.
- Lidén, H., Lien, M. og Vike, H. (2001). *Likhetens paradokser. Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillejord, S. og Tolo, A. (2006). *Ledelse i en multikulturell skole*. I *Norsk pedagogisk tidsskrift*, volum 90, 2.utgave, s.120-132.
- Lindbäck, S. O. (2003). *Lærevansker*. Elevsiden.no. Lastet ned i april 2018, fra <http://www.elevsiden.no/laering/laerevansker/>.
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services*. New York: Russell Sage Foundation. Opplag 30 ANV EXP.
- Liu, Y. og Evans, M. (2015). *Multilingualism as legitimate shared repertoires in school communities of practice: students' and teachers' discursive constructions of languages in two schools in England*. I *Cambridge Journal of Education*, 46:4, s. 553-568.
- Liu, Y., Fisher, L. Forbes, K. og Evans, M. (2017). *The knowledge base of teaching in linguistically diverse contexts: 10 grounded principles of multilingual classroom pedagogy for EAL*. I *Intercultural Communication*, 17:4, s. 378-395.
- Lunde, A.F. (2012, 10.juli). *Oslo-ungdommer føler seg ikke norske*. Aftenposten.no. Lastet ned i april 2018, fra <https://www.aftenposten.no/norge/i/VbQ5d/Oslo-ungdommer-foleer-seg-ikke-norske>.
- Maxwell, J.A. (1992). *Understanding and validity in qualitative research*. Harward Educational Review, 3. s. 279-300.
- McNamara, T. (2008). *The socio-political and power dimensions of tests*. I Shohamy, E. og Hornberger, N.H. (Reds.) *Encyclopedia of Language and Education. Volume 7: Language Testing and Assessment*. Springer Netherlands.
- Meld. St.26 (2012-2013). *Stortingsmelding 6: En helhetlig integreringspolitikk*. Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Lastet ned i januar 2018, fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/sec1>.

- Monsen, M. (2014). *Store forventninger? Læreroppfatninger om eksterne leseprøver*. Doktorgradsoppgave ved Universitetet i Oslo.
- Myers, K., og Collett, B. (2006). *Rating scales*. Essentials of child and adolescent psychiatry, s. 81-98.
- Nasjonalt senter for flerspråklig opplæring. (2018). *Særskilt språkopplæring*. Nafo.hioa.no Lastet ned i januar 2018, fra <http://nafo.hioa.no/videregaende/saerskilt-sprakopplaering/>.
- NOVA (2006-2010). *Ung i Oslo. NOVA Rapport 6/07*. Hioia.no.
- Opplæringsloven. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Kapittel 2. Grunnskolen. §2-8. Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar*. Siste endring 22.06.2012. Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringsloven. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Kapittel 3. Videregående opplæring. § 3-1. Rett til vidaregåande opplæring for ungdom*. Av 17. 07. 1998. Siste endring 01.08.2017. Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringsloven. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Kapittel 5. §5-6. Pedagogisk-psykologisk teneste*. Siste endring 17.06.2005. Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringsloven. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Kapittel 5. §5-1. Rett til spesialundervisning*. Siste endring 17.06.2005. Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringsloven. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Kapittel 9. Elevane sitt skolemiljø*. Kaittel av 20.12.2002. Siste endring 01.08.2017. Kunnskapsdepartementet.
- Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap*. Udir.no. Lastet ned i april 2018, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>.
- Palm, K. og Ryen, E. (2014). *Vurdering av andrespråksinnlærere – en utfordring i skolen*. I Acta Didactiva, volum 8, nr. 1, s.1-17.
- Pastoor, L. W. (2016). *Rethinking refugee education: Principles, policies and practice from a European perspective*. I Wiseman, A.W. (Red.). *Annual review of comparative and international education 2016*. Group Publishing Limited. s. 107-116. ISSN. 10.1108/S1479-367920160000030009.

- Pettersvold, M. og Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Oslo: Res Publica.
- Pihl, J. (2002). *Intelligenstesting av minoritetss elever*. I Norsk pedagogisk tidsskrift, 5. utgave, s. 363-383.
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasisstudie*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rambøll Management. (2016). *Evaluering av særskilt språkopplering og innføringstilbud*. Utdanningsdirektoratet.no. Lastet ned i januar 2018, fra <https://www.udir.no/globalassets/files/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>
- Randen, G.T. (2013). *Tilstrekkelige ferdigheter i norsk? Kartlegging av minoritetsspråklige skolebegynneres språkferdigheter*. Doktorgradsoppgave ved Universitetet i Bergen.
- Randen, G. T. (2014). *Rom for språklig bevissthet i ferdighetsmodeller av språk?* I Brunstad, E., Gujord, A.-K. H. og Bugge, E. *Rom for språk: nye innsikter i språkleg mangfold*. Oslo: Novus Forlag, s.195-213.
- Randen, G.T. (2015). *Vurdering av minoritetselevens språkferdigheter i grunnskolen*. I NOA – Norsk som andrespråk. Årgang 30, nr. 1-2, s. 350-372.
- Regjeringen.no. (2011). *IMDis høringsuttalelse til NOU 2011:14 Bedre integrering- del 2*. Statsministerens kontor. Lastet ned i april 2018, fra [https://www.regjeringen.no/contentassets/5548bd96142e4f0f91a05f7d52b628f7/imdi\\_1\\_m.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/5548bd96142e4f0f91a05f7d52b628f7/imdi_1_m.pdf).
- Salameh, E.K. (2006). *Språkstyrning i kombination med flerspråkighet*. Läsning nr 2, s. 4-13, SCIRA: Swedish Council of the International Reading Association.
- Seland, I. (2011). *Tilhørighet, rettighet, likhet: nasjonal identitet og integrasjon i velferdsstaten gjennom grunnskolen 1970-2008*. Doktoravhandling ved Universitetet i Oslo.
- Shohamy, E. (2011). *Assessing Multilingual Competencies. Adopting Construct Valid Assessment Policies*. I The Modern Language Journal. volum 95, 3. utgave, s. 418-429.

- Shohamy, E. (2014). *The power of tests*. London: Routledge: Taylor & Francis Group.
- Sickinghe, A. V. (2015). *Den flerspråklige elev*. Utdanningsforskning.no. Lastet ned i februar 2018, fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/den-flerspraklige-elev/>.
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass. Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skarpenes, O. og Nilsen, A. C. E. (2014). "Making up pupils". I Norsk pedagogisk tidsskrift, volum 98, 6.utgave, s. 424-439.
- Skefsrud, T.A. (2015). *Tilpasset opplæring i det flerkulturelle klasserommet*. Utdanningsforskning.no. Lastet ned i mai 2018, fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/tilpasset-opplaring-i-det-flerkulturelle-klasserommet/>.
- Skjold, A. og Fagerheim, K. (2017, 8.juni). "Det henvises aldri til nyankomne minoritets elever i høringsutkastet til overordnet del". Utdanningsnytt.no. Lastet ned i januar 2018, fra <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2017/juni/det-henvises-aldri-til-nyankomne-minoritets- elever-i-horingsutkastet-til-overordnet-del/>.
- Store norske leksikon. (2018, 20.februar). *Differensiering – pedagogikk*. Lastet ned i april 2018, fra [https://snl.no/differensiering\\_-\\_pedagogikk](https://snl.no/differensiering_-_pedagogikk).
- Sjøvoll, J. (2015). *Individ- eller systemfokus i pedagogisk-psykologisk tjeneste. Problemstillinger i masteroppgaver*. I Psykologi Kommunen nr.6.
- SSB. (2017). *Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen?* SSB.no. Lastet ned i januar 2018, fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>.
- Strømstad, M., Nes, K. og Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering?* Vallset: Oplandske forlag.
- Thomas, W.P. og Collier, V. (1997). *School Effectiveness for Language Minority Students*. ThomasandCollier.com. Hentet i januar 2018, fra [http://www.thomasandcollier.com/assets/1997\\_thomas-collier97-1.pdf](http://www.thomasandcollier.com/assets/1997_thomas-collier97-1.pdf).



- Thorshaug, K. og Svendsen, S. (2014). *Helheltilig oppfølging. Nyankomne elever med lite skolebakgrunn fra opprinnelseslandet og deres opplæringsituasjon*. NTNU Samfunnsforskning AS.
- Time, J.K. (2018, 15.februar). *Norske leseprøver står til stryk*. Morgenbladet.no. Lastet ned i februar 2018, fra <https://morgenbladet.no/aktuelt/2018/02/norske-leseprover-star-til-stryk>.
- Tybring-Gjedde, C. (2018, 6.mai). *Absurdismens naivitet*. NRK.no. Lastet ned 6.mai, fra <https://www.nrk.no/tybring/naivismens-absurditet-1.14034137>
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Kartleggingsmaterieell. Språkkompetanse i grunnleggende norsk*. Udir.no. Lastet ned i januar 2018, fra [https://www.udir.no/Upload/Kartleggingsprover/5/UDIR\\_Kartleggingsmaterieell\\_bm\\_301007.pdf](https://www.udir.no/Upload/Kartleggingsprover/5/UDIR_Kartleggingsmaterieell_bm_301007.pdf).
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Informasjon om bruken av læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid*. Udir.no. Lastet ned i januar 2018, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/bruken-av-lareplan-norsk-for-spraklige-minoriteter-med-kort-botid/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever - veileder og eksempelsamling*. Udir. Lastet ned i januar 2018, fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/ettertema/Minoritetsspraklige/Veileder-Innforingstilbud-til-nyankomne-minoritetsspraklige-elever/>.
- Vibe, N., Aamodt, P. O., og Carlsen, T. C. (2008). *Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECD's internasjonale studie av undervisning og læring*. Oslo: NIFU STEP.
- Vogt, K. (2017). *Vår utålmodighet med ungdom*. I Tidsskrift for Samfunnsforskning. Volum 58, 1.utgave. s. 105-119. ISSN: 1504-291X-2017-01-05.
- Wold, A. H. (1992). *Debatten om morsmålsundervisning for språklige minoriteter*. I Norsk pedagogisk tidsskrift, 5.utgave, 232-241.
- Østby, L. et al. (2013). *Innvandrerne fordeling og sammensetning på kommunenivå*. Rapporter 37/2013, Statistisk sentralbyrå, Oslo-Kongsvinger. Lastet ned i april, 2018 fra <http://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/innvandrerne-fordeling-og-sammensetning-paa-kommunenivaa>.

Øzerk, K. (2007). *Avvik og merknad*. Vallset: Oplandske Forlag.

Øzerk, K. (2007). *Tospråklige overgangsmodeller og tosidige modeller. Organisering, prinsipper og praksis*. Vallset: Oplandske Forlag.

Øzerk, K. (2008). *Grunnleggende norsk for språklige minoriteter i lys av en konstruktivistisk læringsteori*. I Selj, E. og Ryen, E. (Red.). *Med språklige minoriteter i klassen*. Oslo: Cappelen.

## 8. Lektorrelevans

Jeg er så spent på å begynne å jobbe til høsten. Det er en følelse av skrekkblanda fryd. Noen dager hopper jeg bortover gata mens jeg planlegger ulike undervisningsopplegg. Andre dager har jeg en stor klump i magen av å tenke på alt ansvaret jeg kommer til å få. Da hjelper det å tenke på at en ikke er aleine. Ettersom denne oppgaven skriker av lærerelevans har jeg tatt meg friheten til å vie denne delen til et innblikk i Facebookgruppa “Norsk som andrespråk”. Dette er ei gruppe med lektorer og andre som underviser i skolen, som daglig og i fellesskap bidrar til at færre opplever usikkerhet, og kanskje til at flere tar aktive og reflekterte valg, i møte med minoritetsspråklige elever.

### “Norsk som andrespråk”

I mai 2018 har Facebookgruppa “Norsk som andrespråk” 11 529 medlemmer. Gruppa vokser raskt, og administreres av to lærere som bruker av fritida si til å moderere innleggene som daglig popper opp på sida. Målgruppa er primært lærere som møter minoritetsspråklige barn, unge og voksne, i barnehage, grunnskolen, på videregående, eller andre steder. Medlemmene oppfordres til å dele undervisningsopplegg, stille spørsmål og be om råd, også i tilfeller hvor problemstillingene gjelder lovverk, læreplaner eller andre rammer rundt språkopplæringa for denne elevgruppa. Jeg sender ei melding til administratorene på Facebook, og får svar fra en av dem.


Hun skriver at det ikke er så veldig lenge siden lærere samla seg og ble aktive på Facebook. Gruppa “Arbeidstidsforhandlinger” kom først, og så fulgte “Undervisningsopplegg” etter med raskt veldig mange medlemmer. Lærere begynte å utveksle tanker om yrket, og dele undervisningserfaringer. Administratoren skriver at det naturlig nok begynte å dukke opp spørsmål om andrespråkundervisning i gruppa for undervisningsopplegg. Men problemstillingene ble ikke nødvendigvis kalt det, og rådene som kom var av veldig varierende kvalitet, ofte med få faglige begrunnelser. Så oppdaga hun og kvinnen som i dag administrerer ”Norsk som andrespråk” sammen hverandre. Slik beskrives møtet med likesinnede:

Når man er aktiv på nett oppdager man fort noen gjengangere. Slik fant X og jeg hverandre: Vi oppdaget at vi var opptatt av faget norsk som andrespråk og at vi hadde et behov for å møte kollegaer med samme syn. Samtidig ønsket vi å kunne bidra med vår erfaring og kompetanse innen feltet. Det finnes et regelverk, det finnes forskning og erfaringer. Vi ønsket ikke at fagfeltet skulle bli tatt over av tilfeldige råd og kommersielle aktører.

Sammen oppretter de Facebookgruppa “Norsk som andrespråk”. Målet er å skape en motvekt til tilfeldigheter og kommersialisering ved å gi råd og tips basert på forskning og oppdatert litteratur. Innimellom legger de ut små, konkrete og veldig populære undervisningstips, men deres overordna mål er å bidra til at kollegaer holder seg faglig oppdaterte, og slik enklere kan ta selvstendige valg. En spesiell tanke går til de som kanskje ikke får den støtten de trenger fra ledelse og kollegaer ved sine respektive skoler: “Litt sånn «sammen er vi sterke». Som du sier er dette et kompleks felt og det er ikke lett å få oversikt,” skriver administratoren.

Jeg spør om det ikke er andre aktører som burde ta ansvar for å starte opp og drive mer formelle plattformer, når gruppa som de håpa på skulle få 50 medlemmer nå straks har 12 000. Hun svarer at de spesielt savner at fagpersoner i Udir og NAFO tydeliggjør hvilke rettigheter minoritetsspråklige elever har, og hva som er god praksis. Samtidig er en fordel med å være uavhengige aktører som de er når de driver gruppa i sin fritid, at de kan ha et kritisk blikk på det som skjer på feltet. Og Facebook som arena gjør at de som stiller spørsmål får raske svar. Administratoren forteller meg at det er inspirerende å se hvordan kolleger stiller opp for hverandre ved å engasjere seg i gruppa og delta i gode diskusjoner. Det er sjelden de må inn og moderere – unntaket er kommersielle aktører som dukker opp med ujevne mellomrom.

Chatten vår avsluttes med at hun skriver at de ønsker studenter spesielt velkomne i gruppa. Hun sier vi er fremtidige kolleger, og ofte er mer oppdatere på fagfeltet ettersom temaet norsk som andrespråk er tydeligere i lærerutdanninga nå enn før. I starten av masterarbeidet var jeg en av studentene som stilte spørsmål i gruppa. Jeg delte følgende post:



**Anna Vidarsdottir**  
Nytt medlem · 2. november kl. 09:41



Hei!

Jeg er i gang med en masteroppgave om bruken av kartleggings- og rådgivningsverktøyet "Kartleggeren" (Fagbokforlaget), i vurderingen av minoritetsspråklige elever på videregående sitt behov for særskilt norskopplæring. Jeg er nysgjerrig på hvilke erfaringer dere lærere har med dette verktøyet for den aktuelle elevgruppa. Enten personlige, eller som dere har hørt fra andre.

På Fagbokforlagets nettside står det ikke så mye mer enn at testene er "markedsledende, raske, enkle og selvforklarende," så alle innspill vil være til hjelp! Interessant kan det også være å spørre om det er forskjell mellom begrepene "testing" og "kartlegging".

På forhånd tusen takk fra en masterstudent i ukjent farvann 😊

---

 Liker    Kommenter

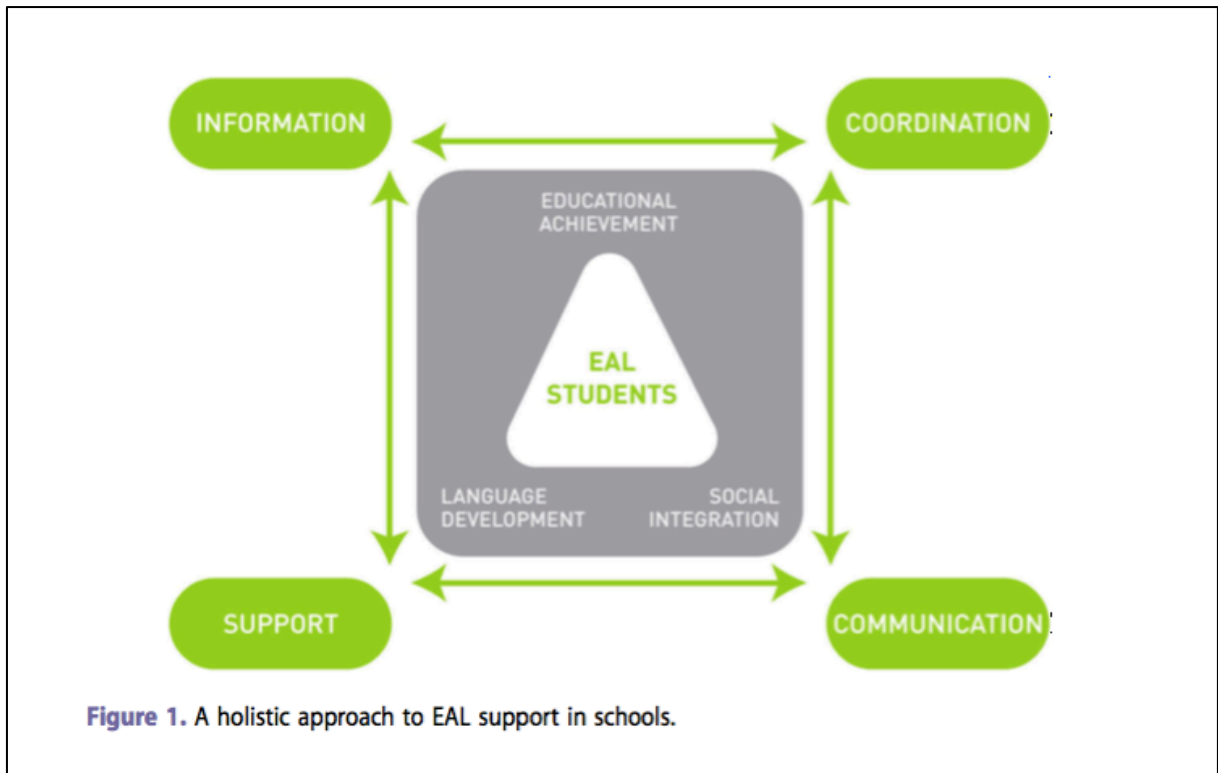
Jeg får mange likes, og flere svar på innlegget. Ei dame tipser meg om Palm og Ryens (2014) skille mellom pedagogisk og administrativ bruk av kartleggingsverktøy, som jeg har brukt mye. En annen dame svarer med tydelig beskjed om at Kartleggeren ikke er egna for å kartlegge elever som har norsk som sitt andrespråk, men at det likevel brukes ved mange skoler, inkludert hennes. En mann er også lærer ved en skole som bruker Kartleggeren, men hans syn på verktøyet er et ganske annet: “Jeg tar kartleggeren på mine mottakselever hvert halvår. Mitt inntrykk er at resultatet veldig ofte gir et rimelig godt inntrykk av hvor eleven befinner seg. Jeg synes det er veldig nyttig informasjon”.

Facebookgruppa “Norsk som andrespråk” gjenspeiler dissonansen knytta til kartleggingsprøvers formål og bruk som denne oppgaven løfter fram. En kan altså ikke bli medlem i gruppa med en forventning om unisone svar. Undervisningsoppleggene som deles bør også adopteres med forbehold og tilpasninger, ettersom de som regel er tilpassa én skole, én lærer, én klasse, og individene i denne. Administratorene oppfordrer medlemmene til å presisere alder og nivå når de stiller faglige spørsmål, uten at det utfordrer taushetsplikten. “Mange ønsker et standard opplegg, eller en løsning, men elevgruppa er for heterogen til det. Derfor er det viktig å formidle forskning og god litteratur,” skriver en av dem. En problemstilling som går igjen i mange av diskusjonene på gruppa er hva som skiller norsk som andrespråks-feltet fra spesialpedagogikk som fagfelt – akkurat som rådgiver fra PPT diskuterer i mitt empiriske materiale.

Det viktigste med Facebookgruppa er kanskje at problemstillinger *tas opp, blir* diskutert og nyansert, og at mange viser til lovverk og forskning når de svarer. Og spesielt viktig, synes jeg, er hvordan de fleste medlemmenes fokus virker å være på *elevene*, og deres beste.



## 9. Vedlegg



**Figur 1:** En helhetlig tilnærming til andrespråksopplæring i skolen (Liu et al, 2017)

“In light of this theorisation, every child matters, but every child is different. The child is situated in the centre of the whole school support system and the individual needs of the child will trigger the system” (Liu et al, 2017:13).