

# Vurdering av minoritetselevers språkferdigheter i grunnskolen

Av Gunhild Tveit Randen  
Høgskolen i Hedmark

## Sammendrag

Vurdering, testing og kartlegging er et omdiskutert tema i norsk skolepolitikk, og minoritetsspråklige elevers resultater på ulike typer vurderinger får mye oppmerksomhet. Denne artikkelen gir en oversikt over forskningen på vurdering av minoritetselevers språk i skolen ved å se på hva som har vært i forskernes søkelys på dette området de siste 30 årene. Artikkelen er basert på norske studier der selve vurderingen eller resultatene av den er det sentrale. I artikkelens første del tematiseres forskning på ulike kartleggingsverktøy og –rutiner som brukes i skolen, og hvordan disse verktøyene fungerer i møte med minoritetselever. Videre presenteres forskning relatert til vurdering på elevenes morsmål, og eventuelle sammenhenger mellom vurdering på morsmål og på norsk. Oppfølging av vurdering og krav til lærerkompetanse i skolens vurderingsarbeid diskuteres avslutningsvis. Forskningen som presenteres, ses i lys av de utdanningspolitiske rammene for vurdering i skolen.

Nøkkelord: *minoritetselever; språkferdigheter; kartlegging; vurdering; testing*

## Innledning

I løpet av 2000-tallet har ulike typer vurdering, testing og kartlegging av elevers ferdigheter på ulike områder blitt et svært sentralt tema i skolen.

Dette nye fokuset påvirker i stor grad lærernes arbeidsformer og elevenes hverdager. Jeg vil i denne artikkelen gi en oversikt over forskning på kartlegging av minoritetslevers språk ved å se på hva som har vært i forskernes søkelys når det gjelder kartlegging og kartleggingsverktøy i skolen. Det vil i hovedsak rettes oppmerksomhet mot norske studier der selve vurderingen eller resultatene av den er det sentrale. Både nasjonale og internasjonale prøver vil tematiseres, så vel som forskning på mer lokalt utviklede kartleggingsrutiner. Jeg vil også trekke inn studier som tematiserer vurdering av minoritetslevers morsmål, og oppfølging av vurdering. Studiene ses i sammenheng med utdanningspolitiske rammer for vurdering. Jeg vil ikke i særlig grad gå inn på studier av spesialpedagogisk utredningsarbeid av minoritetslever i denne artikkelen, men vil likevel peke på noen felles utfordringer i vurdering av andrespråksferdigheter og utredning av språkvansker.

Elever i norsk skole med andre morsmål enn norsk og samisk har ifølge Opplæringsloven §2–8 (grunnskole) og §3–12 (videregående skole) lovfestet rett til særskilt opplæring i norsk inntil de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den ordinære opplæringen. Opplæringsloven sier videre at slike elever om nødvendig også kan ha rett til morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring. Dette gjør at minoritetslever kan deles i tre grupper etter oppnådde norskferdigheter basert på skolens kartlegginger: 1) elever som har tilstrekkelige ferdigheter i norsk og derfor skal følge den ordinære opplæringen, 2) elever som ikke har tilstrekkelige ferdigheter og derfor skal ha særskilt norskopplæring, og 3) elever som har så svake norskferdigheter at de i tillegg til særskilt norsk har behov for tospråklig fagopplæring og/eller morsmålsopplæring for å ha utbytte av undervisningen. Opplæringsloven pålegger også kommunene å kartlegge minoritetslever når det skal fattes vedtak om særskilt norskopplæring. Rapporten *Likeverdige utdanning i praksis* (Kunnskapsdepartementet 2007: 16) fastslår at siden det ikke er klare kriterier for hva som ligger i «tilstrekkelige kunnskaper», må dette avgjøres ved en skjønnsmessig, lærerbasert vurdering.

Vurdering skal fylle flere viktige funksjoner i skolen. I tillegg til å gi læreren et bilde av enkeltelevers faglige utvikling, brukes også ulike vurderingsformer til å måle skoleprestasjoner på gruppe- og skolenivå. En tydelig tendens både i norsk og internasjonal utdanningspolitikk går i retning av flere og større kartleggingsprøver. Prøver som PISA (Programme for International Student Assessment), PIRLS (Progress in International

Reading Literacy Study) og nasjonale prøver er i stor grad med å sette agendaen i norsk skole. Prøveresultatene og forskning på disse har bidratt til å rette fokus mot at minoritetslevers skoleprestasjoner er lavere enn prestasjonene til elever med norsk som morsmål (Hvistendahl og Roe 2009, Wagner 2004), og slik sett tematisert at minoritets elever har andre opplæringsbehov enn enspråklig norske elever. En har imidlertid ikke nok kunnskap om hva som helt konkret forårsaker disse resultatene og hvordan de svake resultatene til noen grupper minoritets elever rent didaktisk kan følges opp i klasserommet. Det er også grunn til å påpeke at det er stor variasjon innad i gruppen «minoritets elever» (SSB 2014, 2015).

Vurdering av elevspråk har vært et aktuelt tema innenfor den norske andrespråksforskningen helt fra 1980-tallet, om enn med litt andre fokus enn i dag. Allerede i NOA nummer 1, 1985 bruker Anne Hvenekilde skolestiler fra tyrkiske og vietnamesiske elever for å diskutere hvordan norske ordformer (rotlemma og bøynings- og avledningsmorfer) realiseres i språket til elevene. Hvenekilde trekker ingen konklusjoner om stil som vurderingsform i denne artikkelen, men retter likevel søkelys mot hvordan denne svært vanlige vurderingsformen kan gi lærere informasjon om andrespråkslevers didaktiske behov.

I en oversiktsartikkel over forskningen innenfor norsk som andrespråk finner Golden, Kulbrandstad og Tenfjord (2007) at studier av evaluering og testing er den største gruppen innenfor det de omtaler som den didaktiske retningen (se L. I. Kulbrandstad, dette nummeret). Noen av studiene er knyttet til universitetenes språkkurs for utenlandske studenter, og er i stor grad basert på eksamensresultater (se Monsen, dette nummeret for en oversikt). Når det gjelder vurdering av minoritetslevers språk i grunnskolen, har man mindre forskningsbasert kunnskap.

### **Kartleggingsverktøy**

Med innføringen av PISA i 2000, nasjonale prøver i 2004 og Opplæringslovens påbud om kartlegging ved vedtak om særskilt norskopplæring i 2009, har vurdering blitt en svært aktuell tematikk både i skolen, i skolepolitikken og i samfunnsdebatten.

Leung og Lewkowicz (2008) beskriver to parallelle utviklinger i vurdering av språket til minoritets elever i de engelskspråklige landene på 2000-tallet. De sier at mens skolene ofte utvikler egne kartleggingsrutiner

for andrespråkslever, legger nasjonale karleggingsrutiner i de samme landene til rette for en «inkluderende» kartlegging der alle elever skal bruke de samme standardiserte testene (2008: 32). Dette er en tendens vi ser i Norge også. I takt med myndighetenes økende tiltro til kartlegging, har vi fått en rekke nye verktøy for vurdering av elevenes ferdigheter, både til nasjonal og lokal bruk. Standardiserte tester som PISA, PIRLS og de nasjonale prøvene skal altså fylle flere formål, både formative og summative, og resultatene skal brukes av flere grupper, både lærere, skoleledere og skolemyndigheter. I det følgende skal jeg ta for meg forskning på ulike kartleggingsverktøy og kartleggingsrutiner som brukes til kartlegging av minoritetslevers språkferdigheter i den norske skolen.

### *Nasjonale prøver*

En av de større endringene når det gjelder vurdering kom med innføring av nasjonale prøver i lesing, matematikk og engelsk i 2001. Disse prøvene er ikke spesielt tilrettelagt for andrespråksinnlærere, men skal være en del av den generelle oppfølgingen av alle elever. Resultatene skal ifølge Utdanningsdirektoratets nettsider (Utdanningsdirektoratet 2015) brukes som grunnlag for kvalitetsutvikling på individ, skole- og skoleeiernivå, og har som formål å vurdere i hvilken grad skolen lykkes med å utvikle elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing og regning og deler av faget engelsk. Minoritetslever som gruppe skårer generelt lavt på disse prøvene (NOU 2010:7 Østberg 2010), men det er store variasjoner innad i gruppen minoritetslever (SSB 2014, 2015).

Monsens doktoravhandling (2014) viser blant annet at lærerne på 8. trinn har store forventninger til bruken av de nasjonale prøvene i lesing, og at de samtidig er usikre på hvordan prøvene skal tolkes og brukes. Dette gjelder særlig resultatene til elever med norsk som andrespråk. Studien viser at lærerne på 8. trinn ved tre ulike skoler, har gode kunnskaper om lesing og leseutvikling, men at de har mindre kunnskap om prøver, hva prøver kan måle og hvordan prøveresultater kan brukes. Dette er i tråd med lærernes egne synspunkter slik de kommer til uttrykk i intervjuene. Samtidig som lærerne har stor tillit til resultatene av disse prøvene, vurderer de altså sin egen kompetanse til å bruke dem som lav (2014: 298). Lærerne i studien rapporterer også om få intenderte konsekvenser av prøvene, mens de uintenderte konsekvensene som for eksempel stigmatisering ved offentliggjøring, er mer framtrødende. Monsen mener også at mediedekningen av

de nasjonale prøvene kan bidra til å framstille de minoritetsspråklige elevene ut ifra et mangelperspektiv og uttrykker bekymring over at «det kan se ut til at leseprøveresultater enkelte ganger kan blir forstått som uttrykk for de minoritetsspråklige elevenes generelle kunnskapsnivå» (2014: 301). Hun antyder også at prøven har manglede validitet på gruppenivå på grunn av måten prøven måler lesing på.

Tonne og Pihl (2013) gjør en analyse av kartleggingsleseprøvene for 3. og 5. trinn og nasjonal prøve i lesing for 5. trinn i skoleårene 2007/2008 og 2008/2009 i en skoleklasse der 90 % av elevene har et annet morsmål enn norsk. Formålet var å utforske hva disse prøvene måler når de brukes av minoritetselever. Analysene viser at prøvene forutsetter høy språklig bevissthet i norsk, særlig innen morfologi og fonologi (Tonne og Pihl 2013: 94). De konkluderer med at det er validitetsproblemer relatert til å bruke den nasjonale leseprøven for å måle minoritetselevens leseferdigheter:

Nasjonal leseprøver forutsetter høy bevissthet om de nevnte områdene på lesespråket. Den nasjonale prøven er likevel ikke ment å måle språkbevissthet, men leseforståelse, [...] Når andrespråkelever gjennomfører nasjonal leseprøve, oppstår det altså et validitetsproblem: Prøven måler ikke det den er ment å måle, den måler snarere elevens (lave) språklige bevissthet på norsk (Tonne og Pihl 2013: 94–95)

Øzerk (2009, 2010) undersøker bruk av den nasjonale prøven i lesing for 7. trinn ved en Osloskole der flertallet av elevene har et annet morsmål enn norsk. Prøveresultatene fra 2005 viste at over 60 % av elevene skåret under den kritiske grensen. For å finne ut hva som forårsaket den lave skåren, analyserer Øzerk alle besvarelsene i en prosjektklasse. Han finner at prøvene i tillegg til å måle leseferdigheter forutsetter både faglige og språklige forkunnskaper.

### *PISA*

PISA-undersøkelsen har vært gjennomført hvert tredje år siden år 2000 og måler 15-åringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag. Ifølge Hvistendahl og Roe (2004, 2009) skårer minoritetselever generelt lavere enn majoritetselever på alle de tre områdene i PISA. De viser at det var store forskjeller mellom norske minoritets- og majoritetsspråklige elever i 15 års alderen både når det gjelder leseforståelse i naturfag og leseforståelse målt mer generelt.

Når man fokuserer på de nordiske PISA-resultatene fra 2000 og 2006, viser Hvistendahl og Roe (2009) at det er store kjønnsforskjeller i leseprestasjoner, lesevaner og holdninger til lesing hos minoritetslever sammenlignet med øvrige elever. Kjønnsforskjellene i lesing, som hos majoritetslevene er store i jentenes favør både i 2000 og 2006, endrer seg fra 2000 til 2006 hos minoritetslevene ved at jentenes leseprestasjoner øker. Hvistendahl og Roe forklarer dette med at et større antall av minoritetslevene som tok prøven i 2006 var født i Norge, og at minoritetslevenes prestasjoner vil ligne mer på majoritetsgruppen, som har høyere skåre, når de har lengre skolegang og større tilknytning til det norske samfunnet.

Kulbrandstad (2010: 89) viser at selv om PISA ikke har et uttrykt formål om å måle elevers læringsutbytte i lesing, matematikk og naturfag, har norske skolemyndigheter valgt å gi testen denne rollen i og med at både nasjonale prøver og Kunnskapsløftet 06 er basert på PISA-rammeverket. Hun retter også kritikk mot manglende gjennomsiktighet i PISA fordi bare et fåtall av oppgavene er tilgjengelige for offentligheten. Det er derfor vanskelig å vite sikkert hvordan for eksempel leseferdigheter er operasjonalisert i prøvene.

### *Kartleggingsverktøy for majoritetslever*

Flere studier peker på sentrale utfordringer relatert til bruk av kartleggingsverktøy utviklet for majoritetslever i vurdering av elever som er i ferd med å lære seg norsk.

Elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning etter Opplæringslovens §5–1. Internasjonal forskning viser at minoritetslever er overrepresentert i spesialundervisningen (Cummins, 1996, 2000), og norsk forskning viser at tendensen ser ut til å være den samme her (Pihl 2002, 2005, Wold 2006, Egeberg 2007, Øzerk 2008). Samtidig er minoritetslevene underrepresentert når det gjelder å få en spesifikk diagnose (Aagaard 2010). I en artikkel om spesialpedagogiske behov blant innvandrerbarn i grunnskolen i Norge viser Hauge (1988) hvordan de flerspråklige elevenes behov kan være både av spesialpedagogisk og/eller andrespråkdidaktisk art, og at det i begge tilfeller er behov for mer kunnskap om flerspråklighet i skolen. Bøyesen (2003, 2008), Schultz, Hauge og Støre (2008) og Monsrud (2013) tar opp det samme temaet, og påpeker at det er store utfordringer relatert til kartlegging av flerspråklige elever med mulig spesialpedagogiske behov

blant annet fordi det er mange likhetstrekk mellom andrespråksvansker og spesifikke vansker.

Randen (2013) undersøker i sin doktoravhandling hvordan et kartleggingsverktøy utviklet for majoritets elever vil fungere for kartlegging av minoritets elever. Kartleggingsverktøyet som benyttes, *Ringeriksmaterialet* (Lyster og Tingleff 2002), er mye brukt til kartlegging av språklig bevissthet hos barn i alderen 5–7 år med henblikk på å avdekke mulige lese- og skrivevansker. Resultatene av prøven viser at de fem kasuselevne har lav skåre på flere områder, og må anses å være i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker. Disse resultatene er ikke i overensstemmelse med observasjoner, lærerintervjuer og kartlegging av elevenes lese- og skriveferdigheter, som viser at alle fem har aldersadekvate lese- og skriveferdigheter, og at fire av dem også har aldersadekvate lese- og skriveferdigheter på morsmålet, russisk. Randen gjør derfor en utforskende analyse av lydopptak fra kartleggings situasjonen. Disse viser at andre elementer enn lav språklig bevissthet, blant annet krav til ordforståelse, forårsaker elevenes lave skåre. Hun konkluderer derfor med at *Ringeriksmaterialet* ikke er egnet for kartlegging av språklig bevissthet hos elever med begrensede norskferdigheter. Randen (2014) argumenterer for at språklig bevissthet må ses som en tilleggsdimensjon eller en videreutvikling av de språkferdighetene en elev har i et gitt språk, og at vurdering av språklig bevissthet i et språk eleven ikke mestrer, sier mer om språkferdighetene enn om språkbevisstheten.

Danbolt og Kulbrandstad (2008) benytter også dette kartleggingsverktøyet i sitt aksjonsforskningsprosjekt *Klasseromskulturer for språklæring*. De finner at elevene i studien fikk lavere skåre på oppgaver som stilte krav til ordforståelse enn på oppgaver der de nødvendige ordene ble lest opp, og at det var utfordrende for de minoritetsspråklige elevene å lytte ut lydstrukturen i en del norske ord, noe som kan bidra til å forklare de samme elevenes lave aktivitetsnivå ved arbeid med tilsvarende oppgaver i klassen.

Spørsmålet om manglende validitet ved bruk av kartleggingsprøver som i utgangspunktet er utviklet for majoritets elever, går altså igjen i flere norske studier (Pihl 2002, 2005, Øzerc 2009, Hvistendahl og Roe 2010, Kulbrandstad 2010, Randen 2013, Tonne og Pihl 2013, Monsen 2014).

Kartlegging på et språk eleven har liten eller bare delvis tilgang til, trekkes fram som en hovedforklaring på minoritets elevens lave skåre på nasjonale og internasjonale prøver også internasjonalt. García og Kleifgen poengter at slik kartlegging kan ha uheldig konsekvenser både på individ- og samfunnsnivå:

Monolingual high-stakes tests for emergent bilinguals have negative consequences not only for the individual students, but also for the teachers who teach them, the leaders of the schools in which they are educated, the community in which they live, and the states in which they reside (García og Kleifgen 2010:117)

En har alt i alt for lite kunnskap om bruk av kartleggingsverktøy i møte med minoritetslever. Innenfor barnehagesektoren ble det i 2010 nedsatt et ekspertutvalg som skulle gjøre en vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager (Kunnskapsdepartementet 2011). Rapporten konkluderer med at kun ett verktøy *Lær meg norsk før skolestart* (Sandvik and Spurkland 2009) er egnet for kartlegging av minoritetspråklige barns språk, og at verktøyet SATS (Hagtvet og Horn 2005) kan være egnet på noen områder. Rapporten viser klart at noen av barnehagens mest brukte kartleggingsverktøy ikke er hensiktsmessige for dette formålet, og at det i norsk sammenheng er en utfordring å finne verktøy og metoder som sikrer valide resultater og ivaretar minoritetsbarns behov for hjelp og oppfølging. Noen tilsvarende vurdering av verktøy til bruk i grunnskolen finnes ikke, og det er derfor noe tilfeldig hvilke kartleggingsverktøy en har systematisk kunnskap om.

#### *Kartleggingsmateriell. Språkkompetanse i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*

I norsk sammenheng har man kun et lite antall kartleggingsverktøy som er særlig beregnet på minoritetspråklige elever, og flere av disse er utviklet lokalt til bruk ved enkeltskoler eller kommuner. Det mest brukte verktøyet er Utdanningsdirektoratets *Kartleggingsmateriell. Språkkompetanse i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (Utdanningsdirektoratet 2007). Utdanningsdirektoratets evaluering av de nye læreplanene for språklige minoriteter (2010) viser at opp mot 80 % av grunnskolene bruker dette verktøyet. Dette er utviklet etter mønster *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) og er knyttet opp mot *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (Utdanningsdirektoratet 2007). Verktøyet har som formål å gi et bilde av elevenes samlede språkkompetanse. Det er tredelt og består av en språkbiografi der elevene i samarbeid med lærer og eventuelt foresatte blant annet skal fylle inn informasjon om sin kompetanse i andre språk enn norsk, et kartleggings-



verktøy som består av *eleven kan*-utsagn relatert til målformuleringene fra *Læreplan i grunnleggende norsk* i tre kompetansenivåer, og en språkmappe der ulike typer elevarbeider kan samles.

En studie som går grundig inn i dette, er Palm og Ryen (2011, 2014). De stiller spørsmål ved om dette verktøyet er hensiktsmessig for vurdering av andrespråkelevers språkkompetanse. Ved å intervjuere lærere og skoleledere, og å observere kartleggingssituasjoner og klasseromsundervisning skoleåret 2009/2010, samt en spørreundersøkelse ved NAFOs fokusskoler i 2013, finner de at mange av lærerne mener kartleggingsverktøyet kan bidra til «mer tilpasset og systematisk andrespråkopplæring og bedre vurdering av andrespråkelevenes kompetanse» (2014: 1). De finner også at lærerne mener verktøyet kan føre til en positiv washback-effekt ved at undervisningspraksisene endres til å omfatte flere ulike aspekter ved språket, særlig kommunikative aspekter. Samtidig peker de på utfordringer, som at nivå-beskrivelsene er basert på delvis subjektive antakelser. Dette stiller krav til at flere lærere samarbeider om vurderingen for å gjøre den valid. Randen (2013) argumenterer for at dette verktøyet kan være et hensiktsmessig hjelpemiddel i lærernes vurderingsarbeid, men peker også på utfordringer relatert til at tolkning av *eleven-kan*-utsagn stiller store krav til læreres språkkompetanse og vurderingskompetanse.

Verktøyet har altså *eleven kan*-utsagn på tre nivåer. Når elevene har nådd målene i læreplanens nivå 3, skal de kunne følge ordinær norskopplæring og bli vurdert i samsvar med denne (Utdanningsdirektoratet 2007: 3). Nivå tre i kartleggingsverktøyet må slik sett anses som en operasjonalisering av Opplæringslovens § 2–8 term *tilstrekkeleg dugleik i norsk*. Utover Palm og Ryens studie har en meg bekjent ingen andre norske studier der dette kartleggingsverktøyet er hovedfokus. I nordisk og internasjonal sammenheng har man derimot flere studier av kartleggingsverktøy for grunnskolen basert på CEFR. Holm (2006, 2007) stiller seg kritisk til bruk av *Det felles-europeiske rammeverket* som utgangspunkt for kartleggingsverktøy blant annet for at skalaen som beskriver elevenes ferdigheter gir stort rom for skjønn og individuelle fortolkninger. Han karakteriserer de tre nivåene som «ikke særlig præcise og entydige» (2006: 69) noe som svekker rammeverkets validitet. I en finsk studie viser Martin (2013) hvordan adjektivet *enkel* brukes til å beskrive ulike aspekter ved språket på de laveste nivåene i CEFR (A1-B1, som tilsvarer nivå 1 og 2 i det norske verktøyet) kan framstå som uklare, og hun etterspør klarere definisjoner av hva som skal legges i uttrykk som *enkle språklige elementer* og *enkle tekster*.

Hovedkritikkene mot vurdering basert på CEFR går altså ut på at nivå-beskrivelsene er lite entydige og at det er stort rom for subjektive oppfatninger. Verktøyet trekker slik sett ikke entydige retningslinjer for hva det vil si å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk, noe som kan føre til ulik vurdering av elever, som igjen kan lede til varierende praksiser når det gjelder for eksempel overføring til ordinær undervisning. Det framheves samtidig at verktøyet gir god hjelp i å differensiere undervisning og bevisstgjøre lærerne på ulike aspekter ved språket (Palm og Ryen 2014).

### *Underveisvurdering*

Som en motbevegelse til det økte fokuset på formell og summativ vurdering, har formativ og uformell vurdering også fått fornyet oppmerksomhet i skolen. Utdanningsdirektoratet har i 2010–2014 hatt en nasjonal satsing på *Vurdering for læring*. I andrespråkdidaktisk sammenheng har vi lite ny kunnskap om formativ vurdering av minoritets elever.

I sin studie av pedagogiske samtaler presenterer Dregelid *Samtalen – en måte å lære på – en måte å evaluere på* (1994, 1996) samtale som et nyttig verktøy for å tilegne seg kunnskap om elevers kommunikative norskerferdigheter. Studien er basert på lærer-elevsamtaler med sju-åtte år gamle elever i mottaksklasse og retter et særlig fokus på initiativ, respons og brudd i dialogene. Dregelid argumenterer for at samtale har en viktig rolle i tilegnelse av språk, og at det også gir læreren viktig informasjon om elevens faglige ståsted. Denne tilnæringsmåten har flere fellestrekk med det som i dag omtales som *stillasbygging* (Gibbons 2002), en metodikk som bidrar til at eleven tilegner seg nye ferdigheter i samhandling med læreren, og at eleven i neste omgang vil kunne løse de samme språklige utfordringene på egenhånd. Randen (2013) prøver ut en slik metodikk med formålet å utforske samtale som redskap for vurdering. Hun finner at stillasbygging gir læreren en mulighet til å kombinere vurdering og språkstimulering, og at mange ulike språklige aspekter kan vurderes ved hjelp av denne metoden, men at også slik vurdering stiller store krav til lærerkompetanse.

Et mye brukt og kjent verktøy for vurdering av andrespråkskompetanse er mellomspråksanalyse. I Golden, Kulbrandstad og Tenfjords oversiktsartikkel over norsk andrespråksforskning (2007), plasseres studier av mellomspråk som en del av den retningen de omtaler som studier av innlærerspråk. Mange av studiene som plasseres i denne kategorien har

imidlertid også verdi når det kommer til vurdering, fordi de i tillegg til å beskrive språktrekk kan belyse språklige utvikling over tid, og slik sett rette søkelys mot at innlærerspråket er dynamisk. Mellomspråksanalyse av elevers muntlige eller skriftlige språk kan derfor bidra til å gi en presis og systematisk beskrivelse av elevers språkferdigheter på et gitt tidspunkt eller over tid.

Også studier av narrativer med andrespråkselever som informanter har en lang tradisjon innenfor norsk og nordisk andrespråksforskning for å bruke fortellinger og samtaler som utgangspunkt for kunnskap om barns språkferdigheter (Boyd og Naucclér 2001, Nistov 2001, Daugaard 2003, Bergman and Abrahamsson 2004, Svendsen 2004, Lindberg 2005). Selv om flere av disse studiene ikke har et uttrykt didaktisk siktemål, har de åpenbart didaktiske konsekvenser som er av interesse for skolen. Berggreen, Alver og Sørland (2012) gir i sin fagbok *God nok i norsk? Språk- og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk* en grundig gjennomgang av fortelling, gjenfortelling og samtale som vurderingsform, og viser hvordan læreren basert på elevenes narrativer kan gjøre vurderinger alle nivåene i elevenes språk.

### **Morsmål og vurdering**

De minoritetsspråklige elevenes morsmål har blitt tillagt ulik vekt i det norske utdanningssystemet siden 70-tallet, noe som også gjenspeiles både i klasseromspraksiser, læremidler og vurderingspraksiser. Opplæringen av minoritetsspråklige elever i skolen finner sted i skjæringspunktet mellom politikk og fag. Bøyese (2014) poengterer at det ser ut til å være stor enighet blant fagfolk som er utdannet i andrespråksteori og -praksis, flerkulturell pedagogikk eller migrasjonspedagogikk, om at andrespråklæring og morsmålsopplæring er faglige spørsmål, men at denne opplæringen lettere enn annen blir gjenstand for politiske utspill. Dette ser en blant annet i hvordan synet på morsmålets plass i opplæringen endrer seg. Ifølge Bøyese (2014: 287) ser det for mange politikere ut til «at bruken av morsmålet er et sterkt symbol som signaliserer hva en mener om innvandringspolitikken i sin alminnelighet» (2014: 287). Ulike syn på morsmålet i undervisningen har hatt innvirkning på i hvilken grad en har ansett det som viktig at skolen har skaffet seg kunnskap om elevenes språklige utgangspunkt ved å kartlegge morsmålet.

Allerede i 1985 og 1987 tar Anne Hvenekilde utgangspunkt i at elevenes morsmål har innflytelse på valg av ordformer i tyrkisk- og vitnamesisk-språklige elevers norske stiler (1985) og vokalgrafemer (1987) i berbisk og arabisktalende elvers stiler, kan relateres til trekk i morsmålet. Siden mange tidlige studier av elevspråk var inspirert av mellomspråksteorien og blant annet fokuserte på språklig overføring fra morsmålet, ble morsmålet sett som et viktig element i andrespråklæring. Dette ser en blant annet ved at mange studier publisert i NOA fokuserer på én eller to morsmålsgrupper, ikke på minoritetselever generelt. Vi finner titler som *Ordformer i norske stiler skrevet av tyrkiske og vietnamesiske elever* (Hvenekilde 1985), *Analyse av tyrkiske grunnskoleelevers norske mellomspråk* (Mangerud 1989) og *Mellomspråk og morsmål. Ei longitudinell undersøkning av trekk i norske mellomspråkstekstar skrivne av fire tyrkiske elever* (Nistov 1991, se Golden Kulbrandstad og Tenfjord (2007: 16–22) for en oversikt over slike studier). En ser det også ved at det ble utviklet kontrastive grammatikker som var ment å være en hjelp i arbeidet med å beskrive og forklare trekk i elevspråket, for eksempel Hvenekilde (red.) (1980) Andersen (1986), Husby (1990) og Rosén (1999). Alt i alt signaliserer disse arbeidene at morsmålet har vært ansett som en viktig dimensjon ved læring av et andrespråk i norsk sammenheng. Ifølge Kulbrandstad (2005: 6) er forholdet mellom «elevenes språklige bakgrunn og skolespråket [...] et forhold vi alltid må ta med i diskusjonene om andrespråklæring i en skolekontekst».

Palm og Ryen (2014: 6) gir en kort oversikt over ulike prøver som brukes i skolen i dag og sier at bortsett fra *Tospråklighetsprøven TOSP* (Loona 1995) er det ingen som spør om elevenes tidligere kunnskaper. De retter videre oppmerksomhet mot at *Kartleggingsmaterieell. Språkkompetanse i grunnleggende norsk* også er enspråklig, altså kun legger elevenes andrespråk til grunn for vurderingen, men at dette verktøyet har videre rammer, og dessuten omfatter kompetanseområder som språklæring og språk og kultur (2014: 17). Verktøyet inneholder også en språkbiografi der elevene i samarbeid med lærer og foresatte skal oppgi informasjon om eventuelle ferdigheter i andre språk enn norsk.

Som et tiltak etter strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis* (Kunnskapsdepartementet 2007), utviklet NAFO leseprøver på flere ulike morsmål. Bøyesen (2008) understreker viktigheten av slike prøver ved å rette oppmerksomhet mot kartlegging av dysleksi hos flerspråklige elever, og argumenterer for at «[...] kartleggingsprøver på morsmålet [kan] bidra til å avdekke vansker langt tidligere enn om en skal vente til eleven har tilst-

rekkelige ferdigheter i norsk, til å bli kartlagt på norsk» (2008: 43–44). Bøyesen (2003, 2009) retter også oppmerksomhet mot hvordan forholdet mellom både ortografi og uttale i morsmålet, kan føre til at elevene har språklige avvik i sin norsk som har store fellestrekk med de avvikene en finner hos dyslektikere. Hun poengterer at disse fellestrekene i språklige avvik både kan lede til overdiagnostisering hvis en tolker andrespråksrelaterte avvik som tegn på dysleksi, men også underdiagnostisering hvis en tolker dyslektiske vansker som trekk ved naturlig andrespråkutvikling. Bøyesen argumenterer for at kartlegging på begge språk vil gi et tydeligere bilde av eventuelle vanskers natur.

Randen (2013) kartlegger narrative ferdigheter på morsmål og norsk hos fem minoritetsspråklige førsteklassinger og ser på sammenhenger mellom elevenes ferdigheter i norsk og russisk. Hun finner at kartlegging på morsmålet gir mulighet til å studere en elevs narrative ferdigheter i optimale omgivelser, mens kartlegging på et språk eleven i mindre grad behersker, gir mindre innsikt i elevens faktiske fortelleferdigheter. (2013: 268).

Den nyere forskningen som argumenterer for at morsmålsferdigheter har betydning for språklæring, og at morsmålsferdighetene derfor bør kartlegges, baserer seg på arbeidene til Cummins (1984, 1991, 2000) som blant annet sier at tankene som ledsager språkbruk stammer fra en felles bakenforliggende mekanisme og at kunnskapsdannelse derfor kan skje på ett eller flere språk og overføres fra ett språk til et annet. Spørsmål rundt morsmålsundervisning og morsmålets rolle er likevel omstridt også i norske fagmiljøer. I 2011 publiserte Melby-Lervåg og Lervåg (2011) resultater fra en større metastudie som viste at morsmålsopplæring har mindre betydning for andrespråklæringen enn tidligere har antatt. Flere publikasjoner relatert til denne forskningen har skapt debatt både blant forskere og politikere om morsmålets status i utdanningstilbudet til minoritetselever. I en kritikk av denne studien hevder Bøyesen (2014) at Melby-Lervåg og Lervågs konklusjoner baserer seg på et forenklet syn på formålet med kartlegging av minoritetselever, og at deres tolkning av Cummins' teorier beror på misforståelser.

Som disse studiene viser har elevenes morsmål blitt tillagt stor vekt innenfor norsk andrespråkforskning helt siden de første studiene av elevspråk kom på 70-tallet og fram til i dag. Morsmålets status i skolen, uttrykt via vurderingspraksiser, læreplaner og andre styringsdokumenter, har derimot variert med ulike politiske strømninger.

## Oppfølging av vurdering

Flere studier peker på lærernes vurderingskompetanse som en avgjørende faktor i arbeidet med å vurdere minoritetsspråklige elevers språk, og det er godt dokumentert at mange lærere ikke har slik kompetanse når det gjelder vurdering av andrespråksferdigheter. Rambøll managements evaluering av praktiseringen av norsk som andrespråk i grunnskolen (2006) viste at bare et fåtall av lærerne som underviser i særskilt norsk, hadde formell kompetanse i faget. Dette gjaldt også den enkelte lærers kompetanse til å gjennomføre og følge opp testresultater. NOU 2010:7 framhever det som et viktig mål å øke lærerstandens kunnskap om tospråklighet. Stortingsmeldingen *En helhetlig integreringspolitikk: Mangfold og fellesskap* (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet 2013) framhever tospråklighet som en ressurs som skolene i større grad bør benytte seg av. I etterkant av Stortingsmeldingen er det også lagt opp til et kompetanseløft for lærere, som skal bidra til å bedre norskopplæringen for minoritets elever.

Palm og Ryen (2014) retter oppmerksomhet mot sammenhengen mellom myndighetenes krav til kartlegging av alle elever som ved vurdering av rett til særskilt opplæring og skolenes ansvar for selv å velge kartleggingsverktøy og avgjøre om læreplanen i grunnleggende norsk skal brukes. Ifølge dem representerer dette en uklarhet som er spesielt problematisk siden lærere og skoler ofte mangler kompetanse både i andrespråksundervisning, i vurdering og i hvordan de skal fortolke resultatet av vurderingen» (Palm og Ryen 2014: 15). Monsens (2014) studie viser at lærerne i hennes undersøkelse selv poengterer at de ikke har nødvendig vurderingskompetanse.

I Stortingsmelding 31 *Kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet 2008: 9) framheves lærerens kompetanse på ulike områder som den viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring når man ser bort fra elevenes egen bakgrunn. For eksempel i kartleggingsverktøyet i grunnleggende norsk, er det læreren som fyller ut skjemaet om elevenes ferdigheter, basert på sin egen kjennskap til elevenes språklige nivå. En slik kartlegging kan ikke bli mer spesifikk enn hva lærerens språkkunnskap er.

Randen (2013: 326) stiller seg særlig kritisk til at det ikke stilles krav til særskilt kompetanse hos kartlegger i forbindelse med kartlegginger som skal ligge til grunn for vedtak om særskilt opplæring etter Opplæringslovens §2–8:

Til forskjell fra enkeltvedtak om spesialundervisning stiller ikke Opplæringsloven krav til at enkeltvedtaket om særskilt norskopplæring skal

fattes på bakgrunn av en sakkyndig vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2011). Dette er problematisk. I praksis betyr det at lærere med varierende kunnskap om språk og andrespråklæring skal gjøre vurderinger av et uklart kompetansemål (tilstrekkeleg dugleik i norsk) ved hjelp av kartleggingsverktøy og metoder de velger selv. Deretter skal det fattes juridiske vedtak basert på denne vurderingen.

Konsekvensen av enhver test eller kartleggingsprøve må ifølge Bachman og Palmer (2010) være økt læringsutbytte for eleven. Dette er også et uttrykt mål ved de fleste prøvene vi bruker i norsk sammenheng, selv om noen prøver også har andre formål i tillegg. For at en eleven skal kunne øke læringsutbyttet, må læreren kunne tolke og følge opp resultatene på en slik måte at eleven tilegner seg både funksjonelle og formelle sider ved språket. Dette stille store krav til lærerens kompetanse på flere områder (Randen 2013).

Som denne oversikten viser, rettes det av mange forskere kritikk mot flere av kartleggingsverktøyene, og bruken av kartleggingsverktøyene, som brukes for å måle minoritets elevs språk i skolen. Noe av kritikken som går igjen, er manglende validitet ved bruk av mainstream kartleggingsverktøy i vurdering av minoritetselever, manglende vurderingskompetanse hos lærerne og administrativ bruk av prøver med et i utgangspunktet formativt siktemål. Dette illustrerer at kartleggingsverktøy ikke kan beskrives som gode eller dårlige i seg selv, men må ses i sammenheng med hva en bruker dem til. For eksempel er det all grunn til å tro at *Kartleggingsmaterieell. Språkkompetanse i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* er et nyttig redskap når et kvalifisert lærerteam skal vurdere ferdighetene til en elev, med formål om bedre individuell tilrettelegging. Mens bruken av det samme verktøyet kan være svært uheldig om personer uten relevant faglig bakgrunn skal bruke det som grunnlag for enkeltvedtak om særskilt norskopplæring. Mange av studiene framhever økt kompetanse om andrespråkutvikling og vurdering som suksessfaktorer i vurderingen av minoritetsspråklige elever.

## Avslutning

Svake norskferdigheter anses ofte som en viktig årsak til at minoritetselever har svake resultater på standardiserte tester. OECD-rapporten *Where Immi-*

*grant Students Succeed* (2006), som tar for seg PISA-resultatene fra 2003, viser at selv om norske minoritets elever er like motiverte og har like positive holdninger til skolen som majoritets elevene, er forskjellen mellom majoritets- og minoritetslevers prestasjoner større i Norge enn gjennomsnittet av de andre OECD-landene. Selv om slike resultater ikke skal tas som et uttrykk for generell kvalitet i skolen, gir forskjellene mellom Norge og de andre OECD-landene en indikasjon på at det er et forbedringspotensial i opplæringstilbudet til norske minoritets elever.

Jeg har i denne artikkelen gitt en oversikt over forskningen på kartlegging av minoritetslevers språk ved å se på hva som har vært i forskernes søkelys når det gjelder kartlegging og kartleggingsverktøy i skolen, med hovedfokus på studier der selve vurderingen eller resultatene av den er det sentrale. Som gjennomgangen viser, har en rekke studier pekt på utfordringer relatert til at andrespråkselever kartlegges med verktøy som er beregnet på elever med norsk som morsmål. Dette er problematisk for selve kartleggingen, fordi en ikke måler det en tror en måler, og målingen er dermed ikke meningsfull. Det er også problematisk med hensyn til hvordan lærerne og skolen følger opp elevene med bakgrunn av slike prøveresultater. Ikke-valide målinger gir svar på spørsmål som ikke eksplisitt er stilt, og en kan dermed risikere at den videre oppfølgingen ikke er i tråd med elevenes behov og forutsetninger.

Vurdering, kartlegging og testing er, som nevnt innledningsvis, en tematikk som får mye oppmerksomhet og tillegges stor vekt i skolen. Det er et åpenbart behov for mer forskning på kartlegging av minoritetslevers skoleprestasjoner både når det gjelder undervisningsvurdering, sluttvurdering, storskalatesting og kartlegging av morsmål.

## Litteratur

- Aagaard, Knut Erik 2010. *Den språklige faktor: Pedagogisk-psykologisk utredning av barn med minoritetsspråklig bakgrunn*. Oslo, Unipub. no. 272: 618 s.
- Andenæs, Ellen og Anne Golden 1980. Norsk som fremmedspråk – en sammenliknende analyse av trekk ved skriftlig norsk hos arabiske, pakistanske og tyrkiske elever i Oslo-skolen. Hovedoppgave, UiO.
- Andersen, Hilde 1986. Thai-norsk. Kontrastiv fonologisk analyse for lærere



- som underviser norsk som andrespråk. *NOA. norsk som andrespråk* 4: 1–93.
- Bachman, Lyle F. og Adrian S. Palmer 2010. *Language assessment in practice*. Oxford, Oxford University Press.
- Baker, Colin 2006. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bakken, Anders 2007. Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever. En kunnskapsoversikt.: NOVA.
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet 2012. *En helhetlig integreringspolitikk: Mangfold og felleskap*. Oslo: Regjeringen.
- Berggreen, Harald, Kjartan Sørland og Vigdis Alver 2012. *God nok i norsk? Språk- og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bjerkan, Kirsten Meyer, Monsrud, May-Britt, & Thurmann-Moe, Anne Cathrine. (2013). *Ordforråd hos flerspråklige barn: pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Boyd, Sally og Kerstin Nauclér 2001. Sociocultural aspects of bilingual narrative development in Sweden. I L. Verhoeven og S. Strömqvist (red.). *Narrative development in a multilingual context*. Amsterdam, J. Benjamins: 129–151.
- Bøyesen, Liv 2003. Lesing på to språk. en undersøkelse av tyrkisk-norske grunnskoleelevers lesing det siste året på mellomtrinnet. HiO-rapport nr 24.
- Bøyesen, Liv 2008. Lesing og lesproblemer innen forskjellige ortografier. Kartlegging og vurdering av flerspråklige elever. *NOA. norsk som andrespråk* 8: 32–76.
- Bøyesen, Liv 2014. Betydningen av morsmålsferdigheter og sammenhengen mellom første- og andrespråket – En kritikk av Melby-Lervåg og Lervågs artikkel Hvilken betydning har morsmålsferdigheter for utviklingen av leseforståelse og dets underliggende komponenter på andrespråket? En oppsummering av empirisk forskning i Norsk Pedagogisk Tidsskrift (2011). *Norsk pedagogisk tidsskrift* 8: 286–297.
- Cummins, Jim 1984. *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Austin, Texas, Pro-Ed.
- Cummins, Jim 1991. Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children I E. Bialystok (red). *Language processing in bilingual children*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Cummins, Jim 2000. *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, Multilingual Matters.

- Danbolt, Anne Marit V. og Lise Iversen Kulbrandstad 2008. *Klasseromskulturer for språklæring: Didaktisk fornying i den flerkulturelle skolen*. Vallset, Oplandske bokforlag.
- Dannemark, Nils 1996. Latvisk og norsk. Ei stutt samanlikning. *NOA. norsk som andrespråk* 19: 106–129.
- Daugaard, Line Møller 2003. *Der skal to til: Om historiefortælling i sproglig vurdering af dansk som andetsprog*. København, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Dregelid, Karen Margrete 1994. *Samtalen – en måte å lære på, en måte å evaluere på: Utviklingen av dialogferdigheter i elev-lærer dialoger i norsk som andrespråk*. Bergen, Nordisk institutt, Universitetet i Bergen. Upublisert hovedoppgave: 125 s.
- Dregelid, Karen Margrete 1996. Samtalen – en måte å lære på, en måte å evaluere på. *NOA. norsk som andrespråk* 19: 87–105.
- Egeberg, Espen 2007. *Minoritetsspråklige med særskilte behov: en bok om utredningsarbeid*. Oslo, Cappelen akademisk forl.
- García, Ofelia, Jo Anne Kleifgen og Jim Cummins 2010. *Educating emergent bilinguals: policies, programs, and practices for English language learners*. New York, Teachers College Press.
- Gibbons, Pauline 2002. *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, N.H., Heinemann.
- Golden, Anne, Lise Iversen Kulbrandstad og Kari Tenfjord. 2007. Norsk andrespråksforskning – utviklingslinjer fra 1980 til 2005. *NORDAND (Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning)*, 2(1), 5–42.
- Hauge, An-Magritt 1988. Spesialpedagogiske behov blant innvandrerbarn i grunnskolen i Norge – tar noen ansvaret? I *NOA – norsk som andrespråk* 8: 1–28.
- Holm, Lars 2006. Sprogtests i et andresprogperspektiv: – med særlig henblik på literacy. *Nordand. Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning* 2(1): 57–77.
- Holm, Lars 2007. Konstruktionen av en fælles europæisk skriftlighed: En kritisk diskussion. *Skrive for nåtid og framtid*. S. Matre og T. L. Hoel. Trondheim, Tapir akademisk forl.: 52–62.
- Husby, Olaf 1990. Filipino. En innføring. *NOA. norsk som andrespråk* 12: 51–100.
- Hvenekilde, Anne 1980. *Mellom to språk : 4 kontrastive språkstudier for lærere*. Oslo, Cappelen.

- Hvenekilde, Anne 1985. Ordformer i norske stiler skrevet av tyrkiske og vietnamesiske elever. *NOA. norsk som andrespråk 1*.
- Hvenekilde, Anne 1989. Feil i vokalgrafemene i norske stiler skrevet av elever med arabisk og berberisk som morsmål. *NOA. norsk som andrespråk 5*: 1–28.
- Hvistendahl, Rita og Astrid Roe 2004. The literacy achievement of Norwegian minority students *Scandinavian Journal of Educational Research* 48: 307–318.
- Hvistendahl, Rita og Astrid Roe 2009. Leseprestasjoner, lesevaner og holdninger til lesing blant elever fra språklige minoriteter. *Norsk pedagogisk tidsskrift 4*: 250–263.
- Hvistendahl, Rita og Astrid Roe 2010. Språklige minoriteters prestasjoner i naturfag og lesing i PISA 2000 og 2006 – en nordisk sammenligning. *Nordand. Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning 1*: 69–89.
- Kulbrandstad, Lise Iversen 2010. Leseopplæring på ungdomstrinnet før og etter PISA 2000. I: *PISA sannheten om skolen?* Universitetsforlaget 2010 s. 176–198.
- Kunnskapsdepartementet 2007. *Likeverdig opplæring i praksis!/: Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007–2009* Oslo, Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet 2008. *Stortingsmelding nr 31. Kvalitet i skolen*.
- Kunnskapsdepartementet 2011. *Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager. Rapport fra Ekspertutvalg nedsett av Kunnskapsdepartementet 2010/2011*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rapport-vurdering-av-verktoy-som-brukes-/id667311/>.
- Leung, Constant og Jo Lewkowitz 2008. Assessing second/additional language of diverse populations. I E. Shohamy og N. H. Hornberger (red.). *Language testing and assessment*. New York, Springer. 7: 301–317.
- Lindberg, Inger 2005. *Språka samman: om samtal och samarbete i språkundervisning*. Stockholm, Natur och Kultur.
- Loona, S. 1995. *Tospråklighetsprøven TOSP*. PDF (tilgjengelig ved henvendelse til forfatteren).
- Lyster, Solveig-Alma H. og Heidi Tingleff 2002. *Ringeriksmaterialet*. Oslo, Damm.
- Mangerud, Turid 1989. Analyse av tyrkiske grunnskoleelevers norske mellomspråk. *NOA. norsk som andrespråk 9*: 1–110.
- Martin, Maisa 2013. The complex simple – a problematic adjective in CEFR

- writing scales. *Nordand. Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning* 2: 63–86.
- McNamara, Tim 1996. *Measuring second language performance*. London, Longman.
- Melby-Lervåg, Monica og Arne Lervåg 2011. Hvilken betydning har morsmålsferdigheter for utviklingen av leseforståelse og dets underliggende komponenter på andrespråket? – En oppsummering av empirisk forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 5: 330–343.
- Monsen, Marte 2014. *Store forventninger? Læreroppfatninger om eksterne leseprøver*. Oslo, Universitetet i Oslo.
- Monsrud, May-Britt 2013. Svake andrespråksferdigheter eller spesialpedagogiske behov? I K. Meyer Bjerkan, M.-B. Monsrud og A. C. Thurmann-Moe (red.). *Ordforråd hos flerspråklige barn: pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. Oslo, Gyldendal akademisk: 103–128.
- Nistov, Ingvild 2003. «Ingenting å snakke om.» Om språkfunksjonar og lærebøker i norsk som andrespråk med utgangspunkt i *Bo i Norge*, i: Hagen, Jon Erik (red): *I Mannes minne: minneskrift til Gerd Manne*, 2003. Oslo : Fag og kultur. ISBN: 82-11-00608-1
- Nistov, Ingvild 1991. Mellomspråk og morsmål Ei longitudinell undersøkning av trekk i norske mellomspråkstekstar skrivne av fire tyrkiske elevar. *NOA. norsk som andrespråk* 13: 1–195.
- Nistov, Ingvild 2001. L2 narratives of Turkish adolescents in Norway. I L. Verhoeven og S. Strömquist (red.). *Narrative development in a multilingual context*. Amsterdam, J. Benjamins: 51–85.
- NOU 2010:7 Østberg, Sissel, Hasan Ajnadzic, Anders Bakken, Aina Bigestans, Petter Borthen de Presno, Sølvi O.Gjul, Helge Jagmann, Bodil Labahå, Bashar Al Raho, Pernille P. Smith, Agneta Bolinder, Nina T. Grønvold, Rita Kumar, Arne R. Olsen, Håvard Vederhus 2010. Mangfold og mestring *NOU 7* (Vol. 7). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- OECD 2006. *Where immigrant students succeed: A comparative review of performance and engagement in PISA2003*. Paris: 222.
- Palm, Kirsten og Else Ryen 2011. Kartlegging av ferdigheter på andrespråket. *Tekst og tegn*. Bente Aamotsbakken, Elise Seip Tønnesn og Jon Smidt. Trondheim, Tapir akademisk forl., cop. 2011: 255–272.
- Palm, Kirsten og Else Ryen 2014. Vurdering av andrespråksinnlærere – en utfordring i skolen. *Acta Didactica Norge* 8(1).
- Pihl, Joron 2002. Intelligenstesting av minoritetslever. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 05: 363–383.

- Pihl, Joron 2005. *Etnisk mangfold i skolen: Det sakkyndige blikket*. Oslo, Universitetsforlaget
- Rambøll management 2006. *Evaluering av praktiseringen av norsk som andrespråk for språklige minoriteter i grunnskolen*. Hentet 07.09.2009 fra [http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Rapporter/Evaluering\\_av\\_Norsk\\_som\\_2\\_sprak.pdf](http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Rapporter/Evaluering_av_Norsk_som_2_sprak.pdf).
- Randen, Gunhild Tveit 2013. *Tilstrekkelige ferdigheter i norsk? Kartlegging av minoritetsspråklige skolebegynneres språkferdigheter*, Universitetet i Bergen: 346.
- Randen, Gunhild Tveit 2014. Rom for språklig bevissthet i ferdighetsmodeller av språk? *Rom for språk: nye innsikter i språkleg mangfold*. E. Brunstad, A.-K. H. Gujord og E. Bugge. Oslo, Novus: 195–213.
- Rosén, Victoria 1999. *Vietnamesisk : en kontrastiv og typologisk introduksjon*. Trondheim, Tapir.
- Sandvik, Margareth 1989. Vi får hva vi ber om ... Om forholdet mellom oppgaveordlyd og tekststrategi. I *NOA* nr. 10, s. 29–46.
- Sandvik, Margareth og Marit Spurkland 2009. *Lær meg norsk før skolestart!: Språkstimulering og kartlegging i den flerkulturelle barnehagen*. Oslo, Cappelen akademisk forl.
- Schultz, J.-H., et al. 2008. *Ingen ut av rekka går: Tilpasset opplæring for Shaza og Kristian*. Oslo, Universitetsforl.
- Statistisk sentralbyrå 2014. *Nasjonale prøver 2013*. fra <http://ssb.no/utdanning/statistikker/nasjprov/aar/2014-02-06>.
- Statistisk sentralbyrå, 2015. *Nasjonale prøver 2014*. fra <http://ssb.no/utdanning/statistikker/nasjprov/aar>.
- Svensden, Bente Ailin 2004. *Så lenge vi forstår hverandre: Språkvalg, flerspråklige ferdigheter og språklig sosialisering hos norsk-filippinske barn i Oslo*. Oslo, Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo. nr 216: XIV, 430 s.
- Thurmann-Moe, Anne Cathrine og Kirsten Meyer Bjerkan (2012). Utvikling av ordforståelse for ulike kategorier ord hos flerspråklige elever på morsmål og norsk. I *NOA* årgang 28, nr 1/2012.
- Tonne, Ingebjørg og Joron Pihl 2013. Andrespråkeleven, leseprøver og litteraturbasert leseopplæring. *Nordand-Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning* 8(1): 93–116.
- Utdanningsdirektoratet Udatert. *Hva er nasjonale prøver?* fra <http://www.udir.no/Vurdering/Nasjonale-prover/#Hva-er-nasjonale-prover>.

- Utdanningsdirektoratet 2007. *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*.
- Utdanningsdirektoratet 2010. *Evaluering av implementering av nye læreplaner i grunnleggende norsk og morsmål for språklige minoriteter*.
- Utdanningsdirektoratet 2007. *Kartleggingsmaterieell. Språkkompetanse i grunnleggende norsk*. fra [http://www.udir.no/upload/Kartleggingsprover/UDIR\\_Kartleggingsmaterieell\\_bm\\_301007.pdf](http://www.udir.no/upload/Kartleggingsprover/UDIR_Kartleggingsmaterieell_bm_301007.pdf).
- Wagner, Åse Kari Hansen 2004. *Hvordan leser minoritetsspråklige elever i Norge?: En studie av minoritetsspråklige og majoritetsspråklige 10-åringers leseresultater og bakgrunnsfaktorer i den norske delen av PIRLS 2001*. Stavanger, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Winsnes, Wenche 2003. *Psykologisk kartlegging og utredning av barn og unge med etnisk minoritetsbakgrunn*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Wold, Astrid Heen 2006. Kan for lite norsk, stemples som dum: Pedagogisk-psykologisk tjeneste og sakkyndige vurderinger av barn fra språklige minoriteter. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening* 43, nummer 12: 1320–1329.
- Øzerk, Kamil 2009. Læring av lærestoff og utvikling av språk i skolen. Noen metodiske ideer basert på utprøvde opplegg i Osloskolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 4: 294–309.
- Øzerk, Kamil 2010: *NEIS-modellen*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Øzerk, Meral 2008. Utredning av ADHD hos minoritetsspråklige elever i grunnskolen: Erfaringer fra et toårig prosjekt. *Utfordringer og muligheter: En artikkelsamling om arbeid med barn, unge og voksne med sammensatte lærevesner*. Oslo, Torshov kompetansesenter.

### **Assessment of minority students' language**

Evaluation, testing, and assessment are much debated issues in Norwegian educational politics. Notably, minority students' language results on assessments receive significant attention. This paper provides an overview of research on different types of evaluation of minority students' language by looking at topics of interest for research during the last 30 years. The paper is based on Norwegian studies, where an assessment or the results from an assessment was the primary subject of interest. The paper's first section draws attention to research on assessment tools and practices used in schools

and how the different tools function when used on minority students. Further, research related to assessment in a student's first language and possible relations between assessment in that first language and Norwegian, are presented. Finally, teachers' competence in performing, evaluating, and following up on assessments is discussed. The presented research is explored in relation to educational policy given by authorities.

*Keywords: minority students, language proficiency, assessment, evaluation, testing*