



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGAVE

*En casestudie av Vurderingsverktøy for  
kartlegging av norskferdigheter – for  
minoritetsspråklige elever i videregående skole*

*Assessment Tool for Minority Pupils in Upper  
Secondary School – a Case Study*

**Rikke Emilie Ingebrigtsen Larsen**

Undervisningsvitenskap med fordypning i norsk

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Veileder: Cecilie Hamnes Carlsen

15.05.2019

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

## **Forord**

Etter fem års studier har jeg kommet til veis ende med min masteroppgave i undervisningsvitenskap ved Høgskulen på Vestlandet i Bergen. Det har vært en lærerik, givende, utforende og tidvis frustrerende prosess. I arbeidet med studien har jeg tilegnet meg kunnskap om både kompleksiteten og viktigheten av kartleggingsarbeidet av minoritetspråklige elever, noe jeg vil få nytte av videre i læreryrket.

Først og fremst vil jeg si tusen takk til min veileder, Cecilie Hammes Carlsen, for god og konstruktiv veiledning. Din faglige kompetanse har vært til stor hjelp fra start til slutt.

Jeg vil også rette en stor takk til informantene som har bidratt til studien. Uten dere hadde ikke denne oppgaven vært mulig.

Tusen takk til familie, venner og medstudenter som har støttet og oppmuntret meg i denne perioden. Og sist, men ikke minst: Tusen takk til min kjæreste, samboer og skrivepartner, Jon-Martin, som har stilt opp for meg på alle mulige måter i denne prosessen.

Rikke Emilie Ingebrigtsen Larsen

Høgskulen på Vestlandet, avd. Bergen

Mai, 2019.

## Sammendrag

Ifølge Opplæringsloven § 3-12 skal minoritetsspråklige elevers norskferdigheter kartlegges for å avgjøre om eleven har tilstrekkelige ferdigheter til å følge ordinær opplæring i videregående skole, eller om eleven har krav på særskilt språkopplæring (Opplæringsloven, 1998). *Vurderingsverktøy for kartlegging av norskferdigheter – for minoritetsspråklige elever i videregående skole*, forkortet til *Vestlandsverktøyet*, er et vurderingsverktøy som ble utviklet i 2017-2018 av Hordaland fylkeskommune i samarbeid med Høgskulen på Vestlandet. Vestlandsverktøyet har som formål å benyttes i videregående skole med en dobbel funksjon; 1) som grunnlag for å kunne fatte enkeltvedtak om særskilt språkopplæring gjennom en *summativ* vurdering av elevenes norskspråklige ferdigheter, og 2) som grunnlag for det videre pedagogisk arbeidet med språk og tilpasset opplæring i klasserommet, gjennom en *formativ* vurdering, hvor kartleggingen gjennomføres flere ganger i året (Vestlandsverktøyet, 2019).

Studien undersøker hvordan lærere i videregående skole oppfatter den muntlige prøven i Vestlandsverktøyet som et redskap for både den summative og den formative vurderingen av minoritetsspråklige elevers norskferdigheter.

I teorikapittelet vektlegges formativ og summativ vurdering, samt læringsorientert vurdering, som knyttes til Vestlandsverktøyet. Krav til en god prøve og tidligere forskning av relevans vil også trekkes frem i teorikapittelet. Datainnsamling er gjennomført i en casestudie som inneholder en datatriangulering. Det er gjennomført tre kvalitative gruppeintervju, i tillegg til observasjon og en digital spørreundersøkelse.

Resultatene fra undersøkelsen viser at lærerne stort sett oppfatter Vestlandsverktøyet som et nyttig og hensiktsmessig redskap til både summativ og formativ vurdering, men at skoleledelsen må legge bedre til rette for at det skal være mulig for lærerne å gjennomføre kartleggingen formativt.

## Abstract

According to paragraph § 3-12 of the Education Act, minority pupils' Norwegian language skills must be assessed to determine whether the pupil has a sufficient level of language proficiency to follow the ordinary upper secondary school curriculum in Norwegian, or whether the pupil is entitled to special language training (Opplæringsloven, 1998).

*Vurderingsverktøy for kartlegging av norskferdigheter – for minoritetsspråklige elever i videregående skole (Vestlandsverktøyet)*, which can be translated into *Assessment tool for minority pupils in upper secondary school* was developed in 2017-2018, by Hordaland County Municipality in collaboration with the Western Norway University of Applied Sciences (Høgskulen på Vestlandet). Vestlandsverktøyet is designed to fill a double function; 1) as a basis for being able to make decisions about pupils' need for special language training, i.e. as *summative assessment* of the pupils' proficiency in Norwegian, and 2) as a basis for further language pedagogy and tailored language training in the classroom, through a *formative assessment*, where the tool can be integrated in classroom activities and used by teachers several times each year (Vestlandsverktøyet, 2019).

The aim of this study is to investigate how upper secondary school teachers perceive «Vestlandsverktøyet» as a tool for formative and summative assessment.

The theory chapter focuses on assessment in school, formative and summative assessment, as well as learning-oriented assessment. The chapter also presents Bachman's (1990) model of test usefulness (what characterizes a good test?), as well as relevant research on the topic. Furthermore, prior research relevant to the topic of the present study will be elucidated. The research contains a case study, including data triangulation, where qualitative interview, observation and a survey were used to collect data.

Results from the study shows that upper secondary school teachers for the most part are satisfied with Vestlandsverktøyet as a tool for both summative and formative assessment. However, for the tool to reach its full formative potential, it is necessary that the individual schools facilitate for it.

# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>i</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>ii</b>
<b>Tabell- og figuroversikt</b> .....	<b>vii</b>
<i>Tabeller</i> .....	<i>vii</i>
<i>Figurer</i> .....	<i>vii</i>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 <i>Bakgrunn for oppgaven</i> .....	2
1.2 <i>Problemstilling og forskningsspørsmål</i> .....	5
1.3 <i>Oppgavens relevans</i> .....	5
1.4 <i>Begrepsavklaring</i> .....	6
1.5 <i>Oppgavens oppbygning</i> .....	6
<b>2. Presentasjon av Vestlandsverktøyet</b> .....	<b>8</b>
2.1 <i>Om Vestlandsverktøyet</i> .....	8
2.2 <i>Det felles europeiske rammeverket for språk</i> .....	10
2.2.1 <i>Rammeverkets nivåskala og nivåbeskrivelser</i> .....	11
2.3 <i>Språkkompetanse i grunnleggende norsk – nivåskala og nivåbeskrivelser</i> .....	13
2.4 <i>Vestlandsverktøyets nivåskala og nivåbeskrivelser</i> .....	16
2.5 <i>Den muntlige prøven i Vestlandsverktøyet</i> .....	16
<b>3. Teorigrunnlag</b> .....	<b>19</b>
3.1 <i>Vurdering i skolen</i> .....	19
3.1.1 <i>Summativ vurdering</i> .....	20
3.1.2 <i>Formativ vurdering</i> .....	20
3.1.3 <i>Forening av formativ og summativ vurdering: Læringsorientert vurdering</i> .....	23
3.2 <i>Krav til en god prøve</i> .....	25
3.2.1 <i>Washback-effekt</i> .....	26
3.2.2 <i>Reliabilitet</i> .....	26
3.2.3 <i>Validitet</i> .....	27
3.2.4 <i>Rettferdighet som fairness og justice</i> .....	28
3.3 <i>Tidligere forskning – og mangelen på den</i> .....	29
3.3.1 <i>Tilstrekkelig ferdigheter i norsk og Ringeriksmateriellet</i> .....	29
3.3.2 <i>Kartleggingsverktøy som benyttes på skolene i dag</i> .....	31
3.3.3 <i>Særskilt språkopplæring og tilrettelegging</i> .....	32
<b>4. Metode</b> .....	<b>33</b>

4.1	<i>Forskningsdesign: Casestudie med mixed methods</i> .....	33
4.1.1	Casestudie.....	33
4.1.2	Mixed methods.....	34
4.2	<i>Utvalg</i> .....	36
4.3	<i>Kvalitative metoder for datainnsamling: Intervju og observasjon</i> .....	36
4.3.1	Kvalitativt intervju.....	37
4.3.2	Observasjon.....	38
4.4	<i>Kvantitativ metode som datainnsamling: Spørreundersøkelse</i> .....	40
4.5	<i>Etiske betraktninger knyttet til datainnsamlingen</i> .....	41
4.5.1	Informert samtykke.....	43
4.6	<i>Validitet og reliabilitet knyttet til datainnsamling</i> .....	43
<b>5.</b>	<b>Resultater</b> .....	<b>45</b>
5.1	<i>Presentasjon av resultatene</i> .....	45
5.2	<i>Lærernes oppfattelse av tidligere kartleggingsverktøy</i> .....	45
5.3	<i>Lærernes oppfattelse av kursene i Vestlandsverktøyet</i> .....	46
5.4	<i>Lærernes oppfattelse av gjennomføringen av den muntlige prøven i Vestlandsverktøyet</i> ..	48
5.5	<i>Lærernes oppfattelse av spørsmålene i den muntlige prøven</i> .....	54
5.6	<i>Lærernes oppfattelse av vurderingsskjemaet til den muntlige prøven</i> .....	57
<b>6.</b>	<b>Diskusjon</b> .....	<b>59</b>
6.1	<i>Lærernes oppfattelse av tidligere kartleggingsverktøy</i> .....	59
6.2	<i>Lærernes oppfattelse av kursene i Vestlandsverktøyet</i> .....	61
6.3	<i>Lærernes oppfattelse av gjennomføringen av den muntlige prøven i Vestlandsverktøyet</i> ..	63
6.4	<i>Lærernes oppfattelse av spørsmålene i den muntlige prøven</i> .....	65
6.5	<i>Lærernes oppfattelse av vurderingsskjemaet til den muntlige prøven</i> .....	67
6.6	<i>Vestlandsverktøyets som læringsorientert vurdering</i> .....	69
<b>7.</b>	<b>Avslutning</b> .....	<b>71</b>
7.1	<i>Videre forskning</i> .....	72
	<b>Litteratur</b> .....	<b>73</b>
	<b>Vedlegg</b> .....	<b>82</b>
	<i>Vedlegg 1: Intervjuguide til kvalitativt intervju nr. 1</i> .....	83
	<i>Vedlegg 2: Intervjuguide til kvalitativt intervju nr. 2</i> .....	84
	<i>Vedlegg 3: Intervjuguide til kvalitativt intervju nr. 3</i> .....	86
	<i>Vedlegg 4: Observasjonsskjema</i> .....	88
	<i>Vedlegg 5: Spørreundersøkelsen</i> .....	90

Vedlegg 6: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring..... 92

# Tabell- og figuroversikt

## Tabeller

Tabell 1: Rammeverkets nivåskala med nivåbeskrivelser .....	s. 13
Tabell 2: Sammenhengen mellom rammeverkets nivå og Udirs nivå.....	s. 14
Tabell 3: Nivåbeskrivelser for språklæring i Udirs Kartleggingsmateriell.....	s. 15
Tabell 4: Vurderingsskjemaet for den muntlige prøven i Vestlandsverktøy.....	s. 18

## Figurer

Figur 1: Skjermdump av nettsiden som inneholder Vestlandsverktøyet.....	s. 9
Figur 2: Rammeverkets nivåskala for språk.....	s. 12
Figur 3: Modell for læringsorientert vurdering.....	s. 24
Figur 4: Oversikt over forskningsdesign og metoder for datainnsamling.....	s. 35



En casestudie av *Vurderingsverktøy for kartlegging av norskferdigheter – for minoritetsspråklige elever i videregående skole (Vestlandsverktøyet)*

---

# 1. Innledning

Nordmenn er nordlendinger, trøndere, sørlendinger – og folk fra alle de andre regionene. Nordmenn har også innvandret fra Afghanistan, Pakistan og Polen, Sverige, Somalia og Syria (...) Nordmenn tror på Gud, Allah, Altet og Ingenting (...) Vi skal kjenne på at vi – på tross av våre ulikheter – er *ett* folk.

(H. M. Kong Harald V, 2016, s. 1)

Utdraget fra talen til Kong Harald V illustrerer det norske samfunnet i dag – som i løpet av de siste 30 årene stadig har blitt mer flerkulturelt. Innvandring fra flere ulike land har ført til en mer mangfoldig sammensetning av befolkningen, med ulike etnisiteter, kulturer, religioner og morsmål. Ifølge Statistisk Sentralbyrå (2018) var det i 2018 totalt 916 625 innvandrere eller norskfødte personer med innvandrerforeldre i Norge. I grunnskolen og i videregående opplæring utgjør denne gruppen 16-17% av elevene (Rambøll Management, 2016, s. 15; SSB, 2018). Forskning peker på at sammenlignet med majoritetsspråklige elever gjør minoritetsspråklige elever mer lekser, de planlegger i større grad å ta høyere utdanning, og dessuten oftere har et sterkt press hjemmefra til å gjøre det bra på skolen (Bakken, 2003, s. 7). Likevel viser både nasjonale og internasjonale undersøkelser at mange minoritetsspråklige elever har et dårligere utbytte av skolegangen, presterer dårligere faglig, og har større risiko for å slutte på skolen underveis i den videregående opplæringen sammenlignet med majoritetsspråklige elever (Aukrust, Solbrekke & Rydland, 2009, s. 244; Bakken, 2007, s. 7; Hvistendahl & Roe, 2009, s. 251; Rambøll Management, 2016, s. 2; Steinkellner, 2017, avsnitt 4-6, 07.01.19; Wollscheid, 2010, s. 23). Forskere har ulike meninger om hvorfor det har oppstått et prestasjonsgap mellom minoritetsspråklige elever og majoritetsspråklige elever. En kombinasjon av svake faglige prestasjoner, lav sosioøkonomisk bakgrunn, manglende språkferdigheter, kulturelle forskjeller, hvordan elevene blir møtt av skolen og utilstrekkelig tilpasset undervisning blir trukket frem som mulige årsaker (Bakken, 2003, s. 7; Rydland, 2007, s. 1; Selj & Ryen, 2008, s.15; Wollscheid, 2010, s. 23). Lervåg og Melbye-Lervåg (2011, s. 114) trekker frem at det er en utfordring for minoritetsspråklige elever å skulle både mestre og utvikle to språk – særlig om første- og andrespråket er svært ulikt – samtidig som elevene skal lære seg faglig innhold på skolen gjennom et annet språk enn morsmålet. Det er derfor viktig at skolesystemet ivaretar minoritetsspråklige elever ved å legge til rette for at elevene får utvikle sine norskspråklige ferdigheter samtidig som de får et godt utbygd morsmål og fagundervisning som er tilrettelagt den enkelte, slik at utbytte av

undervisningen blir størst mulig.

## 1.1 Bakgrunn for oppgaven

Minoritetsspråklige elever i videregående skole har ifølge Opplæringsloven § 3-12 rettigheter til særskilt språkopplæring dersom de ikke har tilstrekkelige ferdigheter til å følge ordinær undervisning;

Elevar i vidaregåande opplæring med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkelig dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge delar. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge delar.

(Opplæringslova, 1998, §3-12 s. 11)

Denne loven gjelder for minoritetsspråklige elever i grunnskolen, jf. § 2-8 i Opplæringsloven (samt i privatskoleloven jf. § 3-5). Ifølge Opplæringsloven er det fylkeskommunen som har ansvar for å gjennomføre kartlegging av elevenes norskerdigheter i den videregående opplæringen. Kartleggingen skal avgjøre om eleven skal følge ordinær undervisning, eller om det skal fattes enkeltvedtak for særskilt norskopplæring. I loven poengteres det at kartlegging av elevenes norskspråklige kompetanse også skal utføres underveis i opplæringen hos elever som får særskilt språkopplæring etter forskrift, for å undersøke om det fortsatt er behov for særskilt språkopplæring eller om eleven skal følge ordinær undervisning;

Fylkeskommunen skal kartlegge kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring. Slik kartlegging skal også utførast undervegs i opplæringa for elevar som får særskild språkopplæring etter føresegna, som grunnlag for å vurdere om eleven har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. (...)  
Fylkeskommunen kan organisere særskilt opplæringstilbod for nykomne elevar i egne grupper, klassar eller skolar. (...) Opplæring i særskilt organisert tilbod kan vare inntil to år. Vedtak kan berre gjerast eitt år om gongen.

(Opplæringslova, 1998, §3-12 s. 11)

Dersom kartleggingen viser at eleven ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk, har eleven rett til å få særskilt språkopplæring, morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring. Særskilt språkopplæring innebærer en forsterket norskopplæring, enten etter læreplan i grunnleggende

norsk for minoritetsspråklige elever, eller gjennom særskilt tilpasning innenfor den ordinære læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Kartlegging av minoritetsspråklige elevers norskferdigheter er en viktig oppgave, som ofte tillegges norsklærerne på skolen. Aktuell forskning viser at skolene og lærerne opplever kartleggingen av elevenes norskferdigheter som utfordrende (Palm & Ryan, 2014, s.1). Dette kommer delvis av at det er uklart hva som ligger i begrepet «tilstrekkelige ferdigheter i norsk». Begrepet er ikke definert i Opplæringsloven, noe Randen (2013, s. 1), Rambøll Management (2016, s. 26) og Deloitte (2017, s. 3) problematiserer, da elevenes juridiske rettigheter er knyttet til denne vage formuleringen. Mangelfull kartlegging, eller kartlegging som av ulike grunner ikke avdekker elevenes behov for særskilt språkopplæring, kan gi svært store konsekvenser for elevene dette angår. Forskning viser at det kan ta lang tid før minoritetsspråklige elever utvikler et språklig nivå som gjør at de kan følge undervisningen uten store utfordringer (Cummins, 1981). Det er dermed avgjørende at elevene får avdekket sine behov gjennom pålitelig kartlegging, og får en tilpasset opplæring. Mangelfull tilrettelegging kan føre til at elevene sliter unødvendig mye med skolefagene, og at elevene blir hengende etter i fagene til det uopprettelige. Dette kan videre føre til at elevene dropper ut av den videregående opplæringen (Seilj & Ryen, 2008, s. 15).

Hver skole står fritt til å velge hvordan de vil gjennomføre kartleggingen, og hvilke kartleggingsverktøy de vil benytte. Det finnes ingen felles retningslinjer for hvordan kartleggingen skal gjennomføres. Dette fører til at det er svært store forskjeller i kartleggingsrutinene fra skole til skole, noe som medfører ulik og potensielt urettferdig praksis. Undersøkelser gjennomført av Rambøll Management viser at rundt halvparten av minoritetsspråklige elever i grunnskolen hadde vedtak om særskilt språkopplæring i 2015. I videregående opplæring er det ikke funnet nasjonale tall på hvor mange elever som fikk særskilt språkopplæring (Rambøll Management, 2016, s. 15). Deloitte har undersøkt opplæringstilbudet til minoritetsspråklige elever i Hordaland fylkeskommune. Undersøkelsen viser at det er et betydelig antall minoritetsspråklige elever ved de videregående skolene i fylket, og finner at det er en stor del av disse elevene som ikke har tilstrekkelige norskferdigheter til å kunne følge den ordinære undervisningen i videregående opplæring (Deloitte, 2018, s. 161). I rapporten kommer det også frem at Fylkesmannen i 2016 avdekket brudd på opplæringsloven ved flere skoler – særlig i forbindelse med § 3-12; «Fylkesmannen finn det ikkje dokumentert at skulen har tilstrekkelege kartleggingsrutinar som er kvalitativt

likeverdig med Utdanningsdirektoratet sitt kartleggingsmaterielle Språkkompetanse i grunnleggjande norsk» (Deloitte, 2017, s. 17). I tillegg viser rapporten at Fylkeskommunen ikke har hatt felles retningslinjer for kartleggingsarbeidet på skolene, og at det har vært et ønske fra skolene om klarere instruksjoner knyttet til kartleggingen (Deloitte, 2017, s. 18).

I 2017 tok Hordaland fylkeskommune initiativ til å utarbeide et nytt kartleggingsverktøy i samarbeid med Høgskulen på Vestlandet. Formålet med verktøyet var at det skulle kunne benyttes under kartleggingen av minoritetsspråklige elevenes ferdigheter i norsk språk; «*Vurderingsverktøy for minoritetsspråklige elever i videregående skole*», forkortet til «*Vestlandsverktøyet*». Vestlandsverktøyet er utformet med en dobbel funksjon: Det skal både kunne benyttes til summativt vurdering (som grunnlag for å fatte enkeltvedtak etter opplæringsloven § 3-12) og til formativ vurdering av elevenes norskferdigheter underveis i undervisningsløpet. På Vestlandsverktøyets nettsider er dette eksplisitt formulert:

Vurderingsverktøyet er utvikla for å støtte skulane i arbeidet med å kartlegge elevane sin dugleik i norsk: 1) som grunnlag for å kunne gjere vedtak om særskild språkopplæring, og 2) som grunnlag for det vidare pedagogiske arbeidet med språk og tilrettelegging i klasserommet. På sikt er målsetninga at vurderingsverktøyet òg skal inkludere forslag til pedagogiske opplegg for elevgruppa.

(Vestlandsverktøyet, 2019)

Den summative vurderingen av elevenes språkferdigheter ved bruk av Vestlandsverktøyet skal avgjøre om eleven skal følge ordinær undervisning, eller om eleven har rett på særskilt språkopplæring. Samtidig kan en formativ bruk av Vestlandsverktøyet – hvor lærerne kan kartlegge elevene flere ganger i løpet av skoleåret – kunne bidra til en bedre oversikt over elevenes utvikling og utfordringer innenfor ulike området i språket, og kunne tilpasse språkopplæringen deretter (Vestlandsverktøyet, 2019). På denne måten ønsker utviklerne av Vestlandsverktøyet at en formativ vurdering skal kunne være en ressurs i språkopplæringen, både for lærerne og for elevene. Det er vedtatt at Vestlandsverktøyet skal bli et felles vurderingsverktøy som skal benyttes under kartleggingen av minoritetsspråklige elevers språklige norskferdigheter på alle de 35 videregående skolene i Hordaland fylkeskommune. Dersom det er skoler som av ulike årsaker ønsker å benytte andre godkjente verktøy, må Fylkeskommunen informeres om dette (Vestlandsverktøyet, 2019). Som følge av fylkessammenslåingen i 2020 vil Vestlandsverktøyet også innføres på de videregående

skolene som tilhører Sogn og Fjordane i dag (Carlsen & Moe, 2019, s. 63).

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Ettersom Vestlandsverktøyet nylig er lansert, og først ble tatt i bruk i kartleggingsarbeidet av minoritetsspråklige elever i 2018, vil denne oppgaven være det første forskningsarbeidet som er gjort i forbindelse med verktøyet. Oppgaven søker å bidra til økt innsikt i bruken av og funksjonen til verktøyet, og samtidig være et bidrag innenfor feltet om kartlegging av minoritetsspråklige elever. I oppgaven vil jeg undersøke følgende problemstilling;

*Hvordan oppfatter lærere Vestlandsverktøyet som et redskap for formativ og summativ vurdering av minoritetsspråklige elevers norskferdigheter?*

For å avgrense oppgaven har jeg valgt å fokusere på vurderingen av minoritetsspråklige elevers *mundlige* ferdigheter ved bruk av Vestlandsverktøyet, med fokus på den muntlige prøven i verktøyet. For å besvare problemstillingen og for å avgrense oppgaven ytterligere har jeg utarbeidet to forskningsspørsmål;

1. Hvordan oppfatter lærere den muntlige prøven i Vestlandsverktøyet som redskap for summativ vurdering av minoritetsspråklige elever, og for å fatte enkeltvedtak om særskilt språkopplæring?
2. Hvordan oppfatter lærere den muntlige prøven i Vestlandsverktøyet som redskap for formativ vurdering av elevenes språkutvikling?

## 1.3 Oppgavens relevans

Elever i grunnskolen har de samme juridiske rettighetene knyttet til kartlegging og særskilt språkopplæring som elever i videregående skole, ifølge § 2-8 i Opplæringsloven (1998). Dersom elevene ikke har tilstrekkelige norskferdigheter til å følge ordinær undervisning, skal det som nevnt fattes enkeltvedtak om særskilt språkopplæring. Studiens fokusområde – kartlegging av minoritetsspråklige elever – har dermed en stor overføringsverdi til grunnskolen, til tross for at forskningsarbeidet er gjennomført ved en videregående skole, og med et utvalg lærere som arbeider ved en videregående skole.

Jeg vil understreke at studien ikke har til hensikt å validere eller undersøke alle sider av Vestlandsverktøyets kvalitet, men heller å se på en viktig side av validitet – nemlig hvordan prøvene brukes og fungerer.

## 1.4 Begrepsavklaring

I dette prosjektet vil følgende definisjoner av relevante begreper benyttes;

- *Innvandrere* er personer som er født i utlandet, og som har to utenlandskfødte foreldre og fire utenlandskfødte besteforeldre (SSB, 2018).
- *Minoritetspråklige elever* er barn, unge og voksne innenfor grunnskolen og i videregående skole med et annet morsmål enn norsk og samisk, jf. opplæringslovens §2-8 og §3-12 (Stortingsmelding 6, 2012-2013, s. 49; Utdanningsdirektoratet, 2016b).
- *Morsmål* defineres i denne oppgaven som det språket som snakkes i barnets hjem, enten av begge foreldre eller av den ene av foreldrene (eller foresatte), i kommunikasjon med barnet. En kan også ha to morsmål (Meld. St. 6, 2012-2013, s. 49).
- *Morsmålsopplæring* er opplæring i elevens morsmål (Utdanningsdirektoratet, 2016a).
- *Muntlige ferdigheter* er en av de fem grunnleggende ferdighetene, og er en forutsetning for livslang læring og utvikling både i og utenfor skolen. Muntlige ferdigheter innebærer å skape mening gjennom å lytte, samtale og tale, og består av ulike ferdighetsområder; forstå, vurdere, utforme, kommunisere, reflektere og vurdere (Utdanningsdirektoratet, 2016b).
- *Tospråklig fagopplæring* innebærer at eleven får opplæring både på sitt morsmål, og i norsk i ett eller flere fag. Hvis kommunen ikke kan skaffe lærere som kan stå for morsmålsopplæringen og/eller den tospråklige fagopplæringen er det et krav at eleven skal få tilrettelagt opplæring som er tilpasset elevens forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

## 1.5 Oppgavens oppbygning

Oppgaven inneholder seks kapitler.

I andre kapittel presenterer jeg Vestlandsverktøyet for å gi leseren kjennskap til verktøyet som

omtales gjennom resten av oppgaven. I tillegg presenteres «Det felles europeiske rammeverket for språk», heretter «Rammeverket», oversatt fra engelsk «The Common European Framework of Reference of Languages» (Utdanningsdirektoratet, 2011), som både Utdanningsdirektoratets Kartleggingsmateriell og Vestlandsverktøyets nivåskala bygger på. Kapittelet inneholder òg en oversikt over hvilke kartleggingsverktøy grunnskolene og videregående skoler benytter i dag. I kapittel tre presenteres teoretiske perspektiv, som tar for seg vurdering; formativ vurdering, summativ vurdering og læringsorientert vurdering, samt testutvikling og krav til en god prøve. I fjerde kapittel presenteres forskningens metode. Her gjør jeg rede for de ulike forskningsmetodiske tilnærmingene som er benyttet til datainnsamlingen; kvalitative intervju, observasjoner og spørreundersøkelse. I tillegg nevnes etiske betraktninger som er vurdert i tilknytning til forskningsarbeidet. I kapittel fem presenter jeg både studiens funn fra datainnsamlingen. I kapittel seks vil jeg drøfte resultatene fra kapittel fem opp mot oppgavens teoretiske referanseramme og andre relevante deler av studien. I kapittel syv oppsummerer jeg funnene fra kapittel seks, og besvarer studiens problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål. Avslutningsvis nevner jeg noen muligheter for videre forskning i forbindelse med Vestlandsverktøyet.



## 2. Presentasjon av Vestlandsverktøyet

Som nevnt innledningsvis er Vestlandsverktøyet nylig lansert (2018), og er fortsatt ukjent for mange. Det vil derfor være relevant å presentere verktøyet og hva det inneholder.

Vestlandsverktøyet inneholder konfidensiell informasjon som lærere må delta på kurs for å få tilgang til. Presentasjonen av innholdet i verktøyet vil dermed være begrenset, men i forbindelse med denne studien har jeg fått samtykke fra utviklerne av Vestlandsverktøyet til å presentere deler av innholdet. I kapittelet presenteres også Rammeverket, som både Utdanningsdirektoratets kartleggingsmateriell og Vestlandsverktøyets nivåinndeling er knyttet opp mot. Deretter presenteres den muntlige prøven i Vestlandsverktøyet, samt vurderingsskjemaet som tilhører prøven.

### 2.1 Om Vestlandsverktøyet

Vestlandsverktøyet er et nytt kartleggingsverktøy for å vurdere norskferdighetene til minoritetsspråklige elever i videregående skole, og er tilpasset elever i aldersgruppen 16-19 år; «Verktøyet brukes som en støtte for å fatte enkeltvedtak om hvorvidt eleven har tilstrekkelige ferdigheter til å følge ordinær læreplan i norsk etter opplæringsloven §3-12» (Carlsen & Moe, 2019, s. 62; Vestlandsverktøyet, 2019). Verktøyet er utarbeidet i et samarbeid mellom Høgskulen på Vestlandet og Hordaland fylkeskommune, etter initiativ fra fylkeskommunen. I tillegg har lærere som arbeider med norsk som andrespråk ved Årstad videregående skole, Fyllingsdalen videregående skole og Bergen katedralskole i Hordaland bidratt til utviklingen av prøvene i verktøyet (Carlsen & Moe, 2019, s. 62). Det er vedtatt at alle videregående skoler i Hordaland etter hvert skal innføre Vestlandsverktøyet som et felles utgangspunkt for å kartlegge minoritetsspråklige elevers norskferdigheter. Verktøyet er utformet for å dekke to hovedformål; 1) *summativ vurdering*; for å avgjøre om eleven har krav på særskilt språkopplæring, eller om eleven har tilstrekkelige norskferdigheter til å følge ordinær undervisning, og 2) *formativ vurdering*; som grunnlag for språkopplæringen og for den tilpassede opplæringen i klasserommet. En tredje målsetning har vært å heve kompetansenivået i vurdering av språkferdigheter (Carlsen & Moe, 2019, s. 62). I tillegg står det at det er en fremtidig målsetning at Vestlandsverktøyet skal inkludere forslag til pedagogiske opplegg for elevgruppen (Vestlandsverktøyet, 2019).

For å få tilgang til nettsiden som inneholder Vestlandsverktøyet kreves det at lærerne deltar på

et kurs; «Opplæringsavedelingsa tilrår at skulane nyttar kartleggingsverktøyet og sender lærarar på kurs i bruk av verktøyet. Lærarar som deltek på kurs får tilgang til verktøyet på kurset» (Vestlandsverktøyet, 2019). Kurset går over tre halve dagar, og gir lærerne innsikt i hensikten med å benytte verktøyet både formativt og summativt, samt føringar for hvordan prøvene i vurderingsverktøyet kan gjennomføres og vurderes i praksis. Carlsen og Moe (2019) påpeker at et viktig mål ved innføringen av Vestlandsverktøyet har vært å bidra til en kompetanseheving blant lærerne når det kommer til vurdering av språkferdigheter. Ettersom Vestlandsverktøyet inneholder delprøver i språkproduksjon som ikke har et fasitsvar, har det vært viktig for prøveutviklerne å sørge for at det følger med opplæring i bruken av verktøyet. I 2018-2019 gjennomførte prøveutviklerne opplæring i vurdering av muntlig og skriftlig produksjon for lærere fra samtlige videregående skoler i Hordaland (Carlsen & Moe, 2019, s. 63).

Under datainnsamlingen gjennomført i forbindelse med denne studien var det 15 lærere fra 8 ulike videregående skoler i Hordaland som hadde deltatt på kurset og som hadde tilgang til Vestlandsverktøyet. I løpet av 2018-2019 skal lærere fra alle skoler i Hordaland ha gjennomgått kurset. Under er det lagt ved en skjermdump som viser hvordan nettsiden ser ut:



Figur 1: Skjermdump av nettsiden som inneholder Vestlandsverktøyet (Vestlandsverktøyet, 2019).

Når denne oppgaven skrives inneholder Vestlandsverktøyet:

- muntlig prøve
- skriftlig prøve
- vurderingsskjema for muntlig
- vurderingsskjema for skriftlig prøve
- forklaringer til kriteriene på vurderingsskjemaet for den muntlige prøven
- forklaringer til kriteriene på vurderingsskjemaet for den skriftlige prøven
- eksempelsvar på muntlig prøve
- eksempelsvar på skriftlig prøve

En leseprøve er også under utarbeiding og vil være klar i 2020 (Vestlandsverktøyet, 2019). På nettsiden kan lærerne klikke inn på siden «ressurser» (se figur 1), hvor de får tilgang til PowerPoint-presentasjonene som foreleserne har benyttet under kursene i bruken av Vestlandsverktøyet. I tillegg er det videre henvisning til litteratur og rapporter som tar for seg tema vurdering av minoritetsspråklige elevers språkferdigheter. Jeg vil presentere Vestlandsverktøyets nivåinndeling og den muntlige prøven nærmere under delkapittel 2.4 og 2.5. Først vil det være nødvendig å presentere bakgrunnen for nivåinndelingen i Vestlandsverktøyet.

## **2.2 Det felles europeiske rammeverket for språk**

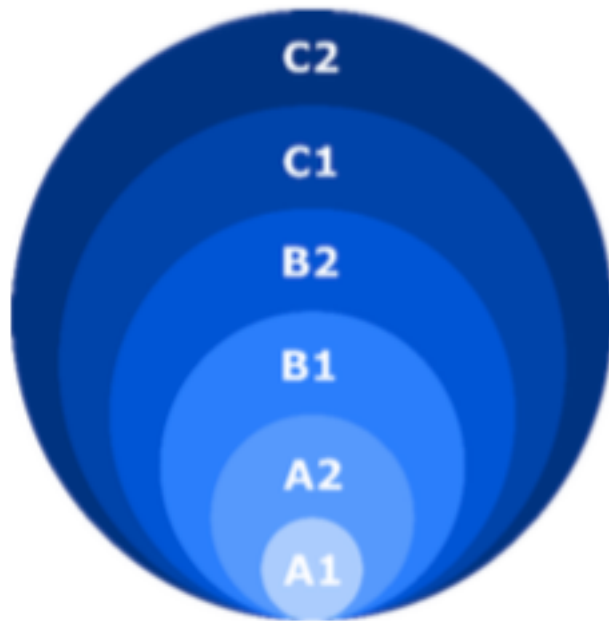
Vestlandsverktøyet benytter nivåskalaen i Det felles europeiske rammeverket for språk, Rammeverket. Europarådet ble opprettet etter andre verdenskrig med formål om å bryte ned barrierer mellom de europeiske landene, og for å forhindre en ny verdenskrig. Rammeverket ble utarbeidet i regi av Europarådet i løpet av 30 år, og ble publisert i 2001. Rammeverket er oversatt til over ulike 40 språk, deriblant norsk (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 6). En målsetning ved Rammeverket er at det skal bidra til internasjonalt samarbeid mellom Europarådets medlemsland på tvers av språk- og landegrenser:

Det er nødvendig å styrke språkopplæringen i medlemslandene ytterligere for å oppnå større mobilitet, bedre internasjonal kommunikasjon kombinert med respekt for identitet og kulturelt mangfold, bedre tilgang til informasjon, økt personlig samhandling, bredere arbeidsforbindelser og en dypere gjensidig forståelse.

Rammeverket inneholder beskrivelser av språkferdighetsnivåer som kan være nyttig både i utviklingen av læreplaner, læremidler og prøver, og gir konkret informasjon om kunnskaper og ferdigheter en må utvikle for å kunne kommunisere på et språk. I tillegg inneholder Rammeverket beskrivelser av nivåer av ferdighet innenfor språk, slik at det er mulig å måle innlærernes utvikling gjennom hele livet (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 1). Rammeverket inneholder beskrivelser av innhold, metoder og målsetninger, men oppfordrer også brukerne til å anvende det på måter som de selv ønsker og finner nyttig (Carlsen & Moe, 2019, s. 3).

### **2.2.1 Rammeverkets nivåskala og nivåbeskrivelser**

Sentralt i Rammeverket er språkferdighetsbeskrivelsene på en skala med tre overordnede nivåer; A-nivået (basisnivået), B-nivået (selvstendig nivå) og C-nivået (avansert nivå). Nivåene har tilhørende graderinger; A1 (gjennombrudd), A2 (underveis), B1 (terskel), B2 (oversikt), C1 (effektiv språkbruk) og C2 (full språkmestring) (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 1). I 2018 publiserte Europarådet et tillegg til Rammeverket (Companion Volume, Europarådet, 2018) hvor det også er utarbeidet nivå pre-A1 under det nåværende A1-nivået (pre A1). Ved å definere de ulike nivåene av språkferdigheter, vil det være mulig å følge med og måle innlærerens fremgang over tid (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 1, 26). Nivåbeskrivelsene og A1-C2-skalaen blir i dag benyttet i de fleste land i Europa som grunnlag for læreplaner, læremateriell, undervisningsopplegg og prøver og vurdering av andre- og fremmedspråk. Det er et mål at det skal fungere likt på tvers av land og språk, noe som skal gi en større tydelighet, gjennomsiktighet og sammenheng i språkopplæringen på tvers av de europeiske landegrensene (Andersen, 2013, s. 1-2). Modellen under demonstrerer de ulike nivåene:



Figur 2: Rammeverkets nivåskala for språk (Council of Europe, 2018, s. 34).

Modellen viser en oversikt over de ulike språknivåene, fra A1 til C2. Rammeverket inneholder over 50 ulike skalaer som skal eksemplifisere språkferdigheter på de ulike nivåene. Rammeverket legger selv opp til å kunne benyttes til formål som brukeren selv finner hensiktsmessig. Samtidig bør nivåskalaen med de tilhørende nivåbeskrivelsene benyttes sammen, og det bør etterstrebnes en lik oppfatning av hva som kjennetegner de ulike nivåene, slik at nivåinndelingen ikke minster sin funksjon. Under er den globale skalaen for språkferdigheter gjengitt som eksempel:

AVANSERT BRUKER	C2	Kan uten problemer forstå praktisk talt alt en hører eller leser. Kan sammenfatte informasjon fra ulike muntlige og skriftlige kilder ved å gjengi argumenter og redegjørelser på en sammenhengende måte. Kan uttrykke seg spontant, med svært god flyt og presisjon, og få fram finere meningsnyanser selv i mer komplekse situasjoner.
	C1	Kan forstå et bredt spekter av lengre, krevende tekster og oppfatte budskap som ikke er direkte uttrykt. Kan uttrykke seg flytende og spontant uten at det merkes noe særlig at en leter etter uttrykksmåter. Kan bruke språket fleksibelt og hensiktsmessig til sosiale, akademiske og yrkesrelaterte formål. Kan skrive klare, velstruktureerte og detaljerte tekster om komplekse emner og vise at en mestrer ulike setningsmønstre, bindeord og sammenbindende markører.
SELVSTENDIG BRUKER	B2	Kan forstå hovedinnholdet i komplekse tekster om både konkrete og abstrakte emner, også faglige drøftinger innenfor ens eget fagområde. Kan delta i samtaler med et så spontant og flytende språk at kommunikasjonen med morsmålsbrukere ikke blir anstrengende for noen av partene. Kan skrive klare, detaljerte tekster om et vidt spekter av emner, forklare et synspunkt på en aktuell sak og argumentere for og imot ulike alternativer.
	B1	Kan forstå hovedpunktene i klar, standard tekst og tale om kjente emner som en ofte møter i forbindelse med arbeid, skole, fritid osv. Kan klare seg i de fleste situasjoner som kan oppstå når en reiser i et område der språket snakkes. Kan skrive enkle, sammenhengende tekster om emner som er kjente eller av personlig interesse. Kan beskrive opplevelser og hendelser, drømmer, håp og planer, og kort forklare og begrunne meninger og planer.
BASISBRUKER	A2	Kan forstå setninger og vanlige uttrykk knyttet til de viktigste områdene av dagliglivet, f.eks. svært enkel informasjon om en selv og familien, innkjøp, nærmiljø og arbeidsliv. Kan klare seg i enkle og rutinepregede samtalsituasjoner med direkte utveksling av informasjon om kjente og rutinepregede forhold. Kan med enkle ord beskrive visse sider ved sin egen bakgrunn og sitt nærmiljø og grunnleggende personlige behov.
	A1	Kan forstå og bruke kjente, dagligdagse uttrykk og svært enkle utsagn for å dekke grunnleggende behov. Kan presentere seg selv og andre og kan stille og svare på personlige spørsmål om f.eks. bosted, venner og bekjente og eiendeler. Kan delta i en samtale på en enkel måte hvis samtalepartnern snakker langsomt og tydelig og er innstilt på å hjelpe.

Tabell 1: Rammeverkets nivåskala med nivåbeskrivelser (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 28).

### 2.3 Språkkompetanse i grunnleggende norsk – nivåskala og nivåbeskrivelser

Utdanningsdirektoratets kartleggingsmaterieell «Språkkompetanse i grunnleggende norsk» er et verktøy som benyttes av mange skoler i kartleggingsarbeidet av minoritetsspråklige elever. Verktøyet er aldersuavhengig – som innebærer at det skal kunne brukes fra 1. klasse i barneskolen til videregående skole (Rambøll Management, 2016, s. 37-38). Verktøyets

nivåskala og nivåbeskrivelser bygger på Rammeverkets nivåinndeling, men i stedet for å bruke de internasjonalt innarbeidende nivåbeskrivelsene A1, A2, B1 osv. benytter de benevnelsene Nivå 1, Nivå 2 og Nivå 3. Utdanningsdirektoratets Nivå 1 og 2 er elementært nivå tilsvarende A1 og A2 i Rammeverket, mens Nivå 3 er selvstendig nivå, som fungerer som et nivå mellom B1 og B2 i Rammeverket. I veiledningen til Utdanningsdirektoratets kartleggingsmateriell presenteres sammenhengen mellom rammeverksnivåene og Utdanningsdirektoratets nivåbeskrivelser skjematisk:

Elementært nivå		Selvstendig nivå		Avansert nivå	
A1	A2	B1	B2	C1	C2
Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3			

Tabell 2: Sammenhengen mellom Rammeverkets nivå og Udirs nivå (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 10).

I «Språkkompetanse i grunnleggende norsk» er det ikke en gradering av nivåene slik det er i Rammeverket (A1, A2, B1, B2, C1,C2) (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 10).

Kartleggingsverktøyet deler språkerferdighetene inn i nivåer innenfor områdene lytting, tale, lesing, skriving, språkopplæring og språk og kultur. Nivå 3 tilsvarer Rammeverkets nivå B1, og deler av nivå B2, men det presiseres ikke hvilke deler og hvor mye av B2-nivået.

Ifølge Utdanningsdirektoratet er nivå 3 grensen for hvor elevene har oppnådd det som i Opplæringsloven er beskrevet som «tilstrekkelig norskferdigheter», og skal følge ordinær undervisning. Elever som scorer under nivå 3 har rett på særskilt språkopplæring; «Det er utarbeidet kartleggingsverktøy i tilknytning til læreplanen. Når elevene har nådd målene i læreplanens nivå 3, skal de følge ordinær norskopplæring og bli vurdert i samsvar med dette» (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 3). Under har jeg lagt ved Utdanningsdirektoratets nivåinndeling for ferdigheten tale, som inneholder nivåskala og nivåbeskrivelser for denne ferdigheten;



Ferdigheter	Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3
Tale	Uttaler norske lyder, lydkombinasjoner og uttaler setninger med så god intonasjon at andre forstår det som sies.	Snakker forståelig og sammenhengende.	Bruker et relevant språk med hensyn til ordforråd og strukturer i ulike situasjoner.
	Kan bruke sentrale ord og uttrykk for å dekke grunnleggende behov i skolen og fritiden.	Kan beskrive og karakterisere personer og hendelser i hverdagen.	Kan fortelle om interesser, hendelser og erfaringer knyttet til egen hverdag tilpasset situasjon, formål og mottakere.
	Ytrer seg forståelig om seg selv og sitt nærmiljø.	Kan gi uttrykk for egne meninger.	Deltar i samtaler og bidrar til å holde samtalen i gang bl.a. ved bruk av ulike kommunikasjonsstrategier.
	Kan fortelle enkelt om egne opplevelser.	Kan gjengi hovedinnholdet i dramatiserte eller illustrerte muntlige framstillinger og fortellinger.	Kan uttrykke og begrunne egne standpunkter.
	Deltar i enkle samtaler, kan stille spørsmål og kan gi tilbakemelding om ting som ikke blir forstått.	Kan samtale om innholdet i filmer, dataspill, litterære tekster og teaterstykker.	Kan gi respons til medelever og kan vise respekt for deres meninger.
	Kan de mest bruke høflighetsfrasene.	Deltar i samtaler som innebærer utveksling av informasjon om kjente emner, og benytter noen strategier for samtaleregulering.	Deltar aktivt i ulike opplærings-situasjoner bl.a. gjennom rollespill, drama og intervju.
	Kan bruke tall i praktiske situasjoner.	Kan bruke tall og størrelser i praktiske situasjoner.	Kan oppsummere og beskrive innholdet i filmer, teaterstykker, radio- og tv-programmer.

Tabell 3: Nivåbeskrivelser for språklæring i Udirs Kartleggingsmateriell (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.11).

Kritikk av Utdanningsdirektoratets kartleggingsmateriell vil jeg komme tilbake til i delkapittel



## **2.4 Vestlandsverktøyets nivåskala og nivåbeskrivelser**

I utviklingen av Vestlandsverktøyet er det tatt utgangspunkt i Rammeverkets nivåskala, og Rammeverkets nivåbeskrivelser A1, A2, B1 og B1+ er beholdt. B1+ er definert som et mellomnivå mellom B1 og B2, og skal tilsvare Utdanningsdirektoratets Nivå 3 (B1 og deler av B2). B1+ er en sterk B1. Ifølge Carlsen & Moe (2019, s. 62) bygger Vestlandsverktøyet mer direkte og tydelig på Rammeverket enn Utdanningsdirektoratets kartleggingsverktøy «Språkkompetanse i grunnleggende norsk».

Elever som oppnår nivå B1+ i Vestlandsverktøyet på alle vurderingskriteriene – både på den muntlige prøven og skriveprøven – vurderes dermed til å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk, tilsvarende nivå 3 i Utdanningsdirektoratet sitt kartleggingsverktøy. Eleven har dermed gode nok norskspråklige ferdigheter til å kunne følge ordinær undervisning. Elever som scorer under B1+ på ett eller flere vurderingskriterier på den muntlige ellers skriftlige prøven har rett til særskilt språkopplæring. Det er elevens totalt laveste score på de to ulike prøvene som avgjør elevens samlede nivå til enhver tid. Det er imidlertid viktig å påpeke at noen elever som har språkferdigheter tilsvarende nivå B1+ likevel kan ha behov særskilt språkopplæring og/eller godt tilpasset opplæring utover dette, for eksempel i tilfeller hvor eleven har lite eller ingen skolebakgrunn fra før. Norskferdigheter er en viktig faktor for skolemestring, men ikke den eneste faktoren av betydning. Elevens kompetanse og skoleerfaring må dermed tas i betraktning når det skal avgjøres om eleven skal følge ordinær undervisning eller ikke.

## **2.5 Den muntlige prøven i Vestlandsverktøyet**

Den muntlige prøven i Vestlandsverktøyet inneholder fire hovedspørsmål med en rekke tilhørende oppfølgingsspørsmål som lærerne kan benytte dersom samtalen stopper opp. Vestlandsverktøyet kartlegger ulike sider ved de muntlige språkferdighetene til elevene; formidling, flyt, ord og uttrykk, grammatikk og uttale. Hvert kriterium skal vurderes underveis i den muntlige prøven på vurderingsskjemaet. Under er det lagt ved Vestlandsverktøyets vurderingsskjema for den muntlige prøven, med beskrivende nivåinndeling for de ulike muntlige ferdighetene. På skjemaet kan en se hvor grensen går

mellom nivåene A1, A2, B1 og B1+ i den muntlige prøven i Vestlandsverktøyet.

På nettsiden som inneholder Vestlandsverktøyet er det også laget et dokument hvor de ulike kriteriene for den muntlige prøven (formidling, flyt, ord og uttrykk, grammatikk og uttale) forklares. Bakgrunnen for dette er at vurderingsskjemaet inneholder knappe beskrivelser som kan tolkes noe ulikt. For å sikre at sensorene oppfatter kriteriene likt og forstår hva som er ment i beskrivelsene (for eksempel «grunnleggende strukturer» under grammatikk), er dette forklart i tilleggsdokumentet. Dette er en viktig del av opplæring og kvalitetssikring. Det er også laget et tilsvarende vurderingsskjema med tilhørende beskrivelser for den skriftlige prøven. For elevene som gjennomfører den muntlige og den skriftlige prøven i Vestlandsverktøyet vil det være konsekvenser knyttet til resultatene på prøvene; oppnår elevene nivå B1+ på begge prøvene, kan de følge ordinær undervisning, og dersom de får under dette nivået på en av prøvene vil de ha krav på særskilt språkopplæring.

Instruksjonen til den muntlige prøven gir felles retningslinjer for hvordan lærerne skal gjennomføre prøven rent praktisk. I instruksjonen står det blant annet at elevene skal kartlegges én og én, og at prøven helst skal gjennomføres med to lærere til stede. Den ene læreren stiller spørsmål og gjennomfører samtalen med eleven, mens den andre læreren observerer og vurderer elevens språkferdigheter på vurderingsskjemaet. Læreren som samtaler med eleven er også med i vurderingen i etterkant av prøven, og diskuterer med sensor. Det er ifølge veiledningen anbefalt å benytte ca. 15 minutter til å gjennomføre prøven, og lærerne oppfordres til å skape en god og trygg atmosfære for elevene, og sørge for å gi elevene tid til å tenke seg om og snakke ferdig før neste spørsmål blir stilt. På den skriftlige og den muntlige prøven i Vestlandsverktøyet står det med store bokstaver at «OPPGAVEN/BILDET ER KONFIDENSIELT OG SKAL MAKULERES ETTER BRUK», for å hindre spredning av prøven (Vestlandsverktøyet, 2019).

## VURDERINGSSKJEMA FOR MUNTLLIG PRODUKSJON

ELEVENS NAVN: \_\_\_\_\_ RESULTAT: \_\_\_\_\_ (A1, A2, B1 eller B1+)

KRITERIER:	A1 (UDIRS NIVÅ 1)	A2 (UDIRS NIVÅ 2)	B1	B1+ (UDIRS NIVÅ 3)
<b>FORMIDLING</b>	Kan på en svært enkel måte fortelle kort om seg selv og beskrive bildet slik at det stort sett er mulig å forstå hva eleven mener.	Kan beskrive bilde, fortelle og uttrykke noen enkle synspunkter slik at det er mulig å forstå hva eleven mener.	Kan beskrive, fortelle, uttrykke og på en enkel måte begrunne synspunkter slik at det stort sett er lett å forstå hva eleven mener.	Kan på en selvstendig måte beskrive, fortelle, uttrykke og begrunne synspunkter slik at det er lett å forstå hva eleven mener.
<b>FLYT</b>	Ingen krav til flyt på A1-nivået.	Kan produsere sammenhengende tale, men med nøling og mange pauser. Talen kan stoppe opp.	Kan opprettholde sammenhengende tale, selv om det kan være noe nøling og leting etter ord og korrekte former.	Kan uttrykke seg uten forstyrrende pauser, men nøling kan forekomme når eleven leter etter ord og formuleringer.
<b>ORD OG UTTRYKK</b>	Kan bruke noen vanlige ord og korte, innøvdde fraser.	Kan bruke en del vanlige ord og uttrykksmåter. Ordforrådet er enkelt, men eleven klarer stort sett å gjøre seg forstått.	Har et relativt bredt ordforråd slik at han/hun kan uttrykke seg enkelt og forståelig. Kan likevel gjøre en del feil ordvalg.	Har et bredt ordforråd både når det gjelder enkeltord og uttrykksmåter. Kan variere formuleringene. Noe upresis ordbruk enkelte steder, men dette fører sjelden til misforståelser.
<b>GRAMMATIKK</b>	Kan bruke noen få enkle, innøvdde setninger og fraser.	Kan bruke noen grunnleggende strukturer – både ordbøyning og setningsmønstre – men gjør fortsatt elementære feil.	Forholdsvis godt grep om grunnleggende strukturer – både ordbøyning og setningsmønstre.	Godt grep om grunnleggende strukturer – både ordbøyning og setningsmønstre. Noe variasjon i setningstyper. Kan fortsatt gjøre en del grammatiske feil, men de forstyrrer i liten grad kommunikasjonen.
<b>UTTALE</b>	Uttalen er svært påvirket av morsmålet. Det kan være vanskelig å forstå hva eleven sier.	Uttalen er stort sett god nok til at man forstår selv om påvirkning fra morsmålet er tydelig.	Uttalen av språklidene og trykfordelingen er god nok til at det stort sett er lett å forstå det som blir sagt, selv om det vil være påvirkning fra morsmålet.	Uttalen av språklidene og trykfordelingen er god nok til at det er lett å forstå det som blir sagt, selv om det kan være påvirkning fra morsmålet.
<b>SETT KRYSS FOR NIVÅ:</b>				

Sett kryss for hvert kriterium i de smale kolonnene. For å plasseres på et nivå, må eleven være på et nivå i alle kriteriene. **B1+** tilsvarer **Udirs Nivå 3**.

Tabell 4: Vurderingsskjemaet for den muntlige prøven i Vestlandsverktøyet (Vestlandsverktøyet, 2019).

### 3. Teorigrunnlag

I dette kapittelet gjennomgås litteratur innen vurdering og tilbakemeldinger med fokus på formativ og summativ vurdering, og dessuten en teoretisk tilnærming som forener disse vurderingsmetodene; læringsorientert vurdering. Videre belyses fundamentale kjennetegn ved en god prøve. I tillegg presenteres tidligere forskning relatert til kartlegging av minoritetspråklige elever. Deler av kapittelet drøftes opp mot relevante resultater fra datainnsamlingen i kapittel 6.

#### 3.1 Vurdering i skolen

Vurderingens funksjon, formål og effekt har lenge vært tema i skoledebatten – både nasjonalt og internasjonalt. Ifølge Carlsen & Moe (2019) er det flere undersøkelser som viser at lærere opplever at de ikke har tilstrekkelig kompetanse i vurdering, og at kompetanseøkning er noe lærerne selv etterlyser (se blant annet Green 2016; Hasselgreen m.fl. 2004; Taylor, 2013; Oxford Research, 2011, s. 43). Dette har sammenheng med at det lagt lite vekt på testing og vurdering i lærerutdanningene, og det er få høyskoler og universiteter som tilbyr kurs eller videreutdanninger i vurdering (Carlsen & Moe, 2019, s. 23). Undersøkelser viser at vurderingen kan både virke inn positivt og negativt på elevene. Dersom det er et stort fokus på resultater, karakterer og prestasjoner kan elevens motivasjon synke, mens vurderingen kan fremme læring hos elevene dersom det fokuseres på prosessene som gjøres i klasserommet (Slemmen, 2014, s. 24). Vurdering kan fungere både som en kontroll av læring, og som en pågående læringsprosess – hvor det ene ikke trenger å utelukke det andre. I en skolehverdag vil det både være rom og behov for å kunne kartlegge elevens læring, ettersom dette gir et innblikk i hva elevene kan, hvordan læreren sin undervisningen har fungert, og hva elevene trenger å arbeide mer med for å utvikle seg faglig; «Lærere trenger informasjon om elevenes utvikling og utfordringer slik at de kan justere undervisningen og imøtekomme deres behov» (Black & William, 1998, oversatt i Slemmen 2014, s. 27).

Vurdering i skolen kan deles i to hovedkategorier; *summativ* vurdering, eller sluttvurdering, og *formativ* vurdering, også omtalt som vurdering for læring eller underveisvurdering (Carlsen & Moe, 2019, s. 144-145). Ifølge Opplæringsloven §3-1, §3-3 og §3-4 er det slått fast at både underveisvurdering og sluttvurdering skal være en del av undervisningsforløpet:

Retten til vurdering inneber både ein rett til undervegsvurdering og sluttvurdering og ein rett til dokumentasjon av opplæringa. (...) Det skal vere kjent for eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidatens kva som er måla for opplæringa, og hva som blir vektlagt i vurderinga av hennar eller hans kompetanse. Det skal òg vere kjent for eleven kva som grunnlaget for vurderinga. (...) Formålet med vurdering i fag er å fremje læring undervegs og uttrykkje kompetansen til eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidatens undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget.

(Opplæringsloven, 2006, s. 8-10).

### **3.1.1 Summativ vurdering**

Når elevene har arbeidet med å utvikle sin faglige kompetanse og ferdigheter innenfor et område, vil det være nødvendig å vurdere deres måloppnåelse i faget. Black og William (1996, s. 537) definerer summativ vurdering som prøver som gjennomføres ved slutten av en læringsperiode, for eksempel på slutten av et skolesemester. Ifølge Dysthe (2008, s. 17) er det intensjonen, formålet og bruken bak en vurdering som avgjør om den er formativ eller summativ. Dersom vurderingen har som mål å gi karakter, rangere eller kvalifisere er det en summativ vurdering. Den summative vurderingen, eller vurdering *av* læring, vurderer måloppnåelse eller graden av læring innenfor et området på et gitt tidspunkt. Eksempler på summativ vurdering i skolen er eksamener, standpunktprøver, avsluttende prøver, halvtårsprøver og karaktergivende innleveringer (Bjørkli & Andersen, 2015, s. 337). Resultatene fra den summative vurderingen fremstår som endelige for elevene som gjennomfører prøven (Slemmen, 2014, s. 29). Frittstående ferdighetsprøver, som ikke er knyttet til hva en person har lært i en bestemt periode, men som tar sikte på å måle ferdigheter på et gitt punkt (for eksempel Test i norsk – høyere nivå, og også Vestlandskverktøyet) er også eksempler på summativ vurdering. En summativ vurdering av minoritetsspråklige elevers norskspråklige ferdigheter er hovedfunksjonen til Vestlandskverktøyet. Denne vurderingen avgjør om eleven har behov for særskilt språkopplæring eller om eleven kan følge ordinær læreplan (Carlsen & Moe, 2019, s. 62).

### **3.1.2 Formativ vurdering**

I artikkelen «Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment» av Black og William (1998, s. 1) defineres formativ vurdering som alle vurderingsprosesser som har et læringsfremmende formål. Konkrete eksempler på formativ vurdering i skolen kan blant annet være tilbakemeldinger, spørsmål som fremmer refleksjon hos eleven, og ulike

motiverende teknikker (Slemmen, 2014, s. 17). Vurdering for læring kan fungere som et kart som viser hvor elevene er i læringsprosessen, og hvor veien videre bør gå. Dette kartet kan også benyttes av elevene selv, slik at de får en oversikt over egen kompetanse – noe som kan bidra til at elevene lærer å regulere sin egen læring (Slemmen, 2014, s. 28). Formativ vurdering omfatter i tillegg vurdering som fører til at læreren tilpasser undervisningen eller rettleidingen bedre (Dysthe, 2008, s. 17). Ifølge Black og William (1998) er formativ vurdering en sentral komponent for elevens læring og utvikling. Black og William kritiserer samtidig standardisert vurdering som ikke har videreutvikling som målsetning, og mener denne formen for vurdering har liten effekt på elevenes læring;

Firm evidence shows that formative assessment is an essential component of classroom work and that its development can raise standards of achievements (...) A focus on standards and accountability that ignores the process of teaching and learning in classrooms will not provide the direction that teachers need in their quest to improve.

(Black & William, 1998. s.1).

Black og William trekker frem at positive effekter av formativ vurdering blant annet innebærer at elevene kan få et mindre fokus på konkurranse og sammenligning med andre, og at den kan gi elevene selvtilit til å gjennomføre vanskelige oppgaver. I tillegg mener Black og William (1998, s. 6) at formativ vurdering kan benyttes for å støtte alle elever – særlig lavtpresterende elever – til å forstå hva som kan gjøres for å forbedres og bidra til selvregulering. Engh, Dobson og Høihilder (2014, s. 15) mener at vurdering for læring er viktig for å oppnå økt læringsutbytte, og faglig utvikling hos elevene. Den formative vurdering har selve utviklingen som målsetning; utvikling av undervisningen, elevens sosiale og faglige læringsutbytte, samt utvikling av læringsmiljøet. Samtidig forutsetter vurdering for læring at læreren sammen med eleven sørger for utviklingen av egne læringsresultater (Aasen, Dobson, Kostøl, Kundsmoen, Løken, Nordahl & Sunnevåg, 2012, s. 6).

En viktig komponent i formativ vurdering er tilbakemeldinger. Hattie og Timperley (2007) definerer tilbakemeldinger som informasjon gitt av en avsender, for eksempel en lærer, forelder/foresatt eller en selv, som sier noe om en mottakers prestasjon eller forståelse innenfor et gitt område. Hattie og Timperley (2007, s. 81) undersøker tilbakemeldingers betydning i artikkelen «The Power of Feedback», hvor formativ vurdering plasseres som den tredje største faktoren som påvirker elevenes læring. Deres forskningsarbeid viser at

tilbakemeldinger er en helt sentral komponent i formativ vurdering og en av faktorene som har størst innflytelse på læring. Det finnes ulike måter å formidle tilbakemeldinger på, og måten den blir gitt på kan ha noe å si for effekten tilbakemeldingen vil ha. Innflytelsen fra tilbakemeldingene kan enten ha en positiv eller negativ effekt for elevenes videre utvikling; «Feedback is one of the most powerful influences on learning and achievement, but this impact can be either positive or negative» (Hattie & Timperley, 2007, s. 81). Forskning viser at hele én av tre tilbakemeldinger faktisk kan ha negativ effekt på læringsprosessen (Kluger & Denisi, 1996). En undersøkelse gjennomført på fem ungdomsskoler av Dysthe, Havnes, Ludvigsen og Smith (2012, s. 23) peker på at en stor andel av elevene selv oppgir at de skriftlige tilbakemeldingene de mottar i tillegg til karakterer på et arbeid eller en prøve, oppleves som lite nyttig. Årsaken til dette ble knyttet til tilbakemeldingens innhold og måten den ble gitt på. Elevene var lite involvert i tilbakemeldingene, og kvaliteten på tilbakemeldingene var lav dersom de vurderes opp mot mot Hattie og Timperleys (2007), Shute (2008), Black og William (2009) og Sandler (2010) krav til gode tilbakemeldinger (Dysthe, Havnes, Ludvigsen & Smith, 2012, s. 21). Hattie og Timperley (2007, s. 87) peker på at tilbakemeldinger bør inneholde spesifikk informasjon relatert til en oppgave eller en pågående læringsprosess, og bør søke å fylle hullet mellom hva eleven forstår, og hva som er målet at eleven skal forstå. I tillegg bør tilbakemeldinger besvare tre spørsmål som omfatter ulike dimensjoner:

Spørsmål 1) Feed up; «Hvor skal jeg?», som klargjør læringsmålet for eleven. Dette kan for eksempel være ved å gi tilbakemeldinger på hva som er mål og kriterier for en oppgave eller en læringsprosess.

Spørsmål 2) Feedback; «Hvor er jeg?» gir en tilbakemelding på hvor eleven befinner seg i forhold til læringsmålet.

Spørsmål 3) Feed forward; «Hvor skal jeg videre?» gir en fremovermelding til elevene om hva som må til for å nå læringsmålet (Hattie & Timperley, 2007, s. 87-90).

Vestlandsverktøyet har som intensjon å skulle fungere som formativ vurdering underveis i undervisningen i tillegg til at det skal brukes som summativ vurdering. Utviklerne av verktøyet oppfordrer til å benytte verktøyet formativt som en støtte til lærerne, og som en grunnlag for tilbakemeldingene til elevene (Carlsen & Moe, 2019, s. 62).

### 3.1.3 Forening av formativ og summativ vurdering: Læringsorientert vurdering

Ifølge Carlsen og Moe (2019) har fokuset på formativ vurdering eller vurdering for læring hatt en positiv innvirkning på bevisstheten rundt både vurdering i skolen, elevinvolvering i vurderingsarbeidet, samt hva som skal til for at vurdering og tilbakemeldinger skal fungere læringsfremmende hos elevene. Samtidig poengteres det at skillet mellom formativ og summativ vurdering ikke alltid er hensiktsmessig ettersom det kan skape et inntrykk av at det kun er formativ vurdering som har en læringsfremmende effekt, mens summativ vurdering ikke har det. Carlsen og Moe mener denne oppfatningen bør nyanseres: Avsluttende prøver som fungerer summativt både kan og skal generere læring, og dette er et hensyn som veier tungt når profesjonelle testutviklere lager og kvalitetssikrer prøver. Dette er ikke minst et viktig krav til prøver som har store konsekvenser for den som gjennomfører prøven, såkalt «high-stakes»-prøver (Carlsen & Moe, 2019, s. 44).

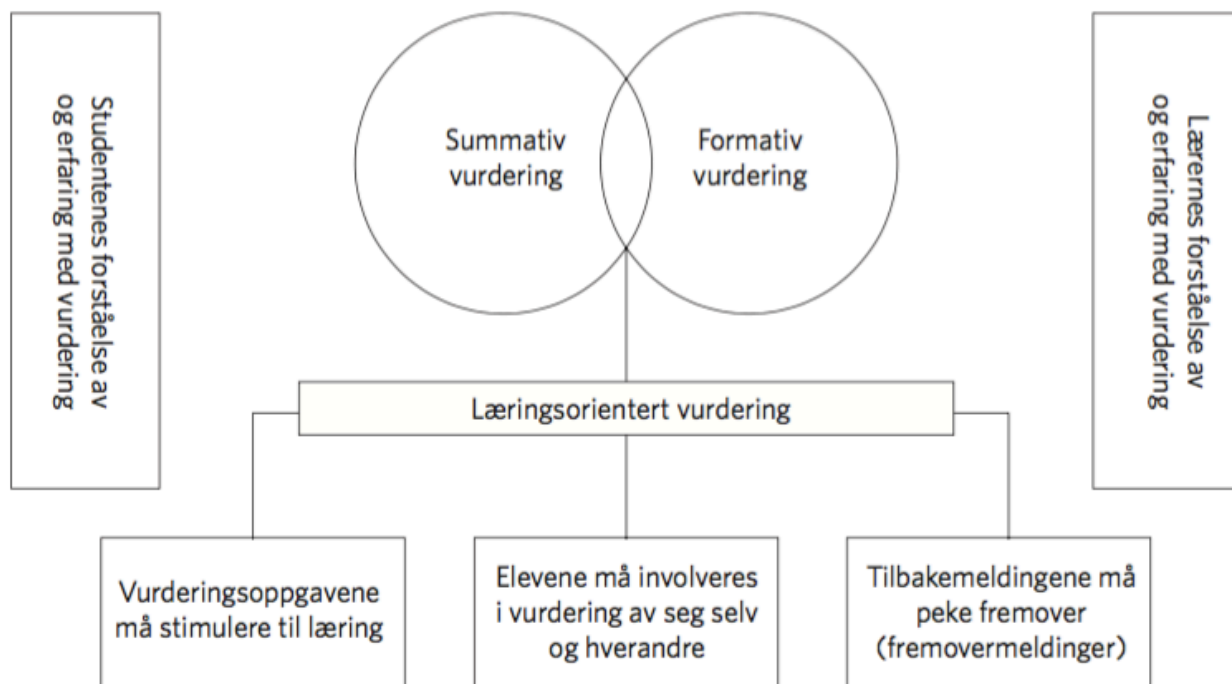
Carless (2009) introduserer en modell som forener den formative og summative vurderingen gjennom begrepet «*Learning-oriented assessment*», oversatt til «læringsorientert vurdering» på norsk;

Learning-oriented assessment represents an attempt to reconcile formative and summative assessment and focus all assessment on the development of productive student learning. (...) Learning-oriented assessment holds that for all assessment, whether predominantly summative or formative in function, a key aim is for them to promote productive student learning.

(Carless, 2014, s. 2).

Carless (2009) oppfatter både formativ og summativ vurdering som verktøy for å kunne fremme læring, og visker dermed ut skillet mellom de to begrepene. Begrepet læringsorientert vurdering ble innført for å øke bevisstheten om at alle prøver skal og bør ha fokus på læring og læringsprosessen, ettersom både underveisprøver og avsluttende prøver har påvirkning på hva som er fokus i undervisningen i klasserommet, såkalt «washback-effect» (Carless, 2009, s. 1-4). Carless' modell viser hva som kreves for at en prøve skal fungere læringsfremmende gjennom tre prinsipper, som vist under. Ifølge Carlsen og Moe (2019, s. 152) har prøveutviklere ansvar for å skape prøver som ivaretar Carless' prinsipper for en god prøve.





Figur 3: Modell for læringsorientert vurdering (oversatt til norsk i Carlsen, 2018, s. 382)

I modellen til Carless går den summative og den formative vurderingen over i hverandre, illustrert med de to delvis overlappende sirklene i midten. Boksen som går ut fra de to sirklene inneholder begrepet «Læringsorientert vurdering», og representerer området hvor overlappingen av den formative og den summative vurderingen skjer. Ifølge Carless (2014, s. 5) er det tre prinsipper som må ligge til grunn for at en prøve skal virke læringsorientert, som demonstrert i de tre boksene:

- 1: «Vurderingsoppgavene må stimulere til læring»
- 2: «Elevene må involveres i vurdering av seg selv og andre»
- 3: «Tilbakemeldingene må peke fremover (fremovermeldinger)»

I tillegg må lærerne involvere elevene i vurderingsarbeidet, hvor de vurderer seg selv og/eller hverandre i en vennevurdering. Deretter må lærerne gi elevene tilbakemeldinger som inneholder informasjon om hvordan eleven kan utvikle seg videre, eller feed-forward. Samtidig påpeker Carlsen og Moe at prøveutviklere har ansvar for å øke vurderingskompetansen til lærerne som benytter prøven (Carlsen & Moe, 2019, s. 152).

På yttersidene av modellen til Carless (2009) er det to bokser som inneholder begrepene «Lærernes forståelse og erfaring med vurdering», og «Studentenes forståelse av og erfaring

med vurdering». Disse boksene viser at *både* er lærerne og elevenes/studentenes forståelse av og erfaringer med vurdering spiller en viktig rolle for at en vurdering skal kunne fungere som læringsorientert vurdering. Ifølge Carlsen (2018, s. 383) bør elevene ha en viss forståelse for – og i tillegg positive erfaringer med – vurdering, tilbakemeldinger og vurderingskriter for å kunne få et best mulig utbytte av læringsorientert vurdering. Tidligere erfaringer med prøvesituasjoner og vurdering vil kunne påvirke i hvilken grad elevene lærer av å øve til en prøve, og av å få tilbakemeldinger på presentasjonene sine. I tillegg må lærerne ha en kunnskap om vurdering, hva som er gode tilbakemeldinger, og hvordan vurderingen kan benyttes for å fremme læring for å hjelpe elevene/studentene til å utvikle seg videre (Carless, 2009, s. 5). Ifølge Carlsen og Moe (2019, s. 44) er det en målsetning med formativ og læringsorientert vurdering å gi en tilbakemelding både til elevene og lærerne. Dersom vurderingen ikke fører til en endring eller handling, fungerer ikke vurderingen formativt eller læringsorientert.

Som tidligere nevnt har prøveutviklerne hatt mål om at Vestlandsverktøyet skal kunne benyttes både til summativ og formativ vurdering av minoritetsspråklige elevers norskferdigheter. I kapittel 6 vil jeg knytte lærernes bruk av den muntlige prøven i Vestlandsverktøyet opp mot Carless' sin modell for å undersøke om denne måten å benytte verktøyet på kan omtales som læringsorientert vurdering.

### **3.2 Krav til en god prøve**

Avsluttende prøver eller frittstående ferdighetsprøver kan ofte få store konsekvenser for kandidaten som gjennomfører prøven. Prøver hvor resultatene får store konsekvenser av de som gjennomfører dem, omtales som «high-stakes-prøver» (Madaus, 1988, s. 87). Et eksempel på en high-stakes-prøve er Norskprøven for voksne innvandrere (heretter Norskprøven) utviklet av Kompetanse i Norge. Norskprøven brukes for eksempel som grunnlag for opptak til høyskole etter universitet, for å få tilgang til arbeidsmarkedet og for å få statsborgerskap eller permanent opphold (Carlsen, 2018, s. 383). Jo viktigere en prøve er, desto strengere krav må en stille til prøvens kvalitet. Det både skal og bør stilles en rekke krav til prøver som kategoriseres som high-stakes. En god prøve er både praktisk mulig å gjennomføre, har positiv washback-effekt, er pålitelig (høy reliabilitet) og måler det den skal måle (validitet). Validitet har også med tolkning og bruk av prøveresultatene å gjøre. I tillegg

må prøven også være rettferdig (Carlsen & Moe, 2019, s. 4-5). De grunnleggende kravene til en god prøve; positiv washback-effekt, validitet, reliabilitet og rettferdighet er mål som utviklerne av Vestlandsverktøyet etterstreber både i den muntlige og den skriftlige prøven. Som tidligere nevnt har ikke denne studien til hensikt å validere alle sider av Vestlandsverktøyets kvalitet. Hovedformålet med denne studien er derimot å undersøke hvordan lærere oppfatter og bruker den muntlige prøven i verktøyet, som vil være en viktig del av validiteten. Med dette tatt i betraktning vil jeg påpeke og drøfte enkelte grep utviklerne av Vestlandsverktøyet har gjort for å møte kravene til en god prøve i kapittel seks.

### **3.2.1 Washback-effekt**

High-stakes-prøver vil oppfattes som viktig både for den som skal gjennomføre prøven, men samtidig også for lærere som skal gjøre elevene rustet for dem. I forkant av prøven er det naturlig å forberede seg og øve på det en skal testes i. Ifølge Carlsen (2018, s. 381) er det dermed ingen andre prøver som potensielt har like stor påvirkning på undervisningen som high-stakes prøver. Påvirkningen som prøver har på læring og undervisning, omtales som «washback-effekten». Det må stilles høye krav til high-stakes prøver, ettersom de potensielt kan påvirke hva som skjer i klasserommet i stor grad (Bachman, 1990, s. 167). Washback-effekten kan enten være positiv eller negativ: Positiv washback-effekt vil si at elevene eller studentene blir flinke i den ferdigheten prøven måler, ved å øve seg til prøven. Negativ washback-effekt betyr at å øve til prøven ikke fører til læring. Positiv washback-effekt er et kvalitetskrav til en god prøve på linje med validitet og reliabilitet (Carlsen, 2018, s. 388). Den summative bruken av Vestlandsverktøyet kan omtales som high-stakes for de elevene som blir kartlagt, ettersom utfallet av prøven kan ha store konsekvenser for elevene som gjennomfører prøvene i verktøyet. I utviklingen av verktøyet har det dermed vært en målsetning å oppnå positive påvirkninger i klasserommet ved å innføre Vestlandsverktøyet.

### **3.2.2 Reliabilitet**

Reliabilitet vil si i hvilken grad en prøve måler stabilt og pålitelig – altså i hvor stor grad vi kan stole på resultatene. Ifølge Bachman (1990, s. 160) er det et viktig poeng i utvikling og bruk av språktester å identifisere ulike feilkilder som kan forekomme i forbindelse med prøven, og minimere eller eliminere disse. Lav reliabilitet kan være et tegn på at prøveresultatene i stor grad er påvirket av andre faktorer enn den ferdigheten man ønsker å

teste. Bachman (1990, s. 164) peker særlig på tre faktorer som kan svekke språktesters reliabilitet;

1. prøveegenskaper som påvirker ytelsen til testtakere.
2. personlige egenskaper knyttet til testtakeren.
3. tilfeldige faktorer som påvirker testprestasjonene.

Det kan være flere ulike faktorer som svekker reliabiliteten til en språkprøve. Dette kan for eksempel være knyttet til prøveegenskaper, som utforming av spørsmålene, eller hvor lang tid elevene får til å gjennomføre prøven. I tillegg kan faktorer knyttet til testtakerens personlige egenskaper påvirke prøveresultatene. Dette kan for eksempel være kjønn, etnisk bakgrunn, skolebakgrunn, kunnskap om spesielle emner, kjennskap til lignende situasjoner, nervøsitet og lignende. Bachman (1990, s. 165) hevder at faktorer knyttet til prøveegenskaper som påvirker ytelsen til testtakeren, og personlige egenskaper knyttet til testtakeren, kan ha systematisk effekt på testprestasjonene. Andre faktorer som kan kategoriseres som tilfeldig påvirkning på testprestasjonene kan for eksempel være forstyrrende elementer tilknyttet det fysiske miljøet testingen foregår i. Er det mye støy, dårlig luft, for varmt eller for kaldt i prøvelokalet eller annet som kan virke forstyrrende og gjøre det utfordrende for testtakeren å prestere, vil dette påvirke reliabiliteten. Alle prøver til en viss grad vil være påvirket av ulike faktorer som kan spille inn på resultatene, noe prøveutviklere alltid vil etterstrebe å eliminere så langt det er mulig (Carlsen & Moe, 2019, s. 24). Ved å minimere eller eliminere disse ulike feilkildene, maksimeres prøvens reliabilitet. Jo færre feilkilder som påvirker testresultatene til den som gjennomfører prøven, jo mer pålitelig og reelle vil prøveresultatene være (Bachman, 1990, s. 164-165). Carlsen og Moe (2019) understreker at det er komplisert å vurdere språkferdigheter, ettersom språk er en svært kompleks og sammensatt ferdighet. Språkprøver vil alltid inneholde elementer av usikkerhet, og vil aldri kunne si alt om testtakerens språkferdigheter. Nøyaktige og gode beskrivelser av språkferdigheter er dermed en forutsetning for å kunne vurdere språkferdigheter presist og riktig (2019, s. 24-25).

### **3.2.3 Validitet**

Selv om det er viktig at en prøve måler stabilt og pålitelig, har det liten verdi dersom prøven måler noe annet enn det vi vil den skal måle, eller om prøven benyttes til et annet formål enn det den er laget for. Dette omtales som prøvens validitet (Bachman, 1990, s. 236).

Prøveresultatenes validitet kan knyttes til begrepet gyldighet. I dette ligger det om prøven faktisk måler det den skal måle, og dessuten om bruken av resultatene er berettiget

«justifiable» (Bachman, 1990, s. 54). Validitet er et overordnet krav til en god prøve. Ifølge Bachman (1990, s. 237) er det et grunnleggende krav til en god prøve at den måler det den ønsker å måle, og at den samtidig i så liten grad som mulig blir påvirket av forstyrrende eller irrelevante faktorer. Bachman påpeker at når en undersøger validiteten, ser en forbi reliabiliteten knyttet til testresultatene, og undersøger forholdet mellom testprestasjonene og prestasjoner i andre kontekster. Hvordan resultatene tolkes og brukes i samfunnet blir dermed en viktig side av prøvens validitet. Bachman understreker at en prøve ikke er valid i seg selv, men at validiteten må ses i sammenheng med om den passer for de som tar den og bruken prøven skal ha. Validitet knyttes til hvor meningsfull, nyttig og hensiktsmessig prøveresultatene er for et spesifikt formål (Bachman, 1990, s. 49). Washback-effekten, som nevnt tidligere i kapittelet, sier noe om hvordan prøven påvirker det som foregår i klasserommet. Ifølge Messick (1981, s. 10-13) henger washback og validitet sammen, ettersom arbeid mot en positiv washback-effekt vil bidra til arbeidet mot prøvens validitet. Messick (1989) hevder at en prøves gyldighet i tillegg bør vurderes ut hva hvilke sosiale konsekvenser resultatet kan ha for personen som gjennomfører den. Også Messick understreker at det må stilles særlig høye krav til prøver som er high-stakes.

### **3.2.4 Rettferdighet som fairness og justice**

Et annet viktig kjennetegn ved en god prøve er at den er rettferdig (Engh, Dobsen & Høyhilder, 2014, s. 48). Dette innebærer at alle testdeltakerne må få den samme muligheten til å vise hva de kan. At en prøve er rettferdig, betyr ikke at alle skal oppnå de samme resultatene, men at alle skal få samme muligheter til å vise sine ferdigheter. Engh, Dobson og Høihilder (2014) mener at en definisjon på en rettferdig prøve knyttes til rammer og kriterier rundt prøven, som er felles for alle som skal gjennomføre den. Eksempler på dette kan være hvor lang tid elevene får til disposisjon til å besvare prøven, eller om prøven skal skrives for hånd eller på PC. En rettferdig prøve skal også ha rutiner for hvordan man legger til rette for elever med spesielle behov. Det må legges til rette for kandidater med syns- eller hørselshemminger, andre fysiske handicap, dysleksi og annet, for eksempel gjennom utvidet tid, bruk av PC dersom prøven er på papir og lignende. Rettferdighetsbegrepet må være fleksibelt nok til å kunne tilrettelegge for ulikheter hos dem som skal gjennomføre prøven (Engh et al. 2014, s. 49). Ifølge Carlsen og Moe (2019) skal en god og rettferdig prøve kunne skille mellom sterke og svake kandidater. For å oppnå dette er det viktig at prøven måler det den skal på en pålitelig måte. Carlsen og Moe omtaler denne typen rettferdighet som *fairness*.

Ifølge Carlsen og Moe dreier rettferdighet som *justice* seg derimot om sosiale eller politiske verdier som prøven bygger på. Dette er for eksempel om bruken av prøven er rimelig eller berettiget. Prøveutviklere i tillegg får ansvar for hvordan prøveresultatene blir brukt eller misbrukt av ulike aktører. Prøveutviklere er uenige om dette ansvaret ligger hos dem eller hos eventuelle aktører som velger å bruke eller utnytte prøveresultatene (Carlsen & Moe, 2019, s. 120-121). Ifølge Kane (2013, s. 62) burde ansvaret deles mellom dem som bruker prøveresultatene (som for eksempel utdanningsinstitusjoner og politikere) og prøveutviklerne.

### **3.3 Tidligere forskning – og mangelen på den**

I denne delen av kapittelet vil jeg belyse relevant forskningsarbeid som er gjort på feltet. Jeg vil særlig trekke frem forskningsresultater av relevans for oppgavens tematikk. Det er tidligere gjort enkelte undersøkelser knyttet til kartlegging av minoritetsspråklige elever, særskilt språkopplæring og tilrettelegging for denne elevgruppen. Det må samtidig understrekes at dette fortsatt er et felt hvor det mangler forskningsarbeid som kan bidra med kunnskap om kartleggingsverktøy for minoritetsspråklige elever og hvordan de fungerer, og om særskilt språkopplæring. Det har særlig vært utfordrende å finne nasjonal forskning som tar for seg kartlegging av minoritetsspråklige elevers muntlige ferdigheter. Det forekommer per dags dato ingen forskning som undersøker Vestlandsverktøyet. Dette er i seg selv et viktig argument for undersøkelsen som presenteres her.

#### **3.3.1 Tilstrekkelig ferdigheter i norsk og Ringeriksmateriellet**

I sin doktoravhandling undersøkte Gunhild Randen vurderingen av minoritetsspråklige førsteklasingers språkferdigheter. Hun vurderte egnetheten til kartleggingsverktøyet *Ringeriksmateriellet*. Randen (2014, s. 1) problematiserer at det er uklart hva som faktisk ligger i begrepet «tilstrekkelige ferdigheter i norsk» i Opplæringsloven, og at dette kan gi negative konsekvenser for elevene, som blant annet får ulike tilbud og tilrettelegging fra skole til skole; «Det finnes ingen klare retningslinjer for hvordan kartleggingen av minoritetslevers språkferdigheter skal foregå, eller hva en slik kartlegging skal fokusere på» (Randen, 2014, s. 293). Kartleggingen som blir gjennomført på elevene, avgjør hvilken opplæring de skal følge videre i skoleløpet; ordinær undervisning eller særskilt språkopplæring. Randen understreker at Ringeriksmateriellet ikke er laget med tanke på kartlegging av minoritetsspråklige elever spesielt, men benyttes til dette formålet av flere skoler (Randen, 2014, s. 113). Avhandlingen

konkluderer med at verktøyet Ringeriksmaterialet er utilstrekkelig, og ikke kan regnes som en gyldig kartlegging av minoritetsspråklige elever. Randen argumenterer for at det er sannsynlig at mange skoler kartlegger elever på en måte som kan gi et feilaktig bilde av elevenes kunnskapsnivå, blant annet fordi elevene kun testes på norsk, og ikke på morsmålet. Dersom elevene ikke får tilpasset språkopplæringen så lenge som de faktisk har behov for det, vil det kunne få store konsekvenser for elevens faglige utvikling og motivasjon. Randen viser til forskning som viser at det er en myte at barn lærer språk lettere enn voksne, eller at barn lærer nye språk raskere sammen med barn som snakker språket en ønsker å lære. Randen peker på at disse mytene kan føre til at skolene fraskriver seg noe av ansvaret for språkopplæringen (s. 301-304). Randen trekker frem det danske kartleggingsverktøyet «Vis, hvad du kan» som et verktøy som gjør det enkelt å få oversikt over elevenes utfordringsområder, og som vurderer elevene i de samme ferdighetene på en lik måte. Ifølge Randen ville en lignende prøve på norsk kunne fungere som en operasjonalisering av formuleringen «tilstrekkelig ferdigheter i norsk» som Opplæringsloven benytter i §2-8 og §3-12 (og §3-5 i privatskoleloven). Randen peker på tre utfordringer som er knyttet til kartleggingsprosessen av minoritetsspråklige elever i Norge; mangel på egnede kartleggingsverktøy, uklare krav til kompetanse hos personene som får ansvaret for kartleggingen, samt mangel på rutiner for å utnytte elevenes morsmålskompetanse (2014, s. 319). Det er en målsetning at elevene skal få tilpasset opplæring etter behov, og at dette bare er mulig dersom læreren har kjennskap til elevenes kompetanse både i morsmålet og i norsk. I dag har morsmålet status først og fremst som redskap for norskopplæring frem til eleven har oppnådd tilstrekkelige ferdigheter i norsk (Randen, 2014, s. 328).

Lignende funn er gjort av Rambøll Management i deres evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud i 2016. Undersøkelser fra prosjektet viser at det er store forskjeller i måten ulike skoler kartlegger elevenes norskspråklige ferdigheter, samt for hvordan skolen praktiserer enkeltvedtak knyttet til særskilt språkopplæring. 12% av skolelederne meldte dessuten at de ikke hadde rutiner for å kartlegge minoritetsspråklige elevers norskferdigheter. Halvparten av skolene oppgir at de benytter seg av oppgaver eller verktøy som de selv har utformet til kartleggingen av elevene (2016, s. 5-6). Kun 40% av lærerne oppgir at de har rutiner for å kartlegge elevenes kompetanse på deres eget morsmål (2016, s. 35). Resultatene fra undersøkelsene trekker frem at det også er sviktende rutiner og manglende kunnskap om kommunens ansvar og forpliktelse når det skal fattes enkeltvedtak knyttet til resultatene av

kartleggingsarbeidet. Det kommer frem at manglende ressurser har ført til at skolene mener det ikke er mulig å tilby like mange timer med undervisning for elever med norsk som andrespråk, som elever som følger ordinær undervisning. Rambøll Management understreker at skolene mottar få entydige retningslinjer om hvordan kartleggingsarbeidet skal foregå, noe som kan forklare variasjoner i tilbud, fremgangsmåte og kvalitet i kartleggingsprosessen fra skole til skole (2016, s. 5-6). Det er interessant å legge merke til at Rambøll Management trekker frem Hordaland fylkeskommune som et eksempel på en skoleeier som har jobbet godt med å utvikle en felles plan for den særskilte språkopplæringen, blant annet ved å gi konkrete føringer til skolene om hvordan elevene skal kartlegges, samt hva som skal være fokus i opplæringen. I tillegg er det utarbeidet en lokal læreplan for innføringsklassene (Rambøll Management, 2016, s. 3). Det er derfor kanskje ikke tilfeldig at det er akkurat Hordaland fylkeskommune som tok initiativet til å utvikle et kartleggingsverktøyet for minoritetsspråklige elever i videregående skole.

### **3.3.2 Kartleggingsverktøy som benyttes på skolene i dag**

Utdanningsdirektoratet har utviklet et kartleggingsverktøy; «Kartleggingsmateriellet: Språkkompetanse i grunnleggende norsk», som i dag er det mest brukte verktøyet for å kartlegge minoritetsspråklige elevers norskferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2007). En undersøkelse gjennomført av Rambøll Management (2016) viser at de fleste av lærerne (62%) oppga at de benytter verktøyet fra Utdanningsdirektoratet sitt materiell under kartleggingsarbeidet av minoritetsspråklige elevers norskferdigheter; «Språkkompetanse i grunnleggende norsk». I grunnskolen var tallet høyere (71%), mens i videregående skole var tallet lavere (38%). Det nest mest brukte kartleggingsverktøyet er «TOSP: Kartlegging av verbale ferdigheter i to språk», som 21% av lærerne svarte av de benyttet. 20% av lærerne svarte at de benyttet lokalt utviklet kartleggingsmaterieell. 9% av lærerne svarte at skolen ikke benyttet noen kartleggingsverktøy, men at de benyttet profesjonelt skjønn i kartlegging av elevenes norskspråklige kompetanse. En liten del av lærerne (4%) oppga at de benyttet «Migranorsk» (Rambøll Management, 2016, s. 37-38). Migranorsk er en nettside av Fagbokforlaget. Nettsiden inneholder prøver i lese- og lytteforståelse, grammatikk og skriving for minoritetsspråklige elever, og er utformet for å kunne benyttes for inntak og plassering av nivå i norskopplæringen (Fagbokforlaget, 2019).

Resultater fra undersøkelsen til Rambøll Management viser samtidig at til sammen 40% av



lærerne er fornøyd eller svært fornøyd med kartleggingsmateriellet de benytter i dag, mens 34% svarer at de verken er fornøyd eller misfornøyd med verktøyet som benyttes på deres skole. 18% av lærerne oppgir at de er misfornøyd eller svært misfornøyd med kartleggingsmateriellet de benytter i dag. To undersøkelser (Palm & Ryen, 2014; Rambøll Management, 2016) undersøker bruken av Utdanningsdirektoratets kartleggingsmaterieill; Språkkompetanse i grunnleggende norsk spesielt. Undersøkelsene viser at lærerne trekker frem at verktøyet fører til konkret dokumentasjon, og at det gir en god og grundig oversikt over elevenes språkferdigheter som positive kvaliteter ved verktøyet. Samtidig er det en betydelig andel av lærerne (18%) som oppgir at de er misfornøyd eller svært misfornøyd med kartleggingsverktøyet. Lærerne uttrykker blant annet at de synes Språkkompetanse i grunnleggende norsk er for omfattende, baseres for mye på skjønn under vurderingen, er for lite konkret og at det er utfordrende å gjennomføre hele kartleggingen. Noen lærere ga derimot tilbakemelding om at det ikke var noe galt med selve verktøyet, men at manglende kompetanse, tid og ressurser på skolen var den største utfordringen i kartleggingsarbeidet (Palm & Ryen, 2014, s. 13; Rambøll Management, 2016, s. 39-40).

### **3.3.3 Særskilt språkopplæring og tilrettelegging**

En rapport av Norsk institutt om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) i 2007 har tatt for seg en oversikt over forskning om virkninger av språklig tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever i Norge. Gjennomgangen konkluderte med at det er svært begrenset empirisk kunnskap om språklige og faglige effekter av språkpedagogisk tiltak for elever som er minoritetsspråklige. Bakken påpeker at studier som er gjennomført på feltet har store metodologiske svakheter som gjør at det ikke er mulig å konkludere ut fra funnene. Mindre studier som er gjennomført er i for liten skala til at man kan generalisere funnene. En gjennomgående svakhet ved forskningsarbeidet som er gjort på dette feltet i Norge er at det ikke er kontrollgrupper som resultatene kan sammenlignes med, noe som gjør det vanskelig å si noe om effekten av opplæringen som gis (Bakken, 2007, s. 7).

## 4. Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for de metodiske valgene som er gjort for å kunne besvare studiens problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål. Kapittelet vil først ta for seg studiens forskningsmetode, som er en case-studie med innsamling av både kvalitative og kvantitative data. Videre i kapittelet vil det reflekteres rundt etiske betraktninger, samt rundt studiens validitet og reliabilitet.

### 4.1 Forskningsdesign: Casestudie med mixed methods

For å besvare studiens problemstilling; «*Hvordan oppfatter lærere Vestlandsverktøyet som et redskap for formativ og summativ vurdering av minoritetsspråklige elevers norskferdigheter?*» med tilhørende forskningsspørsmål, har jeg valgt å benytte en utforskende case-studie med blandede metoder, eller mixed methods, som forskningsdesign.

#### 4.1.1 Casestudie

Ordet «case» har opprinnelse fra det latinske «casus» som betyr «tilfelle» – og det er nettopp dette en casestudie henviser til; en studie av et tilfelle eller en hendelse som utspiller seg i nåtiden, og som undersøker et system eller en hendelse bundet av tid og sted (Ramian, 2012, s. 15-18). Yin beskriver casestudie som; «an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon (the «case») in depth and within its real life context, especially when the boundaries between the phenomenon and the context are not clearly evident» (Yin, 2012, s. 16). I en casestudie ønsker en å samle inn store mengder data om et avgrenset fenomen for å kunne beskrive, forklare, forstå, vurdere og utforske det (Ramian, 2012, s. 16-18). I denne studien er det benytte en case-studie for å undersøke hvordan Vestlandsverktøyet fungerer ut fra målet om at det skal benyttes som både formativ og summativ vurdering. Forskningsarbeidet finner sted ved en videregående skole i Hordaland, hvor det er satt av et visst antall timer både til kursing av lærerne i bruken av Vestlandsverktøyet, og gjennomføringen av kartleggingen hvor verktøyet benyttes på minoritetsspråklige elever i to klasser. Samtidig skjer innføringen av Vestlandsverktøyet kun en gang på denne skolen og hos lærerne som forskningsarbeidet følger i datainnsamlingen. På denne måten er casen et begrenset tilfelle knyttet til både tid og sted.

Fordeler knyttet til case-studier som metode er at det åpner for at forskeren kan gå i dybden ved undersøkelser av et fenomen eller en hendelse. I tillegg er metoden fleksibel og kan justeres underveis i forskningsarbeidet, og den passer til å undersøke mer komplekse fenomener (Yin, 2012, s. 3-8). Det er imidlertid også flere innvendinger mot casestudie som metode. Blant annet har metoden blitt kritisert for å være for lite streng; Yin trekker frem at det er gjennomført for mange dårlige casestudier, hvor arbeidet har vært slurvete eller hvor det ikke er fulgt prosedyrer, noe som har påvirket funn og konklusjoner i forskningsarbeidet. En annen vanlig innvending mot casestudiet er knyttet til generalisering; hvordan kan en generalisere på bakgrunn av en enkelt case? Til dette spørsmålet argumenterer Yin for at målet med casestudie er å utvide og generere teorier gjennom analytiske generaliseringer, ikke å skape statistiske generaliseringer (Yin, 2012, s. 19-21).

#### **4.1.2 Mixed methods**

Mixed methods innebærer å benytte flere innfallsvinkler for å kunne svare på ulike spørsmål og omfatter ofte både kvalitative og kvantitative metoder, noe som kan være en styrke ettersom de ulike innsamlingsmetodene har ulike fordeler og utfordringer knyttet til seg (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 151). I denne studien er det tatt utgangspunkt i Johnsons, Onwuegbuzie & Turners (2007, s. 123) definisjon av begrepet;

The type of research in which a researcher or team of researchers combines elements of qualitative and quantitative research approaches (e.g., use of qualitative and quantitative viewpoints, data collection, interference techniques) for the broad purposes of breadth and depth of understanding and corroboration

(Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007, s. 123).

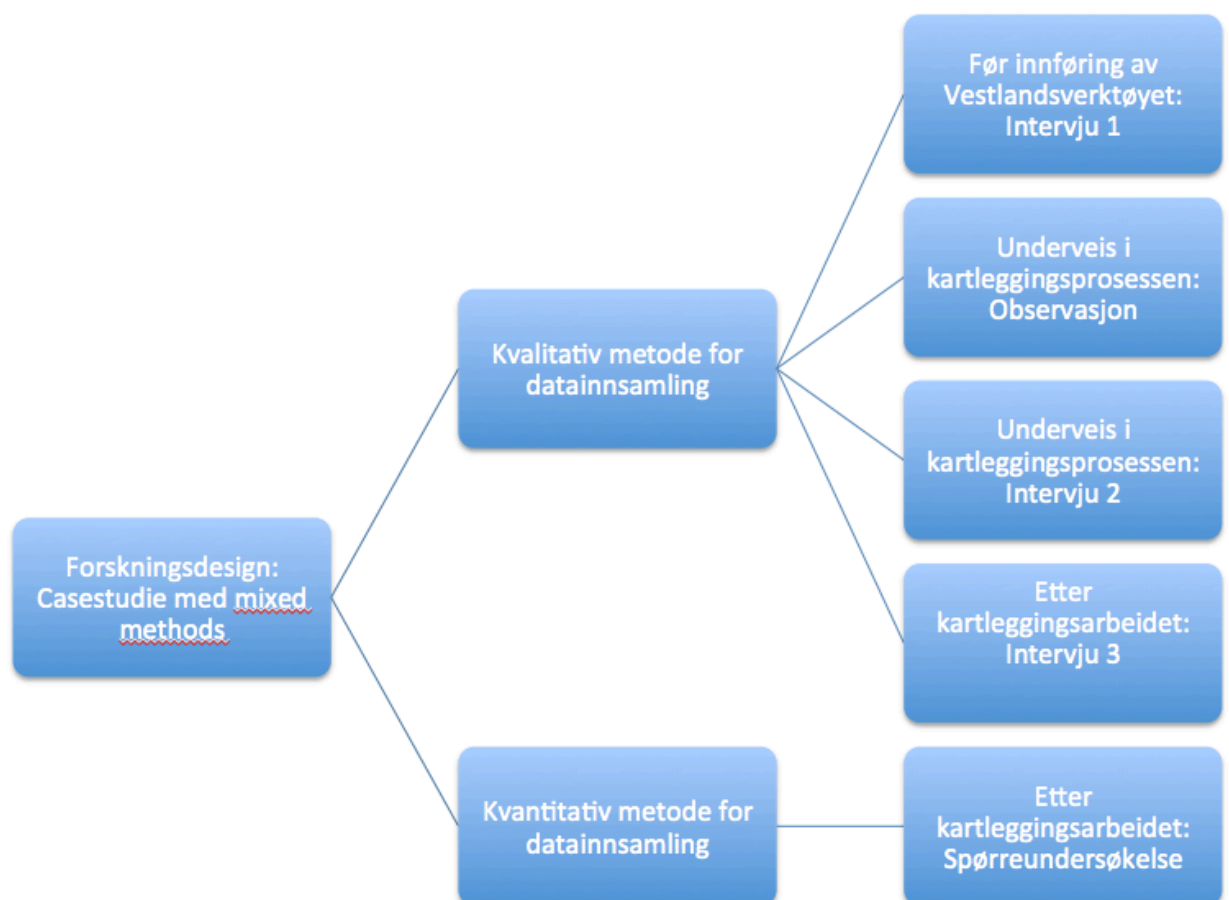
Å benytte flere ulike metoder som undersøker det samme fenomenet kalles å triangulere (Jick, 1979, s. 602). Som forsker ønsker en at de ulike metodene skal kunne underbygge den samme konklusjonen for å styrke denne (Ramiran, 2012, s. 19). Johnson m.fl. (2007, s. 122-123) peker på en rekke fordeler ved å benytte kvalitative og kvantitative metoder sammen; en oppnår større bredde og dybde i forskningsarbeidet, ulike metoder bidrar til bedre forståelse og et større perspektiv, de ulike kvalitetene ved metodene kan føre til større tillit til resultater som fremkommer i forskningsarbeidet og det kan føre til rikere svar på forskningsspørsmål. Kvalitative og kvantitative metoder fører med seg ulike svakheter som kan utjevnes ved å benytte flere metoder sammen; «We typically need multiple methods, or techniques which are

imperfect in different ways. When multiple methods are applied, the imperfections in each method tend to cancel one another» (Turner, Cardinal & Burton, 2017, s. 244). Riazi (2016, s. 34-35) argumenterer for at kvalitative og kvantitative forskningsmetoder fungerer komplimenterende dersom de benyttes sammen, ettersom de undersøker ulike lag innenfor et område. Dersom de ulike forskningsmetodene underbygger hverandre ved at dataene konvergerer gjennom ulike metodiske tilnærminger, vil resultatene fra undersøkelsene kunne styrkes (Ramiran, 2012, s. 19).

Metodene jeg valgte til forskningsarbeidet var som følger;

1. kvalitative intervju, som ble gjennomført på tre ulike tidspunkt
2. observasjon
3. spørreundersøkelse

Oversikten under illustrerer datainnsamlingsprosessen grafisk for å skape oversikt over de ulike innsamlingsmetodene, og over rekkefølgen de ulike innsamlingene ble gjennomført i;



Figur 4: Oversikt over forskningsdesign og metoder for datainnsamling.

Ved å benytte ulike former for datainnsamling vil det være et bredere grunnlag for å kunne svare på studiens problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål.

## **4.2 Utvalg**

I denne studien ble utvalget av informantene gjort på bakgrunn av både strategisk utvelgelse og tilgjengelighetsutvelgelse. Utvalget er strategisk ved at informantene har kvalifikasjoner og erfaringer som er relevant for studiens problemstilling. I tillegg er utvalget også styrt av informanternes tilgjengelighet og villighet til å delta i undersøkelsen (Creswell & Poth, 2018, s. 76; Thagaard, 2013). Kriteriene til studiedeltakerne var at lærerne arbeidet med minoritetsspråklige elever, at de arbeidet på en skole innenfor Hordaland fylke, at de hadde deltatt på opplæringen i bruken av Vestlandsverktøyet, og dessuten at de hadde planer om å bruke Vestlandsverktøyet i kartlegging av minoritetsspråklige elever ved egen skole i løpet av relativt kort tid. I tillegg måtte lærerne selv ønske å delta i undersøkelsen. Av disse kriteriene var det under innsamlingstidspunktet totalt 15 lærere som hadde deltatt på kurs i forbindelse med Vestlandsverktøyet, og som arbeidet ved en skole med en betydelig andel minoritetsspråklige elever. Det var dermed et begrenset utvalg av informanter som møtte disse kriteriene. To lærere ble utvalgt til kvalitative undersøkelser i form av intervju og observasjon, mens spørreundersøkelsen ble sendt til alle de 15 lærerne som hadde deltatt på opplæringen i bruken av Vestlandsverktøyet. Av disse var det 9 lærere som besvarte spørreundersøkelsen.

## **4.3 Kvalitative metoder for datainnsamling: Intervju og observasjon**

Ved å benytte kvalitative forskningsmetoder får en muligheter til å undersøke et fenomen eller en hendelse i dybden og oppnå mer detaljert informasjon enn en vil kunne få gjennom kvalitative forskningsmetoder (Kvale, 2006, s. 23; Thagaard, 2013). I denne studien ble det benyttet to kvalitative datainnsamlingsmetoder; intervju og observasjon.

### 4.3.1 Kvalitativt intervju

Det kvalitative intervjuet er en forskningsmetode som kan benyttes til å forstå verden fra informantenes perspektiv ved å få frem beskrivelser av erfaringer og opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 20).

En kan ikke observere fortidige hendelser, og en kan ikke observere menneskers meninger, tanker og opplevelser. Å intervju mennesker kan dermed bety at en får tak i deler av en annen persons liv som man vanskelig kunne ha fanget opp på andre måter.

(Postholm, 2005, s. 68).

Som Postholm (2015) understreker i sitatet over, vil man gjennom kvalitativt intervju få tilgang til informantenes tanker og perspektiver som det ikke er mulig å oppnå ved å benytte andre metoder. Gjennom intervju kan informantene fordype og begrunne synspunktene sine, noe som ikke hadde vært mulig ved bruk av spørreskjema og observasjon alene. Under intervjuene ble det benyttet semistrukturerte intervju – som er verken er en lukket spørreskjemasamtale eller en åpen samtale (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 46; Thagaard, 2013). Fleksibiliteten forskeren har under det kvalitative intervjuet er en fordel, ettersom dette gir mulighet til å stille spontane oppfølgingsspørsmål, utdypende spørsmål eller sørge for eventuelle oppklaringer underveis i samtalen (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 70-71). I forskningsprosjektet ble det benyttet kvalitative intervju i form av gruppeintervju med to lærere fra en videregående skole i Hordaland som har samarbeidet under kartleggingsarbeidet av de minoritetsspråklige elevene i to klasser. Ifølge Postholm (2005, s. 72) kan gruppeintervju hjelpe informantene til å utdype beskrivelser og erfaringer som de har til felles. For å få en dypere innsikt i lærernes erfaringer med Vestlandsverktøyet over tid gjennomførte jeg tre kvalitative intervjuer med lærerne. Disse ble gjennomført i ulike faser av innføringen av verktøyet; i innføringsfasen, underveis i kartleggingsprosessen, og igjen en stund etter at kartleggingen var gjennomført – noe som har vært en styrke i forskningsarbeidet. Jeg har fått følge lærerne fra deres førsteinntrykk av Vestlandsverktøyet, og undersøkt hvordan deres oppfattelse har utviklet seg gjennom erfaringer med verktøyet.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2017) dreier innvendinger mot kvalitativt intervju seg ofte om at metoden er lite vitenskapelig, at intervjuene er for ensidige, at ulike forskere kan tolke utsagn ulikt, samt at ledende spørsmål kan forekomme – noe som påvirker metodens pålitelighet. I tillegg kritiseres kvalitative intervju for manglende generaliserbarhet ettersom det ofte er få intervjuobjekter. Kvale og Brinkmann argumenterer for at det ikke finnes en autoritativ

definisjon på vitenskap, noe som gjør at kvalitative intervjuer kvalifiseres som en vitenskapelig datainnsamlingsmetode. De påpeker samtidig at ensidige kvalitative intervju kan forekomme: Dersom forskeren har et for subjektivt og ensidig perspektiv i undersøkelsen vil dette føre til invalide resultater. Kvale og Brinkmann (2017) understreker at antall intervjupersoner avhenger av undersøkelsens formål. En målsetning knyttet til metoden er muligheten til å overføre kunnskap fra en situasjon til en annen, noe som kan oppnås også ved få intervjuobjekter. Ledende spørsmål kan være negativt i et intervju dersom det ikke er lagt opp til en systematisk bruk av denne metoden i intervjuet, og resultatene kan bli påvirket av forskerens spørsmål. Samtidig påpeker Kvale og Brinkmann at ledende spørsmål også kan benyttes som redskap for å kontrollere reliabiliteten i svarene til intervjuobjektene (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 198-200).

I forkant av intervjuene utviklet jeg spørsmålene laget ut fra et objektivt perspektiv. Jeg har prøvd å unngå å stille ledende spørsmål i samtalene med lærerne. I de kvalitative intervjuene som ble gjennomført i forbindelse med denne studien er det særlig generaliserbarheten som er en svakhet, ettersom jeg kun har intervjuet to lærere. Likevel kan det argumenteres for at deres svar vil kunne være overførbare til hva andre lærere opplever og erfarer i møte med Vestlandsverktøyet. Samtidig vil de kvalitative dataene sett i sammenheng med de andre innsamlingsmetodene – observasjon og spørreundersøkelse – kunne peke på tendenser til læreres opplevelser og erfaringer med Vestlandsverktøyet. Det ville vært ønskelig med flere informanter til studien. Under datainnsamlingstidspunktet var Vestlandsverktøyet nylig innført, og det var få skoler som hadde gjennomført kurs og som hadde tatt i bruk verktøyet.

#### **4.3.2 Observasjon**

Observasjon er en metode som er godt egnet når forskeren vil ha direkte tilgang til det som skal undersøkes. Observasjon som forskningsmetode skiller seg fra den hverdagslige observasjonen ved at forskeren har et fokus med sine observasjoner, samt at observasjonen er hensiktsmessig og systematisk. Den kvalitative observatøren vil på forhånd ha utvalgte fokusområdet, men kan også utforske og undersøke hendelser som oppstår underveis i forskningssituasjonen (Postholm, 2005, s. 55-56). I noen sammenhenger vil observasjon være en måte å oppnå gyldig kunnskap om et fenomen, ved at forskeren er tilstede i den faktiske settingen som en handling foregår i (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 118). Observasjoner som er gjort i forbindelse med denne studien har som formål å undersøke

hvordan vurderingsverktøyet faktisk benyttes i praksis. Dette vil kunne gi en bredere og sikrere innsikt i situasjonen, fremfor å basere forskningen utelukkende på lærernes selvrappotering om bruken av verktøyet. Observasjon kan benyttes som en supplerende metode for å belyse en problemstilling, slik det er gjort i denne studien. Situasjonen som ble observert her var fire muntlige prøver i Vestlandsverktøyet, hvor elevenes muntlige norskerferdigheter skulle vurderes. Elevene var inne én og én, mens to norsklærere fungerte som sensorer på prøven. Den ene læreren var kjent for elevene fra før, og stilte spørsmålene og holdt samtalen i gang mens den andre læreren vurderte elevens språklige nivå underveis i samtalen etter Vestlandsverktøyets vurderingsskjema for muntlig prøve. I instruksjonen til den muntlige prøven understrekes det at man bør benytte to lærere under samtalen ettersom det er vanskelig å legge merke til detaljer i språket samtidig som en skal føre samtalen med eleven. I etterkant av den muntlige prøven skal de to lærerne diskutere og bli enige om nivået til eleven. Min forskerrolle under prøven var passiv observatør, og observasjonen ble gjort på et par meters avstand fra prøvesituasjonen. I forkant av observasjonen hadde jeg utarbeidet et observasjonsskjema (se vedlegg 4) med klare kriterier på hva som skulle observeres under vurderingssamtalen, blant annet hvordan spørsmålene i prøven fungerte, hvordan den muntlige prøven praktisk ble gjennomført, hvor lang tid prøvene tok, hvordan lærerne vurderte og dokumenterte underveis i prøven og lignende.

Styrker knyttet til observasjon som metode er at en kan få validert intervjufunn og tilført ny kunnskap om et tema eller en situasjon som undersøkes (Krumsvik, 2015, s. 142). Ifølge Johannesen, Tufte & Christoffersen (2010) er det ikke sikkert at det som en sier at en gjør, stemmer overens med det en faktisk gjør. Observasjon vil dermed kunne identifisere eventuelle ulikheter mellom informasjon som blir gitt under intervju, og hva som faktisk gjøres (Krumsvik, 2015, s. 142). Ved at en som forsker er i den naturlige settingen, kan en gjøre egne refleksjoner gjennom prosessen, og man kan få tilgang til informasjon som det er vanskelig eller umulig å oppnå gjennom andre metoder (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 119). Svakheter knyttet til observasjon som metode er knyttet til menneskelige feilkilder. Observasjoner vil ifølge Postholm (2005) alltid være farget av forskerens subjektive teorier, tidligere erfaringer og opplevelser. Dette vil kunne påvirke hva som observeres, og hvordan ulike situasjoner tolkes og forstås av forskeren. Gjennom observasjoner vil enkelte antagelser forskeren har bli bekreftet, mens andre antagelser vil bli avkreftet. Nye antagelser og spørsmål kan oppstå underveis i observasjonen. Forskeren vil på



denne måten komme nærmere kjernen til feltet som undersøkes (Postholm, 2005, s. 54-59). Dette er noe en som forsker ikke kommer utenom, men som det er viktig å reflektere over i forbindelse med observasjon som metode. En annen svakhet knyttet til observasjon som metode er «the observers paradox», hvor personene som blir observert blir påvirket av det faktum at de blir observert, og at observasjonsobjektene kan oppføre seg annerledes i situasjonen enn de ville gjort dersom de ikke ble observert (Cakor-Avila, s. 253-255; Milroy & Gordon, 2003, s. 49). Dersom en forsker skal være til stede under en observasjon, bør en etterstrebe å holde en lav profil for å unngå å påvirke situasjonen, noe som også ble tatt hensyn til under observasjonen gjennomført i forbindelse med denne studien. Som observatør under den muntlige prøven i Vestlandsverktøyet satt jeg flere meter unna prøvesituasjonen og prøvde å forstyrre situasjonen så lite som mulig.

#### **4.4 Kvantitativ metode som datainnsamling: Spørreundersøkelse**

Kvantitative metoder forholder seg til kategorisert data med fokus på utbredelse av fenomener, noe som gir mulighet for å undersøke omfanget av et fenomen (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 99). En metode for å samle inn kvantitative data er gjennom spørreundersøkelse: «En spørreundersøkelse (survey) er en systematisk metode for å samle inn data fra et utvalg personer for å gi en statistisk beskrivelse av den populasjonen utvalget er hentet fra» (Ringdal, 2011, s. 167). I forbindelse med forskningsprosjektet knyttet til denne studien var jeg interessert i å undersøke erfaringer og meninger til flere lærere ved ulike videregående skoler som hadde gjennomført kurs i bruken av Vestlandsverktøyet, og som hadde innført verktøyet på skolene de arbeider ved. Grunnen til at jeg ønsket å undersøke flere læreres perspektiv på Vestlandsverktøyet var for å undersøke om det var noen felles tendenser i flere av lærernes besvarelser. Jeg var også interessert i å undersøke om disse sammenfaller eller skiller seg fra resultatene fra de kvalitative undersøkelsene som er gjort. Spørreundersøkelsen ble laget digitalt på Survey Xact, og ble sendt til alle lærerne som hadde deltatt på kursing i Vestlandsverktøyet (15 lærere). Spørreundersøkelsen inneholdt både faste spørsmål og svaralternativer gjennom en standardisering, samt enkelte tekstbokser hvor lærerne kunne få utdype eller begrunne sin besvarelse. Undersøkelsen er dermed semistrukturert, med en blanding av fastsatte alternativer og åpne spørsmål (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 261). Besvarelsene var anonyme.

Fordelen ved å benytte spørreundersøkelse er at en får bredere datagrunnlag i form av flere

informanter som besvarer spørsmål om det samme tema (Ringdal, 2011, s. 176). En digital spørreundersøkelse som er anonym, åpner for at informantene kan være ærlige og kan svare mer direkte enn de kanskje ville dersom undersøkelsen ikke var anonym eller i et intervju, noe som er en styrke ved metoden.

Ifølge Johannesen, Tufte og Christoffersen (2010) er det flere svakheter knyttet til spørreundersøkelse som metode for datainnsamling. For det første kan respondentene tolke spørsmålene ulikt, noe som kan påvirke besvarelsene i undersøkelsen. For det andre er det ikke mulig å gjøre endringer eller justere spørsmål etter undersøkelsen er sendt ut og gjennomført, i motsetning til for eksempel kvalitative intervju, hvor en kan gjøre justeringer underveis i intervjuet basert på informantens besvarelser. Spørreundersøkelser er dermed mindre fleksible enn intervju. For det tredje kan forhåndsbestemte svaralternativer gi respondenten begrenset mulighet til å svare, og dette kan føre til at respondenten må tilpasse sine svar ut fra de gitte alternativene, noe som kan føre til at en trekker upresise slutninger.

Det er utfordringer ved å benytte spørsmål uten svaralternativer i en spørreundersøkelse, som i spørreundersøkelsen som er benyttet i denne studien. Informantene fikk enkelte spørsmål hvor de måtte skrive svaret sitt inn i en tekstbok. Det vil blant annet være vanskeligere å generalisere disse svarene på samme måte som forhåndsbestemte svaralternativer, samtidig som det kan være utfordrende å skape spørsmål som gir mulighet til gode besvarelser i en spørreundersøkelse (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 259-261). I spørreundersøkelsen som er gjort i forbindelse med denne studien var det dessverre få informanter som svarte (9 av 15), noe som også fører til at resultatenes generaliserbarhet er svekket. Lav svarprosent er en vanlig utfordring i forbindelse med spørreundersøkelse som metode (Ringdal, 2011, s. 176).

#### **4.5 Ethiske betraktninger knyttet til datainnsamlingen**

Ethiske hensyn innebærer at en som forsker må reflektere over hvordan en kan belyse et tema uten at det kan føre til negative konsekvenser for enkeltmennesker eller grupper (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 91). Kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige utfordringer, erfaringer og prosesser i en naturlig setting (Postholm, 2005, s.142). Særlig bruk av kvalitativ metode i forskning krever en rekke etiske betraktninger gjennom hele innsamlingsprosessen; både før, underveis og etter datainnsamlingen (Johannesen, Tufte &

Christoffersen, 2010, s. 133). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt forskningsetiske retningslinjer som kan sammenfatte til tre hovedhensyn som forskere må ta i sine undersøkelser; a) informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, b) forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og c) forskerens ansvar for å unngå skade (NESH, 2016).

Informantens rett til selvbestemmelse og autonomi handler om at informanter eller deltakere i et forskningsarbeid skal kunne delta frivillig, og skal være informert om at de har mulighet til å trekke seg fra forskningsarbeidet på hvilket som helst tidspunkt under forskningsprosjektet (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 91). Ifølge Postholm (2005) må informantene få så mye informasjon som mulig om hensikten med forskningen og datainnsamlingen som skal gjennomføres. I tillegg må informantene få kjennskap til ekstra arbeidsbelastning og eventuelle ulemper ved å delta i forskningen (Postholm, 2005, s. 143-145). I forskningsprosjektet nyttet til denne studien ble dette sikret gjennom skriftlig informert samtykke, i tillegg til samtaler i forkant og etterkant av intervjuene. I kvalitative studier kan det noen ganger være problematisk å gi deltakerne full informasjon om forskningens gjennomføring på forhånd, ettersom dette er noe som kan endre seg litt underveis. I tillegg kan det påvirke intervjuobjektets besvarelser og atferd dersom en på forhånd gir detaljert informasjon om hva en vil undersøke eller intervjuer om (Postholm, 2005, s. 146). I de kvalitative intervjuene var målet å undersøke lærernes oppfattelse av Vestlandsverktøyet til formativ og summativ vurdering. For å få en spontan oppfatning av lærernes synspunkter og refleksjoner rundt dette, ble det valgt å ikke eksplisitt informere om studiens problemstilling i forkant av intervjuene. Informantene ble informert om forskningsarbeidets fokusområdet etter det andre intervjuet.

Forskerens plikt til å respektere informantenes privatliv handler om at informantene selv skal få bestemme hvor mye eller hvor lite de ønsker å uttale seg om et emne, og hvilke personopplysninger om dem selv som skal være tilgjengelig i forbindelse med innsamling, oppbevaring og publikasjoner av forskningsresultater (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 92). Postholm (2005) peker på at forskeren har ansvar for å ivareta og beskytte forskningsdeltakernes identitet under forskningsarbeidet. Forskeren må også være sikker på å ikke legge ord i munnen på deltakerne, eller ta ting som har blitt sagt ut av kontekst (Postholm, 2005, s. 150). Deltakerne i denne studien er anonymisert, og materiale med personidentifiserende materiale vil bli slettet etter oppgaven er levert.

Forskerens ansvar for å unngå skade knyttes til at forskningsdeltakerne ikke skal utsettes for belastninger eller langsiktige virkninger (NESH, 2016). Forskningsarbeidet i forbindelse med datainnsamlingen i denne studien anses ikke å innebære skaderisiko for deltakerne.

#### **4.5.1 Informert samtykke**

Informert samtykke innebærer at forskningsdeltakerne har blitt informert om undersøkelsens formål, hovedtrekk ved forskningsdesignen, samt mulige risikoer og eventuelle fordeler med å delta i prosjektet. Gjennom informert samtykke blir forskningsdeltakerne informert om at det er mulig å trekke seg fra undersøkelsen på hvilket som helst tidspunkt, og deltakerne bekrefter at de frivillig deltar i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 104). I forkant av intervjuene fikk deltakerne informasjon om både formål og prosedyrer. Et informasjonsskriv ble gjennomgått og utdelt sammen med samtykkeerklæringen (se vedlegg 6). Skrivet tok blant annet for seg formålet med forskningen, hva det innebærer for deltakerne å delta, informantenes rettigheter, og hva som skjer med opplysningene etter prosjektet er avsluttet.

Ifølge datatilsynet innebærer lydopptak av samtaler registrering og lagring av personopplysninger. Dette gjelder alle lydopptak som gjøres av en person som snakker – ettersom stemme er en identitetsmarkør som går under personopplysning (Datatilsynet, 2018). Prosjektet ble meldt og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) med referansekode 123135. Spørreundersøkelsen og observasjonene ble gjort uten noen form for innsamling av personopplysninger, og er dermed ikke meldepliktig, ifølge NSDs retningslinjer; «Dersom du kun skal behandle anonyme opplysninger, skal du ikke melde prosjektet. Et anonymt datamateriale består av opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner, hverken direkte, indirekte eller via e-post/IP-adresse eller koblingsnøkkel» (NSD, u.å).

#### **4.6 Validitet og reliabilitet knyttet til datainnsamling**

Forskningsarbeidets troverdighet avhenger av dets reliabilitet og validitet. I forskningssammenheng knyttes validitetsbegrepet til hvor godt eller relevant dataene representerer et fenomen, samt gyldigheten av en forskers tolkninger (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 69; Thagaard, 2013, s. 202). Reliabilitet, eller pålitelighet, knyttes til

nøyaktigheten av dataene som er samlet under et forskningsarbeid, hvilke data som benyttes, måten data er innsamlet på, og hvordan dataene bearbeides etter innsamlingen (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 40). Reliabiliteten knyttes til spørsmålet om en annen forsker hadde kommet frem til de samme resultatene dersom undersøkelsen hadde blitt gjennomført på nytt (Thagaard, 2013, s. 202-204).

En styrke ved denne studien er bruken av mixed methods. Ulike datainnsamlingsmetoder har blitt benyttet for å undersøke det samme fenomenet, som bidrar til å styrke reliabiliteten til undersøkelsen. Ettersom jeg har benyttet to ulike kvalitative metoder til datainnsamlingen har jeg fått et dypdykk i lærernes oppfattelse av Vestlandsverktøyet som redskap, og observert hvordan det benyttes i skolen – noe som er en målsetning i arbeid med kvalitativ metode. En fordel ved at det ble benyttet gruppeintervju som metode var at lærerne fikk en trygg ramme, som kan ha ført til at det ble ytret flere meninger som kanskje ikke hadde kommet frem gjennom individuelle intervju. Data som er samlet gjennom observasjon vil alltid være påvirket av subjektivitet til en viss grad, som kan føre til utfordringer knyttet til etterprøving av resultater av denne innsamlingsmetoden i oppgaven – noe som igjen svekker reliabiliteten til forskningsarbeidet. Undersøkelsene som er gjennomført i forbindelse med denne studien er begrenset til rammene av en masteroppgave. Studien har dermed en lav generaliserbarhet basert på antall deltakere i undersøkelsene. I de kvalitative intervjuene, observasjonen og spørreundersøkelsen var det til sammen ni lærere som har deltatt i studien. Resultatene som kommer frem i studien er dermed ikke representativ for hvordan de fleste lærere oppfatter Vestlandsverktøyet som redskap til formativ og summativ vurdering. Dette er heller ikke målet med studien. Ved å benytte intervju som kvalitativ metode har jeg tatt et dypdykk i lærernes oppfatninger knyttet til ulike deler av Vestlandsverktøyet. Dette gir en mer inngående forståelse av lærernes perspektiv. Samtidig kan resultatene fra de ulike undersøkelsene i studien til sammen peke på tendenser til hvilke oppfatninger lærere har av Vestlandsverktøyet, til tross for at studien er for liten til å kunne generalisere funnene.

## 5. Resultater

I dette kapittelet vil jeg presentere resultatene fra datainnsamlingen gjennom intervju, observasjon og spørreundersøkelse som kan bidra til å besvare studiens problemstilling; «*Hvordan oppfatter lærere Vestlandsverktøyet som redskap for formativ og summativ vurdering av minoritetsspråklige elevers norskferdigheter?*» med tilhørende forskningsspørsmål;

1. Hvordan oppfatter lærere den muntlige prøven i Vestlandsverktøyet som redskap for summativ vurdering av minoritetsspråklige elever, og for å fatte enkeltvedtak om særskilt språkopplæring?
2. Hvordan oppfatter lærere den muntlige prøven i Vestlandsverktøyet som redskap for formativ vurdering av elevenes språkutvikling?

### 5.1 Presentasjon av resultatene

Presentasjonen av dataresultatene er delt inn etter fem kategorier, basert på ulike tema som gikk igjen i de tre kvalitative intervjuene og i spørreundersøkelsen. Resultatene presenterer lærernes oppfattelse av;

- tidligere kartleggingsverktøy
- kursene i Vestlandsverktøyet
- gjennomføringen av den muntlige prøven
- spørsmålene i den muntlige prøven
- vurderingsskjemaet til den muntlige prøven

Funnene som presenteres vil videre drøftes opp mot teorikapittelet og andre relevante deler av oppgaven i kapittel 6. I presentasjonen av datamaterialet fra de kvalitative intervjuene vil lærerne omtales med de fiktive navne «Alice» og «Nina». For å tydeliggjøre direkte sitat i teksten har jeg valgt å markere disse med kursiv skrift.

### 5.2 Lærernes oppfattelse av tidligere kartleggingsverktøy

Alice og Nina fortalte i det første intervjuet at de tidligere har benyttet en blanding av ulike verktøy for å kartlegge elevenes norskferdigheter gjennom en summativ vurdering. Tidligere var det andre ansatte som arbeidet ved skolen til Nina og Alice som hadde hatt hovedansvaret

for kartleggingsarbeidet. Til dette hadde skolen benyttet startsamtaler, prøver fra nettsiden «Veien frem», og «Migranorsk». Alice og Nina uttrykte at verktøyene som skolen tidligere hadde benyttet, først og fremst hadde gitt dem en pekepinn på elevenes språklige nivå. Lærerne fortalte at verktøyene de hadde benyttet, inneholdt en skriftlig prøve, samt en prøve hvor elevene skulle lytte og deretter krysse av for riktig svar. Elevenes muntlige nivå hadde ikke blitt kartlagt tidlige. Lærerne var raskt ute med å understreke at det hadde vært flere utfordringer knyttet til kartleggingen som tidligere har vært gjennomført på skolen. Ifølge Alice og Nina var det største problemet at prøvene kom på feil målform. Prøvene var på bokmål, mens de fleste elevene ved skolen deres benyttet nynorsk. Dette førte til at enkelte oppgaver ble forvirrende for elevene, og at kartleggingsverktøyene fungerte spesielt dårlig for elever med nynorsk som målform;

*Det var en god del av oppgaven som rett og slett ikke fungerte. For eksempel fikk de en oppgave hvor det var flere setninger, så skulle de krysse av for hvilken som var grammatisk riktig (...) På bokmål. Det var jo masse hvor de ikke kunne se hvor det var avvikende.*

(Alice)

Nina delte oppfatningen til Alice; «*Det blir jo helt håpløst! Den fungerte egentlig ikke*». Nina og Alice uttrykte at det som et stort pluss at prøvene i Vestlandsverktøyet foreligger både på bokmål og nynorsk, slik at elevene og lærerne kunne få riktig målform.

Resultater fra spørreundersøkelsen viste at de ni lærerne tidligere hadde benyttet en rekke ulike verktøy, blant annet Migranorsk, Fagbokforlaget (to lærere), Utdanningsdirektoratets kartleggingsmateriell (én lærer), startsamtaler (to lærere) og egenproduserte tester eller oppgaver (tre lærere). Flere lærere hadde også benyttet ulike kombinasjoner av verktøyene. Av ni lærere var det én som svarte at hen var svært fornøyd med kartleggingsverktøyet som sist ble benyttet på deres skole, mens seks av ni svarte at de var verken fornøyd eller misfornøyd. Én lærer oppga at hen var misfornøyd, og én lærer svarte at hen var svært misfornøyd med verktøyet som sist ble benytte til kartleggingsarbeidet på deres skole.

### **5.3 Lærernes oppfattelse av kursene i Vestlandsverktøyet**

Det første intervjuet fant sted etter at Alice og Nina hadde deltatt på to av tre kurs i Vestlandsverktøyets funksjon og formål i regi av fylkeskommunen. Lærerne hadde dermed

ikke benyttet verktøyet i praksis på det tidspunktet det første intervjuet ble gjennomført, men hadde likevel gjort seg opp noen tanker og forventninger knyttet til Vestlandsverktøyet. Nina uttrykte at hun erfarte kursene som nyttig og hensiktsmessig, og at det eneste hun savnet i forbindelse med kursingen, var gjerne mer av den;

*Det var jo veldig interessant og lærerikt å være på kursene. Og vi ser jo frem til, eller jeg i hvert fall, til det neste [kurset]. Det var for min del veldig etterlengt (..) Hvis man skulle blitt virkelig trygg så hadde man kanskje trengt enda mer (..) Også kunne man sett mer på helheten og det pedagogiske i undervisningen. Og hvordan en bruker det videre i jobben sin.*

(Nina)

Alice ytret at hun delte Nina sitt positive inntrykk av kursene, og beskrev videre at hun så potensiale i Vestlandsverktøyet etter å ha deltatt på kursene.

*Før vi kom på dette kurset visste vi ikke hva vi gikk til (..) Jeg synes det var utrolig bra kurs. Det er sjeldent kurs er så bra. Det ligger tett opp til hva vi skal gjøre, og foredragsholderne var utrolig engasjert, og de som var der var veldig «på» da! (..) Hvis vi snakker om verktøyet bare, så har jeg veldig troen på det (..) Jeg ble veldig begeistret. For jeg så potensiale i det, at her kan vi synliggjøre hvor elevene ligger, og følge opp (..) Jeg har tro på det her! Men det krever at man skal bruke det som vurdering for læring.*

(Alice)

Alice nevnte at hun gjerne skulle sett at det hadde vært et oppfølgingskurs i tillegg til de tre kursene som lærerne må delta på for å tilgang til Vestlandsverktøyet. Nina virket hovedsakelig positivt innstilt til å ta i bruk verktøyet etter å ha deltatt på kursene, men understrekte at det var en forutsetning at verktøyet fungerer hensiktsmessig både for lærerne og elevene;

*Jeg tenker det er veldig positivt. Jeg er positivt innstilt til at det kommer et kartleggingsverktøy som ser ut til å kunne virke (..) Det er litt sånn sårt trengt dette verktøyet her (..) Vi snur oss jo rundt for å prøve å få dette til, fordi vi ser at det trengs. Og ser at det kan være nyttig. Men det gjenstår å se (..) Det må være funksjonelt, og fungere opp mot oppgavene vi skal gjøre. Også må det være nyttig for eleven. (..) At det faktisk skal fungere som et verktøy i jobben vår.*

(Nina)



Spørreundersøkelsen jeg sendte ut til lærerne som hadde deltatt på de samme kursene som Nina og Alice i forbindelse med Vestlandsverktøyet, fikk besvarelser fra ni lærere. Resultater fra undersøkelsen viste at åtte av ni lærere oppga at de var enten «svært fornøyd» eller «fornøyd» med kursingen i forbindelse med Vestlandsverktøyet. Kun én lærer oppga at hen var «middels fornøyd» med kursene. En lærer kommenterte også;

*Høy terskel å få lov til å bruke det for andre lærere (som ikke har vært på kurs) på skolen. Til sammenligning er Udir's fritt frem å bruke, men alt for omfattende. Vi kunne hatt gode interne vurderingsdrøftinger om flere på skolen fikk bruke det samme.*

(Anonym lærer, spørreundersøkelse)

#### **5.4 Lærernes oppfattelse av gjennomføringen av den muntlige prøven i Vestlandsverktøyet**

Etter at lærerne hadde benyttet Vestlandsverktøyet til kartleggingsarbeidet i en periode, fikk jeg delta som observatør under fire muntlige kartleggingsprøver. Observasjonen viste at Nina og Alice var godt forberedt til prøvene, og klarte stort sett å skape en avslappet stemning under gjennomføringen av den muntlige prøven. Enkelte ganger formulerte lærerne egne spørsmål som bygget på svarene til elevene. Lærerne klarte stort sett å skape en naturlig flyt i samtalen under kartleggingsprøven, og ga elevene nok tid til å tenke seg om og til å svare på spørsmålene. De fire prøvene varte mellom 10-15 min, som var innenfor den anbefalte tidsrammen til veilederen til den muntlige prøven i Vestlandsverktøyet. Elevene fikk ikke tilbakemelding på prøven samme dag som kartleggingsprøvene ble gjennomført.

Etter observasjonen hadde jeg et nytt intervju med lærerne. Alice og Nina uttrykte da at det var positivt å erfare at det var mulig å gjennomføre den muntlige prøven innenfor den anbefalte tidsrammen i Vestlandsverktøyets instruksjon for den muntlige prøven (15 minutter). Nina fortalte at de hadde benyttet noe lenger tid på de aller første samtalene, men at de etter hvert hadde blitt mer dreven og benyttet kortere tid.

Samtidig uttrykte lærerne i både det andre og tredje intervjuet at det hadde dukket opp utfordringer knyttet til tidsbruken i gjennomføringen av den muntlige prøven, ettersom en del elever ikke møtte opp til den muntlige prøven. Alice fortalte at «*vi har jo mye problem med fravær. (...) [Særlig] hvis elevene får vite at det skal være prøve. Sist vi hadde prøver var det*

*10 som stilte. Av 28... Enormt fravær».* Flere ganger var det satt av tid til å gjennomføre prøven med begge lærerne til stede, hvor elevene ikke møtte opp – noe som hadde ført til mye bortkastet tid. Dette var også et problem som ble tydelig under observasjonen. I løpet av en dag skulle lærerne kartlegge fire minoritetsspråklige elever. Den ene eleven uttrykte at han ikke visste at han skulle ha den muntlige prøven den dagen, og at han hadde skulket dersom han hadde visst at han skulle ha prøve. Senere samme dag var det en annen elev som kom over 30 minutter for sent til kartleggingsprøven sin. Tilfeldigvis passet det for lærerne å gjennomføre prøven senere enn planlagt.

Slike hendelser førte til at lærerne benyttet mye lenger tid enn planlagt til å gjennomføre den muntlige kartleggingsprøven i de to klassene sine. Alice og Nina poengterte at elever som har dokumentert gyldig fravær selvsagt vil få en ny anledning til å gjennomføre kartleggingsprøvene, men at det også var et gjennomgående problem at elevene ikke skaffet dokumentasjon for fraværet. Lærerne begynte kartleggingsarbeidet i november. Da jeg kom tilbake til skolen i slutten av januar hadde lærerne enda ikke lyktes med å kartlegge alle elevene på grunn av fraværproblematikken;

*Vi har gjennomført det vi klarte, men på grunn av fravær og sånn, så er det noen elever som ikke har blitt kartlagt muntlig i tillegg til skriftlig. Den skriftlige har alle gjort. Den muntlige er det vel fire som ikke har gjort. (...) Men jeg har veldig lyst til å teste de siste [elevene].*

(Alice)

Nina uttrykte at tidsbruken på den muntlige prøven hadde ført til tapt undervisningstid ettersom en del av kartleggingen ble gjennomført i undervisningstimene. Dette var noe som gikk ut over resten av klassen, som var sammen med miljøarbeidere eller vikarer i disse timene; «*Det er jo når vi skal være to lærere med på det, og du skal ha en halvtime [pr. muntlige prøve], så... Det strekker seg over veldig mange uker hvis du skal ta det i ordinær undervisning*». Alice oppfattet òg dette som en utfordring;

*De er jo her for å lære. Det er jo det som er utfordringen når det gjelder kartlegging. Det kan ikke ta så mye tid fra undervisningen. Det er veldig viktig at det ikke blir kartleggingen for kartleggingen sin skyld.*

(Alice)

Alice påpekte at tidsbruken førte til at undervisningen i klasserommet ikke ble drevet like mye fremover når de som faglærere var ute av timene for å gjennomføre den muntlige kartleggingsprøven, og ikke var i klasserommet.

En annen utfordring lærerne virket spesielt opptatt av i løpet av de tre intervjuene jeg hadde med dem, var ressurser til å få gjennomført den muntlige prøven, blant annet ved å få betalt for overtidsarbeidet som kartleggingen medførte. Lærerne fortalte at ettersom Vestlandsverktøyet ble lansert midt i skoleåret (november 2018), førte dette til at den muntlige kartleggingen ikke var tatt med i beregningen i undervisningstimene til lærerne dette året. I Vestlandsverktøyets veiledning er det i tillegg anbefalt å ha to faglærere til stede under den muntlige prøven. Nina fortalte at dette førte til en arbeidsmengde som gikk over deres timetall for undervisningstimer:

*Vi tenker det er såpass omfattende at det er vanskelig å få gjennomført innenfor rammene av undervisningen. Det strekker seg over veldig mange uker hvis du skal ta det i ordinær undervisning (...) Og man ser nytten av dette, og vil gjerne gjør det, også samtidig så bruker en det allerede ganske så mye tid på den oppgaven i forhold til hva en reelt sett får ressurs for i skolen (...) Vi har fått gehør for at det blir ekstra timer.*

(Nina)

Nina og Alice fortalte at de fikk betalt for overtidsarbeidet de gjorde – noe de anså som positivt, men at de påpekte at det var problematisk at lærerne selv måtte forhandle om dette på hver enkelt skole. Alice uttrykte at hun helst hadde sett at fylkeskommunen hadde informert skolene om at det kunne forekomme ekstratimer i forbindelse med kartleggingsarbeidet ettersom det er et omfattende arbeid, særlig for lærere med mange minoritetsspråklige elever;

*Det er ikke noe vi skal gjøre på fritiden. Det var jo ikke en del av jobben før (...) Så ideelt sett at fylkeskommunen selv kunne gått [til skolene] – slik at ikke alle må forhandle selv på sine skoler, men at det kunne kommet instruksjoner til skolen om at det her forutsetter at du faktisk skal få betalt for det. (...) Det er lettere hvis det kommer fra toppen. Det skal ikke være gratisarbeid på toppen hos en gruppe lærere (...) I år må det bli som tilleggstimer hos oss. For det er ikke lagt inn i forkant.*

(Alice)

I spørreundersøkelsen ble lærerne spurt om å beskrive hva de synes virket utfordrende med Vestlandsverktøyet. Et gjennomgående svar var tidsbruken knyttet til gjennomføringen av kartleggingsprøvene i Vestlandsverktøyet, særlig den muntlige prøven. Rundt halvparten av lærerne kommenterte tidsbruken som en utfordring. En lærer skrev; «*Tek mykje tid om ein skal gjera skikkeleg arbeid*». En annen lærer kommenterte; «*Tidkrevende og krever flere personer på den muntlige delen*». En tredje lærer skrev; «*Det tar alt for lang tid å gjennomføre prøvene, spesielt hvis man skal bruke både skriftlig og muntlig*». En fjerde lærer kommenterte; «*Å få tid til å gjennomføre – spesielt siden fylket ikke har spesifisert hvordan det skal gjøres*». En femte lærer kommenterte;

*Jeg tenker konseptet kan brukes inn i undervisning, iallfall skriftlig del, men at det er mer relevant å knytte det til tema og innhold vi har jobbet med. Det er helt urealistisk å legge opp til en muntlig prøve som krever to lærere til stede.*

(Anonym lærer)

I tillegg til disse utfordringene trakk lærerne også frem en rekke positive erfaringer i tilknytning til den muntlige prøven i Vestlandsverktøyet. Alice fortalte blant annet at hun hadde tre elever i sin klasse som i utgangspunktet kun snakket engelsk i undervisningen, og som først sa nei til å bli kartlagt på den muntlige prøven. Etter en stund fikk Alice to av disse elevene til å gjennomføre den muntlige prøven likevel, og fortalte at den muntlige prøven i Vestlandsverktøyet dermed hadde skapt en situasjon hvor lærerne for første gang fikk høre elevene snakke norsk «på ordentlig». Nina fortalte at «*det er vanskelig å få dem til å snakke*», hvor hun siktet til elevenes manglende muntlige deltakelse i undervisningen. Hun uttrykte at den muntlige prøven i Vestlandsverktøyet har bidratt til positive erfaringer i samtale med elevene. Videre uttrykte Nina at hun så potensiale for elevenes læring ved bruk av verktøyet; «*Jeg tenker det bare er fordeler for elevenes læring... Kun fordeler*». Alice fortalte om flere positive opplevelser lærerne har hatt i forbindelse med den muntlige prøven;

*Jeg var litt skeptisk i starten. Men jeg synes det har fungert, det å ta dem inn og snakke med dem én og én. Rent språklig synes jeg at jeg har fått et klarere bilde over språket deres. Og at forskjellene mellom dem har blitt ganske tydelige. Og noen har overrasket positivt – de kunne mer enn jeg trodde! Og noen er kanskje litt svakere enn jeg trodde. Det er veldig forskjellig hvor mye de viser av det muntlige i klasserommet... Det [Vestlandsverktøyet] har gitt veldig mye. Vi ser veldig at vi må jobbe med dette med begrunnelse, og vi ser elevene bedre – språklig – og vi bygger litt mer relasjon ved å ha dem alene på den måten, og vi får et bedre grunnlag for å se hva vi må jobbe med videre (...) Det er en veldig fin måte å få se muntlighetsnivået til elevene på, og veldig fin måte å bli bedre kjent med de på. Jeg har ikke*

*snakket lenge med elevene sånn ellers(...) Jeg hadde ikke visst at det skulle være så fint å gjennomføre de testene, og sitte med elevene.*

(Alice)

Lærerne uttrykte at de hadde oppfattet prøvesituasjonen som nyttig både for elevene og for lærerne; «*Det er en læresituasjon og en test samtidig, for de lærer noe av å sitte og snakke på den måten. Og vi lærer noe om dem*». Nina beskrev at de oppfattet det som at elevene tok den muntlige prøven på alvor, og at de hadde prøvd sitt ytterste for å prestere på prøven;

*Elevene skjærper seg. Det har vært veldig synlig på mange elever (...) De har vist så mye mer om hva de kan. At de kan! (...) De har tatt seg ut litt, og noen av de har vært helt utmattet etterpå, for det har vært ganske krevende. De har virkelig prestert. De har gitt alt!*

(Nina)

Nina fortalte at hun ble rørt da hun så elevene prøve så godt de kunne på under den muntlige testen. Alice uttrykte at samtalene hun og elevene hadde hatt i den muntlige prøven førte til at hun fikk et annet perspektiv på elevene, og at hun i alt hadde en positiv oppfatning av Vestlandsverktøyet;

*Jeg føler nesten at jeg liker elevene bedre etter å ha sett dem på en slik test! (...) Så det har vært fint, da. Det har vært stress og, samtidig... Vi er jo fans! Vi er jo det... Og Nina ble fan etter hvert.*

(Alice)

Til dette svarte Nina;

*Ja, jojo – jeg er fan. Men det er krevende. Jeg synes det var fantastisk å gjennomføre, helt enig med deg [Alice] i den opplevelsen å gjennomføre disse testene, og jeg ser potensiale. Men jeg tenker at det er mye rundt det på skolene som må på plass før det oppleves som en ålreit situasjon å gjennomføre disse tingene. Og det håper jeg blir tatt på alvor.*

(Nina)

I spørreundersøkelsen fikk lærerne også spørsmål om hva de synes virket positivt med Vestlandsverktøyet. En lærer svarte; «*Verktøyet er et godt utgangspunkt for å få eleven i tale,*

man oppnår en mestringsfølelse hos eleven når man snakker om uformelle emner». En annen lærer skrev; «Det er funksjonelt – et verktøy som er mulig å bruke for lærere i vurderingsarbeid og når vi samtaler med elever om nivå. Det synliggjør nivå på en god måte for eleven». En tredje lærer kommenterte; «Enklere enn Udirs', samtidig som det er relevant». Til spørsmål om lærerne hadde planer om å benytte Vestlandsverktøyet til formativ vurdering i tillegg til summativt vurdering, svarte fem av ni lærere «Ja», mens tre lærere svarte «Nei». Én lærer svarte «Vet ikke». Videre i undersøkelsen svarte hele syv av ni lærere at de hadde fått et positivt inntrykk av Vestlandsverktøyet. Én lærer hadde et svært positivt inntrykk, mens det samtidig var én lærer som oppga at hen verken hadde et positivt eller negativt inntrykk av verktøyet.

I de kvalitative intervjuene med Alice og Nina nevnte lærerne flere ganger at de ønsket å bruke Vestlandsverktøyet som formativ vurdering flere ganger i året i tillegg til den summative kartleggingen. Nina fortalte at de gjerne ønsket å gjennomføre kartleggingen tre ganger i løpet av semesteret, helst i august, i begynnelsen av januar og i mai. Alice uttrykte at hun var positivt innstilt til den formative bruken av Vestlandsverktøyet, men med en forutsetning om at det legges til rette for det;

*Jeg har veldig tro på ideen om at man skal kunne bruke det midtveis. Ved terminslutt. For å se på hvordan det går. Både for oss som lærere, men også for elevene. Men det krever at man skal bruke det både det første og ved den midterste [halvårsvurderingen]. Det blir jo som vurdering for læring. Det er jeg veldig for. Men da krever det ressurser, og det var jo ikke gjennomtenkt.*

(Alice)

Nina sa seg enig i det Alice fortalte; «Det hadde jo vært veldig bra hvis vi kunne jobbet på den måten». Igjen trakk lærerne inn at dette forutsetter også at elevene må stille når de skal testes. Nina forteller at det har vært «en litt for strevsom måte å gjennomføre det på permanent», slik den første runden med muntlige kartleggingsprøver gikk i deres klasser. Til spørsmål om lærerne trodde de skulle klare å få gjennomført flere kartlegginger i løpet av semesteret, svarte Nina; «Ja, det er jo det som er det ideelle. Å få det til. Men det går på kapasitet». Alice uttrykte at hun så verdi i å benytte verktøyet formativt i tillegg til den summative vurderingen, som avgjør om eleven har rett på særskilt språkopplæring eller ikke;

*Men jeg tenker det er absolutt verdt det! Det som jeg tenker ikke er verdt det, er hvis det bare blir en enkeltstående prøve. Da har en ikke brukt det pedagogiske potensialet (...) Poenget er at du skal ha det inn i et skjema, eller kun for å undersøke hvilke rettigheter elevene har, det er bra og nødvendig. Men fokuset bør jo være på utviklingen (...) De har laget noe som kan brukes mye mer formativt, og som bør brukes mer formativt (...) Den viktigste tingen som trengt for denne elevgruppen er jo å stimulere læringen deres, og stimulere motivasjonen deres for læring – og da kan det her bidra.*

(Alice)

Lærerne fortalte i tillegg at «*mange av elevene er veldig opptatt av «hvor er vi, hvor ligger vi?»*», og er veldig opptatt av kunnskap. *Hva har de lært, hva har de ikke lært, hva som skal måles osv.*», og at kartleggingen gjennom Vestlandsverktøyet førte til at elevene fikk slike type tilbakemeldinger etter kartleggingsarbeidet. En formativ bruk av verktøyet ville ført til at elevene fikk slike tilbakemeldinger på norskspråket sitt flere ganger i året. Alice fortalte også at hun benyttet vurderingsskjemaet for å gi tilbakemeldinger til elevene, som jeg kommer tilbake til under delkapittel 5.5.5.

## **5.5 Lærernes oppfattelse av spørsmålene i den muntlige prøven**

Alice og Nina fortalte at de jevnt over opplevde at spørsmålene i den muntlige prøven i Vestlandsverktøyet fungerte bra, men fortalte at det òg hadde vært enkelte utfordringer knyttet til spørsmålene. Alice uttrykte blant annet at hun var noe kritisk til enkelte spørsmål som hun mente potensielt kunne bli for private;

*For de fleste vil det ikke være noe problem, og de har blitt vant til å bli testet og sånn, men at kanskje det relasjonsmessige er litt rart. Å spørre om noe som jeg aldri ville spurt om som lærer. Å kartlegge og spørre så detaljert for å undersøke om de kan snakke, og bruke verb osv. De kunne jo ha snakket om noe helt annet. Det er enkelt å be folk snakke om seg selv, men det er ikke alltid så lett for dem. Det kommer an på relasjonen. Hadde det vært en ukjent, så hadde situasjonen vært en helt annen. Og det har jeg tenkt litt på... Og det må vi se litt erfaringen med. Fordi hvis det er noe som blir komplisert opp mot noe, så er det noe man må tenke på – om man kunne fått testet det tilsvarende uten å stille så private spørsmål. «Fortell om deg selv»-spørsmålet, det er generelt, det kan du forme litt selv (...) Men det å spørre om detaljer fra en vanlig dag (...) Det kan være vi også kommer borti noe privat. En del innvandrere er jo i en helt annen situasjon enn en vanlig gutt på 16. Som bor på mottak, og som kanskje har trøblete dager. At kanskje oppgavesettet fungerer bedre for voksne.*

(Alice)

Nina sa seg enig med Alice på dette punktet;

*Det kan bli litt vanskelig. Spesielt for elever som enten har, ja – som enten er lite på skolen, eller hvor det er vanskelige forhold. Så blir det også... En har kanskje ikke lyst å sitte og fortelle om livet sitt til læreren.*

(Nina)

Lærerne uttrykker at de kunne tenkt seg å stille litt andre spørsmål til enkelte elever, særlig dersom det er elever som de vet om har en trøblete fortid og nåtid. Alice foreslo at elevene for eksempel i stedet kan fortelle om en spesielt fin dag, i stedet for en typisk dag i deres liv. Alice og Nina påpekte at det var uproblematisk for dem å stille spørsmålene i den muntlige prøven til elever som de omtalte som pliktoppfyllende, men at utfordringene knyttet til spørsmålene oppstod i samtale med elever som gjerne ikke var det. Nina fortalte at hun også har hatt enkelte negative erfaringer knyttet til spørsmålet «Hva er en god skole?», ettersom elevene hadde begynt å evaluere dem som lærere i samtalen;

*Det blir litt sånn... Ja... Eleven blir satt i en posisjon der en skal si noe om skolen. Og vurderer undervisningen. Det er lett å komme inn på oss [lærere]. Særlig de som er svake og må konkretisere sin egen situasjon. Så det er noen sånne ikke så heldige samtaler som har kommet ut av det.*

(Nina)

Lærerne fortalte at de hadde stilt spørsmålene til alle elevene, men at de ikke har presset elevene til å svare dersom de selv ikke ønsket det, eller dratt svar ut av elever som de visste hadde det utfordrende. Alice fortalte at hun inkluderte noen nøytrale oppfølgingsspørsmål dersom elevene svarte kort, for eksempel om fritidsaktiviteter og lignende. Under observasjonen hvor jeg deltok på noen muntlige prøver var det særlig én elev lærerne var usikker på hvordan kom til å reagere på noen av spørsmålene. Nina, som stilte spørsmålene og holdt samtalen i gang, valgte her å stille spørsmålene, og lot eleven svare så mye eller så lite som hen ville, før hun gikk videre til neste spørsmål. Under denne samtalen ønsket ikke lærerne å ta lydopptak, ettersom de var usikker på om sensitiv informasjon kunne komme frem under samtalen. I etterkant av samtalen uttrykte lærerne at de hadde vært så fokusert på å holde i gang samtalen at de var usikker på hvordan eleven hadde prestert på enkelte vurderingskriterier. Nina og Alice påpekte i tillegg at selve prøveformen på den muntlige



prøven i tillegg kunne være ukjent for en del elever, særlig dersom dem som hadde lite skolebakgrunn fra før – noe som også kunne påvirke elevenes prestasjoner på prøven. Lærerne fortalte at elevene som var lite kjent med spørsmål som «Hva mener du...?» hadde vansker med å svare på denne typen spørsmål, ettersom de ikke var vant med slike type refleksjonsoppgaver.

Alice og Nina poengterte at de gjerne ønsket seg flere utganger av både den muntlige og den skriftlige prøven, ettersom det pr. i dag kun finnes én utgave av den muntlige og den skriftlige prøven. Lærerne må selv produsere flere prøver dersom de ønsker å kartlegge elevene flere ganger i året som formativ vurdering. Lærerne påpekte at dette vil føre til at enda mer tid går til kartleggingen, noe som igjen kan bli en hindring for å benytte verktøyet formativt;

*Det er jo litt rart, når en har laget et såpass pedagogisk opplegg. Og det pedagogiske hensynet blir ikke brukt hvis en ikke gjennomfører det flere ganger (...) Det skulle vært tre [sett med prøver].*

(Alice)

På kursene ble det foreslått å opprette en mappe hvor lærerne kunne legge inn sine egenproduserte prøver og dele dem med hverandre. Denne ordningen er foreløpig ikke lagt til i Vestlandsverktøyet.

Resultater fra spørreundersøkelsen viste at det var flere lærere som hadde svart at noen av spørsmålene kunne gå litt over i hverandre, for eksempel spørsmålet «Fortell litt om deg selv» og «Hva gjør du på en vanlig dag?», hvor elevene noen ganger svarte mye av det samme på disse spørsmålene. En lærer kommenterte at vurderingsskjemaet til den muntlige prøven ikke tok høyde for elevenes alder, som også kunne ha noe i å si for hvor godt elevene klarte å svare på spørsmålene, særlig på spørsmålet «Hva er en god skole?». En annen lærer kommenterte at «Oppgavene er fint formulert for målgruppen, og at man får en grei innsikt i elevenes nivå». En annen kommentar fra en lærer var; «Oppgavene på begrunnelsesoppgaven var kanskje litt for vanskelig formulert, i hvert fall slet også de sterke elevene mine med å forstå oppgaven (men vi hadde heldigvis lov til å forklare)». En annen lærer ytret at «Når eleven snakker om kjente situasjoner, viser de at de kan bedre norsk enn det som viser igjen i samtale om fagtekst. Spontan samtale uten forberedelser virker bra!».

## 5.6 Lærernes oppfattelse av vurderingsskjemaet til den muntlige prøven

Alice fortalte at hun oppfattet vurderingsskjemaet til den muntlige prøven (vedlagt i delkapittel 2.5), som et nyttig redskap i kartleggingsprosessen;

*Da jeg så skjemaet når vi var på opplæringen så fikk jeg en slags tro på at dette her kan jo brukes! Jeg ble veldig begeistret, for jeg så potensiale i det – at her kan vi synliggjøre hvor de ligger, og følge opp. Også når vi gjennomførte det så ble det slik, bare enda bedre.*

(Alice)

Samtidig påpekte lærerne enkelte utfordringer de hadde møtt på ved bruk av vurderingsskjemaet, som først og fremst greide seg om vurderingskriteriet «grammatikk»;

*Jeg synes det skjemaet har vært veldig nyttig. Skjemaet har vært lettere og lettere å bruke (...) Det er veldig bra med et sånn skjema, det ser estetisk ok ut (...) Skal du gi tilbakemelding på grammatikk så har du ikke kjangs til det samtidig som du fokuserer på formidling og flyt. Det hadde ikke vært så vanskelig å vurdere grammatikk hvis vi bare skulle vurdert det. Men når vi samtidig skal ha fokus på innhold og hvordan ordforrådet er... Da er det fare for at en merker seg enkeltting, som kanskje egentlig ikke er representativt for eleven. At man henger seg opp i noe (...) Jeg har jobbet ganske mye med grammatikk, og jeg klarer ikke følge med på alle kriteriene mens vi holder på med samtalen.*

(Alice)

Nina forteller at hun oppfattet det samme som Alice når det gjaldt vurdering av vurderingskriteriet «grammatikk» på vurderingsskjemaet for den muntlige prøven;

*Helt enig. Og for meg som ikke har jobbet like mye med grammatikk som Alice, er det veldig, veldig vanskelig. Jeg sitter igjen med en følelse av at det er litt tilfeldig hva jeg har fått med meg, og det er en følelse av å ikke helt ha kontroll på det en driver med. Og i hvert fall ikke kunne sikre kvaliteten når en holder på (...) Det er en krevende testform, så en bør ha god kompetanse i de testområdene, og selv om en har det så er det utrolig mye en skal bite seg merke i (...) Du skal være ganske dreven for å kunne gjøre det.*

(Nina)

Lærerne forfalte at «vi har funnet en måte å håndtere det grammatiske på, men det er ikke håndterbart slik det er definert i veilederen som hører til skjemaet – det er for komplisert og

*ikke mulig å observere*». I tillegg påpekte lærerne at det til tider kunne være vanskelig å vurdere grammatiske feil ettersom elever som forsøker å benytte et mer avansert språk ofte har en del feil, mens elever som benytter enklere setningskonstruksjoner kan ha lite feil.

Nina og Alice fortalte at de oppfattet det som positivt at de kunne benytte vurderingsskjema under tilbakemeldingene til elevene, men at dette først og fremst har vært nyttig for de høytpresterende elevene som forstår mye av hva som står på skjemaet. Alice kommenterte at; *«for elevene – kanskje de svakeste elevene – kan det være vanskelig å fatte det helt. Sterke elever kan i mye større grad ha nytte av at man ser litt mer på skjemaet [i forbindelse med tilbakemeldinger]»*.

Lærerne uttrykte at de oppfattet det som et stort ansvar å skulle vurdere elevene gjennom kartleggingsprøver av norskferdighetene deres ettersom resultatene har stor påvirkning på undervisningstilbudet elevene mottar. Nina påpekte at dette også innebærer at lærerne føler seg trygge i vurderingsarbeidet;

*Jeg synes det er en ganske stor oppgave. Fordi for elevene er det mye som står på spill. Og det føles og oppleves nok sånn for de. Så det er viktig. Og da tenker jeg på det å synliggjøre... Altså at en får en trygghet i forhold til plasseringene for de ulike nivåene, og hva plasseringen innebærer.*

(Nina)

I spørreundersøkelsen var det en lærer som skrev at *«Det er veldig mye å følge med på samtidig»*, som kan tyde til de ulike vurderingskriteriene på vurderingsskjemaet på den muntlige prøven. En annen lærer skrev at det var positivt med *«systematikken og forklaringen»* som kommer med vurderingsskjemaet til den muntlige og den skriftlige prøven. En tredje lærer kommenterte at *«Det var bra å få en konkret beskrivelsene av de ulike nivåene A1, A2 osv. knyttet til både skriftlig og muntlig produksjon»*. En fjerde lærer uttrykte at det er *«lettere å få en klar oversikt over nivå»*. En femte lærer kommenterte at det var *«bra med gode vurderingsskjema»*.

## 6. Diskusjon

I dette kapittelet vil jeg drøfte resultatene fra kapittel 5 opp mot teorikapittelet og andre relevante deler av oppgaven. Kapittelet er bygget opp etter de samme tematiske kategoriene som i kapittel 5: Lærernes oppfattelse av: Tidligere kartleggingsverktøy, kursene i Vestlandsverktøyet, gjennomføringen av den muntlige prøven, spørsmålene i den muntlige prøven og vurderingsskjemaet til den muntlige prøven. I tillegg vil jeg knytte den muntlige prøven i Vestlandsverktøyet opp mot Carless' modell for læringsorientert vurdering. Jeg vil underveis knytte de ulike kategoriene opp mot oppgavens problemstilling; «*Hvordan oppfatter lærere Vestlandsverktøyet som et redskap for formativ og summativ vurdering av minoritetsspråklige elevers norskferdigheter?*», med tilhørende forskningsspørsmål;

1. Hvordan oppfatter lærere den muntlige prøven i Vestlandsverktøyet som redskap for summativ vurdering av minoritetsspråklige elever, og for å fatte enkeltvedtak om særskilt språkopplæring?
2. Hvordan oppfatter lærere den muntlige prøven i Vestlandsverktøyet som redskap for formativ vurdering av elevenes språkutvikling?

### 6.1 Lærernes oppfattelse av tidligere kartleggingsverktøy

I de kvalitative intervjuene uttrykte Alice og Nina at de ikke hadde vært fornøyd med hvordan kartleggingen tidligere ble gjennomført på skolen deres. Skolen hadde benyttet ulike verktøy for å få en oversikt over elevenes språklige kompetanse, blant annet Migranorsk (Fagbokforlaget), prøver fra «Veien videre» og startsamtaler. Startsamtale er ikke en prøve, og er heller ikke utviklet for å benyttes til kartlegging av elevers språklige kompetanse. Startsamtaler oppnår dermed ikke Bachmans (1990) krav til en god prøve. Alice og Nina uttrykte at kartleggingsverktøyene skolen hadde benyttet tidligere, først og fremst ga dem en pekepinn på elevenes språklige nivå, og at det hadde vært flere utfordringer knyttet til prøvene. Blant annet ble ikke elevenes muntlige nivå kartlagt utover startsamtalet, som teknisk sett ikke er en prøve med klare vurderingskriterier. I tillegg var den skriftlige prøven i Migranorsk på feil målform for elever med nynorsk som hovedmål. Elever som ikke benyttet bokmål, fikk dermed dårligere forutsetninger for å prestere på prøven, noe som skapte et urettferdig utgangspunkt for testtakerne. Lærerne fortalte at prøveresultatene til elevene med nynorsk hovedmål ble påvirket av dette; «*For eksempel fikk de en oppgave hvor det var flere setninger, så skulle de krysse av for hvilken som var grammatisk riktig (...) På bokmål. Det*

*var jo masse hvor de ikke kunne se hvor det var avvikende»* (Alice). Ifølge Engh, Dobson og Høyhilder (2014) er rettferdighet et viktig kjennetegn til en god prøve. Dette kravet ble ikke møtt i prøvene som skolen til Alice og Nina tidligere benyttet til kartleggingsarbeidet. Bachman (1990, s. 164) understreker at reliabilitet også er et viktig krav til en god prøve, og at prøveegenskaper som påvirker ytelsen til testtrakerne, påvirker prøvens reliabilitet. Det faktum at ikke alle elevene fikk ta prøven på sin målform påvirket elevens prøveresultater, og prøvens reliabilitet var dermed svekket. Dette viser at kartleggingsverktøyene som tidligere ble benyttet ved skolen til Nina og Alice ikke oppfylte kravene til en god prøve.

I spørreundersøkelsen oppga flere lærere at de ikke hadde vært fornøyd med kartleggingsverktøyene de tidligere hadde benyttet i kartleggingsarbeidet av de minoritetsspråklige elevene. Seks av ni lærere svarte at de verken var fornøyd eller misfornøyd, mens to lærere oppga at de var misfornøyd eller svært misfornøyd med kartleggingsverktøyet de sist hadde benyttet. Én lærer var svært fornøyd med kartleggingsverktøyet som skolen sist hadde benyttet til kartleggingsarbeidet. Lærerne som besvarte spørreundersøkelsen hadde tidligere benyttet mange ulike verktøy; Migranorsk (Fagbokforlaget), startsamtaler, egenproduserte tester eller annet. Det var kun én lærer som brukte Utdanningsdirektoratets kartleggingsverktøy «Språkkompetanse i grunnleggende norsk». I spørreundersøkelsen ble Utdanningsdirektoratets kartleggingsmateriell ble beskrevet som «alt for omfattende» av en lærer som hadde benyttet verktøyet. Resultatene fra spørreundersøkelsen gjennomført i studien stemmer overens med tidligere forskning gjennomført av Rambøll Management, som har undersøkt læreres tilfredshet i forbindelse med kartleggingsverktøy. Rambøll Managements (2016) resultater viste at 34% av lærerne verken var fornøyd eller misfornøyd med kartleggingsverktøyet de benyttet, 18% var misfornøyd eller svært misfornøyd, mens 44% av lærerne var fornøyd eller svært fornøyd. Undersøkelsen til Rambøll Management viser at det i tillegg er kun 38% av de videregående skolene som benytter Utdanningsdirektoratets kartleggingsmateriell (Rambøll Management, 2016, s. 37-40). Flere studier (Randen 2014; Rambøll Management, 2016) viser at Utdanningsdirektoratets kartleggingsmateriell er for omfattende til å fungere i praksis, og at gjennomføringen av kartleggingen krever for mye tid.

Deloitte's undersøkelser av opplæringstilbudet til minoritetsspråklige elever i Hordaland viste at flere skoler brøt med Opplæringsloven § 3-12, hvor det ikke var dokumentasjon på tilstrekkelige kartleggingsrutiner som var likeverdige med Utdanningsdirektoratets

kartleggingsmateriell (2017, s. 125). Dette lå til grunn da fylkesmannen i 2017 tok initiativ til å sette i gang et arbeid med å utvikle et vurderingsverktøy for minoritetsspråklige elever i videregående skole. Ettersom Vestlandsverktøyet skal innføres på videregående skoler som et felles redskap i kartleggingsarbeidet og erstatter verktøyene skolene tidligere har benyttet, er det forventninger knyttet til verktøyet. Nina og Alice uttrykte at de forventet at Vestlandsverktøyet faktisk skulle fungere som et redskap i arbeidshverdagen deres, i tillegg til at det skulle være funksjonelt, håndterbart og godt tilrettelagt for elevgruppen.

Prøvene i Vestlandsverktøyet kan betegnes som high-stakes-prøver, og bør dermed møte kravene til en god prøve. Ett ledd i denne målsetningen har vært å utvikle prøver som er spesifikt rettet mot ungdommer i videregående skole (16-19 år) (Vestlandsverktøyet, 2019). Dette skiller seg fra en del andre kartleggingsverktøy, som for eksempel Utdanningsdirektoratets kartleggingsmateriell, som kan benyttes fra barneskolen til videregående skole. Samtidig har utviklerne valgt å inkludere lærere i videregående skole med norsk som andrespråk i utvikling av prøvene. Disse lærerne arbeider tett på Vestlandsverktøyets målgruppe i sin arbeidshverdag, og kan blant annet bidra til tematikk i oppgavene som de tenker kan være relevant for elevene. I tillegg har utviklerne av Vestlandsverktøyet inkludert prøver både på nynorsk og bokmål for å sikre at elevene kan få prøven på sin målform, som bidrar til å skape et mer rettferdig utgangspunkt for elevene, og som fjerner feil målform som feilkilde i prøvene. Nina og Alice uttrykte at de anså det som et stort pluss at prøvene var tilgjengelig på begge målformer, ettersom en mangel på dette i tidligere kartleggingsverktøy hadde vært en utfordring i kartleggingsarbeidet. Utviklerne av Vestlandsverktøyet har i tillegg poengtert at de ønsker at verktøyet benyttes formativt av lærerne (Vestlandverktøyet, 2019). Dette kan bidra til å gi et bedre grunnlag for det videre pedagogiske arbeidet med språk og tilrettelegging i klasserommet enn dersom kartleggingen kun gjennomføres summativt, én gang i året. Prøvene bør dermed være læringsfremmende. Ifølge Alice oppfatter lærerne at den muntlige prøven fungerte som en todelt læringssituasjon, hvor elevene lærer noe av å sitte og snakke på den muntlige prøven, mens lærerne samtidig lærer noe om elevene som gjennomfører prøven.

## **6.2 Lærernes oppfattelse av kursene i Vestlandsverktøyet**

For at lærerne skulle få tilgang til Vestlandsverktøyet måtte de først delta på kurs, som gikk over tre halve dager. På kurset fikk lærerne opplæring i vurdering av både muntlig og skriftlig

produksjon, og fikk blant annet i oppgave å vurdere elever som gjennomførte autentiske vurderingssamtaler med en lærer på filmklipp. Lærerne fikk dermed se eksempler på hvordan kartleggingen kan gjennomføres fra lærernes side, ettersom hvordan de opptrer som eksaminatorer kan påvirke prøvesituasjonen. Både på kurset og i instruksjonen til den muntlige prøven i Vestlandsverktøyet legges det vekt på at lærerne må sørge for å skape en god og trygg atmosfære for elevene under den muntlige prøven, og se til at elevene får nok tid til å tenke/snakke ferdig før neste spørsmål stilles (Vestlandsverktøyet, 2019). På kurset ble lærerne oppfordret til å benytte Vestlandsverktøyet med den doble funksjonen av både formativ og summativ vurdering. Ved at lærerne oppfordres på kursene til å benytte Vestlandsverktøyet formativt som en del av undervisningen, og ved at de får en faglig forklaring på hvordan dette kan fungere hensiktsmessig for elevenes språklige utvikling, kan det tenkes at det vil være en større sannsynlighet for at verktøyet faktisk benyttes på denne måten.

Nina og Alice uttrykte at de hadde en positiv oppfattelse av kursene i forbindelse med Vestlandsverktøyet; «*Det var jo veldig interessant og lærerikt å være på kursene (...) Det var for min del veldig etterlengtet*» (Nina), «*Jeg synes det var utrolig bra kurs (...) Jeg ble veldig begeistret. For jeg så potensiale i det (...) Det ligger tett opp til hva vi skal gjøre, og foredragsholderne var utrolig engasjert*» (Alice). Samtidig uttrykte lærerne at de gjerne skulle hatt enda mer kursing dersom de virkelig skulle blitt trygge i å benytte verktøyet.

I spørreundersøkelsen svarte åtte av ni lærere at de var «fornøyd» eller «svært fornøyd» med kursene i forbindelse med Vestlandsverktøyet. Ut fra dette virket det til at lærerne oppfattet det som hensiktsmessig å få en opplæring i vurdering av språkferdigheter i forkant av kartleggingsarbeidet ved bruk av Vestlandsverktøyet. Samtidig var det en lærer som kommenterte at kravet om kursing for å få tilgang til verktøyet førte til at det ble en høy terskel for å kunne dele verktøyet med kolleger; «*Høy terskel å få lov til å bruke det for andre lærere [som ikke har vært på kurs] på skolen (...) Vi kunne hatt gode interne vurderingsdrøftinger om flere på skolen fikk bruke det samme*». Ut fra dette virker det til at læreren ønsker å kunne dele verktøyet med andre ansatte på skolen for å kunne diskutere kartleggingsarbeidet, til tross for at de ikke hadde gjennomført kurset.

Ifølge Bachman (1990, s. 49) er ikke en prøve valid i seg selv, men validiteten må ses i sammenheng med bruken av prøven. Ifølge Carlsen og Moe (2019, s. 152) har prøveutviklere

ansvar for å utvikle vurderingskunnskapene til lærere. Prøveutviklerne av Vestlandsverktøyet sørger for dette ved å sende lærerne på obligatoriske kurs, som blant annet tar for seg språkvurdering, før de kan få tilgang til kartleggingsverktøyet. Kursene, i tillegg til instruksjonene for gjennomføringen av den muntlige prøven, bidrar til å skape et felles vurderingsgrunnlag for lærerne som benytter Vestlandsverktøyet. Dette styrker både reliabiliteten og validiteten til prøvene i Vestlandsverktøyet. Dersom verktøyet hadde blitt publisert uten krav om å delta på kurs i forkant, kan det tenkes at kvaliteten på kartleggingen hadde vært svekket, og at forskjellen på kartleggingsarbeidet og vurderingen av språkferdighetene hadde vært større fra skole til skole. Kursingen kan i tillegg være med på å gjøre lærerne bevisst på ansvaret det er å gjennomføre en kartlegging av norskferdighetene til minoritetspråklige elever, og hvilke konsekvenser utfallet av prøven kan ha for elevene. En slik bevisstgjøring kan bidra til at lærerne oppfatter kartleggingsarbeidet som verdifull og hensiktsmessig, og kan føre til at lærerne ønsker å benytte verktøyet både formativt og summativt.

### **6.3 Lærernes oppfattelse av gjennomføringen av den muntlige prøven i Vestlandsverktøyet**

Alice og Nina sin oppfattelse av gjennomføringen av den muntlige prøven i Vestlandsverktøyet var todelt.

På den enes siden uttrykte Nina og Alice at de både så potensiale i verktøyet, og at de hadde opplevd en rekke positive erfaringer i gjennomføringen av den muntlige prøven. Lærerne fortalte at prøven hadde hatt en positiv påvirkning på relasjonen mellom lærerne og elevene; *«Jeg føler nesten at jeg liker elevene bedre etter å ha sett dem på en slik test! (...) Så det har vært fint, da.»* (Alice). Lærerne uttrykte at de hadde fått et klarere bilde over elevenes språklige ferdigheter, samtidig som det var et pluss at den muntlige prøven var gjennomførbar innenfor anbefalt tidsramme, som var 30 min per elev inkludert vurdering. Observasjonen viste også at det var mulig å gjennomføre prøven på 10-15 minutter, som anbefalt i veilederen til den muntlige prøven i Vestlandsverktøyet. Lærerne påpekte også at de hadde fått bedre oversikt over hva de skulle jobbe med videre i undervisningen; *«(...) vi får et bedre grunnlag for å se hva vi må jobbe med videre»* (Alice). Ved at den muntlige prøven har påvirket hva som er fokuset i undervisningen, har den hatt en positiv washback-effekt, som ifølge Bachman (1990) er ett av kravene til en god prøve. Alice og Nina oppfattet at elevene ble



engasjerte og at de hadde forsøkt sitt aller beste for å prestere på prøven, og at de fikk mulighet til å holde en lengre samtale med elever som sjeldent eller aldri snakket norsk i vanlig klasseromsundervisning. Lærerne fortalte at de flere ganger ble overrasket over hvor mye mer elevene kunne enn det de hadde fått inntrykk av gjennom undervisningen, men også at enkelte elever kunne mindre enn det de hadde fått inntrykk av, noe som er en vel så viktig innsikt med tanke på tilpasset opplæring. Nina og Alice poengterte at de oppfattet at fordelene med Vestlandsverktøyet ville være størst dersom det ble benyttet formativt i tillegg til den summative vurderingen. Alice fortalte at hun ikke så en like stor verdi i å kun benytte Vestlandsverktøyet summativt; *«Det som jeg tenker ikke er verdt det, er hvis det bare blir en enkeltstående prøve»*. Lærerne uttrykte at fordelene de opplevde under den summative muntlige prøven førte til at de ønsket å gjennomføre kartleggingen formativt, ved å kartlegge elevene flere ganger i året. Nina og Alice fortalte at de hadde planer om å gjennomføre den muntlige prøven tre ganger i løpet av skoleåret, men at det gjenstod å se hvilke ressurser de fikk fra skolen til å gjennomføre kartleggingen flere ganger.

På den andre siden oppfattet Nina og Alice det også som utfordrende å gjennomføre den summative muntlige prøven i Vestlandsverktøyet. For det første var det en del elever som ikke møtte opp til prøvene som var satt av til kartleggingssamtalen, som førte til at mye tid ble kastet bort. Dette var også tilfellet under observasjonen, hvor en elev var over 30 minutter for sen til prøven, og hvor en annen elev fortalte at han hadde skulket dersom han visste at han skulle ha prøve den dagen. Lærerne startet den summative vurderingen av elevene i november 2018, og mot slutten av januar 2019 hadde lærerne enda ikke fått gjennomført den muntlige prøven på alle elevene. Tidsbruken vil dermed være en viktig faktor for om lærerne både ønsker og praktisk får til å gjennomføre en formativ vurdering, hvor kartleggingen gjennomføres flere ganger i året. For det andre fortalte lærerne at de måtte jobbe overtid for å få til kartleggingssamtalene, og de selv måtte forhandle på skolen om betaling for det ekstra arbeidet. Lærerne uttrykte et ønske om at fylkeskommunen, som har utviklet verktøyet og som har vedtatt at Vestlandsverktøyet skal bli et felles vurderingsverktøy på de videregående skolene, selv skulle informere skoleledelsen om at kartleggingen er omfattende, og i noen tilfeller kan føre til timer utover lærernes arbeidstid. Dette var også en hindring som lærerne påpekte kunne føre til at det kunne bli vanskelig å få gjennomført den formative vurderingen; *«Jeg er fan. Men det er krevende! (...) Jeg tenker at det er mye rundt det på skolene som må på plass før det oppleves som en ålreit situasjon å gjennomføre disse tingene»* (Nina).

Utfordringer knyttet til den summative prøven vil kunne påvirke om lærerne velger å gjennomføre prøven flere ganger i året. Dersom det oppfattes som positivt, hensiktsmessig og gjennomførbart, er det større sannsynlighet for at lærerne ønsker å gjennomføre kartleggingen flere ganger i året. Nina og Alice ønsket gjerne å gjennomføre kartleggingen tre ganger i året, ettersom de så verdien av en formativ bruk av Vestlandsverktøyet. Samtidig vil eventuelle utfordringer føre til at lærerne ikke ønsker eller får til å gjennomføre kartleggingen formativt i tillegg til den summative vurderingen. For Alice og Nina dreide dette seg om overtidssarbeid, forhandlinger med arbeidsplassen om betaling av overtidssarbeid som eventuelt forekommer, og tid som blir bortkastet på grunn av elever som ikke dukker opp til prøvene. Disse hindringene kunne føre til at lærerne ikke fikk gjennomført kartleggingen tre ganger i året, som planlagt.

I spørreundersøkelsen trakk lærerne frem ulike fordeler med den muntlige prøven i Vestlandsverktøyet. Blant annet nevnte lærerne at elevene oppnådde mestringsfølelse i gjennomføringen av den muntlige prøven, og at verktøyet oppfattes som funksjonelt og synliggjorde det språklige nivået til elevene på en god måte. I spørreundersøkelsen kom det frem at fem av ni lærere hadde planer om å benytte verktøyet formativt. Tre lærere oppga at de ikke hadde planer om å benytte Vestlandsverktøyet utover den summative vurderingen, mens én lærer var usikker. I undersøkelsen kommenterte fem av ni lærere at de oppfattet tidsbruken knyttet til kartleggingen ved bruk av Vestlandsverktøyet som en utfordring, i likhet med Alice og Nina. Enkelte lærere trakk også frem at det var problematisk å benytte to lærere til den muntlige prøven, som igjen dreier seg om skolens ressurser. Det kan dermed se ut til at tidsbruken knyttet til gjennomføringen av prøvene i Vestlandsverktøyet, særlig i forbindelse med den muntlige prøven, oppfattes som en hindring for å benytte verktøyet formativt.

#### **6.4 Lærernes oppfattelse av spørsmålene i den muntlige prøven**

Alice og Nina fortalte at spørsmålene i den muntlige prøven stort sett fungerte, særlig for elever som de beskrev som «pliktoppfyllende». Lærerne uttrykte at de oppfattet den muntlige prøven samlet sett som en lærerik situasjon for elevene; «*Det er en læresituasjon og en test samtidig, for de lærer noe av å sitte og snakke på den måte*» (Alice). Ifølge Carless (2009) er dette ett av tre prinsipper som kreves for at en prøve skal fungere som læringsorientert vurdering.

Samtidig poengterte lærerne at det kunne være utfordrende å stille enkelte spørsmål til elever som hadde det vanskelig, og at spørsmålene muligens hadde passet bedre til en annen aldersgruppe; «*En del innvandrere er jo i en helt annen situasjon enn en vanlig gutt på 16. Som bor på mottak, og som kanskje har trøblete dager. At kanskje oppgavesettet fungerer bedre for voksne*» (Alice). Spørsmål som «Kan du fortelle litt om deg selv?» og «Kan du fortelle hva du gjør på en vanlig dag?» var spørsmål som lærerne enkelte ganger gruet seg for å stille, ettersom de ikke visste hvordan elevene ville reagere eller svare på spørsmålet. I samtalen med enkelte elever hadde Nina og Alice benyttet egenproduserte spørsmål i stedet, for eksempel om fritidsaktiviteter, eller bedt eleven fortelle om en spesielt fin dag de har opplevd. Lærerne påpekte også at enkelte elever ikke var vant med refleksjonsoppgaver som de møter i den muntlige prøven, for eksempel «Hva mener du om...?». Dersom elevene mangler erfaring med denne typen spørsmål, vil det kunne være en faktor som er med på å påvirke elevenes evne til å svare på dette spørsmålet utover de språklige utfordringene elevene har.

I tillegg oppfattet lærerne det som det en utfordring av det kun var én utgave av den muntlige og den skriftlige prøven, og at lærerne selv må utvikle flere utgaver av prøvene dersom de ønsker å gjennomføre kartleggingen formativt. Alice og Nina uttrykte at de ønsket seg tre utgaver av hver prøve, ettersom de ønsket å gjennomføre kartleggingene tre ganger i løpet av ett skoleår. Lærerne må dermed benytte ytterligere tid på å utvikle flere prøver. Som nevnt i delkapittel 6.5 oppfattet Alice, Nina og flertallet av lærerne som besvarte spørreundersøkelsen tidsbruken knyttet til den muntlige prøven i Vestlandsverktøyet som en utfordring. Dersom lærerne i tillegg må bruke tid på å utvikle nye prøver vil enda mer tid gå til gjennomføringen av den muntlige prøven. Dette kan føre til at færre lærere ønsker eller får mulighet til å benytte Vestlandsverktøyet formativt. På den ene siden kan det stilles spørsmål til hvorfor utviklerne av Vestlandsverktøyet har valgt å kun lage én utgave av prøvene når de samtidig oppfordrer lærerne til å gjennomføre prøvene flere ganger i året. Lærerne er ikke profesjonelle prøveutviklere, som kan påvirke kvaliteten på de egenproduserte spørsmålene på prøvene. Om testene som utvikles på hver enkelt skole møter kravene til en god prøve eller ikke, vil ikke kunne kontrolleres. På den andre siden kan det også være en fordel at lærerne som kjenner elevene får mulighet til å påvirke innholdet i prøven. Nina og Alice kritiserte enkelte spørsmål i Vestlandsverktøyet og mente at spørsmålene burde vært bedre tilpasset målgruppen, som er minoritetsspråklige ungdommer, hvor flere av dem er enslige flykninger i en sårbar posisjon. Dersom lærerne selv får utvikle prøvene kan spørsmålene tilpasses elevene

på deres skole.

I utviklingen av prøvene i Vestlandsverktøyet har fylkeskommunen valgt å inkludere lærere i norsk som andrespråk, som arbeider ved ulike videregående skoler. Dette er gjort for å inkludere lærere som arbeider tett på minoritetsspråklige elever, og som kan bidra til å skape prøver tilpasset målgruppen. Det kan likevel være flere årsaker til hvorfor lærerne kan oppfatte at spørsmålene likevel ikke passer. Den muntlige prøven i Vestlandsverktøyet bygger på Rammeverket, som legger noen føringer når det gjelder hvilke språkfunksjoner kandidatene skal kunne på ulike nivåer. Det er på grunn av rammeverksbeskrivelene Vestlandsverktøyet bygger på at det stilles spørsmål om personlige, nære og dagligdagse forhold på lavere nivåer, og spørsmål om å uttrykke synspunkter og begrunne på høyere nivåer. Dette gir noen føringer for hvilke spørsmål prøven inneholder. Samtidig er minoritetsspråklige elever er en svært heterogen gruppe, og det der dermed vanskelig at alle oppgavene i prøven treffer alle elevene like godt. Det er derfor et poeng i instruksjonen til den muntlige prøven at lærerne selv kan formulere spørsmål de synes passer den enkelte elev. Instruksjonen poengterer at det er lagt vekt på at oppfølgingsspørsmålene er eksempler, men at læreren kan velge å stille andre spørsmål. På kursene ble det i tillegg diskutert om det kunne være en løsning å opprette en mappe hvor lærerne kunne legge inn sine egenproduserte prøver, slik at lærerne kunne dele dem med hverandre. Denne ordningen er foreløpig ikke lagt til i Vestlandsverktøyet.

På den skriftlige og den muntlige prøven i Vestlandsverktøyet står det med store bokstaver at «OPPGAVEN/BILDET ER KONFIDENSIELT OG SKAL MAKULERES ETTER BRUK» (Vestlandsverktøyet, 2019). Ved at prøvene behandles konfidensielt opprettholdes kravet om at en må delta på kurs før en får tilgang til verktøyet, og en unngår at prøven blir spredd til andre som ikke har vært på kurs. I tillegg vil ikke prøven deles blant elevene. Dersom elevene hadde fått tilgang til spørsmålene eller bildet som benyttes i den muntlige prøven, ville dette kunne blitt en feilkilde som kunne påvirket elevenes prestasjoner på prøven, og reliabiliteten ville vært svekket.

## **6.5 Lærernes oppfattelse av vurderingsskjemaet til den muntlige prøven**

Alice utrykte i intervjuene at hun var positiv til vurderingsskjemaet (som vedlagt i delkapittel 2.5) til den muntlige prøven: «Da jeg så skjemaet når vi var på opplæringen så fikk jeg en

*slags tro på at dette her kan jo brukes! Jeg ble veldig begeistret, for jeg så potensiale i det – at her kan vi synliggjøre hvor de ligger, og følge opp. Også når vi gjennomførte det så ble det slik, bare enda bedre».* Lærerne uttrykte at skjemaet hadde vært veldig nyttig å bruke under kartleggingsarbeidet. Samtidig fortalte både Nina og Alice at de hadde opplevd det som utfordrende å følge med på alle vurderingskriteriene (formidling, flyt, ord og uttrykk, grammatikk og uttale) i kartleggingssamtalene, som var på 10-15 minutter. Lærerne trakk frem vurderingskriteriet «grammatikk» som spesielt vanskelig å vurdere samtidig som de skulle vurdere de andre kriteriene; «*Du skal være ganske dreven for å kunne gjøre det*» (Nina). Lærerne fortalte at det var enkelt å legge merke til enkelte feil eleven gjorde i løpet av samtalen, og vurdere dette som et mønster i elevens språk. I tillegg påpekte lærerne at elever som forsøker å benytte et mer avansert språk ofte gjør feil, mens elever som benytter enklere setningskonstruksjoner gjerne har færre feil grammatisk – noe som gjorde det ekstra utfordrende å vurdere dette kriteriet. Lærerne hadde mulighet til å ta lydopptak av samtalene med elevene, men fortalte at de sjeldent benyttet lydopptaket i vurderingen av elevens nivå. Dette var på grunn av at sensitiv informasjon kunne komme frem i løpet av intervjuet, i tillegg til at det hadde krevet ytterligere tid til å gjennomføre kartleggingsarbeidet dersom lærerne skulle gått gjennom lydopptakene flere ganger.

Lærerne oppfattet vurderingsskjemaet som nyttig for å gi tilbakemeldinger til elevene. Alice lot elevene først vurdere seg selv, før de fikk tilbakemelding på prøven. Alice benyttet vurderingsskjemaet aktivt for å vise elevene hvilke kriterier de mestret, og hvilke kriterier som elevene måtte utvikle videre for å havne på et høyere nivå. Nina ga elevene muntlig tilbakemeldinger med begrunnelser, men hadde en del elever som hun mente ikke ville forstå innholdet i vurderingsskjemaet, og valgte dermed å ikke benytte det i tilbakemeldingene. Ifølge Carless (2009) er konstruktive, fremadrettede tilbakemeldinger som involverer elevene ett av de tre prinsippene for læringsorientert vurdering. Måten Alice involverte ga elevene tilbakemeldinger fulgte dette prinsippet. I Nina sin klasse kan det tenkes at elevene hadde behov for å forbedre norskkunnskapene sine før de vil kunne oppnå utbytte av å involveres i vurderingsprosessen.

I spørreundersøkelsen kommenterte lærerne at det kunne oppfattes som «veldig mye å følge med på samtidig» under kartleggingssamtalene, som kan tolkes som tilbakemeldinger på vurderingsskjemaet. Andre lærere påpekte at de likte systematikken og forklaringene, at det var bra med konkrete beskrivelser av nivåene, og at vurderingsskjemaene var gode.

Dette viser at lærerne hadde ulike meninger om vurderingsskjemaet, hvor enkelte lærere uttrykte at de oppfattet det som litt for omfattende, mens andre lærere oppfattet det som oversiktlig og håndterbart.

## **6.6 Vestlandsverktøyets som læringsorientert vurdering**

Lærerne Alice og Nina fortalte at de ønsket å benytte den muntlige prøven i Vestlandsverktøyet som formativ vurdering, ved å gjennomføre prøven tre ganger i løpet av skoleåret. Dersom den muntlige prøven i verktøyet benyttes både formativt og summativt, overlappes vurderingsformene, som Carless (2009) omtaler som læringsorientert vurdering. Som tidligere nevnt under delkapittel 3.1.3 hevder Carless' at det er tre prinsipper som må følges for at en prøve skal fungere læringsorientert: Oppgavene må stimulere til læring for testtakerne, og elevene må involveres i vurderingsprosessen. I tillegg må prøven gi grunnlag for at lærerne kan gi elevene tilbakemeldinger som inneholder fremovermeldinger, eller feed-forward. Samtidig er det en forutsetning at elevene og lærerne har forståelse og erfaringer med vurdering fra før. For at den muntlige prøven i Vestlandsverktøyet skal fungere som læringsorientert vurdering, hvor formativ og summativ vurdering overlappes, må prøven oppfylle kravet om disse tre prinsippene.

Oppgavene i den muntlige prøven i Vestlandsverktøyet er laget med hensikt om å stimulere til læring, som er Carless sitt første prinsipp for læringsorientert undervisning. Ifølge Alice og Nina fungerte den muntlige prøven læringsfremmende, mens de oppfattet enkelte spørsmål som litt for private. Lærerne benyttet dermed enkelte ganger egenproduserte spørsmål i stedet, noe instruksjonene til Vestlandsverktøyet understreker at lærerne kan gjøre.

I vurderingsprosessen, som inneholder Carless' andre prinsipp «Elevene må involveres i vurdering av seg selv og hverandre», fortalte Alice at hun hadde fått elevene til å gjennomføre en egenvurdering før hun ga elevene resultatene på prøven, sammen med vurderingsskjemaet som viste elevens måloppnåelse på de ulike vurderingskriteriene. Ifølge Alice fungerte dette bra, spesielt for elevene som hadde et godt utviklet norskspråk og forstod innholdet i vurderingsskjemaet. I Nina sin klasse ble det ikke gjennomført en egenvurdering. Nina fortalte at hun hadde en betydelig andel elever i klassen som ikke kunne godt nok norsk til å kunne forstå innholdet i vurderingsskjemaet, og at det derfor ikke ble benyttet i

tilbakemeldingene. Den muntlige prøven gir dermed lærerne et grunnlag for å kunne involvere elevene i vurderingsarbeidet, men lærerens anvendelse av egenvurdering i kartleggingsarbeidet vil avgjøre om dette prinsippet for læringsorientert vurdering blir fulgt eller ikke.

Tilbakemeldingene lærerne ga til elevene fulgte Carless sitt tredje prinsipp for læringsorientert vurdering; «tilbakemeldingene må peke fremover (fremovermeldinger)». Nina og Alice uttrykte at den muntlige prøven la grunnlag for at lærerne kunne gi elevene tilbakemeldinger både på hva de allerede mestret, samt hva de måtte øve mer på for å havne på et høyere nivå. I tillegg fikk lærerne en tilbakemelding på elevenes utfordringer. Alice og Nina vil dermed kunne justere og tilpasse undervisningen etter elevenes behov. Ifølge Carlsen og Moe (2019, s. 44) krever formativ eller læringsorientert vurdering en endring eller en handling. Blant annet fortalte Alice at «*Vi ser veldig at vi må jobbe med dette med begrunnelse*», som viser at den muntlige prøven har ført til at dette blir et fokus i undervisningen fremover, og prøven har dermed ført til en endring i undervisningen.

Alice og Nina hadde forståelse av og erfaring med vurdering tidligere, mens kartlegging av minoritetsspråklige elever var en ganske ny erfaring for dem begge. Hos elevene var det mer varierende hvorvidt de hadde vært i en lignende prøvesituasjon tidligere, ettersom elevene hadde ulik skolebakgrunn. Ifølge lærerne var det en del elever som for eksempel ikke var vant med å svare på åpne spørsmål som «Hva mener du om...?», noe som kan ha gjort det vanskelig for dem å besvare enkelte spørsmål ut over rent språklige utfordringer.

Ut fra Carless (2009) sin modell kan en dermed si at den muntlige prøven i Vestlandsverktøyet legger til rette for læringsorientert vurdering. Samtidig er det lærerens anvendelse av prøven som avgjør om det er en læringsorientert vurdering eller ikke, blant annet ved å innføre egenvurdering og gi tilbakemeldinger til elevene som peker fremover. Alice sin gjennomføring av den muntlige prøven, hvor elevene også ble involvert i vurderingsprosessen, kan sies å være læringsorientert vurdering ettersom Carless' tre prinsipper er fulgt. Dersom Nina innfører egenvurdering som en del av vurderingsprosessen vil også hun oppfylle kravene for læringsorientert vurdering. For at Vestlandsverktøyet skal benyttes som læringsorientert vurdering av lærerne kreves det at de gjennomfører prøvene flere ganger i året.

## 7. Avslutning

Studiens problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål er som følger;

*Hvordan oppfatter lærere Vestlandsverktøyet som et redskap for formativ og summativ vurdering av minoritetsspråklige elevers norskferdigheter?*

1. Hvordan oppfatter lærere den muntlige prøven i Vestlandsverktøyet som redskap for summativ vurdering av minoritetsspråklige elever, og for å fatte enkeltvedtak om særskilt språkopplæring?
2. Hvordan oppfatter lærere den muntlige prøven i Vestlandsverktøyet som redskap for formativ vurdering av elevenes språkutvikling?

Resultatene fra de både de kvalitative intervjuene og spørreundersøkelsen tyder på at lærerne ikke har vært fornøyd med kartleggingsverktøyene de tidligere har benyttet til å vurdere minoritetsspråklige elevers norskferdigheter. Disse funnene samsvarer med større studier som undersøker læreres tilfredshet med kartleggingsverktøy, blant annet Rambøll Management (2016) og Randen (2014).

Lærerne uttrykte at de oppfattet det som positivt at et nytt verktøy hadde blitt utviklet til kartleggingsarbeidet av minoritetsspråklige elever. I intervjuene uttrykte Nina og Alice at de oppfattet kursene i forbindelse med innføringen av Vestlandsverktøyet som både hensiktsmessige og lærerike. I spørreundersøkelsen svarte åtte av ni lærere at de var svært fornøyd eller fornøyd med kursene. Lærerne oppfattet en rekke fordeler ved å benytte den muntlige prøven i Vestlandsverktøyet i kartleggingsarbeidet: De fikk bedre oversikt over elevenes språkferdigheter, det skapte en arena for å få elevene i prat – også elever som sjeldent snakket norsk i undervisningen, de fikk en bedre relasjon til elevene, og lærerne fikk i tillegg en tilbakemelding på hva de måtte arbeide videre med i undervisningen.

Samtidig uttrykte lærerne at det også var utfordringer knyttet til kartleggingen ved bruk av Vestlandsverktøyet. Nina og Alice kritiserte enkelte av spørsmålene, som de mente kunne bli for private for målgruppen. Her valgte lærerne å heller benytte egenproduserte spørsmål. I tillegg oppfattet Nina og Alice det som strevsomt å måtte forhandle med ledelsen på skolen om overtidsbetaling knyttet til kartleggingsarbeidet. En utfordring som lærerne påpekte både i de kvalitative intervjuene og i spørreundersøkelsen, var at det krevde mye tid å gjennomføre



den muntlige prøven – særlig siden instruksjonen til Vestlandsverktøyet oppfordrer til å være to lærere til stede under prøven. Dette var et spesielt en utfordring ved skolen til Nina og Alice, hvor det var mange minoritetsspråklige elever som skulle kartlegges, og hvor en del elever ikke møtte opp til prøven. Ettersom Vestlandsverktøyet foreløpig kun inneholder én utgave av den muntlige (og den skriftlige) prøven, vil lærerne måtte bruke ytterligere med tid på å utvikle flere prøver dersom de velger å benytte verktøyet formativt.

Alice og Nina uttrykte i intervjuene at de ønsket å benytte Vestlandsverktøyet formativt ved å kartlegge elevene tre ganger i løpet av skoleåret, men at det var en forutsetning at skolen måtte legge til rette for dette. Alice og Nina uttrykte at de oppfattet det som positivt for elevenes læring å benytte verktøyet både formativt og summativt. I spørreundersøkelsen svarte fem av ni lærere at de hadde planer om å benytte Vestlandsverktøyet formativt. Den muntlige prøven i Vestlandsverktøyet legger til rette for å kunne følge Carless' (2009) tre prinsipper for læringsorientert vurdering. Hvordan læreren benytter verktøyet vil avgjøre om det kan omtales som læringsorientert vurdering eller ikke.

På bakgrunn av resultatene fra kvalitative intervju, observasjon og spørreundersøkelsen vil en hovedkonklusjon være at lærerne stort sett oppfatter Vestlandsverktøyet som et nyttig og hensiktsmessig redskap til både summativ og formativ kartlegging av minoritetsspråklige elever, men at utfordringer knyttet til ressurser og tilrettelegging for prøvegjennomføring ved egen skole kan hindre lærerne i å benytte Vestlandsverktøyet formativt.

## **7.1 Videre forskning**

Til videre forskning hadde det vært interessant å undersøke problemstillingen i en større skala, med flere informanter og over en lengre tidsperiode. En spørreundersøkelse med flere informanter ville gitt et bedre grunnlag for å kunne generalisere funnene. Intervju med flere lærere fra flere ulike skoler ville kunne ha bidratt til å nyansere skoleledelsens rolle når det kommer til tilrettelegging for gjennomføring av prøven, ressursutdeling og lignende. En vil også kunne undersøke om lærerne faktisk benytter Vestlandsverktøyet formativt i tillegg til den summative kartleggingen, slik de hadde planer om, bakgrunnen for hvorfor/ hvorfor ikke de benytter verktøyet formativt, samt lærernes erfaringer med en formativ bruk av verktøyet.

## Litteratur

Aasen, A. M., Dobson, S., Kostøl, A., Kundsmoen, H., Løken, G., Nordahl, T. & Sunnevåg, A. K. (2012). *Dette vet vi om vurderingspraksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Andersen, R. O. (2013). Om Det felles europeiske rammeverket for språk. *Vox - Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk*, s. 3-10. Hentet 15.10.18, fra [https://www.kompetansenorge.no/contentassets/abc176d39fef4bb7908b4e8dba18f63c/kap5\\_felles\\_euro\\_rammeverk.pdf](https://www.kompetansenorge.no/contentassets/abc176d39fef4bb7908b4e8dba18f63c/kap5_felles_euro_rammeverk.pdf)

Aukrust, V. G., Solbrekke, T. D. & Rydland, V. (2009). Minoritetsspråklige elever – opplæringsbetingelser og læringsutbytte, *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 93(4), s. 243-246. Hentet 07.01.19, fra <https://www.idunn.no/npt/2009/04/art03>

Bachman, L. (1999). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

Bakken, A. (2007). *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever – En kunnskapsoversikt*, *Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring* (NOVA rapport 10/2007). Hentet 07.01.19, fra <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2007/Virkninger-av-tilpasset-spraakopplaering-for-minoritetsspraaklige-elever>

Bjørkli, K. & Arnesen, K. (2015). Kombinert summativ og formativ vurdering i matematikk, *Uniped*, 38(4), s. 337-344. Hentet 24.03.19, fra [https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/uniped/2015/04/kombinert\\_summativ\\_og\\_formativ\\_vurdering\\_i\\_matematikk](https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/uniped/2015/04/kombinert_summativ_og_formativ_vurdering_i_matematikk)

Black, P. & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), s.1-65. DOI: 10.1080/09695959980050102

<http://doi.org/10.1080/09695959980050102>

Black, P & William, D. (1996). Meaning and Consequences: a basis for distinguishing formative and summative functions of assessment?. *British Education Research Journal*, 22(5), s. 537-548. DOI: 10.1080/0141192960220502

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1080/0141192960220502>

Carless, D. (2009). Learning-oriented assessment. Conceptual bases and practical implications, *Innovations, Education and Teaching International*, 44(1), s. 55-66.

Carless, D. (2014). *Learning-oriented Assessment: Principles, Practice and a Project*. University of Hong Kong. Hentet 31.10.18, fra

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.628.836&rep=rep1&type=pdf>

Carlsen, C. (2018). Læringorientert vurdering – prøver med læring som mål. I Gujord, K.H & Randen (red.), *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling* (s. 379-403). Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Carlsen, C. & Moe, E. (2019). *Vurdering av språkferdigheter*. Bergen: Fagbokforlaget.

Council of Europe. (2018). *Common European Framework of References for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion Volume with New Descriptors*. Hentet

14.01.2019, fra <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches* (4th ed., international student ed. utg.). Thousand Oaks, Calif: Sage.

Cukor-Avila, P. (2000). Revisiting the Observer's Paradox. *American Speech*, Duke University Press, 73 (3), s. 253-254.

Datatilsynet. (2018). *Lydopptak av samtaler*. Hentet 12.11.18, fra <https://www.datatilsynet.no/regelverk-og-verktoy/veiledere/lydopptak/?print=true>

Deloitte. (2017). *Opplæringstilbudet til minoritetsspråklege elevar*. Forvaltningsrevisjon Hordaland fylkeskommune. Hentet 02.02.19, fra <https://www.hordaland.no/globalassets/for-hfk/politikk/kontrollutvalet/2017---forvaltningsrevisjon-innan-oppfolging-av-minoritetsspraklege-elevar.pdf>

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 19.12.18, fra [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)

Dysthe, O., Havnes, A., Ludvigsen, K. & Smith, K. (2012). Formative assessment and feedback: Making learning visible, *Studies in Educational Evaluation*, 38(1) s. 21-27. Hentet 10.01.19, fra <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191491X12000193>

Dysthe, O. (2008). Klasseromsvurdering og læring, *Bedre skole*, (4), s. 16-22. Hentet 24.03.19, fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/andre-dokumenter/felles/olga-dyste-bedre-skole-08.pdf>

Engh, R., Dobson, S. & Høihilder, E. K. (2014). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Fagbokforlaget. (2019). *Migranorsk: Testing*. Hentet 18.03.19, fra <https://migranorsk.no/produkt/tester>

Green, A (2013). *Exploring Language Assessment and Testing. Language in action*. London: Routledge

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback, *Review of Educational Research*, 77(1), s. 81-112. DOI: 10.3102/003465430298487.

H. M. Kong Harald V. (2016, 01.09.) *Hagefest i Slottsparken: Velkomsttale*. Hentet 14.05.19, fra <https://www.kongehuset.no/tale.html?tid=137662&sek=26947>

Hasselgreen, A., Helnes, H. & Carlsen, C. (2004). *European Survey of Language Testing and Assessment Needs. Report: part one – general findings*. ELTA-rapport. Hentet 15.04.19, fra <http://www.ealta.eu.org/documents/resources/survey-report-pt1.pdf>

Hvistendahl, R. & Roe, A. (2009). Leseprestasjoner, lesevaner og holdninger til lesing blant elever fra språklige minoriteter, *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 93(4), s. 250-263. Hentet 07.01.19, fra <https://www.idunn.no/npt/2009/04/art05>

Jick, T. D. (1979). Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action, *Administrative Science Quarterly*, 24(4), s. 602-611. Hentet 08.02.19, fra [http://www.business.illinois.edu/josephm/BADM504\\_Fall%202015/3\\_Jick%20\(1979\).pdf](http://www.business.illinois.edu/josephm/BADM504_Fall%202015/3_Jick%20(1979).pdf)

Johannesen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag As.

Johnson, R. B. Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research, *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), s. 112-133.

Kane, M. (2013). Validating score interpretations and uses of test scores. *Journal of Education Measurement*, 50(1), s. 1-73.

Kluger, A. N. & DeNisi, A. (1996). The Effect Of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory, *Physiological Bulletin*, 119(2), s. 254-284. DOI:10.1037/0033-2909.119.2.254

Kvale, S. (2006.). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Kvale, S. & Brinkemann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Madaus, G. (1988). The Distortion of Teaching and Testing High-Stakes Testing and Instruction, *Peabody Journal of Education*, 65(3), s. 29-46.

Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2011). Cross-linguistic transfer of oral language, decoding, phonological awareness and reading comprehension: a meta-analysis of the correlation evidence, *Journal of Research in Reading*, 34(1), s. 114-135. DOI: 10.1111/j.1467-9817.2010.01477.x

Messick, S. (1981). Evidence and Ethics in Evaluation of Tests, *Education Researcher*, 10(9), s. 9-20.

Milroy, L. & Gordin, M. J. (2003). *Sociolinguistics: Methods and Interpretation*. Malden, Mass: Blackwell

Norsk Lovtidend. (2017). *Lov om endringer i opplæringslova og friskolelova (skolemiljø)*. Hentet 03.12.18, fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2017-06-09-38>

Norsk senter for forskningsdata. (2018). *Barnehage og skole*. Hentet 27.09.18 fra [http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/barnehage\\_skole.html](http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/barnehage_skole.html)

Opplæringslova. (2006). Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724). Hentet 23.10.18, fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringsloven) (LOV-1998-07-17-61). Hentet 12.09.18, fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_2#%C2%A72-11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#%C2%A72-11)

Oxford Research. (2011). *Utbytte av videreutdanning. Deltakerundersøkelsen 2011: Utbytte av deltakelse i Kompetanse for kvalitet*. Rapport for Utdanningsdirektoratet. Hentet 15.04.19,

fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/videreutdanning.pdf>

Palm, K. & Ryen, E. (2014). Vurdering av andrespråksinnlærere – en utfordring for skolen. *Acta Didactica Norge*, 8 (1, Art-7). Hentet 30.01.19, fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1099>

Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode – En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Rambøll Management. (2016). *Evaluering av praktiseringen av norsk som andrespråk for språklige minoriteter i grunnskolen*. Hentet 12.09.18 fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>

Ramian, K. (2012). *Casestudiet i praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.

Randen, G. (2013). *Tilstrekkelige ferdigheter i norsk? Kartlegging av minoritetsspråklige skolebegynneres språkferdigheter* (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen. Hentet 12.11.18, fra <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/7759/dr-thesis-2014-Randen.pdf?sequence=1>

Razi, A. M. (2016). Innovative Mixed-methods Research (IMMR): Moving beyond design technicalities to epistemological and methodological realisations. *Applied Linguistics*, 37(1), s. 33-49.

Ringdal, K. (2011). *Enhet og mangfold – Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode (2.utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget.

Rydland, V. (2007). Minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner: Hva sier empirisk forskning? *Acta Didactica Norge*, 1 (1), s. 1-21. Hentet 11.01.19, fra

<https://journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1016/895>

Slemmen, T. (2014). *Vurdering for læring i klasserommet* (2.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Statistisk Sentralbyrå (SSB). (2018). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*. Hentet 07.01.19, fra <https://www.ssb.no/innvbef/>

Statistisk Sentralbyrå (SSB). (2018). *Fakta om innvandring*. Hentet 07.01.19, fra <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/faktaside/innvandring#blokk-1>

Steinkellner, A. (2017). *Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen?* Hentet 07.01.19, fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>

Turner, S. F., Cardinal, L. B. & Burton, R. M. (2017). Research Design for Mixed Methods: A Triangulated-Based Framework and Roadmap. *Organizational Research Methods*, 20(2), s. 243-267.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Begrepsdefinisjoner – minoritetsspråklige*. Hentet 07.01.19, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>

Utdanningsdirektoratet. (2011). *Det felles europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering*. Hentet 17.12.18, fra <https://spraksenteret.osloskolen.no/siteassets/vgs/det-felles-europeiske-rammeverket-for-sprak.pdf>



Utdanningsdirektoratet. (2007). *Kartleggingsmaterieell – Språkkompetanse i grunnleggende norsk*. Hentet 27.12.18, fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/kartleggingsprover/udir\\_kartleggingsmaterieell\\_bm\\_301007.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/kartleggingsprover/udir_kartleggingsmaterieell_bm_301007.pdf)

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge – videregående opplæring*. Hentet 03.12.18, fra <https://www.udir.no/kl06/NOR9-03/Hele/Formaal>

Utdanningsdirektoratet (2016a). *Har eleven rett til særskilt språkopplæring?* Hentet 15.04.19, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/regleverk-som-gjelder-spesielt-for-minoritetsspraklige/sarskilt-sprakopplaring/Hva-betyr-retten-til-sarskilt-sprakopplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Muntlige ferdigheter*. Hentet 10.01.19, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/muntlige-ferdigheter/>

Utdanningsdirektoratet. (2009). *Veiledning – Språkkompetanse i grunnleggende norsk*. Hentet 21.01.19, fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/brosjyrer/5/veiledning\\_grunnleggende\\_norsk.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/brosjyrer/5/veiledning_grunnleggende_norsk.pdf)

Taylor, L. (2013). Communicating the theory, practice and principles of languages testing to test stakeholders: Some reflections. *Language Testing*, 30(3), s. 403-412.

Vestlandsverktøyet. (2019). *Vurderingsverktøy for kartlegging og opplæring av elever med rett til særskild språkopplæring*. Hentet 23.02.19, [Konfidensiell lenke].

Wollscheid, S. (2010). *Språk, stimulans og lærelyst – Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten. En kunnskapsoversikt* (NOVA rapport 12/2010). Hentet 08.01.19, fra <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2010/Spraak-stimulans-og-laeringslyst->

[tidlig-innsats-og-tiltak-mot-fracfall-i-videregaaende-opplaering-gjennom-hele-oppveksten](#)

Yin, R. K.c (2012). *Case study research: Design and methods (5.utg)*. Thousands Oaks, CA: Sage.

## **Vedlegg**

Vedlegg 1: Intervjuguide til kvalitativt intervju nr. 1.

Vedlegg 2: Intervjuguide til kvalitativt intervju nr. 2.

Vedlegg 3: Intervjuguide til kvalitativt intervju nr. 3.

Vedlegg 4: Observasjonsskjema.

Vedlegg 5: Spørreundersøkelsen.

Vedlegg 6: Samtykkeerklæring til kvalitative intervju og observasjon.

## Vedlegg 1: Intervjuguide til kvalitativt intervju nr. 1

1. Kan dere fortelle litt hvilken erfaring dere har med kartlegging av minoritetsspråklige elevers norskerferdigheter?
  - Utdanning
  - Antall år dere har jobbet i skolen
  
2. Hvor mange minoritetsspråklige elever har dere ansvar for å kartlegge på skolen i året? (Ca.)
  
3. Kan dere fortelle om kartleggingspraksisen dere har for å vurdere minoritetsspråklige elevers (hovedsakelig muntlige) norskerferdigheter i dag?
  
4. Praktisk gjennomføring:
  - Hvilket (eventuelt) verktøy benyttes for å kartlegge elevene?
  - Når og hvordan gjennomføres kartleggingen i dag?
  - Hvem gjennomfører kartleggingen av elevene?
  - Gjennomføres arbeidet sammen med andre lærere eller alene?
  - Hvor mye tid benyttes på kartlegging (pr elev - ca.)?
  
5. Hvordan opplever dere at kartleggingsverktøyet dere benytter i dag fungerer?
  
6. Hvilke tanker har dere om det nye kartleggingsverktøyet dere skal ta i bruk?
  
7. Hva tenker dere om kurset dere var på i forbindelse med det nye kartleggingsverktøyet?
  
8. Hvilke forventninger har dere til det nye kartleggingsverktøyet som dere nå skal ta i bruk? - tanker om fordeler, og eventuelle utfordringer?
  
9. Hva tenker dere om å benytte kartleggingsverktøyet som både formativ og summativ vurdering? - Har dere planer om å benytte verktøyet på denne måten? (Eventuelt hvorfor, hvordan/ hvorfor ikke?)
  
10. Noe annet dere ønsker å tilføye?

## Vedlegg 2: Intervjuguide til kvalitativt intervju nr. 2

### Om spørsmålene i den muntlige prøven:

1) Hvordan opplever dere at spørsmålene i vurderingsskjemaene fungerer?

- Er det noen endringer dere har gjort, eller gjerne ville ha gjort annerledes i forbindelse med disse?

2) Hva opplever dere som positivt i forbindelse med spørsmålene i verktøyet?

3) Hva opplever dere som negativt i forbindelse med spørsmålene i verktøyet?

Om tilbakemeldingene til elevene:

4) Når og hvordan gir dere tilbakemeldingene til elevene?

- Viser og bruker dere skjemaene som dere har fylt ut under vurderingene under tilbakemeldingene?
- Får eleven mulighet til å bli stilt flere spørsmål dersom de føler de ikke har fått vist hva de kan?

### Generelt om Vestlandsverktøyet:

5) Hvilke inntrykk har dere av elevenes opplevelse i forbindelse med vurderingsverktøyet som helhet?

6) Klarer dere å forholde dere til tiden som er beregnet at dere skal bruke på samtalen?

- Gjennomsnittlig tid pr. vurderingssamtale?

7) Hvilke eventuelle utfordringer har dere opplevd i forbindelse med å innføre vurderingsverktøyet (generelt)?

8) Har dere fått noen form for ressurser for å få gjennomført vurderingene (for eksempel satt inn ekstra lærer i timene dere skal gjennomføre vurderingene)?

- Opplever dere at dere har den støtten dere trenger for å benytte vurderingsverktøyet som det er tiltenkt (formativt og summativt)?
- Hvilke ressurser føler dere eventuelt at dere burde hatt for å få å benytte verktøyet som det er tiltenkt (formativt og summativt)?

9) Er det noe dere ville ha endret på i vurderingsverktøyet slik det er nå? Eventuelt hva?

10) Har dere fortsatt planer om å benytte vurderingsverktøyet formativt, og tenker dere det er gjennomførbart?

- Ser dere noen verdi av å benytte verktøyet formativt?

11) I hvilken grad opplever dere vurderingsverktøyet som tilstrekkelig og hensiktsmessig?

12) Noe annet dere ønsker å tilføye?

## Vedlegg 3: Intervjuguide til kvalitativt intervju nr. 3

### Tilbakemeldinger

- Har dere fått kartlagt alle elevene, og fått gitt tilbakemeldinger?
- Hvordan er tilbakemeldingene fra kartleggingen gitt til elevene? Får de se skjemaene/ høre lydopptakene fra samtalen?
- Er det planlagt når neste kartlegging skal skje? Skal verktøyet benyttes formativt i løpet av semesteret?
- Har elevene gitt noen tilbakemeldinger om hva de synes om prøven/ kartleggingen?
- Hvordan arbeider dere videre fra tilbakemeldingene (hvordan skal elevene utvikle de ulike områdene som de trenger for å score bedre på neste prøve? → tilpasset opplæring)

### Kartleggingssamtalene

- Hvordan forbereder dere dere til en vurderingssamtale? (Og hvordan forbereder dere elevene til samtalen?)
- Stemning? (finne spørsmål)
- Benytter dere for det meste spørsmålene i verktøyet, eller egenproduserte spørsmål? (Sist intervju: enkelte spørsmål som de ikke ønsket å stille elevene)
- Noen tanker som dere ikke har nevnt tidligere? Fordeler/ ulemper som dere har kommet over siden sist, eller som dere har forandret mening ved siden sist intervju?
- Hvor fornøyd er dere med kartleggingsverktøyet dere benytter nå, sammenlignet med opplegget dere har hatt tidligere?
- Vurderingsskjema snakket vi litt om sist – har dere noen flere innvendinger? (Sist: «Grammatikken var vanskelig å følge med på underveis»)
- Har verktøyet møtt forventningene dere hadde på forhånd?
- Har dere elever som dere ikke har fått kartlagt, hva gjør dere med de? (Problemstilling som kom opp i intervju 1 og 2)

### Washback-effekt

- Opplever dere at dere har gjort noen endringer i undervisningen etter dere startet med det nye verktøyet? For eksempel for at elevene skal forberede seg til neste prøve/ vurdering?

### **Annet**

- Totalinntrykk, samlet oppsummering av deres opplevelse av innføringen og bruken av Vurderingsverktøy for minoritetsspråklige elever i VGS? (Fornøyd/ misfornøyd, summativ og/eller formativ vurdering?)
- Annet dere ønsker å tilføye?



## Vedlegg 4: Observasjonsskjema

Tema og spørsmål	Ja	Nei	Annet, eventuelle kommentarer
<p><b>Forberedelser:</b></p> <p>Virker læreren godt forberedt til vurderingssamtalen?</p>			
<p><b>Stemning:</b></p> <p>Klarer læreren å skape en avslappet stemning under intervjuet?</p>			
<p><b>Spørsmålene:</b></p> <p>Tilpasses språkbruken elevene?</p>			Eventuelt i hvilken grad?
<p><b>Spørsmålene:</b></p> <p>Forholder læreren seg til spørsmålene i verktøyet?</p>			Eventuelt andre spørsmål, hvilke? Fungerer de?
<p><b>Spørsmålene:</b></p> <p>Virker spørsmålene til å fungere etter formålet?</p>			
<p><b>Spørsmålene:</b></p> <p>Er det noen utfordringer knyttet til spørsmålene?</p>			Eventuelt hvilke?
<p><b>Spørsmålene:</b></p> <p>Klarer læreren å skape en naturlig flyt i samtalen</p>			

under intervjuet?			
<b>Tid:</b> Gir læreren eleven nok tid nok til å svare på spørsmålene?			
<b>Tid:</b> Forholder læreren seg til tidsrammen på spørsmålene?			
<b>Tid:</b> Hvor lang tid tar samtalen sammenlagt?			Antall minutter totalt:
<b>Etterarbeid:</b> Får elevene tilbakemelding etter vurderingssamtalen?			Hvilke tilbakemeldinger gis? Får elevene se skjemaet lærerne har fylt ut?
<b>Etterarbeid:</b> Blir elevene spurt om hva de synes om samtalen, og hvordan de synes det gikk?			Får elevene mulighet til å bli stilt flere spørsmål dersom de opplever at de ikke har fått vist det de kan?

## Vedlegg 5: Spørreundersøkelsen

1. Hvilket kartleggingsverktøy har du sist benyttet for å vurdere/kartlegge minoritetsspråklige elevers norskkunnskaper?  
*Svarmetode: Svaralternativer (du kan sette flere kryss)*
  - **Migranorsk (Fagbokforlaget)**
  - **UDIRs kartleggingsmaterieell (Språkkompetanse i grunnleggende norsk)**
  - **Folkeuniversitetets eksempelprøver til Norskprøve 2 og 3**
  - **Start-samtale**
  - **Egenproduserte tester/oppgaver**
  - **Annet: skriv inn svar**
2. Hvor fornøyd har du vært med kartleggingsverktøyet du sist tidligere?  
*Svarmetode: Svaralternativer*
  - **Svært fornøyd**
  - **Fornøyd**
  - **Verken fornøyd eller misfornøyd**
  - **Misfornøyd**
  - **Svært misfornøyd**
3. Hvilket inntrykk har du fått så langt av det nye kartleggingsverktøyet; «Vurderingsverktøy for flerspråklige elever i videregående skole»  
*Svarmetode: Svaralternativer*
  - **Svært positivt**
  - **Positivt**
  - **Verken positivt eller negativt**
  - **Negativt**
  - **Svært negativt**
4. Beskriv kort hva du eventuelt synes virker positivt med det nye kartleggingsverktøyet.  
*Svarmetode: Fritekst i boks*
5. Beskriv kort hva du eventuelt synes virker negativt med det nye kartleggingsverktøyet.  
*Svarmetode: Fritekst i boks*
6. Hvor fornøyd er du med kursene som du har vært på i forbindelse med innføringen av «Vurderingsverktøy for flerspråklige elever i videregående skole»?  
*Svarmetode: Svaralternativer*
  - **Svært fornøyd**
  - **Fornøyd**
  - **Verken fornøyd eller misfornøyd**
  - **Misfornøyd**
  - **Svært misfornøyd**
7. Har «Vurderingsverktøy for flerspråklige elever i videregående opplæring» ført til endringer i innholdet i undervisningen din?  
*Svarmetode: Svaralternativer*
  - **Ja**
  - **Nei**

- **Vet ikke**

8. Har innføringen av «Vurderingsverktøy for flerspråklige elever i videregående skole» eventuelt ført til:

*Svarmetode: Svaralternativer*

- **Positive endringer i undervisningen**
- **Verken positive eller negative endringer i undervisningen**
- **Negative endringer i undervisningen**
- **Verktøyet har ikke påvirket undervisningen**

9. Har du planer om å benytte «Vurderingsverktøy for flerspråklige elever i videregående skole» som kartleggingsverktøy for å vurdere om elevene har behov for særskilt språkopplæring i tiden fremover?

*Svarmetode: Svaralternativer*

- **Ja**
- **Nei**
- **Vet ikke**

10. Har du planer om å benytte «Vurderingsverktøy for flerspråklige elever i videregående skole» flere ganger i året som underveisvurdering?

*Svarmetode: Svaralternativer*

- **Ja**
- **Nei**
- **Vet ikke**

11. Noe annet du ønsker å tilføye?

*Svarmetode: Fritekst i boks*

## **Vedlegg 6: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring**

### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet «Verktøy for kartlegging av minoritetsspråklige elevers norskkunnskaper i videregående skole»**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke læreres perspektiver på det nye kartleggingsverktøyet; «Vestlandsverktøyet». I dette skrivet vil du få informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Hensikten med dette forskningsprosjektet er å få bedre kjennskap til blant annet hvilke forventninger, erfaringer og tanker norsklærerne gjør seg i forbindelse med det nye kartleggingsverktøyet, både før- underveis- og etter innføringen av det. Etersom dette er et nytt kartleggingsverktøy som alle videregående skoler i Hordaland kan benytte seg av, kan forskningsprosjektet gi kunnskap om hvordan lærerne opplever å benytte verktøyet, hvordan det benyttes og fordeler og eventuelle utfordringer knyttet til gjennomføringen.

Datainnsamlingen vil innebære kvalitativt intervju på tre ulike tidspunkt hvor kartleggingsverktøyet blir tatt i bruk.

Datainnsamlingen vil bli benyttet i forbindelse med masteroppgave i undervisningsvitenskap ved Høgskulen på Vestlandet, avd. Bergen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

- Rikke Emilie Ingebrigtsen Larsen, masterstudent, Høgskulen på Vestlandet avd. Bergen.
- Cecilie Carlsen, veileder for oppgaven og professor ved Høgskolen på Vestlandet avd. Bergen.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da slettes umiddelbart. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller

senere velger å trekke deg. Om du ønsker å trekke deg fra forskningsprosjektet kan det gjøres ved å kontakte Rikke Larsen på tlf.: 95\*\*\*\*\*, eller på mail; rikke\*\*\*\*\*.

### **Personvern – hvordan opplysninger vil brukes og oppbevares**

Opplysninger som kommer frem i intervjuet vil kun benyttes til formålene som det blir informert om i dette skrivet. Opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personregelverket. Datamaterialet som samles inn under intervjuet vil kun være tilgjengelig for meg som skriver masteroppgaven, samt min veileder på oppgaven. Identifiserende personopplysninger som vil bli samlet inn er i form av stemmebruk gjennom lydopptak, og gjennom signaturen din som inneholder navnet ditt på samtykkeskjemaet. Det muntlige intervjuet vil omgjøres til anonym transkripsjon. Navn vil erstattes med fiktive navn under transkripsjonene og ved bruk i masteroppgaven. Uttalelser som gjør det mulig å gjenkjenne deltakerne vil bli ekskludert under transkripsjonene. Lydopptaket fra intervjuet oppbevares innelåst på en ekstern minnebrikke som er passordbeskyttet, og slettes umiddelbart etter intervjuet er ferdig transkribert. Transkripsjonen fra intervjuet oppbevares også innelåst på en ekstern minnebrikke som er passordbeskyttet, og slettes etter masteroppgaven er levert. Samtykkeskjema med signaturen din vil være innelåst i et skap frem til masteroppgaven leveres 15.mai 2019, og vil deretter makuleres.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.mai 2019. Da skal alle lydopptak og transkripsjoner slettes, og ingen vil lenger ha tilgang datamaterialet. Samtykkeskjema som inneholder signatur vil makuleres.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet har du rett til;

- å få innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- å få rettet personopplysninger om deg
- å få slettet personopplysninger om deg
- å få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet)
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Har du spørsmål om studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Mastergradsstudent Rikke Emilie Ingebrigtsen Larsen, tlf.: 95\*\*\*\*\*, mailadresse: rikke\*\*\*\*\*

- Cecilie Carlsen, mailadresse: \*\*\*\*\*

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, mailadresse: [personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no)

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Verktøy for kartlegging av minoritetsspråklige elevers norskkunnskaper i videregående skole», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i kvalitativt intervju, hvor personopplysninger vil anonymiseres.
- å observeres under kartleggingssamtaler, hvor personopplysninger vil anonymiseres.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 15. mai 2019.

\*

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

\*Det er ikke lagt ved signert utgave for å ivareta lærernes anonymitet.