



U i T

**NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET**

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Nasjonale prøver i lesing - hvordan tar lærerne resultatene i bruk?

Marius Aleksander Johansen

Masteroppgave i lærerutdanning 1.-7. Trinn Mai 2017 (30 stp.)



Sammendrag

I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hvordan tar lærere i bruk resultatene fra nasjonale prøver i lesing?* Studien fokuserer på Fjellbekken skole og hvordan noen av lærerne på denne skolen arbeider med resultatene fra nasjonale prøver. Oppgaven ligger innenfor en *fenomenologisk* tilnærming, der jeg ser på læreres handlinger og deres erfaringer. Jeg gjennomførte et kvalitativt forskningsintervju med tre informanter fra Fjellbekken skole som hadde utført nasjonale prøver i lesing på 5.trinn, enten i år eller tidligere. Jeg har redegjort for bakgrunnen og formålet til de nasjonale prøvene. De nasjonale prøvene er en form for vurdering, derfor har jeg redegjort for teori omkring vurdering, ulike vurderingssyn og sammenhengen mellom vurdering og motivasjon. I tillegg har jeg skrevet om grunnleggende ferdigheter i lesing, siden det er denne ferdigheten de nasjonale prøvene i lesing skal vurdere. Jeg har drøftet mine funn opp mot denne teoretiske bakgrunnen når jeg svarer på min problemstilling. Resultatene mine viser at lærere tar i bruk resultatene fra de nasjonale prøvene i lesing med det formålet at det skal føre til vurdering *for* læring og at disse kommer i etterkant av prøven

Sammendrag

Forord

De nasjonale prøvene er blitt en del av norske læreres hverdag, og dette endrer seg ikke med det første. Jeg var nysgjerrig på hvordan dette arbeidet ble utført, og det motiverte meg til å skrive denne oppgaven. Når nå oppgaven er ferdigstilt sitter jeg igjen med mange erfaringer og mye kunnskap om de nasjonale prøvene. Dette er veldig glad for og jeg tenker det er blir viktig når jeg nå snart skal ut å praktisere mitt yrke som barneskolelærer.

Jeg takke mine informanter for at de delte sine erfaringer og gjorde det mulig for meg å undersøke dette tema. Jeg vil gi en stor takk til min veileder Astrid Unhjem for verdifulle råd og veiledning i arbeid med masteren. Jeg kan trygt si at jeg ikke kunne skrevet denne oppgaven uten denne veiledningen. Jeg vil også takke min samboer Cathrine og katten min for støtte og oppmuntring i denne skriveprosessen. Til slutt vil jeg takke mine medstudenter på masterkontoret for deres gode humør og givende samtaler på pauserommet.

Marius A. Johansen

Tromsø, mai 2017

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	I
Forord	III
1 Innledning	1
1.1 <i>Begrunnelse for valg av tema</i>	1
1.2 <i>Problemstilling</i>	1
1.3 <i>Studiens oppbygning</i>	2
2 Nasjonale prøver	5
2.1 <i>Bakgrunnen for nasjonale prøver</i>	5
2.2 <i>Kritikk av nasjonale prøver</i>	7
2.3 <i>Generelt om vurdering</i>	8
2.4 <i>Vurdering for og av læring</i>	9
2.5 <i>Vurderingssyn i de nasjonale prøvene</i>	10
2.6 <i>Vurdering av egen undervisning</i>	11
2.7 <i>Motivasjon</i>	12
3 Lesing som grunnleggende ferdighet	15
3.1 <i>Grunnleggende ferdigheter</i>	15
3.2 <i>Grunnleggende ferdigheter i lesing</i>	15
3.3 <i>Lesestrategier</i>	17
3.4 <i>Lesing på skjerm kontra papir</i>	19
3.5 <i>Oppsummering</i>	20
4 Metode	23
4.1 <i>Forskningsdesign</i>	23
4.1.1 <i>Metode og design</i>	23
4.1.2 <i>Utvalg av intervjuobjekter og tilgang</i>	24
4.1.3 <i>Kvalitativt intervju</i>	25
4.1.4 <i>Planlegging av intervju</i>	25
4.1.5 <i>Gjennomføring av intervju</i>	26
4.1.6 <i>Transkribering og analyse</i>	27
4.2 <i>Reliabilitet og validitet</i>	29
4.3 <i>Etikk</i>	30
5 Presentasjon og drøfting av funn	31
5.1 <i>Klasseromsnivå</i>	31
5.1.1 <i>Vurdering av læring</i>	31
5.1.2 <i>Vurdering for læring</i>	34
5.1.3 <i>Generelt om de nasjonale prøvene i lesing</i>	36
5.1.4 <i>Lesestrategier</i>	38
5.2 <i>Skolenivå</i>	41
5.2.1 <i>Syn på nytteverdien</i>	41
5.2.2 <i>Foreldresamarbeid</i>	42
6 Hvordan tar lærere i bruk resultatene fra nasjonale prøver i lesing?	45
6.1 <i>Hvordan tar lærere i bruk resultatene fra nasjonale prøver på klasseromsnivå?</i>	45
6.2 <i>Hvordan tar lærere i bruk resultatene fra nasjonale prøver på skolenivå?</i>	48
6.3 <i>Svar på problemstillingen</i>	50
7 Avslutning	53

7.1	<i>Forslag til videre forskning</i>	53
7.2	<i>Avsluttende refleksjoner</i>	53
	Litteraturliste	55
	Vedlegg 1	VII
	Vedlegg 2	IX

1 Innledning

1.1 Begrunnelse for valg av tema

Nasjonale prøver har vært mye kritisert helt fra den ble introdusert i 2004, der kritikken har gått på mange forskjellige aspekter ved prøven. Prøvene har vært mye kritisert i media, noe som har gjort meg nysgjerrig på hvilke aspekter ved disse prøvene anses som kritikkverdige og hvorfor. Mye av kritikken går ut på at resultatene publiseres nasjonalt, og medier har tatt disse i bruk for å rangere skolene i de ulike kommuner i Norge. En slik rangering har ingen positiv innvirkning på elevenes læring, og er derfor omdiskutert. Jeg har forsøkt å illustrere noe av kritikken rundt nasjonale prøver ved å søke i tekstarkivene til VG og Dagbladet etter artikler som omhandler nasjonale prøver. Da fikk jeg følgende overskrifter: “Lærere fikk nok av prøvepress – sluttet i Oslo-skolen.” (Ertesvåg, 2015), “Nasjonale prøver bør avvikles”. (Helland, 2014) “Lærerne vil avskaffe nasjonale prøver”(Lillegård & Hustadnes, 2011). Disse overskriftene mener jeg først og fremst setter de nasjonale prøvene i et dårlig lys. Samtidig er disse overskriftene lite nyanserte bilder på hva de nasjonale prøvene skal brukes til, og meningen bak. En slik fremstilling mener jeg hemmer hensikten til de nasjonale prøvene, og skaper et negativt bilde av prøvene. De nasjonale prøvene er tiltenkt å være løsningen på et problem som utdanningsmyndigheten har hatt i flere år. Det fantes ingen nasjonale systemer for å evaluere kvaliteten på skolene i Norge, derfor ble nasjonale prøver opprettet som et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem. Disse prøvene skal måle elevenes grunnleggende ferdigheter med fokus på: lesing, skriving og regning. Elevens resultater i etterkant av disse prøvene skal tas i bruk av lærer, foreldre, skoleledere og skoleeiere. Denne informasjonen skal hjelpe aktørene på den enkelte skole til å vurdere sin undervisning, men det skal også være et grunnlag for videre kartlegging hvis det er nødvendig.

1.2 Problemstilling

Etter 4 år på lærerskolen hadde jeg ikke noen konkret forståelse av hvordan man skal forberede, gjennomføre og jobbe med resultatet etter en nasjonal prøve. Derfor ønsket jeg å sette meg bedre inn i dette temaet gjennom masterprosjektet. I mine praksisperioder har jeg fått et innblikk i hvordan elevene utfører selve prøven og hva som skjer i klasserommet, men hvordan skolen tar i bruk resultatene i etterkant av prøven vet jeg lite om. Mitt ønske med dette studiet er å finne ut hva som kan gjøres i etterkant av den nasjonale prøven i lesing, både på klasseromsnivå og skolenivå. For å forsøke å finne ut av dette har jeg utformet følgende problemstilling: *Hvordan tar lærere i bruk resultatene fra nasjonale prøver i lesing?*

Innledning

I min studie vil jeg forsøke å få et innblikk i hva som skjer, både i klasserommet og på skolen. Derfor har jeg tatt i bruk to forskningsspørsmål:

1. Hvordan jobber lærere på klasseromsnivå med resultatene fra nasjonale prøver i lesing?
2. Hvordan jobber lærere på skolenivå med resultatene fra nasjonale prøver i lesing?

1.3 Studiens oppbygning

Oppgaven er delt inn i 6 kapitler, som alle er delt inn i mindre delkapitler: Jeg vil presentere hovedinnholdet i disse kapitlene nedenfor.

I kapittel 2 gjør jeg rede for bakgrunnen til de nasjonale prøvene i lesing, hvorfor de ble tatt i bruk, tanken bak og hvorfor prøven har blitt kritisert. Videre presentere jeg relevant teori omkring vurdering generelt og om de to hovedformålene til vurdering: Vurdering for- og av læring. Deretter ser jeg på hvilket vurderingssyn som kjennetegnes i de nasjonale prøvene og redegjør for relevant teori om hvordan lærere kan vurdere sin egen undervisning. Avslutningsvis skriver jeg om motivasjon og hvorfor det er viktig når det er snakk om vurdering.

I kapittel 3 redegjør jeg for de grunnleggende ferdighetene, og deres opprinnelse. Jeg har i redegjørelsen et fokus på lesing som grunnleggende ferdighet, fordi det er dette de nasjonale prøvene fokuserer på. Deretter redegjør jeg for relevant teori omkring lesestrategier da dette er viktig i forhold til leseprøven. Avslutningsvis ser jeg på forskning omkring det å la elevene lese lengre tekster på papir kontra skjerm, og om det har noe innvirkning på leseforståelsen til elevene.

I kapittel 4 presenterer jeg forskningsdesignet i min studie og metodene jeg har tatt i bruk for å samle inn mine data. Jeg gjør rede for mitt utvalg av informanter, hvordan jeg har fått tilgang til disse og hvilken tilnærming jeg har tatt i bruk i mine intervju. Videre skriver jeg om planleggingen i forkant av intervjuene og gjennomføringen av intervjuene før jeg redegjør for transkriberingen i etterkant av intervjuene. Deretter redegjør jeg for arbeidet jeg har gjort i prosessen med å analysere mine data. Avslutningsvis skriver jeg om reliabilitet, validitet og etiske hensyn i min studie.

I kapittel 5 presenterer og drøfter jeg mine funn. Mine funn presenteres innenfor to underkapitler: klasseromsnivå og skolenivå. I dette kapitlet drøfter jeg mine funn opp i mot den

Innledning

teoretiske bakgrunnen jeg har redegjort for i kapittel 2 og 3. De funnene jeg anser som mest sentrale vil jeg drøfte videre opp i mot forskningsspørsmålene i det følgende kapittel.

I kapittel 6 drøfter jeg omkring mine to forskningsspørsmål og forsøker å svare på disse med grunnlag i de mest sentrale funnene fra kapittel 5 og den teoretiske bakgrunnen fra kapittel 2 og 3. I etterkant av å ha svart på dette drøfter jeg min problemstilling *Hvordan tar lærere i bruk resultatene fra nasjonale prøver?* For å gjøre dette ser jeg på svarene på mine forskningsspørsmål og hvilke konklusjoner jeg kan trekke ut fra disse.

I kapittel 7 gir jeg et forslag til videre forskning innenfor mitt tema. Før jeg helt til slutt skriver noen avsluttende refleksjoner jeg har gjort meg i etterkant av denne oppgaven.

Innledning

2 Nasjonale prøver

2.1 Bakgrunnen for nasjonale prøver

De nasjonale prøvene ble først gjennomført våren 2004. I etterkant ble de evaluert og det ble gjort noen forbedringer, og i 2006 ble det lagt et nytt grunnlag for utarbeiding og gjennomføring av nasjonale prøver (Utdanningsdirektoratet, 2010, s. 1). Debatten om et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem startet i 1988, og årsaken til denne debatten var at utdanningsmyndigheter mente norske skoler ikke hadde gode nok verktøy til å beskrive situasjonen i den norske skolen (OECD i Tveit, 2007, s. 29). Det fantes flere sentrale gitte eksamener i Norge, men ingen som kunne tas i bruk som et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem. Heller ingen som kunne hjelpe lærere i jobben samtidig som den kunne gi norske utdanningsmyndigheter et tilfredsstillende bilde av situasjonen i norsk skole (Tveit, 2007, s. 30). Det var ikke laget noe nasjonalt system for å vurdere den norske skolen som helhet. I etterkant av denne OECD-rapporten og etter flere stortingsmeldinger konkluderte et utvalg i 2002 følgende:

Det mangler systematiserte data for resultater i en slik form at læresteder og skoleeiere kan nyttiggjøre seg disse. Læresteder og skoleeier tar ikke systematisk i bruk kartleggingsprøver og læringsstøttene prøver. Det mangler redskaper som kan gi skoleeiere bedre muligheter for å vurdere resultater og prosesser i opplæringen. Det mangler oppfølging fra mange skoleeiere på den skolebaserte og lærerdriftbaserte vurderingen. Norge er et av få land i Vest-Europa som mangler et nasjonalt system for kvalitetsvurdering i grunnopplæringen (Søgnen i Tveit, 2007, s. 30).

I etterkant av dette begynte man å jobbe med å konstruere nasjonale prøver som kunne tas i bruk for å måle elevers grunnleggende ferdigheter. Nasjonale prøver skal fungere som det redskapet som skal gi lærersteder og skoleeier den informasjonen de trenger for å vurdere kvaliteten på sin skole. Dette forsøker jeg å få et innblikk i ved mine studier.

Formålet med de nasjonale prøvene står beskrevet i oppdragsbrevet fra Kunnskapsdepartementet til Utdanningsdirektoratet av 23.mai 2006 (Utdanningsdirektoratet, 2010, s. 5). Min forståelse av dette brevet er at de nasjonale prøvene er et kartleggingsverktøy som skal kartlegge hvorvidt elevenes ferdigheter samsvarer med læreplanens mål på det trinnet. De nasjonale prøvene skal fokusere på de grunnleggende ferdighetene regning og lesing på norsk, samt lesing på engelsk. Det er et mangfold av aktører som skal ta i bruk informasjonen

Nasjonale prøver

som de nasjonale prøvene gir: elever, lærere, skoleledere, foresatte og skoleeiere (Utdanningsdirektoratet, 2010, s. 5). Utdanningsdirektoratet tydeliggjør i sine rammeverk at formålet og resultatene fra de nasjonale prøvene ikke kan sees på alene, men at de er en del av en større sammenheng. Prøvene gir et avgrenset, men viktig grunnlag for å kunne beskrive situasjonen i den norske skolen (Utdanningsdirektoratet, 2010, s. 5). Prøvene skal ses i forhold til det mangfoldet av andre kartlegginger, vurderinger og prøver skolen tar i bruk, sammen burde dette gi ett bredt bilde av enkelteleven (Utdanningsdirektoratet, 2010, s. 5). Høines (2009, s. 143) skriver også at de nasjonale prøvene kan ikke stå alene, men de kan virke støttende sammen med annet vurderingsarbeid. Prøven gir et godt bilde på det tidspunktet de gjennomføres men gir ikke et helhetlig bilde av elevens ferdigheter. Det virker for meg slik resultatene fra de nasjonale prøvene har et komplekst formål, der flere aktører er involverte. Alle aktørene som er involverte vil naturlig nok ha ulike målsetninger og meninger omkring hva resultatet fra prøven skal brukes til. Noe som er interessant for meg å finne ut i min studie.

De nasjonale prøvene fokuserer på tre aspekter ved leseforståelse: finne informasjon i teksten, tolke og forstå teksten i tillegg til å reflektere over og vurdere form og innhold i teksten (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 37). Disse tre aspektene ved lesing finnes ikke isolert hos elevene, men de ulike oppgavene i prøven fokuserer på forskjellige aspekter ved lesingen. De nasjonale prøvene i lesing utføres i månedsskifte oktober-november på 5.trinn og 8.trinn, slik at de måler elevenes måloppnåelse etter endt 4.trinn og avsluttet 7.trinn. Naturlig nok måloppnåelse tilsa at eleven er klar for videre arbeid i faget, mens en elev med lavere måloppnåelse må ha ekstra tilpasning i de fagene det gjelder (Høines, 2009, s. 142). I denne oppgaven fokuserer jeg på nasjonale prøver i lesing, og siden min studieretning fokuserer på 1.-7. trinn har jeg derfor valgt å fokusere på den leseprøven som blir gjort på 5.trinn.

Elevene som skal utføre de nasjonale prøvene i lesing vil møte to typer oppgaver: Enten en åpen oppgave der eleven skal svare med sine egne ord eller en flervalgsoppgave der eleven får ett spørsmål med fire svaralternativ hvor av kun ett av svarene er rett (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 37). Svaralternativene i en prøve kalles gjerne for enten *nøkkel* (det korrekte svaret) eller *disktraktører* (de gale svarene) (Sirnes, 2005, s. 29). Målet i en flervalgsoppgave er å avdekke om elevene kan svare til oppgaven og om eleven velger ett av de gale svarene fordi elevene tenker feil eller ikke forstår. Vanskelighetsgraden til oppgavene bestemmes i tillegg både av hvor mange svaralternativer det er per oppgave, og i hvor stor grad distraktørene ligner på hverandre. Slik jeg forstår dette tas distraktørene i bruk for å finne ut om elevene har noen forståelse for spørsmålet som stilles eller ikke.

I denne studien har jeg også forsøkt å få en forståelse for hvordan lærere arbeider med elever på de forskjellige mestringsnivåene i etterkant av nasjonale prøver i lesing. For å illustrere forskjellen mellom måloppnåelsen vil jeg skrive noen eksempler på hvordan mestringsnivåene på 5.trinn er utformet. Under mestringsnivå 1 skal elevene blant annet kunne: *lokalisere tydelig elementer i en tekst med lite konkurrerende informasjon og bruke personlig meninger til å kommentere form eller innhold i en tekst.* En elev på mestringsnivå 3 kan *skille sterkt konkurrerende informasjon fra informasjon som er relevant for oppgaven og bruke kunnskap om språk og tekst til å identifisere og forholde seg til mer komplekse trekk ved tekstens form og innhold* (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 38). Mestringsnivåene gjør det tydelig at det er store forskjeller mellom enkeltelever på samme trinn. Roe (2014, s. 180) beskriver noen aktiviteter elevene på forskjellige mestringsnivåer kan øve på, for å få de opp på et høyere nivå. For en elev på nivå 1 kan dette være å jobbe aktivt med å finne informasjon i tekster med konkurrerende informasjon, oppsummere temaet i tekster og vurdere tekstens innhold. Elever som ligger på nivå 3 kan arbeide kildekritisk, oppsummere mer krevende tekster og stille kritiske spørsmål til teksten (Roe, 2014, s. 181). Tilrettelegging som lærer utfører i etterkant av de nasjonale prøvene må baseres på disse mestringsnivåene. Derfor er det interessant å se hva som ligger i disse mestringsnivåene. For den enkelte elev vil altså resultatet fra nasjonale prøver kunne si noe om elevens måloppnåelse og dermed tilrettelegge for best mulig læring hos eleven. Resultatene fra de nasjonale prøvene vil også si noe om hvordan skolene har gjort de i tidligere år, det er derfor viktig at barneskolene får informasjon fra ungdomsskolene om resultatene fra nasjonale prøver i 8.trinn (Høines, 2009, s. 142).

2.2 Kritikk av nasjonale prøver

Resultatene i etterkant av de nasjonale prøvene blir publisert på nettet og fritt tilgjengelig for hvem som helst. Tveit mener at offentliggjøringen av resultatene fører til at media rangerer skolene, og at fremstillingen er rimelig unyansert (Tveit, 2007, s. 33). Slik jeg ser det kan en slik rangering ikke ha noen positiv innvirkning på elevenes læring. Så hvorfor publiseres resultatene utad? Trude Slemmen skriver omkring temaet nasjonale prøver og rangering av resultatene at de ikke har noen læringsfremmede effekter for elevene (Slemmen, 2010, s. 75). Tveit skriver videre at resultatene fra nasjonale prøver sier mye om elevgrunnet på den enkelte skolen, men den sier lite om hvor god skolen er. Det mener jeg underbygger argumentet mot publisering og rangering av resultatene til de nasjonale prøvene. Prøvene skal måle komplekse ferdigheter og det vil være lite hensiktsmessig å publisere eller rangere disse resultatene.

Hvorvidt de nasjonale prøvene i lesing faktisk måler det de er tiltenkt, altså elevens leseferdigheter, er noe omdiskutert. Fauskevåg (2016, s. 16) skriver at lesing er en såpass kompleks prosess med så mange dimensjoner som de nasjonale prøvene ikke fanger opp. De nasjonale prøvene forsøker å måle leseforståelse ved at elevene må svare på spørsmål til teksten de har lest. Selv om dette virker som den mest hensiktsmessige måten å teste dette på, fanger det ikke opp alle de bakgrunnsfaktorene som forkunnskaper, motivasjon og strategibruk. Derfor mener Fauskevåg at de nasjonale prøvene gir et upresist bilde av elevens leseferdigheter.

De nasjonale prøvene har også blitt kritisert for at de kan skape et ensidig fokus på de ferdighetene som prøvene skal måle (Tveit, 2007, s. 36). Et slikt ensidig fokus er problematisk fordi det tilsier at det er flere ferdigheter som det ikke fokuseres på. Skoler som gjør det dårlig på de nasjonale prøvene vil naturligvis ønske å gjøre det bedre, spesielt hvis det har kommet frem i media at skolen gjør det dårlig. På bakgrunn av et ønske om å forbedre sitt resultat fokuseres det på de ferdighetene som prøven måler, men prøven sier ingenting om kvaliteten på skolens undervisning generelt. Med tanke på min studie finner jeg det interessant om jeg finner noen indikasjoner på om lærerne på Fjellbekken skole forbereder seg til de nasjonale prøvene på en slik måte.

2.3 Generelt om vurdering

Nasjonale prøver er et vurderingsverktøy som norske skoler er pålagte å ta i bruk. I dette kapitlet vil jeg redegjøre for min forståelse av vurdering i skolen, og to overordnede syn på vurdering. En stor del av en elevs hverdag vil inneholde vurdering, i tillegg til å være en integrert del i læreplanmål og lærerens hverdag. Dette er utgangspunktet i min studie om hvordan lærere tar i bruk resultatene fra nasjonale prøver i lesing.

Helt siden 2006 har Kunnskapsdepartementet hatt fokus på at elever lærer best når skolen tar i bruk underveisvurdering og at tilbakemeldingene elevene får skal styrke elevens læring. Dette fokuset baserer seg på forskning som tilsier at elever lærer best når elevene vet hva de skal lære, hva som forventes og at de er involverte i sitt eget læringsarbeid (Gamlem, 2015, s. 18). Det er en nær sammenheng mellom elevvurdering og tilpasset opplæring, der LK06 har et stort fokus på tilpasset opplæring (Engh, Dobson, & Høihilder, 2007, s. 33). I tillegg til elevvurderingene som kommer i etterkant av de nasjonale prøvene, skal de nasjonale prøvene være et utgangspunkt for å bedrive tilpasset opplæring.

Nedenfor går jeg nærmere inn på hvordan vurdering *for* læring defineres og hva som skiller den fra vurdering *av* læring. Jeg ser også på hva som kjennetegner synet på vurdering i de nasjonale prøvene og hvordan resultatene kan tas i bruk av en lærer for å vurdere egen undervisning. Avslutningsvis ser jeg på sammenhengen mellom vurdering og motivasjon.

2.4 Vurdering *for* og *av* læring

Slemmen definerer vurdering for læring som den vurderingen som foretas med det formålet å fremme elevenes læring og utvikling (Slemmen, 2010, s. 62). Denne vurderingen skal gi grunnlag for justeringer i undervisningen, både for lærer og elev. Eleven får vite hvor langt han har kommet i forhold til de ulike læringsmålene, hva som står igjen og hvordan man bør arbeide for å nå målene (Engh m.fl., 2007, s. 25). Det er en vurdering av elevenes kunnskap og ferdigheter i de enkelte fag, og informasjonen som kommer ut av denne vurdering kan lærere ta i bruk senere. Slemmen ser på vurdering for læring som en prosess der informasjonen om elevens kompetanse kan brukes på to måter; Enten kan læreren tilpasse undervisningen for å bedre imøtekomme elevens behov, eller eleven kan justere sine egne læringsstrategier (2010, s. 63). En slik tilnærming krever kommunikasjon mellom lærer og elev, der lærer gjør det tydelig for eleven hvordan den kan forbedre sin læring (Slemmen, 2010, s. 63). Dette kan gjøres enten ved en muntlig samtale eller en skriftlig kommentar, det viktigste er at eleven ikke oppfatter vurderingen som dømmende, men som motivasjon for videre læring.

Utdanningsdirektoratet definerer underveisvurdering som: *All vurdering som foregår underveis i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2015a)*. Min forståelse av dette begrepet er at vurdering for læring skjer i det øyeblikket det blir gjort tydelig for eleven at en vurdering skal foretas, eleven blir gjort oppmerksom på sitt eget nivå og får vite hvordan han kan nå det ønskelige nivået for sitt trinn. Elevene har en aktiv rolle i undervisning og blir deltagende i sin egen og gruppens læring (Slemmen, 2010, s. 65).

Vurdering av læring skiller seg fra vurdering for læring på flere måter. Jeg mener den største forskjellen er hvordan vurdering av læring ikke gir eleven noen mulighet til å påvirke eget resultat eller at den er delaktig i egen vurdering (Slemmen, 2010, s. 65). Vurdering av læring har i tillegg gjerne en ekstern funksjon der resultatet tas i bruk for å ansvarliggjøre lærere og skoleledere (Slemmen, 2010, s. 73). Lærere og skoleledere må stå til ansvar for resultatet som kommer ut av slike vurderinger. Disse vurderingene blir da grunnlaget for den tilpassede opplæringen til eleven, i tillegg til den videre utdanningen. Elevens kompetanse blir gjerne presentert som en tallkarakter eller et mestringsnivå som beskriver dens kompetanse på dette

tidspunktet (Slemmen, 2010, s. 77). Vurdering skjer gjerne ved slutten av skoleåret eller for å kartlegge elevens nivå på et gitt tidspunkt.

I min studie er jeg interessert i å finne ut til hvilket formål lærerne bruker resultatene fra de nasjonale prøvene til. Tas det i bruk som en undervisvurdering der elevene blir inkludert og har muligheten til å endre sine resultater i etterkant? Eller brukes vurdering som en “dom” over elevens læringsnivå?

2.5 Vurderingssyn i de nasjonale prøvene

Utdanningsdirektoratet skriver i sin brosjyre til lærere: *Hvordan bruke nasjonale prøver som redskap til læring?* (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 2) følgende om nasjonale prøver: *Nasjonale prøver er: undervisvurdering som skal fremme læring.* Utdanningsdirektoratet gjør det tydelig at resultatene fra de nasjonale prøvene skal tas i bruk av lærer for å kunne følge opp elevene, og tilpasse undervisningen (Hopfenbeck, 2016). Hvis man ser på de nasjonale prøvene fra dette perspektivet, er det tydelig at resultatene skal føre til vurdering for læring.

I Utdanningsdirektoratet sitt skriv til lærere som skal gjennomføre nasjonale prøver ser man også tegn til at det er ønskelig at de nasjonale prøvene skal føre til vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 8). De nevner noen praktiske råd som jeg vil nevne her:

- *Minn elevene om at informasjonen fra prøvene skal hjelpe læreren til å støtte elevene til å bli bedre i lesing, regning og engelsk.*
- *Tenk igjennom hvordan elevene kan få en best mulig opplevelse av å gjennomføre prøven. Hvordan kan de involveres i planleggingen og oppfølgingen?*
- *Se på mestringsbeskrivelsene sammen med elevene. Hva forventes på de ulike nivåene?*

Disse konkrete rådene som gis til lærerne mener jeg tydeliggjør det faktum at de nasjonale prøvene er påtenkt å holde seg innenfor vurdering for læring. Utdanningsdirektoratet ønsker at elevene skal få vite på forhånd hva som forventes av dem, og de skal gjøres kjent med de mestringsnivåene som tas i bruk i de nasjonale prøvene. Det stilles også spørsmål om hvordan elevene selv kan være med på planleggingen til de nasjonale prøvene og følge opp resultatene i etterkant. Det er ønskelig at elevene skal være aktiv medvirkende i hele prosessen omkring de nasjonale prøvene. Det blir interessant å se hvordan dette utarter seg i min studie, og i hvilken grad mine informanter inkluderer sine elever i arbeidet med de nasjonale prøvene.

De nasjonale prøvene har mange av de elementene som kjennetegner vurdering av læring: At resultatet som gis er etter en endt periode, elevene har ingen mulighet til å endre karakterene, den beskriver elevenes resultat på et gitt tidspunkt og de tas i bruk for å klassifisere elevene i ulike mestringsnivå. Likevel når jeg ser på de nasjonale prøvene i lesing, og måten resultatene anbefales å tas i bruk, så er det vanskelig å konkludere med at den holder seg innenfor den ene eller andre vurderingstradisjonen. Den eneste tenkelige konklusjonen jeg kan gjøre meg er at det avhenger veldig av læreren på det aktuelle trinnet. Selv om Utdanningsdirektoratet stadfester at det viktigste ved de nasjonale prøvene ligger på systemnivå og resultatet, ønsker lærere og skoleledere å kunne studere resultatene og ta dem i bruk på både skolenivå og klasseromsnivå (Frønes, Roe og Wagle i Hopfenbeck, 2016, s. 30). Nasjonale prøver i lesing kan teoretisk sett tas i bruk som vurdering av læring, der elevene får en karakter i etterkant av prøven og brukes kun for å klassifisere elevene i ulike mestringsnivå. Det er nok dette elementet ved prøven som har fått mye oppmerksomhet i media og ført til rangering av skoler. Likevel kan leseprøven brukes til vurdering for læring hvis læreren er villig til å ta den i bruk på denne måten. Dette vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven når jeg skal presentere mine funn.

2.6 Vurdering av egen undervisning

De nasjonale prøvene vil ikke nødvendigvis kun være en vurdering av elevenes ferdigheter og måloppnåelser, men en lærer kan også ta i bruk disse resultatene som tilbakemeldinger på egen undervisning. Lars Helle skriver om læreren Sissel som ser på sitt eget vurderingsarbeid som et verktøy for å gi henne verdifull informasjon om sin egen didaktiske tilrettelegging (Helle, 2007, s. 20). Hvis resultatene fra leseprøven viser en tydelig tendens der elevene sliter med de samme aspektene ved å lese, kan en konkludere med at det er noen aspekter ved undervisningen som fører til dette. Leser elevene mange tekster på skolen? Hvilke tekster er det de leser? Hvis leseprøvene skal ta utgangspunkt i tekster som elevene skal kunne møte i dagliglivet, hva slags tekster møter elevene i klasserommet? Når man har et slikt blikk på vurdering vil det bli et verktøy for å se sammenhengen mellom *undervisning* og *læring* (Helle, 2007, s. 20). Slemmen nevner noen spørsmål en lærer kan stille seg selv i etterkant av nasjonale prøver og de resultatene som kommer ut av den: *Hvilket nivå er elevene mine på? Hvilke elever trenger spesielle tilpasninger? Hva slags tilbakemelding skal jeg gi til elevenes foresatte?* (Slemmen, 2010, s. 75). Slike refleksjoner mener jeg kan hjelpe en lærer å ta i bruk nasjonale prøver slik de er tiltenkt, nemlig i form av vurdering for læring. I tillegg til det kan spørsmålene også føre til en større grad av tenkning rundt tilpasset opplæring, ved at det blir satt fokus på hvilke tilpasninger læreren må gjøre ovenfor eleven i etterkant av prøven. De nasjonale prøvene skal være et kartleggingsverktøy som skal kunne hjelpe en lærer å forbedre sin egen undervisning.

Resultatene fra de nasjonale prøvene i lesing skal tas i bruk for å tilpasse opplæringen og videre utvikle undervisningen på den enkelte skolen (Slemmen, 2010, s. 74). Det vil derfor være viktig at lærere som utfører nasjonale prøver tar i bruk resultatene ikke bare for å vurdere sine elever, men også for å se på sin egen undervisning.

2.7 Motivasjon

Den grunnleggende tanken bak all vurdering er at den skal motivere til videre læring hos elever. Som tidligere nevnt i oppgaven har Utdanningsdirektoratet gjort det klart at de nasjonale prøvene skal tas i bruk som underveisvurdering som skal fremme læring (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 1). I Utdanningsdirektoratet sine prinsipper for opplæring står det klart at: *Vurdering og rettleiing skal vere med på å styrke motivasjon for vidare læring* (Utdanningsdirektoratet, u.å). Derfor mener jeg at motivasjon er en viktig faktor når det er snakk om all type vurdering. Videre vil jeg skrive om samspillet mellom vurdering og motivasjon, som jeg ser på som relevant med tanke på min studie.

Det vil finnes flere forskjellige forståelser av motivasjon, men i min studie velger jeg å ta i bruk Van Ekelen sin forståelse av begrepet. Motivasjon er tett knyttet opp mot vilje til å lære, uten en grunnleggende vilje hos eleven til å lære oppstår det ingen motivasjon (Van Ekelen i Smith, 2009, s. 25). For at elevene skal kunne få lyst til å lære, er det nødvendig at de blir presentert oppgaven eller teksten de skal ta i bruk, på en slik måte at de føler de kan takle den. Mye av motivasjon hos elevene henger sammen med frykten for å feile, og derfor kan en si at viljen til å lære ikke er noe som er koblet til det kognitive, men heller det følelsesmessige ved læringsprosessen (Smith, 2009, s. 26). Hvis en elev ikke tør å begynne på en tekst av frykt for å ikke forstå, hemmer det elevens utvikling. Elevens lærer vil være essensiell for elevens motivasjon og vilje til læring. I tillegg til lærerens rolle for elevenes motivasjon vil også hjemmesituasjonen kunne ha medvirkning på elevens motivasjon, og da tenker jeg spesielt på lesing. Elever som kommer fra hjem der foreldrene leser ofte selv og er genuint interesserte i bøker, vil ha et bedre utgangspunkt for å bli motivert til å lese (Roe, 2014, s. 42-43). I slike tilfeller vil gjerne lesende foreldre fungere som forbilder og samtalepartnere når det gjelder lesing. Dette mener jeg gjerne vil føre til økt motivasjon for lesing hos elevene, og igjen hjelpe disse elevene til å få et bedre resultat i etterkant av de nasjonale prøvene i lesing.

Den grunnleggende tanken med vurdering slik vi bruker den i skolen kan ses på som en linje: *Her er vi → Hit skal vi*. Når vurdering skjer blir eleven presentert med en situasjonsrapport av

Nasjonale prøver

hvordan elevens faglige kompetanse er for øyeblikket, for deretter å bli presentert for hvordan elevene skal komme videre frem til målet. Kari Smith mener at det skapes en utilfredshet med dagens situasjon og derfor må eleven få en mulighet til å løse denne utilfredsheten (Smith, 2009, s. 31). Det som blir viktig er at læreren gjør denne utilfredsheten til en *positiv* utilfredshet, som betyr at eleven føler at dette er noe eleven *kan* klare.

Nasjonale prøver

3 Lesing som grunnleggende ferdighet

3.1 Grunnleggende ferdigheter

De nasjonale prøvene skal kunne kartlegge i hvilken grad elevenes ferdigheter er i samsvar med læreplanenes mål for grunnleggende ferdigheter i regning og lesing på norsk og engelsk (Utdanningsdirektoratet, 2010, s. 5). De fem grunnleggende ferdighetene som Utdanningsdirektoratet operer med, er digitale ferdigheter, muntlige ferdigheter, å kunne lese, å kunne regne og å kunne skrive (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 2). Målene for de forskjellige grunnleggende ferdighetene er integrert i kompetansemålene i de enkelte fagene, derfor er ferdighetene uttrykt på forskjellige måter i de ulike læreplanene. For å kunne besvare mine forskningsspørsmål vil jeg forsøke å definere grunnleggende ferdigheter, og hvordan Utdanningsdirektoratet forstår disse med tanke på de nasjonale prøvene i lesing.

3.2 Grunnleggende ferdigheter i lesing

Denne oppgaven skal fokusere på de nasjonale prøvene i lesing og jeg vil derfor gå nærmere inn på de grunnleggende ferdighetene i lesing. De nasjonale prøvene i lesing skal kartlegge hvilken grad elevens leseferdigheter er i samsvar med kompetansemålene for trinnet (Utdanningsdirektoratet, 2010, s. 7). Det vil si at nasjonale prøver i lesing ikke er en prøve konkret rettet mot *norskfaget*, men det er heller en prøve i *lesing* som grunnleggende ferdighet (Utdanningsdirektoratet, 2010, s. 36). De nasjonale prøvene i lesing tar utgangspunkt i tekster som elevene sannsynligvis møter i skolen, men i utformingen av prøven legges det ingen føringer for hvilke tekster som kan tas med. De nasjonale prøvene fokuserer ikke spesifikt på lesingen, men heller lesing i alle fag og leseforståelse. Lesing i alle fag tilsier at tekstene som elevene kan møte i de nasjonale prøvene vil ta utgangspunkt i flere kompetansemål fra Kunnskapsløftet, derav vil elevene møte et mangfold av fagtekster (Roe, 2014, s. 178). Leseprøven kan inneholde faktatekster med naturfaglige eller samfunnsmessige tema, oppskrifter eller argumenterende tekster som drøfter moralske dilemmaer.

Utdanningsdirektoratet definerer *lesing* slik: “Å kunne lese er å skape mening fra tekst. Lesing gir innsikt i andres erfaringer, meninger, opplevelser og skaperkraft, uavhengig av tid og sted. Lesing av tekst på papir og digitalt er en forutsetning for livslang læring, og for å kunne delta aktivt i samfunnslivet på en kritisk og reflektert måte.” (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 9). En annen vanlig definisjon av lesing er: Lesing = avkoding x forståelse, men en slik forståelse av lesing mener jeg vil være noe avgrenset. Det er ikke lenger nok med bare mengdetrening i

Lesing som grunnleggende ferdighet

lesing, og å kunne avkode bokstaver. Leseopplæringen skal skape gode lesere som kan være kritiske til egen lesing og har en forståelse for hensikten til sin lesing (Tønnessen & Lundetræ, 2014, s. 22-23). Jeg velger å tolke det slik at dagens opplæring skal føre til at elever har et godt metakognitivt bilde av sin egen lesing. Elevene skal vite hvordan de kan håndtere nye ukjente tekster, i tillegg til at de kan reflektere over egen forståelse av en tekst.

De nasjonale prøvene har et syn på lesing som tilsvarer det synet som ligger innenfor begrepet *literacy*. Dette begrepet forstås som å forstå, bruke, reflektere og involvere seg i tekst for å oppfylle sine mål, utvikle sin kunnskap og potensiale, og å delta i samfunnet (OECD i Roe, 2014, s. 22 egen oversettelse). Dette er definisjonen som PISA-undersøkelsen tar i bruk, og som derfor ligger til grunn for de nasjonale prøvene i lesing. Kunnskapsløftet har som kjent blitt kalt for en *literacy*-reform, som betyr at de grunnleggende ferdighetene som ble introdusert tilsvarer *literacy* begrepet (*Kultur for læring*, 2004, s. 33). Begrepet *literacy* tilsier at lesing er en kontekstuell eller situert ferdighet (Barton i Fauskevåg, 2016, s. 17). Dette kommer til uttrykk i de grunnleggende ferdighetene, fordi de skal integreres i alle fag, og derfor vil de nasjonale prøvene fokusere på lesing i en kontekstuell eller fagspesifikk setting. Fauskevåg kritiserer likevel de nasjonale prøvene i lesing fordi de i liten grad fanger opp den fagspesifikke delen av læreplanene (Fauskevåg, 2016, s. 17). Prøvene tar utgangspunkt i få tekster, og prøvene har heller ikke lagt noen føringer for hvilket tekster som tas i bruk, slik at det kan tas i bruk både naturfaglige tekster som skjønnlitterære (Fauskevåg, 2016, s. 17).

Astrid Roe har i sin artikkel *Nasjonale leseprøver – hva de måler og hvordan resultatene kan brukes* beskrevet sitt syn på de nasjonale prøvene i lesing. Hun mener at kompetansemålene i Kunnskapsløftet reflekteres i tekstutvalget, men naturlig nok så er ikke prøven omfattende nok til at alle fag kan bli representert (Roe, 2010, s. 47). Likevel kan prøven inneholde faktatekster med natur- eller samfunnsfaglig innhold, instruksjoner eller lignende. Som tidligere nevnt, skal leseprøven ta utgangspunkt i tekster som elevene sannsynligvis kan møte på i dagliglivet, derfor er tekstene heller ikke skrevet spesifikt til prøven. Roe konkluderer med at en så kompleks kompetanse uansett umulig kan måles fullstendig ved hjelp av en enkelt prøve, og de nasjonale prøvene er ment å være en del av den samlede vurdering av elevens lesekompetanse (Roe, 2010, s. 47).

For å enklere kunne kartlegge lesingen, har Utdanningsforbundet delt lesing inn i tre ferdighetsområder: finne informasjon, forstå og tolke, reflektere over og vurdere tekstens form og innhold (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 9). Det er disse aspektene som de nasjonale

prøvene i lesing skal vurdere hos elevene. Fauskevåg (2016, s. 17) skriver i sin artikkel om i hvilken grad nasjonale prøver måler lesing som grunnleggende ferdighet. Han mener det er et skille mellom begrepet som læreplanene tar i bruk og det nasjonale prøver måler. De nasjonale prøvene i lesing skal måle hvorvidt elevene har nok kjennskap til ulike typer tekster, sjangre og kjennetegn. Fauskevåg konkluderer med at de nasjonale prøvene fanger i liten eller ingen grad den fagspesifikke dimensjonen ved lesing i alle fag. Han mener det er for få tekster, i tillegg til at det legges ingen føringer for hvilke tekster som skal tas i bruk. Hvorvidt de nasjonale prøvene måler det som de er påtenkt å måle, er noe som jeg har forsøkt å finne ut i løpet av min studie ved å intervju mine informanter.

3.3 Lesestrategier

Det finnes mange kjennetegn på gode lesere, men kort oppsummert er det disse leserne som tar i bruk gode lesestrategier før, under og etter lesingen. Disse elevene har en god metakognitiv bevissthet omkring sin egen leseforståelse, de overvåker sine egne tanker og vurderer disse fortløpende (Roe, 2014, s. 84-85). Roe skriver at lesestrategier kan defineres som alle de grepene leseren tar i bruk for å fremme leseforståelsen. Roe henviser til studiene til Duke og Pearson (Duke og Pearson i Roe, 2014, s. 85-85) som har sammenfattet en beskrivelse av hva som kjennetegner de gode leserne. Jeg nevner noen av disse nedenfor:

- *Gode lesere er aktive lesere.*
- *Gode lesere ser som regel over teksten før de begynner å lese.*
- *De bruker forkunnskapene sine aktivt og sammenlikner innholdet i teksten med kunnskaper de har fra før.*
- *For gode lesere foregår tekstforståelsens ikke bare mens de faktisk leser, men også når de tar korte pauser, eller rett etter at de er ferdige med å lese.*

Elevene gjør seg egne tanker om de forstår det som blir lest i teksten, og kan dermed vurdere sin egen forståelse av teksten. For at elevene skal kunne opparbeide seg denne ferdigheten må det jobbes aktivt med dette i skolen, slik at elevene vet hvilket strategier som må tas i bruk når de skal jobbe med tekst.

Et av de viktigste aspektene ved de nasjonale prøvene er at elevene som utfører prøven skal møte tekster som er ukjente for dem (Weyergang & Ryen, 2014). Disse ukjente tekstene skal elevene lese før de skal svare på spørsmål omkring teksten de nettopp har lest. Utformingen av spørsmålene er slik at elevene må ha lest teksten nøye for å kunne svare på spørsmålet, i tillegg til at svarene på spørsmålene ikke nødvendigvis ligger i den løpende tekst. Spørsmålene kan

Lesing som grunnleggende ferdighet

være utformet på en slik måte at eleven må ha en god forståelse av meningen av teksten for å kunne svare godt. Det krever gode lesestrategier hos en elev på 5.trinn når den skal lese en ukjent tekst, få en forståelse for hva slags type tekst det er, i tillegg til å svare på spørsmål omkring meningen til teksten. Derfor vil jeg nedenfor skrive omkring temaet lesestrategier og hvorfor dette er viktig når vi snakker om nasjonale prøver i lesing.

Nasjonale prøver i lesing skal kartlegge lesing i alle fag, både skjønnlitterære tekster og faglige tekster. Noen av tekstene som tas i bruk i de nasjonale prøvene er skjønnlitterære, men siden prøven skal være en vurdering av lesing i alle fag vil en del av dem være fagtekster. Det står i rammeverket for nasjonale prøver at tekstene som inngår i prøvene, skal baseres på det tekstmangfoldet som elevene vanligvis utfoldes i (Utdanningsdirektoratet, 2010, s. 9). De første fagtekstene som elevene møter i skolen vil være skolens lærebøker, og det blir derfor viktig å lære eleven å jobbe godt med fagtekster. Fagtekstens sin intensjon er å skape nye begreper for elevene, eller utdype de begrepene elevene allerede har (Løvland, 2012, s. 82). Det som er problematisk med å skrive fagtekster for barn er at selv om eleven møter teksten med sine egne erfaringer vil det være stor forskjell på erfaringene og interessene til de ulike barna som leser teksten. For at en fagtekst skal kunne treffe sin leser må dens intensjon treffe leseren godt nok. For elevene som skal lese fagtekster vil faktakunnskap og tidligere erfaringer med temaet være en fordel, fordi desto mer kunnskap eleven har om et emne, desto lettere vil det være å lese om det (Roe, 2014, s. 55). Det er ikke bare en fordel å kjenne til selve emnet som en fagtekst handler om, men også kjenne til språklige konvensjoner og tekststruktur man kan møte (Roe, 2014, s. 56). Dette vil være viktig for elevene som skal lese tekstene på de nasjonale prøvene, siden det kan være en fordel å kjenne til bildetekster, fotnoter eller lignende elementer som man kan møte i en fagtekst. Faktatekster er gjerne utformet med bruk av ulike modaliteter og teksttyper, noe som krever en aktiv og medskapende leser (Løvland, 2012, s. 82). Derfor er det viktig at elevene blir gjort kjente med disse tekstelementene, og er komfortable med å ta dem i bruk.

Løvland skiller mellom to typiske lesere av sakprosaetekster: Svarjegeren og interessesøkeren (2012, s. 83-84). Svarjegeren er den eleven som blir umiddelbart motivert til å lese fagtekster, fordi han vet at teksten skal føre til økt læring om det temaet det er snakk om. Interessesøkeren tar mer forbehold enn svarjegeren, og henter sin motivasjon fra egne interessefelt og er i mye større grad skeptiske til tekster og undervisningen som helhet (Løvland, 2012, s. 83). I studien min ønsker jeg å undersøke hvordan mine informanter stiller seg til disse type lesere, og hvordan de tilpasser undervisningen for å kunne ta hensyn til forskjellige innfallsvinkler til

ukjente tekster. Spesielt med tanke på at tekstene elevene møter i de nasjonale prøvene vil være ukjente. Slik jeg forstår begrepene vil svarjegeren enklere kunne møte ukjente fagtekster med en leselyst og et ønske om å lære. En elev som kjennetegnes som en interessesøker vil muligens ha større vanskeligheter med å motivere seg til å lese tekster den har lite forhold til. Læreren må gjøre det tydelig for eleven at det er i dens interesse å lese disse tekstene, og svare på de spørsmålene som stilles.

3.4 Lesing på skjerm kontra papir

Siden høsten 2016 har nasjonale prøver i lesing blir digitale, det vil si at hele prøven utføres av elevene på en datamaskin. I og med at leseprøven nå er digital, kan man argumentere for at den til en viss grad også måler elevenes digitale ferdigheter i tillegg til leseferdighetene. Lærere som utfører prøvene på sitt trinn får ikke lenger rette prøvene selv, Kunnskapsdepartementet har ansvaret for rettingen. Lærerne tar kun imot prøveresultatene. Dette er en endring fra tidligere leseprøver som har vært på papir, og som lærerne har rettet selv. I min studie ser jeg på dette skillet mellom skjerm og papir som interessant. Digitale ferdigheter er blitt en av de grunnleggende ferdighetene i den norske skolen, og det er naturlig at elevene møter digitale tekster, filmer eller lignende i skolen. Dette er en ferdighet som nok kommer til å bli enda viktigere i skolen fremover. Siden høsten 2016 må elevene utføre leseprøvene på datamaskin, noe som kan være en utfordring for mange elever.

Mangen, Walgermo, og Bronnick (2013, s. 61-64) har utført et forskningsprosjekt der de har forsket på elevers leseforståelse på skjerm og papir. 72 elever ble delt inn i to grupper der den ene gruppen leste en tekst på papir og den andre på skjerm, og i etterkant svarte de på spørsmål til teksten. Konklusjonen til forskningsprosjektet var at elevene som leste på skjerm viste betydelig dårligere tekstforståelse enn de som leste på papir. Elevene leste samme teksten på mellom 1400 til 2000 ord, den ene gruppen på papir mens den andre leste samme teksten som en PDF på en dataskjerm. Konklusjonen til forskerne var at elevene som leste teksten på papir scoret bedre enn dem som leste som PDF. Elevene som måtte lese teksten som PDF var avhengige av å bla seg nedover i teksten og mistet dermed overblikket. Det faktum at teksten ikke var tilgjengelig i sin helhet mener Mangen hemmer leseforståelsen til elevene. Som tidligere nevnt i oppgavene min er det nytt av høsten 2016 at nasjonale prøver i lesing skal utføres digitalt. Derfor er jeg nysgjerrig på hva jeg finner ut om dette temaet i løpet av min studie. Videre skriver Mangen (2013, s. 65-66) at elevene som hadde teksten på papir gjorde

det bedre på spørsmålene omkring leseforståelsen fordi de hadde tilgang til teksten i sin helhet, så tilgang til teksten er både visuell og taktil. I tillegg konkluderer Mangen m.fl. (2013, s. 67) med at når både lesing og oppgaveløsning foregår på en dataskjerm, har det et negativt utslag på resultatene til elevene. Jeg velger å forstå forskningen til Mangen slik at det er visse fordeler ved at elevene leser tekstene på papir kontra skjerm, den største vil være den spatiale oversikten du har over teksten på papir. Selv om Mangen sin forskning velger elever på 10.trinn tenker jeg at det ikke er usannsynlig at funnene vil være det samme på 5.trinn, som min studie fokuserer på.

3.5 Oppsummering

I kapittel 2 har jeg presentert bakgrunnen for de nasjonale prøvene i lesing, formålet med prøvene og kritikken som ligger rundt prøvene. De nasjonale prøvene er en form for vurdering, derfor så jeg det som hensiktsmessig å se på hva som kjennetegner vurdering og redegjøre for de to ulike hovedsynene på vurdering: *av* og *for* læring. Deretter har jeg sett på hvordan motivasjon henger sammen med vurdering, og hvordan vurdering kan føre til at elevene blir mer motiverte for videre læring. I mine intervju med mine informanter ønsker jeg å få en forståelse for deres syn på vurdering, og om måten de tar i bruk resultatene fra nasjonale prøver ligner mest på vurdering *av* eller *for* læring.

I kapittel 3 har jeg redegjort for grunnleggende ferdigheter, med spesielt fokus på grunnleggende ferdigheter i lesing. Dette ser jeg som relevant fordi de nasjonale prøvene skal avdekke elevenes måloppnåelse når det gjelder dette. Det har blitt diskutert hvorvidt de nasjonale prøvene faktisk måler det som de er tiltenkt å måle, noe som jeg vil undersøke videre i min studie. Jeg har skrevet om hvordan lesing blir definert av Utdanningsdirektoratet og hvordan det kan sammenlignes med begrepet *literacy*. Deretter har forsøkt å svare på hvorfor lesestrategier er sentralt med tanke på de nasjonale prøvene i lesing. Jeg redegjør også for forskning som ser på hvilke konsekvenser det har for elevene å skulle lese lengre tekster på skjerm.

Litteraturen ovenfor har jeg sett på som relevant for å kunne svare på min problemstilling: *Hvordan tar lærere i bruk resultatene fra nasjonale prøver i lesing?* Når jeg senere i oppgaven presenterer mine funn, tolker og drøfter disse vil jeg henviser til denne litteraturen. Denne teoretiske bakgrunnen ser jeg på som nødvendig for at jeg skal kunne få en forståelse for mine informanternes bruk av resultatene fra de nasjonale prøvene i lesing.

Lesing som grunnleggende ferdighet

I kapittel 4 vil jeg redegjøre for de metodiske valgene jeg har gjort i min studie. Jeg drøfter mine valg av forskningsmetoder, utvalg av informanter og gjennomføring av intervjuene. Til slutt vil jeg beskrive min arbeidsprosess i etterkant av datainnsamlingen og drøfte relabilitet og validitet.

Lesing som grunnleggende ferdighet

4 Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for hvordan jeg har gått frem i mitt arbeid med å svare på min problemstilling. Jeg vil presentere planleggingen og gjennomføring av prosjektet, og begrunnelser for mine valg. I tillegg vil jeg gjøre rede for min analyseprosess av mine data, og drøfte validitet og reliabilitet i studien. Avslutningsvis skriver jeg om de etiske betraktningene jeg har gjort i oppgaven min med tanke på informanter og studiet generelt.

4.1 Forskningsdesign

4.1.1 Metode og design

Mitt ønske med dette masterprosjektet er å snakke med lærere om deres erfaringer, tanker og meninger rundt resultatene fra nasjonale prøver i lesing. Hvordan tar lærerne i bruk disse resultatene, på klasseromsnivå og skolenivå? I tillegg ønsket jeg også å vite hvordan lærerne helst skulle ønske resultatene ble tatt i bruk, eller om dagens situasjon er den ideelle løsningen for dem. Jeg har tatt i bruk en kvalitativ metode og kvalitativt intervju for å undersøke dette. Den kvalitative metoden gjør det mulig for meg som forsker å komme nærmere innpå mine informanter, i større grad enn jeg ville ha gjort med kvantitativ metode. Den kvalitative forskningsmetode kjennetegnes ved at forskeren ser på menneskers hverdagslige handlinger i sin naturlige kontekst, men forskerens blikk farges av hans teoretiske grunnlag (Postholm, 2010, s. 17). Ved å ta i bruk kvalitativt intervju har mine informanter muligheten til å svare mer utfyllende, og jeg som forsker kan stille gode oppfølgingsspørsmål. Nasjonale prøver er et tema som jeg på forhånd visste var omstridt i skolen, jeg ønsket derfor å kunne ha muligheten til å stille gode oppfølgingsspørsmål slik at jeg kunne få ut nyansene i informantenes uttalelser.

Mine forskningsspørsmål legger opp til at jeg tar i bruk et *casedesign* der jeg har snakket med tre informanter innenfor det samme avgrensede systemet, i dette tilfellet Fjellbekken skole (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 111). Jeg har sett på en enkelt skole som et sammensatt system. På Fjellbekken skole har jeg fått data fra flere lærere innenfor denne ene enheten, som utgjør datainnsamlingen i min studie. Denne informasjonen innhentes over en kort tidsperiode, i mitt tilfelle gjennom vinteren 2016-2017. Min datainnsamling og senere analyseprosess tar utgangspunkt i mine informanters erfaringer og handlinger i feltet. Det vil si at når jeg skal begynne med min analyse tar jeg utgangspunkt i de funnene jeg har gjort, for så å analysere disse opp mot teori og relevant bakgrunns litteratur jeg har opparbeidet meg. En slik tilnærming mener jeg ligger innenfor det *fenomenologiske*, siden jeg ser på menneskers og deres erfaringer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99).

4.1.2 Utvalg av intervjuobjekter og tilgang

Tidlig i planleggingsprosessen av mitt masterprosjekt bestemte jeg meg for å utføre dybdeintervju med lærere som hadde utført nasjonale prøver i lesing på 5.trinn. Derfor var det naturlig at jeg foretok en *strategisk* utvelgelse av informanter som hadde utført nasjonale prøver i lesing på 5.trinn. Dette fordi det er større sannsynlighet for at denne målgruppen kan hjelpe med å svare på mine forskningsspørsmål (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50). Gjennom flere praksisopphold og gjennom å ha jobbet som vikar på en skole, gjorde jeg noen uformelle avtaler om å utføre intervjuene til min studie. I min studie ser jeg på hvordan enkeltpersoner utøver sitt yrke og hvordan de begrunner måtene det blir gjort på. Man kan argumentere for at det er hensiktsmessig å finne informanter som er villige til å være med i undersøkelsen, noe jeg forsikret meg om ved at jeg gjorde noen uformelle avtaler i god tid i forkant av intervjuprosessen. En slik tilnærming kaller Thagaard for *tilgjengelighetsutvalg*, når tilnærmingen til informantene er gjort på dette viset (Thagaard, 2009, s. 56). Min tilnærming har vært todelt, der det strategiske utvalget har vært den overordnede tilnærmingen, mens tilgjengelighetsutvalg vil være den underordnede tilnærmingen. I etterkant av disse uformelle avtalene med lærerne tok jeg kontakt med rektoren på denne skolen for å undersøke om det var en mulighet for at jeg kunne utføre intervjuere med noen av lærerne på hans skole. Rektor var veldig positiv til dette, da denne skolen hadde et ekstra fokus på nasjonale prøver fremover, og spesielt hvordan de skulle arbeide med resultatene av disse.

I forkant av utvelgelsen av informanter hadde jeg gjort meg noen tanker omkring hvorvidt jeg ønsket å ha intervjuer med lærer som hadde utført nasjonale prøver nylig, altså høsten 2016, eller om jeg kunne ha noen informanter som hadde utført prøvene for en stund tilbake. Jeg endte opp med å velge begge alternativene. Informant 1 hadde utført nasjonale prøver flere ganger tidligere, og sist gang for noen år siden. De to andre informantene hadde utført nasjonale prøver nå senest høsten 2016 og dette var den første gangen de hadde utført de nasjonale prøvene. Tidligere hadde informant 2 vært kontaktlærer på småtrinnet, mens informant 3 ikke hadde vært kontaktlærer på flere år. Dette var grunnen til at disse ikke hadde noen tidligere erfaring med arbeidet med resultatet til de nasjonale prøvene. Det at jeg undersøkt både med lærere som har hatt nasjonale prøver nå i høst i tillegg til tidligere år, ser jeg på som positivt med tanke på min oppgave. Dette fordi jeg kunne få høre om det var skjedd noen endringer i måten leseprøven ble gjennomført og arbeidet med i etterkant. Jeg får også innblikk i synet til en lærer som har en del erfaring med arbeidet i tilknytning de nasjonale prøvene i tillegg til to erfarne lærere som ikke har tidligere erfaringer med de nasjonale prøvene.

4.1.3 Kvalitativt intervju

Et kvalitativt forskningsintervju er en samtale mellom forsker og informant, som diskuterer temaer som er forhåndsbestemt av forskeren (Thagaard, 2009, s. 89). Denne metoden er den mest vanlige typen intervju i kvalitative studier, og metoden jeg tok i bruk i mitt masterprosjekt. Kvale og Brinkman skriver om kvalitative forskningsintervju at det er en metode for å forstå verden sett fra ståstedet til informantene og deres erfaringer og synspunkter (2015, s. 5). Jeg har tatt i bruk en semistrukturert tilnærming til mine informanter, som åpner for en viss fleksibilitet med tanke på rekkefølgen til spørsmålene og det åpner opp for at jeg som forsker kan stille oppfølgingsspørsmål (Thagaard, 2009, s. 89). Fordelen med en slik tilnærming til intervjuene er at den åpner for at jeg som forsker kan følge informantens fortelling eller resonnement. Jeg mener at det vil føre til at jeg enklere kan knytte spørsmålene mine opp mot informantenes forutsetninger.

En mulig ulempe ved semistrukturerte intervju at de kan føre til at informantene ønsker å ta opp tema som jeg som forsker egentlig ikke hadde planlagt. I min studie har jeg forsøkt å utføre intervjuene på en slik måte at mitt teoretiske grunnlag skal styrke og ikke hemme datainnsamlingen. Mitt ønske har vært at mitt teoretiske grunnlag skal kunne hjelpe meg i å stille gode faglige oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet, men ikke “arrestere” noen informanter fordi deres handlinger ikke passer med mitt teoretiske grunnlag. Min interaksjon med informanten vil prege datamaterialet, siden kvalitative forskningsintervju er såpass fleksible (Thagaard, 2009). I mitt forskningsprosjekt har jeg sett på hvordan lærere arbeider med resultatene fra nasjonale prøver i lesing, noe som vil være en del av en lærere hverdag. Min rolle som forsker er å se på hverdagen til disse lærerne, forstå det så godt jeg kan, i tillegg til å se funnene jeg har i lys av mitt teoretiske ståsted. I forkant av mine intervju satt jeg meg grundig inn i relevant teori og bakgrunns litteratur for at jeg skulle være godt forberedt til intervjuene. Denne litteraturen var også utgangspunktet til utformingen av spørsmålene jeg stilte mine informanter, som vil jeg presentere nærmere nedenfor.

4.1.4 Planlegging av intervju

Under planleggingen av intervjuene gav informant 2 uttrykk for at hun ønsket å ha med den andre læreren på trinnet på intervjuet, og siden de samarbeidet tett på trinnet så jeg ingen grunn til å nekte dem det. Dermed ble det andre intervjuet ikke et intervju med en enkelt informant, som planlagt, men heller et gruppeintervju. Et gruppeintervju defineres som et intervju der flere intervjuobjekter diskutere det aktuelle temaet og forskeren fungerer som en ordstyrer

Metode

(Thagaard, 2009, s. 90). Jeg hadde et semistrukturert intervju med en informant i tillegg til et semistrukturert gruppeintervju. I løpet av prosessen med å planlegge disse intervjuene gjorde jeg meg mange tanker omkring det å skulle utføre et gruppeintervju. Her var det både fordeler og ulemper jeg måtte tenke på. Det faktum at det var flere informanter gjør at jeg fikk mer data, og flere aktuelle synspunkter. Thagaard skriver at siden det er flere informanter kan disse utdype og følge opp hverandre svar, og dermed utdype temaet som intervjuet handler om (Thagaard, 2009, s. 90). Samtidig kan det være at de mest dominerende synspunktene og meningene som dominere intervjusituasjonen, fordi personer som er uenige vegrer seg for å si dette høyt (Thagaard, 2009, s. 90). Dette er refleksjoner jeg også har gjort før jeg utførte intervjuene, da jeg tenkte på om noen meninger omkring nasjonale prøver ville dominere intervjusituasjonen. Det er viktig for intervjuet at de informantene som deltar har et felles grunnlag og at medlemmene er noenlunde samkjørte (Thagaard, 2009, s. 90).

I forkant av intervjuene utformet jeg en intervjuguide med spørsmålene til informantene, disse spørsmålene sendte jeg til informantene i forkant av intervjuene slik at de hadde tydeligere forståelse av hva slags spørsmål jeg skulle stille dem. I tillegg til dette hadde jeg skrevet utdypningsspørsmål og stikkord til hvert spørsmål for at jeg skulle komme innom alle de tingene jeg ønsket å snakke om. I løpet av samtalene varierte jeg rekkefølgen på spørsmålene etter hvordan samtalene utartet seg, fordi jeg ville at intervjuet skulle være en samtale.

I utformingen av intervjuguiden brukte jeg tid på å lage spørsmål som kunne knyttes rett opp mot mine forskningsspørsmål, slik at analyseprosessen skulle bli enklere å gjennomføre.

I intervjuguiden valgte jeg å fokusere på følgende tema: (Se vedlegg 1)

- Hvordan forberedte lærerne seg selv og eleven til nasjonale prøver i lesing?
- Hva ble gjort i etterkant av de nasjonale prøvene i lesing?
- Hvordan ble undervisningen tilrettelagt for elever over/under forventet mestringsnivå?
- Hvilke endringer til de nasjonale prøvene ønsket lærerne seg? Hvis de ønsket seg noen overhode.

Disse temaene var utgangspunktet for videre utformingen av spørsmålene til informantene.

4.1.5 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble avtalt i god tid og utført på arbeidsplassen til informantene, noe jeg mener førte til at de følte seg tryggere på meg som forsker, og jeg ønsket at min studie ikke skulle være en belastning for mine informanter ved at de måtte bruke tid utenfor arbeidsplassen. Min tilnærming til mine intervjuobjekter mener jeg førte til at intervjusituasjonen skulle skape tillit og være fortrolig. Thagaard skriver at å ta *regi* over intervjusituasjonen er en viktig måte å

skape en fortrolig situasjon for informanten (Thagaard, 2009, s. 99). Hvis en informant skulle få en negativ opplevelse av meg som forsker vil det ha mest sannsynlig ha et negativt utslag på vår dialog.

Intervjuene ble utført på mellom 30 til 40 minutter, og etter avtale med informantene ble dette tatt opp på diktafon. Jeg valgte å ta opp intervjuene på diktafon fordi jeg ønsket at intervjuene skulle fungere som en samtale og jeg ville ikke gå glipp av den sosiale interaksjon med informanten (Thagaard, 2009, s. 102). Hvis jeg skulle ha tatt notater så mener jeg det ville ført til mindre nøyaktige data, fordi det er umulig å notere alt som blir sagt i en samtale.

4.1.6 Transkribering og analyse

I etterkant av intervjuene, når jeg skulle begynne å transkribere, tok jeg den avgjørelsen at jeg oversatte utsagnene fra informantene til bokmål med noen få unntak. Noen nord-norske uttrykk som informantene tok i bruk mente jeg var såpass beskrivende for tankesettet til informantene at jeg lot dem bli stående i anførselstegn. De tilfellene informantene tok seg noen tenkepauser, sukket eller lignende, skrev jeg det i parentes. Dette fordi jeg mener det også sier noe om tankene til informantene, selv om det ikke uttrykkes muntlig. Når transkribering av intervjuene var gjort, hørte jeg gjennom opptakene av intervjuene mens jeg leste gjennom transkriberingen. Dette var først og fremst for å kontrollere om det var noen steder jeg hadde skrevet feil eller misforstått noen ytringer fra informanten. Jeg leste gjennom materialet nøye mens jeg markerte steder som var interessante videre, eller skrev i marginen steder som jeg oppfattet som viktige. Det jeg avdekket ganske fort var at noen ord kom informantene gjerne tilbake til, derfor markerte jeg disse som nøkkelord og tenkte at disse ble viktige for det senere arbeidet med analysen. I etterkant av transkriberingen gikk jeg flere ganger tilbake til den opprinnelige lydfilen og transkriberingen av intervjuet, for å sjekke om det var noen elementer jeg hadde oversett første gangen.

I analyseprosessen har jeg tatt i bruk den hermeneutiske sirkelen og forsøkt å se på all data som en del av en tekst, der min forståelse av teksten totalt sett påvirkes av de ulike meningene til informantene i mine data (Postholm, 2010, s. 99-100). Ved å koble opp mine data med relevant teori har jeg forsøkt å danne denne hermeneutiske sirkelen for at mitt studie skal ende opp i en meningsfull tekst (Postholm, 2010, s. 178). Jeg har i forkant av innsamlingen av data, oppsamlet relevant teori og bakgrunns litteratur som har vært utgangspunktet for intervjuprosessen. Når jeg nå er ferdig med å samle inn data fra mine informanter om hvordan

Metode

de jobber med resultatene fra nasjonale prøver, ser jeg tilbake på bakgrunns litteraturen for å tolke og drøfte funnene i lys av denne. Dermed dannes den hermeneutiske sirkelen ved at jeg i løpet av min studie beveger meg frem og tilbake mellom den teoretiske bakgrunnen jeg har funnet og mine data. Jeg har tatt utgangspunkt i den fenomenologiske analyseprosessen slik den er beskrevet i Christoffersen og Johannessen (2012, s. 99), men jeg har tilpasset den slik at den passer i oppgaven min. Den fenomenologiske analyseprosessen kjennetegnes ved at jeg i min studie har utforsket og beskrevet mine informanternes erfaringer og forståelser av et fenomen. I min studie forsker jeg på mine informanternes erfaringer omkring de nasjonale prøvene i lesing.

Det første steget i analyseprosessen var å få et helhetsinntrykk og sammenfatte meningsinnholdet i teksten (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 100). Her tok jeg utgangspunkt i det transkriberte datamaterialet og forsøkte å notere hovedtemaer i tillegg til å ta ut mest mulig irrelevant informasjon fra datamaterialet. Deretter var fokuset å finne meningsbærende elementer i materialet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 101). Fokuset lå på å skille ut de elementene i datamaterialet som var relevant for mine forskningsspørsmål. I løpet av denne prosessen gjennomgikk jeg datamaterialet nøye, for å avdekke de hovedtemaene som mitt datamateriale inneholdt. Jeg hørte gjennom lydopptakene gjentatte ganger samtidig som jeg leste gjennom transkribering for å avdekke de viktigste elementene i datamaterialet.

I det andre steget av analyseprosessen tok jeg i bruk disse kodene for å avdekke mulige kategorier som jeg kunne ta med videre i arbeidet med datamaterialet. Denne prosessen kalles *koding*, der jeg som forsker setter merkelapper på ytringene fra informantene som er relevante for forskningsspørsmålene. Jeg organiserte mitt datamateriale i to overordnede temaer: skolenivå og klasseromsnivå. Under disse to temaene fant jeg fire kategorier: *Vurdering av læring, vurdering for læring, nasjonale prøver generelt og lesestrategier*. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene dannet jeg disse kategoriene, fordi de anså jeg som mest relevant for å kunne svare på min problemstilling.

I det tredje og siste steget i analyseprosessen presenterer jeg mine temaer og kategorier og drøfter disse i lys av relevant forskning og teori (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 106). I løpet av denne prosessen har jeg forsøkt å finne svar på mine forskningsspørsmål og problemstilling. Fokuset mitt ligger på hvordan lærere tar i bruk resultatene, derfor var jeg nysgjerrig på likheter og ulikheter mellom informantene. Senere i arbeidet ble det tydelig at datamaterialet innenfor temaet skolenivå måtte omstruktureres, siden fokuset til informantene

Metode

var på klasseromsnivået. Jeg beholdt de fire kategoriene under temaet klasseromsnivå, men tok i bruk to nye under skolenivå: *syn på nytteverdien* og *foreldresamarbeid*.

Mine funn vil presenteres i kapittel 5, der jeg tar utgangspunkt i de kategoriene jeg har funnet i analyseprosessen og drøfte disse. Under temaet klasseromsnivå ser jeg på *vurdering for og av læring, generelt om de nasjonale prøvene og lesestrategier*. Under skolenivå er det informantene syn på *arbeidet med resultatet og foreldresamarbeid* som jeg vil drøfte.

4.2 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet refererer til studiets pålitelighet og hvor nøyaktige de dataene jeg har funnet er (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Postholm skriver at det vanlige kravet til en studiets reliabilitet er at resultatene fra studiet må kunne reproduseres og gjentas i en annen situasjon. (Postholm, 2010, s. 169). I og med at jeg har utført intervjuer med informanter, vil det være vanskelig for en annen forsker å skulle utføre de samme intervjuene og få de samme funnene. Derfor tar jeg i bruk begrepet *pålitelighet* når jeg beskriver min studie sin reliabilitet siden det er mer hensiktsmessig når det gjelder min studie. Jeg har økt påliteligheten i min studie ved å beskrive min prosedyre, intervjuguide og mitt arbeid for å samle inn data. Dette gjør det i hvert fall delvis mulig for noen andre å etterprøve min studie.

Validitet handler om hvorvidt dataene man har samlet inn en studie faktisk representerer det fenomenet man har undersøkt (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Begrepsvaliditet kalles den relasjonen mellom fenomenet man undersøker og de konkrete data. For at jeg skulle øke validiteten i min studie har jeg utført intervjuer med lærere som har hatt nasjonale prøver nylig, altså høsten 2016. Disse informantene er kjent med hvordan nasjonale prøver i lesing planlegges, gjennomføres og diskuteres slik det gjøres nå. Den ene informanten jeg har intervjuet har utført nasjonale prøver gjentatte ganger, sist for noen par år siden. Ved å inkludere denne informanten som har kjennskap til hvordan prøvene har blitt utført tidligere, mener jeg at jeg har styrket studiet sin validitet. Jeg mener jeg også har styrket validiteten i min studiet ved et grundig teoretisk forarbeid i forkant av utformingen av intervjuguiden.

Når det gjelder muligheter for generalisering, som også ofte betegnes som ytre validitet (Lund & Haugen, 2006, s. 53) så er min studie et casestudium. Jeg har ikke fulgt Fjellbekken skole over en spesielt lang periode men heller sett på hvordan de jobber med dette her og nå. Det er et øyeblikksbilde av denne skolen. Derfor mener jeg at graden av overførbarheten i min studie vil være lav, da min studie fokuserer på en enkelt case. Likevel mener jeg at den forståelsen jeg

Metode

har fått for hvordan den kan arbeides med resultater fra nasjonale prøver kan overføres til andre sammenhenger. Alle skoler i Norge skal utføre nasjonale prøver i lesing, noe som tilsier at alle lærere i Norge vil teoretisk sett på en eller annen måte møte nasjonale prøver i sin utøving av yrket. For å styrke generaliseringsverdien i min studie har jeg gjort et grundig forarbeid med teori og bakgrunns litteratur. Dette har også vært grunnlaget for min videre utarbeidelse av intervjuguide i forkant av intervjuene.

4.3 Etikk

I min studie har jeg tatt utgangspunkt i de *forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap* slik de er beskrevet i Christoffersen og Johannessen. Disse har blitt sammenfattet til tre typer hensyn som jeg har forholdt meg til: Informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og forskerens ansvar for å unngå skade (Nerdrum i Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41). For å imøtekomme informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi har jeg gitt dem informasjon om prosjektet tidlig, og gjort det tydelig for dem at de når som helst kan trekke seg fra studiet hvis de skulle ønsket dette (se vedlegg 2). I forkant av intervjuene jeg foretok gjorde jeg rede for hvordan jeg skulle oppbevare lydopptakene som ble gjort, og dermed også hvordan jeg skulle respektere deres privatliv ved at ingen personopplysninger kunne identifiseres. For å gjøre minst mulig belastning på mine informanter forsøkte jeg å intervensere minst mulig med informantene sine daglige gjøremål ved at jeg utførte intervjuene på deres arbeidsplass. Innsamlingen av data har også foregått på en slik måte at jeg har unngått å berøre følsomme temaer som informantene kan føles seg ukomfortable med. I forkant av innsamlingen av mine data meldte jeg inn mitt prosjekt til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) siden jeg samlet inn noen personopplysninger som kunne lede tilbake til enkeltpersoner. I tillegg tok jeg opptak med diktafon, der informantene kan identifiseres. Disse opptakene ble lagret på minnepenn som jeg oppbevarte i et låst skap ved min arbeidsplass på masterkontoret. Jeg fikk en godkjennelse av NSD før jeg foretok innsamlingen av data (se vedlegg 3).

5 Presentasjon og drøfting av funn

Jeg vil i dette kapitlet presentere de funnene jeg har gjort i min studie, i tillegg til å drøfte disse i henhold til relevant bakgrunns litteratur. Mine to forskningsspørsmål har fokusert på hvordan noen lærere på Fjellbekken skole tar i bruk resultatene fra nasjonale prøver i lesing, på klasseromsnivå og skolenivå. I og med at min studie har et slikt todelt fokus vil jeg også presentere mine funn deretter. Det som lærerne gjør på klasserommet presenteres først, før jeg presenterer funnene omkring hva lærerne gjør på skolenivå. Dette fordi jeg så det som det mest hensiktsmessige og ryddige alternativet for oppgaven min. Kategoriene jeg vil presentere i dette kapitlet blir presentert innenfor to delkapitler: Skolenivå og klasseromsnivå. Innenfor klasseromsnivå vil jeg presentere og drøfte kategoriene *vurdering av og for læring, generelt om de nasjonale prøvene og lesestrategier*. Innenfor skolenivået er det kategoriene *synet på nytteverdi og foreldresamarbeid* som presenteres og drøftes.

5.1 Klasseromsnivå

5.1.1 Vurdering av læring

Jeg vil nedenfor presentere funnene mine omkring temaet *vurdering av læring*, kapitlet fokuserer på vurdering av læring hos elevene. I tillegg til dette vil jeg presentere funn jeg har gjort omkring vurdering av lærerens egen undervisning og hvordan vurdering bidrar til denne.

Når det gjaldt *resultatene* til elevene mener jeg at det er samsvar mellom lærernes oppfatning av eleven og resultatet på prøven når det gjaldt de på det laveste mestringsnivåene. Når det gjelder de sterke elevene er det noe uenighet blant informantene. Informant 3 mente at resultatene som helhet ikke ga ham noe ny informasjon om sine elever. Informant 2 mente at noen av de elevene hun på forhånd trodde skulle gjøre det godt, gjorde det dårligere enn forventet. Informant 3 mente at leseprøvene ikke avdekket noen bekymringer for hans del, men at de heller bekreftet disse bekymringene.

Hos meg var det egentlig ikke noen overraskelse. De svake elevene gjorde det forholdsvis dårlig, og de som jeg var bekymret for gjorde det bekymringsfullt dårlig. Så det må jo da følges opp. Men nær sagt så hadde jeg ikke trengt nasjonale prøver for å være bekymret. - Informant 3

Presentasjon og drøfting av funn

Informant 1 gjorde det også tydelig at han heller ikke fikk noen overraskelser av å utføre nasjonale prøver. En av grunnene til dette mente han kunne være at på deres trinn kartla elevene mer enn det som var pålagt fra skolen sin side. Det tilsvarer synet til Høines (2009) som mener at de nasjonale prøvene ikke kan stå alene, men at dem er en del av en større helhet. Det vil være naturlig, mener jeg, at informant 1 ikke opplever noen overraskelser blant resultatene hos sine elever, siden han allerede utfører flere kartlegginger i sin klasse. Likevel mente informant 1 at det var positivt at de nasjonale prøvene var pålagt for alle lærere, fordi det ville være en styrke for de lærerne som ikke utførte like mange kartlegginger.

Utdanningsdirektoratet er klar på at disse resultatene ikke skal stå alene, men at de skal være en del av andre kartleggingsverktøy som skolen tar i bruk (Utdanningsdirektoratet, 2010, s. 5). Dette er tydelig ved at informant 3 mener at de nasjonale prøvene ikke ga han noen nye informasjon om elevenes nivå, men at de heller bekreftet hans bekymringer.

Informantene 2 og 3, som hadde utført leseprøven på sitt trinn høsten 2016, konkluderte med at det var problematisk for dem å få noe systematikk ut av de resultatene som kom. De beskrev det slik at det var vanskelig å finne noen systematiske avvik de kunne konkludere med og ta i bruk i undervisningen. Når de sammenlignet med resultatene med de andre resultatene på landsbasis fant de ingen systematikk. Informant 2 utdyper ved å påpeke at elevene var best i noe som de også var dårlig i. Slik jeg forstår informantene var det vanskelig for dem å se noen veldig spesifikke vansker hos elevene, og at det var noen uregelmessigheter blant elevens resultater. Informant 3 nevner at noen elever klarte å svare rett på oppgaver på nivå 3, som er det vanskeligste, men får feil på oppgaver som ligger under nivå 1. Derfor mener informantene 2 og 3 at prøvene kunne være unøyaktig og det var noen elever som ikke fikk ut sitt faktiske nivå.

I etterkant av prøven når det skulle vurderes hvilke tiltak som skulle settes inn, var det en felles konsensus blant alle informantene at det ble jobbet videre med lesing og lesestrategier i etterkant av prøven.

Sånn som lesing så er det kanskje spesielt det med variasjon av tekst. De læreverkene vi har, har mye fokus på skjønnlitterære tekster. De fagtekstene som er med er så utdaterte at det handler om OL i 94. - Informant 1

Det kommer frem at de jobber med lesestrategier og med å variere de tekstene som tas i bruk i undervisningen. Resultatene fra leseprøven fra 5.trinn vil egentlig være en vurdering

Presentasjon og drøfting av funn

småtrinnet, derfor ønsket informant 1 mer systematikk rundt det at også de resultatene kunne deles og diskuteres. Derav kunne undervisningen justeres i etterkant. Måten informant 1 beskriver arbeidet i etterkant av prøven, og hvordan undervisningen justeres i etterkant, mener jeg kan sammenlignes med det opprinnelige formålet til de nasjonale prøvene. Informant 1 gjør det klart at han ønsket å endre undervisningen i etterkant av prøvene, for å imøtekomme sine elever. Ønsket til informant 1 om systematikk omkring deling av resultatene fra ungdomsskolen samsvarer med Høines (2009) sitt ønske om at det er viktig for skolene at resultatene fra ungdomsskolen blir delt med dem i etterkant. De nasjonale prøvene på 8.trinn vil være en vurdering av mellomtrinnet, på samme måte som nasjonale prøver på 5.trinn vil være en vurdering småtrinnet. Derfor er det ønskelig at resultatene blir delt og diskutert, fordi da kan skolene vurdere den undervisningen de har gjennomført tidligere.

Når det gjaldt *vurdering av egen undervisning* ga informant 1 inntrykk for at han satt pris på denne vurderingen og han synes det var fint at det ble foretatt en vurdering av hans undervisning. I tillegg etterspør han resultatene fra de nasjonale prøvene når elevene går i 8.trinn, for da kan han få en pekepinn på hvordan det har gått med elevene videre. Samtidig som det også vil si noe om hvordan undervisningen han har hatt på mellomtrinnet.

Jeg synes det er på en måte greit å få, for min egen del, å få målt seg i forhold til undervisninga. (...) å få måle seg opp mot andre og se hvordan er den undervisninga du gjør. - Informant 1

Blant informantene var det ulike syn på det at dem som lærere blir vurdert, da i form av disse resultatene. Informant 1, som hadde utført leseprøven flere ganger, hadde ingen problemer med dette. Det kommer frem av intervjuene med informant 2 og 3 at de synes det har vært krevende med de nasjonale prøvene. Informant 3 nevner i tillegg at de har fått inntrykk av at de lærerne som har hatt deres klasse tidligere også er nervøse med tanke på resultatene. Det viser seg at informantene ser på denne vurdering mer som en belastning enn en berikelse. Slik jeg forstår utsagnet så mener informant 3 at den nytten de sitter igjen med i etterkant av prøven, ikke veier opp for det arbeidet som ligger bak. Informant 3 bruker også uttrykket “opphausinga” for å beskrive at det legges for mye fokus på de nasjonale prøvene og at prøvene ikke kan fungere som et mål eller mal på hvor vellykket en skole eller lærer er.

Informant 3 utdyper videre:

Som lærere i klassen var det lite informasjon, selv om det var en trygghet å vite at vi er på riktig spor, at det står greit til. Men det fins jo andre måter å finne ut av det. Så jeg er ikke glad i den her ‘‘opphausinga’’ av nasjonale prøver som et mål på hvor vellykket lærer og skole er.

Slik jeg ser det, er grunnen til at informant 3 er kritisk til fokuset på nasjonale prøver fordi han ser liten nytteverdi i resultatene. Han mener den gir han lite informasjon som han ikke kan få på andre måter, selv om han samtidig mener at det er en viss trygghet i det.

Her skapes det et skille mellom informantene, der informant 1 er mer positivt innstilt til denne vurdering, men grunnen til det kan være fordi informanten har mer rutiner rundt dette arbeidet og derfor er bedre vant til en slik vurdering.

5.1.2 Vurdering for læring

De nasjonale prøvene i lesing skal være innenfor vurdering for læring. I dette kapitlet vil jeg redegjøre og tolke de funnene jeg har gjort omkring vurdering for læring, og hvordan mine informanter tar det i bruk når det er snakk om de nasjonale prøvene i lesing. Hva gjør de i forkant av prøven, og hvordan tar de i bruk resultatene i etterkant av prøven?

I forkant av prøven forteller alle informantene at de forsøker å forberede elevene så godt de kan til selve prøvesituasjonen. Informant 1 snakker om at man kjenner utgangspunktet til elevene, så han jobber med hvordan han kan få opp flere elever opp mestringsnivå 2 eller 3. Her mener jeg det er samsvar mellom måten informant 1 forbereder sine elever til nasjonale prøver og hvordan vurdering for læring kan føre til best mulig læring. Informant 1 gjør elevene oppmerksomme på at en vurdering skal skje, elevene vet hva som forventes og de er involverte i sitt eget læringsarbeid ved at dem kan forberede seg til de nasjonale prøvene ved for eksempel å lese mer hjemme. Dette samsvarer med hva Engh m.fl. (2007) skriver om at elevene er aktive i sin egen vurderingsprosess når det er snakk om vurdering for læring. Informant 1 hadde i etterkant av de nasjonale prøvene samtaler med elevene, der elevene fikk presentert sitt mestringsnivå. Det ble forklart ovenfor eleven hva som ligger bak dette mestringsnivået, og eleven ble involvert i det videre arbeidet med å forbedre sitt mestringsnivå. Dette er i tråd med Gamlem (2015) som sier at elever lærer best når de forstår hva de skal lære, hva som forventes av dem og de er involverte i sitt eget læringsarbeid. Når informantene nevner at de jobber med å gjøre elevene forberedte til leseprøven så mener jeg dette er innenfor vurdering *for* læring. Jeg mener også at dette er i samsvar med de rådene som Utdanningsdirektoratet gir til lærere

Presentasjon og drøfting av funn

som skal gjennomføre de nasjonale prøvene (Utdanningsdirektoratet, 2010). Her blir elevene inkludert i planlegging av leseprøven og de blir gjort oppmerksomme på hva som ligger innenfor de forskjellige mestringsnivåene i de nasjonale prøvene.

Informant 2 nevner at hennes klasse tar i bruk flere av de prøveoppgavene som ligger inne hos Utdanningsdirektoratet, som elevene jobbet med på skolen i tillegg til at det ble lekser hjemme. Hun nevner flere tiltak:

Vi jobbet med de prøveoppgavene, de gamle oppgavene som lå inne hos UDIR. Vi jobbet med dem på skolen, og de fikk i lekse å lese dem hjemme. Vi jobbet med veiledet lesing på stasjoner, de faste rutinene. Ikke noe mer enn det. - Informant 2

Informant 3 sa at det som ble prioritert var å gjøre elevene forberedte til selve prøvesituasjonen. Fokuset lå på at elevene skulle vise sitt faktiske nivå og vise hva dem kunne. Det kom frem av begge intervjuene at elevene ikke hadde stor forståelse for hva leseprøven skulle brukes til, men det ble heller presisert ovenfor dem at den skulle måle hva de kunne. Informant 1 nevner at han i forkant av prøven gjør det tydelig for elevene at prøvene skal måle ferdighetene deres i henhold til LK06. Elevene blir informert om at prøvene skal sjekke hvor langt de er kommet i opplæringen. Informantene beskriver arbeidsmetoden i forkant av prøven slik vurdering for læring skal foregå. I forkant av prøven får elevene vite hvordan de ligger an og hva som må gjøres for å nå det målet de ønsker. Dette samsvarer med hvordan Engh m.fl. (2007) beskriver vurdering for læring og hvordan det skal tas i bruk i klasserommet.

Det ble tydelig for meg når jeg jobbet med mine data at alle informantene jobbet med lesestrategier i etterkant av prøven. Informant 2 nevner at dette kom direkte i etterkant av prøven. På deres trinn ble satt inn tiltak på gruppenivå i tillegg til at de jobbet ekstra med lesestrategier, informant 2 er tydelig på at dette skjedde direkte ut av resultatet. Ut i fra disse ytringene fra informantene mener jeg at de følger en prosess der informasjonen om elevenes kompetanse tas i bruk ved at læreren tilpasser undervisningen for å imøtekomme elevenes behov (Se kapittel 2.4). Samtidig mener jeg det er verdt å nevne at jeg har ingen måte i min studie å sjekke om den andre innfallsvinkelen har blitt brukt, der eleven selv justerer sine egne læringsstrategier. Siden min studie fokuserer på hvordan lærere tar i bruk resultatene fra nasjonale prøver, har jeg ingen datamaterialet som omhandler hvordan elevene jobber selv i etterkant av resultatene.

Informant 1 mente at de elevene som gjorde det best på leseprøven var dem som leste tekster jevnlig hjemme. Disse elevene ble forsøkt å motivere videre for å holde seg på det mestringsnivået. For å motivere disse elevene valgte informant 1 bøker som kunne passe til deres lesenivå, og på den måten motivere for videre lesing hos disse elevene. På denne måten forsøker informant 1 å skape en *individuell interesse* (se kapittel 2.7) hos eleven, der han som lærer finner bøker som han mener eleven kan ha nytte og interesse av å lese. Informant 1 mente at lesing hjemme var et viktig verktøy for at elevene skulle kunne gjøre det bedre og nå opp til et høyere mestringsnivå. Elever som har en systematikk rundt lesing hjemme, uansett nivå, er inne i en arbeidsgang, mente informant 1. Slik jeg tolker det mener informanten at disse elevene er i en prosess når det gjelder lesing, og rollen til han som lærer er å veilede dem videre i lesing for å gjøre dem til enda bedre lesere. Likevel er det nødvendig at foreldrene til elevene er deltagende i denne prosessen for at elevene skal motiveres for videre lesing. Som nevnt i kapittel 2.9 har foreldre en stor innflytelse på sine barn og deres motivasjon for å lese. Hjemmet til elevene og hvorvidt foreldrene selv leser, og om det er bøker hjemme har innflytelse på elevens motivasjon og interesse. Det er tydelig for meg at det er samsvar mellom dette og hvordan informant 1 opplever hjemmesituasjonen til de elevene som gjør det godt på de nasjonale prøvene.

5.1.3 Generelt om de nasjonale prøvene i lesing

Nedenfor vil jeg presentere og tolke mine funn som omhandler diverse aspekter ved nasjonale prøver i lesing. Informantene ga uttrykk for at de hadde mange meninger omkring temaet og jeg vil presentere disse nedenfor i følgende rekkefølge:

1. Informantenes oppfatning av hvordan elevene jobber med digitale flervalgsoppgaver.
2. Informantenes egne ønsker og tanker omkring hvordan de helst skulle ønske at det ble jobbet med de nasjonale prøvene i lesing.

Fra høsten 2016 har leseprøven til nasjonale prøver blitt digitale, slik som nasjonale prøver i engelsk og matematikk allerede har vært i flere år. Informant 1 har ikke utført leseprøven digitalt i norsk men i engelsk og matematikk, der prøvene har vært digitale en stund. Han mente at det faktisk at prøven er i form av digitale flervalgsoppgaver kan være en feilkilde. Elevene svarer på spørsmål i teksten ved å trykke på ett av flere svaralternativ, og informant 1 merket at når elevene var usikre eller slitne så trykket de gjerne på et vilkårlig svaralternativ, for å komme seg videre med prøven. Informant 1 har mistenkt at elevene ikke har forstått noen av oppgavene, og dermed har han spurt elevene i etterkant av prøven for å sjekke forståelsen. Informant 3, som har utført nasjonale prøver i lesing denne høsten digitalt, gir inn uttrykk for

Presentasjon og drøfting av funn

noe av den samme problematikken. Utformingen til prøven, spesielt det faktum at det er digitale flervalgsoppgaver, kan minne om læringsspill elevene møter på nettsider som Salaby eller Gyldendal. Oppsettet til disse nettsidene kan ligne noe på den som elevene møter på nasjonale prøver, men hos for eksempel Salaby vil ikke eleven komme videre til neste skjermbilde hvis de ikke svarer rett. Dette gjør elevene på leseprøven, uavhengig om svaret er rett eller galt. Slik jeg tolker utsagnene til informantene ser de dette som en mulig feilkilde og muliggjør at elevene ikke får vist sitt egentlige mestringsnivå.

Videre sier informantene at de opplever at noen av elevene som sliter med leseforståelsen generelt, gjerne ikke leser gjennom de forskjellige svaralternativene godt nok.

Sånn generelt på alle disse nasjonale prøvene så tror jeg at å lese alle svaralternativene (kan være vanskelig). Hvis du har lest to og tenker at noen kan virke rimelige så tror jeg mange hopper over noen av de andre. - Informant 2

At de tar en sånn overflatelesing først. - Informant 3

På svaralternativene? - Marius

Ja, på svaralternativene. Tar overflatelesing, det er ikke sikker de leser nøye. Veldig mange, særlig noen av de svake leserne har gjerne svak leseforståelse når de skal produsere tekst selv. Dermed ser de ikke nødvendigvis hele meningen, så de mangler en del på nøyaktighet i enn sånn multiple-choice-setting der svaralternativene kan ligne på hverandre. - Informant 3

Jeg tolker denne utvekslingen slik at informantene mener at noen av de elevene med dårlige leseforståelse ikke leser alle svaralternativene eller ikke forstår oppgavene helt. Svaralternativene i de nasjonale prøvene er gjerne utformet slik at de ligner på hverandre, for at det ikke skal bli for åpenbart hvilket svaralternativ som er det rette, som Sirnes (2005) skriver. Dette fører derfor til at elevene med et lavt mestringsnivå har vanskeligheter med å svare rett. Ser man på disse faktorene mener jeg at man kan argumentere for at de nasjonale prøvene klarer å kartlegge elevenes ferdigheter innenfor lesing, som er dens intensjon. Når noen elever ikke klarer å skille mellom svaralternativer i tilknytning til en tekst, mener jeg at det viser at eleven ikke har god nok leseforståelse. Det viser tydelig at eleven har manglende evne til å tolke og forstå tekstene den møter i leseprøven, slik som informantene hevder.

Ett av spørsmålene mine til informantene var: *Hvis du kunne bestemme selv, hvordan ville du jobbet med resultatene fra nasjonale prøver?* Dette spørsmålet stilte jeg fordi jeg ønsket å vite hvordan de så for seg en ideell situasjon for bruk av resultater fra leseprøven. Informant 1 uttrykte et ønske om at de elevene med et høyere mestringsnivå kunne i større grad bli imøtekommet. Det kom frem av intervjuet at informant 1 mente at de elevene som ligger under det forventede mestringsnivået gjerne får ekstra ressurser, mens elevene som oppnår et høyere mestringsnivå blir i større grad etterlat til seg selv. Informant mente at dette kunne være fordi at en elev med et høyt mestringsnivå vil i noen grad ha nytte av den ordinære undervisningen, mens en elev på et lavere mestringsnivå ikke vil ha det.

Når lærerne ikke lenger får rette prøvene selv, får de kun tilsendt resultatene som de selv må analysere og tolke. Dette gjelder fra høsten 2016, så informant 2 mente at de ikke klarte å finne spesifikk nok informasjon ut av disse resultatene. Informant 2 skulle ønske at tilbakemeldingene var mer konkrete og dermed vil det være enklere å tilrettelegge videre for elevene.

5.1.4 Lesestrategier

I denne delen vil jeg presentere mine funn omkring lesestrategier og nasjonale prøver. Jeg har organisert funnene slik at jeg presenterer hva mine informanter mener omkring lesing av ulike teksttyper, deretter presenterer jeg deres tanker om det at elevene måtte lese digitale tekster og svare på spørsmål på skjerm.

Det ble fort tydelig i løpet av min datainnsamling at lesestrategier var en viktig del av de nasjonale prøvene i lesing. Allerede etter mitt første spørsmål under intervjuet: *Hva tenker du på når jeg sier: Nasjonale prøver i lesing?* kom det et raskt svar fra informant 2 at det første hun tenkte på var lesestrategier. Dette fordi de tekstene som elevene møter i leseprøven mente hun ofte var vanskelige og krevende for elevene. Elevene må kunne tolke og forstå ganske komplekse tekster for å kunne oppnå et godt resultat og score høyt på mestringsnivåene.

Disse tekstene skal i tillegg være ukjent for elevene i forkant av prøven, og det er meget mulig at dem ikke kjenner til det temaet som teksten omhandler. Som Roe (2014) påpeker er det lettere for en elev å forstå en fagtekst når den kjenner til det emnet teksten handler om, men under de nasjonale prøvene er ikke dette en mulighet. Nettopp derfor er det enda viktigere at elevene har gode lesestrategier for å kunne gjøre det godt på de nasjonale prøvene. Informant 1 mente at i

hans undervisning så var det en mulighet for at elevene ikke jobbet nok med ulike typer tekst eller forskjellige elementer i teksten.

(...) vi jobber for lite med underoverskrift, førlesing, lesestrategier som man kan jobbe med på småskolen. Bilde og bildetekst, alt det der. Jeg tror de (elevene) er veldig fokuserte på selve teksten. - Informant 1

Slik jeg tolker informantens utsagn så mener han at det hemmer elevene at de ikke får jobbet godt nok med de ulike modalitetene i en fagtekst. På grunn av dette mener han at hans elever er veldig fokuserte på selve teksten, altså brødteksten. Elevene er ikke like oppmerksomme på bilder, bildetekster eller andre modaliteter man gjerne møter i en fagtekst (Løvland, 2012). Elevene får da vanskeligheter med å lese fagtekster og få en god forståelse ut av disse. Det er ikke usannsynlig at dette er tilfelle siden informant 1 ga uttrykk for at de tekstene som elevene hadde størst vanskeligheter med, var tekster med ukjent tema. Det kunne være et tema som var fremmed eller i en sjanger de ikke var kjent med. Tanken med nasjonale prøver er som sagt at elevene skal møte ukjente tekster, så det tyder på at elevene mangler strategier for å lese ukjente fagtekster. Elevene ser for eksempel ikke over teksten før de begynner å lese, eller at de mangler en metakognitiv bevissthet omkring sin egen leseforståelse (Roe, 2014). Som nevnt i sitatet over så mener informant 1 at elevene ikke får jobbet nok med de forskjellige modalitetene i en tekst, som for eksempel bildetekst eller en fotnote. Dette vil gjøre utslag på resultatet til elevene, da leseprøven er utformet for å avdekke slike vansker hos elevene.

Hva slags typer tekster som elevene møter under leseprøven ble også diskutert under intervjuet. Det har allerede blitt nevnt at informant 1 mente at det var tekstene om ukjente tema som var vanskelige for elevene. For å illustrere dette videre vil jeg ta i bruk et utsagn fra informant 3:

Sånn på elevnivå tenker jeg også at det er tekster som jeg oppfatter som en veldig "skolsk" setting for tekst. Det er "skolske" tekster som man operer med. De er innenfor det skolen holder på med av tekst. - Informant 3

Slik jeg forstår informantens sin bruk av begrepet "skolsk" tekst så oppfatter informant 3 at tekstene er av en slik type som elevene ikke ser utenfor skolen. Da tenker jeg på fagtekster av den typen som elevene selv møter i sine bøker på skolen. Det står det tydelig om tekstene i de nasjonale prøvene at de skal baseres på tekstmangfoldet som elevens lesing vanligvis utfoldes i (Utdanningsdirektoratet, 2010, s. 9). Likevel mener jeg dette er litt utydelig, for hva mener

Presentasjon og drøfting av funn

Utdanningsdirektoratet helt konkret med “vanligvis”? Er det da snakk om mens elevene er på skolen? Altså skjønnlitterære tekster, fagtekster eller lignende tekster man gjerne møter i en fagbok på skolen. Eller er tanken at det skal baseres på tekster som elevene møter på fritiden? Som tekstmeldinger, blogger eller korte nyhetsartikler man gjerne møter i nettaviser.

I lys av informant 3 sitt sitat kan det virke som det er det førstnevnt som er tilfelle, at utvalget velges ut blant tekster elevene kan møte på skolen.

Som tidligere nevnt i oppgaven er leseprøven fra høsten 2016 blitt digital. Det tilsier at elevene får presentert tekstene på en dataskjerm, i motsetning til tidligere da prøven ble utdelt på ark. Høsten 2016 er første gang dette blir gjort så derfor mente jeg det var interessant å høre med de informantene som har utført leseprøven forrige høst, om de hadde gjort seg noen tanker om dette.

Jeg tenker at det kanskje var en utfordring at det var tekst på en skjerm. Det har noe med det å skulle lete i en tekst, også bla seg nedover for å finne spørsmålene også bla seg oppover for å finne svaret, var litt komplisert for flere. Hadde det vært på ark så tror jeg det kunne vært enklere siden de kunne bladd seg tilbake. - Informant 2

Informant 2 nevner noen av de samme problemene med å lese på skjerm som jeg har redegjort for i kapittel 2.4. Eleven har vanskeligheter med å skulle lese i en tekst på skjerm, og informant 3 mener at det også var en utfordring for elevene å skulle orientere seg i en tekst på skjerm. Utformingen til prøven var slik at svaralternativene var nederst, så elevene måtte bla seg oppover for å forsøke å finne svaret. Det er vanskelig for elevene å få et helhetsblikk av teksten, for som informant 2 påpeker hadde teksten vært på papir så kunne elevene bla seg tilbake enklere. I tillegg var elevene mer vant til å lese tekster på papir, det å lese tekster på skjerm var ikke noe de gjorde mye av. I tillegg til helhetsbildet av teksten mister også elevene det taktile elementet ved å ha teksten i hånden. Mangen (2013) mener også at når både lesingen og oppgaveløsningen foregår på en skjerm, har det et negativt utslag på elevenes resultat. Når de nasjonale prøvene foregår i helhet på en skjerm er det en mulighet for at det gjør det vanskeligere for elevenes leseforståelse. Kanskje det ville vært enklere for elevene hvis de fikk teksten på papir, men måtte svare på oppgavene på skjerm? Da kunne de beholdt den spatiale oversikten av teksten siden den var på papir.

Ovenfor har jeg presentert og drøftet mine funn i tilknytning til hvordan lærere tar i bruk resultatene fra de nasjonale prøvene på klasseromsnivå. Når jeg i kapittel 6 drøfter og forsøker

å svare på forskningsspørsmålet i tilknytning til dette vil jeg trekke frem tre funn som jeg ser som mest relevant. Disse er *lesestrategier, vurdering for læring og vurdering av læring*.

5.2 Skolenivå

Det andre forskningsspørsmålet i min studie var følgende: *Hvordan tar lærere i bruk resultatene fra nasjonale prøver i lesing, på skolenivå?* Som tidligere nevnt i oppgaven har jeg utformet en intervjuguide som inkluderte spørsmål om dette tema. Likevel fokuserte mine informanter på det som ble gjort på klasseromsnivå. Jeg mener man kan argumentere for at lærere naturlig nok vil fokusere på det som skjer i klasserommet, over det som skjer på det overordnede skolenivået. Jeg har dermed valgt å presentere mine funn omkring arbeidet med nasjonale prøver på skolenivå i følgende kapittel. Mine funn handler om de ulike synene på nytteverdien til de nasjonale prøvene, og tankene til mine informanter omkring foreldresamarbeid i etterkant av de nasjonale prøvene i lesing.

5.2.1 Syn på nytteverdien

Det kom frem av intervjuene at skolen som helhet brukte mye tid på resultatene av de nasjonale prøvene i lesing, men *synet på nytteverdien* av dette arbeidet var ulikt hos informantene. I etterkant av prøven og når resultatene er kommet så brukes det mye tid og ressurser på å analysere disse. Personalet på skolen blir informert om resultatet, og det blir diskutert hva skolen kan gjøre som helhet for å forbedre resultatene.

Også før resultatene går ut offentlig, blir også personalet på skolen informert om det. Hvordan er resultatene og om vi ser noen tendens på det. Og så arbeider vi både på det aktuelle trinnet, men også mer og mer nå på skolenivå i forhold til hva kan vi gjøre. Hvordan kan vi endre undervisninga for å på en måte gjøre elevene mer i stand til å utføre prøven. - Informant 1

Informant 1 nevner at skolen diskuterer også om de ser noen tendens i resultatet og prøver å finne ut hvilke endringer de kan gjøre med tanke på disse. Informant 1 mente at dette var noe som Fjellbekken skole hadde blitt bedre på de siste årene. Tidligere har det blitt jobbet mer på det aktuelle trinnet, men nå har det blitt mer fokus på at hele skolen skal arbeide sammen omkring resultatet. Det tyder på at hele skolen i større grad ansvarliggjøres, nettopp slik vurdering av læring blir tatt i bruk. På Fjellbekken skole står lærere og skoleledere ansvarlig for de resultatene som kommer ut i etterkant av de nasjonale prøvene i lesing. Som nevnt

tidligere i oppgaven så vil de nasjonale prøvene på 5.trinn helt praktisk sett være en vurdering av hvordan undervisningen har vært på 1.- 4. trinn. Derfor mener jeg det er hensiktsmessig av Fjellbekken skole å jobbe med disse resultatene på tvers av de ulike trinnene. Da kan hele skolen sammen finne ut hvordan de kan endre undervisningen, for å gjøre elevene mer i stand til å utføre prøvene, slik informant 1 nevner. Informant 1 mente i tillegg at det han ønsket seg i fremtiden var systematikk rundt at barneskolen fikk resultatene fra nasjonale prøver på 8.trinn. Fordi på akkurat samme måte som leseprøven på 5.trinn vil være en vurdering av 1.-4. trinn, vil leseprøven på 8.trinn være en vurdering av undervisningen på 5-7.trinn. Slik jeg tolket informant 1 sine utsagn ønsket han seg mer systematikk rundt disse resultatene, fordi da kunne han se hvordan hans undervisning hadde hjulpet elevene. Dette speiler Høines (2009) sine tanker om resultatene fra ungdomsskolen.

Det er uenighet blant informantene om tidsbruken innad i skolen i etterkant av prøven. Der informant 1 gav uttrykk for at han synes det var utelukkende positivt at skolen brukte mye tid på å analysere og snakke om de nasjonale prøvene, har informant 3 ett annet syn på dette. Informant 3 mente at ut fra verdien som vurderingsverktøy har de brukt for mye tid, fordi de nasjonale prøvene ikke gir nøyaktige nok informasjon om elevenes ferdigheter. Informant 3 mente at de resultatene ikke gav han et presist nok bilde av elevenes ferdigheter. Derfor mente han at det ikke var hensiktsmessig at hele skolen skulle bruke såpass mye tid på resultatene.

5.2.2 Foreldresamarbeid

Fjellbekken skole har et stort fokus på *foreldresamarbeid* når det gjelder resultatene fra de nasjonale prøvene. Skolen og personalet diskuterer resultatet etter de nasjonale prøvene og alle informantene gir uttrykk for at dette var en viktig del av etterarbeidet til de nasjonale prøvene i lesing. Resultatet fra nasjonale prøver blir ikke rettet på den enkelte skole, men av Utdanningsdirektoratet, og derfor mente informant 1 at resultatene kanskje veide tyngre enn de prøvene som skolen retter selv.

Så jeg tror at for foreldrene sin del kan det være en vekker. Oi! Vi er faktisk nødt til å lese hjemme. Jeg hadde jo et par elever som faktisk ikke leste hjemme i det hele tatt, selv om det ble tatt opp på to utviklingssamtaler før den tid, samtaler med eleven. Når først resultatene kom fra nasjonale prøver da var det liksom... (rett, riktig)

Så sånn sett tror jeg at nasjonale prøver er tungtveiende for foreldre også. - Informant 1.

Presentasjon og drøfting av funn

Jeg forstår det slik at informant 1 mener at resultatet fra nasjonale prøver kan fungere som en vekker for foreldre, og at foreldrene muligens kan engasjere seg mer i elevenes lesing. I et tidligere kapittel har jeg skrevet om hvor viktig foreldre er for motivasjon til elevene. Leser elevene lite tekster hjemme, vil det mest sannsynlig ha utslag på de nasjonale prøvene. Derfor er hjemmesituasjon viktig for elevens resultat i de nasjonale prøvene i lesing. Informant 2 og 3 sier seg også enige med at foreldrene er en viktig del av måten resultatene fra de nasjonale prøvene brukes. Utviklingssamtalene med elevenes foreldre blir planlagt slik at de foretas etter resultatene er kommet, nettopp fordi de ønsker å ta opp resultatene med foreldrene. Foreldrene vil reagere forskjellig på barnet sine resultatet, der noen foreldre mente at informant 2 og 3 brukte for lite tid på forberedelser til de leseprøven, og derfor fikk deres barn et dårligere resultat enn sitt eget nivå. Informant 2 nevner et annet eksempel med en elev som fikk et lavere mestringsnivå enn det både hun som lærer og foreldrene var forberedt på.

Ovenfor har jeg presentert og drøftet mine funn i tilknytning til hvordan lærere tar i bruk resultatene fra de nasjonale prøvene på skolenivå. Når jeg i det neste kapitlet vil drøfte og forsøke å svare på forskningsspørsmålet som omhandler arbeidet på skolenivå vil jeg trekke frem to funn som jeg ser på som mest relevant. Disse er *synet på arbeidet i etterkant av prøvene* og *det sterke fokuset på foreldresamarbeidet*.

Presentasjon og drøfting av funn

6 Hvordan tar lærere i bruk resultatene fra nasjonale prøver i lesing?

I det følgende vil jeg forsøke å drøfte og svare på min problemstilling: *Hvordan tar lærere i bruk resultater fra nasjonale prøver i lesing?* Som nevnt tidligere i oppgavene har jeg tatt i bruk to forskningsspørsmål for å svare på min problemstilling, derfor vil jeg svare på disse to før jeg drøfter problemstillingen i slutten av kapitlet.

6.1 Hvordan tar lærere i bruk resultatene fra nasjonale prøver på klasseromsnivå?

Lærerne jobber på ulike måter med *vurdering for læring* i etterkant av nasjonale prøver. Det første eksemplet er lærerens elevsamtaler omkring resultatene fra prøven. Som Slemmen (2010) sier er det viktig at det skjer en kommunikasjon mellom lærer og elev i etterkant av en vurdering. Elevene får vite deres resultat fra prøven, og hvordan de kan jobbe for videre læring. Elevenes medvirkning i egen læring slik mine funn beskriver, samsvarer med Engh m.fl. (2007) sine tanker om vurdering for læring. Gjennom samtalen med elevene får lærer sjekket forståelsen til elevene. Samtidig får lærer undersøkt hvorfor elevens resultat ikke samsvarer med lærers forventinger, om det skulle være tilfelle. Samtalene som informantene har med elevene mener jeg også tyder på at informantene følger de rådene som står beskrevet i Utdanningsdirektoratet sitt skriv til lærere (2016). Disse rådene går ut på at lærer tenker gjennom hvordan elevene kunne inkluderes i planleggingen og oppfølgingen av de nasjonale prøvene. Det var også ønskelig at lærer gikk gjennom de ulike mestringsbeskrivelsen sammen med elevene.

Når elevsamtalene har blitt gjennomført er de utgangspunktet for videre tilpasset undervisning. Lærerne tilpasser sin undervisning etter elevens behov, i samsvar med Slemmen (2010) som skriver at en lærer kan ta i bruk informasjonen om elevens kompetanse for å tilpasse undervisningen. Som nevnt tidligere i teksten har jeg ingen funn om hvorvidt elevene selv justerer sine læringsstrategier, men jeg mener at ved at lærerne tar i bruk elevsamtaler og er åpen med elevene om deres nivå er muligheten for dette tilstede. Mine funn tyder på at elevenes resultater var i tråd med det elevene selv hadde forventet. Dette mener jeg er fordi informantene forklarer dette til elevene på en ikke-dømmende måte, slik som Slemmen (2010) anbefaler, i tillegg til de tidligere nevnte elevsamtalene som utføres i forkant av leseprøven. Slik jeg ser det har informantene forsøkt å stoppe frykten for å feile hos eleven, og heller styrket elevens vilje til å lære (Smith, K. i Smith, 2009). For å motivere elevene til videre læring prøver informantene

Hvordan tar lærere i bruk resultatene fra nasjonale prøver i lesing?

heller å skape en *positiv utilfredshet* med sitt eget resultat for at eleven skal føle at han kan forbedre denne, slik Kari Smith skriver (Smith, 2009).

Elevene som gjør det forholdsvis dårlig på prøvene blir fulgt opp med flere kartlegginger i etterkant. Mine funn tyder på at det aldri blir satt inn konkret tiltak direkte i etterkant av de nasjonale prøvene, men resultatet blir undersøkt og videre kartlegging blir utført. Dette er i samsvar med Rammeverkene til de nasjonale prøvene (2010), der det gjøres tydelig at resultatene til elevene ikke kan stå alene, men at disse er en del av en større sammenheng. I mine funn har informantene gjort det tydelig at resultatene fra de nasjonale prøvene jevnt over ikke overasket dem, i hvert fall ikke når det gjaldt de elevene på det svakeste nivået. Dette mener jeg tyder på at informantene bruker de nasjonale prøvene som påtenkt i Rammeverkene (2010), nemlig som et supplement til annen kartlegging.

Det som oppleves som en utfordring for lærerne er hvordan de kan tilrettelegge for elevene som gjør det meget godt på prøvene, elevene som ligger på mestringsnivå 3. Her er motivasjon en viktig faktor, der mine funn viser at det er viktig at disse elevene får utfordringer og opplever mestring. All vurdering som tas i bruk på skolen skal være med på å styrke motivasjonen til elevene, slik det står beskrevet i Prinsippene for Opplæring (u.å). Mine funn viser at lærerne motiverer de sterke elevene ved å finne ulike typer litteratur og tekster som passer til deres nivå, og som motiverer for videre lesing. Noen av disse elevene mener jeg gjerne kan kjennetegnes som det Løvland (2012) kaller for svarjegere. Disse elevene trenger muligens ikke i like stor grad å bli motivert for videre lesing, fordi dem ønsker å lære mer ved å lese ulike tekster. De elevene som i større grad må motiveres er de elevene som Løvland (2012) kaller for interessesøkere. For å motivere disse elevene må læreren i større grad finne tekster som ligger innenfor disse elevene sine interessefelt. Måten mine informanter tilrettelegger undervisning for både de sterke og svake elevene i etterkant av de nasjonale prøvene, mener jeg samsvarer med det Engh m.fl. (2007) skriver om at det er nær sammenheng mellom elevvurdering og tilpasset opplæring.

De nasjonale prøvene blir gjerne betegnet som vurdering av læring, siden elevene blir målt og deres nivå blir kategorisert i ulike mestringsnivå videre kartlegging og tilrettelegging skal basere seg på disse resultatene. Slik Slemmen (2010) beskriver vurdering av læring, der eleven ikke har noen mulighet til å påvirke resultatet eller er delaktig i vurderingen, mener jeg denne beskrivelsen ikke samsvarer med mine funn. Mine funn tyder på at elevene blir gjort kjent med vurderingene i forkant av de nasjonale prøvene, slik at de vet hva de nasjonale prøvene skal

Hvordan tar lærere i bruk resultatene fra nasjonale prøver i lesing?

vurdere. De er også delaktig i sin vurdering ved at det blir gjort tydelig for de hvordan de kan jobbe i forkant av leseprøven. Man kan argumentere for at elevene ikke har noen mulighet for å endre det mestringsnivået de har fått på selve prøven. Denne blir presentert som en beskrivelse av eleven sin kompetanse på det tidspunktet eleven utfører leseprøven, slik Slemmen (2010) skriver. Likevel mener jeg at elevene har en mulighet til å endre sin kompetanse på et senere nivå siden lærerne har en samtale med eleven i etterkant av prøven om nettopp dette.

Mine funn indikerte at lærerne anså det som en utfordring for elevene at leseprøven måtte utføres på skjerm og ikke papir, som tidligere. Forskningen til Mangen m.fl. (2013) påviste at når elever må lese tekst på skjerm, har det gjerne et negativt utslag på deres leseforståelse. Når tekstene leses på skjerm er elevene avhengige av å bla seg nedover, for å svare på spørsmålene til teksten. Elevene mister det taktile forholdet til teksten når den er digital, i tillegg til den spatiale oversikten av teksten. Slik jeg tolker mine funn, anså lærerne dette som en mulig feilkilde og derfor viste muligens ikke leseprøvene elevens egentlige nivå. Når de nasjonale prøvene har blitt digitale så kan man argumentere for at de også måler elevenes digitale ferdigheter, men dette står ikke nevnt i Rammeverket for de nasjonale prøvene (2010). Her står det tydelig beskrevet at prøvene skal kartlegge elevens ferdigheter i lesing, regning og engelsk, å måle digitale ferdigheter blir ikke presentert som en målsetning. Derfor blir det litt utydelig for meg om leseprøven kun måler leseforståelse eller om den også måler digitale ferdigheter, eller en kombinasjon av disse.

Tidligere måtte de nasjonale prøvene rettes av lærerne selv, men fra høsten 2016 utføres rettingen av alle prøvene av Utdanningsdirektoratet, og på grunn av dette får ikke lærerne noe forhold til elevenes resultater. Jeg mener at noe av grunnen til at de nasjonale prøvene har blitt digitale er fordi det blir enklere for en utenforstående sensor å rette dem. Lærerne får ikke noe forhold til rettingen av prøvene og blir presentert elevenes resultater ferdig rettet og analysert, de må kun tolke disse. Dette mener jeg øker sannsynligheten for at lærere blir uenige med elevens resultat, fordi de mangler et forhold til disse. Mine funn tyder på at lærerne er mer fornøyde med sine egne metoder for å kartlegge elevene, og anser disse som bedre for å få et blikk på elevens nivå.

Det kom frem av min studie er at tekstene som ble tatt i bruk på de nasjonale prøvene opplevdes som ‘‘skolske’’, altså tekster som elevene kun møter på skolen. Informant 3 mente dette var en mulig feilkilde, noe jeg stiller meg litt tvilende til. Elever som utfører de nasjonale prøvene i lesing i starten av 5.trinn har gått på skole i 4 år, og skal teoretiske sett være bekvemme med å

Hvordan tar lærere i bruk resultatene fra nasjonale prøver i lesing?

lese fagtekster som tas i bruk på skolen. Hvis dette var en utfordring for eleven, tyder det på at elevene ikke har nok erfaring med å lese slike tekster.

I etterkant av prøven så lærerne at elevene hadde behov for å jobbe mer med varierte tekster i klasserommet. Resultatene til elevene i etterkant av leseprøven tas i bruk med det formålet at det skal føre til vurdering for læring, i tråd med Slemmen (2010). Formålet til vurderingen er å fremme elevens læring og utvikling og her så lærerne at elevene ikke hadde en god nok metakognitiv bevissthet rundt egen leseforståelse, som hadde utslag på elevene resultater.

I løpet av studiet opplevde jeg at lærerne tok i bruk resultatene som et utgangspunkt for å jobbe mer med *lesestrategier*. For å hjelpe elevene med å utvikle gode lesestrategier gjorde lærerne noen justeringer i sin undervisning. Det kom frem av intervjuene at elevene ikke hadde nok kjennskap til ulike teksttyper, og dermed var det vanskelig for dem å ta i bruk gode lesestrategier i løpet av leseprøven. Mine funn viste at elevene hadde vanskeligheter med å svare på oppgaver til fagtekster om temaer de ikke kjente til. Roe (2014) skriver at om elevene kjenner til temaet i fagteksten, så blir teksten enklere å lese. I de nasjonale prøvene er dette lite sannsynlig siden tekstene skal være ukjente for elevene (Weyergang & Ryen, 2014). Desto viktigere blir det at elevene kjenner igjen språklige konvensjoner og ulike tekststrukturer som man kan møte i fagtekster, som Roe (2014) påpeker. Dette vil hjelpe elevene når de møter ukjente tekster. Dette samsvarer med ønsket til mine informanter om at lesestrategier ikke burde være et særskilt fokus kun i forkant av de nasjonale prøvene men at lesestrategier burde gjennomsyre hele undervisningen.

6.2 Hvordan tar lærere i bruk resultatene fra nasjonale prøver på skolenivå?

På Fjellbekken skole ble det jobbet systematisk med resultatene fra leseprøven, ifølge rektor og mine informanter. Hele personalet gikk gjennom resultatet sammen og diskuterte hvorvidt undervisningen på skolen kunne endres for å imøtekomme elevenes behov. I min studie ble det tydelig at skolen hadde en systematisk og tidkrevende arbeidsmetode for å gjennomgå resultatene. Det var likevel et skille mellom informantene når det gjaldt dette arbeidet. Informant 1 anså dette som utelukkende positivt, og hadde ingen problemer med dette. Informant 2 og 3 derimot, anså det slik at arbeidet omkring de nasjonale prøvene var mer belastende enn den nytteverdien de fikk igjen. Hvorfor hadde informantene så ulike meninger om dette? Alle tre lærerne jobber på den samme skolen, der skolen har jobbet systematisk med resultatene fra nasjonale prøver. Jeg mener at avstand og rutine er to faktorer som kan ha hatt

Hvordan tar lærere i bruk resultatene fra nasjonale prøver i lesing?

innvirkning på hvordan informantene opplever nytteverdien til de nasjonale prøvene. Informant 1 hadde utført nasjonale prøver flere ganger tidligere, og hadde derfor rutiner på hvordan arbeidet med prøvene skulle utføres. I tillegg hadde informant 1 utført prøvene sist for over ett år siden, så han hadde muligens fått større avstand til de nasjonale prøvene. Dette kan være grunnen til at han ikke så på dette arbeidet som veldig stressende.

For informant 2 og 3 var det første gangen de utførte prøvene, derfor hadde de nok i mindre grad rutiner rundt de nasjonale prøvene. Dette arbeidet var nytt for dem, og det var nok uvanlig for dem at deres elever og undervisning skulle bli vurdert på en slik grundig måte. Informant 2 og 3 hadde også veldig liten avstand til arbeidet med nasjonale prøver. På det tidspunktet jeg intervjuet dem var de midt i denne prosessen, og de anså denne som ganske krevende. Jeg mener dette er noe de trekker frem i intervjuene fordi de er midt i situasjonen og har ikke fått avstand til arbeidet, slik informant 1 har.

På tross av ulike meninger omkring nytteverdien til arbeidet med de nasjonale prøvene tyder mine funn på at lærerne tilrettelegger sin undervisning på bakgrunnen av resultatene fra de nasjonale prøvene. Dette er i samsvar med Helle (2007) som skriver om hvordan vurderingsarbeid kan brukes som et verktøy for didaktiske tilrettelegginger. Slik jeg ser det så ser informantene sammenhengen mellom sin egen undervisning og elevenes læring, slik (Slemmen, 2010) beskriver. Informant 1 ønsket også at Fjellbekken skole mottar tidligere elevers resultater når de utfører de nasjonale prøvene på 8.trinn. En systematikk rundt dette mener han kunne hjelpe for å vurdere sin egen og skolen undervisning. Disse resultatene sier noe om hvordan undervisningen på Fjellbekken skole har vært og er derfor viktig for gjøre eventuelle justeringer, noe som er i samsvar med det Høines (2009) skriver.

Det var et sterkt fokus på foreldresamarbeid på Fjellbekken skole, og hvordan foreldrene kunne inkluderes i arbeidet med resultatene. Foreldresamtalene ble planlagt slik at dem kom i etterkant av de nasjonale prøvene, for at resultatene skulle bli presentert til foreldrene. Det kom frem av mine studier at resultatene fra de nasjonale prøvene hadde gjerne høyere status enn de kartleggingene som lærerne på Fjellbekken skole utførte selv. Informantene mente at grunnen til dette kunne være at nasjonale prøver blir rettet av Utdanningsforbundet og dermed er de kanskje i større grad en "fasit" på elevens læringsnivå. Elevenes resultater fra de nasjonale prøvene publiseres som kjent på internett i etterkant av prøvene og disse blir gjerne fremstilt i media på en noe unyansert måte (Tveit, 2007). Jeg mener at siden foreldrene kjenner til de nasjonale prøvene fra media, kan det være noe av grunnen til at de anser disse resultatene som

Hvordan tar lærere i bruk resultatene fra nasjonale prøver i lesing?

viktigere enn andre kartlegginger. Slik jeg ser det har lærerne et fokus på vurdering for læring på skolenivå, og derfor involverer de elevenes foreldre. Som Roe (2014) sier har foreldrene innvirkning på elevenes motivasjon for å lese. Hjemmesituasjonen kan ha mye å si for elevens lesing, og dette mener jeg kan være en av grunnene til at informantene inkluderer foreldrene i sitt arbeid. Resultatene fra de nasjonale prøvene brukes for å ansvarliggjøre lærere og skoleledere som Slemmen (2010) skriver. Jeg mener at måten lærerne inkluderer foreldrene i arbeidet med resultatene fra leseprøven ansvarliggjører dem også. Dette er muligens ikke problematisk for de foreldrene som har elever med høy måloppnåelse på prøvene, men situasjonen kan være en annen for de eleven med lav måloppnåelse på prøven. De foreldrene som har elever med lav måloppnåelse får et press på seg til å hjelpe eleven med å forbedre sin leseforståelse, og det er ikke nødvendigvis slik at alle foreldre har like stor mulighet til dette.

6.3 Svar på problemstillingen

I det følgende vil jeg forsøke å svare på min problemstilling: *Hvordan tar lærere i bruk resultatene fra nasjonale prøver i lesing?* Svaret på problemstillingen vil basere seg på de mest sentrale refleksjonene jeg har gjort meg ovenfor, når jeg har svart på mine forskningsspørsmål. I etterkant av min casestudie, basert på mine funn og svarene på mine forskningsspørsmål konkluderer jeg med at lærere tar i bruk resultatene på følgende måter.

Lærerne endrer sin egen undervisning for å imøtekomme elevene behov. Det blir foretatt endringer i undervisningen både for hele elevgruppen i tillegg til elever med høy eller lav måloppnåelse. Den informasjonen som resultatene fra de nasjonale prøvene gir, tas aktivt i bruk for å forbedre elevenes læringsnivå. På klassenivå har lærerne jobbet med lesestrategier på bakgrunn av de resultatene fra de nasjonale prøvene. Det viser at lærerne jobber med resultatene fra de nasjonale prøvene slik det er ønskelig fra Utdanningsdirektoratet sin side, og at dette er innenfor vurdering for læring.

Lærerne jobber systematisk med resultatene på skolenivå i etterkant av de nasjonale prøvene. På Fjellbekken skole var dette et fokusområde som ble prioritert av ledelsen på skolen, og mye tid ble satt av til dette arbeidet. Likevel kom det frem at det var ulike syn på nytteverdien av dette arbeidet. Som nevnt ovenfor mener jeg at grunnen til dette kan være distansen de ulike lærerne har til arbeidet med resultatet. De lærerne som sitter midt oppi dette arbeidet har gjerne lettere for å se det som utfordrende enn en lærer som utførte dette arbeidet for en tid tilbake.

Hvordan tar lærere i bruk resultatene fra nasjonale prøver i lesing?

På tross av dette jobber lærere, både på trinnet og i samarbeid med resten av skolen, for å tilrettelegge undervisningen slik at den fører til best mulig læring hos elevene. Dette gjøres med utgangspunkt i informasjonen de får fra prøvene.

Lærere prioriterer et samarbeid med foreldrene i etterkant av de nasjonale prøvene. På denne måten ansvarliggjøres også foreldrene omkring resultatene til elevene. Lærerne bruker mye tid til å redegjøre for foreldrene hva som ligger bak resultatet og hvordan de burde jobbe videre for å kunne forbedre dette. Foreldrene blir inkludert i etterarbeid og samtidig gjort ansvarlig for det resultat som deres barn oppnådde. Å inkludere foreldrene på denne måten kan virke belastende på foreldrene til barn som scorer dårlig på de nasjonale prøvene. En slik måte å inkludere foreldrene på må gjøres slik at det motiverer både foreldre og elever.

Jeg tenker avslutningsvis at det arbeidet Fjellbekken skole gjør i etterkant av de nasjonale prøvene i lesing er hovedsakelig innenfor vurdering for læring. Disse tiltakene settes inn i etterkant av prøven, og er i samsvar med hvordan Utdanningsdirektoratet ønsker at resultatene skal tas i bruk. Jeg finner ingenting i mine funn som tyder på at elevene øver aktivt med noen spesifikke oppgaver som skal forberede dem til prøvene i forkant. Mine informanter uttrykker at fokuset i forkant av prøvene var på å forbedre elevene på selve prøvesituasjonene, og gjøre det tydelig for dem hva prøvene skulle brukes til. Uenigheten blant informantene om nytteverdien mener jeg, som nevnt tidligere, kan begrunnes med den forskjellige graden av rutiner rundt de nasjonale prøvene og avstanden til denne. Jeg mener det er en mulighet for at graden av uenighet ikke ville vært like stor om jeg hadde utført min datainnsamling på et senere tidspunkt.

Hvordan tar lærere i bruk resultatene fra nasjonale prøver i lesing?

7 Avslutning

7.1 Forslag til videre forskning

De nasjonale prøvene er en form for vurdering som enda er ganske ny, i sin nåværende form har den kun eksistert siden høsten 2016. Helt siden prøvene ble introdusert i 2004, har prøvene blitt revidert og forbedret. Min studie ser på hvordan kun en skole tar i bruk disse resultatene, på skolenivå og klasseromsnivå. Mitt forslag til videre forskning er et kvalitativt forskningsprosjekt som kan se på hvordan en eller flere andre skoler arbeider med resultatene. En forsker kunne deltatt i arbeidsmøtene skolene har i etterkant av prøvene, og fått et innblikk i hvordan resultatene diskuteres. I min studie får jeg kun mine informanternes blikk på dette. Derfor kan jeg ikke basere noe av dette på mine egne observasjoner, men må støtte meg på deres uttalelser. Et større kvalitativt forskningsprosjekt mener jeg kan gi et enda mer nyansert bilde av læreres bruk av resultatene fra nasjonale prøver i lesing.

7.2 Avsluttende refleksjoner

Jeg valgte å skrive om hvordan lærere tok i bruk resultatene fra nasjonale prøver i lesing fordi det var et tema som jeg var lite kjent med. Dette temaet anså jeg som et hull i min kompetanse som jeg har forsøkt å fylle ved å skrive denne oppgaven. Når jeg nå snart skal ut i full jobb tar jeg med meg en god forståelse for hva de nasjonale prøvene skal brukes til, og hvordan resultatene kan tas i bruk i etterkant. Jeg var tidligere kjent med at man i læreryrket må foreta hyppige vurderinger av sine elever, men ved å skrive denne oppgaven har jeg fått en større forståelse for hvordan disse vurderingene kan brukes til å styrke min egen undervisning. Viktigheten av et godt foreldresamarbeid med tanke på vurderingene er også en lærdom jeg vil ta med meg videre i mitt virke som lærer på barnetrinnet. Den refleksjonen jeg vil trekke frem som den mest sentrale nå i etterkant av oppgaven, er at all vurdering skal brukes for å fremme elevenes motivasjon for læring. Dette mener jeg at man ikke må glemme blant alt arbeidet og alle de aktørene som skal ha innblikk i resultatene. Hvis vurdering ikke skal hjelpe elevene, mener jeg vurderingen er verdiløs.

Avslutning

Litteraturliste

- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forl.
- Engh, K. R., Dobson, S., & Høihilder, E. K. (2007). *Vurdering for læring* (Vurdering, prinsipper og praksis). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Ertesvåg, F. (2015, 24.09.15). Lærere fikk nok av prøvepress - sluttet i Oslo-skolen. Hentet fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/skole-og-utdanning/laerere-fikk-nok-av-proevepress-sluttet-i-oslo-skolen/a/23519851/>
- Fauskevåg, O. (2016). Nasjonale prøver i lesing - eit godt mål på leseferdigheit? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 10(1), 7-21.
- Gamlem, S. T. M. (2015). *Tilbakemelding for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Helland, T. (2014, 11.12.14). Nasjonale prøver bør avvikles. Hentet fra <http://www.dagbladet.no/kultur/nasjonale-prover-bor-avvikles/60195017>
- Helle, L. (2007). *Læringsrettet vurdering*. Oslo: Universitetsforl.
- Hopfenbeck, T. N. (2016). *Å lykkes med elevvurdering*. Bergen: Fagbokforl.
- Høines, J. H. (2009). *Elevvurdering i Kunnskapsløftet : tolkning og analyse av de nye forskriftene om elevvurdering*. Haugesund: Vormedal forl.
- Kultur for læring*. (2004). (St.meld. ... (trykt utg.) nr 30(2003-2004)). Oslo: Departementet.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lillegård, H., & Hustadnes, H. (2011, 1.11.11). Lærerne vil avskaffe nasjonale prøver. Hentet fra <http://www.dagbladet.no/nyheter/laererne-vil-avskaffe-nasjonale-prover/63596457>
- Lund, T., & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub.
- Løvland, A. (2012). Når barn leser fagbøker. I A.-M. Bjorvand & E. S. Tønnessen (Red.), *Den Andre leseopplæringa : utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (2. utg., s. 81-103). Oslo: Universitetsforl.
- Mangen, A., Walgermo, B. R., & Bronnick, K. (2013). Reading Linear Texts on Paper versus Computer Screen: Effects on Reading Comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58, 61-68. doi: 10.1016/j.ijer.2012.12.002
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.

Litteraturliste

- Roe, A. (2010). Nasjonale leseprøver - hva de måler og hvordan resultatene kan brukes. *Bedre skole*(1), 41-47.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk : etter den første leseopplæringen* (3. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Sirnes, S. M. (2005). *Flervalgsoppgaver - konstruksjon og analyse*. Bergen: Fagbokforl.
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Smith, K. (2009). Samspillet mellom vurderin og motivasjon. I S. Dobson, A. Eggen & K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis* (s. 23-40). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Tveit, S. (2007). *Elevvurdering i skolen : grunnlag for kulturendring*. Oslo: Universitetsforl.
- Tønnessen, F. E., & Lundetræ, K. (2014). *Å lykkes med lesing : tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Rammeverk for nasjonale prøver*. Hentet fra <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-nasjonale-prover/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Hvordan bruke nasjonale prøver som redskap for læring?* . Hentet fra https://www.udir.no/Upload/Nasjonale_prover/2012/1%C3%A6rerbrosjyre/laererbrosjyre_BM.pdf?epslanguage=no.
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Fire prinsipper for god undervisvurdering*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Forberede, gjennomføre og følge opp nasjonale prøver* . Hentet fra <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/administrere-nasjonale-prover/>.
- Utdanningsdirektoratet. (u.å). *Prinsipper for opplæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/motivasjon-for-laring-og-laringsstrategiar/>.
- Weyergang, C., & Ryen, J. A. (2014). Nasjonale leseprøver - hvordan bruke resultatene. *Bedre skole*(3), 39-44.

Vedlegg 1

Intervjuguide

Oppstart -

1. Bli-kjent-spørsmål: 'Hvor lenge har du jobbet som lærer?' Etc.

Generelt om nasjonale prøver -

2. "Hva tenker du på når jeg sier Nasjonale prøver?" Mer konkret: Nasjonale prøver i lesing."
3. Hvis du tenker tilbake til når Nasjonale prøver ble introdusert i den norske skole? Hadde du satt opp noen mening omkring det akkurat da?

Forarbeid til de nasjonale prøvene -

4. Hvordan forbereder du elevene til å utføre nasjonale prøver i lesing? Settes det av mye tid til dette?

I etterkant av prøven -

5. Hvordan retter du de nasjonale prøvene i lesing?
6. Hvordan stiller du deg når det gjelder de mestringsnivåene som UDIR operer med? Mestringsnivåene 1 til 3.

Arbeidet med resultatet –

7. Hvordan tas resultatene opp innad i skolen?
8. Hvilke tiltak er det dere kan sette inn hvis resultatene er under ønskelig nivå? Har dere metodefrihet rundt dette?

9. Hvilke tiltak kan dere sette inn hvis dere ser at en elev har utmerket seg over det nivået som er forventet?

10. Ser du noen typer oppgaver som er problematiske for elevene?

11. Har du noen gang blitt overrasket av resultatene etter de nasjonale prøvene?
12. Hvis du sto helt fritt, hvordan ville du ideelt sett tatt i bruk resultatene fra nasjonale prøver i lesing?

Eventuelt –

13. Er det noe mer du ønsker å tilføye?

Vedlegg 2

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Hvordan tas resultatene fra nasjonale prøver i lesing i bruk av lærere, på skolenivå og klasseromsnivå?”

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Marius Aleksander Johansen, og jeg er lærerstudent på 5 året på lærer 1.-7. trinn på Universitetet i Tromsø, Norges Arktiske Universitet. I forbindelse med at jeg går mitt siste år på Universitetet, skal jeg våren 2017 skrive en masteroppgave. Temaet for masteren er hvordan resultatene fra nasjonale i lesing tas i bruk, både på klasseroms- og skolenivå.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg skal gjøre en kvalitativ undersøkelse der jeg samler inn informasjon ved å gjøre intervju. Intervjuene vil ha en varighet på 30-45 minutter, og jeg ønsker å gjøre lydopptak under intervjuet. I ettertid av intervjuet blir lydopptaket transkribert til skrift, og du vil da få tilsendt mine notater slik at du har mulighet til å korrigere eventuelle misforståelser. I prosjektet mitt skal jeg undersøke hvordan lærere tar i bruk resultatene fra nasjonale prøver i lesing, ikke bare i klasserommet men også på skolenivå.

Spørsmålene i intervjuet kommer til å dreie seg om hvordan du stiller deg generelt til de nasjonale prøvene i lesing, hvordan du arbeider med resultatene fra disse og hvilke tiltak som eventuelt settes inn. Her vil jeg gjerne finne ut om hvilke tiltak som settes i gang i klasserommet, og om skolen som helhet setter i gang noen tiltak.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger og all informasjon du har uttrykt underveis vil bli behandlet konfidensielt, og dette vil bli anonymisert i masteroppgaven. Informasjonen og datamaterialet jeg har samlet inn vil bli oppbevart i låste områder, ved at datamaterialet ligger lagret på brukernavn-og passordsikrede enheter som bare jeg har tilgang til, og/eller innelåst i skap som

bare jeg har nøkkel til. Masteravhandlingen skal etter planen leveres inn i slutten av mai 2017, og datamaterialet og personopplysninger vil bli slettet og makulert når oppgaven er blitt godkjent.

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 bli slettet.

Dersom du har spørsmål om prosjektet kan du ta kontakt med meg på mail: marius.johansen45@gmail.com. Telefon: 41518521

Du kan også ta kontakt med veilederen min, som er min samarbeidspartner i dette prosjektet, hvis du ønsker det. Navnet hennes er Astrid Unhjem og hun er ansatt som universitetslektor ved Universitetet i Tromsø, Norges Arktiske Universitet. Hun kan kontaktes via mail: astrid.unhjem@uit.no eller telefon: 77646182.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3



Astrid Unhjem
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 04.01.2017

Vår ref: 51286 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.11.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>51286</i>	<i>Hvordan tas resultatene fra nasjonale prøver i lesing i bruk av lærere, på skolenivå og klasseromsnivå?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Astrid Unhjem</i>
<i>Student</i>	<i>Marius Johansen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

