



«Det spisser opplegget ditt»

Læreres erfaringer med dynamisk vurdering av flerspråklige elever i begynneropplæringen

AV GUNHILD TVEIT RANDEN OG LINE-MARIE HOLUM

Sammendrag

Artikkelen tematiserer dynamisk vurdering i skolen og utforsker læreres erfaringer med bruk av Utdanningsdirektoratets *Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk* i begynneropplæringen ved to skoler med høy andel av minoritetsspråklige elever. Forskningsspørsmålet «Hvilke muligheter og utfordringer opplever lærere ved bruk av dynamisk vurdering i begynneropplæringen for flerspråklige elever?» besvares gjennom analyse av semistrukturerte gruppeintervjuer. Studien er basert på teori om dynamisk vurdering og plasserer denne teorien innenfor rammen av ulike teoretiske innfallsvinkler til vurdering. Resultatene viser at lærerne i all hovedsak mener at dynamisk vurdering har positive konsekvenser for undervisningen, men peker samtidig på sentrale utfordringer knyttet til denne vurderingsformen, som for eksempel at slik kartlegging er krevende og stiller store krav til andrespråkskompetanse hos lærerne. De peker også på at fravær av testmateriell er utfordrende med tanke på dokumentasjon og vedtak om særskilt språkopplæring, og uttrykker bekymring for at skolene vurderer minoritetsspråklige elever ulikt. Funnene fortolkes og drøftes i lys av teori om ulike vurderingstradisjoner i skolen, og det pekes på at lærernes oppfatninger kan forstås både i lys av en naturvitenskapelig og en hermeneutisk innfallsvinkel til vurdering av språk.

Nøkkelord: Dynamisk vurdering, kartlegging, vurderingstradisjoner, minoritetsspråklige elever, flerspråklig, begynneropplæring

Abstract

This article examines dynamic assessment in schools and explores teachers' experiences with using the Norwegian Directorate for Education and Training's *Assessment Tool for Basic Norwegian* (Udires Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk) in early primary grades at two schools with a high proportion of language-minority pupils. The research question, “*What opportunities and challenges do teachers experience when using dynamic assessment in early education for multilingual pupils?*”, is addressed through an analysis of semi-structured group interviews. The study is grounded in theory on dynamic assessment and situates this theory within a framework of different theoretical approaches to assessment. The findings show that teachers largely perceive dynamic assessment as having positive consequences for teaching, while at the same time pointing to key challenges associated with this form of assessment. These include the demanding nature of such mapping practices and the high level of second-language competence required of teachers. They also highlight that the absence of test materials is problematic in relation to documentation and administrative decisions, and they express concern that schools may assess multilingual pupils inconsistently. The findings are interpreted and discussed in light of theories on assessment traditions in schools, suggesting that teachers' perceptions can be understood in terms of both scientific and hermeneutic approaches to language assessment.

Keywords: Dynamic assessment, mapping, assessment traditions, minority-language students, language-minority pupils, multilingualism, early primary grades

Innledning

Vurdering, testing og kartlegging av norskerferdigheter hos elever med norsk som andrespråk er et sammensatt felt preget av spenninger mellom pedagogiske mål, språkpolitiske føringer og ulike forskningstilnærminger. Midt oppi dette står skolens lærere som skal kartlegge elevene, parallelt med at de underviser og følger opp elevene på annet vis. Ifølge opplæringsloven har elever med annet morsmål enn norsk og samisk rett til særskilt språkopplæring til de kan norsk godt nok til å følge den

vanlige opplæringen, og kommunen skal jevnlig vurdere dette (§ 3-6).¹ Det er imidlertid opp til kommunene eller skolene å avgjøre hvordan og ved hjelp av hvilke verktøy det skal vurderes. Det er heller ikke krav til sakkyndighet, altså at den som vurderer har særlig kompetanse på feltet. I denne artikkelen bruker vi vurdering som et overordnet begrep som favner om ulike typer kartlegging og testing, med og uten tilhørende kartleggingsmateriell.

Flere forskere peker på utfordringer knyttet til vurdering av minoritetsspråklige elevers språkferdigheter, blant annet fordi man bruker prøver som er utviklet for majoritetsspråklige elever for å kartlegge elever med begrensede norskferdigheter (Kjelaas et al., 2020; Monsen, 2014; Randen, 2013). Lødding et al. (2024) kommer med en klar anbefaling til utdanningsmyndighetene om å bruke egnede kartleggingsverktøy i vurdering av minoritetsspråklige elever og å sørge for at resultatene av kartleggingen følges opp (s. 158).

Utdanningsdirektoratets kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk (heretter KGN) er utviklet for å kartlegge norskferdigheter hos elever med norsk som andrespråk (Utdanningsdirektoratet, 2021). Verktøyet er basert på et dynamisk vurderingssyn, som med utgangspunkt i Vygotskys sosiokulturelle teori bygger på prinsippet om at læring og vurdering ikke bør skilles, men sees som gjensidig avhengige prosesser. I praksis kan dette for eksempel innebære at lærer og elev sammen utforsker hva eleven mestrer med ulike grader av støtte i en vanlig undervisningssituasjon.

Denne artikkelen tematiserer vurdering av minoritetsspråklige elevers norskferdigheter i begynneropplæringen, det vil si 1.- 3. trinn, og vi utforsker hvordan innføring av KGN har fungert på to ulike skoler, sett fra lærernes perspektiv. Studiens forskningsspørsmål er

Hvilke muligheter og utfordringer opplever lærere ved bruk av dynamisk vurdering i begynneropplæringen for flerspråklige elever?

Vi begynner med å kort introdusere KGN, før vi i teoridelen plasserer dynamisk vurdering innenfor rammen av ulike vurderingstradisjoner. Deretter blir datagrunnlag og metode beskrevet, før vi presenterer studiens hovedfunn. Til slutt drøftes lærernes erfaringer med dynamisk vurdering i lys av ulike teoretiske innfallsvinkler som er representert i skolens vurderingsformer.

¹ § 3-6 gjelder for grunnskolen, mens retten til særskilt språkopplæring i videregående opplæring er hjemlet i § 6-5.

Utdanningsdirektoratets kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk

Utdanningsdirektoratets kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk (Utdanningsdirektoratet, 2021) har som hovedformål å gi skoler et faglig grunnlag for å kunne oppfylle minoritetsspråklige elevers rett til særskilt språkopplæring (jf. §3-6 i Oppføringslova). KGN er et digitalt, dynamisk verktøy som har til hensikt å kartlegge elevens norskspråklige ferdigheter for å finne ut om eleven kan norsk godt nok til å følge den vanlige opplæringen. Verktøyet kan brukes til å fatte og oppheve enkeltvedtak om særskilt språkopplæring. I tillegg er KGN ment å være et pedagogisk verktøy som kan hjelpe lærere å rette oppmerksomhet mot trekk i norsk språk som man vet er utfordrende for mange elever med norsk som andrespråk. Kartleggingsverktøyet er gratis og tilgjengelig for grunnskoler og videregående skoler i Norge. Per juni 2025 var om lag 16000 lærere fordelt på samtlige av Norges 357 kommuner registrerte brukere av verktøyet (Utdanningsdirektoratet, juni 2025, personlig kommunikasjon).

KGN er ikke en test med oppgavesett, men et arbeidsverktøy for lærere, bestående av to deler. Første del er en samtaleguide til bruk i en oppstartssamtale med skolestartere og elever som er nye i norsk skole, der man blant annet får informasjon om elevenes samlede språkferdigheter og tidligere skolegang. Andre del, som denne artikkelen omhandler, er en kartlegging av elevens norskferdigheter innenfor fem hovedområder: lesing, skriving, ordforråd, muntlig kommunikasjon og uttale. Hvert hovedområde er delt inn i tre nivåer, og hvert nivå består av en rekke *ferdighetsutsagn*, for eksempel eleven «leser små og store gjennomgåtte bokstaver» (Lesing, nivå 1), «rimer ord på norsk eller morsmålet» (Lesing, nivå 1) «skriver korte lydrette ord» (Skriving, nivå 1) eller «uttaler de norske vokalene og diftongene» (Uttale, nivå 3). Læreren skal vurdere om eleven «ikke mestrer», «mestrer med støtte» eller «mestrer uten støtte». Hver elev har sin personlige, digitale ferdighetsprofil som endrer seg etter hvert som lærerne fyller ut. Tidligere kartlegginger følger med eleven gjennom hele skoleløpet, og de kan overføres dersom eleven bytter skole. Verktøyet inneholder også veiledningstekster, ordforklaringer og eksempler. Ifølge veiledningen bør kartleggingen gjennomføres av noen som har særskilt kompetanse i norsk som andrespråk, andrespråkspedagogikk eller lignende (Utdanningsdirektoratet, 2021, 2024).

KGN er basert på et språksyn der man ser flerspråklighet som en ressurs og forstår andrespråklæring i lys av teorier om flerspråklig utvikling (jf. den flerspråklige

vendingen, som beskrevet av García og Wei (2014)). Verktøyets formål er å kartlegge funksjonelle norskferdigheter, ikke innfødte ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette innebærer at man tar høyde for at elevens læring har utgangspunkt i andre språk enn norsk, og at disse anerkjennes som viktige redskaper for læring. KGN er også forankret i forskning om hvilke andrespråksferdigheter som er særlig sentrale for å lykkes i skolen, både språklig og faglig (se veiledningstekster i Utdanningsdirektoratet, 2021 og Holum et al., 2024 for en grundigere redegjørelse). Progresjonen i verktøyet går fra det kjente til det ukjente, fra konkret til abstrakt språk, fra hverdagsspråk til skolespråk, fra det enkle til det mer komplekse, fra å kjenne til, til å bruke selv, og fra utprøving til mestring (Holum et al., 2024, s. 66). Denne progresjonen bidrar til å synliggjøre verktøyets syn på andrespråkutvikling fra et begynnernivå til et norsk språk som kan brukes som redskap for samspill og læring. Vi som skriver denne artikkelen, har deltatt i utviklingen av KGN,² og er derfor godt kjent med verktøyet fra et utviklerperspektiv. Ved å forske på læreres erfaringer, håper vi å få ny kunnskap om læreres praktiske bruk av verktøyet.

Teoretiske innfallsvinkler til vurdering av språk

KGN er basert på et dynamisk vurderingssyn. Dynamisk vurdering representerer en alternativ tilnærming til tradisjonelle tester ved at man setter søkelys på selve læringsprosessen og elevenes evne til å videreutvikle seg og lære gjennom veiledning, heller enn bare å måle hva eleven kan på et gitt tidspunkt (Poehner, 2008; Lantolf & Poehner, 2011). Ifølge Vogt (2010, s. 58) innebærer dynamisk vurdering «å gjøre testingen mer interaktiv, bruke en friere dialog og prøve ut hva individet klarer på egen hånd eller med ulik grad av hjelp og støtte». Denne måten å vurdere på er basert på sosiokulturell læringsteori, og Vygotskys (1978) teori om den nærmeste utviklingssonen står sentralt. Det dreier seg altså om å finne ut hvilket nivå eleven er på når en oppgave kan løses i samspill med andre. Innenfor dynamisk vurdering anses derfor veiledning og tilbakemelding som sentrale deler av vurderingen. Dette gir lærere muligheten til å observere hvordan elever reagerer på hjelp og tilpasser seg oppgaver, både skriftlig og muntlig. Ved dynamisk vurdering har man som mål å identifisere elevenes læringspotensial gjennom intervensjoner, i stedet for kun å vurdere deres nåværende kunnskapsnivå (Poehner, 2008).

² Innholdet i verktøyet ble utviklet av Soraya Ahmadinia, Line-Marie Holum, Irmelin Kjelaas og Gunhild Tveit Randen på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet i perioden 2017 til 2021.

I motsetning til mer tradisjonell testing i skolen, hvor måling av ulike ferdigheter ofte skjer på ett gitt tidspunkt og uten individuell tilpasning, bygger dynamisk vurdering på et prosessorientert målingssyn, der elevens utvikling og læringsprosesser er minst like interessant som oppnådde ferdigheter. Når en kartlegger elevers ferdigheter i skolen, er det hovedsakelig basert på et ønske om bedre læring for elevene, hvilket indikerer at man ønsker at det skal være en sammenheng mellom vurderingssituasjonen og det som skjer i undervisningen. *Wash-back* refererer til effekten som en prøve har på undervisning og læring. Ifølge Messick (1996) er wash-back «the extent to which the introduction and use of a test influences language teachers and learners to do things they would not otherwise do that promote or inhibit language learning» (1996, s. 241). Ofte omtales wash-back-effekten som en utfordring ved ulike kartleggingsprøver fordi det kan lede til at man innretter undervisningen ensidig mot elementer som man vet vil bli prøvd i en vurderingssituasjon. Dette omtales i faglitteraturen som «teach to the test» og kan beskrives som en negativ wash-back-effekt. Med utgangspunkt i teori om dynamisk vurdering, legges det til grunn at vurdering og undervisning er en del av den samme prosessen. Med tanke på wash-back, er det slik ønskelig at vurderingen skal påvirke undervisningen og at undervisningen skal påvirke vurderingen. For eksempel er noe av formålet med KGN at elevene skal få bedre og mer tilpasset undervisning i etterkant av vurderingen. Dette kan beskrives som en positiv wash-back-effekt.

Lærerens støtte i vurderingssituasjonen, ofte omtalt som *stillasbygging* (Gibbons 2015), er en sentral del av den dynamiske vurderingsmetodikken. Stillasbygging, slik Gibbons (2015) definerer det, omfatter både planlagt støtte (eng. designed scaffolding) og interaksjonell støtte (eng. interactional scaffolding). Planlagt støtte kan for eksempel være å tilpasse tekster, bruke modeller, språkkrammer og bilder. Ved interaksjonell støtte samhandler læreren med eleven, bygger videre på det han eller hun sier eller modellerer mulige løsninger (2015, s. 100–101). Gibbons understreker at gode læringssituasjoner kjennetegnes av høye utfordringer kombinert med høy støtte (2015, s. 18–19). I dynamisk vurdering vil lærerens evne til å støtte eleven, både planlagt og spontant, være avgjørende for vurderingens kvalitet.

Når man vurderer i skolen, er det en viktig forutsetning at vurderingen er rettferdig. En vanlig oppfatning av rettferdighet er at alle elevene skal få de samme oppgavene (McNamara & Knock 2019), slik man ser for eksempel ved sentralgitt eksamen eller nasjonale prøver. McNamara og Knock (2019) er kritiske til et slikt syn og skiller mellom to typer rettferdighet i vurderingen: *fairness* og *justice*. Fairness handler om

rettferdighet på et individnivå, for eksempel ved at alle elever får like muligheter til å vise hva de kan, mens justice handler om at man på et systemnivå unngår språklig og kulturelt bias eller systematisk urettferdighet som fører til ulik tilgang til opplæring.

Lantolf og Poehner (2013) beskriver dynamisk vurdering som en hermeneutisk innfallsvinkel til vurdering, der det å fortolke og forstå er sentralt. Dette synet representerer ifølge dem en motsetning til et naturvitenskapelig eller positivistisk syn på vurdering, der målet er å være objektiv og å måle ferdigheter som stabile størrelser. Innenfor en naturvitenskapelig forståelsesramme kan kartlegginger fungere som nøytrale måleinstrumenter som beskriver hva eleven kan på et gitt tidspunkt, uten å gripe inn i læringsprosessen. Poehner (2011) sier at naturvitenskapelige innfallsvinkler til vurdering søker «consistence in performance» (2011, s. 106), der pålitelighet og reproduserbare resultater er idealet. Lantolf og Poehner (2013) er kritiske til slik vurdering og tar til orde for at vurdering og undervisning er sammenvevde prosesser fordi vi forstår elevenes læringspotensial best når vi aktivt søker å endre det gjennom veiledning og dialog. De argumenterer derfor for at rettferdig vurdering ikke betyr at alle elever skal kartlegges på samme måte, men at hver enkelt elev får den støtten hen trenger for å vise sitt beste i en gitt kartleggingssituasjon. Dette kan ifølge dem bare fanges opp i et dialogisk samspill.

Basert på Lantolf og Poehners (2013) skille mellom en naturvitenskapelig og hermeneutisk innfallsvinkel til vurdering, har vi laget følgende oversikt over forskjellene mellom de ulike innfallsvinklene til vurdering i skolen (tabell 1).

Tabell 1: Innfallsvinkler til vurdering av språk

	Naturvitenskapelig innfallsvinkel	Hermeneutisk innfallsvinkel
Formål	Måle oppnådde ferdigheter	Forstå og utvikle ferdigheter
Målingssyn	Normerte og standardiserte tester	Dialog, mediering, stillasbygging
Lærerens rolle	Passiv, må følge instruksjon	Aktiv deltakende
Språksyn	Språk som stabile, målbare ferdigheter	Språk som en dynamisk og sosialt situert praksis
Rettferdighet	Lik behandling av alle	Skape muligheter for alle

I den avsluttende drøftingen bruker vi denne som utgangspunkt for å fortolke lærernes oppfatninger om dynamisk vurdering.

Vurdering av elevers språklige og faglige ferdigheter har lange tradisjoner i skolen, og er et sammensatt fagfelt med både pedagogiske, sosiale og politiske konsekven-

ser. Innenfor vurdering av språk har man flere ulike retninger eller paradigmer som beskriver hva språkferdigheter er. Spolsky (1977) fremhevet at språkprøver alltid vil være forankret i teorier om språk og språklæring, og at disse teoriene vil prege både utviklingen av prøver og tolkning av resultatene. Dette innebærer at ingen kartleggingsverktøy er nøytrale, men representerer gitte syn på hva språk er, hvilke funksjoner språket bør ha, og hva som anses som gode språkferdigheter.

Guba og Lincoln (1985, 1989) beskriver vurderingens historiske utvikling gjennom fire generasjoner som representerer ulike syn på kunnskap, måling og hva som anses som gyldige vurderingsresultater. Wedin (2010) tar utgangspunkt i denne inndelingen og viser hvordan de ulike vurderingsgenerasjonene får konkrete konsekvenser for minoritetsspråklige elevers møte med kartlegging og vurdering i begynneropplæringen.

Den første generasjonen, som Wedin betegner som *psykometrisk* eller *testbasert vurdering*, er forankret i et positivistisk kunnskapssyn der vurdering forstås som objektiv måling av stabile ferdigheter. Språk betraktes som en teknisk og målbar ferdighet, og språkutvikling som en lineær og universell prosess. Vurderingen er instrumentell og preget av standardisering, sammenligning og rangering (Guba & Lincoln, 1989). Wedin peker på at denne formen for vurdering innebærer en særlig risiko for minoritetsspråklige elever, fordi begrensede ferdigheter i majoritetsspråket ofte forveksles med svake leseferdigheter. Dette svekker både vurderingens gyldighet og rettferdighet.

Den andre generasjonen, *mål- og kriteriebasert vurdering*, representerer et skifte mot vurdering basert på eksplisitte mål og kriterier, ofte forankret i læreplaner. Selv om koblingen mellom vurdering og undervisning styrkes, fremhever Wedin at kriteriene i stor grad bygger på en enspråklig norm. Ferdigheter utviklet på andre språk synliggjøres i liten grad, og faste forestillinger om hva som kjennetegner «gode» språkferdigheter kan føre til systematisk undervurdering av flerspråklige elevers samlede språklige kompetanse (Wedin, 2010, s. 104).

Den tredje generasjonen innebærer et brudd med vurdering som teknisk måling og åpner for en mer *holistisk tilnærming*, der lærerens profesjonelle skjønn og kvalitative beskrivelser får større plass. Vurdering forstås da som en fortolkende praksis der elevens helhetlige ferdigheter i en gitt kontekst vektlegges (Guba & Lincoln, 1989). Denne tilnærmingen forutsetter at lærere har kompetanse om språk og flerspråklighet. Uten slik kompetanse kan også holistiske vurderinger reprodusere enspråklige normer og skjulte kriterier (Wedin, 2010). Et sentralt poeng hos Wedin er

at vurderingen i de tre første generasjonene, uavhengig av metode, bygger på forhåndsdefinerte kriterier for gode språk- og leseferdigheter, som ofte tar utgangspunkt i en enspråklig norm. Dette samsvarer med Guba og Lincolns (1989) kritikk av disse generasjonene som utilstrekkelige i møte med språklig og kulturelt mangfold.

Den fjerde generasjonen representerer et paradigmeskifte der vurdering forstås som en *dialogisk og sosiokulturell praksis*, snarere enn et nøytralt måleinstrument. Kriterier utvikles gjennom dialog mellom lærere, elever og foreldre, og for flerspråklige elever innebærer dette at hele det språklige repertoaret kan anerkjennes som relevant for læring og vurdering (Wedin, 2010). Samtidig understrekes det at denne vurderingsformen stiller betydelige krav til lærerkompetanse, særlig kunnskap om andrespråklæring, for å unngå feilvurderinger og lave forventninger til elevene (Wedin, 2010, s. 112). Samlet sett viser de fire generasjonene en utvikling fra en teknisk og enspråklig vurderingsforståelse mot en mer dynamisk og rettferdig praksis. Som Wedin påpeker, har ikke de ulike generasjonene erstattet hverandre, men eksisterer fortsatt side om side i skolen, til tross for at den fjerde generasjonen representerer et paradigmeskifte, altså et brudd med den gamle måten å tenke på. Dette kan bidra til ulike forventninger til hva vurdering skal vise, og hvordan resultatene skal kunne brukes, også i arbeidet med kartleggingsverktøy som KGN.

Holm (2023) beskriver på tilsvarende måte tre paradigmer for vurdering av flerspråklige elever der han retter oppmerksomhet mot selve formålet med vurderingen. Det første paradigmet ser kartlegging som et nøytralt verktøy for å måle språklige ferdigheter og sammenligne individer, institusjoner og nasjoner. Vurdering innenfor dette paradigmet er forankret i psykometrisk teori, og målet er å øke skolens effektivitet og skape forbedringer på systemnivå (Holm, 2023, s. 112). Det andre paradigmet ser vurdering som et makt- og styringsredskap der man for eksempel søker å finne ut om noen grupper av elever skiller seg ut fra andre grupper og sorterer elever ut fra samfunnets verdier og normer. Holm sier at mens det første paradigmet ser vurdering som et pedagogisk instrument, kan vurdering innenfor det andre paradigmet anses som et politisk instrument. Man kan argumentere for at for eksempel nasjonale prøver i Norge har et slikt politisk formål da resultatene brukes til å sammenligne skoler og kommuner, og til å legitimere utdanningspolitiske reformer. Det tredje paradigmet ser vurdering som en lokal og sosial praksis der møtet mellom mennesker er sentralt. I dette paradigmet er fokuset rettet mot hvordan prøver og kartlegginger kan forme hverdagspraksis i skoler og barnehager, og hvordan elever, lærere og foreldre opplever og handler i møte med vurdering. Dette paradigmet er

etter vårt syn i overensstemmelse med vurderingssynet i det Guba og Lincoln (1985) betegner som fjerde generasjons vurdering, eller det Wedin (2010) kaller sosialkonstruktivistisk. Holm understreker at de to første paradigmen deler en instrumentell forståelse av vurdering, mens det tredje åpner for en mer prosessorientert tilnærming (Holm, 2023, s. 112–113). Han argumenterer for at de to første vurderingsparadigmen er basert på en enspråklig norm, noe som leder til at flerspråklige elever ikke får brukt hele sitt språklige repertoar, som igjen kan føre til «silencing of bilingualism» (García & Kleifgen, 2015) og urettferdig vurdering.

Man kan relatere KGN både til Holms andre og tredje paradigme. Verktøyet kan ses som et politisk instrument fordi det brukes som utgangspunkt for juridiske vedtak om særskilt språkopplæring. I tillegg kan det relateres til Holms tredje paradigme fordi man ser vurdering som en dynamisk prosess og tar høyde for at elevens samlede språklige repertoar har relevans for språklæringen. Det at den samme vurderingen skal brukes til flere formål, synliggjør den komplekse situasjonen lærere står i når de skal kartlegge flerspråklige elevers norskferdigheter i skolen.

Datagrunnlag og metode

Datagrunnlaget er samlet inn via semistrukturerte gruppeintervjuer og observasjon av undervisning på 1. trinn ved to skoler (heretter kalt Haga og Broen skole). Haga og Broen er to mellomstore barneskoler med henholdsvis 300 og 450 elever i en norsk storby. Begge skoler har en høy andel elever som snakker et annet språk enn norsk i hjemmet. Mange av de flerspråklige elevene er født og oppvokst i Norge.

Vi gjennomførte fire gruppeintervjuer med lærere (tre ved Haga og ett ved Broen) og observerte en 90 minutters undervisningsøkt på hver skole. Observasjon og intervju foregikk samme dag, og lærere som hadde blitt observert, var med i påfølgende intervju. Ved disse intervjuene fungerte observasjonene som et felles utgangspunkt for samtalen. Ut over dette er det ikke gjort noen analyse av observasjonene.

Totalt ble elleve informanter intervjuet, fire fra Broen skole og syv fra Haga skole. Det var tre til fire informanter til stede på hvert intervju. Informantene hadde ulike roller på skolen. De fleste var kontaktlærere, men en fagansvarlig for særskilt språkopplæring og kartlegging deltok i alle intervjuer. I tillegg snakket vi med skoleledere på begge skoler. Kontaktlærerne vi intervjuet, var fra ulike trinn på barneskolen, men lærere fra begynneropplæringen var til stede på alle intervjuer.

Det ble utarbeidet en intervjuguide i forkant av intervjuene med åpne spørsmål om lærernes erfaringer med bruk av KGN. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) søker man gjennom et semistrukturert intervju å sirkle inn gitte temaer, som beskrevet i en intervjuguide, samtidig som man forholder seg fleksibelt til endringer som samtalen kan ta. Spørsmålene i vår intervjuguide dreide seg i hovedsak om lærernes oppfatning av KGN som helhet, deres erfaringer med bruk av verktøyet og dynamisk vurdering mer generelt, samt hvilke rammer som var satt for vurdering knyttet til særskilt språkopplæring. I tillegg ble det stilt spørsmål rundt fortolkning av ferdighetsutsagnene i verktøyet. Spørsmålene i intervjuguiden var utgangspunkt for samtale. Samtidig var vi opptatte av å gi plass til informantenes erfaringer og oppfatninger. Allerede ved første intervju ved Haga skole ga informantene oss verdifull innsikt i både muligheter og utfordringer knyttet til bruk av KGN på 1. trinn, noe som bidro til at vi ønsket å utforske begynneropplæringen spesielt. Selv om flere informanter deltok på intervjuene, er det derfor kun lærere fra de laveste trinnene som er sitert i denne artikkelen, i tillegg til kartleggingsansvarlige og en skoleleder.

Tabell 2: Oversikt over data

Haga skole		Broen skole	
Observasjon	90 min Bokstavstafett	Observasjon	90 min Rammelek
Intervju	3 gruppeintervjuer	Intervju	1 gruppeintervju Deltakelse i veiledningssamtale
Informanter	Hilde (kartleggingsansvarlig) Hege (kontaktlærer 1.-2. trinn) Hans (kontaktlærer 3. trinn) Henriette – skoleleder Tre lærere som ikke er referert	Informanter	Barbro (kartleggingsansvarlig) Bianca (kontaktlærer 1. trinn) Beata (kontaktlærer 1. trinn) En lærer som ikke er referert Veiledningssamtale med rektor og andre lærere – ikke transkribert

Intervjuene varte i 45-60 min og det ble gjort lydopptak av alle intervjuene (210 min totalt). Lydopptakene ble først autotranskribert ved hjelp av Whisper. Transkripsjonene ble systematisert i Excel og forfatterne har manuelt lest gjennom og sortert lærernes utsagn etter *muligheter* og *utfordringer* ved bruk av KGN for best å kunne svare ut forskningsspørsmålet «Hvilke muligheter og utfordringer opplever lærere ved bruk av dynamisk vurdering i begynneropplæringen for flerspråklige elever». Begge forfatterne har hørt gjennom lydopptakene og de delene av materialet som var relevante for forskningsspørsmålet, ble transkribert på nytt manuelt.

Denne studien reiser noen særskilte forskningsetiske spørsmål ved at vi som forskere både har vært involvert i utviklingen av KGN og selv forsker på læreres oppfatninger om det. Denne dobbeltrollen kan innebære risiko for at informantene kan holde tilbake kritikk eller for at vår forforståelse kan påvirke fortolkningen av materialet. For å møte dette er det lagt vekt på forskningsetisk refleksivitet (Musgrave, 2025) gjennom hele prosessen, der analysen ikke tar sikte på å evaluere selve verktøyet, men på å forstå og fortolke lærernes tematisering av muligheter og utfordringer knyttet til dynamisk vurdering. Lærernes utsagn er analysert som selvstendige perspektiver, også der disse uttrykker kritikk eller ambivalens. Vi har også valgt å gi rikelig med plass til direkte sitater fra datamaterialet, for at lærernes egne stemmer skal komme fram.

Resultater

Oppsummert viser funnene at lærerne på begge skolene er positive til dynamisk vurdering og ser at det har positive konsekvenser for opplæringen. Det kan hjelpe dem i planlegging av undervisning, og det gir mulighet for individtilpasset kartlegging. Samtidig er dynamisk vurdering tidkrevende og stiller høye krav til lærerkompetanse. Dessuten kan ytre rammefaktorer knyttet til dokumentasjon og vedtak være utfordrende. Vi har oppsummert resultatene i følgende tre delfunn; 1) Dynamisk vurdering ved bruk av KGN har positive konsekvenser for opplæringen, 2) KGN er tidkrevende og stiller store krav til lærerkompetanse og 3) Lærerne peker på utfordringer knyttet til dokumentasjon. Delfunnene presenteres og fortolkes før vi avrunder med en avsluttende drøfting der vi peker på to dilemmaer som resultatene synliggjør.

Funn 1: Dynamisk vurdering ved bruk av KGN har positive konsekvenser for opplæringen

Et klart hovedfunn er at lærerne mener at dynamisk vurdering har positive konsekvenser for opplæringen, altså at vurderingen har en positiv wash-back-effekt. Gjennom intervjuene gir lærerne uttrykk for at bruk av KGN gjør dem mer oppmerksomme på hvilke norskerdigheter elevene trenger å lære. Den dynamiske tilnærmingen gir dem god mulighet til å følge med på elevenes utvikling over tid. Hege, kontaktlærer på 1. trinn på Haga skole, uttrykker at verktøyet gir et presist bilde av elevenes språk, både på individnivå og gruppenivå:

- Hege (...) verktøyet er – for det første utrolig bra fordi det er dynamisk. Du kan gå inn når som helst og endre på det og få se en utvikling. Det er veldig detaljert som gjør at du kan få et godt og nyansert bilde av eleven. (...) Hvis det er flere som får – at de ikke mestrer det, så kan det òg være en pekepinn til meg om at dette har vi faktisk ikke jobbet så mye med, det bør vi jobbe mer med for å komme i mål på det, og ikke bare på enkelt – eller på individnivå, men også på gruppenivå.
- Intervjuer Så du tenker at det kan gi litt sånn pekepinn på hva undervisningen skal – bør rette oppmerksomhet mot?
- Hege Absolutt. Ja.

Hege peker altså på at den dynamiske tilnærmingen gjør det mulig å se på språklæring som prosess, og at KGN er godt egnet for undervisningsplanlegging også på gruppenivå.

Både Haga og Broen skole benytter lekbaserte aktiviteter i undervisningen på 1. trinn, og lærerne ved begge skolene gir uttrykk for at slike aktiviteter kan være nyttige utgangspunkt for dynamisk vurdering. På Haga skole observerte vi en alfabet- og ordstafett i forkant av første intervju. Kontaktlærer Hege reflekterer over hvordan aktiviteten ga henne nyttig informasjon om en elevs skriveutvikling:

Ja, i dag, f.eks. i siste time – så hadde vi – alfabet- og ordstafett. (...) At de løp frem, kunne enten skrive bokstav eller ord. Og da er det en som nesten konsekvent, når han kom frem, enten valgte bare å skrive bokstav. Når det ikke var plass til flere bokstaver, så skulle han begynne å skrive ord. Og da begynte han med riktig første lyd, men så ble resten – det ble sånne nonsensord, da. Så det sto ingen ord der. Men da i dobbeltsjekken, «kan du bare fortelle meg hvilke lyder du har skrevet?» Han kan alle lydene. Det kom ingen ord ut. Så da fikk jeg veldig godt bilde av hvor han er i sin skriveutvikling.

Hege hadde på dette tidspunktet nettopp tatt i bruk KGN, men den dynamiske vurderingsformen virket ikke fremmed for henne. Hun så raskt mulighetene som lå i KGN til å knytte vurdering sammen med lekbaserte aktiviteter i begynneropplæringen.

Lærerne på 1. trinn ved Broen skole er inne i sitt andre år med bruk av KGN når de blir intervjuet. De forteller at de bruker KGN aktivt for å planlegge undervisning gjennom hele skoleåret. I forkant av intervjuet observerte vi en undervisningsøkt

der rammelek ble brukt som utgangspunkt for å vurdere utvalgte deler av elevenes muntlige og skriftlige ferdigheter. Elevene lekte kjøpesenter og øvde på høflighetsfraser, skrev plakater, handlelister og kvitteringer. Under intervjuet gir Bianca, kontaktlærer på 1. trinn, og Barbro, fagansvarlig for kartlegging og særskilt språkopplæring på skolen, uttrykk for at bruken av KGN gjør undervisningen deres mer systematisk og strukturert:

- | | |
|------------|---|
| Intervjuer | Men ville du gjort noe annerledes hvis du skulle ha rammelek uten å bruke det til kartlegging? |
| Bianca | Ja, det tror jeg. (...) for vi hadde ikke visst hva vi skulle gå etter. Og da hadde vi ikke snakket om dem i forkant. Selv om mange ting vi gjør det. Mange ting som vi tar det for gitt. Og det som er veldig rart, er at disse høflighetsfrasene, disse 'tak' eller 'nei' eller 'hei' eller 'ha det', 'god morgen', dette er allerede i vår hverdag. Vi jobber med dem hver dag (...) Men når du tenker på kartleggingsverktøyet, du – er fokusert på en annen måte |
| Barbro | Det spisser opplegget ditt. |
| Bianca | Ja, veldig. Og du er mer systematisert og strukturert. |

Lærerne reflekterer videre over hvordan de bruker kartleggingsverktøyet i naturlige situasjoner, for eksempel i frilek og stasjonsundervisning. Beata, som også er kontaktlærer på 1. trinn, forteller at det er første gang de har hatt rammelek i denne klassen, men at de bruker KGN aktivt hver dag når de har stasjonsundervisning:

For eksempel på mandag, i går, så hadde vi stasjoner, og så hadde vi trelydsord, og jeg var ute etter å se hvem som klarte å skrive *i* eller *y* i de trelydsordene som vi har, så jeg viser bilde av f-eks. *sil*. Og så skriver de på de små tavlene. Og så ser jeg med en gang hvem som skriver *i*, hvem som skriver *y* når jeg sier *syk* – at de skriver *sik* i stedet for (...) om de hører den forskjellen. Så det gjør vi daglig, men vi blir bare enige om hva det er vi er ute etter. Og så skriver vi notater, (...) og så registrerer vi i kartleggingsverktøyet.

Bianca legger til at de stolte over at de er så rutinerte. De innlemmer også vikarer i arbeidet med vurdering. Hvis en vikar skal ha stasjonsundervisning, gir kontaktlærere beskjed om spesifikke ting de skal se etter, for eksempel hvem som kan kjenne igjen tallsymboler eller terningøyne, og så noterer vikarene og tar med tilbake til kontaktlærere som utgangspunkt for samtale. Lærerne på Broen skole ser altså en klar sammenheng mellom vurdering og undervisning i tråd med det dynamiske vurderingssynet:

- Intervjuer Vil det si at dere kartlegger sånn mer eller mindre kontinuerlig som en del av undervisningsplanlegginga?
- Beata Ja
- Bianca Ja. Og den gjør at vi kan tilpasse undervisninga tilbake igjen, da.

Disse funnene viser altså at bruken av KGN etter lærernes syn har hatt positive konsekvenser for undervisningen deres, altså en positiv wash-back-effekt. De positive effektene som beskrives, er bedre kontroll over enkeltelevers utvikling og hjelp til å tilpasse undervisningen mot elementer som elevene trenger å jobbe med. Dette viser at lærerne ser dynamisk vurdering som et positivt bidrag til undervisningsplanlegging.

Funn 2: KGN er tidkrevende og stiller store krav til lærerkompetanse

Kjennskap til fagterminologi – «Du kan ikke forvente at de kan alle fagbegrepene»

Et annet tydelig funn er at lærerne opplever KGN som omfattende og tidkrevende og at verktøyet stiller store krav til lærerkompetanse. Samtidig som lærerne gir uttrykk for at det er positivt at verktøyet er detaljert og kan gi presis informasjon om elevenes språkutvikling, pekes det på at detaljnivået kan virke litt overveldende, spesielt i starten når det er nytt. Kontaktlærer Hege på Haga skole sier:

På en annen side så er jo det veldig detaljert. (...) kan minnes de første gangene jeg så på at det (...) følte veldig – enda en ting vi må. Sånn er det jo litt i skolen. Det kommer ofte noe nytt som skal revolusjonere skolen og måten vi jobber på.

Lærere fra begge skoler gir uttrykk for at de synes verktøyet har vært vanskelig å bruke, og at det stiller høye krav til læreren, spesielt knyttet til andrespråskompetanse. I intervjuene nevner lærerne blant annet at verktøyet inneholder mange vanskelige fagbegreper (som kollokasjon, inversjon, ortografi og fonem). Disse kan være ukjente, spesielt for lærere som ikke har studert norsk språk, eller norsk som andrespråk. Ved begge skoler er også lærere uten norsk i fagkretsen satt til å kartlegge med KGN. Hege påpeker at ordforklaringene inne i verktøyet har vært til nytte:

Veldig glad i at det er ordforklaringer innpå det. For når du da sitter og skal krysse av, så effektiviserer det prosessen, med at du bare kan trykke på ordet, så kommer det opp istedenfor at man må sitte å google. For vi vil jo være sikre på hva vi trykker på.

(...) Jeg har studert språket, jeg er norsklærer, men når du sitter med det sånn som dette, så er det greit å bare få en forklaring på det. Og det er veldig mange som ikke er norsklærere – og språklærere, som du ikke kan forvente kan alle de begrepene.

Når Hege sier at lærerne «vil være sikre på hva de trykker på», tolker vi det som om at lærerne opplever en usikkerhet rundt fortolkning av ferdighetsutsagnene i verktøyet. Hege mener at ordforklaringene i verktøyet kan bidra til en mer lik fortolkning blant lærerne. Men når hun, som selv er utdannet norsklærer, opplever et behov for forklaring av enkelte fagbegreper, vil det antakelig være enda mer krevende for lærere som ikke er norsklærere eller språklærere.

Ved Broen skole påpeker kontaktlærer Bianca betydningen av å ha et profesjonsfellesskap rundt bruken av KGN. Selv om ikke alle lærerne på 1. trinn har norsk som andrespråk i fagkretsen, har de hatt et profesjonsfellesskap. Det har blitt satt av tid fra ledelsens side til at lærerne sammen har kunnet prøve ut og diskutere KGN. Dette har bidratt til at lærerne gradvis har fått en mer felles forståelse av hva som ligger i de ulike ferdighetsutsagnene. Kartleggingsansvarlig Barbro legger imidlertid til at ikke alle lærere på skolen har de samme forutsetningene for å forstå fagspråket i verktøyet:

Men jeg tror det oppleves veldig forskjellig om faglærere også bruker det. Om du er utdanna mat- og helselærer eller ernæringsfysiolog, og så skal du gå inn og bruke kartleggingsverktøyet. Da er det lenger fra det du er utdanna som, til dette vokabularet. Og vi har mange hos oss som ikke har en tradisjonell lærerutdanning. Men som har tatt andre veier inn i læreryrket. Og da tror jeg nok mange syns det er vanskeligere å skulle forstå hva som menes, når du ikke har norskbakgrunn. Så i hvert fall å ha en helt standard norskbakgrunn fra høyskolenivå tror jeg er lurt i forhold til grammatikk og sånne ting.

Barbro har altså erfart at det er en fordel om lærerne som kartlegger med KGN har en relevant fagbakgrunn, for eksempel at de har undervisningskompetanse i norsk fra en lærerutdanning.

Kunnskap om andre språk – «Jeg vet ikke hvor mange vokaler de har i språket sitt»

Et annet punkt lærerne trekker fram som utfordrende, er at vurderingen i noen tilfeller er knyttet til elevenes morsmål. Under området Uttale i KGN er det for eksempel ferdighetsutsagn som fordrer at læreren har kunnskap om hvilke lyder norsk har til felles med elevens morsmål eller hvilke lyder som ikke finnes i elevens morsmål. Bianca og Barbro på Broen skole mener det krever mye av lærerne å sette seg

inn i dette og diskuterer hvorvidt dette er fornuftig bruk av tid på deres skole. Bianca forteller at hun kan observere lyder på språk hun selv kan, eller hun kan spørre en kollega som snakker samme språk som barna, men dersom det er språk ingen av lærerne kan, blir det veldig utfordrende å krysse av for om eleven uttaler «vokaler som norsk har felles med morsmålet»:

Og da tenker jeg at – jeg svarer på noe som jeg ikke har peiling på (...) Det er uvesentlig for meg om det står der om eleven uttaler disse vokalene. (...) jeg vet ikke hvor mange vokaler de har i språket sitt.

Barbro, som har fagansvar for særskilt språkopplæring på skolen, forteller at lærerne har fått tilgang til oversikter med sammenligning av trekk ved ulike språk. Likevel er hun litt usikker på om lærerne ser nytteverdien av det:

Men samtidig så tror jeg at det ikke oppleves som så meningsfylt, både fordi det er veldig få som har veldig utbytte av morsmålet sitt, og fordi, ja, okei da, om du ikke kan det fordi du ikke har det i morsmålet ditt eller ikke – det kan gjøre at jeg forstår deg – eller forstår hvorfor det er vanskelig. Men det har ikke så veldig mye å si for den undervisningen jeg gir allikevel. Jeg tror kanskje mange opplever det litt sånn. At det blir litt «kost – nytte» å skulle sette seg inn i alle morsmålene.

At «veldig få har utbytte av morsmålet sitt», kan her henseile til at mange av de flerspråklige elevene på skolen er født og oppvokst i Norge og har norsk som sitt sterkeste språk. Men når samtalen peiles inn mot nyankomne elever, støtter Bianca likevel opp om Barbros utsagn om «kost – nytte» og konkluderer med at lærerne stort sett burde bruke tiden på noe annet, og bedre, enn å observere lyder fra barnas morsmål dersom uttalen deres ikke er til hinder for kommunikasjonen.

Hege fra Haga skole har imidlertid erfart at det å rette oppmerksomhet mot lyder i morsmålet til en elev har vært veldig nyttig, og ikke spesielt krevende, selv om hun ikke selv kunne elevens morsmål:

Det oppfordrer veldig til samarbeid med foreldre, da. For å finne ut av det. (...) Skulle melde opp en elev til logoped i fjor, ganske tidlig i 1. klasse. Hun strevde med veldig mange lyder. Flere enn ti lyder som hun blandet i uttale. Og da var det greit å kunne spørre foreldrene om hvordan det er på morsmålet, språket hjemme. «Hører dere?»

Hege forteller at dialogen med foreldrene knyttet til lyder eleven strevde med, var med å bevisstgjøre både skolen og foreldrene på utfordringene eleven hadde med

uttale. Det viste seg at eleven strevde med de samme lydene både på morsmålet og norsk. Dette er informasjon som hadde gått tapt dersom skolen ikke hadde rettet oppmerksomhet mot elevens morsmål i vurderingen.

Funn 2 viser altså at lærerne oppfatter KGN som omfattende og litt overveldende, og at de er oppmerksomme på at verktøyet stiller store krav til lærerens kompetanse. De trekker fram at det både er krevende å sette seg inn i nye fagbegreper og trekk ved elevenes morsmål. Samtidig påpekes betydningen av et profesjonsfelleskap ved skolen for å skape en mer felles forståelse av ferdighetsutsagnene.

Funn 3: utfordringer knyttet til dokumentasjon

Enkeltvedtak og utviklingssamtaler – «Det er ikke så veldig lett å dokumentere det»

Dynamisk vurdering kan skje gjennom observasjon av elevene i naturlige situasjoner, både i og utenfor undervisning. Lærerne er positive til denne måten å kartlegge på. Samtidig gjør fraværet av testmaterieell dem usikre, særlig med tanke på vedtak om særskilt språkopplæring og dokumentasjon overfor foresatte. Både Haga og Broen skole har et stort antall elever som potensielt kan ha behov for særskilt språkopplæring etter § 3-6. Begge skoler har begynt å bruke KGN for elever med et slikt vedtak på alle trinn for å følge elevenes språkutvikling gjennom året. Kontaktlærere gir beskjed på slutten av skoleåret hvilke elever de ser trenger vedtak. Vurderingene deres baseres på all kartleggingen de har gjort i løpet av året. Hilde, som har et ekstra ansvar for kartlegging knyttet til særskilt språkopplæring på Haga skole, uttrykker at det er lettere å bruke verktøyet på høyere trinn «for da kjenner vi eleven bedre, og vi følger språkutviklingen deres med dette». På 1. trinn er det annerledes. Kommunen har frist om å fatte vedtak før uke 40, så skolen har behov for en rask oversikt over elevenes norskferdigheter med en gang de starter i 1. klasse. Siden foreldre må varsles tre uker før vedtaket fattes, har skolene i praksis tre uker på å kartlegge og dokumentere vedtakene:

Da er det liksom de tre første ukene av skoleåret til førsteklasse, så skal man vurdere det her. Så det vi gjorde i år, var jo å basere det mest på bare observasjoner, samtaler, som dere hadde gjort med dem de første ukene. (...) Men vi har rett og slett ikke nok informasjon så tidlig, da.

Til tross for at Haga skole uttrykker at observasjoner og samtaler med elevene de første ukene kan være tilstrekkelig grunnlag for å fatte vedtak, opplever de også et

behov for å kunne dokumentere hva de baserer vedtakene sine på, spesielt i møte med foresatte:

- Hilde Det er ikke så veldig lett å dokumentere det for foreldre, f.eks. Hvis de lurer på hvorfor barnet mitt skal ta vedtak. Så det syns jeg er en utfordring, med at vi ikke har en sånn test, da, som vi gjør, som vi kan vise til.
- Intervjuer Men går det an å vise fram den der profilen? Den rundingen?
- Hilde Ja, men da må vi da ha fylt ut, da. Så hvis – Som regel så er jo foreldre positive til vedtakene, men hvis noen liksom sier «hvorfor skal mitt barn ha vedtak», så føler jeg at da må vi gjøre en liten jobb før vi kan si noe om at – Jo, vi har kartlagt, og vi ser dette og dette.

Hilde påpeker i likhet med flere lærere i studien at det er viktig å ha dokumentasjon, og at de gjerne vil ha noe mer håndfast å vise til når de begrunner hvorfor en elev skal ha vedtak om særskilt språkopplæring. Hans, kontaktlærer på 3. trinn på Haga skole, sier:

Jeg trenger noe mer spesifikt å måle etter. (...) Jeg syns det ser jo veldig fint ut, oversiktlig og sånn, og jeg tror det kan ha en høyere verdi for min del dersom (...) Jeg tror jeg ville ha kunne brukt det mer hvis det hadde vært noen – tester som var spesifikt var knytta til.

Vi forstår lærernes utsagn som at de ikke anser sine egne observasjoner av eleven i klasseromssituasjoner som tilstrekkelig dokumentasjon, men at de gjerne ønsker noe mer å vise til.

Men et opplevd behov for mer dokumentasjon betyr ikke nødvendigvis at alle lærerne ønsker økt bruk av standardiserte tester. Broen skole har i flere år gjennomført kartleggingstester som er pålagt av kommunen på alle elever på 1. trinn i oppstarten av skoleåret. Det har tatt mye tid de tre første ukene, og mange elever har blitt tatt ut av den ordinære undervisningen. Lærerne har opplevd dette som lite hensiktsmessig og vært bekymret for at det har tatt unødvendig mye tid og gått på bekostning av andre viktige hensyn i oppstarten, som for eksempel å skape trygghet, bygge relasjoner og bli kjent med skolens rutiner. Skolens ledelse er oppmerksomme på lærernes bekymringer og gir uttrykk for at de vurderer å gå over til å bruke bare samtaledelen av KGN i stedet for de standardiserte testene de tidligere har benyttet seg av som grunnlag for å fatte det første vedtaket i 1. klasse.

Ulike praksiser knyttet til vedtak – «Egentlig burde vi ha mange vedtak»

Et annet viktig funn er at lærerne er usikre på hva det vil si å kunne norsk godt nok til å følge den vanlige opplæringen, og at de ser ulike praksiser knyttet til vedtak om særskilt språkopplæring. Haga skole opplever at det er ulikt hvor strenge skoler er når de vurderer hvem som trenger vedtak. Hilde, fagansvarlig for særskilt språkopplæring, forteller:

Og vi hadde jo en familie som flytta hit. Så vi har to elever som kom til oss fra en annen bydel. Og begge de hadde 2-8-vedtak³ på sin skole. Her er de liksom blant de sterkeste i klassen. Så jeg vet ikke hva det sier om oss eller ...

Ifølge paragrafen om særskilt språkopplæring er målet at eleven skal kunne «godt nok norsk til å følge *den vanlige opplæringen*». Den vanlige opplæringen er imidlertid et bevegelig mål som kan se ulikt ut fra skole til skole, basert på blant annet størrelse, elevsammensetning og beliggenhet. En faktor som kan påvirke hvordan «den vanlige opplæringen» ser ut, er hvor mange minoritetsspråklige elever det er på skolen. Det er grunn til å tro at skoler med høy andel elever med norsk som andrespråk i større grad vil ta høyde for andrespråklæring og flerspråklige praksiser innenfor det ordinære løpet enn skoler der de aller fleste har norsk som førstespråk. Hvor mye språkstøtte elevene får i den vanlige undervisningen, vil kunne påvirke hvor lenge de har behov for særskilt språkopplæring. På en skole der det gis lite tilpasset støtte i den ordinære undervisningen, vil det trolig kreves mer av elevenes norskferdigheter for å få utbytte av undervisningen enn på en skole der det jobbes systematisk med språk i fagene for alle elever.

At man vurderer en elevs norskferdigheter på en skole med få minoritetsspråklige elever annerledes enn på en skole der omtrent alle snakker et annet morsmål enn norsk hjemme, er en utfordring med tanke på rettferdig vurdering. En elev bør ha samme rettigheter uavhengig av hvilken skole hen går på. Samtidig er det kanskje ikke helt overraskende, i og med at den ordinære undervisningen man måler opp imot, er så ulik.

Noe som imidlertid overrasket oss, var den ulike praksisen vi fant på de to skolene vi undersøkte. Haga og Broen skole er ganske like både i størrelse og elevsammensetning, og de tilhører samme bydel i samme kommune. Til tross for at begge skoler har en svært høy andel av elever som snakker et annet morsmål enn norsk hjemme, har det vært ulik praksis knyttet til hvor mange vedtak de har fattet. På Broen skole

³ §2-8 svarer til §3-6 i ny opplæringslov.

får en veldig stor andel av elevene vedtak, mens på Haga skole har praksisen vært strengere. Skoleleder Henriette på Haga skole uttrykker det slik:

Men jeg vet jo bare at skoler vurderer dette ulikt. Vi har jo sett på statistikken for naboskoler her òg. Det er veldig ulikt, selv om det jo egentlig er de samme elevene – stort sett. Det kommer litt an på hvor man legger lista på skolen, rett og slett.

Den ulike praksisen på de to naboskolene peker på en sentral utfordring. I kommunen skolene hører til, er skolenes økonomiske tildelinger knyttet til antall enkeltvedtak om særskilt språkopplæring. Mange vedtak gir mer penger som igjen kan gi mer ressurser til god opplæring. Men dersom den ordinære opplæringen er god og har tilpasset støtte, vil det bli behov for færre enkeltvedtak fordi elevene får god tilpasset undervisning i den ordinære opplæringen. Hilde og Henriette fra Haga skole uttrykker dette slik:

Hilde Det der å skille mellom tilpasset opplæring og vedtak syns jeg er vanskelig. Målet er jo at den tilpassede opplæringen skal bli bedre og bedre. Men da vil det også være færre som trenger vedtak. Og da vil vi få mindre ressurser. Men egentlig hadde vi jo trengt mer ressurser for å (...) Ja, egentlig burde vi ha mange vedtak. Fordi det hjelper oss til å gjøre en bedre jobb.

Henriette For vi har jo relativt lav prosent her med vedtak. Enn hva man kanskje skulle tenke ut ifra elevgruppa.

Haga skole har deltatt i et kompetanseutviklingsprosjekt om språkutviklende undervisning for alle elever på skolen, noe som kan ha bidratt til god tilpasset opplæring i den ordinære undervisningen. De har lagt merke til at de er strengere i vurderingen av hvem som skal ha enkeltvedtak enn naboskolene. Samtidig opplever de at de kanskje blir «straffet» litt for det. Når Hilde sier «egentlig burde vi ha mange vedtak», sikter hun til at det ville gitt dem mer penger og også bedre muligheter for å gjøre en god jobb med elevgruppa. Dette funnet er interessant med tanke på rettferdighet på systemnivå (*justice*), spesielt i en kommune der det er knyttet økonomiske midler til antall enkeltvedtak om særskilt språkopplæring.

Broen skole er også en skole med høy andel minoritetsspråklige elever. Selv om de har en elevsammensetning som ligner mye på Haga skole, har de valgt en litt annen tilnærming. Her får nesten alle elevene vedtak om særskilt språkopplæring i 1. klasse. Midlene de får ekstra, brukes til å sette inn ekstra lærerressurser og jobbe systematisk med kartlegging og tilrettelegging for *alle* elever. Bianca, kontaktlærer på Broen skole, forteller at foresatte kan stille spørsmål ved at så mange barn har

vedtak, og at de må bruke litt tid på å forklare foresatte at et vedtak ikke representerer en mangel ved eleven, men at det gir muligheter for ekstra oppfølging. De to skolenes praksiser når det gjelder vedtak, illustrerer hvordan Opplæringslovens §3-6 tolkes ulikt på ulike skoler. Dette er i tråd med funnene til Lødding et al. (2024) som sier at kombinasjonen av høye krav til profesjonelt skjønn og ingen krav til sakkynndighet eller bruk av særskilte verktøy, er svært problematisk, og etter all sannsynlighet leder til at elevene får ulik vurdering fra sted til sted (s. 86).

Drøfting

Funnene viser at lærerne vi har intervjuet, ser både muligheter og utfordringer knyttet til bruk KGN i begynneropplæringen. De tre funnene viser at 1) lærerne i hovedsak er positive til denne måten å vurdere på, og mener at KGN gir positive konsekvenser for elevenes opplæring i norsk som andrespråk. Samtidig synes de 2) at vurderingsarbeidet er omfattende og tidkrevende, og stiller store krav til lærerens kompetanse om språk, særlig når det knyttes til fagterminologi og til elevenes morsmål. De peker også på at 3) fravær av konkret testmateriell er utfordrende med tanke på dokumentasjon og vedtak, og uttrykker bekymring for at skolene vurderer minoritetsspråklige elever ulikt. Basert på disse funnene diskuterer vi to dilemmaer som lærerne gir uttrykk for.

Det første dilemmaet, som vi finner i spennet mellom funn 1 og 2, er at lærerne ser både muligheter og utfordringer knyttet til at verktøyet er omfattende og krever kompetanse. De peker på at verktøyet gir presise beskrivelser av elevenes språk. Samtidig må lærerne ha kunnskap om andrespråkslæring for å gjøre gode vurderinger, og de må være trygge nok til å stole på sin egen fortolkning av elevenes språkferdigheter. Samtidig vet vi at kartlegging av elever som har behov for særskilt språkopplæring, ofte gjennomføres av lærere som ikke har kompetanse i norsk som andrespråk (Lødding et al., 2024). Innenfor det hermeneutiske synet på vurdering er ikke læreren en passiv observatør av elevenes oppnådde ferdigheter, men en aktiv deltaker hvis rolle er å støtte eleven til å prestere sitt beste i vurderingssituasjonen. Gibbons (2002, s. 10) sier at “[Scaffolding] is not simply another word for help. It is a special kind of help that assists learners to move toward new skills, concepts or levels of understanding”. Hun understreker slik at lærerens stillasbygging er en type kvalifisert hjelp som er basert både på fagkunnskap og kjennskap til eleven. Dette bidrar til at dynamisk vurdering er krevende, særlig for lærere uten kompetanse i norsk som andrespråk eller kunnskap om elevenes morsmål, slik vi viser i funn 2. Det er godt

forståelig at lærere som ikke har slik kompetanse, opplever en vurderingsform der de selv skal ha en aktiv rolle i gjennomføringen av vurderingen som krevende og ansvarsfullt. Dersom en kartleggingspraksis skal ta høyde for flerspråklige elevers språklige repertoar og slik fylle kriteriene for det Guba og Lincoln (1985) omtaler som fjerde generasjons vurdering, vil det være avgjørende at lærere har tilgang til den nødvendige kompetansen. Man skal ikke bare dokumentere hva eleven kan, men også finne ut av elevens læringspotensial. Det er også læreren som skal følge opp resultatene av vurderingen og gi enkeltelevne tilpasset opplæring i tråd med funnene. I tråd med Gibbons' (2015) beskrivelser av stillasbygging, er det behov for både planlagt og spontan støtte. Det dynamiske synet på vurdering fordrer videre at læreren kjenner eleven godt for å vite hvordan man kan gi støtte innenfor den nærmeste utviklingssonen. Som Wedin (2010) påpeker, krever slik kartlegging noe annet av læreren enn det gjør å gjennomføre en test. Vi stiller derfor spørsmål ved hvor hensiktsmessig det er at lærere uten relevant fagbakgrunn skal ha ansvaret for kartlegging med KGN, og vi vil understreke viktigheten av at skolens ledelse ser, anerkjenner og legger til rette for at lærerne kan arbeide dynamisk med kartlegging og undervisning.

Funnene viser videre at lærerne har ulike oppfatninger om hvor hensiktsmessig det er å trekke inn elevenes morsmål i kartlegging av norskferdigheter. På et overordnet nivå er det enighet om at flerspråklighet er en ressurs, men når det kommer til konkret bruk av andre språk, særlig i situasjoner som krever at læreren setter seg inn i trekk ved morsmålene, ser flere av informantene våre dette som utfordrende eller lite hensiktsmessig. Dette funnet er i samsvar med resultater fra for eksempel Haukås (2016) som finner at lærere er positive til arbeid på tvers av språk, men at de ikke har noen praksis for gjennomføring av slike aktiviteter selv. Som Wedin (2010) viser, kan flerspråklige elevers ferdigheter ofte feiltolkes når vurderingen tar utgangspunkt i en enspråklig norm. Det er derfor etter vårt syn viktig at man anerkjenner og bygger på de ferdighetene elevene har, ikke bare i vurderingsarbeid, men også i undervisningen mer generelt.

Dynamisk vurdering er av natur mer tidkrevende enn gjennomføring av en test der alle elever skal gjøre de samme oppgavene på samme måte og med de samme instruksjonene, slik tilfelle er ved bruk av normerte og standardiserte prøver. Når lærerne i vår studie er kritiske til at KGN er så omfattende, er det i mange tilfeller ikke knyttet til resultatene eller nytteverdien av kartleggingen, men til tidsbruken. På Broen skole har implementering av KGN vært et satsingsområde de to siste skole-

årene, og lærerne har fått bruke mye fellestid på å sette seg inn i verktøyet og diskutere seg imellom for å skape et vurderingsfellesskap rundt kartleggingen. Dette vil etter vårt syn bidra til å sikre en likere og mer rettferdig vurdering av elevene da lærerne utvikler en felles forståelse om hvordan de ulike ferdighetsutsagnene kan forstås. Vellykket vurdering forutsetter etter vårt syn at lærerne får gode rammebetingelser for å sette seg inn i et så sammensatt og kompetansekrevende verktøy som KGN. Innenfor dynamisk vurdering er altså lærerens kompetanse og mulighet til å bruke tid på kartlegging i fellesskap helt avgjørende for kvaliteten.

Det andre dilemmaet, som vi finner i spennet mellom funn 1 og 3, er at lærerne ser både fordeler og ulemper i fraværet av testmateriell i den dynamiske vurderingen. Flere av lærerne vi snakket med, ser fordeler med tester og konkrete oppgaver. Samtidig gir de uttrykk for at de synes det er fint å kartlegge i hverdagssituasjoner uten å ta elevene ut av klassen. Vår oppfatning er at flere av lærerne finner dynamisk vurdering tiltalende fordi den gir autoritet til lærerens observasjoner gjennom daglige møter med elevene. Man anerkjenner slik lærernes kompetanse som viktig. På den andre siden kan den dynamiske tilnærmingen, der vurderingene skal gjøres av lærere i ordinære klasseromssituasjoner, være en ny innfallsvinkel til vurdering for mange lærere og skoleledere. Det kan se ut som noen forventer at kartlegging skal være standardiserte tester som skal skje *i tillegg* til den vanlige undervisningen – derfor etterlyser de testmateriell. Dette kan ses i sammenheng med at lærerne anser standardiserte og normerte tester som mer pålitelig dokumentasjon enn kartlegging via mediering og stillasbygging, altså det Lantolf og Poehner (2013) beskriver som en hermeneutisk innfallsvinkel til vurdering. Også i norsk sammenheng har kartlegging tradisjonelt blitt ansett som et nøytralt verktøy for å måle språklige ferdigheter og sammenligne individer, altså innenfor det Wedin (2010) og Holm (2023) beskriver som er psykometrisk tradisjon. Siden 90-tallet har norske elever deltatt i store internasjonale kartlegginger som PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) og PISA (Programme for International Student Assessment). Begge disse prøvene er normbaserte og basert på en psykometrisk testtradisjon der resultatet er et tall som representerer elevens ferdigheter. Også nasjonale prøver, som skolen ofte tillegger stor vekt, er standardiserte for å gi sammenlignbare resultater. Lærerne i skolen må derfor antas å være vant til en testtradisjon der elever kartlegges ved hjelp av ferdig utviklede oppgavesett. Dette representerer altså det Lantolf og Poehner (2013) omtaler som naturvitenskapelige kartlegginger. Også innenfor en spesialpedagogisk tradisjon er det vanlig å bruke standardiserte eller normerte oppgaver for å kartlegge mulige avvik. Det er derfor ikke overraskende at lærerne etterspør

oppgaver som kan gi sikre resultater. Dette til tross for at man basert på forskning vet at disse prøvene er preget av bias og ikke gir valide resultater for minoritets-språklige elever (Holm, 2023, Wedin, 2010).

Når lærerne i vår studie etterlyser tester, er det først og fremst i forbindelse med dokumentasjon og vedtak, ikke for å planlegge undervisningen, eller for å finne ut hva elevene kan. Dette kan muligens forklares med at det også i samfunnet ellers finnes en stor tro på at språkferdigheter, også andrespråksferdigheter, kan kvantifiseres og brukes for å sammenligne språkferdigheter på tvers av individer, skoler, bydeler, etc., og brukes som det Holm (2023) omtaler som et makt- og styringsredskap der man sorterer elever ut fra samfunnets verdier og normer. Også i den politiske debatten finner man stemmer som stadig etterspør testing som et middel for å kontrollere og overvåke kvaliteten i skolen. Testing som maktbruk understrekes av Shohamy som sier “Tests are most powerful as they are often the single indicators for determining the future of individuals. As criteria for acceptance and rejection, they dominate other educational devices such as curriculum, textbook and teaching” (Shohamy, 1998, s. 332).

Lærerne i vår studie står i et spenn mellom det hermeneutiske og det naturvitenskaplige synet på vurdering. På den ene siden skal de planlegge og gjennomføre undervisning av elevene sine, men de skal også kartlegge norskferdighetene deres med tanke på å fatte vedtak om særskilt språkopplæring. Dette vil i praksis si at den samme vurderingen skal brukes til to ulike formål. Slik vi oppfatter det, er lærerne tilfredse med å bruke dynamisk vurdering til det første formålet, altså tilpasset opplæring, men tilkjenner en usikkerhet med tanke på det andre formålet, altså vedtak. Man kan argumentere for at et vedtak om særskilt språkopplæring ikke representerer *high stakes testing*, altså en prøve som har store konsekvenser for den som tar den, slik som for eksempel en prøve for statsborgerskap. Likevel vil et vedtak om særskilt språkopplæring ha konsekvenser for elevens opplæringssituasjon. Dersom manfatter vedtak på feil grunnlag, kan man risikere at eleven ikke får den opplæringen hen har krav på, enten fordi eleven for tidlig plasseres i ordinær opplæring uten godt nok grunnlag i norsk, eller at hen har vedtak for lenge og ikke får tilstrekkelige utfordringer. Et vedtak kan også få betydning for organisering av undervisningen, for eksempel for hvilken læreplan eleven skal følge, hvordan timeplanen ser ut, eller hvem eleven går i klasse med. Elever som ikke har vedtak, mister også automatisk muligheten til morsmålsopplæring og tospråklig opplæring i fag. Vedtak kan videre ha konsekvenser for skolen, da det følger økonomiske midler med vedtakene i flere

kommuner. Vi ser det derfor som både rimelig og betryggende at lærerne forventer at det stilles høye krav til kartlegging som knyttes til juridiske rettigheter, som et vedtak jo er, og at de er bekymret for at vurderingen ved hjelp av KGN kan bli ulik fra skole til skole. Når lærerne etterspør en test med tanke på rettferdig vurdering mellom elever og skoler, kan man si at dette også er basert på et naturvitenskapelig syn på vurdering. Man ser altså rettferdighet som lik behandling av alle, i form av like oppgaver, ikke som det å gi like muligheter til å vise hva man kan, slik det dynamiske vurderingssynet fordrer. Dersom man ser rettferdighet i tråd med McNamara og Knock (2019) sitt syn på rettferdighet (fairness) og tilpasser vurderingen til den enkelte elevens behov for støtte, kan man argumentere for at dette er rettferdig på et individnivå fordi alle får mulighet til å vise sitt beste, men kan gi ulike utslag på et systemnivå for eksempel ved at vedtak fattes på ulikt grunnlag. Denne skjevheten forsterkes ytterligere av at det ikke er krav til sakkyndighet for å fatte vedtak etter § 3-6. Det vil si at vedtak kan fattes basert på kartlegging gjennomført av lærere som ikke har kompetanse i norsk som andrespråk. Som vist over, er lærerens støtte eller stillasbygging en viktig faktor i dynamisk vurdering, og lærerens evne til å gi elevene faglig kvalifisert støtte i kartleggingssituasjonen vil derfor påvirke resultatet av vurderingen. Vi vil derfor ta til orde for at lærernes bekymringer knyttet til rettferdig vurdering av minoritetsspråklige elever tas på alvor, og at det legges til rette for kompetanseheving og muligheter for vurderingsfellesskap for lærere som trenger det.

Avslutning

Vi spurte i forskningsspørsmålet hvilke muligheter og utfordringer lærere opplever ved bruk av dynamisk vurdering av flerspråklige elever i begynneropplæringen. De to dilemmaene vi bruker som utgangspunkt for drøftingen, retter oppmerksomhet mot ulike sider ved kartleggingen. Det første dilemmaet er knyttet til forholdet mellom dynamisk vurdering og lærerens rolle i vurderingen, og vi viser hvordan lærerne ser både utfordringer og muligheter ved at verktøyet er omfattende og kompetansekrevene. Det andre dilemmaet er knyttet til bruken av dynamisk vurdering både som redskap for undervisningsplanlegging og som utgangspunkt for å fatte vedtak. Det doble formålet med KGN, at det både skal brukes til undervisningsplanlegging og som utgangspunkt for vedtak, oppleves som problematisk. Det er verd å merke seg at de fordelene ved KGN som lærerne peker på, er knyttet til elevenes læring. Det er et hovedfunn at verktøyet, brukt av kvalifiserte lærere som har nødvendig kompetanse og gode rammebetingelser, oppleves å ha positive konsekvenser for ele-

venes læring. Det lærerne nevner av utfordringer, er enten knyttet til lærerrollen (kompetanse og rammebetingelser) eller annen bruk av verktøyet (dokumentasjon og vedtak). Slik vi forstår resultatene, har lærerne sans for vurdering som er basert på en hermeneutisk innfallsvinkel slik det beskrives i Tabell 1. Både den dialogiske metodikken og det dynamiske synet på språk og læring er gjenkjennelig fra andrespråksdidaktiske praksiser basert på sosiokulturell læringsteori. Det virker derimot ikke som om alle lærerne er vant til å se slike praksiser i forbindelse med vurdering, og de legger til grunn et mer naturvitenskapelig syn på hva som representerer kvalitet og trygghet i vurderingen.

Litteratur

- Garcia, O. & Kleifgen, J. A. (2015). *Educating emergent bilinguals: Politics, programs and practices for English language learners*. Teachers College Press.
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Pivot.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Heinemann.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching English language learners in the mainstream classroom* (2. utg.). Heinemann.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1985). Fourth generation evaluations as an alternative. *Educational Horizons*, 63(4), 139–141.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage.
- Haukås, Å. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International journal of multilingualism*, 13(1), 1-18.
<https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>
- Holm, L. (2023). Sproglig evaluering af flersprogede – på tværs. *NyS – Nydanske Sprogstudier*, 1(63), 108–135.
- Holum, L. M., Kjelaas, I., Randen, G. T. & Ahmadiania, S. (2024). Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk. I A. Falkenhaus, D. Fjæstad & L. M. Holum (Red.), *NAFO 20 år – jubileumstidsskrift*, 64-75. OsloMet Skriftserien 2024 nr. 6. Hentet fra:
<https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/863>
- Kjelaas, I., Eide, K., Vidarsdottir, A. S. & Hauge, H. A. (2020). Å føle seg angrepet intellektuelt – Språkkartlegging av minoritetsspråklige elever i videregående opplæring. *Acta Didactica Norden*, 14(1). <https://doi.org/10.5617/adno.7871>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lantolf, J. P. & Poehner, E. P. (2013). The unfairness of equal treatment: objectivity in L2 testing and dynamic assessment. *Educational Research and Evaluation*, 19(2–3), 141–157.
<https://doi.org/10.1080/13803611.2013.767616>
- Lantolf, J. P. & Poehner, M. E. (2011). Dynamic assessment in the classroom: Vygotskian praxis for second language development. *Language Teaching Research*, 15(1), 11–33.
<https://doi.org/10.1177/1362168810383328>

- Lødding, B., Kindt, M. T., Vennerød-Diesen, F. F., Randen, G. T., Grøgaard, J. B., Tahir, H. & Samuelsen, Ø. A. (2024). *Vilkår for inkluderende opplæring - Sluttrapport fra prosjektet Forskning på opplæringstilbud*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).
- McNamara, T. & Knoch, U. (2019). *Fairness, justice and language assessment*. Oxford University Press.
- Messick, S. (1996). Validity and washback in language testing. *Language Testing*, 13(3), 241–256. <https://doi.org/10.1177/026553229601300302>
- Monsen, M. (2014). *Store forventninger? Læreroppfatninger om eksterne leseprøver* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Musgrave, J. (2025). Doing reflexivity in educational research – identifying perspectives to inform positionality. *International Journal of Research & Method in Education*, 48(2), 183–193. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2024.2358782>
- Opplæringslova. (2023). § 3–6 Særskild språkopplæring i grunnskolen. <https://lovdata.no/LTI/lov/2023-06-09-30/§3-6>
- Poehner, M. E. (2008). *Dynamic assessment: A Vygotskian approach to understanding and promoting L2 development*. Springer.
- Poehner, M. E. (2011). Dynamic assessment: Fairness through the prism of mediation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(2), 99–112. DOI: 10.1080/0969594X.2011.567090
- Randen, G. T. (2013). *Tilstrekkelige ferdigheter i norsk? Kartlegging av minoritetsspråklige skolebegynneres språkferdigheter* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.
- Shohamy, E. (1998). Critical language testing and beyond. *Studies in Educational Evaluation*, 24(4), 331–345. [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(98\)00020-0](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(98)00020-0)
- Spolsky, B. (1977). Language testing: Art or science? I G. Nicel (Red.), *Proceedings of the Fourth International Congress of Applied Linguistics* (Vol. 3), 7–28. Hochschuleverlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk*. <https://kgm.udir.no>
- Utdanningsdirektoratet. (2024). *Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/kartleggingsverktoy-i-grunnleggende-norsk/>
- Vogt, A. (2010). Hvordan kartlegge barn og unges lærevansker? I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 4: Med vekt på lærevansker* (1. utg.), 41–80. Høyskoleforlaget.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wedin, Å. (2010). Bedöma eller döma?: Språkbedömning och lästest i grundskolans tidigare år. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 15(2–3), 219–231.