

Irmelin Kjelaas

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)

Ketil Eide

Universitetet i Sørøst-Norge

Anna Sjølset Vidarsdottir

Stavanger kommune

Hans Abraham Hauge

Universitetet i Sørøst-Norge

DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.7871>

Å føle seg angrepet intellektuelt: Språkkartlegging av minoritetsspråklige elever i videregående opplæring

Sammendrag

Denne artikkelen omhandler språkkartlegging av nyankomne minoritetsspråklige elever i videregående opplæring i Norge. Den tar utgangspunkt i elevenes negative reaksjoner på at norskkompetansen deres skulle kartlegges andreåret på videregående, og undersøker hvordan egenskaper ved selve kartleggingsverktøyet som brukes, og sider ved kartleggingspraksisen ved skolen, kan belyse elevenes opplevelse. Studien som ligger til grunn har et etnografisk design med deltakende observasjon, uformelle samtaler og mer formaliserte intervju som konkrete metoder. Det teoretiske rammeverket er kritisk sosiolingvistisk testteori og -forskning (Shohamy, 2013), og distinksjonen mellom riktighet (eng. «fairness») og rettferdighet (eng. «justice») i kartlegging står særlig sentralt i analysen (McNamara & Ryan, 2011). Analysen viser at elevene reagerer både på konsekvensene og intensjonene med kartlegginga, og opplever den som devaluerende og annengjørende. Videre finner vi at kartlegginga kjennetegnes av mangel på både riktighet og rettferdighet: Det er vesentlige svakheter ved verktøyet når det brukes med denne elevgruppa, og det er vesentlige svakheter ved skolens fortolkning og bruk av kartlegginga. Vi fortolker disse funna som uttrykk for mangler på systemnivå når det gjelder opplæringa for minoritetsspråklige elever, og som uttrykk for selvfølgeliggjorte forståelser av språk og språkopplæring i det norske utdanningssystemet. Diskusjonen fokuserer på hvordan språklige ideologier som enspråklighetsideologi, nativespeakerism (Ortega, 2019) og grafosentrisme (Blommaert, 2004) virker sammen – og på uheldige måter – i denne opplæringskonteksten.

Nøkkelord: språkkartlegging, nyankomne elever, språklige ideologier, enspråklighetsideologi, nativespeakerism, grafosentrisme.

To feel intellectually attacked: Language Assessment for Newly Arrived Students in Upper Secondary School

Abstract

This article explores language assessment for newly arrived adolescent students in upper secondary school in Norway. Its starting point is the students' negative reactions to having their Norwegian skills assessed in the beginning of their second year in upper secondary school, and it highlights aspects of the assessment tool itself and of the school's assessment practice to illuminate the students' reactions. The study has an ethnographic design with participant observation, informal conversations and more formalized interviews as concrete methods. Theoretically, it draws on critical sociolinguistic test theory and research (Shohamy, 2013). Following McNamara and Ryan (2011), the distinction between «fairness» and «justice» in language assessment is particularly central in the analysis. The analysis shows that the students react negatively both to the consequences and the intentions of the assessment, experiencing it as both devaluating and othering. Furthermore, we find that the assessment is characterized by lack of both fairness and justice: the assessment tool has severe weaknesses when used with newly arrived language minority students, and the interpretation and use of the assessment results are not in the best interest of the students. We interpret these findings as an expression of systemic shortcomings in the education for language minority students, and as an expression of naturalized perceptions of language competence and second language teaching and learning in the Norwegian education system. The discussion highlights how powerful language ideologies like the monolingual bias, nativespeakerism (Ortega, 2019) and graphocentrism (Blommaert, 2004) work together – and in detrimental ways – in this educational context.

Keywords: language assessment, newly arrived students, language ideology, monolingual bias, nativespeakerism, graphocentrism.

Kartleggingsnekt

«De føler seg angrepet intellektuelt også». Slik beskrev en lærer noen elevs reaksjon på at norskferdighetene deres skulle kartlegges høsten i andre klasse på videregående. Elevene det dreide seg om, var elever med flyktningbakgrunn med kort botid¹ i Norge som deltok i et etnografisk forskningsprosjekt skoleåret 2016/2017. Uttalelsen fra læreren falt etter at flere av elevene hadde nektet å la seg kartlegge, og oppfatninga hennes stemte godt med det elevene sjøl ga uttrykk for: «De syns bare vi er dumme», sa flere, og en annen beskrev hvordan kartlegginga fikk henne til å føle seg som «en idiot». Andre elever var opptatt av hva som ville bli konsekvensene av kartlegginga og et eventuelt svakt resultat: Om det kunne føre til at de måtte gå et ekstra år på videregående, slik de opplevde at de måtte da de blei kartlagt i starten av det første året på videregående. En elev blei svært

¹ Kort botid regnes som mindre enn seks år på det tidspunktet eleven går opp til eksamen (Utdanningsdirektoratet, 2017).

stressa ved tanken på dette, og på å skulle testes der og da. Hun ønska å få god tid til å øve og forberede seg mentalt, og uttrykte stor frustrasjon over at skolen mente de bare kunne teste elevene sånn med en gang, uten videre, uten «å tenke på hvor stressende det er». På bakgrunn av slike reaksjoner nekta flere av elevene å delta i kartlegginga.

Denne kartleggingsnekten er utgangspunkt for denne artikkelen hvor vi utforsker elevenes negative opplevelse av kartlegginga nærmere. Gjennom analyse av observasjons-, samtale- og intervjudata fra elever, lærere og tilsatte ved to yrkesfagsklasser ved en videregående skole, undersøker vi hvordan 1) egenskaper ved selve *kartleggingsverktøyet* som brukes og 2) sider ved *kartleggingspraksisen* ved skolen, kan belyse elevenes opplevelse. Dette blir analysert ved hjelp av kritisk sosiolingvistisk testteori og -forskning og drøfta i lys av den språkideologiske konteksten språkkartlegginga inngår i. Prosjektet utgjør et delprosjekt av et større nordisk forskningsprosjekt, *Coming of Age in Exile*, som undersøker hva som fremmer og hemmer sosial ulikhet for unge flyktninger i Norge, Sverige, Danmark og Finland. Ulike delprosjekt undersøker henholdsvis utdanning, arbeidsliv og helse, og det aktuelle delprosjektet har fokus på utdanning, mer konkret elevenes psykososiale mestring og trivsel i skolen².

Kritisk sosiolingvistisk testteori og -forskning

Det overordna teoretiske rammeverket i artikkelen er kritisk sosiolingvistisk testteori og -forskning. Kritisk sosiolingvistikk har som utgangspunkt at språk og makt er uløselig sammenvevd, og at forskning må undersøke hvordan maktforhold skapes, reproduseres eller motarbeides gjennom språklige praksiser (Heller, Pietikäinen, & Pujolar, 2017). Sentrale forskningsområder er språkpolitikk, språkopplæring og nettopp språktesting/-kartlegging fordi disse på en særlig måte kan bidra til å sementere sosial ulikhet (Spolsky & Shohamy, 2000). Gjennom å legge eksplisitte og implisitte føringer for hvilke språk, språkferdigheter, språkpraksiser og språkfaglige emner som tilbys og gis gyldighet i skolen, bidrar både språkpolitikk, -opplæring og -testing til at visse grupper språkbruk – og dermed visse språkbrukere – blir anerkjent og oppvurdert, mens andre marginaliseres og/eller diskvalifiseres (McGroarty, 2010, s. 6).

Slik forstått er verken kartleggingsverktøy eller kartleggingspraksis nøytrale. I stedet er de ideologiske fenomen, både i årsak og konsekvens (McNamara & Ryan, 2011). Dette gjelder hele kartleggingskjeden – fra formålet med å kartlegge i utgangspunktet, utvalget av tester og verktøy, konstruktet som ligger til grunn for de testene og verktøya som brukes, utvalget av kartleggingsområder og konkrete ferdigheter, skåringa som gjøres, fortolkninga og bruken av

² Deler av materialet i artikkelen er også behandla i Vidarsdottir (2018).

kartleggingsresultater, til påvirkninga kartlegginga har på testtakeren, på opplæringa og samfunnet for øvrig. Alt dette må forstås som uttrykk for og ei sementering av bestemte verdier, selvfølgeliggjorte forestillinger, eller altså ideologier (Shohamy, 2013). Sosiolingvisten og testforskeren Elana Shohamy (2001) sier at tester kan «impose policies, define knowledge and, worse, punish, exclude, gate-keep and perpetuate existing powers» (s. xii). Derfor må de undersøkes kritisk, med blick både for den enkelte testtakerens opplevelse og overgripende ideologiske dimensjoner (Shohamy, 2013). Det er et slikt fokus som kjennetegner den kritisk sosiolingvistiske testteorien og -forskninga som vi plasserer dette prosjektet innfor.

Elevenes opplevelse av språkkartlegging

Minoritetsspråklige elevers opplevelse av språkkartlegging spesielt og opplæringa generelt er viktige forskningstema, både empirisk, teoretisk og didaktisk. I likhet med testtakeres opplevelse av kartlegging mer generelt, er disse temaene imidlertid lite utforska, både nasjonalt og internasjonalt. Axelsson og Juvonen (2016, s. 9) som har gjennomgått nordisk forskning om og med minoritetsspråklige elever, finner at særlig nyankomne elever er lite hørt, og etterspør derfor stemmen til «dom som är i fokus för de insatser som görs av myndigheter och skolor». Tross ei økning i studier de siste åra, blant annet av Nilsson (2017) og Bomström Aho (2018) som begge undersøker nyankomne elevers erfaringer med introduksjonstilbud i Sverige, er det fortsatt et betydelig behov for å løfte fram elevenes egne opplevelser.

Nettopp det å ta utgangspunkt i og undersøke den enkelte elevens opplevelse er et mål i mye kritisk sosiolingvistisk andrespråksforskning (Norton, 2013, s. 14). Her forstås elevers opplevelse av hvem de får være i opplæringa, det vil si hvilke *identitetsposisjoner* de blir tilskrevet og/eller inntar, som avgjørende for deres investering i opplæringa og i neste omgang for deres myndiggjøring (Norton, 2013). Elever som opplever at de er gyldige og attraktive deltakere i læringsfellesskapet – de som blir tilskrevet en positiv identitetsposisjon – vil gjerne investere mer i sosial interaksjon og læring, mens elever som opplever seg marginalisert og ugyldiggjort, vil investere mindre. På bakgrunn av det framholder Norton (2013) at det å utforske hvilke identitetsposisjoner som fremmer og hemmer læring, er en hovedoppgave i andrespråksdidaktikken:

the challenge for language educators is to explore which identity positions offer the greatest opportunity for social engagement and interaction. Conversely, if there are identity positions that silence students, then teachers need to investigate and address these marginalizing practices (s. 16).

Også når det gjelder test- og kartleggingsforskninga spesifikt, sier Shohamy (2001, s. xii) at denne har vært kjennetegna av at testtakernes opplevelser tradisjonelt har vært lite studert. I en gjennomgang av hovedtendensene i test- og kartleggingsfeltet finner hun at fokus har vært på kartleggingas *hva*, altså innhold,

og *hvordan*, den praktiske gjennomføringa. Opplevelsene til individet har derimot vært mindre belyst. Når konsekvenser har vært i fokus, har dette i hovedsak dreid seg om konsekvenser for opplæringa, såkalt washback-effekter, og konsekvenser for samfunnet (McNamara, 2007). I likhet med Nortons fokus på hvordan opplæringa tilskriver elevene bestemte identitetsposisjoner, framholder imidlertid testforskeren Tim McNamara (2007) at tester kan være konstituerende for testtakers selvforståelse: «They act as mechanisms both for the definition of subject positions and for the recognition of subjects. Tests create the identities they measure» (s. 281). Dette er viktig uavhengig av elevgruppe, men kan hevdes å være spesielt viktig for seint ankomne elever, som i denne studien. Både når det gjelder faktiske skolerresultater og gjennomføringsgrad, og når det gjelder psykososial mestring og trivsel, er denne gruppa særlig sårbar (Bakken & Hyggen, 2018; Hilt, 2016; Thorshaug & Svendsen, 2014).

Kartlegging som sosial og ideologisk praksis

I tillegg til at elevenes opplevelse av kartlegging er lite utforska, er de mer overordna sosiale og ideologiske årsakene til og konsekvensene av kartlegging – og sammenhengen mellom disse og enkeltindividets opplevelser – lite belyst (McNamara & Ryan, 2011). Sjøl om stadig flere studier retter fokus mot kartlegging som sosialt og ideologisk fenomen, etterspørres det fortsatt både empiriske studier og teoretiske perspektiv som beskriver dette (f.eks. Spolsky, 2014; McNamara & Ryan, 2011; Shohamy, 2006). McNamara og Ryan (2011) etterspør særlig kvalitative studier med sosiologiske, antropologiske og/eller diskursteoretiske perspektiv fordi sosiale dimensjoner betinger «other kinds of analysis» [...] considering questions of history, ideology and discourse context» (s. 164).

McNamara og Ryan (2011) introduserer skillet mellom *fairness* og *justice* i kartlegging for å illustrere viktigheten av mer sosialt orientert forskning (og praksis). De tar utgangspunkt i testforskeren Samuel Messicks (1989) validitetsteori og mener distinksjonen 'fairness' – 'justice', her oversatt med henholdsvis *riktighet* og *rettferdighet*, er hensiktsmessig for å fange de ulike aspekta som angår testers validitet. *Riktighet* viser til den psykometriske kvaliteten på et kartleggingsverktøy, og dreier seg blant annet om hvorvidt kartleggingsverktøyet gir testtakeren mulighet til å vise det hun faktisk kan, om konstruktet, altså operasjonaliseringa av de språkferdighetene som skal testes, er i tråd med rådende forståelser, om det er systematiske forskjeller i resultat mellom ulike grupper, og om fortolkninga av resultata er adekvat. Overordna sett dreier det seg med andre ord om «equal treatment of groups and avoidance of psychometric bias», i tillegg til «all empiricial validation of test score inferences in the interests of yielding reasonable and defensible judgements about individual test takers» (s. 167). *Rettferdighet* på si side dreier seg om de verdiene som ligger implisitt i kartleggingsverktøy, og om den sosiale bruken av dem: «it refers to the defensibility of the values embodied in the test, and its use» (s. 175). Dette skillet

er viktig fordi en test kan komme godt ut når det gjelder riktighet, men like fullt skåre lavt på rettferdighet: Testen kan være av svært god psykometrisk kvalitet og være valid i snever, testintern forstand, men likevel ha urettferdige og uetiske formål og følger.

McNamara og Ryan (2011) framholder, i likhet med Shohamy (2013), at testforskninga i hovedsak har hatt fokus på riktighet og i vesentlig mindre grad på rettferdighet (s. 165). Dette gjør at vi har mer innsikt i og bedre teoretiske og analytiske modeller for å undersøke tester i og for seg, enn vi har for å undersøke de sosiale verdiene som ligger innvevd i dem og i bruken av dem. Denne forsknings- og kunnskapsskeivheten, mener McNamara og Ryan (2011, s. 175), tilslører mangelen på rettferdighet: «Concerns for fairness, and the increasingly sophisticated techniques used to guarantee it, have the paradoxical potential to cloud issues of justice in relation to tests». Hvis en test er riktig, fokuseres det mindre eller overhodet ikke på hvorvidt den er rettferdig eller ikke. Derfor er forskning som skiller tydelig mellom riktighet og rettferdighet, og altså retter et særlig fokus mot rettferdighet, viktig.

Språkkartlegging i videregående opplæring

I og med økt innvandring generelt de siste åra, og økt ankomst av ungdommer spesielt (Bakken & Hyggen, 2018), har det blitt flere elever med kort botid og begrensa norskkompetanse i videregående opplæring. Denne elevgruppa er blant de raskest voksende i norsk skole, og siden 2000 har andelen elever med innvandrerbakgrunn, det vil si elever med to utenlandsfødte foreldre, blitt mer enn fordobla (Bakken & Hyggen, 2018). Pr 1.1.2017 hadde 14,6 prosent av elevene i videregående opplæring innvandrerbakgrunn³ (Bakken & Hyggen, 2018). Ca. fire prosent av disse var norskfødte og ca. ti prosent utenlandsfødte (Dewilde & Kulbrandstad, 2016, s. 17).

Disse elevene har rett til videregående opplæring såfremt de er skrevet ut av norsk grunnskole (jf. Opplæringslovens § 2-1), kan dokumentere eller sannsynliggjøre at de har niårig allmenn grunnopplæring fra før, eller har realkompetanse tilsvarende fullført norsk grunnskole (jf. Opplæringslovens § 4A-1). For elever utskrevet av norsk grunnskole eller med niårig grunnopplæring fra før, stilles det ingen krav til norskkompetanse ved inntak til videregående opplæring. Når disse elevene kommer inn i videregående, har de rett på særskilt språkopplæring etter opplæringslovens § 3-12 (1999). Denne fastslår at elever med et annet morsmål enn norsk og samisk har rett til særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge vanlig opplæring, og at elevene også, om nødvendig, har rett på morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring (Opplæringsloven, 1999, § 3-12). For å tilby særskilt språkopplæring må skolen

³ I denne gruppa inngår både norskfødte og de som sjøl har innvandra til Norge.

fatte et enkeltvedtak som gjelder for ett år av gangen, og som er begrunna i ei kartlegging av elevens språkkompetanse i norsk. Denne kartlegginga skal bidra til å avgjøre hvilket nivå eleven er på og gi et bedre grunnlag for å gi tilpassa opplæring. Målet med kartlegginga er med andre ord, i prinsippet, både administrativt og pedagogisk: Kartlegginga skal både brukes som utgangspunkt for å fatte vedtak og plassere eleven i riktig tilbud og på riktig nivå, og den skal gi et bilde av hvor eleven er i si andrespråkutvikling med tanke på tilpassa opplæring (Palm & Ryen, 2014). Hvilket kartleggingsverktøy som skal brukes, hvordan kartlegginga gjennomføres og av hvem, hva som skal være grensa for å bli anbefalt å gå de ulike utdanningsprogramma, samt hvilke konkrete tilbud som gis etter kartlegging, er det opp til den enkelte skoleeier eller skoleleder å vurdere (Rambøll, 2016).

Kartleggingspraksisen ved den aktuelle skolen

Skolen i denne studien er en mellomstor videregående skole, med både yrkesfaglige og studiespesialiserende utdanningsprogram. Etter den relativt høye ankomsten av flyktninger i 2015 opplevde skolen, i likhet med mange andre videregående skoler i Norge, ei betydelig økning i andelen nyankomne minoritets elever. Fra at disse elevene utgjorde en liten minoritet i klassene, en til to elever ifølge ledelsen, befant skolen seg skoleåret 2016/2017 i en situasjon der denne elevgruppa utgjorde en majoritet i flere klasser på yrkesfaglige utdanningsprogram. Dette gjaldt særlig utdanningsprogramma 'Helse og oppvekst' og 'Service og samferdsel', hvor opptil 70 prosent av elevene hadde minoritetsbakgrunn og kort botid i Norge. De tilsatte på skolen beskrev denne økningen som svært utfordrende, fordi skolen verken hadde rutiner, ressurser eller kompetanse til å ivareta disse elevene på en god nok måte.

Når det gjelder språkkartlegging, brukte skolen et kartleggingsverktøy utvikla av Fagbokforlaget, kalt «Kartleggeren», skoleåret 2016/2017. Dette er et kommersielt verktøy som markedsføres slik på Fagbokforlagets nettsider:

Kartleggeren er et markedsledende, nettbasert kartleggings- og rådgivningsverktøy for rask og enkel testing av elevenes kunnskapsnivå i norsk, engelsk og matematikk og kan brukes fra 5. klasse til vg 1. Kartleggeren er ingen konkurrent til de nasjonale prøvene, men et utfyllende redskap og helt læreverkuavhengig. Lærerne sparer mye tid og krefter! (kartleggeren.no).

Verktøyet er et enspråklig og reint skriftlig verktøy, det er elevenes skriftlige norskerferdigheter som kartlegges, og det er utvikla med tanke på majoritetsspråklige elever. De språklige ferdighetene som kartlegges er ordforråd, leseferdigheter og rettskriving. Kartlegginga beskrives som en «selvforklarende test som ikke krever noen spesiell form for opplæring». Elevene tar testen sjøl, på PC, med instruksjoner og oppgaver på norsk.

Etter å ha gjennomført Kartleggeren får læreren såkalte resultatprofiler for hver enkelt elev. Skolen har sjøl definert hvilket resultat elevene må ha for å følge

de ulike tilbuda ved skolen: 70 prosent for yrkesfaglig utdanningsprogram og 80 prosent for studiespesialiserende utdanningsprogram. Får elevene svakere resultat enn 70 prosent, får de i tillegg tilbud om et tilpassa tilbud avhengig av hvilket program de går på. Elever på 'Service og samferdsel' og 'Helse og oppvekst', som inngår i denne studien, får tilbud om å ta første året på videregående (vg1) over to år, i egne klasser med styrka norsk- og fagopplæring og færre fag pr år. Den styrka opplæringa dreier seg blant annet om yrkesretta norskopplæring og tospråklig fagopplæring to timer i uka. De aktuelle elevene i denne studien hadde et slikt tilbud, og kartlegginga i begynnelsen av andre klasse, som de altså motsatte seg, blei gjort for å fatte nytt vedtak om videreføring av det særskilte tilbudet.

Metode og materiale

Studien hadde som nevnt et etnografisk design. Datainnsamlinga besto av deltakende observasjon på til sammen sju enkeltstående dager vinteren 2016/2017, uformelle samtaler med elever og skoletilsatte, mer formaliserte intervju, samt analyser av sentrale dokument, blant annet kartleggingsresultater. Utvalget av skole blei gjort som en del av det overordna CAGE-prosjektet (beskrevet innledningsvis) og var strategisk motivert: til sammen fem skoler i to fylker, herunder to storbyskoler, to småbyskoler og en skole på et mindre sted, deltok, for å få en bredde i utvalget. Utvalget av forskningsdeltakere består av til sammen 22 elever på yrkesfaglig utdanningsprogram (hvorav åtte er intervju), en elev som også fungerte som morsmålsassistent, lederen for tilrettelegging av elevtjenester, en rådgiver, to programfaglærere fra utdanningsprogrammet i henholdsvis 'Service og samferdsel' og 'Helse og oppvekst', en norsklærer, en engelsklærer, en miljøarbeider, en helsesøster og en rådgiver fra Pedagogisk-psykologisk tjeneste. De skoletilsatte representerer med andre ord en bredde i profesjon og/eller funksjon, og var rekruttert med det formålet. De tilsatte hadde også veldig ulike erfaringer med nyankomne elever og bidro derfor med ulike perspektiv. I analysen er imidlertid ikke profesjon og funksjon sentralt, så av konfidensialitetshensyn omtaler vi de fire som er sitert i artikkelen, som *tilsatte*, eller med fiktive navn, nemlig Henning, Trude, Mia og Asbjørn. Av disse har Henning en særlig rolle i studien. Han var kontaktperson ved skolen og deltok i ei rekke uformelle samtaler, blant annet om kartlegging. Også Trude, Mia og Asbjørn hadde synspunkt på kartlegging, og det er på bakgrunn av det at intervju med dem er brukt i artikkelen.

Elevene i studien var i alderen 16 til 30 år. De hadde fra halvannet til fire års botid i Norge, og var fra Eritrea, Afghanistan og Somalia. Alle gikk som beskrevet vg1 over to år som følge av språkkartlegginga året før. I denne artikkelen bruker vi observasjoner fra sammenhenger der alle elevene deltar, men sitat kun fra fire elever som her er gitt pseudonyma Amina, Zahra, Maria og Abdul. På samme

måte som med de tilsatte, er disse fire elevene valgt fordi de i større grad enn de andre elevene, satte ord på opplevelser knytta til kartlegginga.

Datainnsamlinga blei gjennomført av førsteforfatter som deltok i samtaler og samhandling både med tilsatte og elever og på ulike arenaer; i klasserommet, på biblioteket, i kantina, på lærerrommet og på miljøarbeiderens kontor/rom. Deltakerrollen strakk seg fra full deltakelse i samtaler og samhandling med elevene rundt skolearbeid i klasserommet, eller aktiviteter i pausene, til full observasjon i undervisningsøkter. I de mer formaliserte intervjuene blei det brukt en semistrukturert intervjuguide, tilpassa henholdsvis elevene og lærerne. Elevene blei spurt om sine opplevelser med skolesituasjonen og opplæringa, både når det gjaldt psykososiale og pedagogiske aspekt, mens de tilsatte blei stilt tilsvarende spørsmål om sine erfaringer med nyankomne elever. I tillegg blei aktuelle hendelser og temaer fra observasjonene, som kartleggingsnekten, berørt der det var relevant.

Analysen er abduktiv (Alvesson & Sköldberg, 2017). Den er empiridrevet og empirinær, men tar som beskrevet i bruk analytiske verktøy fra kritisk sosiolingvistisk testteori og -forskning, særlig begrepsparet riktighet og rettferdighet (McNamara & Ryan, 2011). Intervju-, samtale- og observasjonsdataene med elevene analyseres empirinært og tematisk med fokus på innholdet i det de beskriver og gjør. Dataene fra intervjuene og samtaler med de tilsatte på si side, analyseres både empirinært og deskriptivt, og mer fortolkende. De brukes som kilder til «faktuell» innsikt i hva, hvordan og hvorfor, samtidig som utsagna deres analyseres med blick for selvfølgeliggjorte beskrivelser av og holdninger til kartleggingspraksisen og elevgruppa, altså det vi forstår som uttrykk for overgripende språklige ideologier. Analysen er tredelt: Først beskriver vi den såkalte kartleggingsnekten nærmere, deretter tar vi for oss henholdsvis kartleggingsverktøyet og kartleggingspraksisen.

Analyse

Kartleggingsnekten

Episoden som blir beskrevet innledningsvis, «kartleggingsnekten», fant altså sted i forbindelse med at en del av de minoritetsspråklige elevene på andre året på vg1 skulle kartlegges. Som beskrevet motsatte flere seg dette: De ga uttrykk for oppgitthet, frustrasjon og sinne, og de oppga litt ulike grunner. Noen var opptatt av det de frykta var den praktiske konsekvensen – at de måtte gå ytterligere et ekstra år på vg1. Dette var konsekvensen av fjorårets kartlegging, og flere ga uttrykk for at det var demotiverende både å måtte gå et ekstra år, og å bli skilt fra den ordinære klassen de tilhørte i utgangspunktet. Amina beskriver hvordan hun starta i det hun omtaler som en «ordentlig klasse», men at hun var blant de minoritetsspråklige elevene som skåra under 70 prosent på kartlegginga og derfor blei plassert i en egen klasse. Hun sier «det irriterte meg veldig mye og da mista

jeg litt motivasjon til skole». Zahra beskriver det samme: «først vi var sammen med norsk også. Også etterpå, på grunn av språk, vi deler klassen [...] jeg føler ikke bra». Hun mener det å gå i en egen klasse med kun andre andrespråksinnlærere blant annet er til hinder for å lære norsk og sier: «jeg tenkte hvis vi ikke lærer norsk, hvordan vi integrerer, ikke sant?». Maria er opptatt av det samme, og mener dette er forskjellsbehandling. Hun sier: «Jeg blir veldig sint og jeg tenkte ikke alle går vg1 over to år, ikke sant?». På bakgrunn av blant annet dette opplever flere kartlegginga som et uttrykk for at skolen har lave forventninger til dem fordi de er «utlendinger», som en av dem sier.

De tilsatte bekrefter disse observasjonene og utsagna. Trude beskriver episoden slik: «de var så sinna og de skulle nekte å ta denne språktesten hele gjengen. Kollektivt nekte å ta språktest i norsk». Hun oppfatter det som at elevene tror kartlegginga vil kunne føre til et lengre skoleløp, fordi det var det som var konsekvensen da de blei kartlagt førsteåret: «de lagde en sammenheng mellom at “når vi tok den språktesten i fjor, så måtte vi ta videregående på to år. Og skal vi ta den på nytt i år, og vi scorer dårlig, så må vi gå her enda lengre” [...] det er sånn logikken er da». Henning har samme forståelse, at reaksjonen til elevene dreier seg om frykt for konsekvensene, men han tror elevene muligens frykter enda større konsekvenser enn et ekstra år: «jeg tror de er redde for hva som kommer til å skje [...] det er ikke sikkert de føler seg trygge på systemet i dag, at de er redd for at de kommer til å bli kasta ut av skolen eller ja. De kjenner jo ikke skolesystemet».

Flere av de tilsatte bekrefter også observasjonen av at elevene opplever kartlegginga som ei devaluering. Trude gjengir elevenes opplevelse og sier: «og så er det litt sånn “ja, tror dere at vi er så dumme at vi ikke klarer”, altså, de føler seg angrepet intellektuelt også». Mia mener også at elever opplever det som «provoserende» å skulle bli kartlagt. Hun forstår dette som et resultat av at elevene oppfatter seg sjøl som kompetente, og at det blir et gap mellom det de sjøl opplever de er og kan, og det skolen oppfatter at de er og kan. Hun beskriver følgende erfaring fra et møte med en voksen eritreisk elev ved skolen: «jeg fikk jo inntrykk av at jeg satt overfor en, ja, en helt vanlig dame. En vanlig, flink dame [...] og at dette egentlig kunne være ganske provoserende for henne, da». Videre beskriver hun hvordan en elev eksplisitt beskriver seg sjøl som kompetent: «ja, men jeg var flink, jeg. På skolen i Eritrea. Jeg opplevde at jeg var en flink elev før jeg kom hit».

Henning er også opptatt av gapet mellom elevenes selvoppfatning og skolens oppfatning av behov for å kartlegge språkkompetansen deres. Han fortolker det imidlertid ikke som at elevene blir direkte provosert. Han forstår det i stedet som at elevene opplever det som *unødvendig*. Han mener dette primært skyldes at de mangler innsikt i hvilke språklige krav som stilles i norsk videregående opplæring, og sier at elevene er gode på hverdagsspråk, men ikke skolespråk: «Veldig mange av de vi har her, klarer seg veldig bra på hverdagstale [...] De kommer opp på et okay nivå og de kan jo samhandle og snakke litt sånn

dagligspråk, men med en gang de møter fagspråket, så har de hverken ordforråd eller samfunnskunnskap til å forstå hva det snakkes om. Og da kommer de ingen vei». Asbjørn er i tillegg opptatt av reine språklige misforståelser, og mener at svake norskferdigheter gjør at elevene ikke forstår hva som er skolens intensjon og dermed blir utrygge. Han sier: «når de ikke kan ordentlig norsk, så er det vanskelig å forstå hva alt innebærer. [...] Og når de ikke skjønner det, så blir de utrygge, og så blir du fienden, da, eller den som ikke vil dem vel».

Oppsummert er elevenes opplevelse knytta til både *konsekvensene* av og *intensjonene* med kartlegginga. Noen oppfatter kartlegginga som en «high-stake test» med alvorlige konsekvenser for den videre skolegangen deres, mens andre beskriver kartlegginga som negativ for mulighetene deres for norsklæring og integrering, både fordi det reint faktisk innebærer mindre muligheter for å praktisere norsk og omgås andre elever, og fordi det å ikke gå i en «ordentlig klasse» (jf. Aminas utsagn) virker demotiverende. Dette forsterkes av det elevene opplever som intensjonene med kartlegginga: at skolen har lave forventninger til dem og forskjellsbehandler dem. De opplever altså at kartlegginga konstruerer dem som mindre kompetente og som grunnleggende annerledes enn de andre elevene på skolen. Med Nortons (2013) terminologi tilskriver kartlegginga dem en lite attraktiv identitetsposisjon, noe som gjør dem irriterte, sinte og demotiverte.

De tilsatte på si side synes å oppfatte elevenes reaksjoner og fortolkninger som urimelige og forklarer dem som et resultat av manglende forståelse: Elevene forstår av ulike grunner ikke intensjonene med og konsekvensene av kartlegging, eller krava til språklige ferdigheter i videregående opplæring. De misforstår, overfortolker, mangler innsikt og er mistenksomme. Slik kan en si at de tilsatte devaluerer elevene ytterligere og også «skylder på offeret»: Det er ikke kartleggingsverktøyet eller kartleggingspraksisen som er problematisk, det er elevenes manglende forståelse og overdramatisering som er det. Videre synes det som om de tilsatte slår seg til ro med at elevene, slik de altså oppfatter det, ikke forstår. Ut over det de gir uttrykk for i intervjuutdraga, går de i liten grad inn på *hvorfor* elevene misforstår intensjonene og konsekvensene, eller på hva de sjøl kunne ha gjort annerledes for å sikre forståelse. De forholder seg kun til reaksjonene til elevene, slik disse kommer eksplisitt til uttrykk i forbindelse med kartlegginga, og ikke til *opplevelsene* deres. Slik distanserer de seg fra problemet: De går ikke egentlig inn i det og prøver å forstå og løse det. Dette bidrar til at det (for)blir et betydelig gap mellom elevenes og de tilsattes forståelser. De tilsatte er primært opptatt av *kartleggingseksterne* forhold, altså forhold som ligger utafor selve kartleggingsverktøyet og -praksisen og i stedet altså i/hos eleven, og berører i liten grad *kartleggingsinterne* forhold (et unntak er, som vi skal se, Henning som i større grad reflekterer over dette). Det er imidlertid, slik vi ser det, nærliggende å forstå både egenskaper ved kartleggingsverktøyet og sider ved kartleggingspraksisen som medvirkende til elevenes negative opplevelse. Dette dreier seg både om formatet på testen, ferdighetene som måles, fortolkninga av

resultata, det faktiske formålet med kartlegginga og skolens generelle mangeloriering overfor elevene. I det følgende tar vi for oss disse aspekta.

Kartleggingsverktøyet

Format: «en selvforklarende test»

Kartleggeren er som beskrevet en såkalt selvforklarende test «som ikke krever noen spesiell form for opplæring» og hvor det ikke gis noen veiledning eller foregår noen dialog underveis. Elevene sitter alene foran PC-en og får instruksjoner via hodetelefoner. Alle instruksjoner og oppgaveformuleringer er på norsk. Tekst kommer gjerne opp på skjermen for så å forsvinne og bli erstatta med spørsmål til innholdet i teksten. Dette er en prøveform Henning tror er ukjent for en del av de minoritetsspråklige elevene. Han sier at «det krever noe som de sannsynligvis ikke har møtt i skolen før. Sann som ungene her i Norge har vokst opp med, rett og slett», og utdyper med at «de norske er så vant til å ta tester som nasjonale prøver», mens denne elevgruppa har lite erfaring med prøver på internett som «går fram av seg selv». Han sier for eksempel at elevene blir overraska når de innser at de ikke kan gå tilbake til en tekst eller tidligere oppgave. Han iscenesetter en elevs reaksjon og sier: «“Oi, skulle jeg ha lest det?” Og så er det neste oppgave og så har de ikke svart på spørsmål fra tekster som de ikke har fått tid til, eller skjønt at de skulle lese». Han beskriver denne prøveformen som «vanskelig for veldig mange».

Dette illustrerer at måten Kartleggeren er bygd opp og administreres på i seg sjøl kan være medvirkende til elevenes negative opplevelse. Det Fagbokforlaget beskriver som «en selvforklarende test», er sannsynligvis ikke det for disse elevene som ikke har erfaring med lignende tester, verktøy og læringsaktiviteter. I testsituasjonen blir derfor en del usikre og stressa, noe som er frustrerende i seg sjøl og i neste omgang kan gjøre at de kvier seg for å ta testen eller lignende tester igjen. Maria setter ord på nettopp dette når hun sier at lærerne «ikke skjønner hvor stressende det er for oss». Det har imidlertid også potensielt store konsekvenser for resultata deres. Det er stor sannsynlighet for at elevene ikke får vist hva de faktisk kan når de er usikre, må bruke energi på å forstå testen, eventuelt misforstår instruksjoner og blir stressa (Ryen & Palm, 2019). Dette gjør at kartleggingas *riktighet* er svak når verktøyet brukes med denne elevgruppa (McNamara & Ryan, 2011). Framfor at Kartleggeren kun tester elevens norskferdigheter slik intensjonen er, kan den også hevdes å være et mål på elevens forståelse av selve testformatet og instruksjonene som gis (Egeberg, 2016). McNamara og Ryan (2011, s. 161) bruker begrepet *konstrukt-irrelevans* om ferdigheter eller aspekter som testes uten at de er relevante for de ferdighetene som faktisk skal testes. De sier at ett av de viktigste kriteria for at en test er riktig, er at «the candidates' chances of showing what they know or can do not be compromised by construct-irrelevant factors».

Kartleggingas påstått «selvforklarende» format og riktighet svekkes ytterligere av at en del av elevene ser ut til å streve med å forstå selve oppgavene/oppgaveformuleringene. I en gjennomgang av et kartleggingsresultat finner Henning at en og samme elev har null i skåre på kategorien «antonymer» under ordforråd, mens hun/han har nesten 100 prosent skåre på fremmedord og gode resultat på andre kategorier. Det er nærliggende å tolke dette som et resultat av at eleven ikke forstår det norske ordet «antonym» og derfor ikke har forstått hva oppgaven går ut på. Dermed forteller ikke resultatet noe om elevens faktiske begrepsforståelse og antonymkunnskap, det forteller kun noe om hans/hennes forståelse av det norske ordet antonym. Også dette er et eksempel på konstrukt-irrelevans: det som måles, er irrelevant for det testen har som mål å måle, og ødelegger testtakerens mulighet til å vise det hun faktisk kan.

Ferdigheter: norsk skriftlig

I tillegg til konstrukt-irrelevans, kan Kartleggeren hevdes å være kjennetegna av *konstrukt-underrepresentasjon*, det vil si at måten språkferdigheter operasjonaliseres på i testen, ikke samsvarer med måten språkferdigheter forstås på i fagfeltet og skolen (se også Monsen 2014; 2018). Kartleggeren måler som beskrevet kun skriftlige ferdigheter, og overhodet ikke muntlige ferdigheter. Dette samsvarer dårlig med enhver forståelse av hva språkferdigheter er. Ikke minst står det i kontrast til den sosiokulturelle forståelsen av språk og språkferdigheter som dominerer mye generell pedagogikk og språkdidaktikk i Norge, og (dermed også) mye andrespråksdidaktisk forskning, policy og praksis (Øzerk, 2019). I et sosiokulturelt perspektiv vektlegges språkets kommunikative natur og funksjon, og muntlige ferdigheter betraktes følgelig som grunnleggende. Når disse ikke kartlegges i Kartleggeren, er dette problematisk av flere grunner. Det betyr for det første at elevene ikke får vist sine samla norskspråklige styrker og grunnlag for videre læring av språk og fag (Garcia & Wei, 2014). For elever med svake skriftspråklige ferdigheter vil dette naturligvis kunne ha enda større betydning.

Videre innebærer Kartleggerens konstrukt-underrepresentasjon at de ferdighetene som testes, er lite forankra i den opplæringa elevene tar del i. Svært mye av læringsaktivitetene i norsk skole er (naturlig nok) muntlige (f.eks. Myklebust, 2018) – så også i den opplæringa som blei observert i denne studien. Når muntlighet er utelatt fra Kartleggeren, betyr dette altså at språkferdighetene som testes, kun utgjør en liten del av det elevene oppøver og trenger i opplæringa. Dette betyr også at kartleggingsresultata får begrensa verdi som utgangspunkt for tilpasning av opplæringa (Monsen, 2018).

Kartleggingspraksis

Fortolkning av resultat: «hvis de ikke skjønner oppgaven, så viser det at forståelsen ikke er veldig bra»

I samtale om kartleggingsresultata blir Henning spurt direkte om validiteten når eleven ser ut til ikke å ha forstått ordet «antonym». Han svarer at det er sannsynlig at det er en språklig misforståelse, men mener like fullt at «hvis de ikke skjønner oppgaven, så viser det at forståelsen ikke er veldig bra». Han anerkjenner med andre ord at kartlegginga muligens ikke måler det den skal måle, og at dette blant annet dreier seg om konstrukt-irrelevans. Han mener imidlertid at det at elevene ikke forstår oppgavene, er en god nok indikasjon på at norskferdighetene deres er for svake. Samtidig mener han verktøyet ikke er optimalt siden det er utvikla for majoritetsspråklige elever: «vi får jo bare en prosent i forhold til en gjennomsnitt norsk elev». Likevel synes han verktøyet gir «den informasjonen vi trenger». Kartleggeren, sier han, er dessuten «anbefalt av fylket».

Denne holdninga om at resultatata er riktige, eller iallfall gode nok, og mangelen på nærmere analyse og problematisering synes å være typisk for skolens kartleggingspraksis. Erfaringa, både fra observasjon og intervju, er at de tilsatte reflekterer rundt slike spørsmål kun når de spørres eksplisitt om det, og etter at vi har hatt flere samtaler om kartlegging, slik som i Hennings tilfelle. Det synes ikke som om verken enkelttilsatte eller kollegiet i fellesskap har tenkt over og problematisert slike aspekter tidligere. I stedet ser kartleggingsresultata ut til å aksepteres, uten fortolkning og vurdering, som et godt og valid bilde av elevenes språkkompetanse i norsk. Det kan synes som om de datagenererte kartleggingsresultata oppfattes som objektive sannheter, som den enkelte kartleggeren ikke trenger å fortolke og stille seg kritisk til. Dette forsterkes muligens av at det er en autoritet – fylket – som går god for og anbefaler verktøyet.

Slik blir også skolens tolkning av kartleggingsresultata kjennetegna av lite *riktighet*. McNamara og Ryan (2011) sier at testers riktighet avhenger av «the scoring procedures used, the training of raters and the quality of their judgments» (s. 163). Denne skolen har, som beskrevet tidligere, sjøl avgjort hvilke skåre som skal være bestemmende for videre tilbud, det er den datagenerte skåringa i og for seg som er utgangspunkt for plassering i de respektive utdanningstilbuda, lærerne har lite erfaring med og formell kompetanse på språkkartlegging, og vurderingene de gjør av resultatata, er, som vi har sett, lite test- og språkvitenskapelig forankra. Når de i tillegg bruker en test som er utvikla for majoritetsspråklige og -etniske elever, som ikke tar høyde for at elevene er i en innlæringsfase av norsk, er flerspråklige og har en annen kultur-, skole- og testbakgrunn, og på denne måten *ikke* sikrer lik behandling av grupper (s. 167), er det lite kontroversielt å beskrive kartleggingspraksisen som lite *riktig*.

Skolens formål med kartlegginga

Det er ikke bare oppfatninga av resultatata som en objektiv sannhet og respekten overfor myndighetenes anbefaling som synes å bidra til mangelen på drøfting i kollegiet. Også det de facto *formålet* med kartlegginga synes å være medvirkende. Kartlegginga brukes som beskrevet til å fatte vedtak om et særskilt opplæringstilbud. I praksis har den altså et reint administrativt formål og brukes ikke pedagogisk, som utgangspunkt for å tilrettelegge opplæringa til den enkelte elevs forutsetninger og behov. Mia sier: «Den måten vi [skolen] kartlegger på nå, så får vi bare ut sånn resultater. Vi lærer jo ikke noe særlig om de elevene. Det er ikke noe kvalitativt i det. Det er bare sånn plassering og rangering». Med et slikt formål kan en fortolke skolens manglende drøfting som et uttrykk for at de ikke ser behovet for ei mer finmaska vurdering av elevenes ferdigheter på de ulike delområdene. I stedet er det den samla skåren – den som er grunnlag for innplassering og/eller videreføring av enkeltvedtaket og det særskilte tilbudet – som er interessant (og altså uavhengig av om denne er valid og riktig, eller ikke). Slik kan en også stille spørsmål ved kartleggingspraksisens *rettferdighet*. McNamara og Ryan (2011) framholder at bruken av tester skal være etterrettelig og etisk, og understreker at testtakerens «best interest» er et viktig kriterium for en tests rettferdighet (s. 173). I vårt tilfelle innebærer det at testen må være til elevens beste, forstått som at den både må bidra til bedre opplæring, og til at elevens selvoppfatning ikke påvirkes negativt (Davies, 2008). Skolens praksis med administrativ bruk, og «bare rangering og plassering», er neppe til elevens beste i så måte.

Testens urettferdighet forsterkes av at denne ene kartlegginga av skriftlige norskferdigheter er den eneste kartlegginga som gjøres ut over en velkomstsamtale ved skolestart. Skolen kartlegger ingen andre kompetanser og ferdigheter, slik som tidligere skolegang/opplæring og jobberfaring, eller ferdigheter i andre språk. Når Henning blir spurt om de har vurdert å bruke andre kartleggingsverktøy eller -former der eksempelvis jobberfaring inngår, bekrefter han at det ville vært hensiktsmessig. «Jeg tenker, går de på service og samferdsel, og de har jobbet i ti år i en bedrift og drevet en bedrift – det er jo kjempenyttig informasjon for kontaktlærerne å ha». Samtidig sier han at det blir for omfattende, og at det er norskferdighetene som er det viktigste: «det kan bli litt mye informasjon og [...] fordi det vi ønsker først og fremst er å vite norsk nivå». Henning problematiserer sjøl denne praksisen og sier: «Problemet er at vi har ikke klart å tenke sånn at her kommer det masse ressurser, vi ser heller på utfordringene enn det mulige. Det er kanskje det vi tenker når vi blir kjent med disse her, okay, du har jo en utdanning fra bakgrunnen din, men du kan ikke vise det, du kan ikke legge det fram. Og da er det jo uvesentlig, det du kan fra før, for det er nå det gjelder». Slik setter Henning både eksplisitt og implisitt ord på ei mangelorientering (Cummins, 2017; Gitz-Johansen, 2006). Det er kun det elevene mangler – norskferdigheter – de er interessert i å kartlegge, mens det de bringer med seg av erfaringer, kunnskaper og ferdigheter betraktes som «uvesentlig».

Diskusjon

Elevenes kartleggingsnekt og hvordan den kan forstås, er utgangspunktet for denne studien. Gjennom analysen peker vi på at et bredt sett av aspekter ved både kartleggingsverktøyet og kartleggingspraksisen kan forstås som medvirkende til at elevene reagerer negativt og motsetter seg ny kartlegging. Dette dreier seg for det første om de faktiske og antatte high-stake *konsekvensene* i form av forlenga opplæring, segregerte tilbud og med det mindre mulighet til norsklæring og integrering, og for det andre om de opplevde *intensjonene* i form av devaluering og annengjøring. Videre dreier det seg både om det påstått selvforklarende *testformatet* og med det *konstrukt-irrelevansen*, og om de *ferdighetene* som måles og ikke måles og med det *konstrukt-underrepresentasjonen*. Også den lite faglig funderte *tolkninga og bruken* av resultatene, det reelle administrative *formålet* med kartlegginga, og endelig den *mangelorienteringa* som kjennetegner kartleggingspraksisen, bidrar, slik vi tolker det, til at elevene opplever å bli «angrepet intellektuelt», og til at kartlegginga framstår som både uriktig og urettferdig.

Hvordan kan dette forstås? Hvordan kan kartleggingsverktøy og -praksiser som har denne typen påvirkning på elevers selvforståelse, og som kommer negativt ut når det gjelder både psykometrisk kvalitet, fortolkning og bruk, ha en så ikke-reflektert plass i skolen?

Det er først viktig å understreke at vi ikke forstår kartleggingspraksisen ved skolen som negativt intendert, men i stedet som nettopp ikke-reflektert. Lærerne hadde selvsagt ingen intensjon om å devaluere elevene, men forholdt seg samtidig ikke refleksivt og sensitivt til kartlegginga og elevenes reaksjoner. Dette kan skyldes at skolen var i en spesiell og krevende situasjon da prosjektet blei gjennomført. Antallet seint ankomne minoritets elever var flerdobla, og skolen opplevde at de verken hadde tid, ressurser eller kompetanse til å ivareta elevgruppa på en hensiktsmessig måte. Samtidig skulle de gjennomføre ei lovpålagt språkkartlegging som de kun hadde gjennomført en gang tidligere, og som de opplevde det blei gitt få føringer for og ingen opplæring eller veiledning i. Med disse rammefaktorene er det på mange måter forståelig at skolen valgte ei enkel og rask løsning som det å bruke Kartleggeren tilsynelatende er, at de forholdt seg lite refleksivt, og også hadde fokus på kun norskferdigheter. Disse rammefaktorene er imidlertid også et uttrykk for at det er mer systemiske svakheter i feltet, og at utfordringene med språkkartlegging og språkopplæring for minoritetsspråklige elever også ligger på et annet, mer overordna og ideologisk nivå. Det samme fortolker vi skolens praksis som: mer enn som ei bevisst mangeltenkning og devaluering, forstår vi både valget av kartleggingsverktøy og kartleggingspraksisen som uttrykk for tatt-for-gittheter om språk og språkopplæring, og ergo som uttrykk for underliggende språklige ideologier.

To dominerende og nært beslekta språkideologier i norsk og vestlig skole for øvrig, er *enspråklighetsideologi* og såkalt *nativespeakerism* (Ortega, 2019; Shohamy, 2013; Holliday, 2006). Enspråklighetsideologi innebærer at enspråklighet utgjør den underliggende normen i samfunnet og skolen, det utgjør default-kategorien, mens flerspråklighet oppfattes som avstikkende og markert (Ortega, 2019). Enspråklighetsideologi opptrer ofte i tospann med nativespeakerism som innebærer at den innfødte morsmålsbrukeren utgjør gullstandarden – det er språkbrukeren som er født “inn i” et språk og har hatt mulighet til å praktisere og lære det både formelt og uformelt gjennom hele livet som innehar den riktige og gode språkkompetansen, som alle andre vurderes i forhold til, implisitt eller eksplisitt (Ortega, 2019, s. 24). Når skolen i denne studien kun kartlegger norskferdigheter, og ingen andre språk, når de gjør det med et kartleggingsverktøy der det er den innfødte norskspråklige eleven som utgjør normen, og når de gjør dette ureflektert og også legitimerer det, fortolker vi dette som eksplisitte uttrykk for enspråklighetsideologi og nativespeakerism. At det er kun norsk som gjelder, og at den norskspråklige eleven utgjør standarden, synes helt selvfølgelig både for skolen og overordna myndigheter (fylket).

Enspråklighetsideologi og nativespeakerism virker sammen med en annen sterk ideologi i skolens kartleggingspraksis, nemlig såkalt *grafosentrisme* (Blommaert, 2004). Grafosentrisme viser til forestillinga om at det er skriftspråket som utgjør den mest utvikla, sofistiskerte og dermed viktigste formen for språkkompetanse. Sociolingvisten Jan Blommaert (2004, s. 645) beskriver det som en «powerful language ideology that organizes a lot of what we pretend to detect in language and a lot of how we believe it functions». Når Kartleggeren kun kartlegger elevenes skriftlige ferdigheter, er dette altså ikke bare et eksempel på konstrukt-underrepresentasjon og med det mangel på riktighet, slik vi har vært inne på tidligere, men også et uttrykk for grafosentrisme, og dermed mangel på rettferdighet.

Til sammen virker disse ideologiene negativt for seint ankomne elever. Både enspråklighetsideologi og nativespeakerism er problematisk for alle flerspråklige elever, men er selvfølgelig særlig problematisk for elever i en tidlig innlæringsfase av norsk. Disse elevene får verken vist sine faktiske språkferdigheter eller andre skolske ferdigheter når kompetansen deres i morsmål og eventuelt andre språk ikke inngår i kartlegginga. Norskferdighetene deres er fortsatt på et så grunnleggende nivå at de ikke får demonstrert sin reelle språklige og faglige kompetanse gjennom dem. Dermed er det en betydelig risiko for at de blir vurdert som svake både språklig, faglig og kognitivt (Egeberg, 2016; Shohamy, 2013). Dette forsterkes naturligvis av at normen de kartlegges etter, er basert på jevnaldrende majoritetsspråklige elevers norskkompetanse. Når mange seint ankomne elever i tillegg har lite skolebakgrunn og svake skriftspråklige ferdigheter, er det åpenbart at også grafosentrisme slår dårlig ut for dem.

Slik kan disse språkideologiene skape og sementere ei generell mangelorientering i møte med minoritetsspråklige elever generelt og seint

ankomne elever spesielt (Ortega, 2019), og med det forsterke de utdanningsmessige og sosiale ulikhetene den i utgangspunktet er ment å utjevne (Shohamy, 2013). Når kartlegginga primært dreier seg om alt disse elevene *ikke* er og *ikke* kan, er det slik sett forståelig at den også kan oppleves som et intellektuelt angrep.

Om forfatterne

Irmelin Kjelaas er førsteamanuensis ved institutt for lærerutdanning ved NTNU. Hun jobber særlig med flerspråklighet og norsk som andrespråk, og jobber for tida med et prosjekt om språklæring og identitet blant seint ankomne elever i grunnskoleopplæring for voksne.

Institusjonstilknytning: Institutt for lærerutdanning, NTNU, 7491 Trondheim

E-post: kjelaas@ntnu.no

Ketil Eide er professor ved Institutt for helse-, sosial- og velferdsfag ved Universitetet i Sørøst-Norge. Han jobber særlig med sosialt arbeid med barn og unge med minoritetsbakgrunn, spesielt med enslige mindreårige flyktninger.

Institusjonstilknytning: Institutt for helse-, sosial- og velferdsfag, Universitetet i Sørøst-Norge, Postboks 235, 3603 Kongsberg

E-post: ketil.eide@usn.no

Anna Sjølset Vidarsdottir er norsklektor i Stavanger kommune. Hennes masterprosjekt omhandler språkkartlegging av seint ankomne ungdommer med minoritetsbakgrunn.

Institusjonstilknytning: Stavanger kommune, Kvernhusveien 3C, 4025 Stavanger.

E-post: anna.sjolset.vidarsdottir@gmail.com

Hans Abraham Hauge er førsteamanuensis ved Institutt for helse-, sosial- og velferdsfag ved Universitetet i Sørøst-Norge

Institusjonstilknytning: Institutt for sosialfag, Universitetet i Sørøst-Norge, Postboks 235, 3603 Kongsberg

E-post: hans.a.hauge@usn.no

Referanser

- Alvesson, M & Sköldböck, K. (2017). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research* (3. utg.). London, UK: Sage.
- Axelsson, M. & Juvonen, P. (2016). Inledning: Nyanlända barn och ungdomar i de nordiske länderna. *Nordand*, s. 5-12.
- Bakken, A. & Hyggen, C. (2018). *Trivsel og utdanningsdriv blant minoritets elever i videregående. Hvordan forstå karakterforskjeller mellom elever med ulik innvandrerbakgrunn?* Oslo: NOVA.
- Blommaert, J. (2004). Writing as a problem: African grassroots writing, economies of literacy, and globalization. *Language in Society*, s. 643-671.
- Blommaert, J. (2009). Ethnography and Democracy: Hymes's political theory of language. *Text & Talk*, s. 257-276.
- Blommaert, J. (2018). *Dialogues with Ethnography. Notes on Classics and How I Read Them*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bomström Aho, E. (2018). *Språkinntroduktion som mellanrum. Nyanlända gymnasieelevers erfarenheter av ett introduktionsprogram*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Davies, A. (2008). Ethics, professionalism, rights and codes. I E. Shohamy, & N. H. Hornberger, *Language Testing and Assessment. Encyclopedia of Language and Education*, vol. 7 (ss. 429-445). New York: Springer.
- Dewilde, J. & Kulbrandstad, L. (2016). Nyankomne barn og unge i den norske utdanningskonteksten. *Nordand - Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 11(2): 1 s. 3-33.
- Egeberg, E. (2016). *Minoritets elever og flerspråklighet. En håndbok i utredning og vurdering*. Oslo: Cappelen Damm.
- Garcia, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole. Integrasjon og sortering*. Roskilde: Roskilde universitetsforlag.
- Heller, M., Pietikäinen, S. & Pujolar, J. (2017). *Critical Sociolinguistic Research Methods: Studying Language Issues That Matter*. London: Routledge.
- Hilt, L. T. (2016). *The Borderlands of Educational Inclusion. Analyses of inclusion and exclusion processes for minority language students*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Holliday, A. (2006). Native-speakerism. *ELT Journal*, s. 385-387.
- McGroarty, M. G. (2010). Language and Ideologies. I N. Hornberger, & S. L. McKay, *Sociolinguistics and Language Education* (s. 3-39). Bristol: Multilingual Matters.
- McNamara, T. (2007). Language assessment in foreign language education: The struggle over constructs. *The Modern Language Journal*, s. 280-282.
- McNamara, T. & Ryan, K. (2011). Fairness Versus Justice in Language Testing: The Place of English Literacy in the Australian Citizenship Test. *Language Assessment Quarterly : Current Issues and Trends in Language Assessment in Australia and New Zealand*, Vol.8(2), s. 161-178.
- Messick, S. (1989). Validity. I L. R. Linn, *Educational measurement, 3rd ed.* (s. 13-103). New York: Macmillan.
- Monsen, M. (2014). Store forventninger? Læreroppfatninger om eksterne leseprøver. Phd-avhandling. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Monsen, M. (2018). En diskusjon om skolens leseprøver i lys av en nærstudie av prøven Kartleggeren.

- Myklebust, R. (2018). På gruppe med dem som har undervisningsspråket som morsmål. I A. M. V. Danbolt, G. T. Alstad & G. T. Randen (Red.), *Litterasitet og flerspråklighet: Muligheter og utfordringer for barnehage, skole og lærerutdanning* (s. 75–95). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nilsson Folke, J. (2017). Lived transitions: experiences of learning and inclusion among newly arrived students. Phd-avhandling. Stockholm: Stockhoms universitet.
- Nilsson & Axelsson, M. (2013). "Welcome to Sweden...": Newly Arrived Students' Experiences of Pedagogical and Social Provision in Introductory and Regular Classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, ss. 137-164 .
- Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning. Extending the Conversation. 2nd Edition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Opplæringsloven (1999) Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_3#%C2%A73-4a
- Palm, K. & Ryen, E. (2014). Vurdering av andrespråksinnlærere - en utfordring for skolen. *Acta Didactica Norge - tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge*, 8 (1), Art. 7.
- Rambøll. (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. Oslo: Rambøll.
- Ryen, E. & Palm, K. (2019). Kartlegging av språklige og faglige ferdigheter hos elever fra språklige minoriteter. I E. Selj & E. Ryen, *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (ss. 40-53). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Shohamy, E. (2001). *The Power of Tests. A critical perspective on the use of language tests*. London & New York: Routledge.
- Shohamy, E. (2006). *Language Policy. Hidden agendas and new approaches*. London & New York: Routledge.
- Shohamy, E. (2011). Assessing Multilingual Competencies: Adopting Construct Valid Assessment Policies. *The Modern Language Journal* Vol. 95, No. 3, Special Issue: Toward a Multilingual Approach in the Study of Multilingualism in School Contexts, s. 418-429.
- Shohamy, E. (2013). The discourse of language testing as a tool for shaping. *Language and Intercultural Communication*, 13(2), s. 225-236.
- Spolsky, B. & Shohamy, E. (2000). Language practice, ideology, and policy. I B. Spolsky, & E. Shohamy, *Language Policy and Pedagogy: Essays in honour of A. Ronald Walton*. John Benjamins Publishing Company.
- Spolsky, B., Inbar-Lourie, O. & Tannenbaum, M. (2015). *Challenges for Language Education and Policy*. New York: Routledge.
- Thorshaug, K. & Svendsen. (2014). *Helhetlig oppfølging. Nyankomne elever med lite skolebakgrunn fra opprinnelseslandet og deres opplæringsituasjon*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Barn, unge og voksne med innvandrerbakgrunn i grunnopplæringen*. Henta fra udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/barn-unge-og-voksne-med-innvandrerbakgrunn-i-grunnopplaringen/
- Vidarsdottir, A.S. (2018) "[Og da er det jo uvesentlig, det du kan fra før, for det er nå det gjelder](#)" - *Språkkartlegging av nyankomne elever i videregående opplæring - en skoles praksis*. Masteravhandling. Trondheim: NTNU.
- Øzerk, K. (2019) Grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Sett i lys av fagfornyelsen og konstruktivistisk læringsteori. I E. Selj & E. Ryen (red.) (2019) *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (ss. 279-296). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.