

**Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning**

## **Tilpasset opplæring i lesing**

*En kvalitativ studie av hvordan kartleggingsprøven i lesing påvirker pedagogisk praksis i en videregående skole*

**Ruth Lillian Nilsen** (kandidat nr. 3)

Masteroppgave i spesialpedagogikk høst 2014



## **Forord**

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en givende og spennende prosess. Det å kunne fordype seg i noe man virkelig interesserer seg for, har vært veldig lærerikt. Samtidig har det også vært utfordrende å ha en så stor oppgave hengende over seg i såpass lang tid. Uansett tid og sted, har oppgavens problemstilling vært en del av dagliglivet.

Jeg vil derfor takke mine nærmeste for forståelse og oppmuntring når utfordringene har tårnet seg opp. Min kjære Arne for gode diskusjoner og all praktisk hjelp med datamaskinen. Guttene mine; Lars Ingvar, for alle flotte turer når mamma trengte avbrekk fra studiene med fysiske utfordringer, Eirik og Andreas for barnevakt, og Daniel for gode råd og tilbakemeldinger på lay-out.

Takk til mine informanter for at dere var villige til å dele erfaringer med meg; uten dere ville det ikke blitt noe av denne masteroppgaven.

Takk til min faglig dyktige og gode, tidligere kollega Gro, for positive tilbakemeldinger, faglige innspill og lesing av korrektur.

Takk til arbeidsgiver for velvilje når jeg søkte om skrivepermisjon, og takk til gode kollegaer for lærerike og faglige diskusjoner.

Sist men ikke minst vil jeg rette en stor takk til min veileder førsteamanuensis Geir Zakariassen, UIT, for gode diskusjoner og faglige innspill når jeg har bedt om det.

Av hjertet tusen takk til alle som på ulike måter har bidratt til at dette prosjektet ble realisert!

Rotsund, desember 2014

Ruth Lillian Nilsen

## Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om forholdet mellom kartleggingsprøven i lesing og tilpasset opplæring. Nærmere bestemt ønsker jeg å finne ut noe om hvordan kartleggingsprøven i lesing påvirker arbeidet med tilpasset opplæring i en videregående skole. Oppgavens problemstilling er: *Hvordan påvirker kartleggingsprøven i lesing pedagogisk praksis i en videregående skole?*

Ved hjelp av fire forskerspørsmål prøver jeg å danne meg et nyansert bilde av hvilke praksiser som gjelder i en videregående skole. Nyanseringen går ut på å avklare hvilke erfaringer og oppfatninger som er gjeldende rundt begrepene lesing, læringsstrategier, tilpasset opplæring og vurdering.

Informantene som delte sine erfaringer med meg underviste på intervjuet i en videregående skole. To av informantene var kontaktlærere og en var faglærer. I arbeidet med datainnsamlingen valgte jeg å bruke kvalitativ metode i form av intervju. I og med at jeg kategoriserer informantenes erfaringer som fenomener, vil tilnærmingen i denne oppgaven være inspirert av fenomenologisk teori. Fenomenene må fortolkes for å forstås og en slik fortolkningsprosess kalles gjerne den hermeneutiske sirkel. Det vil altså si at jeg analyserer hvert forskerspørsmål for deretter å drøfte og tolke sentrale funn opp mot egen forforståelse og egenvalgt teori. Prosessen handler om tolkning og forståelse som vokser og utvikles mot en større forståelse. Avslutningsvis vil sentrale funn bli vurdert opp mot oppgavens problemstilling. Denne oppgaven har derfor en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming.

Av sentrale forskerfunn vil jeg trekke frem at grunnleggende ferdigheter har lite fokus i læringsarbeidet. Det samme gjelder for læringsstrategier som ikke synes å bli brukt bevisst, strukturert og systematisk i et tilpasset læringsarbeid. Videre fant jeg at intensjonen i læreplanen om at alle lærere er leselærere i sine fag, har fått lite gjennomslag. Informantene bruker ikke «nøkkelen» i vurdering for læring, selv om denne «nøkkelen» synes å være sentral i læringsarbeidet. På bakgrunn av mine funn blir konklusjonen at kartleggingsprøven i lesing i liten grad påvirker pedagogisk praksis, bortsett fra i faget norsk.

# Innhold

Forord .....	2
Sammendrag.....	3
1.0 Innledning.....	6
1.1 Bakgrunn for masterprosjektet og interessen for fagfeltet .....	6
1.2 Tema med problemstilling og forskerspørsmål .....	8
1.3 Hovedtemaer knyttet til masteroppgaven .....	9
1.4 Vitenskapsteoretisk forankring .....	10
1.5 Oppgavens oppbygging .....	11
2.0 Fagteoretisk forankring .....	12
2.1 Ulike betraktninger ved det å lese .....	12
2.1.1 Grunnleggende ferdigheter og grunnleggende ferdigheter i lesing .....	13
2.1.2 Leseferdigheter.....	16
2.1.3 Læringsstrategier.....	16
2.1.4 Lesestrategier og forståelse .....	17
2.1.5 Lesekompetanse .....	19
2.2 Tilpasset opplæring.....	20
2.2.1. Differensiering .....	22
2.2.2 Kvalitetsutvikling av likeverdig og tilpasset opplæring .....	23
2.3 Vurdering.....	24
2.3.1 Bakgrunn for satsingen på vurdering for læring .....	25
2.3.2 Vurdering for læring i lys av læringsteori.....	26
2.3.3 Vurdering for læring i lesing.....	27
2.3.4 Elevens mestring og motivasjon for å lære .....	29
2.4 Oppsummering for valgt fagteori .....	30
3.0 Metode.....	31
3.1 Mitt valg av metode .....	31
3.2 Design .....	31
3.3 Metodisk tilnærming gjennom intervju .....	33
3.4 Gjennomføring av intervjuene .....	34
3.5 Informantene.....	36
3.6 Forskningsetikk .....	38
3.7 Validitet .....	39

3.8 Reliabilitet .....	40
3.9 Analyse og drøfting .....	41
4.0 Presentasjon, analyse og drøfting av funn.....	44
4.1 Organisering av teksten .....	44
4.2 Helhetsinntrykk etter gjennomførte intervju .....	44
4.3 Lesing, grunnleggende ferdigheter og grunnleggende ferdigheter i lesing.....	45
4.3.1 Drøfting knyttet til første forskerspørsmål .....	49
4.4 Læringsstrategier, lesestrategier og lesekompetanse.....	52
4.4.1 Drøfting knyttet til andre forskerspørsmål.....	55
4.5 Tilpasset opplæring og tilpasset opplæring i lesing.....	60
4.5.1 Drøfting knyttet til tredje forskerspørsmål .....	63
4.6 Vurdering og vurdering for læring .....	68
4.6.1 Drøfting knyttet til fjerde forskerspørsmål .....	72
4.7 Oppsummering av sentrale funn.....	78
5.0 Avslutning .....	81
6.0 Litteraturliste .....	84
7.0 Vedlegg .....	87
Vedlegg 7.1 Intervjuguide .....	87
Vedlegg 7.2 NSD-godkjenning .....	89
Vedlegg 7.3 Informasjonsskriv om oppgaven.....	91
Vedlegg 7.4 Samtykkeerklæring .....	92

## **1.0 Innledning**

I dette kapittelet vil jeg presentere bakgrunn for masterprosjektet og min interesse for feltet. Oppgavens tema med problemstilling og forskerspørsmål vil bli presentert, og i den anledning også begreper som danner grunnlaget for min fagteoretiske forankring. Jeg vil begrunne min vitenskapsteoretiske forankring og oppbygging av oppgaven blir presentert.

## **1.1 Bakgrunn for masterprosjektet og interessen for fagfeltet**

I løpet av de siste tiårene er flere nye utdanningsreformer blitt vedtatt og iverksatt. Fra Mønsterplanen av 1974 og fram til Kunnskapsløftet av 2006 (LK06) har fokus endret seg fra verdiforankring (NOU 1995: 9) til økt vekt på kunnskap og måling av kunnskap (St.meld. nr. 31, 2007-2008).

Bakgrunn for gjeldende LK06 var at Norge var med i ulike internasjonale undersøkelser. Blant annet deltok norske elever i PISA-undersøkelsen (Program for International Student Assessment) for første gang i 2000. PISA er en internasjonal undersøkelse som har som mål å undersøke skolesystemene i ulike land. Det er 15-åringenes prestasjoner i fagområdene lesing, matematikk og naturfag som måles. Undersøkelsen gjennomføres hvert tredje år, med ett av fagområdene i hovedfokus. Resultatene viste at norske elever skåret dårligere enn forventet i lesing (Roe, 2011:197). I 2001 deltok norske elever i en annen internasjonal undersøkelse, PIRLS-undersøkelsen (Progress in Reading Literacy Study). PIRLS er en internasjonal undersøkelse av leseferdigheter hos elever på 4.- og 5.trinn i en lang rekke land spredt over hele verden. Denne Prøven gjennomføres hvert femte år og tar utgangspunkt i deltakerlandenes læreplaner. Oppgavene og tekstene i denne prøven skal gjenspeile lærestoffet (Roe, 2011:187). Resultatene i lesing var også her dårligere enn forventet (Bjorvand og Tønnessen, 2012).

Resultatene av undersøkelsene bidro til at grunnopplæringen ble vurdert på nytt (Øzerk, 2006:63-65) og Kvalitetsutvalget satte i 2001 i gang et arbeid som skulle vurdere innhold, kvalitet og organisering av hele grunnopplæringen. Kvalitetsutvalget leverte rapportene *Førsteklasses fra første klasse* (NOU 2002: 10) og *I første rekke* (NOU 2003: 16). Disse NOU- rapportene resulterte i Stortingsmelding 30 *Kultur for læring* (2003-2004) og var med på å danne grunnlaget for LK06.

Med innføringen av LK06 ble basisfagene norsk, matematikk og naturfag styrket, samtidig som grunnleggende ferdigheter fikk en sentral plass. Noe annet var at grunnopplæringen ble å

gjelde også i videregående skole. I det 13-årige skoleløpet ble en av skolens oppgaver å drive opplæring i følgende grunnleggende ferdighetene (St.meld. nr. 30 (2003-2004)):

- å kunne lese
- å kunne uttrykke seg muntlig
- å kunne uttrykke seg skriftlig
- å kunne regne
- å kunne bruke digitale ferdigheter

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) og LK06 legger vekt på at elevene skal beherske ulike grunnleggende ferdigheter for å kunne ta del i dagens samfunn. De grunnleggende ferdigheter er viktig for elevens personlige og faglige utvikling, og skal gis spesiell oppmerksomhet i opplæringen i alle fag. Det betyr at alle lærere i alle fag har et ansvar med å utvikle de grunnleggende ferdighetene hos elevene (Frost, 2009:131).

Med innføringen av LK06 ble leseopplæringen styrket, og gjennom grunnutdanningen skulle elevene bli funksjonelle lesere (St. meld. nr. 30, (2003-2004)). Dårlige resultater i lesing resulterte i flere nasjonale tiltak for å fremme elevenes leseferdigheter og lesevaner, samt at LK06 løftet fram lesing på tvers av fag gjennom hele skoleløpet (Bjorvand & Tønnessen, 2012). Videre ble det også innført nasjonale prøver i grunnskolen, og blant annet kartleggingsprøver i grunn- og videregående skole. Mer informasjon om kartleggingsprøver i videregående skole finnes på; <http://www.udir.no/Vurdering/Kartlegging-videregaende-opplaring/Fakta-om-kartleggingsprover-i-videregaende-opplaring>.

Ved at lesing ble innført som en grunnleggende ferdighet, ble arbeidet med leseforståelse, lesestrategier og leseengasjement prioritert i skolen i flere fag (Bjorvand & Tønnessen, 2012). Bjorvand & Tønnessen diskuterer evalueringen av kunnskapsløftet, og viser til forskning som konkluderer med at lesing som grunnleggende ferdighet er den ferdigheten som har fått best gjennomslag i grunnskolen. I videregående skole er det mer usikkert om lesing som grunnleggende ferdighet har fått like stort gjennomslag. Den samme evalueringen viser at lesing i videregående skole i stor grad ble koblet til hjelpetiltak for elever med lese- og skrivevansker samt minoritetsspråklige elever.

I følge LK06 påpekes det at siden lesing er en av de grunnleggende ferdighetene som skal integreres i alle fag, vil alle lærerne være posisjonert som *leselærere* i sine fag. Dermed er lærere som underviser i skolen forpliktet til å jobbe med de grunnleggende ferdighetene slik at

elevene innarbeider og oppnår også god lesekompetanse gjennom grunnutdanningen (Frost, 2009:130-132 og Roe, 2011:14).

Gjennom min jobb som lærer, har jeg vært med på å gjennomføre kartleggingsprøver i småskolen og på mellomtrinnet, og nasjonale prøver på mellomtrinnet. Jeg har også igangsatt tiltak ut fra resultatene. Hvordan elever følges opp etter kartlegging i lesing i videregående skole, har jeg mindre kjennskap til. I dette prosjektet ønsker jeg derfor å få mer kunnskap om hvordan lærere i videregående skole følger opp elever i lesing. Oppgaven vil handle om lesing som fenomen, om kartleggingsprøven og om hvordan elever følges opp gjennom tilpasset opplæring og vurdering for læring.

## **1.2 Tema med problemstilling og forskerspørsmål**

De siste tiårenes leseforskning har vært med på å skape bevissthet omkring begreper som leseforståelse og lesestrategier. Videre har også resultatene etter PISA- og PIRLS-undersøkelsene bidratt til at fokuset ble rettet mot leseopplæringen i norsk skole. Ulike nasjonale tiltak er blitt iverksatt av Utdannings- og forskningsdepartementet og nasjonale prøver, kartleggingsprøver og LK06 vært med på å sette lesing på dagsordenen (Roe, 2011). Som vi ser har ulike prøver vært gjennomført i grunnopplæringen. Kartleggingsprøven i lesing i videregående skole er en prøve i grunnleggende ferdigheter. Formålet med prøven er å gi informasjon om elever slik at læreren eller skolen kan vurdere om det er behov for å sette i verk spesielle tiltak (<http://www.udir.no/Vurdering/Kartlegging-videregaende-opplaring/Lesing/>). I min undersøkelse vil jeg finne ut om kartleggingsprøven brukes i samsvar med formålet.

I dette prosjektet vil jeg prøve å svare på følgende problemstilling:

*Hvordan påvirker kartleggingsprøven i lesing pedagogisk praksis i en videregående skole?*

I et forsøk på å besvare problemstillingen, vil jeg utrede disse forskerspørsmålene:

1. *Hva legger lærere i begrepene «lesing», «grunnleggende ferdigheter» og «grunnleggende ferdigheter i lesing»?*
2. *Hva forbinder lærere med begrepene «læringsstrategier», «lesestrategier» og «lesekompetanse»?*
3. *Hvordan forstår lærere «tilpasset opplæring» og «tilpasset opplæring i lesing»?*
4. *Hva forbinder lærere med «vurdering» og «vurdering for læring»?*



### 1.3 Hovedtemaer knyttet til masteroppgaven

For å besvare problemstillingen velger jeg å fokusere på følgende hovedtemaer i forskerspørsmålene: lesing, læringsstrategier, tilpasset opplæring og vurderingsarbeid. Disse temaene er etter mitt syn avgjørende temaer å sette seg inn i for å kunne belyse min problemstilling. Etter en kort presentasjon av disse temaene, vil det følge ytterligere avklaringer av disse hovedtemaene i kapittel 2.

Lesing: innbefatter avkoding og forståelse. Altså innbefatter begrepet «å lese» blant annet avkoding, leseferdighet, leseforståelse og lesekompetanse. For å lese med forståelse bør elevene beherske ulike lesestrategier som de bruker over tid (Aamotsbakken og Knudsen, 2011:138-139). I følge LK06 skal elevene gjennom grunnutdanninga beherske og bli funksjonelle lesere der de kan tolke og lese ulike tekster og trekke mening ut av disse. I faglitteraturen betraktes LK06 som en literacy-reform på grunn av fokuset på grunnleggende ferdigheter som gjennomsyrrer alle fag (Skaftun, 2006:12). I dokumentet "*Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*" (Udir, 2012) defineres det nærmere hvordan de grunnleggende ferdighetene skal komme til uttrykk i arbeidet med læreplaner for fag.

Tilpasset opplæring: I forbindelse med LK06 ble prinsippene om tilpasset, likeverdig og inkluderende opplæring mer sentralt i opplæringen. Disse prinsippene er gjennomgående for hele grunnopplæringen, og et virkemiddel for læring (St.meld. nr. 16 (2006-2007)). Tilpasset opplæring gjelder for samtlige elever i norsk skole, både i spesialundervisning og ordinær undervisning i grunn- og videregående skole.

Tilpasset opplæring ble i 2008 et juridisk begrep i og med at det ble hjemlet i opplæringslovens paragraf 1-2. Lovfestingen innebærer en klar forpliktelse for skoleeier og den enkelte skole i å tilpasse opplæringen slik at alle elever får utbytte av undervisningen (Øzerk, 2006:70).

Vurdering: Vurdering er et satsingsområde i norsk grunnopplæring (<http://www.udir.no/vurdering/>). I 2009 ble det vedtatt en ny vurderings-forskrift som presiserer at vurderingsarbeidet skal sees i lys av å øke elevens læringsutbytte. Ytterligere presiseringer finnes på; <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>. I norsk skole brukes begrepene summativ vurdering som viser det elven kan på et gitt tidspunkt, og formativ vurdering som skal gi grunnlag for tilpasset opplæring. I denne oppgaven vil jeg ha fokus på formativ vurdering. Målet med vurderingsarbeidet i skolen er å øke elevens faglige utbytte (St. meld. 20, 2012).

## 1.4 Vitenskapsteoretisk forankring

Målet med denne oppgaven er å finne mer ut om kartleggingsprøven i lesing påvirker det praktiske læringsarbeidet i en videregående skole. Informantene deler sine erfaringer med meg om fenomenene:

- lesing
- læringsstrategier
- tilpasset opplæring og
- vurdering.

I min oppgave bruker jeg fenomenologisk forskerdesign, dvs. at jeg skal utforske og beskrive informantenes egen forståelse og oppfatning av nevnte fenomen. Fenomenologi som læren om begivenheter slik de viser seg eller slik de umiddelbart oppfattes av sansene. *Mening* er et nøkkelord og jeg som forsker skal forsøke å forstå *meningen* sett gjennom utsagnene til mine informanter. *Meningen* kan ikke forstås utenfor sammenhengene der *meningen* skapes. (Johannesen m. fl, 2010:82-84). Kvale og Brinkmann (2010:45) skriver at fenomenologi peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver. Men andre ord er fenomenologien en beskrivelse av den virkelige verden slik den oppfattes av informantene. Thagaard (1998:38) beskriver fenomenologi som den subjektive opplevelsen. I denne oppgaven er jeg ute etter å oppnå en dypere forståelse av det informantene deler med meg om erfaringer de har gjort seg om de nevnte fenomenene.

I mitt prosjekt skal jeg fortolke utsagnene til mine informanter for å kunne forstå det de sier. På den måten kan ny forståelse utvikles mot en større forståelse. Informantene skal først tolke egne erfaringer og opplevelser, og i neste omgang skal deres uttalelser tolkes av meg som forsker. Egen bakgrunn, forforståelse og egenvalgte teoretiske betraktninger vil derfor være med på å påvirke tolkningen jeg gjør i mitt prosjekt. En hermeneutisk tilnærming vektlegger at det ikke finnes en egentlig sannhet. Det legges vekt på at fenomener kan tolkes på flere nivåer. Å forstå delene i lys av helheten er sentralt innenfor hermeneutikken (Thagaard, 1998:39). Johannesen m. fl, (2010:365) fokuserer på at all fortolkning er i stadige bevegelser mellom helhet og del, konteksten det tolkes i, mellom det man skal tolke og egen forforståelse. Samme bok omhandles dette som den hermeneutiske sirkel der man begrunner fortolkninger med andre fortolkninger.

## **1.5 Oppgavens oppbygging**

Kapittel 1 inneholder innledning med presentasjon av problemstillingen.

Kapittel 2 inneholder begrepsavklaringer, fagteoretiske perspektiver og tidligere forskning om hovedtemaer jeg anser som relevante for å belyse min problemstilling. Jeg vil ha fokus på disse hovedtemaene: lesing og strategibruk, tilpasset opplæring og vurderingsarbeid.

I kapittel 3 presenterer jeg metoden jeg har valgt i denne masteroppgaven.

Kapittel 4 inneholder den empiriske delen der jeg presenterer resultater fra min undersøkelse. Jeg presenterer kort et samlet helhetsinntrykk jeg satt igjen med etter intervjuene. Deretter har jeg kategorisert og samlet svarene jeg fant, og plassert dem under rett forskerspørsmål. I samme kapittel drøfter jeg mine funn etter hvert forskerspørsmål i det empiriske materialet med utgangspunkt i valgt teori. Jeg velger å gjøre denne drøftingen opp mot valgt teori fortløpende etter presentasjonen for å gi oppgaven en bedre oversikt og struktur. Etter hvert forskerspørsmål følger en kort oppsummering av mine funn. Til slutt i kapittel 4 vil jeg sammenfatte det jeg anser som sentrale forskerfunn for å belyse problemstillingen.

Kapittel 5 inneholder avslutningsdelen der jeg velger å ha fokus på sentrale funn. Det jeg anser som sentrale funn vil bli vurdert opp mot problemstillingen, altså helheten. Ut fra det vil jeg avslutte oppgaven med å konkludere.

## 2.0 Fagteoretisk forankring

I dette kapittelet vil jeg avklare sentrale begreper og ulike teoretiske perspektiver. Jeg vil også redegjøre for tidligere forskning jeg mener er relevant for oppgaven. Den teoretiske gjennomgangen i dette kapittelet er valgt for å kunne avklare problemstillingen:

*Hvordan påvirker kartleggingsprøven i lesing pedagogisk praksis i en videregående skole?*

### 2.1 Ulike betraktninger ved det å lese

I LK06 finner vi ofte disse verbene/ elementene knyttet til lesing som grunnleggende ferdighet; å hente informasjon, forstå, oppleve, tolke, utforske, reflektere og vurdere. Dette finner vi igjen i dokumentet *"Rammeverk for grunnleggende ferdigheter"* (Udir. 2012:10), der det å lese defineres som å skape mening fra tekst. Videre presiseres det at lesing gir innsikt i andres erfaringer, meninger, opplevelser og skaperkraft. Dette er uavhengig av tid og sted. Lesing av tekst på papir og digitalt anses som en forutsetning for livslang læring og en forutsetning for å kunne delta aktivt i samfunnslivet på en kritisk og reflektert måte. Det presiseres videre at tekster inkluderer alt som kan leses i ulike medier, ikke bare ord, men ulike illustrasjoner, symboler og andre uttrykksmåter. Ferdighetsområder elever skal beherske er «forberede, utføre og bearbeide», «finne», «tolke og sammenholde» og «reflektere og vurdere» (Udir. 2012:10-11).

Å kunne lese er alt fra å forstå og sette sammen bokstaver til meningsbærende ord, til å tilegne seg kunnskaper gjennom tekster, diagrammer, ulike medier og lignende. Videre er lesing viktig for å forstå og tolke innholdet i en tekst. Lesing er altså avkoding og forståelse der målet med lesing er å forstå det som står skrevet og få nye kunnskaper ved å reflektere over innholdet. Lesing skal også gi mer leselyst. Lesing er dermed en viktig ferdighet som eleven må mestre både i skolen og ellers i livet (Roe, 2011:11-12).

Lesing kan sees på som en individuell, indre prosess der både det å sette sammen bokstavene og det å forstå det leste gir en kognitiv, indre prosess. I faglitteraturen omtales det som kognitive leseteorier/ kognitiv skjemateori (Kulbrandstad, 2003:17 og Roe, 2011:32). Det vil si at leseren selv må bidra for å skape mening. Ulike erfaringer lagres i hjernen og hentes fram i nye situasjoner; en slags referanseramme som skaper orden og oversikt og bidrar til å aktivere tidligere kunnskap og skape sammenheng. Hvis det er store ulikheter mellom leserens kulturelle bakgrunn/ erfaring og tekstens kulturelle forankring, vil det være vanskeligere å forstå teksten, og feiltolkninger vil lettere kunne oppstå. Ved nye opplevelser,

vil erfaringsbakgrunnen utvide seg, og møtet med nye tekster og sjangre vil kunne føre til læring. Lesesituasjonene oppfattes ikke som naturlige og autentiske. (Roe, 2011:32-33).

Innenfor de sosiokulturelle teorier/ sosiolingvistisk tradisjon betraktes lesing ikke bare som et fenomen, men som hendinger som er forskjellige, har ulike formål, involverer ulike aktører og kan skje i ulike kontekster (Kulbrandstad, 2003:34 og 41). Skriftspråket brukes altså i naturlige situasjoner og i dagens samfunn er lesing en kompetanse som er nødvendig for å beherske og bruke ulike tekster i forskjellige situasjoner i dagliglivet. Tekstkompetansen er sammensatt av mange ulike kulturelle praksiser. Disse praksisene er påvirket av ulike faktorer som er sosiale, historiske, materielle og ideologiske faktorer. Tekstkompetansen er en naturlig del av elevens bakgrunn, og det vil være skolens oppgave å tilrettelegge slik at elevene møter en tekstkultur de kan kjenne igjen og som kan være utgangspunkt for læring (Roe, 2011:34-35).

Utviklingsorienterte teorier om lesing følger den enkelte leser gjennom utviklingsfaser. De ulike fasene beskrives ved ulike karakteristiske trekk; fra symbolleser og rebusleser i småskolen til overgangsleser og innholdsleser på mellomtrinnet. En annen modell tar også med de eldste elevene og disse fasene omtales som: lese for å lære nytt (9-14 år), å lese med ulike synspunkt (15-17 år) og lesing som konstruksjon og rekonstruksjon (18 +) (Kulbrandstad, 2003:45). Elevene som gjennomfører kartleggingsprøver i lesing på vg1, vil i følge denne modellen være på det nest siste stadiet. Den amerikanske forskeren, Chall, gjengitt i boka til Kulbrandstad (2003:45-46), har analysert hvilket forhold det er mellom elevenes evne til å bruke lytte- og leseforståelse som redskap i kunnskapstilegnelsen. Først når eleven er omkring 15 år, er leseforståelsen bedre enn lytteforståelsen.

Disse ulike teoretiske retningene bør ikke stå i motsetning til hverandre, men heller være med på å utfylle hverandre ved å se individuell utvikling i sammenheng med leserens bakgrunn og tidligere erfaringer. Knyttet til lesing som fenomen og som grunnleggende ferdighet, kan disse teoriene være interessante når jeg skal undersøke hvordan lærere tilrettelegger for elevens faglige og personlige læring. Direkte knyttet til mitt prosjekt, vil lesestimuleringstiltak basert på læringsstrategier og spesielt lesestrategier kunne si meg noe om hvilke teoretisk retninger som preger arbeidet i klasserommet der målet er økt lesekompetanse.

### **2.1.1 Grunnleggende ferdigheter og grunnleggende ferdigheter i lesing**

Elevene kan tilegne seg gode kunnskaper og forberede seg til mange livsområder ved at det jobbes systematisk med de grunnleggende ferdighetene. Forskning viser at lærere både i

grunnskolen og videregående skole har lite fokus på de grunnleggende ferdighetene. Lærebøkene styrer mye av hverdagen. Videre påpeker forskningen at det finnes få planer for å utvikle de grunnleggende ferdighetene hos elevene (Risa, H. 2010; Skjelbred og Aamotsbakken, 2010:63-64).

I følge Kunnskapsløftet er skolens oppgave å drive opplæring i grunnleggende ferdigheter. Det handler om å utvikle elevenes ferdigheter gjennom hele skoleløpet, og disse ferdighetene er knyttet til samtlige fag. I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004), som for øvrig danner utgangspunktet for LK06, pekes det på at;

*«Forskning og internasjonale undersøkelser peker på at det bør identifiseres noen grunnleggende ferdigheter som er særlig viktige for elevenes og lærlingenes faglige og personlige utvikling (St.meld.nr. 30 2003-2004:9)».*

I LK06 defineres grunnleggende ferdigheter som ferdigheter som er grunnleggende for læring i alle fag og for mange livsområder. I og med at LK06 har fokus på grunnleggende ferdigheter, er det ikke bare leseferdigheten som er i fokus, men alle ferdigheter som setter eleven i stand til å beherske hverdagsliv og yrkesliv. I faglitteraturen brukes også begrepet kombinasjonskompetanse (Aamotsbakken og Knudsen, 2011:25). Dette kommer også til uttrykk i ”*Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*” der det presiseres at de fem grunnleggende ferdighetene utgjør grunnleggende forutsetninger for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv (Udir. 2012:5). Disse grunnleggende ferdighetene er avgjørende redskaper for læring i alle fag samtidig med at de skal hjelpe eleven med å vise sin kompetanse i faget. De skal også bidra til at eleven utvikler kompetanse i faget (Udir.2012:5). LK06 synes derfor som en literacy reform som er nært knyttet til begrepet kompetanse. Dagens elever må inneha mange ulike kompetanser for å kunne lykkes. Kompetanse kan sees på som overordnet ferdigheter, eller redskaper, som setter eleven i stand til å mestre dagens samfunn (Skjelbred og Aamotsbakken, 2010:61).

I LK06 defineres kompetanse som elevens evne til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer. Eleven viser sin kompetanse i konkrete situasjoner ved å bruke kunnskaper og ferdigheter. Videre skal eleven kunne mestre utfordringer på konkrete områder innenfor utdanning, yrkes- og samfunnsliv og på det personlige plan. Mer om hvordan kompetanse defineres finns på; <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/5-Lokalt-arbeid-med-lareplaner-i-fag/Kompetanse-og-kompetansemaal>.

Ferdigheter er i følge Skjelbred og Aamotsbakken (2010:62) nært knyttet opp mot begrepet kompetanse. Kompetansebegrepet favner bredere enn ferdighetsbegrepet, og det kan være en av grunnene til at LK06 legger føringer med kompetansemål i fagene. I LK06 er de grunnleggende ferdighetene gjennomgående i alle fag og disse er også tverrgående og kombinatoriske. Det kan tyde på at ved å lære grunnleggende ferdigheter i fag, vil eleven tilegne seg nødvendig kompetanse i fag og på tvers av fag for å kunne fungere og delta konstruktivt i kunnskapssamfunnet. De grunnleggende ferdighetene er altså et grunnlag alt annet bygger på, en mur i kunnskapens hus (Skjelbred og Aamotsbakken, 2010).

Hva ligger så i begrepet literacy? Begrepet har vært knyttet til lesing og skriving (Kulbrandstad 2003:39), men i dagens globale samfunn hvor nye medier har fått innpass i opplæringen, er definisjonen utvidet. Literacy kan forstås som evnen til å forstå og reflektere over alle typer tekster og innbefatter begrepet kompetanse. Sammen med lesing og skriving, skal eleven også inneha evnen til å lese og tolke visuelle og andre former for kulturelle uttrykk. Dette kommer til uttrykk i det LK06 sier om lesing, i blant annet faget norsk, der det påpekes at lesing er en ferdighet og en kulturell kompetanse. Eleven skal finne informasjon og lære gjennom et bredt spekter av tekstformer. Videre påpekes det at lesing er avhengig av kulturforståelse og at lesing utvikler kulturforståelse. Tekstkultur, tolking og forståelse er sentrale elementer i LK06. Literacy blir i dag ofte knyttet til det å kunne lese med innsikt og forståelse og det å kunne beherske noe i generell forstand, altså literacies (Skjelbred og Aamotsbakken, 2010:61). Literacy knytter seg til teorien, mens kompetanse er knyttet til institusjonen og til praktisk elevnivå (Aamotsbakken og Knudsen, 2011:21). Elevene må beherske multimodale kompetanser, altså grunnleggende ferdigheter på mange områder for å orientere seg i kunnskapssamfunnet. Elevene må forholde seg til mange ulike informasjonskilder, og forholde seg kritisk til dem. Lesing som grunnleggende ferdighet er altså en forutsetning for å være en fullverdig deltaker i dagens kunnskapssamfunn (Bråten, 2007:168).

På bakgrunn av grunnleggende ferdigheter og literacy-reform, er alle lærere definert som leselærere (Skaftun, 2006:11-12). Som tidligere nevnt er lesing en av de grunnleggende ferdighetene som i følge Kunnskapsløftet skal integreres i opplæringen i alle fag. Den første leseopplæringa ligger til norskfaget, og den videre leseopplæringa ligger til hvert enkelt fag (Udir. 2010:6).

I dette kapittelet har jeg gjort rede for at LK06 synes som er literacy reform med et sterkt fokus på at elever skal beherske multimodale kompetanser. Direkte knyttet til mitt prosjekt vil jeg finne mer ut om hvordan informantene definerer grunnleggende ferdigheter, og hvilken praksis som er gjeldende i arbeidet med grunnleggende ferdigheter.

### **2.1.2 Leseferdigheter**

For å beherske lesing er funksjonelle leseferdigheter en nødvendighet. Funksjonelle leseferdigheter bygger på to sentrale lesepedagogiske tradisjoner; *whole-language-tradisjonen* og *phonics-tradisjonen*. Kort fortalt ser den første tradisjonen på lesing som en kommunikativ prosess og ønsker at den første leseundervisningen skal styres av dette. Alle leseaktiviteter må ha et kommunikativt utgangspunkt. Den andre tradisjonen mener at funksjonelle leseferdigheter oppstår gjennom tolkning av et alfabetisk system der prinsippene i systemet må læres og automatiseres for deretter å kunne rette oppmerksomheten mot meningsinnholdet (Frost, 1999:13-16).

Funksjonelle leseferdigheter kan brukes om den tekniske delen av lesingen, som ordavkoding, elementær forståelse og lesing med flyt og sammenheng. Grunnlaget legges her i den første leseopplæringen (Roe, 2011:25). Brevik og Gunnulfson (2012:58) omtaler de funksjonelle leseferdighetene som automatiserte handlinger. LK06 bruker en videre definisjon av leseferdigheter, siden ferdigheter brukes gjennomgående i alle fag og kan knyttes opp mot begrepet kompetanse. Dette kommer også til uttrykk i dokumentet ”*Kartleggingsprøve i lesing Vg1*” der avkoding og forståelse beskrives som to viktige faktorer ved leseferdighet (Udir. 2010:3). Skaftun (2006:15) skriver i sin bok at målet med leseopplæringen i skolen må være å gi elevene en leseferdighet som gjør dem til deltagere i nettopp det samfunnet de er en del av.

### **2.1.3 Læringsstrategier**

For å mestre fagets språk og sjanger, er bruk av ulike læringsstrategier nødvendig. I LK06 presiseres det i «*prinsipper for opplæringen*»:

*«Læringsstrategier er fremgangsmåter elevene bruker for å organisere sin egen læring. Dette er strategier for å planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid for å nå nasjonalt fastsatte kompetansemål. Det innebærer også refleksjon over nyervervet kunnskap og anvendelse av den i nye situasjoner»* (<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>).



Læringsstrategier brukes som et overordnet begrep, eller som fellesbetegnelse på strategier på tvers av fag og ferdigheter (Brevik og Gunnulfsen, 2012:55). Samme bok viser til at læringsstrategier inkluderer lesestrategier, skrivestrategier, lyttestrategier og muntlige strategier. Læringsstrategier er altså strategier elevene bruker bevisst for å forbedre egen læring, mens lesestrategier er strategier elevene bruker for å lese og forstå.

### **2.1.4 Lesestrategier og forståelse**

Leseforståelse kan beskrives som å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med en skrevet tekst (Bråten, 2007:45). Videre vil forkunnskap, lesestrategier, lesemotivasjon og ulike kulturelle forhold ha betydning for leseforståelsen (Bråten, 2007:14). Leseforståelse er altså å avkode det skrevne budskapet, være medskaper og bruke ledetråder i teksten for å utvinne og skape mening. Med andre ord: hente ut meningen som er lagt inn i teksten og skape ny mening. Dette krever samhandling mellom leser og tekst. Leseforståelse inkluderer altså kognitive kompetanser og metakognitive kompetanser (Brevik og Gunnulfsen, 2012:16-17).

For å kunne forstå en tekst kan lesestrategier være nyttige redskaper. Lesestrategier er fremgangsmåter som kan hjelpe elevene til å forstå teksten bedre. Strategiene skal brukes bevisst, strukturert og systematisk og skal fungere som en plan for lesingen (Roe, 2011). Roe (2011:45) skriver om metakognitiv bevissthet. Det innebærer at eleven overvåker egne prestasjoner og vurderer dem fortløpende. Bevisst strategibruk fungerer som en kvalitetskontroll av leseforståelsen og bidrar til at nye strategier kan tas i bruk om eleven ikke forstår. En god beredskap består av mange ulike strategier som kan bidra til at eleven forstår mer. Metakognitiv strategibruk innebærer at eleven har kunnskap om ulike lesestrategier, eleven må kunne vite hvilke strategier som fungerer best i gitte situasjoner, samt hvordan strategiene kan brukes på en målbevisst måte.

Kjennetegn på gode lesere er at de er oppmerksomme, strategiske og aktive deltakere i leseprosessen. De er også klar over lesingens formål; leser de for læring eller for å bli underholdt. Gode lesere bruker sine forkunnskaper på en effektiv måte og de er gode problemløserne. Gode lesere er metakognitive og bruker lesestrategier aktivt (Roe, 2011:45-46). Svake lesere derimot, mangler ofte en plan for lesingen og leser på en lite effektiv måte. De mangler metakognisjon og bruker heller ikke lesestrategier på en effektiv måte (Roe, 2011:86).

Målet med å ta i bruk lesestrategier er at elevene skal bli metakognitive og kunne bruke lesestrategier på egenhånd. Å bruke lesestrategier er en strukturert og systematisk måte å jobbe på som kan bidra til økt leseforståelse og bedre leseferdigheter (Brevik og Gunnulfsen, 2012:58). Roe (2011:87) viser til forskning som har til hensikt å definere virkningsfulle lesestrategier. Forskere har tatt utgangspunkt i hva gode lesere gjør når de leser. De fant ut at den gode og selvstendige leseren er aktiv ved førlesing, under lesingen og etter lesingen. På bakgrunn av forskning av ulike leseopplæringsmodeller, presenterer Roe 15 ulike lesestrategier som omtales som svært sentrale (Roe, 2011:88). Av disse strategiene velger jeg ut fire kategorier som i følge Brevik og Gunnulfsen (2012:63) bygger på Weinstein og Meyers (1986) strategityper. Disse fire kategoriene er kontroll/ overvåke, hukommelse/ memorering, utdyping/ elaborering og organisering.

Kontrollstrategier innebærer at leseren har en metakognitiv oppmerksomhet. Leseren kan vurdere i hvilken grad teksten er forstått, og om nye strategier skal brukes. Denne strategien kan også omtales som en overvåkingsstrategi (Brevik og Gunnulfsen, 2012:65 og Roe, 2011:92-93). Roe (2011:92) skriver videre at det å overvåke egen leseprosess er den viktigste og mest omfattende lesestrategien av alle. Kontrollstrategier kan relateres til motivasjon og mestring ved at leseren knytter lesing til egen forståelse og bruker strategier bevisst for å komme videre i læringsprosessen.

Hukommelsesstrategier eller memoreringsstrategier er overfladiske strategier da de er knyttet til å pugge og gjengi. Denne strategien kan være nyttig ved innlæring av nytt stoff og bør knyttes til andre lesestrategier for å gi en dypere forståelse (Brevik og Gunnulfsen, 2012:66-67).

Utdypningsstrategier/ elaborering, eller det å foregripe en tekst betyr at leseren har en viss forventning om hva som kommer til å skje (Roe, 2011:91-92). Hun skriver videre i samme bok at denne forventningen kan gjøre lesingen mer fokusert, motivert, konsentrert og aktiv. Leseren benytter seg av sine forkunnskaper for å finne sammenhenger og trekke slutninger (Brevik og Gunnulfsen, 2012:67-68).

Organiseringsstrategier handler om at leseren strukturerer innholdet i en tekst. Målet er at leseren skal se strukturen i en tekst for å forstå og lære på et dypere nivå (Brevik og Gunnulfsen, 2012:68-69). I samme bok omtales disse strategiene som bevisste valg leseren tar for å organisere egen forståelse. Roe (2011:97) omhandler disse strategiene som visualisering

der innholdet i teksten kan tydeliggjøres gjennom billedlige framstillinger som finnes i teksten eller at leseren lager egne framstillinger, visuelt.

Det er kontroll-, utdypning-, og organiseringsstrategier som fører til en dypere forståelse og dermed større grad av læring. Disse strategiene blir også omtalt som dype leseforståelsesstrategier (Bråten, 2007:68). Ved svake resultater i lesing er det følge Kjærnsli og Roe (2010:91) ikke nødvendigvis selve lesingen som er problemet, men heller mangel i å bruke lesestrategier effektivt.

Læringsstrategier er sentralt i LK06. Det legges opp til at elever skal lære ulike strategier i læringsarbeidet. Strategiene skal være en hjelp for elevene i å nå de nasjonale målene i LK06. Som jeg har redegjort for innefatter læringsstrategier også lesestrategier. Direkte knyttet til mitt prosjekt er spørsmålet om læringsstrategier og lesestrategier sentralt fordi det kan fortelle meg noe om gjeldende praksis i klasserommene.

### **2.1.5 Lesekompetanse**

Lesekompetanse er et videre begrep enn leseferdighet, leseforståelse og lesestrategi.

*Lesekompetanse innebærer at elevene kan forstå, bruke og reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster, for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og evner, og delta i samfunnet (Roe 2011: 191 fra OECD:10, 2007)*

Aamotsbakken og Knudsen (2011:138-139) omtaler lesekompetanse som evnen til å skille mellom fakta og fiksjon og kunne lese multimodale tekster. Det vil si at eleven skal kunne beherske og lese ulike uttrykksformer som er både verbale, visuelle og auditive. I tillegg impliserer lesekompetanse kulturell kompetanse der leseren skal kunne tolke meningen i en fagtekst. Videre skriver de at kompetanse består både av kunnskaper, ferdigheter og forståelsesstrategier. Lesekompetanse må ses i sammenheng med å inneha ferdigheter i lesing og skriving, samt det å kunne beherske alle kommunikasjonsformer som auditivt, visuelt og digitalt. Eleven skal beherske dette språket, og også kunne opptre kritisk til det. (Aamotsbakken og Knudsen 2011:9, 14, 20 og 66).

I kunnskapsløftet stilles det krav til at alle fag ivaretar lesing som grunnleggende ferdighet og at leseren gjennom arbeidet med de grunnleggende ferdighetene utvikler funksjonell lesekompetanse. I mitt prosjekt vil jeg undersøke hvordan informantene oppfatter begrepet lesekompetanse.

## 2.2 Tilpasset opplæring

I forbindelse med innføringen LK06 ble prinsippene om tilpasset, likeverdig og inkluderende opplæring mer sentralt. Disse prinsippene er gjennomgående for hele grunnopplæringen, og et virkemiddel for læring (St.meld. nr. 16 (2006-2007)). Begrepet tilpasset opplæring er uklart definert og det gis få holdepunkter for hvordan tilpasset opplæring er tenkt gjennomført i praksis (Bachmann og Haug, 2006).

I faglitteraturen kan tilpasset opplæring tilnærmes ved å se på begrepet med en vid eller smal forståelse. I den vide forståelsen kan tilpasset opplæring sees på som et overordnet prinsipp som gjelder samtlige elever i norsk skole, og gjelder både spesialundervisning og ordinær undervisning i grunn- og videregående skole. Målet her er altså alle elevene. En smalere tilnærming viser tilpasset opplæring i møte med enkelteleven. Begrepet kan her knyttes til differensiert opplæring eller tilpasning i konkrete tiltak knyttet opp mot enkelteleven. Alle elever kan møte det samme innhold og tema i skolehverdagen, men at innholdet belyses og tilpasses ut fra enkelte. Opplæringen bør bli differensiert slik at alle lærer å mestre ulike læringsstrategier og arbeidsmåter (Bachmann og Haug, 2006:24).

I St. meld. nr. 31 (2007-2008:74) som omhandler kvalitet i skolen, står det at det ikke finnes noen oppskrift på tilpasset opplæring, men at skolen og lærerne bør utvikle sin kompetanse som møter en mangfoldig elevgruppe.

Jensen (2006:15) forstår tilpasset opplæring slik:

*«Tilpasset opplæring handler om å utvikle en skole hvor alle legger til rette for, og bidrar til, at alle lærer og utvikler sitt potensial gjennom deltakelse i et læringsfelleskap».*

Videre diskuterer Jensen (2006) at tilpasset opplæring er en kontinuerlig prosess som er et felles anliggende for hele skolen.

I 2008 ble opplæringsloven § 1-2 erstattet med en ny § 1-3. Denne paragrafen har en overskrift som lyder «*Tilpasset opplæring og tidlig innsats*». I følge Øzerk (2011:18-19) blir «tilpasset opplæring» brukt for første gang som juridisk begrep i norsk skole. Øzerk (2011) skriver videre at når lovverket og læreplandokumentene bruker begrepet om tilpasset opplæring, er det for å understreke viktigheten av at skolen gjennom tilpasset opplæring tilrettelegger slik at alle elevene opplever læring. Vi ser at kravet om tilpasset opplæring er forsterket og juridisk forankret.

NOU 2009:18 beskriver tilpasset opplæring som en plikt skoleeier, ledelse og personalet har for å gi den enkelte elev opplæring i tråd med den enkeltes evner og forutsetninger. Lærestoff og organisering skal tilrettelegges slik at den enkelte elev utvikler sine grunnleggende ferdigheter og på den måten kan oppnå kompetansemålene i LK06.

LK06 presiserer i den generelle delen at opplæringen skal tilpasses den enkelte og at den enkelte elev trenger ulikhet i innsats for økt læring (LK06:3). Ulikhet i innsats kommer også til uttrykk i stortingsmelding 31 (2007-2008) der tilpasset opplæring kan kjennetegnes ved variasjon i arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter og læremidler i tillegg til variasjon i intensitet i opplæringa. Bjørnsrud (2008: 221) beskriver tilpasset opplæring som et prinsipp for elevens læring og utvikling, ikke som et overordnet prinsipp. Med andre ord kan det forstås slik at gjennom ulike måter i å tilnærme seg læring på, vil tilpasset opplæring kunne finne sted ved at elever oppnår en større grad av kompetanse. Bachmann og Haug (2006:10) skriver at LK06 har som et av sine overordnede mål at tilpasset opplæring øker ut fra et klart ønske om at flere elever skal prestere faglig bedre enn de gjør i dag.

LK06:10 presiserer i generell del om tilpasset opplæring:

*Skolen skal ha rom for alle, og læreren må derfor ha blick for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse. Det pedagogiske opplegget må være bredt nok til at lærere med smidighet og godhet kan møte elevenes ulikheter i evner og utviklingsrytme.*

*Opplæringen må tilpasses slik at barn og unge får smaken på den oppdagergleden som kan finnes både i nye ferdigheter, praktisk arbeid, forskning eller kunst.*

Vi ser at loven og plandokumenter bruker begrepet om tilpasset opplæring, og dermed understrekes viktigheten av å tilpasse opplæringen slik at alle kan oppleve mestring og læring (Øzerk, 2011:53-54). Dette er igjen i tråd med LK06 sine kompetansemål som legger de grunnleggende ferdighetene til grunn for læring og utvikling.

Videre i LK06 omtales det i «*prinsipper for opplæringen*» at tilpasset opplæring og likeverdige muligheter er grunnleggende elementer i fellesskolen. Tilrettelegging skal skje slik at mestring skjer, alene eller sammen med andre. Elevene skal ha like muligheter uavhengig av kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn (LK06). Det er altså skolen sitt ansvar å tilpasse undervisning og opplæring slik at alle får opplæring i samsvar med evner og forutsetninger. Dette er tilpasset opplæring.

Tilpasset opplæring er sentralt i skolen. Jeg velger å ha fokus på dette temaet for å kunne finne mer ut om tilpasset opplæring brukes som et virkemiddel for læring.

### **2.2.1. Differensiering**

I praksis vil differensiering si at skolen tilrettelegger slik at alle elever kan oppleve læring og at undervisningen passer for den enkelte. Skolen skal altså tilrettelegge slik at alle har like muligheter. Skolen skal med andre ord drive variert undervisning (st. meld. 31, 2007-2008), eller det kan også forstås som differensiert undervisning. Differensiering kan forstås som variasjon i det faglige innholdet. Differensiering kan dermed forstås som et virkemiddel for tilpasset opplæring ved å benytte seg av kvalitativ differensiering og kvantitativ differensiering. I kvalitativ differensiering vil elevene arbeide med ulikt lærestoff, mens i kvantitativ differensiering får de raskeste elevene arbeide med flere oppgaver på samme nivå. Dette medfører at de raskeste elevene venter på de som trenger mer tid, og elevene kan bli presentert nytt lærestoff samtidig (Imsen, 2009:311)

Øzerk (2011:25) presenterer to hovedtyper av differensiering; pedagogisk- og organisatorisk. Pedagogisk differensiering omhandler tre ulike måter å differensiere på. Elevene kan arbeide med samme lærestoff i ulikt tempo; tempodifferensiering. Videre kan innholdet i opplæringen differensieres i omfang/ bredde, mengde og lærestoff; altså innhold. Differensiering kan også gjøres metodisk ved at lærer bruker ulike tilpassede metoder, arbeidsmåter, opplæringsformer og ulike oppgaver med tilpasset vanskegrad (Øzerk, 2011:26-27).

Organisatorisk differensiering kjennetegnes ved at elevene får opplæring basert på grupper i fysisk atskilte rom (Øzerk, 2011:36-37). Elevene kan deles i grupper basert på interesser, behov, linjevalg- og programbasert opplæring, tospråklighet og spesialavdelinger.

Hensikten med ulike former for differensiering er å ivareta den enkelte elev, men ikke på bekostning av fellesskapet. Innenfor fellesskapet skal alle få best mulig opplæringsbetingelser (Buli-Holmberg og Ekeberg, 2009:28). I samme bok diskuteres at lærerens kunnskaper om hva som påvirker læring, og kjennskap til hva som er elevens vansker vil kunne bidra til god læring gjennom differensiering.

I Bachmann & Haug (2006) diskuteres det økte omfanget av spesialundervisning, og det stilles spørsmål ved om skolen selv er med på å fremprovosere det økte behovet. Dette kan skyldes manglende differensiering av undervisningen, der alle elever vurderes ut fra de samme faglige kriterier.

Differensiering kan forstås som et virkemiddel for tilpasset opplæring. I mitt prosjekt vil jeg finne mer ut om hvordan informantene forstår begrepet om differensiering.

### **2.2.2 Kvalitetsutvikling av likeverdig og tilpasset opplæring**

Læreren og spesialpedagogen har viktige roller når det gjelder kvalitetsutvikling av likeverdig og tilpasset opplæring både i ordinær undervisning og spesialundervisning. De skal fastsette og tilpasse læringsmål, kartlegge og finne egnede metoder som er tilpasset elevens måte å lære på. Undervisninga kan organiseres på en måte som er hensiktsmessig for å evaluere læringsprosess og læringsutbytte knyttet opp mot læringsmål, altså vurdering for læring. For å gi eleven en best mulig læringsarena, er det viktig at lærerne kommuniserer og samhandler. I tilpasset opplæring er det enkeltelevens utvikling og læring som skal ha hovedfokus. Læringsmål i tråd med elevens ståsted og kompetansemål i nasjonal læreplan skal utarbeides. Det betyr å bryte ned kompetansemålene til mindre omfattende mål som elevene kan jobbe mot i perioder. Læringsmålene skal være spesifikke og målbare, og formulert i et språk som gjør det mulig for elevene å forholde seg til dem. Dette er en kontinuerlig prosess der eleven blir klar over hva som skal læres (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009).

Egen erfaring tilsier at det er en utfordring å sette mål for den enkeltes opplæring. Ulike måter å kartlegge på, enten det er samtale med eleven, informasjon fra foresatte eller ulike tester, vil kunne gi informasjon om elevens interesser samt sterke og svake sider. Kartleggingsprøven i lesing på vg1 er en nasjonal prøve for alle elever. Den skal være et pedagogisk verktøy for læreren, slik at elever som sliter med lesing får den hjelpen de trenger. Kartleggingsprøven i lesing skal altså identifisere de elevene som ikke har gode nok leseferdigheter til å klare seg i videregående opplæring (Udir, 2010:3). I veiledningen til *Kartleggingsprøve i lesing Vg1* presiserer at «*det er faglærere som er eksperter i de enkelte fagene, på ordforråd og språk*». «*Leseopplæringen er altså ikke et ansvar som bare ligger hos norsklæreren*». «*Det er derfor det er så viktig at alle lærere så tidlig som mulig i skoleåret får informasjon om funn fra kartleggingsprøven i lesing*» (Udir, 2010:6). I samme dokument gis det også forslag til hvordan enkeltelever og klasser kan følges opp med bakgrunn i resultater (Udir, 2010:5-10). Forskning viser at læreren spiller en nøkkelrolle i arbeidet med å oppnå positive endringer i læringsarbeidet. En tydelig lærer som viser respekt for, og bryr seg om enkelteleven, er viktig i alt arbeid i skolen (Kristiansen, 2011).

I kvalitetsutvikling av likeverdig og tilpasset opplæring er det enkeltelevens utvikling og læring som skal ha hovedfokus. Det krever kommunikasjon og samhandling mellom de som

underviser. I mitt prosjekt vil jeg finne ut mer om hvordan denne samhandlingen skjer slik at eleven får tilpasset opplæring etter kartleggingsprøven i lesing.

## 2.3 Vurdering

Fra og med 1. august 2009 vedtok Kunnskapsdepartementet endringer i forskrift til Opplæringsloven som vedrører individuell vurdering. Endringene gikk ut på en bred tilnærming til læring, slik at eleven til enhver tid vet hvor han er, hvor han skal, og veiene som kan hjelpe han mot målet (St. meld. 16, 2006-2007). Forskrift til opplæringsloven presiserer vurderingsforskriften nærmere (<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>).

Vurdering har ulike formål. Den skal dokumentere kompetanse underveis og til slutt i opplæringsløpet. I grunnopplæringen finnes det underveisvurdering (formativ vurdering) og sluttvurdering (summativ vurdering). Det er kompetansemålene i LK06 som danner grunnlaget for vurderingen i fag. I følge Slemmen (2008:58) stammer begrepene formativ og summativ vurdering fra Schriren i 1967, og ble brukt til å evaluere læreplaner og læreprogrammer. I den sammenheng ble evaluering benyttet som begrep. Det var et par år senere at begrepene formativ og summativ ble knyttet til elevvurdering. Det var den amerikanske utdanningspsykologen Benjamin Bloom som først knyttet begrepene formativ og summativ til elevvurdering (Slemmen, 2008:29). Øzerk (2011:42) beskriver at Blooms taksonomi er gjenaktualisert blant annet på grunn av sterkere fokus på læringsutbytte, kunnskap- og ferdighetslæring, ulike prøver nasjonalt og internasjonalt og økt globalisering i kunnskapssamfunnet.

I Stortingsmelding 16 (2006-2007) omtales vurdering slik: vurdering, tilbakemelding og målrettet oppfølging av elevens læringsutvikling og læringsutbytte må etter departementets oppfatning prioriteres høyere i grunnopplæringen» og det står videre «eleven må gis en klar forståelse av forventninger som stilles for å bli bevisst og utvikle sine ambisjoner.

Denne stortingsmeldingen påpeker at vurdering skal være en del av et målrettet arbeid, der læring og utvikling er i fokus. Vurdering er altså ulike prosesser som bidrar når lærere prøver å forstå og trekke slutninger om elevens læringsprosesser, fremgang og læringsutbytte (Wølner, 2013).

I denne oppgaven vil jeg ha fokus på underveisvurdering, der vurdering for læring kan være et redskap for å styrke elevens læring og utvikling.



### 2.3.1 Bakgrunn for satsingen på vurdering for læring

I dette kapittelet vil jeg først forklare bakgrunn for satsingen på vurdering for læring i skolen. Internasjonale studier viser at vurdering for læring (formativ vurdering) er en av de mest effektive måtene å styrke elevenes utbytte av opplæringa på, samt elevers muligheter for å lære. I dokumentet «*Nasjonal satsing på Vurdering for læring*» beskrives satsningen nærmere (<http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Nasjonal-satsing1/Nasjonal-satsing-pa-Vurdering-for-laring/>). Også sluttrapporten fra Utdanningsdirektoratet «*Sluttrapport om individvurdering i skolen*» (Udir, 2007) anbefaler en videre satsing på en vurderingsform der elevene får faglig relevante tilbakemeldinger for videre læring. Dette er også i tråd med forskrift til opplæringsloven om individuell vurdering i skolen som ble iverksatt fra høsten 2010 (Dobson og Engh, 2010:20-23).

Vurderingskulturen i Norge står i kontrast til både engelsk og amerikansk kultur der fokus i lang tid har ligget på måling av resultater (Slemmen 2010:31). Måling av resultater kan ha bidratt til et større internasjonalt fokus på at elevene skulle vurderes for læring. Skottland har siden 2000 satset på vurdering for læring, og de positive resultatene der kan ha bidratt til den norske satsingen på vurdering for læring (Udir. 2007).

I følge forskriftene til opplæringsloven har eleven rett til underveisvurdering, sluttvurdering og dokumentasjon av opplæring. I vurdering av fag skal eleven være kjent med målene i opplæringen, hva som vektlegges i vurderingen av elevens kompetanse og hva som er grunnlaget for vurderingen. Opplæringsloven presiserer også formålet med vurderingen; det skal fremme læring underveis, og uttrykke kompetansen underveis og ved avslutning av faget. Med denne presiseringen av underveisvurderingen, er vi over på at underveisvurderingen skal brukes som et redskap i læreprosessen, gi grunnlag for tilpasset opplæring og bidra til at eleven øker sin kompetanse.

Vurderinger gjort over tid i form av dialog, observasjon og vurdering av elevarbeid vil kunne gi et riktigere bilde elevens læring og kompetanse enn sluttprøver. Vurderingen blir mer valid og reliabel (Slemmen, 2010:54-55). Videre hevder Slemmen (2010) at å framskaffe informasjon om elevens kompetanse og ferdigheter må sees i lys av elevens læringsmål som er forankret i LK06.

I mitt prosjekt vil vurdering for læring kunne knyttes til hvordan det praktiske læringsarbeidet gjennomføres i klasserommene og danner grunnlag for tilpasset opplæring.

### 2.3.2 Vurdering for læring i lys av læringsteori

Vurdering for læring (vfl) som formål å fremme læring, utvikle kompetanse og gi grunnlag for tilpasset opplæring (tpo).

Det er fire forskningsbaserte prinsipper som er sentrale i vurdering for læring (<http://udir.no/vurdering/>). Disse prinsippene poengterer at elevens forutsetning for å lære styrkes dersom de:

- forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem
- får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller presentasjonen
- får råd om hvordan de kan forbedre seg
- er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling

Dobson og Engh (2010:38) plasserer vfl innenfor sosiokulturell læringsteori der kommunikasjon mellom aktørene i læreprosessen er viktig. Læringsutbyttet kan økes gjennom elevsamarbeid, og elevens mestringsfølelse øker når det tas utgangspunkt i hva eleven kan slik at eleven hjelpes videre til neste nivå. Gjennom samarbeid med eleven skal elevens nåværende kompetanse kartlegges og læringsmål klargjøres. Videre skal læringsstrategier klargjøres sammen med eleven for at eleven skal oppnå en høyere grad av måloppnåelse. En forutsetning for vurdering for læring er at eleven deltar i prosessen (Dobson og Engh, 2010:41-42). Den sosiokulturelle teorien forutsetter aktiv deltagelse fra de involverte i læringsprosessen.

I læringsprosessen som samsvarer med sosiokulturell teori er det nødvendig at lærer tilrettelegger og tilpasser læringsaktivitetene til elevenes behov, samt at elevene har mulighet til å gi tilbakemelding på undervisningen. Videre bør elevene ha mulighet til å justere læringsaktivitetene gjennom kommunikasjon og samspill med lærer og medelever. Innenfor sosiokulturell læringsteori, har lærer rolle som veileder/ coach, der formålet er å fremme andres yteevne og lærekapasitet gjennom kommunikasjon og dialog underveis i læreprosessen. Slemmen (2010) mener at definisjonen av lærer som veileder/ coach passer godt inn i prinsippene til vfl fordi konstruktive tilbakemeldinger, motiverende teknikker og spørsmål som fremmer refleksjon er sentrale momenter i en vurderingsprosess som har som mål å fremme læring. Elevene kan få tilbakemeldinger fra lærer, samt medelever, foresatte og seg selv (Slemmen, 2010:64).

Et viktig prinsipp i vfl at eleven skal være aktiv i læringsprosessen. I LK06 omtales det som elevmedvirkning. Elevmedvirkning kan gjennomføres ved at eleven er med på å definere læringsmål, utforme kriterier, bidra med spørsmål til prøver og oppgaver, vurdere seg selv opp mot læringsmål, snakke om læring med medelever og for eksempel velge ut arbeid til presentasjon. Ved aktiv deltakelse kan læring oppnås og eleven utvider sin kompetanse. Dette er i tråd med Vygotskys utlegninger om nærmeste utviklingssone, der elevene bør jobbe med det de nesten behersker, og dermed har de noe å strekke seg etter. Lærer er veileder som gir hjelp til selvhjelp og elevens kompetanse utvides (Slemmen, 2010:65-66).

### **2.3.3 Vurdering for læring i lesing**

I vurderingsarbeidet skal eleven kjenne til mål og kriterier i læringsarbeidet. Det faglige målet for lesingen er første skritt på veien for at de skal forstå det de skal lære. Det neste er at de forstår hva som er forventet av dem på veien mot målet. Dette er kriterier som eleven skal strekke seg etter og vurderes ut i fra, (Brevik og Gunnulfsen, 2012:128-129). I vfl skal elevenes prestasjoner vurderes ut i fra objektive og tydelige kriterier. Elevene bør altså vurderes ut fra kriterier, og ikke ut fra sammenligninger med andre (normbasert vurdering).

Å ha fokus på tydelige læringsmål vil kunne øke elevens motivasjon, noe som vil være med på å bringe dem videre i økt kompetanse (Dobson og Engh, 2010:40). Videre diskuterer Dobson og Engh (2010:41) at det er viktig at elevene forstår sin rolle som lærende i en sosial læreprosess i forhold til medelever og lærer. Dette vil kunne gi høyere måloppnåelse ved at elever samhandler og veileder hverandre, og på den måten bidrar til hverandres læring. Dette er også i tråd med det sosiokulturelle synet på læring som er omtalt tidligere.

Videre bør eleven få tilbakemelding på mestring av leseforståelse. Ved vurdering av leseforståelse bør eleven få tilbakemelding på det han mestrer akkurat nå, hva han får til og hva som skal til for å bli en bedre leser (Brevik og Gunnulfsen, 2012:133). Brevik og Gunnulfsen (2012) skriver videre at eleven trenger tilbakemeldinger som er forståelige og nært knyttet mot vurderingssituasjonen. Det kan gis tilbakemeldinger på ulike sider ved elevens leseforståelse; på det de faktisk har gjort og på selve leseprosessen sin strategibruk. Ved å gi tilbakemeldinger på strategibruk (lesestrategier) har eleven mulighet til å nyttiggjøre seg av vurderingen i en tilsvarende situasjon. Ved først å gi vurdering av hva eleven mestrer, for så å diskutere hva som skal til for å bli en bedre leser, kan vurderingen bidra til at eleven øker sin leseforståelse. (Wølner, 2013).

I vfl skal eleven ha råd om hvordan de kan forbedre seg i lesing. Eleven skal altså øke sin forståelse i lesing. Eleven trenger fremovermeldinger for å skape nye tanker og refleksjoner omkring det å øke egen leseforståelse. Gode fremovermeldinger er til stede i klasserommet når bevisene på elevprestasjoner blir hentet fram og brukt av lærere, elever og medelever. Prestasjoner og bevis på måloppnåelse brukes aktivt for neste trinn i undervisningen og læringen (Wølner, 2013). I samme bok beskriver Wølner (2013) at fremovermeldingene gir forslag til nye læringsstrategier og dermed hvordan eleven skal komme videre. Altså i tilbakemelding på mestring av leseforståelse og fremovermeldinger for økt forståelse ligger nøkkelen i vurdering for læring ved aktiv deltagelse av eleven selv.

Som tidligere nevnt skal eleven i vfl bidra med egenvurdering. For økt leseforståelse kan elevene være med på å vurdere egen mestring. Brevik og Gunnulfsen (2012:137) refererer til Hattie, (2009) som har stilt spørsmål om tilbakemeldinger elevene får fra lærerne sine. Han fant ut at mange og lange tilbakemeldinger ikke brukes av elevene. Elevene må selv forstå vurderingens hensikt og hva vurdering er, hvis de skal bruke den for økt læring. Egenvurdering sammen med vurdering fra lærer vil da kunne bidra til at eleven øker sin leseforståelse. Eleven skal altså skaffe seg kunnskap om sin egen læring og hvilke strategier de kan bruke for å lære (Slemmen, 2010). I samme bok gjengis tre ulike forskningsbaserte måter for å organisere elevens egenvurdering på. Eleven kan stoppe opp og vurdere eget arbeid, samt reflektere over hva de har lært. Videre kan eleven se etter læringsprogresjon ved å vurdere og velge egne arbeider som bevis på læring og utvikling. Eleven må samtidig kommentere egne bevis på læring ved å sammenligne med tidligere arbeider. Til sist skal eleven vurdere eget arbeid opp mot kriterier som er bestemt på forhånd ved å finne bevis som viser at de oppfyller kriteriene. Ved aktiv deltakelse gjennom egenvurdering, vil eleven kunne øke sin lesekompetanse (Slemmen, 2010:122).

Vurderingsforskriften som vedrører individuell vurdering presiserer at fokuset skal ligge på en bred tilnærming til læring, slik at eleven til enhver tid vet hvor han er, hvor han skal, og veiene som kan hjelpe han mot målet (<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>). Samtidig skal de fire forskningsbaserte prinsippene ligge til grunn i vfl slik at utvikling og læring blir optimal for den enkelte (<http://udir.no/vurdering/>).

Jeg anser vurdering for læring å være i tråd med et sosiokulturell læringssyn, der kommunikasjon, samspill og dialog er viktige elementer. Ved å satse på en brei tilnærming til

læring i skolen, vil disse elementene kunne bidra til at enkelteleven oppnår øket grad av læring.

I min oppgave velger jeg å ha fokus på vurdering for læring i lesing. Lesing som grunnleggende ferdighet er sentralt i LK06. Ved at informantene deler sine erfaringer med meg, kan jeg få et nyansert bilde av hvilken praksis som er gjeldende i arbeidet med vfl i lesing.

### **2.3.4 Elevens mestring og motivasjon for å lære**

Slemmen (2010:69-70) presiserer at elevens interesse og indre drivkraft for en aktivitet er indre motivasjon. Er derimot ønsket om å oppnå en ytre form for belønning motivasjonen, er det ytre motivasjon. I skolen kan ytre belønninger i form av for eksempel berømmelse og karakterer gå på bekostning av elevenes indre motivasjon. Derimot kan ros og tilbakemeldinger øke elevenes følelse av å mestre, og dermed øker også den indre motivasjonen. At eleven får en bekreftelse på det å mestre er altså i tråd med de fire forskningsbaserte prinsippene i vfl, og kan dermed bidra til læringsutbytte (Brevik og Gunnulfsen, 2012:134). Den indre motivasjonen for å lære påvirkes av elevens egen forventning om mestring, det vil si at eleven har tillit til at de klarer å mestre en oppgave (Slemmen, 2010:69).

Slemmen (2010: 70-71) henviser til Carol S. Dweck som beskriver to ulike syn på hvordan mennesker lærer. Læringssynet kan på den ene siden preges av «den konstante mentale innstillingen». Dette læringssynet er preget av at mennesket har en statisk intelligens som ikke kan endres og «at slik er det bare». Læring er dermed ikke nødvendig. I motsatt ende beskrives et læringssyn som omtales som «mental innstilling til vekst». Dette læringssynet har som bakgrunn at alle kan lære å utvikle sine evner. Slemmen (2010:70) poengterer at lærere som er preget av synet om den mentale innstillingen til vekst, vil bestrebe seg etter å hjelpe alle elever. Hun sier videre at dette synet i kombinasjon med vurdering for læring vil være med på å fremme læring hos den enkelte elev. Derfor er det viktig at lærere har tro på at alle elever kan lære og dermed bidra til deres vekst og utvikling.

I samme bok diskuterer hun at også elever kan være preget av disse ulike læringssynene som kan ha store konsekvenser for menneskers evne til å lære. Eleven må endre sin mentale innstilling og oppfatning av seg som lærende, og på den måten selv bidra til vekst og utvikling. Videre diskuterer hun at trygghet i klasserommet er viktig for å fremme gode

læreprosesser og at elevenes læring skal synliggjøres i klasserommet ved hjelp av kommunikasjon og dialog (Slemmen, 2010:71).

## **2.4 Oppsummering for valgt fagteori**

I arbeidet med å skape klarhet i min problemstilling: *Hvordan påvirker kartleggingsprøven i lesing pedagogisk praksis i en videregående skole?* har jeg valgt å belyse ulike sider ved lesing og læringsstrategier, tilpasset opplæring og vurderingsarbeid.

Gjennom ulike former for kartlegging, og etter kartleggingsprøven i lesing spesielt, vil enkeltelevens behov komme tydeligere frem. Kartleggingsprøven er en prøve i grunnleggende ferdigheter i lesing. Derfor velger jeg å ha fokus på ulike sider ved lesing som grunnleggende ferdighet i det fagteoretiske kapittelet. Faglitteraturen omhandler LK06 som en litteracy-reform ved at den fokuserer på grunnleggende ferdigheter i fag og på tvers av fag. Dermed ble også fokuset satt på kompetanse.

Videre mener jeg at lesestimuleringstiltak på elevnivå kommer innunder begrepet tilpasset opplæring. Her kan blant annet differensiering bidra til at lesekompetansen for den enkelte økes. Jeg oppfatter tilpasset opplæring i tråd med Jensen (2006), der individet er i fokus gjennom deltagelse i et læringsfellesskap. Etter min oppfatning vil differensiert opplæring være avgjørende for om tilpasset opplæring fungerer i praksis. Innenfor tilpasset opplæring i lesing ser jeg at læringsstrategier, og lesestrategier spesielt, vil kunne bidra til elevens læring og utvikling (Bjørnsrud, 2008: 221).

Vurdering for læring kan etter mitt syn også ses i sammenheng med Jensen (2006) sin omtale av tilpasset opplæring: individet er i fokus gjennom deltakelse i et læringsfellesskap. Videre er vfl også i tråd med sosiokulturelt læringssyn der kommunikasjon, samspill og dialog er i fokus. Ved å legge de fire forskningsbaserte prinsippene til grunn for læring, samtidig med at lærer tilrettelegger for situasjoner der elevene blir kjent med egen læring og at lærer kartlegger elevenes utvikling og læring underveis, kan læring bli optimal for den enkelte. Vurdering for læring kan dermed bidra til at enkelteleven oppnår en større grad av læring, slik det legges opp til gjennom arbeidet med de grunnleggende ferdighetene i LK06.

### **3.0 Metode**

Dette kapitlet inneholder begrunnelser for mine valg som er motivert ut fra ønsket om å skape klarhet rundt oppgavens problemstilling.

Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning er det to mye brukte metoder. Disse metodene er kvalitative og kvantitative metoder. Gjennom begge disse metodene kan vi få en bredere forståelse av det samfunnet vi er en del av. Johannessen m. fl. (2010:29) hevder at ved bruk av samfunnsvitenskapelige forskningsmetoder ønsker forskeren å finne ut av den sosiale virkeligheten. I samme bok skriver forfatterne at metoder kjennetegnes ved at de er systematiske, grundige og åpne. Metoder går ut på å samle inn, systematisere, analysere og tolke data (Johannessen m.fl., 2010: 29). Kvale og Brinkmann (2009: 199) skriver at begrepet metode betyr opprinnelig veien til målet. Når målet er angitt, kan metoden vise vei til målet.

#### **3.1 Mitt valg av metode**

Målet med denne oppgaven er å finne ut om kartleggingsprøven i lesing fører til tilpasset opplæring. I den anledning ser jeg det som mest hensiktsmessig å snakke med lærere og at de på den måten deler sine erfaringer med meg. Jeg velger derfor en kvalitativ tilnærming og bruker intervju som metode for å innhente data. I følge Johannessen m. fl. (2010) kan observasjon som supplerende metode benyttes. Jeg ser at å observere lærere i det praktiske arbeidet vil kunne styrke denne oppgaven, men av hensyn til kapasitet utelukker jeg observasjon.

Kvalitative intervju skal bidra til å skape klarhet rundt problemstillingen i denne oppgaven. Ved å bruke intervjuguiden som utgangspunkt får jeg innsyn i hvordan den enkelte lærer i praksis tilrettelegger for læring.

#### **3.2 Design**

Begrepet forskerdesign handler om hvordan jeg som forsker med utgangspunkt i forskerspørsmålene velger å gå frem i min undersøkelse. Undersøkelsen starter med problemstillingen og jeg må vurdere hele forskningsforløpet fra start til mål (Johannessen m. fl. 2010). For å kunne svare på problemstillingen vil jeg samle inn data gjennom kvalitative intervjuer. Målet er å finne ut om kartleggingsprøven i lesing fører til tilpasset opplæring for enkelteleven.

Jeg benytter meg av en fenomenologisk tilnærming der jeg ønsker å forstå fenomener ut fra informantenes egne perspektiver (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg mener kvalitativt design

egner seg i denne oppgaven siden jeg er ute etter nettopp enkeltlæreres erfaring med og forståelse av fenomenene lesing og læringsstrategier, tilpasset opplæring og vurdering. Kvale og Brinkmann (2009: 45) skriver at:

*«når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter».*

I dette sitatet er det vektlagt at det er aktørens perspektiv som skal komme frem. Direkte knyttet til mitt prosjekt vil jeg gjennom intervju prøve å få frem informantenes perspektiv. Målet mitt er å få økt forståelse og innsikt i hvordan informantene oppfatter egne erfaringer med og forståelse av begreper knyttet til elevens læring. Slik jeg oppfatter det kan dette synet støttes av Johannessen m. fl (2010:35) som beskriver at virkeligheten er kompleks. Dvs. at virkeligheten består av en uendelighet av gjenstander, mennesker, samhandlinger, erfaringer og fortolkninger. Videre er begrepet *mening* vektlagt i kvalitativ forskning (Thagaard, 1998:38). I dette prosjektet er det den dypere meningen i den enkeltes erfaringer jeg vil ha frem.

I følge Johannessen m. fl. (2010:363) dreier forskning seg om mange ulike forhold; fenomenet som skal studeres, forskerens forforståelse, innsamling av data og fortolkning av data. I mitt prosjekt vil forforståelsen påvirke *hva* jeg spør om og *hvordan* jeg tolker det svaret jeg får (Johannessen m. fl 2010:38-39). Prosessen med datainnsamlingen skal være åpen og fleksibel (Johannessen m. fl. 2010: 363). Av det innsamlede datamateriale må jeg velge ut hva jeg skal bruke i det videre arbeidet. Allerede her skjer det en tolkning ut fra mine egne forhåndsoppfatninger og hva jeg legger mest vekt på. Også hvordan datamaterialet i denne oppgaven analyseres vil bære preg av hva jeg anser som viktig for å kunne svare på problemstillingen (Johannessen m.fl. 2010:40-41).

Analysen og tolkningsarbeidet i denne oppgaven bygger på en hermeneutisk tradisjon (Johannessen m.fl. 2010:362). Denne tradisjonen legger vekt på en fortolkende tilnærming til mennesker og samfunn. Denne undersøkelsen skal få frem lærerperspektivet hvor mitt mål er å få økt innsikt og forståelse i informantenes virkelighetsoppfatning. Brinkmann (2009:216) skriver også at hermeneutikken en viktig inspirasjonskilde hvor fortolkning har en vesentlig plass. Fortolkningsprosessen av fenomener beskrives i Johannessen m. fl (2010:364) som *den hermeneutiske sirkel*.





**Figur 3.1. Den hermeneutiske sirkel**

Fenomenene informantene deler med meg må fortolkes slik at jeg kan forstå meningen bak utsagnene. Dette handler om tolkning, forståelse, ny tolkning og ny forståelse som stadig vokser og utvikles mot en større forståelse. Slik kommer den hermeneutiske sirkel til uttrykk ved at all fortolkning foregår mellom helhet og del en kontinuerlig prosess der mine informanter først tolker sin egen oppfatning av begrepene. I neste omgang skal jeg som forsker tolke den enkeltes uttalelser. Uansett ståsted vil all forståelse ha en form for forforståelse der vi ser verden med de erfaringene vi har med oss fra tidligere (Johannessen m. fl. 2010:38).

Når jeg velger en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming innebærer det at jeg fortolker helheten opp mot enkeltfenomener. Det vil si at deler av teksten får mening gjennom en analyse av helheten. Hele forskningsprosessen beror altså på at jeg som forsker gjør en tolkning ut fra helhetsinntrykket jeg sitter igjen med etter intervjuene. Deretter systematiserer og samler jeg samme type informasjon under rett kategori. De ulike delene tolkes og drøftes opp mot teorier jeg har valgt. Jeg vil hele tiden måtte forholde meg til at forståelsen kan endres og utvikles (Thagaard, 1998:39).

### **3.3 Metodisk tilnærming gjennom intervju**

For å samle inn data velger jeg å bruke kvalitativt intervju. Denne metoden er velegnet siden jeg er ute etter en dypere forståelse av lærernes erfaringer og praksis knyttet til fenomener (Johannessen m. fl 2010:135-136). For å kunne svare på oppgavens problemstilling skal

informantene dele sine erfaringer med, og oppfatninger av fenomener, med meg. Fenomenene er; lesing, læringsstrategier, tilpasset opplæring og vurdering. Gjennom fortolkning vil jeg kunne få en dypere forståelse hvordan den enkelte lærer i praksis tilrettelegger for læring.

Thagaard (1998:89) viser til ulike måter å utforme intervju. Intervju kan betraktes som en samtale, strukturert intervju eller delvis strukturert tilnærming.

Kvale og Brinkmann (2009:47) omtaler intervju som en åpen samtale, lukket spørreskjema-samtale og semistrukturert forskningsintervju.

I mitt prosjekt bruker jeg semistrukturert forskningsintervju i form av dialog med informantene. Denne intervjuformen er verken fri samtale eller sterkt strukturert. Tema vil være planlagt, samtidig som det vil være åpent for nye momenter (Johannessen m. fl. 2010:135-136). I samme bok beskrives denne formen for intervju som særlig passende når ulike tema skal forstås ut fra informantenes egne perspektiv og fortolkninger av meninger med fenomener. Semistrukturert forskningsintervju kan minne om en samtale med utgangspunkt i en intervjuguide. Ved denne formen for intervju ligger mulighetene blant annet i at jeg som forsker kan be informantene om å utdype emner som er uklare. Videre kan også informantene bringe frem emner som er viktige for dem. Begrensninger kan ligge i at jeg får innblikk i «her og nå» situasjonen informantene opplever. Hvis jeg hadde gjennomført det samme intervjuet med de samme informantene i dag, ville sannsynligvis svarene vært annerledes. Dette som en følge av at forforståelsen endrer seg og utvikles mot en ny forståelse i tråd med den hermeneutiske sirkel. Svarene ville også vært annerledes ved intervju av andre informanter, nettopp fordi vi ser verden gjennom de brillene vi har på oss.

Kommende kapittel beskriver hvordan de ulike fasene i prosjektets semistrukturerte intervju ble gjennomført (Johannessen m. fl. 2010:141-142).

### **3.4 Gjennomføring av intervjuene**

I planleggingsfasen gjennomførte jeg et prøveintervju med utgangspunkt i intervjuguiden (vedlegg 1). Dette var en prøve både i det å intervju, samt for å få klarhet i om spørsmålene i intervjuguiden var tydelige nok. Spørsmålene skulle hjelpe med å kunne svare på oppgavens problemstilling. Jeg brukte diktafon for å ta opp intervjuet. Jeg intervjuet en lærer på egen arbeidsplass. Intervjuet forløp greit, og det ble gjort endringer i intervjuguiden. Intervjuguiden var laget i en tidlig fase av arbeidet med masteroppgaven. Det var derfor nødvendig med noen

justeringer. Ved å gjennomføre prøveintervju, fikk jeg prøvd meg i rollen som forsker samtidig som jeg fikk bruke opptaker.

Intervjuene ble gjennomført individuelt på vår felles arbeidsplass. I forkant fikk informantene mulighet til å gi meg tilbakemelding om hvor og når det passet for gjennomføringen av intervjuet. Alle mente det var i orden at vi gjennomførte intervjuene på skolen så tid og rom ble avtalt. Intervjuene ble gjort på dagtid og varte opp mot en klokke time. I forkant hadde informantene fått informasjonsskrivet (vedlegg 3), og var dermed kjent med hovedtemaene.

Intervjuguiden til mitt prosjekt ble laget med utgangspunkt i Johannessen m. fl. (2010:141-142) som omhandler ulike faser i en et semistrukturert intervju.

I *innledningen* ved intervjuets start ga jeg en kort presentasjon av meg selv og en orientering om prosjektet. Videre fikk informantene en repetisjon av hovedtemaene. Jeg informerte også om at ved prosjektets slutt vil intervjuopptakene bli slettet, informantene ble garantert anonymitet, og at deltakelsen var frivillig og kunne avbrytes når som helst. På bakgrunn av prøveintervjuet kunne jeg også informere om hvor lang tid intervjuet ville ta. I mitt prosjekt ble informantene informert om dette ved første kontakt per mail (vedlegg 3), og også gjentatt ved intervjuets start. I denne første fasen av intervjuet ble samtykkeerklæring (vedlegg 4) undertegnet.

Etter denne innledende fasen i intervjuet gikk vi over på *faktaspørsmål*, der målet var å skape en god relasjon og et tillitsforhold mellom meg som intervjuer og informantene. Vi snakket om hvor lenge hver enkelt har jobbet som lærer, hvilken utdanning de har, og om de er kontaktlærer eller faglærer. Vi kom også inn på fag de underviser i. Spørsmålene var enkle å svare på, og jeg oppfattet det slik at vi fikk en god relasjon og et tillitsforhold. På bakgrunn av det opplevde jeg at vi hadde god kjemi, og at informantene var villige til å dele sine erfaringer med meg. Slike trygge rammer var med på å bidra til gode og utfyllende svar på mine spørsmål (Johannessen m. fl, 2010:141). Vi kunne nå ta fatt på *introduksjonsspørsmålene* og *overgangsspørsmålene* til temaer som skulle belyses i intervjuet. Temaene vi rettet oppmerksomheten mot var lesing og læringsstrategier, tilpasset opplæring og vurdering. Jeg ønsket at informantene fikk gjøre egne betraktninger og fortelle om erfaringer omkring disse temaene.

*Nøkkelspørsmålene* jeg ønsket å utdype nærmere omhandlet som sagt tidligere fire ulike hovedtemaer. I denne delen ønsket jeg nærmere utdypninger av disse temaene, slik at jeg fikk

nødvendig informasjonen ut fra undersøkelsens problemstilling og formål (Johannessen m.fl. 2010:141). I denne delen av intervjuet la jeg vekt på hva lærerne legger i begreper som omhandler lesing med læringsstrategier, tilpasset opplæring og vurdering. Nøkkelspørsmålene ble knyttet til problemstillingen gjennom forskerspørsmålene som er presentert i begynnelsen av kapittel 3.0.

Johannessen m. fl. (2010:142) legger de vekt på at *kompliserte og sensitive spørsmål* bør jeg som forsker være varsom med å stille hvis slike spørsmål ikke er viktige for undersøkelsen. Innenfor nøkkelspørsmålene kom vi inn på emner som kunne oppfattes som sensitive. Jeg vil nevne emner som omhandlet den praktiske gjennomføringen i klassen både innenfor læringsstrategier/ lesestrategier, tilpasset opplæring og vurdering. Mitt inntrykk er at informantene ikke oppfattet det som spesielt komplisert å dele sine erfaringer med meg også her. *Avslutningsvis* i intervjuet informerte jeg om at vi var i ferd med å runde av. Informantene fikk muligheten til å komme med avsluttende kommentarer og oppklaringer. Det ble også gitt mulighet til å komme med nye momenter som eventuelt ikke var blitt berørt i intervjuet. Ingen av informantene hadde noe ytterlig å tilføye, bortsett fra å ønske meg lykke til med prosjektet, og de håpet på at det de hadde delt med meg kunne være til hjelp.

Under intervjuet prøvde jeg å være lyttende og stilte tillegsspørsmål for at svarene skulle bli mest mulig utfyllende. Jeg ser i ettertid at jeg kunne brukt mer tid på tillegsspørsmål, der mine informanter kunne fått utdypet enkelte temaer mer. Siden vi alle var lærere var det særs viktig at jeg ikke var i lærerrollen, men opptrådte godt forberedt som forsker. Selv om jeg hadde gjennomført et prøveintervju, følte jeg meg litt ukomfortabel og spent under det første intervjuet. Under de to neste intervjuene synes jeg at jeg var mer avslappet og hadde dialogen mer i fokus. Jeg oppfattet det slik at informantene var åpne og komfortable i intervjusituasjonen. Etter min oppfatning hadde vi gode relasjoner til hverandre.

Målet var å gjennomføre et godt intervju der informantene fikk en god opplevelse og kanskje også ny innsikt i egen skolehverdag (Kvale & Brinkmann, 2009). Mitt inntrykk er at vi oppnådde nettopp dette ved at informantene var komfortable i intervjusituasjonen. Vi fikk reflektert over ulike temaer knyttet til «livet i skolen». Det ga en anledning til ny innsikt.

### **3.5 Informantene**

Mine informanter er lærere i en videregående skole. På intervjutidspunktet underviste de elever som gikk første året på videregående skole. To av lærerne var kontaktlærere (A og B), og en var faglærer (C). En av informantene var forholdsvis nyutdannet, mens de to andre

hadde jobbet lenge i skolen. De underviste elever som hadde gjennomført kartleggingsprøven i lesing.

I kvalitative undersøkelser er det vanlig å gjøre strategiske utvalg. Det vil si at informanter velges ut i forhold til denne (Thagaard, 1998:55). Informantene velges ut i forhold til egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen. Videre i samme bok skriver Thagaard (1998:59) at kvalitativ forskning kan baseres på relativt begrenset utvalg. Det er derfor nødvendig å finne informanter som kan gi relevant informasjon.

Kvale & Brinkmenn (2009:106) skriver i sin bok at ved kvalitative undersøkelser er det som regel lite aktuelt å rekruttere informanter tilfeldig.

For å belyse min problemstilling ble utvalget gjort på følgende måte:

Jeg valgte tidlig i prosessen å informere min avdelingsleder om at jeg var i gang med et masterprosjekt, og at tanken var å rekruttere informanter fra egen arbeidsplass. Denne informasjonen ble gjort muntlig.

Etter at jeg hadde fått tilbakemelding fra Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD), (vedlegg 2) sendte jeg informasjonsskrivet til rektor (vedlegg 3), med kopi til min avdelingsleder. I denne mailen ba jeg om tilbakemelding på om jeg kunne gå i gang med masterprosjektet på egen arbeidsplass. Jeg fikk positiv respons, og kunne gå i gang med å finne informanter.

Jeg satte opp noen kriterier for utvalg av informanter. Lærerne måtte undervise elever som hadde gjennomført kartleggingsprøven i lesing som grunnleggende ferdighet. Videre måtte de undervise i fag som innbefatter lesing som grunnleggende ferdighet. Med andre ord kunne dette innbefatte alle lærerne som underviste skolens 1. års elever.

På egen arbeidsplass er det norskseksjonen som har ansvaret for å gjennomføre kartleggingsprøven i lesing. Ved hjelp av en leder som har ansvaret for at kartleggingsprøvene blir bestilt og distribuert til norskseksjonen, fikk jeg en oversikt over lærere som hadde gjennomført kartleggingsprøven. Vedlagte informasjonsskriv (vedlegg 3) ble da sendt disse lærerne. Jeg fikk tilbakemelding fra tre lærere som ønsker å dele sine erfaringer med meg. Samtykkeerklæring ble underskrevet ved intervjuets start (vedlegg 4).

Selv om disse tre lærerne jobber ved samme skole som meg, har jeg ikke jobbet sammen med dem eller hatt noen samarbeidsprosjekter sammen med dem. Det skulle derfor være mulig at jeg som forsker ikke møtte i intervjusituasjonen med forutinntatte holdninger. Intervjuet forløp etter min oppfatning med åpen dialog under trygge forutsetninger.

### **3.6 Forskningsetikk**

I følge Johannessen m.fl. (2010) handler etikk for det meste om prinsipper, regler og retningslinjer for vurdering om en handling er rett eller feil. Etikk handler om forholdet mellom mennesker og måten vi innvirker på hverandre, direkte eller indirekte.

Kvale og Brinkmann (2009) omtaler etikk og moral som evne til å handle, tenke, føle og være som det kreves i en gitt situasjon. Videre skriver de at etiske spørsmål må ivaretas i alle fasene i en intervjusituasjon.

Innen forskning er det vedtatt noen forskningsetiske retningslinjer, utviklet av Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora. I boka til Johannessen m. fl. (2010:91-92) er disse tre retningslinjene sammenfattet slik:

- «*Informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi*» handler om at deltakeren skal gis informert og frivillig samtykke til deltagelse, og kan når som helst trekke seg uten noen forklaring på hvorfor.
- «*Forskerens plikt til å respektere informantenes privatliv*» handler om at forskeren respekterer at deler av informantens privatliv ikke er tilgjengelig. Videre må informanten kunne stole på at alle opplysninger behandles konfidensielt og at informanten ikke kan identifiseres.
- «*Forskerens ansvar for å unngå skade*» berører hvilke konsekvenser forskningen kan ha for informanten. Dette punktet er særlig relatert til medisinsk forskning, men kan innen samfunnsvitenskapelig forskning være aktuell ved følsomme og sårbare tema som berører informanten særlig.

Selv om det foreligger formaliserte retningslinjer for et forskingsintervju, handler forskningsetikk om konkrete avveininger jeg som forsker selv må gjøre fortløpende gjennom hele intervjusituasjonen.

Å forske på kolleger stiller spesielle krav til meg som forsker. Vissheten om selvbestemmelse, samtykkeerklæringen, tryggheten om at all informasjon blir anonymisert og konfidensielt

behandlet samt tanke på mulige konsekvenser for informanten, ble nøye vurdert under intervjuet og ved lagging av intervjuguide.

### **3.7 Validitet**

Johannessen m. fl. (2010) definerer begrepet validitet som troverdighet eller gyldighet. Validitet er et målingsfenomen som har til hensikt å finne ut om det er samsvar mellom fenomenet som skal undersøkes, og det som faktisk ble målt. I samme bok skriver Johannessen m.fl. (2010) at «*validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskernes fremgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten*» (Johannessen m.fl.2010: 230). I forskning handler validitet om at tolkning og analyse vurderes kritisk i forhold til innsamlet data. Alle valide undersøkelser er fornuftige, velfunderte og overbevisende (Kvale og Brinkmann, 2009:250). Sagt på en annen måte handler validitet om at den empirien som presenteres er relevant i forhold til problemstillingen. Empirien skal også representere virkeligheten (Thagaard, 1998:201). Samme bok beskriver at forskerens kjennskap til de fenomener som skal studeres gir et særlig godt grunnlag for forståelse og gjenkjenning. På den måten utvikles tolkningen i relasjon til egne erfaringer. En negativ konsekvens av forskerens tilknytning til miljøet er faren for å overse det som er forskjellig fra egne erfaringer (Thagaard, 1998:203).

I min undersøkelse handler validitet om jeg har klart å finne svar på det jeg hadde intensjoner om å undersøke. Altså: kan min fremgangsmåte og funn ha bidratt til å reflektere formålet med studien, samt gi et innblikk i informantenes komplekse virkelighet (Johannessen m.fl. 2010:35). For at undersøkelsen skal fremstå som mer troverdig kan det anses å være en fordel at jeg har god kjennskap til skolen etter mange år som lærer. Videre har jeg kjennskap til kartleggingsprøver i grunnskolen og hvordan resultater brukes for tilpasset opplæring. I og med at jeg er ganske fersk lærer i videregående skole har jeg mindre kjennskap til gjeldende praksis. På den annen side kan min forforståelse ha ført til at jeg har oversett uttalelser som er forskjellige fra mine egne erfaringer.

I kapittelet som omhandler fagteori jfr. 2.0 har jeg avklart oppgavens hovedtemaer og redegjort for begrepsavklaringer. Begrepene jeg har valgt å fokusere på kan ha flere ulike oppfatninger og min tolkning av informantenes forståelse kan være med på å svekke gyldigheten. Troverdigheten i denne oppgaven kunne vært styrket ved at informantene fikk lese empirien basert på egne uttalelser. Informantene ønsket ikke å lese dette.

Metodetriangulering er i følge Johannessen m. fl (2010:230) også en måte som kan bidra til indre validitet. Det vil si at forskeren kan bruke ulike metoder i arbeidet for dermed å styrke troverdigheten. Som sagt tidligere ble det ikke aktuelt av hensyn til kapasitet å bruke ulike metoder for å styrke troverdigheten.

All forskning har som mål å trekke slutninger ut over det som umiddelbart kommer frem. I denne kvalitative undersøkelsen kan jeg spørre om grunnlaget er til stede for å *overføre* kunnskap og fortolkninger til lignede områder enn det jeg har studert. Johannessen m. fl (2010:231) omhandler dette som ekstern validitet. Det handler om overførbarhet; om forskningsprosjektet kan overføres til lignede fenomener og hvis lignede forskningsprosjekter viser samme tendens, kan det styrke validiteten i mine konklusjoner.

I min oppgave er kapittel 2 motivert av temaene som forskerspørsmålene angir. Jeg vil nevne blant annet at LK06 har et sterkt fokus på grunnleggende ferdigheter som skal bidra til at eleven opparbeider seg kompetanse. Videre viser jeg til at læringsstrategier er sentralt både i LK06 og opplæringsloven. Jeg belyser også tilpasset opplæring og vurdering som er nærmere definert i opplæringsloven. Målet med å fokusere på disse fenomenene er å skape forståelse, oppmerksomhet og ny forståelse, for egen del, og i neste omgang ut over min oppgave. Et annet mål vil også være å undersøke om mine funn støttes av annen forskning.

En konsekvens av egen forskningsprosess er at ny innsikt og forståelse åpner opp for ny kunnskap, ny forståelse og ny innsikt i tråd med den hermeneutiske sirkel. Oppgavens datagrunnlag er begrenset og gjelder kun tre lærere i en skole. Jeg er klar over at et såpass spinkelt grunnlag gjør det vanskelig å generalisere mine funn. Forskningsprosessen åpner likevel opp for nye spørsmål om *hvorfor* kartleggingsprøven i så liten grad påvirker arbeidet med tilpasset opplæring for enkelteleven.

### **3.8 Reliabilitet**

Reliabilitet handler om hvor pålitelige resultatene er. Johannessen m.fl. (2010:229) beskriver reliabilitet som måten data samles inn på og hvordan data brukes og bearbeides. I samme bok skriver de at påliteligheten kan styrkes i kvalitative undersøkelser ved en grundig beskrivelse av konteksten og en detaljert fremstilling av fremgangsmåten gjennom hele forskningsprosessen (Johannessen m.fl., 2010:230). Prosessen kan på denne måten følges trinn for trinn.



I denne oppgaven kan pålitelighet vises gjennom gitt bakgrunnsinformasjon, begrepsavklaringer og teoretiske perspektiver. Videre er metodekapittelet delt inn i de ulike prosessene som forteller noe om forskningsprosessen.

Intervjuene vil kunne gi et innblikk i lærernes opplevelser på et gitt tidspunkt der de reflekterer over egne erfaringer. En annen forsker som ønsker å forske på samme tema, vil kunne få en annen informasjon. Nettopp fordi vi har ulik erfaringsbakgrunn og ulike være- og tilnæringsmåter (Johannessen m.fl., 2010).

Johannessen m. fl (2010: 229) skriver følgende om reliabilitet:

*«Innenfor kvalitativ forskning er slike krav om reliabilitet lite hensiktsmessig»*

Videre skriver de:

*«Det vil være vanskelig for en forsker å kopiere en annen kvalitativ forskers forskning»*

Og:

*«For det tredje bruker man som forsker seg selv som instrument. Ingen andre har samme erfaringsbakgrunn som forskeren, og ingen andre kan derfor tolke på samme måte.»*

Siden jeg forsker alene på fenomenene j.fr. 1.4, vil det som samsvarer med egen forforståelse kunne få størst betydning. Intervjusituasjon, transkribering og egen analyse vil også kunne påvirke påliteligheten. For at påliteligheten skal styrkes, beskriver jeg detaljert fremgangsmåten jeg har brukt i oppgaven. Allikevel er det min tolkning og erfaringsbakgrunn som får størst betydning for valgene jeg gjør. Slik jeg ser det kan påliteligheten også styrkes ved at informantene underviser i ulike fag i flere klasser. I tillegg er de enten kontaktlærer/faglærer og har ulik ansenitet og utdanning. Informantenes forforståelse vil derfor være med på å gi et nyansert bilde av praksis i klasserommene. Påliteligheten kan svekkes av at jeg har god kjennskap til skolen som system og dermed ikke opptrer objektivt.

### **3.9 Analyse og drøfting**

Før arbeidet med selve analysedelen tok til, måtte intervjuene transkriberes (Johannessen m. fl. 2010:33). Intervjuene ble transkribert fra digital lyd til tekst. Jeg har flere ganger lyttet gjennom intervjuene, samtidig som jeg har hatt teksten foran meg. På den måten har jeg dannet meg et godt helhetsinntrykk av datamaterialet, samtidig som jeg fikk kontrollert at det var samsvar mellom de to tekstuttrykkene. Tekniske utfordringer som tenkepauser, opphold i

dialogen og tenkeord er i den skrevne teksten markert med «...», videre har jeg understreket ord som informantene har satt ekstra trykk på. Ord og begreper som informantene funderte ekstra nøye over, er markert med **feit skrift**. Videre er naturlige pauser markert slik ( ). Ved å transkribere foretar jeg som forsker allerede en analyse og tolkning av råmaterialet, så det er umulig å få en objektiv og sann oversettelse fra det muntlige til det skriftlige materialet (Kvale og Brinkmann, 2009).

Johannesen m. fl (2010:173-178) lister opp fire steg i en analysemodell der forskeren er ute etter meninger eller innhold i datamaterialet. Jeg som forsker leser datamaterialet fortolkende og er ute etter en dypere mening av det mine informanter har meddelt meg.

I samsvar med Johannesen m.fl. analyserer jeg meningsinnholdet fra mine informanter i fire steg (Johannesen m.fl. 2010:173):

1. helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold
2. koder, kategorier og begreper
3. kondensering
4. sammenfatning

I det praktiske analysearbeidet vil jeg etter hvert intervju skrive ned umiddelbare inntrykk jeg sitter igjen med. Dette er i samsvar med hermeneutisk tankegang der forskeren starter med helheten. Disse inntrykkene vil bli sammenfattet til et *helhetsinntrykk* og presenteres i kapittel 4.2. Deretter går jeg i gang med å lete etter interessante og sentrale hovedtemaer. Som forsker tolker jeg deler opp mot helhet og konstruerer svar på bakgrunn av fortolkning. Det neste jeg går i gang med er å lete etter meningsbærende elementer i det innsamlede materialet og trekke ut informasjonen jeg mener er relevant for problemstillingen. Jeg må *kode og systematisere* relevant informasjon slik at samsvarende informasjon havner under samme kategori. Gjennom denne prosessen kan jeg påvise og organiseres meningsbærende informasjon. *Kondensering* er neste steg i analysemodellen. I denne delen av analysen ser jeg nærmere på de deler av teksten jeg mener gir mening i forhold til problemstillingen. Jeg sorterer og slår sammen kodene slik at jeg sitter igjen med et mer redusert materiale. Jeg ser etter meningsbærende svar ut fra forskningsspørsmålene. Alle svarene jeg mener er av betydning for å belyse min problemstilling, setter jeg i denne fasen under riktig forskerspørsmål. I denne delen av prosessen går jeg fra helhet til del. Empirien og analyse presenteres som det faller seg naturlig. I presentasjonen skiller jeg mellom empiri og analyse ved at empiri gjengis som

direkte sitat. Den siste fasen i analysemodellen går ut på å *sammenfatte* mine forskerfunn som jeg ser kan ha betydning for drøftingen (Johannessen m. fl, 2010).

Etter analyseprosessen går jeg i gang med å drøfte forskerfunn fortløpende etter hvert forskerspørsmål. Drøftingen gjør jeg opp mot det teorigrunnlaget jeg har valgt. Hver drøftingsdel blir avsluttet med en kort oppsummering av forskerfunn.

Avslutningsvis i kapittel 4 gir jeg en samlet oppsummering av sentrale forskerfunn som også vil være med på å danne grunnlag for avslutningsdelen.

## 4.0 Presentasjon, analyse og drøfting av funn

I denne delen av oppgaven presenteres empiri som er relevant for å kunne svare på oppgavens problemstilling: *Hvordan påvirker kartleggingsprøven i lesing pedagogisk praksis i en videregående skole?*

Jeg bruker følgende spørsmål for å belyse problemstillingen:

1. *Hva legger lærere i begrepene «lesing», «grunnleggende ferdigheter» og «grunnleggende ferdigheter i lesing»?*
2. *Hva forbinder lærere med begrepene «læringsstrategier», «lesestrategier» og «lesekompetanse»?*
3. *Hvordan forstår lærere «tilpasset opplæring» og «tilpasset opplæring i lesing»?*
4. *Hva forbinder lærere med «vurdering» og «vurdering for læring»?*

### 4.1 Organisering av teksten

Jeg vil først presentere helhetsinntrykket jeg satt igjen med etter intervjuene. I analysedelen, 4.3, 4.4, 4.5 og 4.6 presenterer jeg de sentrale hovedtemaer og meningsbærende elementer i form av svar fra informantene under rett forskerspørsmål. Jeg har kodet og systematisert slik at samsvarende informasjon havner under samme kategori. I modellen som ligger til grunn for analysearbeidet, jfr. 3.9 vil punktene som tar for seg koder og kondensering ikke komme til uttrykk i presentasjonen. Nettopp fordi dette hører med til forarbeidet av empirien. I arbeidet med å presentere mine funn tar jeg utgangspunkt i forskerspørsmålene og intervjuguiden.

Drøfting av forskerfunn ser jeg i lys av teorien jeg har valgt. Drøftingen blir gjort fortløpende etter hvert forskerspørsmål. Jeg velger å gjøre det på denne måten for at oppgaven skal fremstå som mer oversiktlig.

### 4.2 Helhetsinntrykk etter gjennomførte intervju

Mine informanter virket komfortable i intervjusituasjonen og delte sine erfaringer og tanker med meg om de ulike temaene som ble berørt gjennom forskerspørsmålene og intervjuguiden. Samlet sett virket informantene samstemte i at lesing er avkodning som må gjøres med forståelse og refleksjon der målet er kunnskapstilegnelse. Videre i intervjuet spurte jeg om grunnleggende ferdigheter. Informantene kom da inn på de grunnleggende ferdighetene som læreplanen presenterer. En av informantene var spesielt opptatt av at alle lærerne må bevisstgjøres de grunnleggende ferdighetene. Grunnleggende ferdigheter i lesing knyttet informantene til det å kunne lese med forståelse og at elevene skal knytte en mening til det de

leser. Forskerspørsmål to berørte læringsstrategier, lesestrategier og lesekompetanse. Informantene forbinder læringsstrategier med måter lærer tilpasser og tilrettelegger for læring i klasserommet. Lesestrategier forbinder informantene med måter elever leser bedre og mer nyttig. Lesekompetanse ble knyttet til den samlede kompetanse eleven har i ferdigheter og forståelse, og at eleven knytter refleksjon og drøfting til forståelsen. Forskerspørsmål tre førte oss inn på tilpasset opplæring. Informantene kom da inn på at opplæringen skal være i tråd med elevenes forutsetninger og en informant presiserte at ulike måter å organisere undervisningen på vil nå flere elever. Informantene var opptatte av variasjon i undervisningen. En informant forbandt tilpasset opplæring med differensiering. Differensiering ble av de to andre knyttet til praktisk læringsarbeid og spesialundervisning. Tilpasset opplæring i lesing brakte samtalen inn på kartleggingsprøven i lesing. Gjennomføring og tiltak etter prøven er i stor grad knyttet opp mot faget norsk. Siste forskerspørsmål berørte vurdering. Informantene virket samstemte i at elevene skal ha noe å strekke seg etter. Videre at gode tilbakemeldinger til elevene må være både muntlige og skriftlige. Prinsippene i vurdering for læring praktiseres ulikt.

### **4.3 Lesing, grunnleggende ferdigheter og grunnleggende ferdigheter i lesing.**

Jeg gjør oppmerksom på at hvert forskerspørsmål er en delanalyse. Drøftingen opp mot teorigrunnlaget gjøres fortløpende etter hver presentasjon og analyse av forskerfunn. Denne organiseringen gjelder for gjennomgangen av alle forskerspørsmålene.

Dette første forskerspørsmålet berørte tre ulike nøkkelbegreper:

*Hva legger lærere i begrepene «lesing», «grunnleggende ferdigheter» og «grunnleggende ferdigheter i lesing»?*

Første nøkkelbegrep vi berørte i intervjuet var lesing.

Om lesing sier A:

*«Det er lesing i alle fag og jeg tror tradisjonen har vært slik at det skulle foregå i norskfaget. De lengre tekstene skal foregå i norskfaget. Elevene leser veldig mye i veldig mange fag, så det er viktig å være en god leser. Hvis man skal være en god skriver er det viktig å være en god leser, fordi da har man leseforståelse og ordforståelse. Skolen har tidligere hatt et prosjekt for lesing. Vi hadde kurs om superlesing og det var satset litt på det. Jeg vet ikke om*

*resultatet har gitt noen bedre lesere. Men dette lesekurset har også blitt gjennomført på elevene.»*

Informant B sier at lesing er:

*«Å avkode en tekst, å få med seg innholdet, hva det er teksten formidler. Så egentlig er det vel det som er skriftspråket» og «når det gjelder lesing, så er det jo i alle fagplaner».*

C sier at å lese er:

*«Å tilegne seg informasjon og kunnskap. Evnen til å reflektere over det du leser, å huske hvis du skal lære deg noen faktakunnskaper. Altså å reflektere over den teksten du jobber med.»*

Videre sier B om lesing som fremmer læring:

*«Jeg måtte skaffe meg en oversikt over hvordan lesesituasjonen er i klassen, hvor stor forskjell det er på elevene. Og da er jeg ikke sikker på at jeg kunne gjennomføre det samme opplegget på alle. Høytlesing? Nei, ikke akkurat høytlesing... jeg har en følelse av at det er mange som ikke vil lese høyt, av forskjellige årsaker.»*

Om lesing som fremmer læring sier A:

*«Vi bruker å lese en del i lag, og det føler jeg vi får gode resultater av. Sette seg i ring og lese. Der var det ingen problem at ingen ville lese, alle måtte lese og alle måtte høre. Det å sette seg i ring, det gir en annen følelse enn å sitte bak pulten».*

*«Det er noen som vil lese høyt, mens andre nekter. Og jeg tvinger aldri noen til å lese høyt, det gjør jeg ikke. Kanskje de vil lese høyt alene for meg. Også har vi jo leselabben, der de kan lese inn mens jeg lytter uten at de leser høyt for alle. Og da blir det ufarliggjort».*

C mener videre at lesing stiller krav til elevene gjennom:

*«For det første må elevene bli konsentrert om den teksten de skal lese, og det er ikke like lett bestandig! For det andre... hvis man skal få de til å vise at de har tilegnet seg teksten... få de til å skrive referat. Jeg forutsetter jo at de har en viss leseevne».*

Informantene kommer også inn på at lesing innbefatter leseferdigheter. Ved spørsmål om hva de legger i leseferdigheter sier informant B:

*«Avkoding er den grunnleggende leseferdigheten», «avkoding går jo ut på å lese ordene» og «... det er den tekniske biten med å lese».*

Og som C sier:

*«... det er igjen evnen til å reflektere».*

Og A undrer seg spørrende om leseferdigheter:

*«Altså forståelsen? Hvilken måte man leser på og hvor mye man forstår av det man leser? Hvilken utholdenhet man har, klarer man å lese et avsnitt uten å begynne på nytt og hvor konsentrert er man når man leser? Alle disse tingene med lesing henger sammen».*

Som vi ser knytter informantene også lesing til leseforståelse. Informant B oppfatter leseforståelse slik:

*«Avkoding går jo ut på å lese ordene, men det er ikke sikkert du forstår det, har en mening bak det. Og har du en mening bak det, kan du senere knytte en refleksjon til det. Leseforståelsen er jo at du får med deg.»*

og B sier videre om leseforståelse:

*«En ting er å lese og forstå det, en annen ting er jo å kunne videreformidle det».*

Om leseforståelse sier C:

*«At du forstår det du leser»*

og A sier:

*«Det handler om å være fokusert når du skal lese og få med deg det du leser for å kunne gjengi det etterpå. Det har også mye å si om det du leser interesserer deg».*

Det andre nøkkelbegrepet under det første forskerspørsmålet dreide seg om grunnleggende ferdigheter og alle informantene kom inn på de grunnleggende ferdighetene i LK06.

Informant B sier:

*«Det er jo lett å tenke på det som vi snakker så mye om, de fem grunnleggende ferdighetene».*

Informant A sier:

*«Man har de grunnleggende ferdighetene som å lese, regne, skrive... Det er lesing og skriving i alle fag, og vi lærere må rette og veilede elevene hele tiden uansett fag. Det handler om bevisstheten til lærerne om de grunnleggende ferdighetene, som er en rød tråd i alle fag».*

På spørsmål fra meg om grunnleggende ferdigheter kan knyttes til begrepet kompetanse, får jeg følgende betraktninger fra B: at kompetanse er kunnskap og ferdigheter som skal kunne formidles videre. Det blir svart:

*«Ja, hvis du bare har avkodning og ikke skjønner hva det betyr... kompetanse er den samlede kunnskapen og ferdigheter du har som du også kan formidle videre».*

Informant A svarer at

*«Ja, hvis man skal kunne forstå noe, må man kunne lese det».*

Kompetanse betraktes av informant C som fagkunnskap som skal kunne brukes på en reflektert måte:

*«Ja, det synes jeg er et begrep som er misbrukt, faktisk! Nei, det er jo fagkunnskap... og kunne bruke fagkunnskap på en reflektert måte».*

Under det første forskerspørsmålet berørte vi også grunnleggende ferdigheter i lesing. Om dette emnet sa A at tradisjonelt har lesing vært noe norskfaget skal ta seg av, men poengterer at slik er det ikke etter innføringen av LK06. A sa videre at:

*«Lesekompetansen ligger helt i bunnen av alle de grunnleggende ferdighetene som går igjen i alle fag» og «hvis man skal kunne forstå noe, må man kunne lese det».*

Videre kom informantene inn på at grunnleggende ferdigheter i lesing handler om forståelse, refleksjon og «formidling» av ulike tekster. Spesielt er informant B opptatt av at det å forstå ulike tekster og det å kunne bruke disse ulike tekstene er viktig. Det ble sagt at:

*«Grunnleggende ferdigheter i lesing handler om å forstå og bruke ulike tekster», «altså den samlede kunnskapen og ferdighetene du har som du også skal kunne formidle videre» og at: «tekstbegrepet er så vidt».*



På spørsmål om hvordan enkelteleven kan opparbeide seg grunnleggende ferdigheter i lesing sier C at eleven må tilegne seg faktakunnskaper som er nødvendige for å kunne diskutere, reflektere og vurdere.

A er opptatt av at grunnleggende ferdigheter i lesing kan utvikles gjennom:

*«Vi leser, analyserer og tolker tekster».*

Denne informanten er også opptatt av at:

*«Det er stor forskjell på klassene, både i omfang av hva de skal igjennom, og utgangspunkt i hver enkelt elev».*

Videre ble det også sagt av informant A om grunnleggende ferdigheter i lesing at:

*«Jeg kan si og vise til dem hva som er lurt, hvordan det er lurt å jobbe og hvordan det er lurt å gjøre ting. Men jeg vet ikke om de tar det til seg» og «vi leser og svarer på oppgaver for å få svar på om elevene har forstått det de har lest».*

Informantene er opptatte av at grunnleggende ferdigheter i lesing kan opparbeides gjennom faktakunnskaper som gir grunnlag for analyse, refleksjon og det å kunne vurdere.

### **4.3.1 Drøfting knyttet til første forskerspørsmål**

Det første nøkkelbegrepet handler om lesing. Informantene A og B er spesielt opptatte av forståelsen av det som leses. Informant C er opptatt av at elevene skal tilegne seg faktakunnskaper og at de skal kunne reflektere og drøfte. Det er i tråd med LK06 som påpeker at lesing er å hente informasjon, forstå, oppleve, tolke, utforske, reflektere og vurdere. Roe (2011) skriver at lesing er avkoding og forståelse, der målet med lesingen er å forstå det som står skrevet og få nye kunnskaper ved å reflektere over innholdet.

Ved at informantene knytter lesing til forståelse og refleksjon, tolker jeg det dithen at det også er i tråd med det Bråten (2007) skriver om å være medskapere i en tekst og bruke ledetråder i teksten for å utvinne og skape mening. Ingen av informantene kom direkte inn på hvilke måter elevene kan samhandle med ulike tekster for å skape mening. En kom derimot inn på at elevene må være bevisst at det finnes ulike tekster og at disse må leses på ulike måter.

Videre kom også informantene inn på hvordan lesing praktiseres i klasserommet. Slik jeg tolker det informantene sier, kan det synes som om at det foregår individuelle leseprosesser i klasserommet i tillegg til lesing basert på sosiokulturelle teorier. I et av intervjuene blir det

sagt at i en klasse leser de en del i lag, høyt, og at i gjennom dette føler læreren at de oppnår gode resultater. Læreren informerer om at de da sitter i ring og på den måten oppnår de at alle må følge med i teksten og at alle leser. Som det også blir sagt: «*det gir en annen følelse enn å sitte bak pulten*». Som jeg redegjorde for i kapittel 2.1 vil sosiokulturell teori om lesing betrakte lesing ikke bare som et fenomen, men hendinger som er forskjellige, har ulike formål, involverer ulike aktører og kan skje i ulike kontekster (Kulbrandstad, 2003). Slik jeg tolker det informantene sier om lesing, vil eleven gjennom denne måten å lese på oppleve at lesing er mer enn å sitte bak pulten å gjøre arbeid individuelt. Lesing krever at eleven kan lese i ulike kulturelle praksiser. Ved at lesing praktiseres innenfor en sosial ramme, vil det kanskje bidra til at lesing som grunnleggende ferdighet blir «en av murene i kunnskapens hus», slik Skjelbred og Aamotsbakken (2010) beskriver det.

Det informantene her sier om viktigheten av å være en god leser og ha god leseforståelse, samsvarer med det Roe (2011) skriver om at tekstkulturen elevene møter skal være et utgangspunkt for læring. Gjennom forståelse og tolking av innholdet får eleven nye kunnskaper (Roe, 2011). Informantene følte at elevene oppnådde gode resultater ved å sitte i ring og lese en tekst i lag. Denne måten å organisere undervisningen på vil gi rom for læring gjennom en sosial kontekst, og handlingsverbene som LK06 legger opp til vil kunne oppnås.

Samtidig blir det også presisert at noen elever ikke vil lese høyt i klassen. Disse får tilbud om å lese høyt for lærer eller bruke leselabben til å lese inn teksten slik at lærer kan lytte. På denne måten blir det å lese «*ufarliggjort*», som informantene sier. Eleven deltar i en individuell leseprosess der lesesituasjonene ikke oppfattes som naturlige. Roe (2011) påpeker at lesing skal hjelpe eleven både med avkoding, forståelse og bidra til nye kunnskaper gjennom refleksjon. Slik jeg tolker informantene kan det å lese i en leselabb oppfattes som ikke naturlig og autentisk i forhold til virkelige verden. Det gir derimot eleven hjelp i det å tåle og lese høyt for andre. På den måten kan eleven komme videre i den videre leseopplæringen, slik det legges opp til i LK06 og arbeidet med grunnleggende ferdigheter.

I følge utviklingsorienterte teorier om lesing som jeg redegjorde for i kapittel 2.1, har utviklingsfasene ulike trekk (Kulbrandstad, 2003). Elever som går første året i videregående skole skal i følge denne teorien kunne lese «med ulike synspunkt (15-17 år)». Disse stadiene vil kunne sees på som veiledende, og elever vil befinne seg både under og over nærmeste utviklingsfase. Videre er det også forsket på at når elever skal tilegne seg kunnskaper, må eleven bli omkring 15 år før leseforståelsen er bedre lytteforståelsen. Som en av informantene

reflekterte over: «*Høytlesing? Nei, ikke akkurat høytlesing... jeg har en følelse av at det er mange som ikke vil lese høyt, av forskjellige årsaker.*» Kan det tenkes at disse «*mange som ikke vil lese høyt*», sliter med avkoding og forståelse, og at det å lytte til en tekst vil bidra til en bedre læring og kunnskapstilegnelse?

Informantene forbinder leseferdigheter med avkoding og den tekniske biten ved det å lese. Dette samsvarer med Roe (2011), der hun beskriver funksjonelle leseferdigheter som grunnlaget for å beherske lesing. Dette grunnlaget legges i den første leseopplæringen og skal sees på som automatiserte handlinger, jfr. Brevik og Gunnulfsen (2012). Slik jeg videre tolker det mine informanter sier om leseferdigheter, er fokus på at det er mye lesing i alle fag. Gjennom funksjonelle leseferdigheter skal eleven få med seg det teksten formidler samt at eleven skal kunne reflektere og drøfte. Dette er igjen i tråd med LK06 og fokuset på lesing i alle fag gjennom lesing som grunnleggende ferdighet. Som det kommer frem var informant C opptatt av at elevene behersker en viss «*leseevne*» og dermed innehar en viss grunnleggende ferdighet i lesing. Ingen av informantene brukte begrepet «*videre leseopplæring*» som LK06 legger opp til ved at alle lærere er posisjonert som leselærere gjennom lesing som grunnleggende ferdighet. Det ble derimot brukt begreper som avkoding, refleksjon, forståelse og leseevne.

Som jeg redegjorde for i kapittel 2, bruker LK06 en breiere tilnærming av begrepet ferdigheter. De grunnleggende ferdighetene er definert som tverrgående og kombinatoriske og skal bidra til at eleven settes i stand til å beherske hverdagsliv og yrkesliv. Dette er igjen i overenstemmelse med Skjelbred & Aamotsbakken (2010) som knytter ferdigheter opp mot kompetanse. På direkte spørsmål fra meg om grunnleggende ferdigheter kan knyttes opp mot kompetanse, er det sprik i svarene mine informanter gir. Informant A og B knytter kompetanse til forståelsen av det som leses. B sier videre at kompetanse er den samla kunnskapen og ferdighetene som skal kunne formidles videre. Informant C mente at kompetanse er fagkunnskap, og at denne fagkunnskapen skal kunne brukes på en reflektert måte. Ingen brukte begrepet *literices* om LK06, men i tråd med Kulbrandstad (2003), var informantene inne på at ferdigheter og kunnskap skulle kunne brukes på en reflektert måte.

Oppsummert vil jeg trekke frem at mine informanter mener at lesing er avkoding som må gjøres med forståelse og refleksjon for å kunne tilegne seg kunnskap. Dette samsvarer i stor grad med Roe (2011) sin beskrivelse av lesing. Roe (2011) skriver at lesing er å forstå og sette

sammen bokstaver til meningsbærende ord, og gjennom denne prosessen tilegne seg kunnskaper gjennom tekster, diagrammer og ulike medier gjennom evnen til refleksjon.

Ved å bringe inn grunnleggende ferdigheter, trekker informantene frem LK06 og de grunnleggende ferdighetene som presenteres der. En av informantene er opptatt av at lærerne må bevisstgjøres i de grunnleggende ferdighetene som skal være som en rød tråd i alle fagene. Jeg tolker det dithen at denne bevisstgjøringen informanten snakker om er i tråd med det Skjelbred og Aamotsbakken (2010) skriver i sin bok; at de grunnleggende ferdighetene er et grunnlag alt annet bygger på, en mur i kunnskapens hus.

Det mine informanter sier om lesing som grunnleggende ferdighet, er knyttet til forståelse. Ved at eleven forstår, kan eleven ta til seg kunnskaper som igjen fører til at formidlingen til ulike mottakere i hverdagsliv og yrkesliv går greit. Ingen av informantene sa direkte noe om at de grunnleggende ferdighetene som er kombinatoriske og tverrgående i LK06 skal gjøre elevene i stand til å beherske hverdagsliv og yrkesliv (Skjelbred og Aamotsbakken, 2010).

#### **4.4 Læringsstrategier, lesestrategier og lesekompetanse**

Dette andre forskerspørsmålet berørte tre ulike nøkkelbegreper:

*”Hva forbinder lærere med begrepene «læringsstrategier», «lesestrategier» og «lesekompetanse»?*

Mine informanter ble først spurt om hva de forbinder med læringsstrategier.

A svarte:

*«... at det er en strategi man legger opp hvor hver enkelt elev lærer best mulig og lykkes på sine premisser. For min del har jeg en samtale med hver elev på begynnelsen av året hvor vi snakker om hvordan de har hatt det tidligere, hvordan de jobber best og hva de føler de lærer mest av» og «jeg har troen på variert undervisning og at man klarer å tilpasse litt... så langt det lar seg gjøre ... slik at hver enkelt får den beste læringsstrategien. At man så langt det lar seg gjøre tar hensyn til det».*

En annen av mine informanter, B, sa noe tilvarende om læringsstrategier:

*«Om det tenker jeg at det heter jo at vi lærer på så forskjellig vis. Og da tenker jeg på at noen skal ha godt lys, noen skal ha ro, noen må sitte for seg selv, noen må ligge, noen må spise og noen må absolutt ha musikk. Og jeg bruker å snakke litt med elevene om det».*

Og B undret samtidig

*«Det er jo måter du lærer på?».*

Videre kommer C inn på at læringsstrategier er:

*«Forskjellige måter å legge opp undervisningen på, og forskjellige måter eleven skal prøve å tilegne seg den kunnskapen» og «det er jo et betydelig sprik i nivået. Innenfor en faggruppe på 20-30 elever vil det være et betydelig sprik. Også i motivasjon. Sprik i motivasjon».*

Fra læringsstrategier kom vi inn på lesestrategier. Jeg spurte om hva mine informanter forbinder med lesestrategier. A sier at:

*«Lesestrategier er en strategi for å lese bedre og mer nyttig. Altså: hvorfor leser du? Leser du for at læreren har sagt det, eller leser du fordi du faktisk interesserer deg?» og «det er en strategi for å få elevene til å tilegne seg mest mulig av det stoffet de leser».*

Videre undrer B om lesestrategier at:

*«... det er jo måter du lærer på, kanskje...? Må du lese grundig mange ganger, holder det å lese det nøye en gang, understreke, repetere? Så det er vel slike strategier du bruker når du skal bruke en tekst som du skal lese for å lære. Det er vel det som er lesestrategier, tenker jeg».*

Det blir sagt av C at lesestrategier er:

*«... strategier for å få elevene til å tilegne seg mest mulig av det stoffet de leser. Evnen til å trekke ut det viktigste, bruke nøkkelord og nøkkelsetninger. Skrive sammendrag og referat av en tekst».*

Informantene virker samstemte i at lesestrategier er redskaper elevene skal bruke når de skal lese en tekst for å lære. Det er større sprik i svarene når jeg spør om elevene blir presentert for ulike lesestrategier.

En informant sier at klassen blir presentert for et lesekurs som inneholder studieteknikk. Videre sier informanten at elevene må lære at det å lese en fagtekst leses annerledes enn en skjønnlitterær tekst. Informant A sier:

*«I lesekurset er det litt studieteknikk. Altså, hvordan er det lurt å lese en bok i forhold til en ren fagtekst? Man leser disse tekstene på forskjellige måter. Er det lurt å notere ved siden av, lage tankekart også videre?»*

Informant C sier at elevene presenteres det å kunne skrive sammendrag, referat og lignende.

B sier at elevene lærer å transformere en tekst om til en figur, og omvendt. Denne informanten lærer elevene at tekstoppgaver kan tegnes, og at ulike illustrasjoner kan leses med ord:

*«Jeg er veldig opptatt av at elevene skal kunne lese en tekst og transformere den om til en figur, og omvendt» og «vi kan ikke løse et problem hvis vi ikke har tegnet skissen. Vi ser det mye bedre, og får en oversikt».*

Informant B avslutter med følgende:

*«Jeg kan for lite om lesestrategier til at jeg skal kunne drive undervisning i det» og videre «jeg tror vi føler at vi ikke har tid til det heller».*

Det andre forskerspørsmålet berører også lesekompetanse.

Informant B kom inn på at lesekompetanse er den samlede kompetanse i:

*«Ferdigheter, avkoding og forståelse» og «at du også kanskje til og med vet at det finnes flere måter å lese på» videre at «du kan bruke sånne teknikker. At du har kompetanse på lesing. En ting er jo at man skal lese og forstå det, en annen ting er jo ofte at man skal kunne videreformidle det. Hvis du ikke har lesekompetanse, kan du ikke formidle det videre. Fordi da har du ikke forstått det».*

Også her var informantene opptatte av forståelse og refleksjon. Det kommer til uttrykk ved at C sier:

*«Lesekompetanse er å kunne bruke fagkunnskap på en reflektert måte»*

også at eleven skal kunne formidle videre det som er lest:

*«Å forstå det du leser, evnen til å ta opp det du leser» og «i fag er det jo basiskunnskapene det handler om, som er grunnlaget slik at du kan reflektere over en sak eller tekst».*

Om lesekompetanse sier A:

«Jeg tenker man kan lære seg til å bli en god leser, man kan øve seg opp til det. Det finnes mange gode teknikker for å bli en god leser. Nummer en er å legge bort alt som distraherer, man må være konsentrert om lesingen for å få en god lesekompetanse.»

Vi ser at informantene knytter lesekompetanse til forståelse, refleksjon og formidling av kunnskap. Informant B kom også inn på at eleven må vite at det finnes flere måter å lese på.

#### **4.4.1 Drøfting knyttet til andre forskerspørsmål.**

På spørsmål om hva informantene legger i begrepet læringsstrategier svarte to av mine informanter ganske likt. Den ene (A) kom inn på at det er en strategi «*man legger opp til*» slik at hver enkelt elev lærer best mulig og lykkes på sine premisser. Denne informanten kom også inn på at «*man klarer å tilpasse litt*» slik at hver elev får «*den beste læringsstrategien*». Her ble det også sagt at gjennom samtaler denne informanten har med elevene ved skolestart, kommer det frem hvordan eleven har hatt det før, hvordan eleven jobber best og hvordan eleven lærer mest. Informanten er også opptatt av variasjon i undervisninga og at man så langt det lar seg gjøre tar hensyn til enkelteleven.

Den andre informanten (B) sier noe samsvarende om læringsstrategier. Det blir lagt vekt på at elevene lærer på forskjellig vis, og dermed har behov for ulike tilpasninger. Denne informanten undrer seg også over om læringsstrategier er «*måter du lærer på?*»

Videre kommer informant C inn på at læringsstrategier er forskjellige måter å legge opp undervisningen på, og forskjellige måter eleven skal tilegne seg kunnskaper på. Det blir også sagt at i en elevgruppe er det betydelig sprik både i nivå og motivasjon.

Slik jeg tolker informantene har de et felles syn på læringsstrategier. Min undersøkelse viser at informantene forbinder læringsstrategier med måter læreren underviser på. På den måten skal enkelteleven kunne tilegne seg kunnskaper. Læringsstrategiene skal altså hjelpe eleven med å lykkes på sine premisser i kunnskapstilegnelsen. Ingen sier direkte at læringsstrategier er fremgangsmåter elevene skal bruke i eget læringsarbeid på tvers av fag og ferdigheter.

Ved å gå dypere inn i det informantene sier om læringsstrategier, kan det synes som om de legger opp undervisningen slik at det fremmer læring. Det begrunner jeg med at de har fokus på at «*eleven skal lykkes på sine premisser*», «*at elever lærer på ulikt vis*», og at gjennom variasjon i undervisningen oppnår elevene «*forskjellige måter å tilegne seg kunnskap på*». Som tidligere nevnt var alle opptatte av at gjennom variasjon i undervisningen ville læreren kunne nå flere elever i kunnskapstilegnelsen. Ut fra det som kom frem var alle opptatte av

variasjon. Om «variasjon» er i form av ulike lesestrategier, skrivestrategier, lyttestrategier og muntlige strategier, kom ikke frem i denne studien. Slik jeg tolker det, koblet ingen av informantene læringsstrategier til at elevene selv skal bruke disse strategiene aktivt i eget læringsarbeid.

Innenfor sosiokulturell læringsteori er kommunikasjon mellom aktørene i en læreprosess viktig. I følge Dobson og Engh (2010) kan læringsutbyttet økes gjennom elevsamarbeid. Videre er også samarbeidet mellom lærer og elev viktig, slik at nåværende kompetanse kan kartlegges og nye læringsmål klargjøres. Det innebærer, i følge Dobson og Engh (2010), at også læringsstrategier skal klargjøres sammen med eleven slik at måloppnåelsen blir høyere.

To av mine informanter forteller at de bruker å ha en samtale med elevene om hvordan de lærer best, men ingen sa direkte at de samtaler og avtaler hvilke læringsstrategier som egner seg best i læringsarbeidet for enkelteleven.

Læringsstrategier ansees som et overordnet begrep for ulike strategier (Brevik og Gunnulfsen, 2012). Som jeg har presisert tidligere i oppgaven, ble de grunnleggende ferdighetene sentral etter innføringen av LK06 i norsk skole. Samtidig ble lesing som et av basisfagene styrket. Ved at lesing som grunnleggende ferdighet ble innført, ble også arbeidet med lesestrategier, forståelse og engasjement et prioritert område i skolen i flere fag (Bjorvand og Tønnessen, 2012). Lesestrategier er strategier elevene bruker for å lese og forstå en tekst. Det å jobbe med lesestrategier vil kunne påvirke leseforståelsen i positiv retning. Strategiene skal brukes bevisst, strukturert og systematisk og fungere som en plan for lesingen (Roe, 2011).

Slik jeg tolker det mine informanter sier om lesestrategier, er de ganske samstemte i at det er måter å lese en tekst på for å lære. Og for å lære knyttes også refleksjon og drøfting til den leste teksten. Som jeg har presentert tidligere sier informant A bl.a. at «*lesestrategier er en strategi for å lese bedre og mer nyttig*» og «*det er en strategi for å få elevene til å tilegne seg mest mulig av det stoffet de leser*». Videre sier informant B «*det er vel slike strategier du bruker når du skal bruke en tekst som du skal lese for å lære*». Informant C er opptatt av dette er «*strategier for å få elevene til å tilegne seg mest mulig av det stoffet de leser*».

Dette samsvarer med det Roe (2011) skriver om lesestrategier. Hun skriver at det er fremgangsmåter som kan hjelpe eleven til å forstå teksten bedre. Hun skriver videre at lesestrategiene skal brukes bevisst, strukturert og systematisk. På denne måten fungerer strategiene som en plan for lesingen og nye strategier kan tas i bruk om eleven ikke forstår.



Roe (2011) omtaler dette som metakognitiv strategibruk der eleven har kunnskap om ulike strategier og vet hvilke strategier som fungerer best i gitte situasjoner. Aamotsbakken og Knudsen (2011) skriver at for å kunne lese med forståelse bør elevene beherske lesestrategier som de bruker over tid. I faglitteraturen ser vi at leseforståelsen knyttes tett opp mot arbeidet med lesestrategier som elevene skal bruke bevisst, strukturert og systematisk (Roe, 2011). Informantene gir ikke uttrykk for at lesestrategier brukes bevisst, strukturert og systematisk i enkeltelevens læringsarbeid.

Roe (2011) presenterer virkningsfulle lesestrategier. Forskerne har kommet frem til hva gode lesere gjør når de leser. Gode lesere har en metakognitiv kompetanse som vil si at de overvåker egen lesing og bruker strategier aktivt. Gode lesere er aktive før, under og etter lesingen. På denne bakgrunn presenterer Roe (2011) ulike strategier som omtales som svært sentrale i leseforståelsen. I og med at mine informanter ikke navngir noen spesielle lesestrategier, vil jeg gjennom en analyse av deres praksis prøve å finne eksempler på om ulike lesestrategier benyttes. Lesestrategiene jeg har valgt å se nærmere på er hukommelsesstrategier, kontrollstrategier, utdypningsstrategier/ elaborering og organiseringsstrategier. Slik jeg oppfatter det har informantene ikke etablert en felles oppfatning i bruken av virkningsfulle lesestrategier. Slik jeg tolker det, brukes lesestrategier ubevisst i undervisningen. Dette samsvarer med forskning som sier at lærere i videregående skole i stor grad ikke benytter lesestrategier i undervisningen. Det er ikke lesingen som er problemet, heller at elevene ikke kan benytte seg av virkningsfulle strategier (Kjærnsli og Roe, 2010).

Hukommelsesstrategier er overfladiske strategier som knyttes til det å pugge og gjengi. Denne måten å jobbe på kan være nyttig ved innlæring av nytt stoff. For å oppnå en dypere forståelse, bør denne strategien knyttes til andre lesestrategier (Brevik og Gunnulfsen, 2012). Slik jeg tolker mine informanter, blir ingen lesestrategier nevnt spesielt, annet enn at alle er bevisst på hva lesestrategier er. Slik jeg tolker det informantene sier om egen praksis, blir hukommelsesstrategier benyttet i undervisningen. Ved nærmere analyse og drøfting, kan det informant C sier om nøkkelord, sammendrag og referat, knyttes til hukommelsesstrategier. På den måten får eleven «*tilegne seg informasjon og kunnskap*» og «*å huske hvis du skal lære deg noen faktakunnskaper*». Slik jeg tolker informant A om «*lesekurset*» knyttes det til studieteknikk i form av å ta notater. Tidligere i intervjuet har det også blitt sagt av informant A om lesing: «*det handler om å være fokusert når du skal lese og få med seg det du leser for å kunne gjengi det etterpå*». Også informant B er opptatt av forståelse, refleksjon og det å

tilegne seg kunnskaper. Det blir sagt «å få med seg innholdet» og «og har du en mening bak det, kan du senere knytte en refleksjon til det».

Ved å benytte seg av utdypningsstrategier/ elaborering, skal leseren foregripe en tekst. Ved å jobbe på denne måten skapes det en forventning til hva som kommer til å skje (Roe, 2011). Slik jeg tolker informant A, trekkes det frem at eleven skal være kjent med at ulike tekster leses ulikt. Det blir sagt at «man leser disse tekstene på forskjellige måter. Er det lurt å notere ved siden av, lage tankekart også videre». Jeg tenker at ved å bruke tankekart er informanten inne på det å foregripe en tekst ved at leseren tar i bruk forkunnskaper for å finne sammenhenger og trekke slutninger (Brevik og Gunnulfsen, 2012). I samme bok skriver forfatterne at denne forventningen til teksten kan gjøre lesingen mer fokusert, motivert, konsentrert og aktiv. Informant A viser også til at ved å sitte i ring og lese i lag, oppnås gode resultater. Slik jeg tolker det, kan denne måten å jobbe på knyttes til utdypningsstrategier ved at det skapes en viss forventning til teksten gjennom denne måten å jobbe på.

Organiseringsstrategier i form av at leseren strukturerer innholdet i en tekst kommer til uttrykk ved at informant B trekker frem at elevene lærer å tegne skisser av en skrevet tekst, og omvendt. Ved å jobbe på denne måten kan forståelse og læring skje på et dypere nivå. Dette er i tråd med Brevik og Gunnulfsen (2012) som skriver at leseren strukturerer innholdet i en tekst og på den måten tydeliggjøres innholdet. Roe (2011) omhandler dette som visualisering der innholdet i teksten tydeliggjøres gjennom billedlige fremstillinger.

I empirien finner jeg ikke noen eksempler på om elevene presenteres for kontrollstrategier i opplæringen. Ved å bruke kontrollstrategier er det leseren selv som vurderer i hvilken grad teksten er forstått, og om nye strategier skal brukes. Roe (2011) skriver at kontrollstrategier, i form av å overvåke egen leseprosess, er den viktigste og mest omfattende lesestrategien.

Slik jeg tolker mine informanter, er det ikke etablert noen felles forståelse for hvorfor og hvordan elever skal bruke ulike læringsstrategier. Det eksisterer heller ikke noen felles praksis i arbeidet med lesestrategier. Ved analyse av informasjonen jeg fikk av mine informanter, kan det synes som om lesestrategier brukes ubevisst i læringsarbeidet. Det kan kanskje ha sammenheng med det informant B trekker frem avslutningsvis om egen kompetanse og tidsaspektet. Det blir sagt: «jeg kan for lite om lesestrategier til at jeg skal kunne drive undervisning i det» og «ikke tror jeg vi har tid til det heller».

Dette forskerspørsmålet berørte også lesekompetanse. Ved spørsmål om lesekompetanse kommer informantene inn på den samlede kompetanse «i ferdigheter, avkoding og forståelse». En kom også inn på at elevene ved å inneha lesekompetanse vet at det finnes ulike måter å lese på. Også her er informantene opptatt av forståelse og refleksjon. Videre også at eleven skal kunne formidle videre det som er lest.

Informantene definerer ikke en felles forståelse av begrepet lesekompetanse, men til sammen er de inne på deler av definisjonen Roe (2011:191) gjengir om lesekompetanse «*lesekompetanse innebærer at elevene kan forstå, bruke og reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster, for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og evner, og delta i samfunnet*».

Oppsummert vil jeg trekke frem at informantene forbinder læringsstrategier med måter lærer tilpasser og tilrettelegger for læring i klasserommet. Det ble poengtert at elever bør imøtekommes i henhold til hvordan de lærer best. Her er variasjon et stikkord. Det blir også sagt at samtidig er det et stort sprik både faglig og i motivasjon til hver enkelt. Ingen kom inn på at læringsstrategier forbindes med fremgangsmåter elevene skal bruke i organiseringen av egen læring j.fr. opplæringsloven og LK06. Informantene kom heller ikke inn på at læringsstrategier kan brukes som et overordnet begrep j.fr Brevik og Gunnulfsen (2012).

Mine informanter forbinder lesestrategier med måter å lese bedre og mer nyttig. Lesestrategier brukes for å lære av den skrevne teksten. Det poengteres at det er viktig i kunnskapstilegnelsen. Ingen nevner lesestrategier i form av hukommelsesstrategier, kontrollstrategier, utdypningsstrategier/ elaborering og organiseringsstrategier. Det er kontrollstrategier som omtales som den viktigste og mest omfattende strategien for å komme videre i læringsprosessen (Bråten, 2007). Det kan synes som om mine informanter i sin praksis mangler en felles forståelse for hvorfor elevene skal bruke ulike lesestrategier i læringsprosessen. Når denne felles forståelsen ikke eksisterer, vil også mangel på et felles innhold kunne være fraværende.

Lesekompetanse omtaler mine informanter delvis i tråd med Roe (2011) når de kommer inn på forståelsen, og at eleven skal kunne bruke kunnskapen til refleksjon over den leste teksten. Ingen nevner god lesekompetanse som viktig for det videre livet. Slik jeg tolker mine informanter knytter de i stor grad lesekompetanse til «skolefaglig» kompetanse.

## 4.5 Tilpasset opplæring og tilpasset opplæring i lesing

Dette tredje forskerspørsmålet berørte to nøkkelbegreper:

*Hvordan forstår lærere «tilpasset opplæring» og «tilpasset opplæring i lesing»?*

Informantene A og B kom inn på kartleggingsprøven i lesing når intervjuet handlet om tilpasset opplæring i lesing.

Om tilpasset opplæring sier B:

*«... tilpasset opplæring eller differensiering, hvis jeg kobler litt i hop her. Det er jo en opplæring som er tilpasset den enkelte elev. Vi har ikke alltid de samme forutsetningene, og da er vi som lærere forpliktet å tilpasse opplæringen».*

Informant A sier at:

*«Tilpasset opplæring er en opplæring som går til den enkelte elev og som er skreddersydd for den enkelte elev. Hvordan kan den her eleven lære best mulig og hvilken strategi trenger eleven». Og «hva slags tiltak, hjelpemiddel eller måter å gjøre ting på er hensiktsmessige for at resultatet i det hele tatt skal bli best mulig. Man må jo se... det er veldig mange faktorer som spiller inn. Hva slags utgangspunkt eleven har».*

Informantene kan synes samstemte i at tilpasset opplæring gjennomføres på elevnivå der undervisningen legges opp og tilpasses ut fra elevene. Det kommer til uttrykk ved at også min tredje informant, C, sier følgende:

*«Det må jo være at man legger opp undervisningen i forhold til de elevene man har. Hvis det er noen som har spesielle problemer, så må man eventuelt hjelpe og tilpasse etter det».*

Alle kommer inn på at variasjon er et viktig innenfor tilpasset opplæring. A sier:

*«Jeg har troen på variert undervisning, og at man klarer å tilpasse litt».*

Om variasjon sier B:

*«Variasjon er absolutt et stikkord. Differensiering betyr jo at ikke alle gjør det samme eller når like langt. Eller, det kan godt hende at på sikt når de like langt, men veien dit har vært litt mer krokete».*

Denne informanten sier også at tilpasset opplæring ved å knytte teori til praktiske oppgaver, i mindre grupper, oppleves som en god måte å variere undervisningen på, der lærer kommer tettere innpå eleven.

Informant C sier at variasjon er av betydning fordi:

*«Det er jo en betydelig forskjell i både motivasjon og faglig evne, det er klart. De flinkeste får nok flere drøftingsoppgaver enn de litt mindre motiverte. Det er også en forskjell i hvor mange som leverer de vanskeligste oppgavene».*

Vi ser at informantene koblet tilpasset opplæring til enkelteleven gjennom variasjon i undervisningen. Informant B hadde koblet sammen tilpasset opplæring og differensiering. På spørsmål hva informantene legger i differensiering, sier de følgende:

B sier dette om differensiering:

*«Slik jeg opplever arbeidsordren så er det: gå ut i klasserommet og den undervisningen du gir der skal ikke være gitt til klassen som klasse, men du skal se hver enkelt elev. Og du skal snakke til hver enkelt elev. Det betyr jo at du kanskje ikke kan gjøre den samme forklaringen i full klasse, men jobber litt i små grupper».*

Når vi snakket om differensiering kom informant A kommer inn på:

*«I gruppearbeid, hvem setter man i lag? Skal de svake sitte i lag, eller er det lurt å ha dem i lag med de som er sterk»? Og «det er vanskelige ting alt det her. Det er fint å snakke om og tenke på, men vanskelig å gjennomføre!»*

Om differensiering sa informant C:

*«Dette er ordinære elever, så alle skal jo egentlig nå de samme kompetansemålene. Det er jo ikke spesialundervisning jeg driver med. Så alle skal ha den samme målsettinga for opplæringa og det er jo den samme målinga som foregår for alle».*

Vi ser her at mine informanter forbinder differensiering til «å se hver enkelt elev», praktisk læringsarbeid ved å bruke «gruppearbeid» og «spesialundervisning».

Når vi kom inn på tilpasset opplæring i lesing, sier A følgende:

*«Eleven kan trenge ekstra støtte, og i undervisningen kan det hende at jeg ikke gir så mange oppgaver slik at eleven skal nå over det. Man må følge ekstra med på den det måtte gjelde. Noen ganger er det tilleggsting. Kanskje er det diagnoser med i bildet»? Og «jeg må ta hensyn til flere ting, for eksempel kan ikke eleven jobbe i gruppe. Og da må man ta små grep i timene».*

Videre sier denne informanten:

*«Hvor mye man klarer å tilpasse opplæringen kommer også an på størrelsen på klassen. Jeg har en liten klasse hvor flere elever er svake og trenger tilpasset opplæring. Der blir kanskje oppgavene i mindre omfang og å lese kortere tekster. I tillegg er det lettere for meg å være nede ved pulten å hjelpe i gang og slikt».*

Denne informanten har fokus på enkelteleven ved tilpasset opplæring i lesing ved «å ta små grep i timene». Denne informanten kom også inn på at i små klasser vil det være et større rom for «å tilpasse opplæringen».

Når vi samtalen dreide seg om nøkkelbegrepet «tilpasset opplæring i lesing», kom informant A inn på kartleggingsprøven i lesing som er en prøve i grunnleggende ferdigheter. A sier:

*«... i noen tilfeller, ganske ofte, så er et jo ikke bare i norsk de har gjort det dårlig, kanskje også engelsk og/ eller matte».*

Om tilrettelegging for enkelteleven etter kartleggingsprøven sier informant B:

*«... det settes i gang tiltak, enten blir det satt av ekstra timer med ekstra norsklærer eller leselabben» og «tiltak knyttes opp til norskfaget og leselabben. Jeg tror det er helt rett... jeg har ikke kunnskaper om lesestrategier og opplæring i norsk».*

Informant C forteller at denne ikke er kjent med om kartleggingsprøver er gjennomført og er dermed ikke kjent med resultater etter disse prøvene.

To av informantene, som er kontaktlærere, forteller at kartleggingsprøven i lesing er knyttet opp mot norskfaget. Det er norsklærerne som gjennomfører og retter prøven. En spesialpedagog med kompetanse i lesing ser også over prøvene og deretter skal kontaktlærer og faglærere bli informert gjennom klasselærerråd. En av informantene (B) sier at

*«det er norsklærerne som gjennomfører prøven i lesing. De går gjennom prøven så får kontaktlærerne resultatene og tar resultatene med seg til klasselærerråd».*

Den andre (A) sier at

*«det er norsklæreren som gjennomfører og retter prøven og gir prøven videre til spesialpedagogen. Vi diskuterer hvordan det kan være lurt å gå fram».*

Min tredje informant (C), som er faglærer, sier at

*«jeg har ikke fått noe kjennskap til resultater av kartlegginga i den klassen jeg har. Jeg vet ikke om det er gjennomført? Jeg burde vært informert.. og det synes jeg alle faglærere skulle vært informert om».*

Vi ser at informantene forteller om ulikhet i informasjon de sitter igjen med etter at kartleggingsprøven i lesing er gjennomført avhengig av om de er faglærer eller kontaktlærer. Informant A og B forteller at tiltak på elevnivå ligger til faget norsk.

#### **4.5.1 Drøfting knyttet til tredje forskerspørsmål**

På spørsmål hva informantene legger i begrepet tilpasset opplæring, svarte informant A: *«tilpasset opplæring er en opplæring som går til den enkelte elev og som er skreddersydd for den enkelte elev».* Denne informanten kom også inn på *«hvordan kan den her eleven lære best mulig og hvilken strategi trenger eleven».* Informant svarte B at det er *«er jo en opplæring som er tilpasset den enkelte elev».* Denne informanten kom også inn på at elevene har ulike forutsetninger og at lærerne dermed er forpliktet til å tilpasse opplæringen. C svarte at tilpasset opplæring er *«at man legger opp undervisningen i forhold til de elevene man har».*

Informantene syntes samstemte i at tilpasset opplæring skal gjennomføres på elevnivå og at undervisningen legges opp og tilpasses til den enkelte. Her kan det synes som om informantene har etablert en felles forståelse for hva prinsippet om tilpasset opplæring innebærer. Det som informantene sa her samsvarer med NOU:18 der tilpasset opplæring beskrives som opplæring gitt til den enkelte elev i tråd med evner og forutsetninger. Ingen kom direkte inn på at tilpasset opplæring er sentrale prinsipper i LK06 og skal være et virkemiddel for læring. Informantene kom heller ikke inn på at tilpasset opplæring er forsterket og juridisk forankret gjennom opplæringsloven.

Mine informanter var opptatt av at tilpasset opplæring skal skje i møte med enkelteleven. Dette synet samsvarer med den smale tilnærmingen til tilpasset opplæring. Det vil si at det er i

møte med enkelteleven læring og utvikling skjer (Bjørnsrud, 2008). Også LK06 presiserer at tilpasset opplæring skjer i møte med den enkelte.

I styringsdokumentene og faglitteraturen er variasjon og differensiering sentralt innenfor tilpasset opplæring. LK06 presiserer at den enkelte elev trenger ulikhet i innsats for økt læring (LK06). Ulikhet i innsats kommer til uttrykk i st.meld. nr. 31 (2007-2008), der variasjon er sentralt. Ulikhet i innsats presiseres som variasjon gjennom arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og variasjon i intensitet i opplæringa (st.meld. nr. 31 (2007-2008)). Imsen (2009) beskriver differensiering som variasjon i det faglige innholdet. Differensiering kan dermed forstås som et virkemiddel for tilpasset opplæring.

Alle informantene var opptatte av variasjon, og det kommer til uttrykk ved at A sa: *«jeg har troen på variert undervisning»*. Denne kom også inn på at *«man klarer å tilpasse litt»*. Informant B begrunner viktigheten av variasjon med omtrent samme argument: *«at ikke alle gjør det samme eller når like langt»*. Informant C trekker inn at elevene er ulike og at i en elevgruppe er det *«en betydelig forskjell i både motivasjon og faglig evne, det er klart. De flinkeste får nok flere drøftingsoppgaver enn de litt mindre motiverte. Det er også en forskjell i hvor mange som leverer de vanskeligste oppgavene»*.

Som vi ser her, var alle informantene opptatt av at variert undervisning er sentralt i tilpasset opplæring. Ingen sa direkte på hvilken måte ulikhet i innsats kan komme til uttrykk ved variasjon gjennom arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og variasjon i intensitet i opplæringa (st.meld. nr. 31). Informant B koblet tilpasset opplæring direkte sammen med differensiering. Informant C koblet differensiering til spesialundervisning. A koblet differensiering til det praktiske læringsarbeidet. Selv om det kunne synes som om informantene hadde samme oppfatning av tilpasset opplæring, er det sprik i hvordan tilpasset opplæring oppfattes når vi kom inn på differensiering. Informant B knytter tilpasset opplæring direkte sammen med differensiering og sier: *«tilpasset opplæring eller differensiering, hvis jeg kobler litt i hop her»*. Vi ser her at informant B kaller dette en ordre: *«Slik jeg opplever arbeidsordren så er det: gå ut i klasserommet og den undervisningen du gir der skal ikke være gitt til klassen som klasse, men du skal se hver enkelt elev. Og du skal snakke til hver enkelt elev. Det betyr jo at du kanskje ikke kan gjøre den samme forklaringen i full klasse, men jobber litt i små grupper»*. Informant A knytter differensiering til det praktiske arbeidet og sier at *«det er vanskelige ting alt et her. Det er fint å tenke på, men vanskelig å gjennomføre»*. Denne informanten tenker praktisk gjennomføring og undrer seg over om det



det er lurt å koble sammen svake elever med faglig sterke elever i gruppearbeid. Min tredje informant (C) knytter differensiering til spesialundervisning: «*Dette er ordinære elever. Det er jo ikke spesialundervisning jeg driver med*». Denne informanten er også opptatt av at elevene i denne gruppa skal oppnå de samme kompetansemålene og alle skal vurderes likt: «*så alle skal ha den samme målsettinga og det er jo den samme målinga som foregår for alle*». Ut fra det som kom frem i undersøkelsen, tolker jeg det slik at informantene har ulik forståelse og praktisering av differensiering. Et moment ved manglende felles forståelse er at elever vil kunne vurderes ut i fra samme faglige kriterier og dermed kunne oppleve manglende differensiering (Bachmann og Haug, 2006).

En av skolens oppgaver er å drive variert undervisning (st.meld. nr. 31, 2007-2008) slik at alle elever opplever læring ved at undervisningen passer den enkelte. Skolen skal tilrettelegge slik at alle opplever like muligheter (LK06). Variert undervisning kan forstås som differensiering. Imsen (2009) beskriver differensiering som variasjon i det faglige innholdet. Differensiering kan dermed forstås som et virkemiddel for tilpasset opplæring. Imsen (2009) beskriver differensiering som kvalitativ eller kvantitativ. Ingen av informantene kom inn på nettopp dette, selv om de brukte ordet variasjon.

Øzerk (2011) presenterer to typer differensiering; *pedagogisk* og *organisatorisk*. Denne måten å differensiere på kan deles i tre undergrupper: tempodifferensiering, omfang-/breddedifferensiering og metodisk differensiering (Øzerk, 2011). Mine informanter brukte ingen av disse begrepene. Ved analyse og tolkning av det de sier, kan det synes som om pedagogisk differensiering er til stede i klasserommene. Det underbygges gjennom det B sier: «*Differensiering betyr jo at ikke alle gjør det samme eller når like langt. Eller, det kan godt hende at på sikt når de like langt, men veien dit har vært litt mer krokete*». Dette kan sees på som tempodifferensiering (Øzerk, 2011). Informant C kommer også inn på at «*de flinkeste får nok flere drøftingsoppgaver en de litt mindre motiverte*», noe som i følge faglitteraturen kan sees på som omfang-/breddedifferensiering (Øzerk, 2011). Eksempel på metodisk differensiering finner jeg i det A sier: «*i gruppearbeid, hvem setter man i lag? Skal de svake sitte i lag, eller er det lurt å ha dem i lag med de som er sterk*»? Videre sier A: «*eleven kan trenge ekstra støtte, og i undervisningen kan det hende at jeg ikke gir så mange oppgaver slik at eleven skal nå over det*». «*Der blir kanskje oppgavene i mindre omfang og å lese kortere tekster.*»

Organisatorisk differensiering i form av intensiv opplæring over en kortere periode (Øzerk, 2011) blir benyttet av informant B som sier følgende: «å gå ut i klasserommet og den undervisningen du gir der skal ikke være gitt til klassen som klasse, men du skal se hver enkelt elev. Og du skal snakke til hver enkelt elev. Det betyr jo at du kanskje ikke kan gjøre den samme forklaringen i full klasse, men jobber litt i små grupper». Det kommer frem her at denne informanten organiserer elevene i små grupper etter behov. Informant A kom inn på at differensiering kan være vanskelig å få til på grunn av store klasser. Det blir sagt: «Hvor mye man klarer å tilpasse opplæringen kommer også an på størrelsen på klassen».

Hensikten med ulike måter å differensiere på være å ivareta den enkelte elev. God læring gjennom differensiering er målet (Buli-Holmberg og Ekeberg, 2009). Mine informanter har ikke etablert noen felle forståelse av begrepet differensiering. Ulikhet i oppfattelsen av differensiering hos mine informanter kan bidra til den enkelte elev ikke får tilpasset opplæring i tråd med loven og plandokumenter.

Når vi kom inn på tilpasset opplæring i lesing, sa informant A at eleven kan trenge ekstra støtte og at antall oppgaver tilpasses. Det kan også være å ta hensyn til konkrete ting eleven sliter med «og da må man ta små grep i timene». Denne informanten kom også inn på at tilpasset opplæring i lesing har en organisatorisk utfordring i antall elever i klassen; i små klasser er det enklere å drive tilpasset opplæring i lesing enn i større klasser. Informanten kom inn på at tida strekker bedre til i små klasser, og lærer har bedre mulighet til å være ved pulten og hjelpe enkelteleven.

Tilpasset opplæring i lesing brakte oss inn på kartleggingsprøven i lesing. Denne prøven tester elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing. A sier: «i noen tilfeller, ganske ofte, så er et jo ikke bare i norsk de har gjort det dårlig, kanskje også engelsk og/ eller matte». Vi ser her at informant A knytter prøven til faget norsk og ikke til lesing som grunnleggende ferdighet.

Om kartleggingsprøven sier informant A og B at tiltak igangsettes med ekstra timer med ekstra norsklærer, eller bruk av leselabben. Informant B sier «tiltak knyttes opp til norskfaget og leselabben. Jeg tror det er helt rett... jeg har ikke kunnskaper om lesestrategier og opplæring i norsk».

Informant C forteller at han ikke er kjent med om kartleggingsprøver er gjennomført og er dermed ikke kjent med resultater etter disse prøvene: «jeg har ikke fått noe kjennskap til resultater av kartlegginga i den klassen jeg har».

Min tolkning av det informantene sa er at kartleggingsprøven i lesing knyttes opp mot faget norsk. Det er norsklærer som gjennomfører og retter prøven, for deretter å informere kontaktlærere og faglærere gjennom klasselærerråd. Det som kommer frem i denne undersøkelsen er at kontaktlærer og faglærer ikke får samme informasjon om enkeltelevens prestasjoner etter at prøven er gjennomført og rettet. Tiltak rettet mot enkeltelever er knyttet opp mot faget norsk.

Kartleggingsprøven er et ledd i de nasjonale tiltakene som ble iverksatt for å fremme elevenes leseferdigheter og lesevaner (Bjorvand og Tønnessen, 2012). I evalueringen av kunnskapsløftet viser forskning til at i videregående skole har lesing som grunnleggende ferdighet fått lite gjennomslag og at hjelpetiltak i stor grad knyttes til elever med lese- og skrivevansker (Bjorvand og Tønnessen, 2012). Som det kommer frem i intervjuet, kan det tyde på at lesing som grunnleggende ferdighet på denne skolen fortsatt er knyttet til faget norsk og ikke er integrert i alle fag slik det legges opp til i LK06. Det kan også synes som om hjelpetiltak knyttes til norsk, og at det dermed er faget norsk som fortsatt har hovedansvaret for å ivareta den videre leseopplæringen, og dermed videreutvikle en god lesekompetanse hos eleven i videregående skole.

Lesing som grunnleggende ferdighet er en forutsetning for å være en fullverdig deltaker i dagens kunnskapssamfunn (Bråten, 2007). Det er derfor en forutsetning at alle lærere definerer seg som leselærere i sine fag (Udir, 2010).

NOU:18 presiserer at lærestoff og organisering skal tilrettelegges slik at den enkelte elev utvikler sine grunnleggende ferdigheter og på den måten kan oppnå kompetansemålene i LK06. Det stiller store krav til skolen at samarbeidet blir organisert på en slik måte at alle lærere som er involvert i elevens læring og utvikling blir involvert i tilpasset opplæring. Buli-Holmberg og Ekeberg (2009) skriver at læringsmål skal fastsettes og tilpasses, og metoder som er tilpasset den enkeltes måte å lære på skal tilpasses. Læringsutbytte knyttet opp mot kompetansemål skal være målbare og enkle for eleven å forstå. Knyttet til kartleggingsprøven kan det være nødvendig med et nærmere samarbeid, slik at alle kan være involvert i dette arbeidet, samt i å evaluere læringsprosess og læringsutbytte.

Oppsummert vil jeg trekke frem at mine informanter har en felles forståelse for hva prinsippet om tilpasset opplæring innbefatter. De har en smal tilnærming, og presiserer at tilpasset opplæring skjer i møte med enkelteleven. Ingen trakk frem at tilpasset opplæring er sentralt i

LK06, der målet er at elever skal prestere bedre. De kom heller ikke inn på at kravet om tilpasset opplæring er forsterket og juridisk forankret jfr. opplæringsloven.

Innenfor tilpasset opplæring var mine informanter opptatte av at variasjon er sentralt. Ingen nevner at ulikhet i innsats kan kjennetegnes ved variasjon i arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og variasjon i intensitet i opplæringen (St.meld. nr. 31, 2007-2008). De bruker ikke noen av disse begrepene konkret. Slik jeg tolker mine informanter, kommer det ikke frem at opplæring planlegges med et bevisst fokus på variasjon.

Informantene forstår differensiering ulikt. Informant B kobler sammen tilpasset opplæring og differensiering til «en arbeidsordre» der lærer «skal se hver enkelt elev». Informant A forbinder differensiering til praktisk læringsarbeid og sier «det er fint å snakke om og tenke på, men vanskelig å gjennomføre!». Informant C trakk frem at «dette er ordinære elever» og knytter differensiering til spesialundervisning.

Tilpasset opplæring i lesing førte oss inn på kartleggingsprøven. Her er det ulikhet i hvilken informasjon lærerne får i etterkant av prøven avhengig av om de er kontaktlærer, faglærer eller norsklærer. Prøven og hjelpetiltak knyttes opp mot faget norsk.

#### **4.6 Vurdering og vurdering for læring**

Dette fjerde forskerspørsmålet berørte to nøkkelbegreper:

*Hva forbinder lærere med «vurdering» og «vurdering for læring»?*

Om vurdering sier informant A:

*«Man skal se på det elevene har gjort eller gjør og gi en tilbakemelding til dem, vurdere det... kanskje tips til videre arbeid og på en måte noe de skal strekke seg etter» og «man må jo gjøre en god vurdering hvis det skal ha noen hensikt», «det er jo viktig at de skal lære noe av vurderingen».*

Informant B sier:

*«Vi er jo opptatte av vurdering, både underveisvurdering og sluttvurdering. Er det en vurdering av det du kan, eller er det en vurdering som skal hjelpe deg for å lære noe og kunne noe».*

C er opptatt av at vurdering er knyttet til hva en elev har fått med seg av fagstoff. Det blir sagt:

*«Begrepet vurdering er jo at du prøver å finne ut hva en elev har fått med seg av et fagstoff».*

Informant C kommer også inn på at gjennom vurderingsarbeidet skal eleven få noe å strekke seg etter og at *«læringsstrategier»* som brukes i undervisningen gir et forventet utbytte.

Informant A kom inn på at elevene vurderes gjennom ulike tilbakemeldinger, både som underveisvurdering og sluttvurdering. A sier:

*«Enkelte ganger får elevene karakter, noen ganger en skriftlig vurdering uten karakter og noen ganger muntlig tilbakemelding» og «mange vurderinger er jo bare underveis».*

B sier noe tilsvarende:

*«De får jo tilbakemeldinger, enten har vi små prøver eller så har vi praktisk arbeid, i tillegg til rapporter» og «jeg pleier å si til mine elever at du skal til enhver tid vite hvilken karakter du har i faget».*

Informant C sier at elevene vurderes skriftlig og muntlig, både med og uten karakter og kommentarer. Muntlig vurderes eleven i fagsamtaler og ved aktivitet i klassen.

Andre del av dette forskerspørsmålet brakte oss inn på vurdering for læring. Informant A og B sier at innenfor temaet vurdering for læring forventes det hele tiden en progresjon i læringsarbeidet. A uttrykker det slik:

*«De skal jo lære noe hele tiden, det skal på en måte være en progresjon».*

Informant B sier:

*«... og det betyr jo at du får en slik progresjon i måten å arbeide på».*

C var opptatt av at elevene skal ha noe å strekke seg etter.

Vi griper fatt i det som blir sagt her om at *«de skal jo lære noe hele tiden»* og kom dermed inn på at innenfor vurdering for læring er et av prinsippene at læringsutbytte kan økes ved at elevene kjenner til mål og kriterier. Jeg spurte om elevene er kjent med mål for undervisningen og kriterier de skal vurderes ut i fra.

Informant A kom inn på følgende når vi snakket om mål:

*«Ja, det gjør de. Man prøver på en måte å presisere det. Lærebøkene er jo gode i de fleste fag... men man kan jo alltid bli flinkere til å presisere hvorfor vi gjør dette, hvorfor leser vi dette».*

B svarte at:

*«Jeg vil si, ja. De lærebøkene vi har er jo også utformet slik at alle avsnitt faktisk begynner med hva som er kompetansemålene og når vi har gjort dette skal vi være nådd dit. Så det er jo en målsetting, og da skjønner man hvorfor».*

Om elevene kjenner til målet for det de skal lese svarte C:

*«Ja, det bør de være... det tror jeg de er. Læreboka er jo tydelig på de kompetansemålene».*

Om vurderingskriterier blir det sagt av informantene A og B at det er viktig for eleven å vite hva som skal vurderes. Det blir uttrykt slik av A:

*«Før man vurderer et arbeid så tror jeg det er viktig at man på forhånd har gjort klart hva som vil bli vurdert. For det er jo viktig for eleven å vite hva som kreves og hva læreren forventer» og «enkelte ganger er elevene med på å lage kriterier. Vi bruker jo læreplanen da. Noen ganger gjør jeg det».*

B sier dette:

*«Ved hver arbeidsoppgave kommer det et nytt element inn... nå gjør vi oppgaven slik og i dag skal vi bare vurdere dette» og «kriteriene ligger der. Det er også en sak. Man kan ha så klare kriterier man vil, men hvem er de klare for. Er de klare for meg eller eleven. Og uansett om de er klare, når kriteriene skal legges inn i tolkningen av en oppgave, så er det rom for diskusjon».*

C sier at i og med at lærebøkene har et tydelig fokus på kompetansemålene, så vet også elevene til en hver tid hva de vurderes ut i fra.

Som vi ser var informantene opptatte av det å gi tilbakemeldinger til elevene. Dette brakte oss videre inn på fremovermeldinger som er sentralt innenfor vurdering for læring. På direkte spørsmål om elever får råd om hvordan de kan forbedre seg med tanke på lesing, svarte informant A:

*«at de skal ha noe å strekke seg etter... sånne lure tips kan man jo gi. Man kan gi verktøyene for å lykkes» og «da kommer det jo an på om jeg har tid og mulighet til å sette meg med å snakke med den eleven, men jeg prøver jo».*

B kom inn på at eleven får tips og råd om hva som må læres og kunnes:

*«at du må lære det og det. Dette skal vi gjøre og dette her må du lære, og dette her må du kunne».*

Informant C sier:

*«det har jeg ikke brukt så mye».*

Informantene A og B kommer inn på egenvurdering. Egenvurdering er også et sentralt punkt innenfor vurdering for læring.

A knytter egenvurdering til at eleven retter sitt eget arbeid, og at eleven vurderer seg selv i gruppearbeid og ved muntlige fremføringer. Ved arbeid i grupper vurderer eleven seg selv ut fra skjema:

*«Når de skal vurdere seg selv er de som oftest veldig kritisk, ofte mer kritisk enn meg. Men de er bevisst. Det kan jo være fordi kriteriene er mer tydelige» og «det er jo viktig at de lærer noe» videre «når man vurderer seg selv, så lærer man veldig mye».*

B kommer inn på at gjennom en god dialog får eleven mulighet til å vurdere eget arbeid og gi seg en karakter, både i praktisk arbeid og ved skriftlighet.

Informant C praktiserer ikke egenvurdering.

Ved vurdering for læring skal elevene være aktivt med i læringsprosessen. Informant B forteller at elevene i denne klassen ikke vurderer hverandre. Denne informanten bruker medelever som gode ressurspersoner og forbilder på hvordan oppgaver kan løses. Informanten sa at på den måten kan elever med gode praktiske/ teoretiske egenskaper være ressurser for hverandre. Dette brakte oss inn på det å mestre i læringsarbeidet.

På direkte spørsmål fra meg om hva informantene tenker om sammenhengen mellom elevens mestring og læring, får jeg følgende svar fra B:

*«Jeg praktiserer vel ikke at de skal bedømme hverandre... men det jeg gjør, og det jeg oppfordrer til, er å se på andre elevers arbeid. Ikke fordi de skal bedømme hverandre, men*

*fordi den eleven er en god ressursperson. Og hva tror du den eleven føler? Da er vi inne på mestring og læring!»*

Informant A kommer inn på at aktive elever i læringsarbeidet kan man oppnå gjennom ulike former for elevsamarbeid. Informanten kom inn på at elever f.eks. presenterer noe for hverandre slik at de andre kan være med på å vurdere det. Denne informanten har også god erfaring med å la elevene jobbe i gruppe, og at innspill fra elevene først drøftes i gruppa for så å komme til enighet i plenum. Denne informanten berørte også gruppesammensetninger:

*«... som ikke nødvendigvis er den beste matchen arbeidsmessig», «men der er jo samarbeid for læring... å kunne lære å gi tilbakemelding til andre».*

Denne informanten (A) avslutter med at:

*«å mestre er **absolutt** i læringsarbeidet».*

Informant C definerer elevsamarbeid i vurdering for læring som gruppearbeid og har erfaring med elevene har en tendens til «å rasjonalisere arbeidet». Denne informanten (C) kom inn på at mestring i læringsarbeidet henger sammen med motivasjon:

*«Mestrer man så er man kanskje bedre motivert... ja, det vil jeg nok si!»*

På spørsmål fra meg om de kunne si noe om hvordan de ser på sammenhengen mellom motivasjon og læring, sa A:

*«Å lese en tekst som man interesserer seg for er jo mye lettere. Så motivasjon er absolutt!»*

B sa noe tilsvarende:

*«Motivasjon er det som påvirker aller mest!»*

Også informant C kom inn på at motivasjon er en viktig faktor i læringsarbeidet:

*«Det er helt åpenbart at motivasjon er helt avgjørende!»*

Det kom frem at informantene ser en klar sammenheng mellom motivasjon og læring.

#### **4.6.1 Drøfting knyttet til fjerde forskerspørsmål**

Det første nøkkelbegrepet omhandler vurdering og informantene ble spurt om hva de forbinder med dette begrepet. Informant A kom inn på at eleven skal lære noe av vurderingen, og at «vurderingen må være god» hvis den skal ha noen hensikt. Det blir også sagt at



vurdering handler om å gi tilbakemeldinger til eleven med tips og råd som formidler noe å strekke seg etter. Informant B sa noe tilsvarende, at «*vi er opptatt av temaet*» og at vurdering kan være «*en vurdering av det du kan, eller er det en vurdering som skal hjelpe deg for å lære noe og kunne noe*». Min tredje informant C, er opptatt av at vurderingen skal hjelpe læreren med å finne ut hva «*en elev har fått med seg av et fagstoff*». Denne informanten kommer også inn på at gjennom vurderingsarbeidet skal eleven få noe å strekke seg etter og at «*læringsstrategier*» som brukes i undervisningen gir et forventet utbytte.

I undersøkelsen kom det frem at informantene var opptatte av at eleven skal ha noe å strekke seg etter. Videre kom A og B inn på at læring er sentralt i vurderingsarbeidet, mens informant C hadde fokus på hva eleven får med seg av fagstoffet. Vi ser her at informantene har ulikt fokus i vurderingsarbeidet. I forskrifter til opplæringsloven og st. meld 16 (2006-2007) kommer det frem at vurdering skal være en del av et målrettet arbeid, der læring og utvikling er i fokus. Informantene gir tilbakemelding til elevene gjennom karakterer, skriftlige kommentarer og ved muntlig aktivitet i klassen eller individuelt i fagsamtaler. De var opptatte av progresjon og læring.

Som jeg har vist til tidligere, er forskrift til opplæringsloven klar på at eleven har rett til vurdering. Ingen av informantene kom inn på at vurdering er lovfestet og at vurderingen skal ha en brei tilnærming til læring og hjelpe eleven i læringsarbeidet ved at eleven vet hvor han er, hvor han skal og veien videre (St. meld 16, 2006-2007). Informant C sier for øvrig også at vurderingen skal kunne si noe om læringsstrategier som brukes i undervisningen gir et forventet utbytte. Hvilke strategier det vises til kom ikke frem i denne undersøkelsen. Slik jeg tolker dette utsagnet, kan det vises til elevens faglige utbytte i og med at denne informanten er opptatt av «*hva eleven har tatt til seg av fagstoff*». Videre; hvis det faglige utbytte er høyt (elever skårer høyt på prøver/ tester), er læringsstrategiene som brukes i undervisningen god. Dette utsagnet kan ha sammenheng med hva informanten sa tidligere i intervjuet og koblet til læringsstrategier. Strategiene defineres som ulike måter å legge opp undervisningen, og som måter eleven skal tilegne seg kunnskap på.

I og med at individuell vurdering skal være en del av et målrettet arbeid der læring og utvikling er i fokus, kan Blooms taksonomi som viser hvordan kunnskap kan klassifiseres være et hjelpemiddel (Øzerk, 2011). Mine informanter kom ikke konkret inn på hvilken måte de tenker seg at et vurderingsarbeid kan gi læreren kunnskaper om elevens læringsprosesser, fremgang og læringsutbytte. Informant A kom inn på at vurderingen må være god og ha en

hensikt. Dette utsagnet fører meg inn på vurderingens formål i forskrift til opplæringsloven (<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724> ). Der presiseres det at formålet med vurderingen er god tilbakemelding og rettleing til eleven. Det presiseres ikke noe nærmere hva som legges i god tilbakemelding, annet enn at vurderingen skal være underveis og et redskap i elevens læreprosess. Videre skal vurderingen være et grunnlag for tilpasset opplæring slik at eleven øker sin kompetanse gjennom forbedret opplæring. Eleven skal altså ha meldinger om sin faglige utvikling og hva som skal til for å forbedre seg i faget. Vurdering i fag tar utgangspunkt i LK06. Det mine informanter sier, viser ikke en felles oppfatning av vurderingens formål. Ingen nevner at vurdering skal være grunnlaget for tilpasset opplæring.

Mine informanter kom inn på at elevene vurderes gjennom ulike tilbakemeldinger, både som underveisvurdering og sluttvurdering. Her er informantene ganske samstemte i at tilbakemeldinger gis muntlig og skriftlig, med og uten karakter. Tilbakemeldinger til elever kan i følge informant B og C gis ved dialog, observasjon og ulike elevarbeid. Slemmen (2010) skriver at vurderinger som gjøres over tid ved å bruke dialog, observasjon og ulike elevarbeid, vil gi et bilde av elevens læring og kompetanse som er riktigere enn sluttprøver. Underveisvurderingen der dialog, observasjon og elevarbeid danner grunnlaget for vurderingen, vil kunne gi eleven faglig relevante tilbakemeldinger for videre læring (Dobson og Engh, 2010). For å kunne styrke elevens forutsetning for å lære, bør tilbakemeldinger til eleven fortelle dem noe om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen. Dette er et av de fire forskningsbaserte prinsipper i vurdering for læring som beskrives på; <http://udir.no/vurdering/>. Informantene gir tilbakemeldinger til sine elever, men slik jeg tolker det, er det mest i forhold til fagstoff.

Dette fører oss over på underveisvurdering i form av vurdering for læring (vfl). Mine informanter oppfatter vfl som at det skal være progresjon i arbeidet, eleven skal lære noe og ha noe å strekke seg etter. Det blir uttrykt slik av informant A: *«de skal jo lære noe hele tiden, det skal på en måte være en progresjon»*. B sier: *«og det betyr jo at du får en slik progresjon i måten å arbeide på»*. C var opptatt av at elevene skal ha noe å strekke seg etter.

Vi ser at informantene kom inn på at vurdering skal bære preg av læring, progresjon og at eleven skal ha noe å strekke seg etter. Vurdering for læring, som kan være et redskap i underveisvurderingen, skal gi eleven faglig relevante tilbakemeldinger for videre læring (<http://www.udir.no/vurdering/>). Vurdering for læring skal altså brukes som et redskap i elevens læringsprosess, gi grunnlag for tilpasset opplæring og bidra til at eleven øker sin

kompetanse. Slik jeg tolker mine informanter kom de ikke konkret inn på hvordan de gir en «god vurdering» som skal hjelpe eleven videre i læringsprosessen, selv om de nevner begreper som læring, progresjon og noe å strekke seg etter. Slik jeg ser det, mangler det en felles konkret handlingsplan for hva, hvordan og hvorfor eleven skal vurderes i lys av læring og dermed kunne oppnå økt kompetanse.

Forskrift til opplæringsloven presiserer at ved vurdering i fag er det kompetansemål i LK06 som danner grunnlaget for vurderingen. Dette førte oss over på det å ha tydelige læringsmål for opplæringen. Informantene presiserer at eleven kjenner til mål for undervisningen. Alle kom inn på at lærebøkene de bruker i de fleste fag er gode og emner i bøkene starter med kompetansemål som presiserer hva eleven skal lære. Men som informant A kom inn på: «*man kan jo alltid bli flinkere til å presisere hvorfor vi gjør dette, hvorfor leser vi dette*». Kriterier for hva som skal vurderes i faget mener informantene at eleven må kjenne til. A mener eleven må vite hva som skal vurderes. C kom inn på at siden målene er klare er også kriteriene klare. B er mer skeptisk til kriterier, og undrer seg over for hvem kriteriene er klare, og det vil alltid være rom for diskusjoner.

Vurdering for læring bygger på forskningsbaserte prinsipper som poengterer hva som skal til for at elever skal kunne lykkes i læringsarbeidet. Eleven skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem. Det skal altså være fokus på tydelige læringsmål, og det er kompetansemålene i LK06 som danner grunnlaget for vurdering i fag (<http://www.udir.no/vurdering/>). Mine informanter trakk frem at elever er kjente med mål for timen i og med at læreboka har tydelig målformulering. Det kom ikke frem at informantene sammen med eleven kartlegger elevens kompetanse i faget for deretter å klargjøre nye læringsmål. Dobson og Engh (2010) skriver at læringsstrategier skal klargjøres sammen med eleven slik at eleven oppnår en høyere grad av måloppnåelse. Det kom ikke frem at informantene klargjør læringsstrategier sammen med eleven.

Forventninger til hva eleven skal kunne, og vurderes ut i fra, bør også inngå i læringsarbeidet (<http://www.udir.no/vurdering/>). Informant A trakk frem at noen ganger er elever med på å lage kriterier, med utgangspunkt i LK06. Eleven får på den måten kjennskap til hva som kreves i faget, samt hva «*lærer forventer*». B kom inn på «*for hvem er kriteriene klare*», mens C trakk frem at siden målformuleringene er tydelige, vil også eleven vite hvilke kriterier de vurderes ut i fra. Den sosiokulturelle læringsteori forutsetter kommunikasjon mellom aktørene i en læreprosess (Dobson og Engh, 2010). Jeg finner at informantene ved klargjøring av mål

stort sett viser til målformuleringer i læreboka. Ved kriterier for vurdering finner jeg at informant A noen ganger benytter seg av elevmedvirkning når kriterier skal utformes. Slik jeg tolker mine informanter, eksisterer det ikke en felles praksis i henhold til det første prinsippet i vurdering for læring.

I vurdering for læring er begrepet «fremovermeldinger» sentralt. Fremovermeldinger kan ses i sammenheng med et av de fire prinsippene i vurdering for læring som understreker at eleven får råd om hvordan de kan forbedre seg (<http://udir.no/vurdering/>). Informant A trakk frem at ved å bruke fremovermeldinger kan eleven få «*lure tips*» og «*verktøyene for å lykkes*». Tidsaspektet ble også trukket frem der det ble sagt at «*og da kommer det jo an på om jeg har tid og mulighet til å sette meg med å snakke med den eleven, men jeg prøver jo*». Informant B kom inn på noe tilsvarende: at ved å gi eleven gode råd og tips vil eleven gjøre, lære og kunne noe. Jeg tolker det dithen at A og B gir fremovermeldinger til elevene. Informant C sier at «*det har jeg ikke brukt så mye*». For å komme videre i læringsarbeidet, viser forskning at eleven skal få råd om hvordan de skal forbedre seg. Dette kan gis gjennom fremovermeldinger. Min tolkning av det informantene sier, viser ulik praksis i det å gi råd og veiledning i hvordan eleven skal kunne forbedre egen læring. Hva informantene A og B legger i tips, verktøyene for å lykkes, kommer ikke frem i denne undersøkelsen. C bruker ikke fremovermeldinger.

Et sentralt prinsipp innenfor vurdering for læring er egenvurdering. I prinsippene for vfl heter det at elevens forutsetning for å lykkes styrkes dersom eleven er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling (<http://www.udir.no/vurering/>). Informant A og B praktiserer egenvurdering der eleven retter eget arbeid, vurderer og gir seg selv karakter. Det blir trukket frem at ved egenvurdering er elever mer kritiske til arbeidet de har gjort, og at dette er en god læreprosess. Informant B kom inn på at god dialog med eleven er viktig. Informant C praktiserer ikke egenvurdering.

I forskrift til opplæringsloven beskrives egenvurdering som aktiv deltagelse i vurdering av eget arbeid, kompetanse og faglig utvikling. Aktive elever i læringsprosessen omtales i LK06 som elevmedvirkning. Slik jeg tolker mine informanter praktiserer A og B egenvurdering i form av at eleven retter og vurderer eget arbeid. Informantene gir ikke uttrykk for at eleven oppfordres til aktiv deltagelse når kompetanse skal kartlegges og læringsmål klargjøres.

Elevmedvirkning fordrer i følge Slemmen (2010) at eleven deltar aktivt i å definere læringsmål, utforme kriterier, gi sitt bidrag med spørsmål til prøver og oppgaver, vurdere seg

selv opp mot læringsmål, snakke med medelever om læring og velge ut arbeid til presentasjon. Vurdering for læring kan plasseres innenfor en sosiokulturell læringsteori fordi det fordrer aktiv deltagelse og god kommunikasjon mellom partene i en læringssituasjon. I en læringsprosess som samsvarer med sosiokulturell teori skal lærer tilrettelegge og tilpasse læringsaktivitetene etter elevens behov hevder Dobson og Engh (2010). Innenfor vurdering for læring fungerer lærer som veileder/ coach der formålet er å fremme læring gjennom konstruktive tilbakemeldinger, motiverende teknikker og spørsmål som fremmer refleksjon (Slemmen (2010)). Med andre ord skal eleven delta aktivt i hele læringsprosessen der alle bidrar til hverandres læring. Ingen av informantene bruker begrepet elevmedvirkning, selv om dette begrepet er sentralt i LK06.

Mine informanter A og C definerte elevsamarbeid som gruppearbeid. Informant B definerer elevsamarbeid på en måte der elever får være ressurspersoner for hverandre. Dette førte oss over på mestring og motivasjon. Informantene brukte begreper som «*absolutt*», «*helt avgjørende*» og «*dette påvirker aller mest*» om mestring og motivasjon. I følge Dobson og Engh (2010) fordrer den sosiokulturelle læringsteori kommunikasjon der målet er økt læringsutbytte. Elevsamarbeid kan bidra til økt mestringsfølelse slik at eleven kommer videre i læreprosessen Dette er i tråd med Vygotskys utlegninger om nærmeste utviklingszone. Informant B bruker medelever som ressurspersoner i læringsarbeidet og et slikt elevsamarbeid vil kunne gi økt læringsutbytte gjennom mestring. Slemmen (2010) beskriver sammenhengen mellom motivasjon og mestring. Elevens følelse av å mestre kan bidra til at elevens indre motivasjon øker. I vurdering for læring er det å gi eleven bekreftelse på mestring i tråd med de fire forskningsbaserte prinsippene (<http://www.udir.no/vurdering/>). Målet med elevsamarbeid vil være at den gode kommunikasjonen i samspill med medelever. Det å snakke om læring med medelever og aktiv deltagelse bidrar til nye kunnskaper og ferdigheter og dermed økt kompetanse. Slik jeg tolker mine informanter, har de ulikt syn og ulik praksis når det gjelder elevsamarbeid.

Oppsummert vil jeg trekke frem at informantene hadde et felles syn der de forbinder vurdering med at eleven skal ha noe å strekke seg etter. Informant A og B kom deretter inn på at gjennom god vurdering skal eleven lære noe. C kom inn på at vurderingen skal hjelpe læreren i å sjekke om undervisningen gir et forventet faglig utbytte. Vi ser her et ulikt fokus. Ingen kom inn på at vurdering er et målrettet arbeid der elevens læringsprosess, fremgang og læringsutbytte skal være sentralt. Ingen kom heller inn på at god vurdering er grunnlag for tilpasset opplæring, og dermed grunnlag for metakognitiv læring.

Vurdering for læring forbinder informantene med progresjon i læringsarbeidet og at eleven skal ha noe å strekke seg etter. Informantene kommer ikke konkret inn på de fire forskningsbaserte prinsippene i vurdering for læring. Slik jeg tolker informasjonen etter intervjuene styrer læreboka mye av arbeidet med elevens mål for læringen. Det samme gjelder arbeidet med kriterier; når målene er klare kjenner også elevene kriteriene de skal vurderes ut i fra. Eleven vurderes ikke med tanke på å kartlegge kompetanse og dermed heller ikke for å lage nye mål der også læringsstrategier inngår.

Mine informanter har ulik praksis ved å gi fremovermeldinger. Det er også ulik praksis ved egenvurdering og elevmedvirkning, samt elevsamarbeid. Informantene er opptatte av at eleven skal mestre, og dermed vil elevens motivasjon for læring bli bedre.

Selv om det har vært satset på vurdering for læring, kan det som kom frem i intervjuene tyde på en ulikhet i praksisen for hva, hvordan og hvorfor eleven skal vurderes for læring.

#### **4.7 Oppsummering av sentrale funn**

Problemstillingen i denne oppgaven tar utgangspunkt i om kartleggingsprøven i lesing påvirker pedagogisk praksis i en videregående skole. Jeg ønsket altså å finne ut om kartleggingsprøven i lesing medvirker til at elever får tilpasset opplæring og hvordan tilpasset opplæring gjennomføres i praksis.

Ved hjelp av fire av fire forskerspørsmål (kapittel 1.2) prøver jeg å danne meg et nyansert bilde av hvilke praksiser som gjelder i en videregående skole. Forskerspørsmålene omhandlet begrepene lesing, læringsstrategier, tilpasset opplæring og vurdering.

Ved hjelp av første forskerspørsmål ønsket jeg at informantene skulle dele sine oppfatninger og erfaringer med meg om begrepene lesing, grunnleggende ferdigheter og grunnleggende ferdigheter i lesing. Jeg ønsket klarhet i hvordan informantene definerte begrepene, og hvordan arbeidet med grunnleggende ferdigheter ble gitt oppmerksomhet i undervisningen. Andre forskerspørsmål som omhandlet læringsstrategier, og spesielt lesestrategier, kunne fortelle meg noe om praksis i klasserommene. LK06 legger opp til at elevene skal beherske ulike læringsstrategier for å planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid. Ved at informantene delte sine erfaringer med meg, ønsket jeg altså å finne mer ut om hvordan det praktiske læringsarbeidet med strategier foregår i klasserommene. Tredje og fjerde forskerspørsmål som omhandlet tilpasset opplæring og vurderingsarbeidet, kunne bidra til at jeg fikk et mer nyansert bilde av hvilken praksis som var gjeldende.

Oppsummert vil jeg trekke frem at mine informanter mener at lesing er avkoding som må gjøres med forståelse og refleksjon. Det at eleven skal tilegne seg kunnskaper ved hjelp av lesingen ble ansett som viktig. Informantene koblet fort sammen lesing med den spesifikke grunnleggende ferdigheten i lesing, jfr. LK06. Når nøkkelbegrepet grunnleggende ferdigheter ble berørt, ble det også koblet til LK06. Ingen av informantene kom direkte inn på at de grunnleggende ferdighetene er nært knyttet til begrepet kompetanse i og med at de er kombinatoriske og tverrgående i læreplanen. De grunnleggende ferdighetene skal gjøre elevene i stand til å beherske hverdagsliv og yrkesliv.

For å kunne skaffe meg et nyansert bilde av praksis i en videregående skole, ble informantene utfordret på nøkkelbegrepene læringsstrategier, lesestrategier og lesekompetanse. Jeg ønsket å finne mer ut om praksis innbefattet bruk av ulike læringsstrategier. Jeg vil trekke frem at informantene forbinder læringsstrategier med måter lærer tilpasser og tilrettelegger for læring i klasserommet. Ingen av informantene kom inn på at læringsstrategier er fremgangsmåter elevene skal bruke i organiseringen av egen læring jfr. opplæringsloven og LK06. Mine informanter forbinder lesestrategier med måter eleven kan lese bedre og mer nyttig på. Informantene forbinder elevens lesekompetanse i stor grad til skolefaglig kompetanse.

Videre i intervjuet kom vi inn på hva informantene forbinder med tilpasset opplæring. I forhold til tilpasset opplæring har mine informanter en felles forståelse og en smal tilnærming; det er i møte med enkelteleven læring skjer. Ingen trakk frem at tilpasset opplæring er juridisk forankret og et sentralt prinsipp i LK06 der målet er at elever skal prestere bedre. Informantene kom videre inn på at variasjon er sentralt i tilpasset opplæring, men ingen nevner spesifikt at variasjon kan komme til uttrykk ved ulikhet i innsats ovenfor enkelteleven. Tilpasset opplæring kan kjennetegnes ved variasjon i arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter og læremidler i tillegg til variasjon i intensitet i opplæringen (St.meld. nr. 31, 2007-2008). Når intervjuet handlet om differensiering, hadde informantene ulik oppfatning i hva som ligger i begrepet; tilpasset opplæring som en ordre, spesialundervisning eller praktisk tilrettelegging for den enkelte. To av informantene kom inn på kartleggingsprøven i lesing når intervjuet handlet om tilpasset opplæring i lesing. I hvilken grad informantene får informasjon om resultatene etter prøven avhenger av om de er kontaktlærer, faglærer eller norsklærer. Prøven og hjelpetiltak knyttes i stor grad opp mot faget norsk.

Også informantens erfaringer med vurdering og vurdering for læring skulle være med på å gi et nyansert bilde av hvilken praksis som gjelder i en videregående skole. Informantene ble

spurt om hva de forbinder med disse begrepene. Informantene ga uttrykk for et felles syn på begrepet vurdering der de kom inn på at vurderingen skal bidra til at eleven får noe å strekke seg etter. Ingen kom inn på at vurdering er et målrettet arbeid der elevens læringsprosess, fremgang og læringsutbytte skal være sentralt. Mine funn tyder heller ikke på at informantene ser på vurdering som grunnlag for tilpasset opplæring. Når vi kom inn på vurdering for læring, var informantene opptatte av elevens progresjon i læringsarbeidet og at eleven skal ha noe å strekke seg etter. Informantene kom ikke konkret inn på de fire forskningsbaserte prinsippene i vurdering for læring. Mine funn tyder på at læreboka styrer mye av arbeidet med elevens mål for læringen. Det samme gjelder arbeidet med kriterier; når målene er klare kjenner også elevene kriteriene de skal vurderes ut i fra. Funn tyder på at eleven ikke vurderes med tanke på å kartlegge kompetanse, og dermed heller ikke for å lage nye mål der også læringsstrategier inngår. Tilbakemelding på mestring av leseforståelse og fremovermeldinger for økt forståelse er ikke del av praksis. Vurderingsarbeid er, og har vært et satsningsområde i grunnopplæringen. Svarene jeg fikk tyder på at informantene har ulik praksis for hva, hvordan og hvorfor eleven skal vurderes for læring.



## 5.0 Avslutning

Jeg har i denne oppgaven stilt spørsmålet om resultatene etter kartleggingsprøven i lesing brukes for å gi enkelteleven tilpasset opplæring, og eventuelt hvordan. Bakgrunn for problemstillingen er at leseopplæringen i norsk skole har hatt fokuset rettet mot seg etter dårlige resultater i lesing i PISA- og PIRLS-undersøkelser. Ved innføringen av LK06 ble grunnleggende ferdigheter sentralt, og leseopplæringen gjennom hele grunnopplæringen ble styrket. Det ble innført flere nasjonale tiltak for å øke fokus på leseforståelse, lesestrategier og leseengasjement. Nasjonale kartleggingsprøver ble innført og alle lærere fikk et utvidet ansvar for å være leselærere i sine fag. Kartleggingsprøven i lesing har som mål å sette i gang tiltak overfor elever som ser ut til å ha svake leseferdigheter. Resultatene skal brukes av lærere og skolen for å tilrettelegge for tilpasset opplæring slik at eleven skal kunne prestere bedre faglig.

Denne oppgaven gir ikke generell kunnskap om hvordan lærerne i den videregående skolen tilpasser undervisningen til enkelteleven etter kartleggingsprøven i lesing. Oppgavens datagrunnlag er for lite til det. Men mine funn gir et relativt nyansert bilde av hvordan tre lærere i en videregående skole forstår og definerer begreper knyttet til tilpasset opplæring. Mine funn synliggjør i tillegg deres erfaringer med tilpasset opplæring etter kartleggingsprøven. På et overordnet nivå er oppgaven ment som et bidrag til å skape oppmerksomhet omkring kartleggingsprøver og tilpasset opplæring i videregående skole. For egen del vil oppgaven gi meg innblikk i hvilke praksiser som gjelder på dette feltet.

Med tanke på den sentrale posisjonen grunnleggende ferdigheter har i LK06, er det rimelig å hevde at arbeid med grunnleggende ferdigheter skal være sentralt i skolen. Mine funn viser at informantene har lite fokus på begrepet «grunnleggende ferdigheter». Disse funnene samsvarer med tidligere forskning som konkluderer med at lærere har for lite fokus på de grunnleggende ferdighetene i læringsarbeidet (Risa, 2010; Skjelbred og Aamotsbakken, 2010). Lesing som grunnleggende ferdighet ble av mine informanter knyttet til det å lese med forståelse og ble ikke gitt noen spesiell oppmerksomhet i praksis. Disse funnene samsvarer med Bjorvand og Tønnessen (2012) sin evaluering av LK06. De konkluderer der med at lesing som grunnleggende ferdighet ikke har fått et stort gjennomslag i videregående skole.

Begrepet «læringsstrategier» er også viet mye oppmerksomhet i LK06. Mine funn tyder på at informantene synes å ha en lite nyansert oppfatning av begrepet «læringsstrategier». Funnene tyder altså på at læringsstrategier, i form av virkningsfulle lesestrategier, ikke brukes bevisst,

strukturert og systematisk i det praktiske læringsarbeidet. Intensjonen i LK06 om at alle lærere skal være leselærere i sine fag har ikke fått gjennomslag hos mine informanter.

Også tilpasset opplæring skal i samsvar med LK06 ha en sentral posisjon i dagens skole, og mine informanter hadde en felles forståelse av begrepet. De mente at det er i møtet med enkelteleven læring skjer. Forskningsrapporten «*Forskning om tilpasset opplæring*» (Bachmann og Haug, 2006) viser til at opplæringen bør differensieres slik at alle lærer å mestre ulike læringsstrategier og arbeidsmåter. «Vurdering for læring» skal også være med på å danne grunnlaget for tilpasset opplæring. Mine informanter viste til ulik praksis, men vurderingen innbefatter ikke tilbakemelding på mestring av leseforståelse og fremovermeldinger om hva som skal til for å bli en bedre leser. Wølner (2013) beskriver at tilbakemelding på mestring av leseforståelse og fremovermeldinger for økt forståelse er «nøkkelen i vurdering for læring». Mine funn viser at informantene ikke bruker denne nøkkelen i læringsarbeidet.

Jeg ser at hjelpetiltak etter kartleggingsprøven gjennomføres i faget norsk og knyttes til norsklæreren. Dette til tross for at læreplanen presiserer at alle lærere har ansvar for å løfte frem lesing i sine fag. Når hjelpetiltakene knyttes til faget norsk, og når ikke alle lærere er informert om resultater, vil det være vanskelig for lærere å sette i gang tilpasset opplæring i sine fag. Kartleggingsprøven i lesing er med på «å stille diagnosen», men ikke alle lærere får nødvendig informasjon om enkelteleven slik at tilpasset og rett «behandling» kan bli iverksatt i de ulike lesefagene. Intensjonen i læreplanen om at alle lærere er leselærere i sine fag, stemmer ikke overens med mine funn. Dermed mener jeg å ha grunnlag for å konkludere med at kartleggingsprøven i lesing ikke påvirker hvordan leselærere i andre fag enn norsk tilrettelegger for læring gjennom tilpasset opplæring.

På grunnlag av en helhetlig vurdering av mine funn finner jeg det rimelig å stille spørsmål om hvorfor lærere har såpass lite fokus på grunnleggende ferdigheter og læringsstrategier i tilpasset opplæring etter kartleggingsprøven? Videre stiller jeg meg spørsmålet om hvorfor det er slik? Jeg synes også det er betimelig å spørre om hvor ansvaret ligger for å evaluere enkeltelevers resultater etter kartleggingsprøven og igangsette tiltak. - Ligger det hos den enkelte lærer, eller skal skoleledelsen gjennom etablerte rutiner fange dette opp og være en pådriver i det tilpassede arbeidet? Når det gjelder arbeidet med virkningsfulle (lese)strategier; hvem skal være pådrivere og hvor ligger ansvaret?

Denne oppgaven gir ikke svar på nevnte spørsmål, men jeg har i løpet av arbeidet med oppgaven blitt mer oppmerksom på hvor viktig elevens motivasjon er for læringsutbytte (LK06; Udir. 2007; St.meld. 16, (2006-2007) og Øzerk, 2011). Elevens læring er et resultat av samspillsprosesser med omgivelsene og bidrar på denne måten til metakognitiv læring (Wølner, 2013; Slemmen 2010 og Dobson og Engh, 2010; Roe, 2011). Læring setter fokus på enkelteleven i et læringsfellesskap, og skolen som læringsarena vil derfor ha stor betydning for elevens læringsutbytte. For å oppnå læringsutbytte må eleven forholde seg aktivt til innholdet i skolen (Slemmen, 2010). Etter mitt syn legger LK06 opp til et individualsentrert læringssyn som fordrer endring i hvordan skolen tilrettelegger for læring. Samtidig viser forskning at endring i skolen tar tid og at læreren er sentral i endringsprosesser (Kristiansen, 2011). Mine informanter bekrefter dette, dvs. de har mer fokus på ensidig formidling av kunnskap enn på elevmedvirkning i form av aktive elever i læringsprosessen (LK06). Mine funn samsvarer med tidligere forskning som viser at endringsprosesser i skolen tar tid. Dette kan tyde på at sentrale myndigheter har tatt for gitt at mål og prioriteringer i LK06 lar seg implementere automatisk og smertefritt. Etter mitt syn er det behov for tydelige strategier for hvordan etablerte lærere skal implementere nye praksiser i allerede etablerte praksiser.

Gjennom dialogen jeg hadde med mine informanter får jeg bekreftet at resultatene etter kartleggingsprøven i lesing i liten grad påvirker tilpasset opplæring. Ved en bevisstgjøring omkring pedagogisk bruk av kartleggingsprøven i lesing kan det nye fokuset bidra til at opplæringsmålene i LK06 blir innfridd.

## 6.0 Litteraturliste

- Aamotsbakken, B. og Knudsen, S. V.(2011). *Å tenke teori, om leseteorier og lesing*. Oslo: Gyldendal.
- Bachmann, K. og Haug, P.(2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Volda: Møreforskning, Høgskolen i Volda.
- Brevik, L., M. og Gunnulfsen, A., E.(2012). *Les mindre – forstå mer!* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjorvand, A.-M. og Tønnessen, E.S. (red.) (2012). *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (red.) (2008). *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling* (s. 221-241). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Bråten, I. (red.) (2007). *Leseforståelse, lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dobson, S. og Engh, R. (2010). *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Forskrift til opplæringslova. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>  
18.11.2014
- Frost, J. (1999). *Lesepraksis - på teoretisk grunnlag*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Frost, J. (red.) (2009). *Språk- og leseveiledning i teori og praksis*. Fagernes: Cappelen Akademisk Forlag.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, R. (2006). *Tilpasset opplæring i en lærende skole*. Stjørdal: Læringsforlaget
- Johannessen, A., Tufte, P A. & Christoffersen L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4.utg.) Oslo: Abstrakt forlag
- Kjærnsli, M. & Roe, A. (red.) (2010). *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kristiansen, N. (2011). *Skolepolitikk basert på forskning*.  
<http://www.forskning.no/artikler/2011/juli/293124> 18.11.2014
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling; teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. og Brinkmann, S.(2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk forlag.

NOU 1995: 9 *Identitet og dialog*

NOU 2002: 10 *Førsteklasses fra første klasse*

NOU 2003: 16 *I første rekke*

NOU 2009: 18 *Rett til læring*

Opplæringsloven (1998). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> 05.12.2014.

Risa, Hanne (2010). *Lite fokus på grunnleggende ferdigheter*.  
<http://forskning.no/skole-og-utdanning/2010/03/vage-planer-i-skolen> 18.11.2014

Roe A.(2011). *Lesedidaktikk, etter den første leseoppleringen* (2. utg.) Oslo:  
Universitetsforlaget

Skaftun, A.(2006). *Å kunne lese. Grunnleggende ferdigheter og nasjonale prøver*. Bergen:  
Fagbokforlaget.

Skjelbred, D. og Aamotsbakken, B.(2010). *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*.  
Oslo: Novus Forlag

Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

St. meld. nr. 16 (2006-2007) ... *og ingen sto igjen, tidlig innsats for livslang læring*. Oslo:  
Kunnskapsdepartementet.

St. meld. nr. 20 (2012-2013) *På rett vei*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

St. meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

St. meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Thagaard, T.(1998). *Systematikk og innlevelse*. (3. utg.) Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2005). *Kunnskapsløftet*. Midlertidig trykt utgave – september 2005

Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*  
<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/> 18.11.2014

Utdanningsdirektoratet (2010). *Om kartleggingsprøver i videregående opplæring, fakta*.  
<http://www.udir.no/Vurdering/Kartlegging-videregaende-opplaring/Fakta-om-kartleggingsprover-i-videregaende-opplaring/> 18.11.2014

Utdanningsdirektoratet (2011). *Om kartleggingsprøver i videregående opplæring, lesing*.  
<http://www.udir.no/Vurdering/Kartlegging-videregaende-opplaring/Lesing/> 18.11.2014

Utdanningsdirektoratet. *Vurdering*. <http://www.udir.no/vurdering/> 18.11.2014

Utdanningsdirektoratet (2010). *Kartleggingsprøve i lesing Vg1. Veiledning del 2*.

Utdanningsdirektoratet (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*.

Utdanningsdirektoratet. *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner.*

<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/5-Lokalt-arbeid-med-lareplaner-i-fag/Kompetanse-og-kompetansemaal/> 18.11.2014

Utdanningsdirektoratet (2014). *Nasjonal satsing på Vurdering for læring.*

<http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Nasjonal-satsing1/Nasjonal-satsing-pa-Vurdering-for-laring/> 18.11.2014

Utdanningsdirektoratet (2007). *Sluttrapport om individvurdering i skolen.*

[http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2009/5/Bedre\\_vurderingspraksis\\_sluttrapport\\_til\\_KD.pdf](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2009/5/Bedre_vurderingspraksis_sluttrapport_til_KD.pdf) 18.11.2014

Wølner, T. A. (2013). *Kriteriebasert vurdering.* Oslo: Universitetsforlaget.

Øzerk, K. (2006). *Opplæringsteori og læreplanforståelse* (s. 61-83). Vallset: Opplandske Bokforlag.

Øzerk, K. (2011). *Pedagogikkens hvordan 2.* Oslo: Cappelen Damm.

## 7.0 Vedlegg

### Vedlegg 7.1 Intervjuguide

*Hvordan bruker lærere resultatene etter kartleggingsprøver i lesing som grunnlag for pedagogiske tiltak for enkelteleven?*

**Innledning** med egen presentasjon:

Informere om målsettingen med masterprosjektet og hva jeg vil stille spørsmål om

Hvordan gi tilbakemelding om mine funn

Dokumentasjon av intervjuet, hva gjøres med materialet når prosjektet avsluttes

Anonymitet

Frivillig deltakelse med samtykkeerklæring

Hvor lang tid vil intervjuet ta

**Faktaspørsmål** der målet er å skape god relasjon og tillitsforhold

Utdanning, hvor lenge du har jobbet som lærer, jobbet her lenge, spes.ped utdanning, fagkrets

**Introduksjonsspørsmål med overgangs- og nøkkelspørsmål**

Samtale om ulike begreper knyttet til lesing: leseferdighet/ leseforståelse/ lesekompetanse

**En logisk overgang til nøkkelspørsmålene:** Fra generelle betraktninger til personlige erfaringer

- hva legger du i begrepet lesing?

- hvilke tanker gjør du deg om grunnleggende ferdigheter?

- hva legger du i «grunnleggende ferdigheter i lesing»?

- hvordan jobber du for at elevene skal opparbeide seg grunnleggende ferdigheter i lesing?

- hva tenker du om begrepet kompetanse?

- i hvilken grad vil elevens motivasjon påvirke læringsarbeidet?

- læringsstrategier; hvilke tanker gjør du deg om det?

- lesestrategier; blir elevene presentert for ulike lesestrategier. Hvilke lesestrategier presenterer du for dine elever?

- Hva mener du er formålet med kartleggingsprøver i lesing?

-I hvilken grad får du kjennskap til resultatene etter kartleggingsprøven og hvem har ansvaret for å iverksette eventuelle lesetiltak?

-Hvilke tiltak?

-I hvilke fag får eleven ekstra hjelp og støtte mht lesing? Hvordan organiseres dette og hvem har ansvaret for at lesetiltak følges opp?

### **Tilpasset opplæring (TPO)** med introduksjon, overgang og nøkkelspørsmål

Innledning: samtale om TPO: overordnet prinsipp eller virkemiddel for læring

- Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring (TPO)?
- Hvordan praktiserer du TPO i din undervisning mht lesing?
- Hva tenker du om differensiering og hvordan differensierer du i klassen?
- Kan du si noe om hvordan du opplever sammenhengen mellom mestring og motivasjon for lesing
- Hvordan bør den gode leseopplæringa organiseres og hva bør den inneholde for å fremme læring?

### **Vurdering** med introduksjon, overgangs- og nøkkelspørsmål

Samtale om underveisvurdering som har til formål å fremme læring og gi grunnlag for tilpasset opplæring. Denne formen for vurdering kan også kalles vurdering for læring (VFL)

- Hvordan forstår du begrepet vurdering?
- Hva med vurdering for læring?
- På hvilken måte jobber du med VFL innenfor lesing?
- Hvordan praktiseres elevsamarbeid i lys av VFL?
- Hva tenker du om sammenhengen mellom mestring og læring?
- Hvordan er eleven medvirkende i egen lære-/ leseprosess?
  - o Mål for lesinga
  - o Tilbakemeldinger
  - o Fremovermeldinger
  - o egenvurdering

**Avslutning/ tilføyninger:** Andre ting du ønsker å tilføye som ikke er berørt i dette intervjuet



## Vedlegg 7.2 NSD-godkjenning

### Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Geir Zakariassen

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk Universitetet i Tromsø

Mellomveien 110

9037 TROMSØ

Vår dato: 12.02.2014

Vår ref: 37387 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.01.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

37387

*Hvordan bruker lærere resultatene etter kartleggingsprøver i lesing på VG1 som grunnlag for pedagogiske tiltak for enkelteleven?*

*Behandlingsansvarlig*

*UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens overste leder*

*Daglig ansvarlig*

*Geir Zakariassen*

*Student*

*Ruth Lillian Nilsen*

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ruth Lillian Nilsen [ruthln@online.no](mailto:ruthln@online.no)



Personvernombudet kan ikke se at det i prosjektet behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Personvernombudet legger til grunn at man ved transkripsjon av intervjuer eller annen overføring av data til en datamaskin, ikke registrerer opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, verken direkte eller indirekte. Alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet må være anonyme. Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel og kode.

## **Vedlegg 7.3 Informasjonsskriv om oppgaven**

### **Til deg som jobber med lesing som grunnleggende ferdighet**

#### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet, der min problemstilling er:**

«Hvordan bruker lærere resultatene etter kartleggingsprøver i lesing som grunnlag for pedagogiske tiltak for enkelteleven»

#### **Bakgrunn og formål**

Jeg er mastergradsstudent innenfor spesialpedagogikk og tilpasset opplæring ved Universitetet i Tromsø. Jeg er nå i gang med masteroppgaven, og trenger informanter som er villig til å dele sine erfaringer med meg om kartleggingsprøver i lesing og hvilke tiltak som settes i verk ovenfor enkelteleven.

Formålet med prosjektet er å finne ut om kartleggingsprøver i lesing brukes som pedagogisk hjelpemiddel for at eleven skal nå læreplanens mål i lesing

For å finne ut av denne problemstillingen, vil jeg bruke intervju som metode. I den forbindelse trenger jeg informanter, og jeg håper du synes dette virker spennende og at du kan hjelpe meg.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Jeg vil ta kontakt med deg der vi kan avtale tidspunkt for samtaler om tema kartlegging, tilpasset opplæring og vurdering for læring. Intervjuet vil bli tatt opp på diktafon og vil ta opp mot en time.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Du er sikret anonymitet, kun student og veileder vil ha innsyn. Ingen navn knyttes til intervjuet. Etter bearbeiding vil lydopptak bli slettet. I masteroppgaven vil du som informant ikke bli gjenkjent

Prosjektet skal etter planen avsluttes 2014.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg blir anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med

Student Ruth L. Nilsen

eller

veileder Geir Zakariassen

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

## **Vedlegg 7.4 Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt informasjonsskriv, samt muntlig informasjon om prosjektet og er villig til å delta.

-----

Dato og signatur

-----

Telefonnummer