

MED KARTLEGGING UNDER LUPEN

En kvalitativ undersøkelse av læreres og skolelederes uttalte oppfatninger av, og rutiner omkring, gjennomføringen av den obligatoriske kartleggingsprøven i leseferdighet



Kjersti Danielsen

Master i spesialpedagogikk

Våren 2012



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:semesteret, 20... Åpen/ konfidensiell
Forfatter: (signatur forfatter)
Veileder:	
Tittel på masteroppgaven: Engelsk tittel:	
Emneord:	Sidetall: + vedlegg/annet: Stavanger, dato/år

Forord

Oppgaven er et sluttprodukt i forbindelse med avslutningen av et toårig masterstudie i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Prosessen har vært krevende, men svært spennende og lærerik.

I forbindelse med tilblivelsen og ferdigstillingen av min masteroppgave er det flere som fortjener et stort og hjertelig takk. Ida Buch-Iversen, - takk for at du har vært en god ”skulder”, som har bidratt med hjelp til å finne veien fra innledning til konklusjon, gjennom gode tips og konstruktiv kritikk. Takk for at du har gitt meg tilbake troen på meg selv i svarte øyeblikk.

Et hjertelig takk til samtlige informanter som har stilt seg selv og sin praksis til min disposisjon. Dere har gitt meg mye.

Til slutt en stor takk til venner og familie for tålmodighet og støtte underveis i prosessen. En spesielt stor takk til Sissel, som har brukt mye av sin tid på å gjøre resultatet best mulig. Mor, Inger, fortjener også en takk for rollen som utskrifts-assistent.

Stavanger, mai 2012

Kjersti Danielsen

Sammendrag

Formål

Studiens siktemål var å undersøke hvilken pedagogisk verdi lærere og skoleledere ved 5 skoler anså den obligatoriske kartleggingsprøven i leseferdighet for å inneha. Samtidig ble rutiner for tilbakemelding om resultater til elever og foresatte, og rutiner for utarbeiding av tiltak i forhold til resultater på kartleggingsprøven undersøkt.

Problemstilling og tilnærming

”Hvilken pedagogisk verdi ser lærere på 2. trinn i enkelte skoler i de obligatoriske kartleggingsprøvene i lesing i forhold til identifisering av lesesvake elever, og hvilke rutiner har skolene for å følge opp de elevene som scorer under kritisk grense på kartleggingsprøvene”

Oppgavens teoretiske referanseramme tar for seg sentral teori omkring vurdering, både generelt og i forhold til lesing spesielt, og kartlegging og lesing. Data er innhentet gjennom semistrukturerte intervju med fem skoleledere, semistrukturerte gruppeintervju med to ”lærerteam”, samt semistrukturerte intervju med 3 lærere på 2. trinn. Resultatene fra intervjuene drøftes i lys av teorien som ligger til grunn for oppgaven.

Sentrale funn

Studiens empiri viser at både skoleledere og lærere på 2. trinn verdsetter de obligatoriske kartleggingsprøvene i leseferdighet, både på småtrinnet generelt, og i 2. klasse spesielt. Skoleledernes og lærernes har mange argumenter for at kartleggingsprøvene er nyttige. I forhold til rutiner rapporterer samtlige skoleledere om at det finnes rutiner på systemnivå for oppfølging av resultatene på kartleggingsprøven, og at det i liten grad er opp til den enkelte lærer/det enkelte lærerteam å etablere slike rutiner. Hva gjelder rutiner på skolenivå for tilbakemelding av resultater, viste rapporteringene fra skoleledere og lærere at foreldre får informasjon om egne barns prestasjoner, og at det er foreldrekonferansen som er arenaen for å gi denne tilbakemeldingen. Samtlige lærere rapporterer om at foreldrekonferansen også først og fremst er arenaen der elevene får informasjon om egne prestasjoner på kartleggingsprøven i leseferdighet. Disse rapporteringene avviker noe fra skoleledernes rapporteringer.

Table of Contents

Forord	I
Sammendrag	II
Formål	II
Problemstilling og tilnærming	II
Sentrale funn	II
Tabelloversikt	1
1.0 Innledning	2
1.1 Presentasjon av problemstilling	2
1.2 Sentrale begreper	3
1.3 Prosjektets aktualitet og mål	5
2.0 Teoretisk utredning	8
2.1 Lesing som grunnleggende ferdighet	9
2.2 Vurdering av og for læring	10
2.3 Vurdering av leseferdighet	12
2.4 Kartleggingens pedagogiske verdi	14
2.5 Ulike prøver – ulike formål	17
2.6 Teoretisk grunnlag for kartlegging av leseferdighet på 2. trinn	19
2.6.1 Kartleggingsprøvene på 2. trinn	19
2.6.1.1 Standardisering.....	20
2.6.1.2 Kartleggingsprøvens reliabilitet	21
2.6.1.3 Kartleggingsprøvens validitet	21
2.6.1.4 Vurdering av resultater	21
2.6.2 Kartleggingsprøven sett i lys av teori om lesing	22
2.6.3 Bruk av kartleggingsprøven sett i lys av læringsteori.....	28
2.7 Evaluering av kartleggingsprøvene som en del av NKVS	29
3.0 Metode	31
3.1 Semistrukturert intervju som metode	32
3.2 Reliabilitet og validitet	33
3.3 Informantene	35
3.3.1 Kilden til informasjon.....	35
3.3.2 Antall informanter i forskningsprosjektet.....	36
3.3.3 Rekruttering av informanter	36
3.4 Intervjuguide	37
3.4.1 Bakgrunnsinformasjon	38
3.4.2 Generelle oppfatninger av kartleggingsprøven og tilhørende idehefte	39
3.4.3 Ytterligere kartlegging og tilpasning av undervisning	40
3.4.4 Tilbakemelding av resultater.....	42
3.4.5 Arbeid med intervjuguiden	42
3.5 Etske hensyn	44
3.5.1 Meldeplikt.....	44
3.5.2 Informert samtykke	45
3.5.3 Konfidensialitet.....	45
3.5.4 Forskerrollen.....	46
3.5.5 Etikk ved behandling av lydopptak.....	46
4.0 Resultater	46
4.1 Gjennomføring av intervjuer	47
4.2 Transkribering av intervjuer	48
4.2.1 Meningskoding	49

4.2 Sammendrag av intervjuer	49
4.2.1 Bakgrunnsinformasjon	50
4.2.2 SKOLE NR. 1	50
4.2.2.1 Generelle oppfatninger av kartleggingsprøven(e)	50
4.2.2.2 Ytterligere kartlegging og tilpasning av undervisning	51
4.2.2.3 Tilbakemelding av resultater	52
4.2.3 SKOLE NR. 2	52
4.2.3.1 Generelle oppfatninger av kartleggingsprøven(e)	52
4.2.3.2 Ytterligere kartlegging og tilpasning av undervisning	54
4.2.3.3 Tilbakemelding av resultater	54
4.2.4 SKOLE NR. 3	55
4.2.4.1 Generelle oppfatninger av kartleggingsprøven(e)	55
4.2.4.2 Ytterligere kartlegging og tilpasning av undervisning	56
4.2.4.3 Tilbakemelding av resultater	56
4.2.5 SKOLE NR. 4	57
4.2.5.1 Generelle oppfatninger av kartleggingsprøven(e)	57
4.2.5.2 Ytterligere kartlegging og tilpasning av undervisning	58
4.2.5.3 Tilbakemelding av resultater	58
4.2.6 SKOLE NR. 5	59
4.2.6.1 Generelle oppfatninger av kartleggingsprøven(e)	59
4.2.6.2 Ytterligere kartlegging og tilpasning av undervisning	60
4.2.6.3 Tilbakemelding av resultater	60
4.2.7 Informantenes respons på spørsmål om idéheftet	61
4.2.8 Informantenes respons i forhold til bruk av andre kartleggingsverktøy	62
4.2.9 Rutiner på skolenivå for oppfølging av elever under kritisk grense	63
4.2.10 Læreres rapporteringer om bruk av resultatene på kartleggingsprøven	64
5.0 Drøfting	65
5.1 Informantenes erfaringer fra skolen	66
5.2 Bruk av resultater fra kartleggingsprøven	66
5.3 Lærernes bruk av ideheftet	70
5.4 Rutiner på skolenivå for utarbeiding av tiltak	71
5.5 Rutiner omkring tilbakemelding til foresatte og elev	72
5.6 Begrensninger	74
6.0 Konklusjon	78
7.0 Referanseliste	80

Tabelloversikt

Tabell 1	Informantenes rapporteringer om antall år erfaring i skolen	s. 50
Tabell 2	Informantenes rapporteringer om kjennskap til ideheftet	s. 61
Tabell 3	Lærernes rapporteringer om bruk av ideheftet	s. 62
Tabell 4	Skolenes rapporteringer om bruk av annet kartleggingsverktøy	s. 63
Tabell 5	Rapporterte rutiner for oppfølging av elever under kritisk grense	s. 64
Tabell 6	Lærernes rapporterte bruk av kartleggingsprøven	s. 65

1.0 Innledning

Alle norske elever har rett på tilpasset opplæring. I følge Opplæringslova (1998), § 1-3, skal opplæringen *tilpasses evnene og forutsetningene hos den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten*. Implisitt i denne paragrafen ligger dermed viktigheten av kontinuerlig evaluering og kartlegging, som avdekker utgangspunktet for tilpasset opplæring.

Viktigheten av tidlig innsats er fremhevet i flere nasjonale styringsdokumenter, og er også synliggjort i bestemmelsen om at samtlige elever i 1., 2., og 3. klasse i norsk skole skal gjennomføre obligatoriske kartleggingsprøver i leseferdighet. De obligatoriske kartleggingsprøvene på 1., 2., og 3. trinn har til hensikt å fange opp barn med begynnende vansker med skriftspråket i tidlig alder. Allerup, Kovac, Kvåle, Langfeldt og Skov (2009) har utarbeidet en evalueringsrapport av Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnopplæringen, NKVS. De forsøker her å vurdere om kvalitetssikringssystemet NKVS fungerer adekvat i den norske skolen, og om denne kvalitetsvurderingen fremmer kvalitetsutvikling. Kartleggingsprøvene i leseferdighet er en sentral komponent i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet. De er dermed også sentrale i denne evalueringen, da disse en del av materialet som ble brukt for å fremskaffe denne kunnskapen om kvalitetsvurderingssystemet. I evalueringen går det frem at om lag to tredjedeler av lærerne som deltok i Allerup et al. (2009) sin studie mente at kartleggingsprøvene på 2. trinn ga god informasjon om leseferdighetene til de svakeste elevene, og deres eventuelle vanskeområder. Derimot var det bare en tredjedel av lærerne som oppga at kartleggingsprøvene bidro til å bedre leseferdighetene til disse elevene. For å belyse dette har oppgaven fokus på et fåtall læreres oppfatning av de obligatoriske kartleggingsprøvene, og den pedagogiske verdien de ser i dette kartleggingsverktøyet. Oppgaven har også fokus på hvilke rutiner de ulike skolene og lærerne rapporterer at de gjennomfører for oppfølging av elever som, ut fra resultatene på kartleggingsprøvene, synes å ha behov for tilrettelegging i arbeidet med utviklingen av leseferdighet.

1.1 Presentasjon av problemstilling

Kartleggingsprøvene i leseferdighet gjennomføres hver vår i 1., 2., og 3.klasse, og er en del av det Nasjonale Kvalitetsvurderingssystem for grunnopplæringen, med formål

å sikre kompetanseutvikling på alle nivåer i skolen. Kartleggingsprøvene er først og fremst et pedagogisk verktøy som skal sikre at elever med behov for ekstra oppfølging og tilrettelegging kan få hjelpen de trenger, slik at de kan få like muligheter for utvikling og læring som sine medelever (Utdanningsdirektoratet, 2012)

Lærerne er pålagt å gjennomføre kartleggingsprøver i leseferdighet på 1., 2., og 3. trinn. Prøvene har en pedagogisk verdi, i form av at resultatene på disse prøvene kan brukes ved tilrettelegging av undervisning for den enkelte elev, og klassen som helhet. Det er dermed interessant å sette fokus på lærernes perspektiv på kartleggingsprøvene. Da den enkelte skoleeier har ansvar for å drive lokal kvalitetsutvikling er det også interessant å se på disse prøvene med skoleledernes ”briller”, da disse kan være et viktig middel i en slik kvalitetsutvikling. Hver enkelt skole er i tillegg ansvarlige for at nødvendige oppfølgingstiltak settes i verk ved behov (St.meld. nr 31, 2007-2008). Det er derfor også interessant å se rutiner for oppfølging av kartleggingsprøvene i lys av et systemperspektiv, for å undersøke eventuelle likheter og forskjeller mellom opplevd og reell praksis. Min problemstilling lyder da som følger:

”Hvilken pedagogisk verdi ser lærere på 2. trinn i enkelte skoler i de obligatoriske kartleggingsprøvene i lesing i forhold til identifisering av lesesvake elever, og hvilke rutiner har skolene for å følge opp de elevene som scorer under kritisk grense på kartleggingsprøvene”

1.2 Sentrale begreper

Enkelte ord i denne oppgaven kan ha flere eller tvetydige betydninger. Det er derfor behov for å definere disse begrepene slik de forstås i oppgaven. Begreper som utredes i oppgaven er; *leseferdighet, kartlegging, pedagogisk verdi, rutiner, vurdering, score under kritisk grense, reell praksis, opplevd praksis, og tidlig innsats.*

Leseferdighet: Lesing kan, noe forenklet, sies å bestå av to komponenter; avkoding og forståelse. Avkoding refererer til den tekniske siden ved lesing, som omhandler ferdigheter i omkoding av grafemer til fonemer. Forståelse refererer til den kognitive siden ved lesing, der leseren tar i bruk kognitive evner for å forsøke å gi teksten mening. Ferdigheter innen begge komponentene er nødvendig for å oppnå tilstrekkelig leseferdighet (Gough & Tunmer, 1986).

Kartlegging: Kartlegging er et begrep med mange nyanser som kan skape svært mange ulike assosiasjoner, avhengig av situasjonen det opptrer i. Det er derfor nødvendig å definere begrepet nærmere. I denne oppgaven refererer begrepet kartlegging til en "screening" av ferdigheter, der man er opptatt av å registrere mestring, utvikling og fremgang. Kartlegging kan foregå med ulike formål og ulike verktøy og hjelpemidler (Engen & Reikerås, 2006). Kartlegging forstås her som et verktøy som utføres på en større gruppe elever for å identifisere elever med skriftspråkrelaterte vansker, som trenger ytterligere utredning og tettere oppfølging.

Pedagogisk verdi: Med pedagogisk verdi menes den hjelpen lærerne ser i kartleggingsverktøyet i forhold til identifisering av lesesvake elever, og veiledning prøvematerialet tilbyr i forhold til videre oppfølging og planlegging av videre undervisning.

Rutiner: Rutiner er innarbeidede vaner, eller vaner av et fast mønster (Ordnett, s.a.). Denne forklaringen er svært generell sett i forhold til bruken og betydningen av ordet i denne oppgaven. Det er dermed nødvendig å presisere og nyansere begrepets betydning i oppgaven. I begrepet rutiner ligger her innarbeidede vaner i forhold til tilbakemelding av resultater til foreldre og elev, ytterligere kartlegging og utarbeiding av tiltak.

Vurdering: I denne teksten forstås vurdering som "en gruppe prosesser vi bruker når vi prøver å forstå og trekke slutninger om elevenes læringsprosesser, fremgang og læringsutbytte (Smith, 2009). Vurdering er et virkemiddel med det formål å fremme læring, og er en prosess som innebærer dokumentasjonsinnhenting og analyse av denne, slik at tiltak kan utarbeides på bakgrunn av analysen (Dobson, Eggen, & Smith, 2009).

Alle elever har rett på underveisvurderinger som sier noe om progresjon, og som har til hensikt å veilede eleven i forhold til nåværende og videre mestring. Vurdering av elevenes ferdigheter er også formålstjenlig for lærerne. Vurdering gir dem informasjon om elevenes måloppnåelse og progresjon, og er et viktig veiledningsverktøy ved utforming av undervisning og pedagogisk praksis (St.meld. nr.47, 1995-1996).

Score under kritisk grense: De obligatoriske kartleggingsprøvene inneholder flere enkle og få vanskelige oppgaver, slik at mange elever vil være i stand til å løse flesteparten av oppgavene. Hensikten med prøvene er å avdekke hvilke elever som har manglende grunnleggende ferdigheter, og som dermed kan stå i fare for ikke å få et godt nok utbytte av den ordinære undervisningen. Den kritiske grensen er beregnet på bakgrunn av elevresultater fra et representativt utvalg fra kartleggingsprøvens pilotering. Basert på disse resultatene har en kritisk grense på 20% blitt beregnet. I følge utdanningsdirektoratet sin hjemmeside, er det er viktig at denne kritiske grensen ikke tolkes som absolutt (Utdanningsdirektoratet, 21.07.2011).

Reell praksis: Det som faktisk foregår på den enkelte skole, - den praksisen hver skole faktisk utøver.

Opplevd praksis: Skolens hierarki har gitt skoleleder og lærer ulike roller i organisasjonen. Deres oppfatninger vil dermed farges av disse rollene. Det kan dermed tenkes at praksisen på den enkelte skole oppleves forskjellig av ledelse og lærere. Opplevd praksis refererer dermed til den praksis skoleledere og lærere mener gjennomføres på den enkelt skole. Opplevd praksis kan være sammenfallende med reell praksis. Dersom rapporteringene til informantene i begge ledd i skolehierarkiet sammenfaller, kan det regnes for sannsynlig at den opplevde praksisen faktisk er den reelle praksisen på den enkelte skole.

Tidlig innsats: Tidlig innsats innebærer i denne oppgaven at elever med svake leseferdigheter innen lesing identifiseres i tidlig skolealder, før problemene eskalerer. Tidlig innsats dreier seg også om raskest mulig utarbeiding av tiltak ved identifisering av slike problemer (St.meld. nr 16, 2006-2007).

1.3 Prosjektets aktualitet og mål

Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS, er en internasjonal leseferdighetsundersøkelse gjennomført på 4. trinn i 2001 (Mullis, Martin, Gonzalez, & Kennedy, 2003) og 2006 (Mullis, Martin, Kennedy, & Foy, 2007). PIRLS kartla

elevene i forhold til holdninger til lesing, innsats ved lesing, og ferdigheter innen lesing. De første PIRLS-resultatene fra 2001 viste at norske fjerdeklassinger lå tett opp mot gjennomsnittet for deltakerlandene (Van Dahl, Gees Solheim, Nøttaasen Gabrielsen, & Begnum, 2007). Da PIRLS-undersøkelsen igjen ble gjennomført i 2006, var det forventning om fremgang i leseferdigheter blant norske elever. Dette fordi den norske leseopplæringen hadde fått mye oppmerksomhet siden forrige undersøkelse. Sammenligner man resultatene til fjerdeklassingene som deltok i 2001 med resultatene til fjerdeklassingene som deltok i 2006, får man indikasjoner på at leseferdighetene på 4.trinn var noe svakere i 2006 enn i 2001. Forskjellen viser seg likevel å være av liten karakter, og vi kan ta utgangspunkt i at norske fjerdeklassingers leseferdigheter i 2006 var noenlunde like leseferdighetene til 2001s fjerdeklassinger (Van Dahl, et al., 2007). Til tross for et økt fokus på lesing og tidlig innsats, ser vi altså ingen fremgang i norske fjerdeklassingers leseferdigheter fra 2001 til 2006. Det blir likevel viktig å ta i betraktning at endringsprosesser i skolen krever endringer av hverdagsrutiner, og at gammel vane er vond å vende (Overland, 2007). Kontinuerlig endringsarbeid i skolen vil ikke nødvendigvis vise igjen i PIRLS-resultatene.

Ved sammenligning av de nordiske landenes elevprestasjoner fra PIRLS 2006, viser det seg at norske elever presterer dårligst (Van Dahl, et al., 2007), men Norge har en relativt stor spredning, sammenlignet med elevers prestasjoner i de nordiske landene, og i flere av de andre landene som deltok i leseundersøkelsen. Det vil si at det er relativt store variasjoner mellom norske elevers leseferdigheter i forhold til prestasjonsvariasjoner hos elever i flere av de andre deltakerlandene. Med tanke på det norske skolesystemets grunntanke om enhetsskolen, hadde man kanskje forventet noe mindre spredning i elevprestasjoner, da Norge bruker store ressurser på skole og utdanning, og ”en skole for alle”. Tatt i betraktning de ressursene Norge bruker på utdanning, var det misnøye knyttet til norske elevers prestasjoner på leseundersøkelsen (Solheim & Tønnessen, 2003). Det faktum at norske fjerdeklassinger får lavest score av de nordiske deltakerlandene signaliserer viktigheten av obligatoriske kartleggingsprøver på 1., 2., og 3. trinn. Disse bidrar til at vi tidlig kan sette inn forebyggende tiltak som kan være med på å hindre leseproblemer i å utvikle seg, og eskalere.

Et av målene i skolen er å bidra til sosial utjevning. Elevene møter skolen med ulike utgangspunkt og behov, og har derfor rett på tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998). I følge Opplæringsloven (1998) skal opplæringen tilpasses evnene og forutsetninger hos den enkelte eleven. Det er ikke bare Opplæringsloven som har fokus på tilpasset opplæring, TPO. Også Kunnskapsløftet (2006) legger stor vekt på TPO, og sier at undervisningen skal tilpasses fag og stoff, så vel som alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev, og den sammensatte klasse. Tilpasset opplæring innebærer i praksis at læreren sikrer at den enkelte elev når kompetansemålene og utvikler de grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet, gjennom valg av metoder, lærestoff og organisering av undervisning (Kleve & Tellefsen, 2009).

For å kunne drive med tilpasset opplæring i praksis, er det nødvendig å vurdere og kartlegge elevenes ferdigheter. Ved å kartlegge elevenes ferdigheter, får man vite noe om hver enkelt elevs nivå, og kan dermed legge opp undervisningen etter elevenes ferdigheter og behov. Stortingsmelding nr. 47 (1995-1996) sier at elevvurdering har flere formål, der den viktigste er å fremme læring og utvikling hos den enkelte elev ved å fungere tilbakemelding i forhold til mestring. Den skal også fungere som en fremovermelding i forhold til fremtidig mestring. Vurderingen har også et annet viktig formål. Den gir viktig informasjon til læreren, som skal fremme TPO, og legge til rette for læring og utvikling hos den enkelte elev. Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008), Kvalitet i skolen, legger vekt på at tilbakemeldingene som gis underveis i opplæringsforløpet skal være støttende og presise, og at de dermed vil tjene som et av de viktigste virkemidlene for læring og utvikling hos elevene.

Formålet med gjennomføring av obligatoriske kartleggingsprøver i leseferdighet på 1., 2., og 3. trinn er å sikre et bedre faglig og pedagogisk grunnlag for organisering av undervisningen, slik at opplæringen tilpasses den enkelte elev. Kartleggingsprøvene gir informasjon om hvordan hver elev presterer sett i forhold til forventet nivå på trinnet. På 2. trinn kartlegges elevene mot kompetansemålene etter 2. trinn i Kunnskapsløftet. Hensikten er å avdekke elever med manglende grunnleggende ferdigheter. På bakgrunn av resultatene på disse kartleggingsprøvene skal det foretas en vurdering av behov for forbedring av leseferdigheten hos den enkelte elev. Hver enkelt skole er ansvarlig for at nødvendige oppfølgingstiltak settes i verk ved behov hos enkeltelevne (Utdanningsdirektoratet, 21.07.2011)

Denne oppgavens hensikt er å gi lærerne en ”stemme”, og en sjanse til å uttale seg om kartleggingsprøvene fra deres perspektiv. Opplever lærerne at de får nødvendig informasjon fra de obligatoriske kartleggingsprøvene i leseferdighet?

Hvilke rutiner har den enkelte skole for å følge opp elever som havner under kritisk grense på kartleggingsprøvene i leseferdighet? I oppgaven studeres disse rutinene ut fra et systemperspektiv, for å undersøke hvorvidt den opplevde praksisen samsvarer med den reell praksisen. Er skoleledere og lærere samstemte omkring rutiner for oppfølgingen? Tilsier oppfatningene til skoleledere og lærere at opplevd praksis også er reell praksis?

2.0 Teoretisk utredning

Dette kapittelet redegjør for relevant teori i forhold til studiens formål. ”Lesing som grunnleggende ferdighet” synliggjør lesingens fokus og rolle i dagens skole, og bidrar dermed som et argument for viktigheten av kontinuerlig kartlegging og evaluering av elevene og deres ferdigheter. ”Vurdering av og for læring” gir en innføring i skolevurdering generelt, med utgangspunkt i vurderingens fokus i nasjonale styringsdokumenter og sentral teori om skolevurdering. Den obligatoriske kartleggingsprøven i leseferdighet på 2. trinn er et vurderingsverktøy, der hensikten til prøven er å vurdere om elevene har adekvate leseferdigheter i forhold til forventet nivå. Dette for å identifisere elever med mangelfulle leseferdigheter i en tidlig fase. Det er derfor naturlig å greie ut om både elevvurdering generelt, som gjort i ”Vurdering av og for læring” og elevvurdering i forhold til lesing spesielt i ”Vurdering av leseferdighet”. Norsk skole er underlagt læreplanen Kunnskapsløftet (2006), som blant annet inneholder informasjon om hvilke ferdigheter innen lesing elevene skal tilegne seg på de ulike nivåene i grunnopplæringen. Vurdering av elevferdigheter må følgelig foregå i tråd med målene for opplæringen. Derfor ses den obligatoriske kartleggingsprøven i leseferdighet i lys av kompetansemålene i norskfaget for skriftlige tekster på 2. trinn. For å argumentere for bruken av den obligatoriske kartleggingsprøven i leseferdighet, kan det være greit å argumentere for viktigheten av kartlegging generelt. Det redegjøres for verdien ved kartlegging i

delkapittel ”Kartleggingens pedagogiske verdi”. En redegjørelse av ulike typer kartleggingsverktøy er nødvendig for å plassere den obligatoriske kartleggingsprøven i leseferdighet i en kartleggingssammenheng. Redegjørelsen presenteres i ”Ulike prøver – ulike formål”. En innføring i kartleggingsprøven på 2. trinn er også nødvendig, både i forhold til standardisering, reliabilitet, validitet, vurdering av prøveresultatene, idéheftets innhold og ferdigheter som kartlegges. Prøven har en svært sentral plassering i denne oppgaven, da datamaterialet består av utvalgte læreres og skolelederes oppfatninger av den obligatoriske kartleggingsprøven i leseferdighet, samt innrapporterte rutiner fra skoleleder og lærere på samme skole omkring gjennomføringen av prøven. Innføringen i kartleggingsprøven på 2. trinn presenteres i ”Teoretisk grunnlag for kartlegging av leseferdighet på 2. trinn”. Det sosiokulturelle perspektivet, med fokus på Vygotsky og hans teori om den proksimale utviklingssonen, tjener som teoretisk rammeverk for denne oppgaven. Sett i forhold til denne teorien, kan kartleggingsprøven i leseferdighet bidra til å avdekke elevenes eksisterende utviklingsnivå. En slik kartlegging er nødvendig i forhold til tilpasset opplæring i praksis. Ved en dynamisk bruk av kartleggingsprøven kan man også avdekke elevenes daværende proksimale utviklingssoner. Prøvens standardiserte normer vil ikke lenger være gjeldene for sammenligning, men en slik dynamisk bruk kan tilføre ny informasjon om elevene. Det sosiokulturelle perspektivet støtter tanken om kartlegging, da læringssynet har en grunntanke om at alle kan lære i riktige og læringsfremmende omgivelser. Ved kartlegging får læreren informasjon som er til hjelp ved tilrettelegging for utvikling og læring for den enkelte. Tidligere forskning innen området kan bidra med økt kunnskap eller ny innsikt om emnet som studeres, eller bistå som en støtte til funnene i studien, dersom forskningsfunnene er sammenfallende. ”Evaluering av kartleggingsprøvene som en del av NKVS” redegjør for sentrale funn i forhold til den obligatoriske kartleggingsprøven i leseferdighet i Allerup et al. (2009) sin studie.

2.1 Lesing som grunnleggende ferdighet

Samfunnet er i kontinuerlig utvikling, noe som har ført til at kravene til en bedre og mer mangfoldig lesekompetanse har blitt, og fortsatt blir stadig høyere. Skolen som organisasjon må i størst mulig grad skal forsøke å utvikle seg i takt med samfunnet.

Flere situasjoner, privat og i arbeidslivet, krever økte ferdigheter innen lesing. Dette, i tillegg til gjennomføringen av flere, store, internasjonale leseundersøkelser, som Programme for International Student Assessment i 2000 (Programme for International Student Assessment, 2001) og 2003 (Programme for International Student Assessment, 2004), PISA, og PIRLS i 2001 (Mullis, et al., 2003), i årene før Kunnskapsløftet ble introdusert, var årsaker til at lesing ble satt på dagsordenen ved innføringen av Kunnskapsløftet (2006). Lesing ble da en av fem grunnleggende ferdigheter. Det innebærer at ferdigheten lesing er integrert i alle kompetansemålene i kunnskapsløftet, og skal vise igjen i all undervisningen, på tross av fag. Det er altså ikke lenger norsklæreren som alene har ansvaret for å drive norskopplæring (Utdanningsdirektoratet, s.a.). Dette grepet vil trolig være gunstig for alle elever, også elever med skriftspråklige vansker, da alle lærere, i prinsippet, har et ansvar for å gjøre elevene kjent med fagspråket og fagets skriftkultur, samt hjelpe dem å utvikle mestringsstrategier i møte med fagtekstene (Tønnessen, Bru, & Heiervang, 2008). Ved å sette lesing på dagsordenen, signaliserer departementet og læreplanen viktigheten av å utvikle gode ferdigheter innen lesing. For å sikre at barna når sitt fulle potensial ved utvikling av leseferdigheter, er det viktig med en kontinuerlig kartlegging av barnas utvikling, slik at lærere lettere kan imøtekomme elevenes behov og tilrettelegge for videre utvikling.

Kartleggingsprøven i leseferdighet på 2. trinn er en screeningtest som er utformet av Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning på oppdrag av Utdanningsdirektoratet. Prøven kartlegger 2.klassingers skriftspråklige ferdigheter på flere nivå; alfabetnivå, ordnivå, setningsnivå og tekstnivå. Elevene skal synliggjøre sin forståelse av ord, setninger og tekst ved å koble ord og bilder og setninger og bilder, ved å følge instruksjoner, og ved å besvare spørsmål til tekst. Elevenes holdninger til lesing kartlegges også, ved at elevene må ta stilling til egen opplevelse av lesesituasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2009).

2.2 Vurdering av og for læring

I følge Vygotsky vil all menneskelig aktivitet være knyttet til en sosial og kulturell kontekst, der kommunikasjon og samhandling står sentralt. Dermed er våre læreprosesser påvirket av konteksten, der samspillet mellom individuelle og kollektive prosesser er avgjørende for at læring foregår. Det sosiale fellesskapet som

omgir oss bidrar til å forme våre tanker, oppfatninger og holdninger, og dermed også våre handlinger (Woolfolk, 2007). Kvaliteten på det språklige samspillet mellom lærer og elev er dermed avgjørende for styrking av læringsprosessene. Nettopp derfor støtter Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen opp under vurdering for læring, da kommunikasjon mellom aktørene i prosessen der læring skjer er en viktig faktor for et godt læringsutbytte. Gode tilbake- og fremovermeldinger er vurderinger som sier noe om mestring og mestringsmuligheter, og gir informasjon om det eksisterende utviklingsnivået og det proksimale utviklingsnivået (Engh & Dobson, 2010). Elever på barnetrinnet er barn med kunnskaper, ferdigheter og innsikt i stadig utvikling, der tilpasset opplæring er en viktig forutsetning for fremgang og mestring. For å være i stand til å hjelpe elevene i videreutviklingen av sin kompetanse og sine ferdigheter, er det essensielt at læreren foretar kontinuerlige vurderinger av elevens prestasjonsnivå og utvikling, og videreformidler sine vurderinger til eleven (Engh, 2011).

Å vurdere betyr å bedømme, gjøre seg opp en mening om, eller å bestemme verdien på noe. Vurdering bygger alltid på kriterier eller standarder, - man vurderer alltid i forhold til noe annet (Bjørndal, 2011). Vurdering i skolesammenheng handler om å forsøke å forstå og trekke slutninger om elevenes fremgang og læringsutbytte” (Smith, 2009). I følge Forskriften til Opplæringsloven (2006) skal vurdering i ulike fag bygge på de samlede kompetansemålene i læreplanen for fag, slik de er fastsatt i læreplanverket, jf. § 1-1 og § 1-3. Videre går det frem av forskriften at eleven skal kjenne til målene for opplæringen, og kriteriene for vurderingen av vedkommendes kompetanse. Med unntak av kroppsøvingfaget skal kompetansemålene alene være utgangspunktet for vurderingen, som ikke skal farges av den enkelte elevs forutsetninger (Forskrift til Opplæringslova, 2006). Det er derfor svært viktig å tilpasse opplæringen til den enkelte elevs mestrings- og utviklingsnivå, slik at eleven har mulighet til å utnytte sitt fulle utviklingspotensial. Alle elever har krav på underveisvurdering (St.meld. nr.47, 1995-1996). Hensikten med faglige underveisvurderinger er å uttrykke og grunnlegge elevens faglige kompetanse kontinuerlig, slik at eleven kan nå nye læringsmål og høyne sin faglige kompetanse. (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009). Underveisvurdering er dermed et verktøy som gir grunnlag for tilpasset opplæring, og som skal bidra til økt faglig kompetanse hos elevene (Forskrift til Opplæringslova, 2006). Forskriften uttrykker en tydelig

sammenheng mellom vurdering og tilpasset opplæring, der vurdering er nødvendig for å fremme tilpasset opplæring.

Evaluering innebærer en systematisk vurdering av fremgang og utvikling hos elevene, og oppnåelse av læringsmål og faglige prestasjoner (Slemmen, 2010). Evaluering gir elevene informasjon om egne styrker og svakheter, samt en skissering av neste steg i læringsprosessen. Evaluering er også et svært godt redskap for læreren ved tilrettelegging av tilpasset opplæring, og vurdering av egen undervisnings effekt på elevene og deres læringsutbytte. Dersom man, etter endt undervisningsperiode, ser at flere av elevene ikke har oppnådd læringsmålene, kan det være lurt å reflektere over egen undervisning, og vurdere en eventuell endring av denne (Slemmen, 2010).

Evaluering har altså to sentrale formål; den skal være en støtte for elev og foresatte i læringsprosessen, og en støtte for læreren i sitt arbeid for elevtilpasset opplæring (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009). Vurdering dreier seg dermed om kontroll og læring. På den ene siden er vurdering et verktøy som hjelper lærere å kontrollere hvor elevene er i sin læring. Hvor var eleven? Hvor er eleven nå? Da vil vurderingen ta utgangspunkt i prestasjoner på et gitt tidspunkt. På den annen side har kommunikasjon om prestasjoner til hensikt å fremme utvikling, - hvor skal eleven? (Engh, 2011). I tillegg til kontroll og læring, skaper kontinuerlig elevvurdering også et godt grunnlag for et tett skole-hjem-samarbeid (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009).

I følge Stortingsmelding 16 (2006-2007) har skolebaserte observasjonsundersøkelser vist at elevvurderinger i stor grad fokuserer på feil og mangler, og i for liten grad fokuserer på tydelige fremtidige mål og veiledning for arbeidet videre. Den eneste typen vurdering som er lovfestet på barnetrinnet er undervisningsvurderingen, som er vurdering som skal foretas løpende og systematisk underveis i læringsprosessen. For at elevene skal oppleve en god mestrings- og læringsprosess, er det viktig at eleven forstår læringsmålene, og har informasjon om veien videre (Engh, 2011).

2.3 Vurdering av leseferdighet

Norskopplæringen på 2. trinn skal ha utgangspunkt i norskfagets kompetansemål etter 2. trinn. Vurderingen av elevene på 2. trinn skal følgelig foregå i samsvar med disse

kompetansemålene. Ved sammenligning av kompetansemålene og den obligatoriske kartleggingsprøven, ser vi at det er godt samsvar mellom delprøvene og kompetansemålene knyttet til skriftlige tekster. Etter andre årstrinn skal elevene blant annet kunne ”vise forståelse for sammenhengen mellom språklyd og bokstav og mellom talespråk og skriftspråk”, og være i stand til å ”trekke bokstavlyder sammen til ord”. ”Å skrive ord” er en svært sentral delprøve ved testing av sammenheng mellom språklyd og bokstav. Skal man mestre et alfabetisk skriftspråk er forståelsen av sammenhengen mellom talespråket og skriftspråket svært viktig. Riktig utførelse av denne orddiktaten krever at elevene mestrer talelydsyntesen, det vil si identifisering av de ulike lydene i de oppleste ordene. Videre må elevene kunne mestre fonem-grafem-omkoding for å omkode talte lyder til skrift. ”Å skrive ord”, ”Å lese ord”, ”Å dele sammensatte ord”, ”Å lese setninger”, ”Å arbeide etter skriftlig instruksjon” og ”Å lese tekst” tester elevenes evner til å trekke bokstavlyder sammen til ord. Behersker man ikke synteseprosessen, har man problemer med å trekke de lydlige elementene sammen til en lydpakke, og man er verken i stand til å lese fonologisk eller ortografisk.

Elevene skal også, i følge Kunnskapsløftet (2006), ”lese store og små trykte bokstaver”. Lesing av små og store trykkbokstaver testes spesielt i ”å kjenne igjen bokstavene” hvor elevene skal koble liten og stor bokstav. Øvrige delprøver med setnings- og tekstlesing i fokus inneholder også både små og store bokstaver.

Det siste kompetansemålet som er relevant i forbindelse med kartleggingsprøven er evnen til å ”lese enkle tekster med sammenheng og forståelse” (Kunnskapsløftet, 2006). I ”Å arbeide etter skriftlig instruksjon” skal elevene lese en instruksjonstekst, og synliggjøre sin forståelse ved å utføre instruksjonene. I og med at dette er en ”lese og gjøre”-oppgave, utgjør forståelsen og synliggjøringen av denne en sentral komponent i denne delprøven. ”Å lese tekst” handler også om tekstlesing og forståelse. Teksten krever at elevene er i stand til å hente ut eksplisitt og implisitt informasjon fra teksten, og har derfor høyere vanskegrad enn de foregående oppgavene. Resultatene på denne delprøven er derfor mer normalfordelte (Utdanningsdirektoratet, 2009), som innebærer at resultatene fordeler seg jevnt over hele skalaen, med en overvekt av verdier rundt gjennomsnittet (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2010).

2.4 Kartleggingens pedagogiske verdi

Forebygging har vist seg å være lettere enn reparering (Gabrielsen, 2003). Ved å være i forkant av problemer med forebyggende arbeid, kan sjansene for at læringsbarrierer oppstår minskes. For å ivareta den enkelte elevs individuelle egenart kreves kunnskap om den enkelte elev. Man må dermed ha et åpent blikk for læringshemmende så vel som læringsfremmende faktorer. For å erverve seg denne typen informasjon kreves kontinuerlig kartlegging. Ved kontinuerlig kartlegging blir man kjent med elevenes prestasjonsnivå og utvikling, og forutsetningene for å drive med godt forebyggingsarbeid i undervisningssituasjoner bedres. Dermed kan man forhindre en uheldig læringsutvikling hos elevene (Nilsen, 2011). Men, kontinuerlig kartlegging blir mer eller mindre meningsløst dersom informasjonen fra kartleggingsprøvene ikke aktivt benyttes for å sette i gang tiltak som fremmer utvikling. PIRLS-undersøkelsen fra 2001 avdekket større tendenser til en ”vente og se”-holdning blant norske lærere enn lærere i de øvrige landene som deltok i undersøkelsen. Sammenlignet med de andre nordiske deltakerlandene, valgte langt flere norske lærere å vente og se om leseferdighetene forbedret seg med elevens modning hos barn med en forsinket språkutvikling (Solheim & Tønnessen, 2003). En slik holdning blant lærere kan få store konsekvenser for elevens faglige, så vel som personlige utvikling. Lesing er en svært sentral ferdighet i flere av fagene på skolen. Problemer med lesing er derfor synlige i flere skolesituasjoner, og negative mestringsopplevelser kan assosieres med skolen som helhetlig organisasjon. Dette kan føre til at skolehverdagen preges av lav motivasjon og liten tiltro til egne ferdigheter (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009). Vansker med skriftspråket kan imidlertid ikke betraktes isolert. Slike vansker kan også innebære tilleggsvansker av personlig art, og utfordringer i forbindelse med læring, utvikling og generell samfunnsdeltakelse. Dersom tiden går uten at elevene får nødvendig hjelp, kan både primære vansker og tilleggsvansker eskalere. Dette vil, i sin tur, vil kreve mer omfattende tiltak (Høien & Lundberg, 2007). Ved å redusere ”vente og se”-tendensen, kan også behovet for tiltak på etterskudd minskes (Nilsen, 2011). For at gjennomføringen av den obligatoriske kartleggingsprøven i leseferdighet skal være av pedagogisk verdi, må informasjonen fra prøven nyttes i den videre opplæringen.

Det kan være vanskelig å oppdage de elevene som har problemer med lesing og skriving i ordinære undervisningssituasjoner. Disse elevene erverver seg ofte et knippe av ulike mestringsstrategier over tid for å skjule skriftspråklige vansker. Elevene tar i bruk disse strategiene for å forsøke å kompensere for sin utilstrekkelighet. Dette fører til at de faglige problemene blir vanskeligere å oppdage for lærerne. Ved å ta i bruk slike mestringsstrategier skjerner elevene sitt selvbilde, ved å beskytte det mot nederlag (Overland, 2007). Uten for eksempel kartleggingsprøver som supplerende verktøy til lærernes subjektive vurderinger, kan identifisering av slike elever by på utfordringer. Når vanskene først er oppdaget, kan en bevisst lærer og god undervisning bidra som kompensasjon for elevens vansker (Hulme & Snowling, 2009).

Utdanningssystemet skal bidra med like muligheter for alle til å skaffe seg viktige ferdigheter, kunnskaper og holdninger. Samtidig skal utdanningssystemet bidra med veiledning, motivasjon og tidlig hjelp ved behov, slik at alle elevene kan nå sitt maksimale utviklingspotensial (Kunnskapsløftet, 2006). For at elevene skal kunne nå sitt maksimale utviklingspotensial, er det viktig å kartlegge elevenes ferdigheter, slik at man kan tilpasse lærings situasjonene til den enkelte elevs evner og forutsetninger. Kartleggingsmateriell gir oss muligheten til å sammenligne enkeltelevers ferdighetsnivå med ferdighetsnivået i en gruppe. Ulike typer kartleggingsmateriell vil ikke være tilstrekkelige redskap for å vurdere elevenes leseferdigheter, men bidrar som et nyttig og viktig redskap for vurdering i samspill med egne og andres observasjoner. For å utnytte den pedagogiske verdien slike kartleggingsprøver har potensiale til å tilby, er det viktig at den enkelte lærer reflekterer over mulige forklaringer på resultatene. Samtidig må læreren også være reflektert i forhold til passende tiltak, og i forhold til positive mestringsopplevelser kontra negative mestringsopplevelser. De obligatoriske kartleggingsprøvene på 1., 2., og 3. steget kan sees i sammenheng med viktigheten av tidlig innsats, og blir en del av et ”sikkerhetsnett” for elevene. Tidlig innsats handler om følgende; kartlegging av samtlige elever tidlig i skoleløpet for identifikasjon av elever med mangelfulle delferdigheter, og tidlig aktivering av passende tiltak for elever med mangelfulle delferdigheter som har behov for tettere oppfølging (St.meld. nr 16, 2006-2007). Tiltak har ofte størst virkning når de settes tidlig inn, og det blir dermed viktig å ha kunnskaper om elevenes utvikling, slik at vi kan identifisere elever som ikke har en tilfredsstillende læringsutvikling (Nilsen, 2011). Jo tidligere vi oppdager slike elever,

jo raskere kan vi sette i verk tiltak som har til hensikt å forbedre elevenes leseferdigheter (Skjong, 2005). I tillegg kan tidlig hjelp hindre at problemene fører med seg negative påvirkninger på selvbilde, selvtilit og øvrig personlighetsutvikling (Høigård, 2006). Tidlig innsats øker sannsynligheten for at mer komplekst sammensatte, og omfattende problemer avverges (St.meld. nr 16, 2006-2007)

Potensielle problemer med lesing kan unngås ved å sette inn riktige tiltak på et tidlig tidspunkt. Eskalering av allerede ervervede vansker kan også unngås ved å identifisere elever med lesevansker som er avhjelpbare ved tidlig igangsetting av riktige tiltak. I tillegg til at kartleggingen bør skje på et så tidlig nivå som mulig, bør kontinuerlig kartlegging tilstrebes. Dette fordi våre ferdigheter innen lesing er i stadig utvikling. På grunn av menneskers ustabile utviklingsnatur, begrenses vår kapasitet til å forutsi dens kurs. Likevel er kun moderat nøyaktige forutsigelser svært fordelaktige innen undervisning og opplæring. Det er viktig å forsøke å identifisere barn som sannsynligvis vil oppleve vanskeligheter med lesing på et tidlig stadium. Da kan undervisningen tilpasses elevenes individuelle behov, og slik motvirke negative mestringsopplevelser (Singleton & Beech, 1997). Vurdering for læring går hånd i hånd med kartlegging, da kunnskaper om egne ferdigheter og utfordringer er nødvendige for forbedring (Slemmen, 2010). For å oppleve utvikling og fremgang er det et poeng å vite hva man bør gjøre videre (Engh, 2011). Disse kunnskapene om elevenes ferdigheter og utfordringer er også nødvendige for læreren, som har i oppgave å tilrettelegge for læring og utvikling (Slemmen, 2010). Med kjennskap til elevens mestringsnivå, har læreren bedre forutsetninger for å organisere undervisningen på en måte som gir større sjanse for å treffe elevenes læringsbehov (Engh, 2011). De obligatoriske kartleggingsprøvene kan oppfattes som en kontroll på, og kvalitetssikring av elevenes kunnskaper og ferdigheter, der elevinnsats, arbeidsprosess, læreprosess, forutsetninger og undervisning ikke tas hensyn til. På denne måten kan det argumenteres for at kartleggingsprøven er en form for vurdering av læring, da de måler elevenes oppnådde læring. Prøvene nyttes også, i mange skoler, som en del av vurderingen for læring, da de gir informasjon om hva elevene ikke mestrer, og dermed skisserer neste steg i utviklingsprosessen. Disse prøvene kan dermed bistå som en viktig del av veiledningen en lærer tilbyr, ved at resultatene formidles til elever og foresatte i form av mestring og utfordringer. Dette med formål å hjelpe elevene til å lære mer (Engh, 2011).

Den informasjonen man får gjennom bruken av ulike kartleggingsredskaper er svært verdifull, og bør derfor registreres og systematiseres. Det kan være utfordrende å beholde oversikt over hver elevs eksisterende utviklingsnivå og fremgang og utvikling over tid. Den enkelte skole bør derfor ha rutiner på registrering og systematisering av informasjon om elevenes utvikling, slik at man lettere kan holde oversikten, og raskt gripe inn i situasjoner der barn har behov for særskilt tilrettelegging og ekstra oppfølging (Engen & Reikerås, 2006). Det er viktig for lærere og andre som arbeider med barn å følge med disse barna i deres språkutvikling. Dette gjelder ikke bare barn med en tilfredsstillende utvikling, men er minst like viktig hos de barna med en forsinket språklig utvikling, slik at man er i stand til å vurdere om vanskene skyldes en forsinkelse i utviklingen eller om vanskene er av spesifikk art. For at vi som lærere skal kunne være i stand til å oppdage de elever med en språklig utvikling som avviker fra normalen, er det samtidig viktig med gode kunnskaper om hvordan den normale språkutviklingen forløper (Høigård, 2006). Registrerer og systematiserer man elevens individuelle mestring og utvikling, kan man lettere sammenligne deres skriftspråklige leseutvikling med anerkjent teori om leseutvikling. Slik kan man se elevens utvikling i forhold til en ”normal”, selv om leseutvikling er avhengig av individuelle variasjoner og miljømessige påvirkninger.

2.5 Ulike prøver – ulike formål

Kartleggingsbegrepet kan ha mange ulike nyanser, noe som gjør det nødvendig å avklare hvordan ordet forstås og brukes i denne oppgaven. I skolesammenheng skiller man gjerne mellom kartlegging og diagnostisering, der kartleggingsbegrepet ofte har en bredere betydning. Begrepet kartlegging innebærer i denne oppgaven en ”screening” av ferdigheter som ofte gjennomføres gruppevis. Kartlegging dreier seg her om registrering av mestring, fremgang og utvikling, for å avdekke hvilke barn som har behov for hjelp til å takle skriftspråklige utfordringer (Engen & Reikerås, 2006). Diagnostisering forstås derimot, i denne oppgaven, som en videre utredning av barn som allerede har blitt identifisert med vansker, slik at gode tiltak kan settes i verk med det formål å redusere vanskene. Diagnostisering foregår ofte ved individuelle

prøver. Man kan si at kartlegging i flere skolesituasjoner kan være første steget mot en diagnostisering av vansker for barn som strever.

Man får, som pedagog, ofte god oversikt over de ulike elevenes individuelle, ferdigheter og utvikling gjennom daglige observasjoner og vurderinger. Det kan likevel være hensiktsmessig å supplere disse observasjonene med kartleggingsprøver, da disse tilbyr mer objektive vurderinger av elevenes ferdigheter (Engen & Reikerås, 2006). Innenfor arsenalet av slike objektive vurderinger finnes ulike typer prøver. Ulike prøver har ulike formål, og gir ulik informasjon. Enkelte leseprøver er av diagnostisk karakter, og har som formål å diagnostisere elever med lesevansker, slik at spesialundervisningen kan utformes etter elevenes individuelle behov og problemområder. Andre prøver kan ha som formål å gi informasjon om den enkelte elevs nivå og/eller utvikling sammenlignet med en gitt standard. Det er viktig at lærerne som gjennomfører de ulike leseprøvene er klar over hvilke formål prøvene tjener, og hvilken informasjon de ulike prøvene tilbyr. Det er også viktig å kjenne til de ulike prøvenes begrensninger (Roe, 2011). De obligatoriske kartleggingsprøvene i leseferdighet er utviklet med en såkalt "tak-effekt". Det innebærer at resultatene sier lite om hvor stor andel av elevene som befinner seg på et middels eller høyt lesenivå. Prøvene har hovedfokus på elever som scorer under nedre poenggrense, som er satt for å skille ut de elevene som har behov for ekstra oppfølging. Prøven gir i tillegg noe informasjon om hvilke leseproblemer elevene som havner under nedre poenggrense har, og kan på denne måten bidra til at hjelpen elevene får er tilpasset deres problemområde(r). Utforming av tiltak bør ikke alene baseres på opplysningene fra kartleggingsprøvene. Opplysningene bør suppleres med egne og andres vurderinger av elevene (Roe, 2011).

De to første delprøvene i den obligatoriske kartleggingsprøven dreier seg om å avdekke elevenes læringsbetingelser rundt lese- og skriveopplæringen, og skal ikke scores. "*Elevenes holdning til lesing*" har som formål å avdekke elevenes holdninger til aktiviteter vedrørende skriftspråket. "*Hvor lenge varer et minutt*" er laget for å gi elevene erfaring med hvor mye tid de har til disposisjon i oppgaveløsningen. I kartleggingsprøvens resterende deloppgaver avdekkes elevenes ferdigheter på bokstavnivå, ordnivå og setnings- og tekstnivå, hvorav alle delprøvene scores. For å avdekke elevenes ferdigheter på bokstavnivå, kartlegger "*å kjenne igjen bokstavene*" elevenes ferdigheter innen bokstavgjenkjenning, ved at elevene eksponeres for store

trykkbokstaver, og skal identifisere samme bokstav i en rekke av små trykkbokstaver, og omvendt. Ferdigheter på ordnivå avdekkes gjennom delprøvene *"å skrive ord"*, *"å lese ord"* og *"å dele sammensatte ord"*. I delprøven *"å skrive ord"* avdekkes ferdigheter på ordnivå ved at elevene skal skrive 16 ord som dikteres gjennom setninger i en orddiktat. *"Å lese ord"* avdekker ferdigheter på ordnivå ved at elevene blir eksponert for en illustrasjon og fire ord, der eleven skal finne frem til det ordet som stemmer overens med illustrasjonen. I *"Å dele sammensatte ord"* skal eleven vise sine ferdigheter på ordnivå ved å dele opp ord som er sammensatt av to grunnmorfemer. De sammensatte ordene varierer i frekvens og vanskegrad. Ferdigheter på setnings- og tekstnivå avdekkes i delprøvene *"Å lese setninger"*, *"Å arbeide etter skriftlig instruksjon"*, og *"Å lese tekst"*. I delprøven *"Å lese setninger"* eksponeres elevene for en setning og fire illustrasjoner som likner innholdsmessig. Eleven skal sammenholde den illustrasjonen som stemmer helt overens med setningen. Setningene varierer i lengde og vanskegrad. *"Å arbeide etter skriftlig instruksjon"* kartlegger elevenes evne til å oppfatte skriftlige instruksjoner og vise leseforståelse gjennom å følge disse. I den siste delprøven, *"Å lese tekst"*, skal elevene lese teksten "Bjørnen og de to vennene", og deretter besvare flervalgsspørsmål til teksten. I tillegg til å identifisere de svake leserne, avdekker delprøven også sterke lesere. Dette skiller oppgaven fra de resterende oppgavene i kartleggingsprøven (Utdanningsdirektoratet, 2009).

2.6 Teoretisk grunnlag for kartlegging av leseferdighet på 2. trinn

2.6.1 Kartleggingsprøvene på 2. trinn

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet ble de obligatoriske kartleggingsprøvene i leseferdighet utarbeidet av Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Lesesenteret. Prøvene er basert på kompetansemålene for norskfaget i Kunnskapsløftet og sentral teori innen lesing. Kartleggingsprøvene i leseferdighet er obligatoriske på 1., 2., og 3.trinn. har fokus på å identifisere elever som har manglende eller mangelfulle ferdigheter, som dermed kan ha behov for tettere faglig oppfølging (Utdanningsdirektoratet, 21.07.2011). Kartleggingsprøvene har mange lette oppgaver og få middels eller vanskelige oppgaver, og forteller derfor lite om

elever på ulike ferdighetsnivåer. Da lesing og skriving går hånd i hånd ved at en rekke ferdigheter overlapper hverandre, kan det i gruppescreening være utfordrende å avgrense de ulike delprøvene til kun å omfatte enkelte delferdigheter. Det kan eksempelvis være vanskelig å teste elevenes ferdigheter innen fonologisk syntese isolert fra andre delferdigheter som inngår i ferdigheten lesing. Dermed blir det, ut fra resultatene på kartleggingsprøven, vanskelig å avdekke nøyaktig hvor elevene med lave leseferdigheter synes å ha problemer. Prøven er derfor kun tiltenkt å bistå som et supplement til lærernes totalvurderinger (Utdanningsdirektoratet, 2009).

2.6.1.1 Standardisering

Den obligatoriske kartleggingsprøven i leseferdighet er standardisert. Standardisering av prøver innebærer like betingelser for alle som gjennomfører den. Ved å utarbeide instruksjoner for gjennomføringen, og også angi tidspunktet for prøvetakingen, bidrar man til at prøvesituasjonene blir likest mulig for de som testes, og reduserer virkningen fra ytre faktorer. Variasjoner i resultatene kan dermed i større grad tilskrives variasjon i leseferdigheter. Barns prestasjoner er avhengige av en rekke faktorer som vil variere fra situasjon til situasjon, noe som innebærer at resultatene må vurderes med et visst forbehold. I tillegg til den kritiske grensen oppgis det dermed et konfidensintervall rundt grenseverdiene (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Den obligatoriske kartleggingsprøven i leseferdighet er normert. Dette innebærer at det er angitt hva de ulike resultatene kan bety. Den kritiske grensen for hver delprøve er satt gjennom statistiske vurderinger ut fra resultatene til det representative utvalget prøven ble pilotert på. Den kritiske grensen er satt ved omtrent 20% av de svakeste leserne på 2. trinn. Det er grunn til nærmere ettersyn på elevene som havner innenfor denne gruppen (Utdanningsdirektoratet, 2009). I tillegg til den kritiske grensen oppgis konfidensintervallet, slik at det er mulig å bestemme et sannsynlig intervall rundt grenseverdiene. For å være sikker på at 20% av de svakeste leserne er identifisert, brukes konfidensintervallet som et ekstra

”sikkerhetsnett”, da dette angir resultatet med 95% sikkerhet. For at man med 95% sikkerhet skal kunne si at man har identifisert de 20% svakeste leserne, må man altså, i tillegg til vurdering ut fra kritisk grense, vurdere elevene med resultater mellom

kritisk grense og øvre konfidensintervall. Elever med resultater mellom kritisk grense og øvre konfidensintervall bør dermed også vurderes nærmere, selv om de i teorien ligger over den kritiske grensen (Utdanningsdirektoratet, 2009).

2.6.1.2 Kartleggingsprøvens reliabilitet

Reliabilitet dreier seg om pålitelighet. Er de målingene/observasjonene prøven gir til å stole på? Høy reliabilitet innebærer at måleresultatene blir like eller tilnærmet like ved flere målinger. Dersom det er lite eller ingen samsvar mellom resultatene ved flere målinger, har testen lav eller ingen reliabilitet. For å måle denne prøvens reliabilitet er test-retest-metoden benyttet. Høyt samsvar mellom test og retest vitner om at testen er reliabel (Utdanningsdirektoratet, 2009).

2.6.1.3 Kartleggingsprøvens validitet

Å sjekke intern validitet innebærer å sjekke om prøven måler det den er tiltenkt å måle. Det dreier seg altså om prøvens troverdighet, der fremgangsmåter måles opp mot formål. Validitet kan måles på flere måter. Kartleggingsprøven på 2. trinn bygger på allment aksepterte teorier om leseutvikling, der samsvar mellom teorier om leseutvikling og prøvens oppgaver utgjør en form for validitetskontroll. I tillegg ble en faktoranalyse og en "face validity"-test gjennomført for å kontrollere prøvens validitet (Utdanningsdirektoratet, 2009).

2.6.1.4 Vurdering av resultater

Idéheftet (Utdanningsdirektoratet, 2009) gir både en innføring i kvantitativ og kvalitativ vurdering av elevenes scoringsresultater. En kvantitativ vurdering av scoringsresultatene innebærer en scoring etter gitte normer for scoring av elevresultater, der kun korrekte løsninger gir poeng. Denne vurderingsformen formidler kun elevenes score i forhold til en bekymringsgrense, og vil dermed ha begrenset verdi i tilfeller der formålet er tilpasning av opplæringen. Idéheftet tilbyr derfor en innføring i hvordan kvalitative vurderinger av de ulike delprøvene kan foretas. Innføringen i kvalitativ vurdering gir tips om mulige årsaker til lav score. Innføringen gir forslag til pedagogiske tiltak som samsvarer med funnene

(Utdanningsdirektoratet, 2009). Idéheftet skal altså være til hjelp, både i scoringsprosessen og i forbindelse med utarbeiding av tiltak. Heftet presenterer ulike tips ved utarbeiding av tiltak, men kommer ikke med komplette forslag til hvordan dette best kan gjøres (Utdanningsdirektoratet, 2009). Idéheftets innføring i kvalitativ vurdering av elevenes scoringsresultater vil likevel være et naturlig utgangspunkt for utarbeidingen av pedagogiske tiltak for forbedret leseferdighet. I intervjuene spørres det eksplisitt etter skoleleders og læreres kjennskap til idéheftet, og læreres bruk av heftet i forbindelse med utarbeiding av tiltak etter gjennomført kartlegging.

2.6.2 Kartleggingsprøven sett i lys av teori om lesing

For at kartleggingen av elevers leseferdigheter skal være av god kvalitet, er det viktig at de kartleggingsverktøyene som benyttes bygger på grunnleggende og anerkjente teorier omkring leseprosessen og leseutvikling. I tillegg er det viktig at den som skal utarbeide tiltak på bakgrunn av gjennomført kartlegging har kunnskaper om lesing som et utgangspunkt for utarbeidingen av tiltakene. Det er derfor nødvendig å se hva litteraturen sier om ferdigheten lesing. Lesing kan, noe forenklet, sies å bestå av avkodning og forståelse (Gough & Tunmer, 1986). Avkodning refererer til den tekniske siden ved lesingen, der grafemene omkodes til fonemer, og der fonemene deretter settes sammen til en lydpakke som danner et ord. Kort sagt kan man si at avkodingsprosessen gjør det mulig for leseren å gjenkjenne, uttale og få adgang til meningen til et bestemt ord. Forståelse refererer til den mer kognitive siden ved lesing, der egne erfaringer og referanserammer knyttes opp mot teksten, og der tolkninger gjøres og slutninger dras for å gi teksten mening. Man snakker gjerne om automatiserte avkodingsferdigheter, men ferdigheter innen leseforståelse kan ikke automatiseres på samme måte, da oppmerksomhet og kognitive ressurser er nødvendige for å oppnå tilfredsstillende leseforståelse. Likevel henger de to komponentene nært sammen, da god leseforståelse er avhengig av en presis ordavkodning (Høien & Lundberg, 2007). I følge The Simple View of Reading, er leseferdighet et produkt av avkodning og forståelse, der begge komponentene er nødvendige for lesing. Gode avkodingsferdigheter er ikke i seg selv tilstrekkelige, da det som kodes også må forstås. Avkodning er likevel en nødvendig komponent ved

lesing, da skrift som ikke kan oversettes til språk heller ikke kan forstås (Gough & Tunmer, 1986).

Dersom man ønsker en litt mer presis oppklaring i hva som foregår i aktiviteten lesing av enkeltord, kan ordprosesseringsmodellen til Høien & Lundberg (2007) være til god hjelp. Den viser de psykologiske prosessene ved avkoding. I følge denne ordprosesseringsmodellen, starter avkodingen med at leseren foretar en visuell analyse av det skrevne ordet før bokstavgjenkjenningen skjer. Etter at leseren har gjenkjent bokstavene, vil han analysere ordet inn i mindre enheter ved en parsingprosess. Disse tre delprosessene er felles for lesere som gjør nytte av den alfabetisk-fonologiske strategien og lesere som gjør nytte av den ortografisk-morfemiske strategien. For alfabetisk-fonologiske lesere vil veien videre, i følge ordprosesseringsmodellen, bestå av en delprosess der leseren foretar en fonologisk omkoding fra bokstaver til lydlige elementer. Leserens tar så i bruk korttidsminnet for å huske de omkodede fonemene, slik at han ved hjelp av fonologisk syntese kan sette de omkodede enhetene sammen til en lydpakke. Når leseren gjenkjenner lydpakken, skjer en semantisk aktivering der leseren får tilgang til ordets mening dersom leseren kjenner til betydningen av ordet. En fonologisk leser som ikke kjenner til ordets semantikk, vil likevel være i stand til å uttale det skrevne ordet ved en artikulasjonsprosess. En alfabetisk-fonologisk leser må gå veien gjennom fonologisk omkoding, fonologisk syntese og fonologisk gjenkjenning for så ved semantisk aktivering å få tilgang til det skrevne ordets mening. Her vil en ortografisk-morfemisk leser gjennom ortografisk ordgjenkjenning gjenkjenne ordet, og deretter få tilgang til ordets mening dersom han har lagret semantiske representasjoner for ordet i langtidsminnet. Dersom leseren ikke har lagret slike representasjoner i leksikon, vil han likevel være i stand til å aktivere ordets fonologiske identitet, og uttale ordet ved en artikulasjonsprosess. Man kan altså få tilgang til et skrevet ords mening på følgende måter; ved alfabetisk-fonologisk lesing, eller ved ortografisk-morfemisk lesing (Høien & Lundberg, 2007). Den ortografisk-morfemiske lesestrategien er den hurtigste og mest presise formen for avkoding, og dermed strategien vi ønsker at våre elever er i stand til å tilegne seg. For at de skal være i stand til å tilegne seg denne typen lesestrategi, er det viktig at de voksne er gode medierende hjelpere, og fungerer som en god støtte for elevene i deres leseutvikling.

I tillegg til å ha kjennskap til prosessen ved lesing av enkeltord, kan en modell om lesernes normalutvikling være til god hjelp for lærere. Høien & Lundberg (2007) har videreutviklet Friths leseutviklingsmodell fra 1985, som viser hvordan en begynnende leser mulig utvikler seg, og øker sine leseferdigheter. Det første stadiet i leseutviklingsmodellen betegnes som "pseudolesing", - der barnet ikke foretar noen nærmere analyse av skriften, men leser konteksten og omgivelsene. Videre skjer utviklingen, i følge Høien & Lundberg (2007), i retning av det logografisk-visuelle stadiet, hvor barnet blir oppmerksom på skrift, og på hvordan de skrevne ordenes betydning avhenger av ordenes grafiske trekk. Leseren har ikke ennå forstått det alfabetiske prinsippet. Ved hjelp av den logografisk-visuelle lesestrategien kan et barn, i følge leseutviklingsmodellen, være i stand til å gjenkjenne flere ordbilder på bakgrunn av de skrevne ordenes visuelle særtrekk, på tross av at de ikke har lært seg noen av bokstavene, og dermed heller ikke er i stand til å omkode de skrevne grafemene til lydlige elementer. Ved å gradvis utvikle en fonologisk-alfabetisk lesestrategi, blir barnet i stand til å omkode fonemer til grafemer. Barnet blir også i stand til å analysere skrevne ord ned i mindre enheter, for så å sette enhetene sammen igjen, slik at de danner en lydpakke som kan gi mening. I begynnelsen vil lesing ved hjelp av denne strategien skje gjennom en møysommelig og oppmerksomhetskrevede prosess, der avkodingen krever stor mental kapasitet. Dette kan i sin tur kan påvirke leseforståelsen. Etter hvert som leseren etablerer ortografiske representasjoner for ord i langtidsmindet, vil avkodingsprosessen lettes, og dermed gå hurtigere. Større deler av den mentale kapasiteten vil dermed kunne frigjøres til leseforståelsen. Etersom leseren gradvis bygger opp sitt ortografiske "ordbibliotek", beveger leseren seg i retning av et ortografisk-morfemisk stadium, der ordgjenkjenningprosessen automatiseres, og såkalt "helordslesing" preger lesingen. Der en ved hjelp av den alfabetisk-fonologiske lesestrategien ville analysert et ord inn i mindre enheter som fonemer eller stavelser, vil man ved ortografisk-morfemisk lesing benytte hele ord, eller morfemer som enheter i leseprosessen. Dette er altså mulig fordi leseren gjenkjenner ordet på bakgrunn av tilegnede ortografiske kunnskaper som er lagret i leserens ortografiske "ordbibliotek". Etter hvert som en leser utvikler sine leseferdigheter, minker avhengigheten av kontekstuelle holdepunkter i leseprosessen. Tidligere lærte lesestrategier vil vedvare på tross av utviklingen, og fungere som "back-up"-strategier i de leseprosesser som skulle kreve det (Høien & Lundberg, 2007). De to øverste nivåene i leseutviklingsmodellen finner

man igjen i ordprosesseringsmodellen til Høien og Lundberg. Det er i de siste stadiene i leseutviklingen at grafem-fonem-omkodning faktisk foregår.

Ser vi den obligatoriske kartleggingsprøven i leseferdighet på 2. trinn i forhold til Gough og Tunmers (1986) teori om The Simple View of Reading, tester prøven både avkodingsferdigheter og evnene til leseforståelse. Delprøvene *"Å lese ord"*, *"Å dele sammensatte ord"*, *"Å lese setninger"*, *"Å arbeide etter skriftlig instruksjon"* og *"Å lese tekst"* er alle oppgaver som krever avkodingsferdigheter ved løsning. Delprøvene *"Å lese ord"* og *"Å dele sammensatte ord"* tar for seg ferdigheter innen ordgjenkjenning, og kan både løses ved hjelp av ferdigheter innen bokstavgjenkjenning, parsing og fonologisk syntese, og automatiserte avkodingsferdigheter, selv om førstnevnte metode vil være langt mer tidkrevende. Antall riktige deloppgaver og tidsbruk vil kunne gi indikasjoner på hvilke(n) lesestrategi(er) de ulike elevene nytter. Elever som oppnår gode resultater på disse delprøvene med hensyn til tid og antall riktige viser evner til ortografisk lesing av korte og mer eller mindre høyfrekvente ord. Elever med få, men riktige oppgaveløsninger vil sannsynligvis ha benyttet seg av den fonologiske lesestrategien, mens elever som har løst hele delprøven, men har få riktige viser tegn til bruk av den logografiske lesestrategien. Delprøvene *"Å lese setninger"*, *"Å arbeide etter skriftlig instruksjon"*, og *"Å lese tekst"* er delprøver på setnings- og tekstnivå. Selv om hovedfokuset i delprøvene *"Å lese setninger"*, *"Å arbeide etter skriftlig instruksjon"*, og *"Å lese tekst"* er forståelsesevner, vil også avkoding være en sentral komponent i disse delprøvene, da en korrekt løsning av alle oppgavene stiller krav til at eleven er i stand til å avkode. Disse tre delprøvene stiller ikke bare krav til ordforståelse, men utfordrer også forståelsen på setningsnivå. Elever som leser ved hjelp av den fonologisk-alfabetiske strategien vil kunne oppleve en begrenset setningsforståelse, da setningsforståelse stiller store krav til korttidsminnet hos fonologiske lesere. Setningsforståelsen vil i sin tur danne grunnlaget for tekstforståelsen. *"Å lese tekst"* stiller større krav til leseforståelse enn de to foregående delprøvene, da det her kreves at elevene både er i stand til å lese det som står eksplisitt og implisitt. Flere fonologiske lesere vil her kunne få problemer, da store deler av deres mentale kapasitet er bundet opp til avkodingsarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2009). Med utgangspunkt i Gough og Tunmers teori, ser vi at den obligatoriske kartleggingsprøven i leseferdighet på 2. trinn både tester avkodingsferdigheter og

leseforståelsesevner. Skulle evnene til leseforståelse vært testet i Gough og Tunmers ånd, skulle leseforståelsen blitt testet isolert fra avkodingen ved hjelp av en lytteprøve, slik at avkodingsferdighetene ikke skulle kunne påvirke leseforståelsen i testsituasjonen (Gough & Tunmer, 1986). Den obligatoriske kartleggingsprøven i leseferdighet inneholder ikke delprøver der leseforståelsen testes uavhengig av avkodingsferdighetene, kun delprøver der evner til leseforståelse ikke kan sees isolert fra avkodingsferdighetene. For å få et tilstrekkelig bilde på de ulike elevenes evner til å forstå det de leser, kunne kartleggingsprøven inneholdt en lytteprøve.

Ser vi kartleggingsprøven på 2. trinn i forhold til Høien og Lundbergs ordprosesseringsmodell, er det få av modellens psykologiske prosesser som testes eksplisitt. Dette fordi lesing er en komplekst sammensatt ferdighet, og testing av isolerte delferdigheter byr på utfordringer ved gruppescreening. Dermed tester de ulike delprøvene et knippe av ferdigheter innen flere av delprosessen i modellen. Avvik i oppgaveløsningen vil dermed ikke spesifikt kunne fortelle hvilke delprosesser elever eventuelt har vansker med. Delprøven "*Å kjenne igjen bokstavene*" tester derimot kun to av delprosessene, nemlig evner til visuell analyse og bokstavgjenkjenning, og store problemer med delprøven kan skyldes visuelle mangler eller manglende bokstavgjenkjenningsferdigheter. Da ordprosesseringsmodellen er et bilde på hva som steg for steg foregår i selve ordavkodingsprosessen, er det logisk at flere, om ikke alle disse delferdighetene testes i alle deltestene som innebærer lesing (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Både ordprosesseringsmodellen og stadiemodellen omhandler det fonologisk-alfabetiske og det ortografisk-morfemiske stadiet. Fonologisk-alfabetisk lesing og skriving krever fonemisk og grafemisk bevissthet, og mestring av henholdsvis fonologisk syntese og analyse. Ferdigheter innen disse områdene har fokus i kartleggingsprøven i leseferdighet på 2. trinn. Fonemisk bevissthet innebærer oppmerksomhet omkring språkets lydside, og dermed også identifisering av fonemer i skrevne og talte ord. For å mestre avkoding, er også tilegning av grafemisk bevissthet nødvendig. Behersker man ikke de ulike bokstav-lyd-forbindelsene vil ordavkoding by på utfordringer. "*Å skrive ord*", "*Å lese ord*", "*Å dele sammensatte ord*", "*Å lese setninger*", "*Å arbeide med skriftlig instruksjon*" og "*Å lese tekst*" krever at elevene er fonemisk- og grafemisk bevisste. Ferdigheter innen fonologisk analyse og –syntese er også essensielle i møtet med skriftspråket. Fonologiske analyseferdigheter

innebærer at man mestrer å dele talte ord inn i mindre, lydlige elementer som stavelser eller fonemer, slik at de enklere kan omkodes til grafemer. Ferdigheter innen fonologisk analyse måles i *"Å skrive ord"*. Fonologiske synteseferdigheter innebærer å trekke grafemer omkodet til fonemer sammen til en lydpakke, slik at man kan få tilgang til ordenes betydning. Elevenes evner til fonologisk synteseferdighet avdekkes i delprøvene *"Å lese ord"*, *"Å dele sammensatte ord"*, *"Å lese setninger"*, *"Å arbeide etter skriftlig instruksjon"*, og *"Å lese tekst"*. Ved tilstrekkelig eksponering for skriftspråket, utvikler de aller fleste automatiserte ordavkodingsferdigheter, som er nødvendig for å oppnå funksjonelle leseferdigheter. Automatiserte ordavkodingsferdigheter resulterer i at gjenkjenningen av ord foregår hurtigere og uten behov for bruk av store mentale ressurser. For sakte avkoding kan bli problematisk, ved at store mentale ressurser bindes opp til forståelsesarbeidet. Dersom avkodingen ikke er automatisert, kan det i følge Perfetti (1985) skapes en "flaskehals" i arbeidsminnet. Måling av automatiserte avkodingsferdigheter foretas i delprøvene *"Å lese ord"*, *"Å dele sammensatte ord"*, *"Å lese setninger"*, *"Å arbeide etter skriftlig instruksjon"*, og *"Å lese tekst"*. I overgangen fra fonologisk ordavkoding til ortografisk ordavkoding frigjøres store deler av leserens mentale kapasitet, og den mentale kapasiteten kan konsentreres omkring leseforståelsen, som er hovedformålet med lesing. Ferdigheter i leseforståelse kartlegges på ordnivå, setningsnivå og tekstnivå. Ordforståelse måles i delprøvene *"Å lese ord"*, *"Å dele sammensatte ord"*, *"Å lese setninger"*, *"Å arbeide etter skriftlig instruksjon"*, og *"Å lese tekst"*. Setningsforståelse måles i delprøvene *"Å lese setninger"*, *"Å arbeide etter skriftlig instruksjon"*, og *"Å lese tekst"*, og forståelse knyttet til lesing av større tekstavsnitt måles i delprøvene *"Å arbeide etter skriftlig instruksjon"* og *"Å lese tekst"* (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Delprøvene *"Å lese ord"*, *"Å dele sammensatte ord"*, *"Å lese setninger"*, *"Å arbeide etter skriftlig instruksjon"*, og *"Å lese tekst"* kan til en viss grad vise hvilken strategi elevene benytter seg av når de leser. Det kan tenkes at elever med få løste, men riktig løste oppgaver gjør bruk av en fonologisk-alfabetisk strategi, selv om sporadiske feil også kan forekomme her. Få løste, men riktig løste oppgaver vitner om fonologisk avkoding, fordi fonologisk avkoding er svært tidkrevende, men stort sett nøyaktig, dersom ordene ikke blir for lange og byr på for store utfordringer for korttidsminnet. Ortografisk-morfemisk avkoding er langt mindre tidkrevende, og dermed langt mer

effektivt. Det kan derfor tenkes at elever som på delprøvene *"Å lese ord"*, *"Å dele sammensatte ord"*, *"Å lese setninger"*, *"Å arbeide etter skriftlig instruksjon"*, og *"Å lese tekst"* har løst de fleste oppgavene riktig har nyttet den ortografisk-morfemiske strategien. Den er hurtig og nøyaktig, selv om sporadiske feil kan forekomme også ved bruk av denne strategien. Elever på et logografisk-visuelt stadium vil ha mange løste oppgaver, der majoriteten av disse er ukorrekte. Dette fordi bruk av den logografisk-visuelle strategien preges av mye gjetning (Utdanningsdirektoratet, 2009). *"Å skrive ord"* vil også kunne fortelle noe om elevenes strategibruk, da lesing og skriving er to svært nært beslektede ferdigheter. Halvparten av ordene i orddiktaten følger ikke regulariteten, noe som innebærer at korrekt staving av disse ordene krever visse kunnskaper om ortografiske konvensjoner (Utdanningsdirektoratet, 2009).

2.6.3 Bruk av kartleggingsprøven sett i lys av læringsteori

Hovedformålet i skolen er å fremme læring. Vurdering er et virkemiddel som har som formål å fremme nettopp dette. Dersom man ser læring ut fra et sosiokulturelt perspektiv, vektlegger man meningskonstruksjon i sosiale relasjoner, der praksisfellesskap, interaksjon og dialog er viktige forutsetninger for læring. Refleksjon omkring læring inngår også som en viktig komponent for å fremme utvikling (Dobson, et al., 2009). Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen er en del av det sosiokulturelle læringssynet, og ligger til grunn som teoretisk utgangspunkt for oppgaven. I følge Vygotsky er det i den proksimale utviklingssonen at de funksjonene til barnet som er i en modningsprosess defineres. Disse funksjonene vil modnes etter hvert som utvikling skjer, slik funksjonene som er modnet, og som dermed er en del av elevens eksisterende utviklingsnivå, har gjort. Dermed må læring bygge på elevens eksisterende utviklingsnivå, som regnes for å være etablert gjennom utviklingscykluser eleven alt har fullført. For videre utvikling er det viktig at eleven eksponeres for oppgaver med en vanskelighetsgrad som overstiger elevens eksisterende utviklingsnivå. Det eksisterende utviklingsnivået er ikke konstant. Det varierer i situasjoner der barnet praktiserer selvstendig problemløsning og i situasjoner der problemløsningen foregår sammen med en medierende hjelper. Man kan si at alle barn har en "grense" for hva de kan klare alene, men at denne "grensen" utvides når eleven får hjelp fra noen som kan mer. "Avstanden" mellom "grensen"

for hva eleven kan klare alene og ”grensen” for hva eleven får til med hjelp kalles den nærmeste utviklingszone. På denne måten har barnet evnen til langt mer avansert problemløsning med assistanse fra en medierende hjelper eller med dyktige jevnaldrende enn ved selvstendig problemløsning (Dale, 1996). De obligatoriske kartleggingsprøvene i leseferdighet er i utgangspunktet utarbeidet med retningslinjer for en statisk gjennomføring. Prøvene kan også brukes dynamisk, ved at eleven først arbeider selvstendig med prøven, og at eleven deretter forsøker å løse for vanskelige oppgaver med assistanse fra en medierende hjelper. På denne måten kan prøvene være behjelpelige med å avdekke elevers eksisterende utviklingsnivå og deres proksimale utviklingszone. En slik bruk av prøven vil følgelig få konsekvenser for sammenligning av resultater med prøvens normer utarbeidet ved standardisering av prøvene. Brukes prøven dynamisk, bryter man med retningslinjene for gjennomføringen av kartleggingsprøven, og prøvens standardiserte normer vil dermed ikke lenger være gjeldende.

Dette læringssynet har en svært positiv grunntanke om at alle kan lære i riktige omgivelser, fordi evner verken er statiske eller fastlåste. Da alle, i følge dette teoretiske perspektivet, har et utviklingspotensial, støttes tanken om kartlegging av elevers læringsutbytte (Dale, 1996). Dersom man er i stand til å avdekke områder ved læringsprosessen som er problematiske de ulike elevene, kan man bedre legge til rette for læring og utvikling. På denne måten blir kartlegging og vurdering viktige verktøy for at læreren skal kunne opptre som en medierende hjelper for den enkelte elev, og tilrettelegge for at hver enkelt elev skal kunne nå sitt maksimale utviklingspotensial.

2.7 Evaluering av kartleggingsprøvene som en del av NKVS

Norsk skole er underlagt norsk politikk, som verdsetter og vektlegger bred registrering av elevresultater og læringsmiljø. I den forbindelse regnes Norge for å være en del av en internasjonal trend som legger vekt på dokumentering av utdanningens prosesser og styringen av disse prosessene. Kartleggingsprøvene i leseferdighet er en sentral komponent i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet, NKVS. NKVS har som formål å bidra til at samtlige ledd i grunnopplæringen

opplever kvalitetsutvikling. Dette gjelder spesielt i forhold til tilpasset opplæring og økt læringsutbytte for den enkelte elev. En evaluering av dette kvalitetsvurderingssystemet ble foretatt av Allerup, Kovac, Kvåle, Langfeldt og Skov i 2009. Evalueringen er sentral i forhold til denne oppgaven, da kartleggingsprøvene i leseferdighet er en av komponentene i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet, og dermed også i evalueringsrapporten. Målet med denne rapporten var å vurdere om kvalitetssikringssystemet fungerer adekvat i den norske skolen, og om kvalitetsvurderingen fremmer kvalitetsutvikling. I denne evalueringen er de obligatoriske kartleggingsprøvene en del av materialet som ble brukt for å fremskaffe denne kunnskapen, sammen med blant annet nasjonale prøver, brukerundersøkelser og internasjonale undersøkelser. Rapporten peker på at kartleggingsprøvene i stor grad nyttes som pedagogisk-diagnostiske verktøy, i motsetning til nasjonale prøver, som i større grad brukes til styring og kontroll (Allerup, et al., 2009).

I sin evaluering har Allerup et al. (2009) eksempelvis sett på hvilken rolle de obligatoriske kartleggingsprøvene spiller i kvalitetsutviklingen av de ulike nivåene i grunnopplæringen. I studien til Allerup et al. (2009) antydes det at skolene har et forbedringspotensial angående nytting av informasjon fra eksempelvis kartleggingsprøvene til en forbedring av praksis. Om lag to tredjedeler av lærerne som deltok i Allerup et al. (2009) sin studie mente at kartleggingsprøvene på 2. trinn ga god informasjon om leseferdighetene til de svakeste elevene, og om hvilke delprøver elevene eventuelt hadde vansker med. Derimot var det bare en tredjedel av lærerne som oppga at kartleggingsprøvene bidro til å bedre leseferdighetene til disse elevene.

Forholdstallet mellom lærere som syntes prøven ga god informasjon om elevenes leseferdigheter og lærere som syntes prøven bidro til en forbedring av elevenes leseferdigheter er relativt stort (Allerup, et al., 2009). Det er derfor interessant å ta en titt på rutiner på de ulike skolene for oppfølging av elever som, ut fra resultatene på kartleggingsprøvene, synes å ha behov for bedre tilrettelegging i lesesituasjoner. Videre sammenlignes læreres oppfatninger av kartleggingsprøvene med skoleledelsens oppfatninger av kartleggingsprøvene på den enkelte skole. Oppfatninger kan sees i sammenheng med rutiner. Dersom skoleledere og lærere har en positiv oppfatning av prøven, er det mer sannsynlig at skolen vil forsøke å etablere gode rutiner rundt prøvegjennomføringen. Det er dermed ønskelig å avdekke

rektorenes og lærernes oppfatning av hvilke rutiner deres skole har rundt gjennomføringen av kartleggingsprøven. Hvilke rutiner som er gjeldende kan oppleves ulikt av personer som har ulike roller i hierarkiet. Det blir dermed interessant å undersøke om rektors og læreres oppfatninger samsvarer angående gjeldende rutiner for oppfølging av prøveresultater på den enkelte skole. Dersom rapporteringen av egen opplevelse av rutiner ser ut til å sammenfalle hos rektor og lærere, kan det se ut til at oppfattet praksis faktisk er reell praksis på den enkelte skole.

3.0 Metode

I dette kapittelet redegjøres det for metodene som er anvendt i studien, samt reliabilitet og validitet ved anvendte metoder. I tillegg presenteres en avklaring av hva som i studien regnes for å være en informant, samt informasjon om antall informanter og rekrutteringen av disse. Videre følger en utgreiing av utarbeiding av intervjuguider, for å argumentere for innlemmingen av de ulike spørsmålene i intervjuguiden. Da intervjuguiden er nøkkelen til informasjon i denne studien, var det naturlig å inkludere et eget kapittel om dette i prosjektoppgaven. Til slutt i kapittelet redegjøres det for etiske hensyn ved kvalitativ forskning generelt og studien spesielt.

For å finne svar på problemstillingen ble intervjuer med skoleledere og lærerteam gjennomført. Både gruppeintervju med lærerteamene og individuelle intervju med skoleledere var semistrukturerte. Valg av metode begrunnes med metodenes styrker. Metodevalg begrunnes også med pragmatiske hensyn, som tilgang på aktuelle informanter og egne kunnskaper i forbindelse med forskning (Tjora, 2010). Thagaard (2009) skriver at formålet med et intervju er å sikre fyldig informasjon om informantens synspunkter og perspektiver på ulike tema som diskuteres. Intervju er en god metode for å få informasjon om informantens opplevelse av de ulike temaene i intervjuet, da intervju som metode inviterer informantene til å dele sine perspektiver på temaene som diskuteres (Tjora, 2010). I tillegg til at intervju som metode har flere

fordeler, finnes det svært mange aktuelle informanter til et slikt forskningsprosjekt. Semistrukturert gruppeintervju og individuelt intervju har mye til felles.

3.1 Semistrukturert intervju som metode

Hva gjelder informasjonsinnhenting fra skoleledere, vil denne innhentes gjennom individuelle semistrukturerte intervju. Thagaard (2009) skriver at kvalitative intervjuer er godt egnet i situasjoner der forskerens hovedformål er å få innsikt i informantens tanker, følelser, og erfaringer. I et slikt intervju får informanten mulighet til å presentere sin subjektive oppfatninger, erfaringer og perspektiv ved hjelp av eget dagligspråk. Et semistrukturert intervju har en overordnet intervjuguide som fungerer som utgangspunkt for samtalen, men som samtidig gir skolelederen anledning til å snakke relativt fritt om emnene som tas opp i intervjuet (Johannessen, et al., 2010). Temaene er i hovedsak fastlagt på forhånd, men rekkefølgen vil være fleksibel. På denne måten kan forskeren tilpasse seg informantens ytringer, men likevel sikre seg informasjonen om temaene (Thagaard, 2009).

I møtet med lærerne som informanter, benyttes semistrukturerte gruppeintervju. Gruppene er engangsgrupper. Det innebærer at de møtes en gang for å diskutere det gitte temaet. Gruppeintervju defineres som ”en metode hvor flere mennesker diskuterer et tema med en forsker som leder og ordstyrer” (s. 90 Thagaard, 2009). Gruppeintervjuer egner seg godt når forskerens formål er å belyse og utdype hva- og hvorfor-spørsmål, i stedet for å generalisere (Brandth, 1996). Thagaard (2009) skriver at gruppeintervju som metode er best egnet i situasjoner der informantene er samkjørte, og har et felles grunnlag for å samtale om de ulike temaene som diskuteres. Et lærerteam oppfyller disse kravene, ved at de både er samkjørte, og diskuterer på et felles grunnlag. Dette fordi gruppene er såkalte naturlige grupper, - grupper som alt eksisterer. Her representerer gruppene ”kollegaer” en reell kontekst. Meningskonstruksjon skjer ved sosial samhandling. Det vil si at data er et produkt av sosial interaksjon. Alle mennesker er delaktige i kulturelle og språklige sammenhenger. Dynamikken ved gruppeintervju legger til rette for spontane interaksjoner, som i sin tur kan bidra til sjelden innsikt i fenomenet eller temaet i fokus. Dette fordi deltakerne stimulerer tanker, ideer og erfaringer hos sine meddeltakere. Da de ulike deltakerne i gruppeintervjuet kan kommentere og utdype

hverandres svar, kan man få både god breddeinformasjon og god dybdeinformasjon om synspunktene som presenteres og belyses i samtalen. Deltakerne som ikke fører ordet på et gitt tidspunkt kan bruke tiden og talerens ytringer til å samle egne tanker, og sette dem i perspektiv. På denne måten kan de ulike deltakerne starte både individuelle og kollektive refleksjonsprosesser (Brandth, 1996). Fordi informantene er i flertall, vil deres innspill og utsagn styre mye av samtalen. Dette bidrar til at den hierarkiske strukturen individuelle intervjuer bærer preg av ikke er like fremtredende ved gruppeintervju. Dermed fremstår gruppeintervju i større grad som en deltakerstyrt metode. Gruppedeltakerne får uttale seg fra eget ståsted, med egne definisjoner og begreper, og eget språk. Nivået på samtalen styres dermed også i stor grad av deltakerne (Brandth, 1996). Da gruppeintervjuer ikke i like stor grad preges av den hierarkiske strukturen som kjennetegner individuelle intervjuer, kan deltakerne føle økt trygghet ved metoden. Situasjonen kan virke mindre skremmende med gode kollegaer, som man kan støtte seg til, tilstede (Tjora, 2010). Gruppeintervju som metode er valgt med bakgrunn i ønsket om å avdekke en bredde av synspunkter og erfaringer i forhold til bruken av de obligatoriske kartleggingsprøvene. Et gruppeintervjuer med lærerteam vil gi verdifull informasjon om bruken av kartleggingsprøvene, da dette er personer som har førstehåndserfaringer med prøvene (Thagaard, 2009). Et annet argument for valg av metode er at informantene i gruppeintervjuet er hverandres ”kontrollører”. Ved at gruppa består av flere informanter med felles erfaringer og målsettinger, er det sannsynlig at validiteten øker, da det stiller større krav til at informantene kommer med realistiske svar. Det som derimot kan true validiteten, er opplevd gruppepress blant informanter. Enkelte kan, i slike situasjoner, oppleve at deres meninger er uønsket, og at de kun kan å uttrykke meninger som er sosialt aksepterte i gruppen (Brandth, 1996).

3.2 Reliabilitet og validitet

Som mål på kvalitet snakker man innenfor kvantitativ forskning om reliabilitet og validitet. Innenfor kvalitativ forskning eksisterer imidlertid uenigheter omkring bruken av disse kvalitetsmålene. Enkelte bruker disse begrepene innen kvalitativ forskning, mens andre snakker om gyldighet, pålitelighet, overførbarhet og bekreftbarhet. Reliabilitet dreier seg om måleinstrumentets nøyaktighet ved

innsamling av data. Da majoriteten av kvalitative forskningsstudier opererer med forskeren som ”instrument”, snakker man innen kvalitativ forskning oftere om pålitelighet enn reliabilitet, da forskningen er kontekstavhengig, og fortolket av forskeren med sin erfaringsbakgrunn. Intern validitet innebærer innenfor kvantitativ forskning en undersøkelse av om ”man måler det man ønsker og tror man måler”. Validitetstesting i kvalitative studier byr på store utfordringer da kvalitative data ikke er kvantifiserbare. Fokuset rettes derfor i større grad mot en troverdighetsvurdering av studien, ved å vurdere om en studies fremgangsmåter samsvarer med formål og hensikter, og om funnene avspeiler virkeligheten. Forskning har ofte til hensikt å kunne si noe generelt om et fenomen ut over datamaterialet i studien, og dette dreier seg, innen kvantitativ forskning, om ekstern validitet og generalisering. En generalisering av forskningsfunn baseres på statistiske data. Da kvalitative data ikke er kvantifiserbare, snakker man innen kvalitativ forskningstradisjon heller om overføring av kunnskap til lignende fenomener og situasjoner (Johannessen, et al., 2010). Ved ”lesergeneralisering” bestemmer mottakeren selv hvorvidt resultatene kan overføres til en ny situasjon, ut fra detaljerte, kontekstuelle beskrivelser av forskning og funn (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009). Dersom funn fra tidligere forskning på området peker i samme retning, kan det tyde på at funnene kan være generaliserbare.

Denne studien opererer med forskeren som ”instrument”. Da kvalitativ forskning sjelden opererer med tall, er det naturlig at forskningsresultatene er fortolket av forskeren med sin erfaringsbakgrunn. Dermed kan intervjuerens reliabilitet diskuteres. Kan resultatene reproduseres på andre tidspunkt av annet personell? Intervjueren er i en posisjon til å stille ledende spørsmål som vil kunne påvirke informantens svar. Denne studiens tidsramme legger begrensninger på muligheten for å undersøke dette, men det foreligger mye og grundig arbeid med spørsmålsformuleringene i intervjuguidene. Intervjuguidene ble utarbeidet i samarbeid med veileder, ved utprøving på rektor og lærer, og ved konstruktive innspill omkring spørsmålene fra landsledende forskere innen lesing og skriving.

Transkribering handler om tolkning. Transkriberingens intersubjektive reliabilitet kan sjekkes ved at to personer transkriberer det samme avsnittet uavhengig av hverandre. Den intersubjektive reliabiliteten i forbindelse med transkriberingen ble sjekket på nevnte måte, og resultatet viste ingen forskjell mellom de to transkriberingene.

Er metoden egnet til å undersøke det den skal undersøke? Reflekterer funnene virkeligheten av de fenomenene vi ønsker å si noe om? Intervjuguidene ble utviklet trinnvis, etter innspill fra ulike personer med gode kunnskaper om emnet, men med ulikt ståsted i forhold til temaet. En såkalt ”face validity”-test ble foretatt på intervjuguidene, der erfarne fagfolk innen lesing og leseopplæring uttalte seg om spørsmålenes kvalitet, relevans og gyldighet. En ”face validity”-test er en test der erfarne fagfolk avgjør om et spørreskjema oppfattes som klinisk fornuftig ut fra en kontrollering av spørsmålenes gyldighet (Store medisinske leksikon, s.a.). Valg av gruppeintervju som en del av metoden kan også ha bidratt til økt validitet. Gruppeintervju som metode øker sannsynligheten for at svarene som fremkommer i intervjuene avspeiler virkeligheten. Dette fordi informantene fungerer som hverandres ”kontrollører” (Brandth, 1996). Da intervjuene i tillegg ble gjennomført på to nivåer i skolen, vil representantene for de ulike nivåene også fungere som hverandres ”kontrollører”. Dette fordi informantene på begge nivåer ble stilt flere av de samme spørsmålene, som gir grunnlag for en intern sammenligning i organisasjonen.

3.3 Informantene

3.3.1 Kilden til informasjon

En informant er en kilde til informasjon. I intervjusituasjonene med de ulike rektorene og enkelte av lærerne ble intervjuene gjennomført med to deltakere, informanten og intervjueren. Dette er ikke gjeldende for gruppeintervjuene. De ble gjennomført på deltakerpar. Regnes da hver av disse deltakerne som en informant, eller er informanten gruppa som enhet? Hver enkelt deltaker i gruppeintervjuet tilførte sannsynligvis intervjueren ny informasjon, ved fremming av egne oppfatninger og perspektiver, eller utdypende kommentarer til den andres utsagn. Til tross for at det kan anses som sannsynlig at disse gruppeintervjuene gir mer informasjon enn individuelle intervjuer med enkelte av deltakerne, ble kun ett intervju gjennomført per gruppe, og gruppa kan dermed anses for å være en informasjonskilde. I følge Thagaard (2009) egner gruppeintervjuer seg best i tilfeller der deltakerne er samkjørte, og diskuterer på et felles grunnlag. Deltakerne i denne studien oppfyller

mest sannsynlig disse kriteriene. Dermed anses en gruppe for å være en informant i dette forskningsprosjektet.

Rektorer og lærerteam ved samme institusjon, regnes i dette forskningsprosjektet for å være to ulike informanter, til tross for at disse er ansatt ved samme skole. Dette skyldes at skolens hierarki har gitt rektor og lærere ulike roller. Rolleinnhaverens erfaringer med, oppfatninger av og perspektiver på de obligatoriske kartleggingsprøvene i leseferdighet vil naturligvis påvirkes av disse rollene. Ved å regne rektor og lærerteam ved samme institusjon for å være to ulike informanter, og benytte noenlunde samsvarende intervjuguider, var en sammenligning av de to ulike informantenes uttalte perspektiver mulig.

3.3.2 Antall informanter i forskningsprosjektet

Det kan være utfordrende å foreta en avgjørelse på antall deltakere i et kvalitativt forskningsprosjekt. Bestemmelsen av et hensiktsmessig antall informanter påvirkes av formålet med undersøkelsen, tid til rådighet, tilgjengelige ressurser i forskningsprosjektet og loven om fallende utbytte. Loven om fallende utbytte innebærer at mengden ny kunnskap som tilføres prosjektet vil falle med et økende antall informanter. I normale intervjuundersøkelser vil antallet intervjuer vanligvis variere mellom 5 og 25, der det vanlige er omkring 15 intervjuer (Kvale, et al., 2009). I dette forskningsprosjektet ble intervjuene gjennomført på 5 skoler, og da både intervju med skoleleder og intervju med lærerteam inngikk i studien, ble et antall på totalt 10 intervjuer gjennomført.

3.3.3 Rekruttering av informanter

Rekruttering av deltakere til et forskningsprosjekt kan foregå på flere måter. I dette forskningsprosjektet ble informantene rekruttert via telefon, samt via fagkollegaer. 8 av skolene som ble kontaktet per telefon takket nei til å delta i prosjektet. Prosjektet krevde at informantene til gruppeintervjuene skulle undervise på 2. trinn, og det var derfor dette kriteriet som avgjorde hvilke informanter på de ulike skolene som skulle delta i disse intervjuene. I tillegg var det essensielt at informantene hadde gjennomført de obligatoriske kartleggingsprøvene i leseferdighet på 2. trinn tidligere, slik at de hadde førstehåndserfaringer med gjennomføringen. Dette fordi prosjektets tidsramme

tilsa at intervjuene måtte gjennomføres før de obligatoriske kartleggingsprøvene i leseferdighet skulle gjennomføres for det inneværende skoleåret.

Ved en av deltakerskolene hadde skoleleder delegert alt arbeid i forbindelse med de obligatoriske prøvene i leseferdighet til skolens undervisningsinspektør. Da undervisningsinspektøren også er en del av ledelsen, og i dette tilfellet kunne tenkes å ha mer utfyllende svar angående kartleggingsprøvene enn skoleleder, stilte undervisningsinspektør til intervju på denne skolen. Ved gjennomføring av dette intervjuet ble kun ordet ”rektor” erstattet med ordet ”undervisningsinspektør”. Ellers fremtonet intervjuet seg likt som intervju med skoleleder på de andre deltakerskolene.

3.4 Intervjuguide

Datainnsamlingen foregikk ved gjennomføring av semistrukturert intervju med rektorer og semistrukturerte gruppeintervjuer med lærerteam på 2. trinn. To intervjuguider ble dermed utarbeidet for å sikre at ønsket informasjon fremkom gjennom intervjuene. For å lettere styre informantene i retning av forskerspørsmålet, er det viktig å spisse intervjuguiden. En spisset intervjuguide legger til rette for at forsker får nødvendig informasjonen gjennom intervjuene, samtidig som den gir mindre rom for feiltolkninger i analysearbeidet. Vurderinger av intervjuguiden må foretas i forhold til oppgavens problemstilling og i forhold til betydningen denne oppgaven tillegger de sentrale begrepene i problemstillingen. Problemstillingen i denne oppgaven lyder som følger; *”Hvilken pedagogisk verdi ser lærere på 2. trinn i enkelte skoler i de obligatoriske kartleggingsprøvene i lesing i forhold til identifisering av lesesvake elever, og hvilke rutiner har skolene for å følge opp de elevene som scorer under kritisk grense på kartleggingsprøvene?”*. Problemstillingen har fokus på to forhold i forbindelse med gjennomføringen av kartleggingsprøvene, nemlig hvilken pedagogiske verdi rektor og lærere anser kartleggingsprøven for å inneha, og hvilke rutiner skolene har for å følge opp resultatene på disse kartleggingsprøvene. I begrepet pedagogisk verdi ligger hjelpen lærerne ser i kartleggingsverktøyet i forhold til identifisering av elever med behov for videre oppfølging, veiledningen prøvematerialet gir i forhold til videre oppfølging. For å få svar på hvilken pedagogisk verdi de gitte lærerne anser den obligatoriske kartleggingsprøven for å inneha, ble spørsmålene 1 til 4 og 6 til 7 utarbeidet, jamfør vedlegg nr. 1. Spørsmålene 1 til 3 ble utarbeidet for å få svar på hvilken pedagogisk

verdi rektorer anser de obligatoriske kartleggingsprøvene for å inneha, jamfør vedlegg nr. 2.

Rutiner forstås i denne oppgaven som innarbeidede vaner i forhold til tilbakemelding av resultater til elev og foreldre, forbedring av undervisning, videre utredning, og utarbeiding av tiltak. Spørsmålene 5 og 8 til 10 ble utarbeidet for å få svar på hvilke rutiner lærerne mente at de selv og skolen har ved og etter gjennomføring av kartleggingsprøvene. For å svar på hvilke rutiner skoleledelsen mente at skolen og lærerne har ved og etter gjennomføring av kartleggingsprøvene, er spørsmålene 4 til 7 utarbeidet, jamfør vedlegg nr. 2. Intervjuguiden ble gjort mer oversiktlig ved kategorisering, der spørsmålene ble plassert under deltemaer. Dette grepet skulle sikre at ingen spørsmål uteble ved gjennomføringen av intervjuene. Grepet bidro også til at det ble lettere å avgrense intervjuguidene i forhold til spørsmålenes relevans, slik at det til slutt skulle være best mulig samsvar mellom problemstilling og intervjuguide. Intervjuguidene er kategorisert i ”bakgrunnsinformasjon”, ”generelle oppfatninger av de obligatoriske kartleggingsprøvene i leseferdighet og idéheftet”, ”ytterligere informasjon/tilpasning av undervisning i forhold til resultater på kartleggingsprøvene”, og ”tilbakemelding”. Intervjuguidene til intervju av rektorer og lærerteam samsvarer til en viss grad med hverandre. Da deler av problemstillingen tar for seg rutiner på skolenivå, er dette samsvaret mellom spørsmålene i de to intervjuguidene et bevisst grep for at en sammenligning mellom rutiner på skolenivå og klassenivå skulle kunne foretas.

3.4.1 Bakgrunnsinformasjon

Innen kategori 1, - Bakgrunnsinformasjon, blir deltakernes erfaringer i skolen og erfaringer med gjennomføring av de obligatoriske kartleggingsprøvene i leseferdighet etterspurt. Antall år i rektor- og lærerrolle vil naturligvis ha en sammenheng med erfaringer. Ulike erfaringer, og ulike roller i skolehierarkiet kan påvirke deltakernes syn på de obligatoriske kartleggingsprøvene i leseferdighet generelt, og på 2. trinn spesielt. Eksempelvis kan en nyutdannet lærer ha god nytte av en slik prøve, både i form av hjelp med identifisering, og i form av bekreftelser på egne observasjoner. Mer erfarne lærere kan muligens være i stand til å identifisere lesesvake elever på et tidligere tidspunkt, fordi de kjenner normalutviklingen, og har mange års erfaring, som kan føre til at de våger å stole på magefølelsen. Det er dermed ikke sikkert at de

obligatoriske kartleggingsprøvene i leseferdighet har like høy pedagogiske verdi for erfarne lærere som for lærere av nyere dato.

3.4.2 Generelle oppfatninger av kartleggingsprøven og tilhørende idéhefte

Kategori 2 omhandler generelle oppfatninger av de obligatoriske kartleggingsprøvene i leseferdighet, samt tilhørende idéhefte. Generelle oppfatninger av

kartleggingsprøvene og idéheftet vil indirekte kunne gi informasjon om hvilken pedagogisk verdi deltakerne i studien mener at kartleggingsprøvene innehar.

Deltakernes opplevelse av prøvenes pedagogiske verdi er en sentral del av oppgaven, da første ledd i problemstillingen omhandler nettopp dette. Den opplevde pedagogiske verdien kan i sin tur bidra til å påvirke rutinene omkring gjennomføringen av prøven, samt oppfølging av resultater. Dette har fokus i andre ledd i problemstillingen.

Spørsmål 1 i intervjuguide for lærere og skoleledere lyder ”hva tenker du/dere om at kartleggingsprøver i leseferdighet er obligatoriske på 1., 2., og 3. trinn”. Svaret vil antakeligvis speile deres tanker omkring dette, og inneholder dermed implisitt informasjon om nytten de ser i disse prøvene. Det samme gjør spørsmål 2 i intervjuguiden til lærerne, og spørsmål 3 i intervjuguiden til skoleledere. Her skal nemlig lærere og skoleledere gradere prøvens evne til å gi tilstrekkelig informasjon om de ulike elevenes leseferdigheter på en skala. Skalaen besto av de tre graderingene ”i liten grad”, ”til en viss grad” og ”i stor grad”. Deltakerne blir selv nødt til å gradere prøvens pedagogiske verdi i forhold til evne til identifisering av elever med behov for tettere oppfølging i lesesituasjoner. Spørsmål nr. 3 i intervjuguiden utarbeidet for intervju av lærerteam kan også sammenlignes med spørsmål nr. 2 i intervjuguiden utarbeidet for intervju av skoleledere. Begge omhandler kjennskap til idéheftet hos informantene, samt tilgjengelighet for involverte lærere. I og med at idéheftet ikke distribueres direkte til lærerne, er det ikke en selvfølge at alle lærere kjenner til heftet, som er utarbeidet som en ekstra veiledning til lærerne i forbindelse med kartlegging av elevers leseferdighet. Spørsmålet ble inkludert i begge intervjuguider, da rektor har ansvaret for å distribuere idéheftet til sin lærerstab, og da lærernes kjennskap til idéheftet og dets pedagogiske verdi kan bidra til å påvirke deres oppfattede pedagogiske verdi av kartleggingsprøven. Dette fordi idéheftet tilbyr informasjon om prøvens teoretiske forankring, informasjon om de ulike delprøvene, ulike mulige årsaker til dårlig score på delprøvene, samt mulige tiltak knyttet opp mot vansker med

gjennomføring av de ulike delprøvene. Lærere som ikke kjenner til idéheftet går glipp av verdifull informasjon og gode tips som kan hjelpe deres elever på veien mot økte leseferdigheter. Veiledning omkring kvalitativ scoring av resultater på prøven, samt veiledning omkring utarbeiding av mulig tiltak ved vansker med de ulike delprøvene kan være nyttig for lærerne, som kan oppleve rådløshet i møte med slike elever. Spørsmål nr. 2 i intervjuguiden utarbeidet for rektor etterspør rektors kjennskap til idéheftet. Dersom ikke rektor har kjennskap til heftet, kan man heller ikke forvente dette av hans lærerstab, da rektor er ansvarlig for å introdusere idéheftet for sine kollegaer. Skoleleders mening om heftets pedagogiske verdi kan være avgjørende for om heftet distribueres til lærerstaben. Rektors forventninger til at lærerne gjør seg kjent med heftet, vil naturligvis speile hans oppfatning av heftet og dets pedagogiske verdi, og kan i sin tur påvirke lærernes oppfatninger av verktøyet. Lærerhverdagen er svært travel, med blant annet planlegging, undervisning, oppdragelse og dokumentering, og skolelederens lave forventninger til at lærerne gjør seg kjent med heftet, kan i verste fall føre til at lærerne velger å nedprioritere dette.

3.4.3 Ytterligere kartlegging og tilpasning av undervisning

I kategorien som omhandler ytterligere kartleggingsinformasjon samt tilpasning av undervisning på bakgrunn av elevenes prøveresultater er det også lagt til rette for muligheter for sammenligning av respons. Spørsmålene 4 og 5 i intervjuguiden utarbeidet for skoleledere omhandler skolemessige rutiner i forbindelse med bruk av andre kartleggingsverktøy og utarbeiding av tiltak for elever med en score omkring bekymringsgrensen, jamfør vedlegg nr. 2. Spørsmål nr. 4 i gitt intervjuguide vil kunne avdekke oppfatninger om kartlegging generelt, da bruk av andre kartleggingsverktøy kan fortelle oss noe om hvordan skolen vektlegger kartlegging. Slike oppfatninger er viktige å avdekke, men kan være vanskelige å avdekke ved direkte spørsmål.

Spørsmål nr. 4 og 5 i intervjuguide for rektorer kan sammenlignes med henholdsvis spørsmål 5 og 8 i lærerteamenes intervjuguide, jamfør vedlegg nr. 1 og 2. Spørsmål nr. 4 og 5 i henholdsvis intervjuguide for skoleleder og lærerteam omhandler bruk av andre kartleggingsverktøy. Disse spørsmålene kan indirekte fortelle noe om hvor stor pedagogisk verdi prøven har for de enkelte lærerne og skolelederne som har deltatt i studien. Det at enkelte skoler velger å bruke andre kartleggingsverktøy for leseferdighet i tillegg til den obligatoriske kartleggingsprøven trenger nødvendigvis

ikke å bety annet enn at skolen er opptatt av å kartlegge elevenes ferdigheter for å på et tidligst mulig tidspunkt fange opp elever som befinner seg i faresonen. Det forteller likevel noe om hvordan skolen vektlegger kartlegging. Spørsmål nr. 5 og 8 i henholdsvis intervjuguide for skoleleder og lærerteam etterspør rutiner for utarbeiding av tiltak på lærer- og skolenivå. Rutiner omkring dette står sentralt i denne studien i forhold til andre ledd i problemstillingen, og er derfor et naturlig spørsmål i denne sammenheng.

Da 2-trinns lærerne har mer inngående kjennskap til den obligatoriske kartleggingsprøven i leseferdighet på 2. trinn enn skoleleder, vil de mest sannsynlig være i stand til å svare på mer spesifikke spørsmål rundt prøven. Kategorien som omhandler ytterligere kartleggingsinformasjon og tilpasning av undervisning i forhold til prøveresultater inneholder derfor 3 spørsmål mer for lærernes vedkommende. Spørsmål nr. 4 i intervjuguiden for lærere etterspør i hvilken grad lærerne mener at prøven identifiserer de leserne med behov for ekstra oppfølging i lesesituasjoner. Dette er tross alt hovedformålet med prøven. Dersom lærerne mener at prøven i liten grad bidrar til å identifisere denne typen lesere, har prøven feilet i forhold til sitt formål hos disse deltakerne. Indirekte vil responsen på dette spørsmålet kunne gi noe informasjon om prøvens opplevde pedagogiske verdi. Dersom informantene i liten grad opplever prøven som behjelpelig i forbindelse med identifisering av lesesvake elever, slik den har til hensikt å gjøre, er det lite sannsynlig at de verdsetter prøven høyt. I spørsmål nr. 6 blir lærerne spurt om de synes andre kartleggingsverktøy gir bedre informasjon om elevenes leseferdigheter. Responsen kan, også på dette spørsmålet, gi implisitt informasjon om den opplevde pedagogiske verdien til prøven hos informantene. Dersom det finnes prøver lærerne mener gir mer eller bedre informasjon om elevenes ferdigheter, vil dette kunne påvirke den opplevde pedagogiske verdien til den obligatoriske prøven. Spørsmål 7 i samme intervjuguide kan gi indirekte informasjon om lærernes meninger om den pedagogiske verdien til den obligatoriske kartleggingsprøven i leseferdighet. Responsen på dette spørsmålet vil kunne fortelle om hvordan lærerne forklarer de ulike resultatene. Stoler de på prøveresultatene eller magefølelsen? Lærernes respons på spørsmål 7 b og c vil gi informasjon om dette.

3.4.4 Tilbakemelding av resultater

I Utdanningsdirektoratets hefte vedrørende retningslinjer for gjennomføring av kartleggingsprøver i grunnskolen for 2012 heter det at både foresatte og elever skal ha tilbakemelding om egne resultater på kartleggingsprøvene (Utdanningsdirektoratet, 2011). Spørsmålene i siste kategori i intervjuguidene omhandler lærernes og skolens praksis omkring dette, se vedlegg 1 og 2. Spørsmål nr. 6 og 7, og 9 og 10 i henholdsvis intervjuguide for rektorer og lærerteam omhandler tilbakemelding til foresatte og elever omkring elevenes prestasjoner. Tilbakemeldinger som bidrar til en bevisstgjøring om hva eleven kan, og hva han/hun må jobbe videre med, tilrettelegger for økt læring. Informasjon til foreldre om deres barns prestasjoner kan bidra til økt engasjement fra foreldre, og et bedre skole-hjem-samarbeid (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009).

Da spørsmålene til de to partene i organisasjonen er like, vil det også her være naturlig å foreta en sammenligning av deres respons, for å undersøke hvorvidt rutiner omkring slike tilbakemeldinger ser ut til å være gjeldende for skolen som organisasjon. Er oppfatningen av praksis lik for rektorer og lærere på samme skole? Dette kan gi svar på om hele skolens stab er samlet omkring gjennomføringen og oppfølging av resultater knyttet til resultatene på kartleggingsprøvene i leseferdighet, eller om dette i stor grad er lærernes ansvarsområde.

3.4.5 Arbeid med intervjuguiden

I denne studien ligger mye arbeid i forberedelsen av intervjuene, - nemlig utarbeiding av intervjuguider. På grunn av korte intervjuer, var det særdeles viktig å avgrense temaet nøye, og spissformulere spørsmålene (Tjora, 2010). Tjora (2010) skriver at intervjuguider bør avgrenses godt i situasjoner der temaet er sterkt avgrenset, og der man relativt tidlig i intervjusekvensen kan etablere tillit. Det kan dermed argumenteres for at intervjuene i denne studien tilrettela for tidlig etablering av tillit, da temaet i fokus ikke er spesielt vanskelig eller følsomt. På denne måten unngår man å kaste bort informantens tid, samtidig som man hindrer at datamaterialet som skal transkriberes og tolkes blir for stort og uoversiktlig. En presis intervjuguide styrer informantene i retning forskerspørsmålet, og reduserer muligheten for feiltolkning. Det ble dermed nedlagt mye tid til avgrensning av intervjuguide, og spissformulering av spørsmål, for å operasjonalisere delproblemstillingene på en god måte, samt prøve

å sikre seg flest mulig konsise og presise svar. For å kvalitetssikre intervjuguidene ble disse først utprøvd på testpersoner i samme situasjon som informantene. Rektor og lærer fikk, etter endt gjennomført intervju, komme med innspill angående intervjuguiden. Dermed fikk de muligheten til å kommentere kvaliteten på spørsmålene, og deres opplevelse av å svare på dem. Etter denne ”kvalitetssikringen” foretok jeg små endringer i intervjuguidene, etter oppfordring fra ”testpersonene”. I tillegg til at intervjuguidene ble utprøvd på en rektor og en lærer, ble de også presentert for en forskergruppe ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. Forskergruppen fikk spesifikke spørsmål vedrørende de ulike spørsmålene i intervjuguiden, med fokus på kvaliteten på operasjonaliseringen av problemstillingen. Det ble gitt flere konstruktive tilbakemeldinger relatert til både begrepsavgrensning, operasjonalisering av delproblemstillingene i de ulike spørsmålene, samt spesifikke tilbakemeldinger på formuleringen av de ulike spørsmålene. Med utgangspunkt i de konstruktive tilbakemeldingene ble det foretatt ytterligere en revisjon av intervjuguidene. Dette førte til at enkelte spørsmål ble omformulert, og til at intervjuguidenes omfang ble begrenset, ved at spørsmål med liten relevans i forhold til problemstillingen ble sløyfet.

Felles for de fleste kvalitative forskningsmetoder, er formulering av utsagn og tenkemåte i ord heller enn i tall. Egne erfaringer, tankegang og andre undersøkelser vil gi grunnlag for forforståelsen, som vil prege hele den kvalitative forskningsprosessen. Dette fordi en viktig del av kvalitativ forskning består i å analysere og tolke resultater og forskningsfunn (Holter & Kalleberg, 1996). Tolkning av utsagn kan være utfordrende. Dette var årsaken til at enkelte spørsmål i intervjuguidene ble gradert. Informantene måtte selv reflektere omkring egne oppfatninger, opplevelser og egen praksis, og gradere disse subjektive meningene på en gitt skala. Et slikt grep bidro til å lette analyseprosessen, fordi forskeren slipper å gradere informantenes oppfatninger, opplevelser og praksis ut fra egne tolkninger av informantenes respons. En slik tolkning kunne raskt blitt svært omfattende. Ved at informantene selv må reflektere omkring dette, og selv foreta en gradering, ble det også lettere å sammenligne informasjonen fra lærerteamene og rektorene på de ulike skolene.

3.5 Etske hensyn

All form for forskning bør preges av tillit til og respekt for informantene. Forskernes folkeskikk og oppførsel vil være av betydning innen kvalitativ forskning, da denne typen forskning preges av direkte kontakt mellom forsker og informant. Forskernes opptreden vil dermed kunne ha en innvirkning på datamaterialets kvalitet. I følge Tjora (2010) er vanlig høflighet et godt utgangspunkt for en etisk god forskning. I tillegg til vanlig høflighet må forskerne forholde seg til visse forskningsetiske retningslinjer. Dette for å sikre informantenes rettigheter, da forsker-informant-relasjoner er asymmetriske. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2006), NESH, har formulert et generelt krav, der forskere pålegges å operere med god forskningsetikk, jamfør NESHs punkt nr. 4. God forskningsetikk innebærer respekt for menneskeverdet, jamfør punkt 5, samt respekt for den enkelte deltakers integritet, medbestemmelse og frihet, jamfør punkt 6. Det omhandler situasjoner der forskere må vise særlig aktsomhet, deriblant ved intervju, der individer deltar aktivt i datainnsamlingsprosessen. Påfølgende avsnitt redegjør for etiske hensyn i denne studien.

3.5.1 Meldeplikt

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, NSD, er et personvernombud for forsker- og studentprosjekter, der meldepliktige prosjekter må meldes og vurderes etter kravene i personopplysningsloven. Prosjekter der personopplysninger registreres og/eller lagres ved bruk av datamaskin er meldepliktige. Det samme er gjeldende for prosjekter der datamaterialet inneholder sensitive personopplysninger, og for prosjekter der lydopptak, videoopptak, og/eller bilder skal behandles og/eller lagres elektronisk. Da intervjuene i denne studien er transkribert ved hjelp av datamaskin regnes dette studentprosjektet for å være meldepliktig, jamfør NSDs overnevnte kriterier for meldeplikt (Personvernombudet for forskning, 2012). Prosjektet er oppmeldt til NSD, som fastslår at prosjektet tilfredsstillter kravene regulert av personopplysningsloven. Dette forutsetter imidlertid at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysninger gitt i meldeskjemaet, og i korrespondanse med personvernombudet,

personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Prosjektet ble gjennomført i tråd med de ovennevnte reguleringene.

3.5.2 Informert samtykke

NESHs punkt nr. 9 stiller krav til at forskning må baseres på informert samtykke fra de som skal studeres (Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora & Kalleberg, 2006). Informert samtykke innebærer at deltakerne i forskningsprosjektet har gitt sitt samtykke til deltakelse på bakgrunn av informasjon om overordnede hensikter og formål med forskningsprosjektet, forskningsprosjektets design, samt mulige risikoer og fordeler ved prosjektdeltakelsen, jamfør NESHs punkt nr. 8 (Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora & Kalleberg, 2006). I informert samtykke ligger også frivillig deltakelse, og muligheten for når som helst å forlate forskningsprosjektet dersom dette skulle være ønskelig. Deltakerne bør i tillegg informeres om hvem som vil få tilgang til datamaterialet (Kvale, et al., 2009). I informasjonsskrivet som ble distribuert til informantene ved rekruttering, ble informantene informert om prosjektets innhold, om rett til å avstå fra å delta på hvilket som helst tidspunkt før prosjektslutt, og om dato for prosjektslutt. Informasjonsskrivet inneholdt i tillegg informasjon om anonymisering av personidentifiserende opplysninger i prosjektoppgaven.

3.5.3 Konfidensialitet

Konfidensialitet handler om hvilken informasjon fra datainnsamlingen som blir gjort tilgjengelig for hvem. Privat identifiserbar deltakerinformasjon skal ikke offentligjøres med mindre deltakerne erklærer at de er innforstått med denne typen praksis (Kvale, et al., 2009). I informasjonsskrivet som ble distribuert til informantene ved rekrutteringen, ble det informert om at intervjuene ville bli tatt opp på bånd, og at bruken av lydopptakene kun ville være av personlig karakter. Videre kunne informantene lese at prosjektoppgaven vil være fri for personidentifiserende informasjon, og at denne typen informasjon vil bli slettet ved prosjektslutt, sammen med lydopptakene.

3.5.4 Forskerrollen

Som tidligere nevnt, domineres kvalitativ forskning av at forskeren er ”redskapet” for innhenting av informasjon. Forskningsfunnene vil dermed ikke kunne bli helt objektive, men er farget av forskerens førforståelse, kunnskaper og erfaringer, da disse tolkes innenfor rammen av forskerens erfaringsbakgrunn. Det er likevel essensielt at forskningsresultatene har sitt utgangspunkt i funn, og ikke i forskerens subjektive holdninger. Dette omhandler studiens bekreftbarhet (Johannessen, et al., 2010). For at funnene skal gjenspeile virkeligheten på en mest mulig nøyaktig måte bør resultater valideres og kontrolleres, samtidig som forskeren bør tilstrebe gjennomsiktighet i datamaterialet (Kvale, et al., 2009).

Gjennomsiktighet i datamaterialet tilstrebes i denne oppgaven, ved at intervjuene ble transkribert ordrett, og foreligger som vedlegg i oppgaven. I tillegg har forsker i størst mulig grad forsøkt å basere sine forskningsresultater på responsen i intervjuene.

3.5.5 Etikk ved behandling av lydopptak

Når datainnsamlingen foregår ved hjelp av lydopptak er det viktig at man tenker gjennom noen etiske føringer for behandling og oppbevaring av disse opptakene (Tjora, 2010). Intervjuene som ble tatt opp på bånd i denne studien har kun blitt brukt på privat basis i forbindelse med transkriberingen av disse. Det transkriberte materialet ble anonymisert ved koder, som ble oppbevart adskilt fra de transkriberte intervjuene. Også i den endelige oppgaven ble deltakerne anonymisert for å sikre personvernet. Alle opptak vil slettes ved prosjektslutt, i tråd med NESHS etiske retningslinjer, punkt 16, som sier at opplysninger som kan identifisere prosjektdeltakerne skal oppbevares forsvarlig, og slettes ved prosjektslutt (Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora & Kalleberg, 2006).

4.0 Resultater

Dette kapittelet innleder med en kort redegjørelse for innhenting av data. Videre redegjøres det for hvordan transkripsjonen av intervjuene foregikk. Delkapittelet ”Meningskoding” gir et innblikk i hvordan en kategorisering av intervjuguiden i

forkant av intervjuene bidro til å lette analysearbeidet i etterkant. Refleksjoner rundt intervjusekvensene presenteres i ”Gjennomføring av intervjuer”. I ”Sammendrag av intervjuer” presenteres en oppsummering av intervjuene i studien. Disse oppsummeringene er organisert skolevis. I tillegg inneholder delkapittelet tabeller som skal gjøre informasjon fra intervjuene mer oversiktlig og lettere tilgjengelig. Tabellene er lokalisert etter den skolevise oppsummeringen av intervjuene.

4.1 Gjennomføring av intervjuer

For å unngå å gi lærerne en opplevelse av et ”kontrollscenario” med formål å undersøke at føringer gitt av skoleledelsen ble gjennomført i praksis, var det ønskelig å gjennomføre intervjuene med lærerteamene i forkant av intervjuet med skolelederne. Dette opplevdes som utfordrende å gjennomføre i praksis, og intervjuene ble dermed ikke alltid gjennomført i denne rekkefølgen.

Tjora (2010) skriver at vellykkede intervjuer bærer preg av en avslappet stemning hvor informantene er komfortable. For å forsøke å ufarliggjøre en mulig anspent situasjon, startet intervjusekvensen med litt praktisk informasjon omkring intervjuet, samt noen enkle, konkrete spørsmål om informantene og deres yrkeserfaringer. Det ble også opplyst om intervjuers nøytrale stilling i forhold til tilbakemeldinger omkring kartleggingsprøvene, slik at lærerne åpent kunne uttrykke sine meninger om temaet. I følge Tjora (2010) er det nemlig ikke alltid slik at informasjonen som fremkommer gjennom intervjuer reflekterer informantenes sanne mening. Intervjuobjektene kan være påvirket av intervjusituasjonen, noe som kan speiles i informantenes svar og refleksjoner. Informantene ga ikke uttrykk for at intervjusituasjonen var anspent og ubehagelig, og var mer enn villige til å fortelle om sine oppfatninger av, erfaringer med, og rutiner knyttet til gjennomføring av prøven. Flere av intervjuobjektene fortalte i etterkant av intervjuet at de synes det var meningsfylt å få lov å uttale seg omkring de obligatoriske kartleggingsprøvene i leseferdighet.

Det er vanlig at intervjuere blir i stand til å løsrive seg mer og mer fra intervjuguiden etter hvert som intervjuene skrider frem. Dette kan føre til at intervjuer har enklere for

å engasjere seg fullt ut i samtalen, og at samtalen får en bedre flyt enn samtale ved intervjuer (Tjora, 2010). I forhold til egen rolle i intervjusekvensene, merkes en klar forbedring av intervjuferdigheter med økt erfaring med metoden. Dette merkes på stemme og samtaleflyt.

Det viste seg å være utfordrende å skulle gjennomføre gruppeintervju med lærerteamene på enkelte av deltakerskolene. Sykdom i lærerstaben hindret gjennomføring av gruppeintervju ved en av deltakerskolene. Ved to av de andre deltakerskolene var det kun en klasse per trinn, og dermed også kun en lærer på trinnet. Da disse skolene viste velvilje til deltakelse i studien, og det var utfordrende å skaffe nok informanter, ble skolene likevel en del av studien. Gruppeintervjuer ble gjennomført der forholdene lå til rette for dette, da det var gjennomføringen av denne typen intervju som i utgangspunktet var ønskelig.

4.2 Transkribering av intervjuer

Intervjuene ble tatt opp på bånd for å sikre at ingen informasjon gikk tapt i prosessen, da lydbånd gir mer fyldige data enn notater. Ved å ta båndopptak av intervjuene blir alt som sies bevart, slik at forskeren kan rette sin oppmerksomhet mot informanten, og informantens kroppsspråk og reaksjoner. Samtidig kan båndopptakeren bidra til at forskeren er i stand til å stille mer presise og relevante oppfølgingsspørsmål, da informanten er i forskerens hovedfokus (Thagaard, 2009). Bruk av båndopptaker i intervjusituasjoner kan sies å påvirke funnenes validitet. Da ingen informasjon går tapt i prosessen, minsker man sannsynligheten for at hukommelsen utgjør et svakt ledd i prosessen. Samtidig lagres informantens tonefall og pauser sammen med ordbruken. Ulempen med å alene bruke båndopptaker ved intervju, er at den ikke fanger opp informantens kroppsspråk (Kvale, et al., 2009).

Ved bruk av båndopptaker kan lydbåndet avspilles flere ganger, og transkripsjonen vil gå lettere enn hvis man kun skulle stole på egen hukommelse. Ved transkripsjon omdanner man en samtale av muntlig karakter til en tekst av skriftlig karakter. Ved å transkribere intervjuer fra muntlig til skriftlig form, egnes intervjuene bedre for analyse, da man lettere kan beholde oversikten over et skriftlig materiale. Det finnes ingen universell standard for transkripsjon av intervjuer. Forskeren må derfor ta stilling til om transkriberingen skal være en eksakt replika av det muntlige intervjuet,

eller om intervjuet bør transkriberes til en mer formell stil. Det må også tas hensyn til detaljnivået på transkripsjonen i forhold til pauser, intonasjon og følelsesuttrykk. Intervjuene i denne studien er normalisert fra dialekt til bokmål. Kun spesielle dialektord ble tatt med, i tråd med råd fra Tjora (2010). Foruten normaliseringen fra dialekt til bokmål, er det transkriberte materialet eksakte replikaer av de muntlige intervjuene. Muntlig språk skiller seg fra skriftspråket ved at det er mindre systematisk, uten avsnitt og tegnsetting (Tjora, 2010). Tegnsetting er benyttet i det transkriberte materialet. Pauser er merket med "...". Intonasjon i form av trykk på enkelte ord er markert med *kursiv*, mens følelsesuttrykk ikke kommer frem i de transkriberte intervjuene.

4.2.1 Meningskoding

Generelt har kategoribasert analyse av data vært dominerende innen kvalitativ forskning. En kategoribasert analyse innebærer en kategorisering av datamaterialet fra intervjuene, der datamaterialet systematiseres i konstruerte temaer (Holter & Kalleberg, 1996). En slik tematisering/kategorisering ble allerede foretatt i forbindelse med utarbeidingen av intervjuguidene, da dette, i tillegg til å lette analyseprosessen, også letter intervjuprosessen, og sikrer at ingen spørsmål blir utelatt.

4.2 Sammendrag av intervjuer

Under følger en oppsummering av intervjuene i studien. For å gjøre datamaterialet mer oversiktlig, er enkelte av opplysningene fra intervjuene fremstilt i tabeller. Først følger en tabell med samlet bakgrunnsinformasjon om deltakerne i studien. Deretter presenteres de av resultatene som ikke fremstilles i tabeller. Disse resultatene er presentert skolevis, og er inndelt etter kategoriene i intervjuguidene. Til sist i resultatdelen følger tabellene som inneholder informasjon om informantenes rapporteringer om kjennskap til idéheftet, lærernes bruk av idéheftet, og bruk av annet kartleggingsmateriale på 2. trinn på den enkelte skole, rutiner på skolenivå i forhold til oppfølging av kartleggingsresultatene, og bruk av resultatene på prøven.

4.2.1 Bakgrunnsinformasjon

Tabell nr.1 : Antall år rektorer og lærere har jobbet i skolen

	Rektor	Lærer 1	Lærer 2
Skole 1	27 år	13-14 år	
Skole 2	6,5 år	22 år	30 år
Skole 3	31 år	25 år	
Skole 4	10 år	36 år	12 år
Skole 5	27 år	20 år	

I tabellen over fremstilles de ulike deltakernes erfaring i skolen i antall år. Ut fra tabellen går det frem at alle deltakerne har noen års erfaring i skolen.

4.2.2 SKOLE NR. 1

Se vedlegg 3 og 4.

4.2.2.1 Generelle oppfatninger av kartleggingsprøven(e)

Både rektor og lærer ved denne institusjonen rapporterer om at de synes at kartlegging er viktig og positivt på 1., 2., og 3. trinn. Lærer begrunner dette med at kartleggingsverktøyet fungerer som et redskap som hjelper lærerne å vurdere elevene, samtidig som prøvene forteller noe om hvor hjelpen trengs. Hun forteller at prøven er et redskap som synliggjøre *”hvor elevene ligger, og hvor vi må sette inn støtet”*.

Rektor understreker viktigheten av kartlegging, men tilføyer at kartlegging for kartleggingens skyld har liten verdi, og at det derfor er viktig at de prøvene som benyttes gir mest mulig informasjon om elevmassen. Rektor gir uttrykk for at han synes at kartleggingsprøven er god til å identifisere svake elever, som de på denne skolen, i følge rektor, stort sett kjenner til fra før. Han legger til at han ikke synes den er god til å gradere den øvrige elevmassen. Han gir også uttrykk for at han savner et godt nok svar på hvordan disse elevene kan hjelpes videre. I følge lærer gir prøvene i tilstrekkelig til stor grad tilstrekkelig informasjon om elevenes leseferdigheter. Hun begrunner dette med at enkelte elever kan oppleve problemer eller utfordringer med prøvesituasjonen, og at dette kan påvirke resultatet på en negativ måte. Rektor svarer at han i liten grad synes prøvene gir tilstrekkelig informasjon om elevenes

leseferdighet, men at den ofte gir en slags bekreftelse på det lærerne alt har notert seg. Når lærer får spørsmål om det er sider ved elevenes leseferdighet kartleggingsprøven ikke gir tilstrekkelig informasjon om, gir hun uttrykk for at dette er et vanskelig spørsmål, da hun kjenner elevene sine så godt fra før og har sett dem i mange forskjellige situasjoner. I tillegg nevner hun på ny at tidspresstet og prøvesituasjonen kan føre til et mindre realistisk resultat. Rektor uttrykker at han savner gradering av elever med gode ferdigheter, men understreker at han synes prøvene har stort fokus på forståelse, og at han derfor opplever at utdanningsdirektoratet sine prøver er bedre enn for eksempel prøven Carlsten (Carlsten, 2002). Lærer rapporterer om at hun synes prøvene i stor grad hjelper henne med å identifisere elever med behov for ekstra oppfølging i lesesituasjoner, fordi prøveresultatene bekrefter det hun allerede opplever i lesesituasjoner med de ulike elevene. Samtidig forteller hun at et prøveresultat fungerer som dokumentasjon, og hjelper henne med å få ekstra midler til elever hun vet sliter med lesing.

Læreren forteller at elevenes prestasjoner stort sett samsvarer med hennes forventninger til, og oppfatninger av dem. Hun forteller at hun har ikke har opplevd at elever hun trodde ville få et godt resultat, scorer under bekymringsgrensen. Hun kan derimot fortelle at hun har opplevd at et fåtall elever hun har trodd ville få et svakt resultat, scorer over bekymringsgrensen. I slike tilfeller, tas det, i følge lærer andre tester, eller så får elevene uttrykke hva de synes er vanskelig i en samtale.

4.2.2.2 Ytterligere kartlegging og tilpasning av undervisning

Hva gjelder rutiner på skolenivå for å følge opp de elevene som scorer under kritisk grense, forteller rektor at resultatene drøftes i ressursteamet, som i samråd med kontaktlærere avgjør om det er grunnlag for å gå videre med resultatet. Avhengig av disse vurderingene kan tiltak, i følge rektor, utarbeides og settes i verk. Typen tiltak som settes i verk kan være for eksempel retesting, ytterligere testing, og eventuelt ekstraressurser. Læreren rapporterer om at skolen har rutiner i forbindelse med utarbeiding av tiltak, men at det er leder for spesialpedagogisk team ansvaret for dette. Derfor rapporterer hun om at hun ikke har inngående kjennskap til rutineene. Til tross for at hun forteller at hun synes det i stor grad finnes rutiner på skolenivå i forhold til utarbeiding av tiltak for elever under bekymringsgrensen, forteller hun at hun

opplever at også hun i stor grad har ansvar for rutiner og oppfølging, ved at hun tilpasser undervisningen og differensierer arbeidsoppgaver og hjemmelekser.

4.2.2.3 Tilbakemelding av resultater

Angående tilbakemelding av resultater til foreldre, rapporterer både rektor og lærer om at foreldrekonferansen er arenaen for dette. Rektor tilføyer at resultatene blir sendt hjem skriftlig dersom konferansetimen kommer i utakt med testtakingen. Dette blir imidlertid ikke nevnt av kontaktlærer. I forhold til tilbakemelding av resultater til elevene, understreker rektor at elever og foreldre skal vite resultatene, men at han er usikker på hvordan elevene blir informert på de laveste trinnene. Han nevner at skolen ønsker at elevene skal være med på foreldresamtalene, og i følge lærer er dette vanlig praksis. Hun rapporterer om at den enkelte elev, sammen med foreldrene, får informasjon om prøven på foreldrekonferansen. I tillegg forteller hun at hun informerer elevene om resultatene, men at hun ikke graderer resultatene. Hun er mer opptatt av å samtale om elevenes holdninger til lesing, utfordringer elevene opplever i lesesituasjoner, og tiltak for forbedring. Rektor og lærer informerer sammenfallende om at samtlige foreldre og elever får informasjon om prestasjoner på den obligatoriske kartleggingsprøven i leseferdighet.

4.2.3 SKOLE NR. 2

Se vedlegg 5 og 6.

4.2.3.1 Generelle oppfatninger av kartleggingsprøven(e)

Undervisningsinspektør er her er rektors stedfortreder. Når det gjelder oppfatninger av kartleggingsprøvene i leseferdighet, ser det ut til at undervisningsinspektør og kontaktlærere er rimelig samstemte, da skoleleder rapporterer om at dette er ”fantastisk”, og kontaktlærere rapporterer om at det er ”veldig bra” at denne kartleggingsprøven er obligatorisk. I følge undervisningsinspektør tilbyr prøven en mulighet for å følge elevenes progresjon. Prøven er, i følge kontaktlærer 1, nyttig, da den gir henne informasjon om egne elevers prestasjoner i forhold til jevnaldrende på landsbasis. Kontaktlærer 2 tilføyer at prøvens oppbygning har en god progresjon som gir en indikator på hva som kan være god progresjon i undervisningen. I tillegg

forteller kontaktlærer 2 at prøveresultatene gir en slags bekreftelse på forhold lærerne alt observerer i klassesituasjoner, og at prøven gir en god realitetsorientering.

Lærernes rapporteringer er sammenfallende når det gjelder den informasjonen prøven tilbyr om elevenes leseferdigheter. Begge rapporterer om at prøven ”til en viss grad” gir tilstrekkelig informasjon om elevenes ferdigheter. Kontaktlærer 2 legger til at ytterligere kartlegging er nødvendig for å avdekke eventuelle problemer. Lærerne nevner LOGOS (Høien, 2004), som en test som brukes for å avdekke ”*hvor skoene trykker*”, da kartleggingsprøven, i følge dem, kun bekrefter hvilke elever som har behov for tettere oppfølging i forbindelse med lesing. De tilføyer at prøven avdekker svakheter på klassenivå, og dermed gir indikasjoner på hvilke typer oppgaver elevene bør eksponeres ytterligere for. Kontaktlærer 1 forteller at hun mener at prøvens nytteverdi hovedsakelig ligger i den bekreftelsen lærerne får i forhold til riktighet av egne observasjoner, samtidig som hun forteller at prøveresultatene gir en indikator på hvor klassen som gruppe trenger ytterligere trening. Kontaktlærernes rapportering om at prøven til en viss grad gir tilstrekkelig informasjon om elevenes leseferdigheter sammenfaller med undervisningsinspektørs rapportering på det samme spørsmålet, da prøven, i følge ham ikke gir et komplett bilde på en elev. Dette fordi prøvesituasjonen ikke fanger opp omstendighetene rundt. Han forteller at prøven gir svar på det du ber om, og at utdanningsdirektoratet også understreker at prøven kun skal bidra som et supplement til læreres totale bilder av elevene. Ut over dette uttaler han seg ikke om sider ved elevenes leseferdighet prøven ikke gir informasjon om. Når det gjelder elever på 2. trinn rapporterer begge kontaktlærere om at de synes prøven gir tilstrekkelig informasjon i forhold til alderstrinnet elevene befinner seg på.

Kontaktlærer 1 rapporterer at prøven i liten grad er til hjelp ved identifisering av elever med behov for tettere oppfølging i lesesituasjoner, og begrunner dette med at prøven ikke bidrar med ny informasjon om hvilke elever som er svake. I følge henne bekrefter de kun mistanker hun alt har. Kontaktlærer 2 sier seg enig, men legger til at deres mistanker blir synliggjort gjennom prøveresultatene, som fungerer som tyngre dokumentasjon når det skal skaffes hjelp til lesesvake elever.

Det kommer også frem at de er mer opptatt av leseforståelse enn lesehastighet i på 2. trinn. Hva gjelder faktiske resultater på kartleggingsprøven i forhold til forventede resultater, rapporterer begge kontaktlærerne om at elevenes prestasjoner er sammenfallende med kontaktlærernes forventninger, både når det gjelder lesesvake- og lesesterke elever.

4.2.3.2 Ytterligere kartlegging og tilpasning av undervisning

I forhold til rutiner i forbindelse med oppfølging av elever som scorer under bekymringsgrensen, rapporterer kontaktlærer 2 om at foresatte informeres, men at det ikke finnes ressurser til å følge opp disse elevene ytterligere. Unntaket er for elever som er så svake at lærerne ønsker en sakkyndig vurdering fra PPT. Denne rapporteringen sammenfaller ikke med rapporteringen til undervisningsinspektør, som forteller at kontaktlærer gjennomgår resultatene sammen med ledelsen, og at enkelte av elevene meldes opp til den spesialpedagogiske gruppen for videre utredning og hjelp. Undervisningsinspektør forteller at skolen fra og med i år har nye rutiner, der det skal skrives en tiltaksplan som skal være en hjelp til den enkelte kontaktlærer i sitt arbeid med lesesvake elever. Han forteller at tiltaksplanen, samt oppmelding og rutiner hos den spesialpedagogiske gruppen er rutiner som er felles for organisasjonen i forbindelse med utarbeiding av tiltak for elever som scorer under bekymringsgrensen. I følge undervisningsinspektør er det i absolutt ingen grad opp til den enkelte kontaktlærer å etablere rutiner for oppfølging og tilrettelegging for elever med en score under den kritiske grensen. Respons fra kontaktlærere inneholder ikke denne typen informasjon. Kontaktlærernes respons inneholder imidlertid verken informasjon om kommende tiltaksplan eller oppmelding til spesialpedagogisk gruppe. Kontaktlærer 1 rapporterer om at hun føler et stort ansvar for å etablere egne rutiner for tilrettelegging og oppfølging av elever som scorer under kritisk grense. Kontaktlærer 2 mener samtidig at prøvene synliggjør elevene som trenger ekstra oppfølging til ledelsen, som sitter med hovedansvaret for oppfølgingen.

4.2.3.3 Tilbakemelding av resultater

Angående tilbakemelding om elevresultater til samtlige foresatte, rapporterer rektor og kontaktlærere om at konferansetimen er arenaen for dette. Rektor og kontaktlærer 1 forteller i tillegg om et skriftlig skjema, noe kontaktlærer 2 stiller seg spørrende til. Elevene får, i følge undervisningsinspektør og kontaktlærere, ingen ytterligere informasjon om egne prestasjoner på prøven enn informasjonen som blir gitt på foreldresamtalen, hvor samtlige elever deltar.

4.2.4 SKOLE NR. 3

Se vedlegg 7 og 8.

4.2.4.1 Generelle oppfatninger av kartleggingsprøven(e)

Både lærer og rektor ved skolen forteller at de synes de obligatoriske kartleggingsprøvene på de laveste trinnene i barneskolen er et positivt tiltak. De mener prøvene gir et bilde på hva som forventes av lærernes undervisning, samtidig som de er med på å gi et bilde av elevene og hva de kan. Skoleleder og lærer mener at prøvene til en viss grad gir tilstrekkelig informasjon om elevenes leseferdigheter, da det er disse elevene prøven identifiserer, men da resultatene *”sjelden overrasker”*. På tross av dette rapporterer hun om at prøven gir et godt bilde som et supplement til de daglige vurderingene lærerne foretar av sine elever. Hun legger til at prøven gir informasjon om *”at alle har oppnådd en viss grad av leseferdighet, at de kan avkode, de kan bokstav-lyd-kombinasjon, de kan lese og forstå bilder, og forstå teksten til slutt, på en måte”*. Lærer begrunner sin oppfatning om at prøvene kun til en viss grad gir tilstrekkelig informasjon om elevene, da den ikke nyanserer spekteret av lesere, selv om hun understreker at hun er klar over at dette heller ikke er prøvens intensjon. Hun mener likevel at prøven er et greit kartleggingsverktøy i 2.klasse, da de i tillegg bruker andre tester på skolen, og summen av all informasjon fra disse prøvene gir et tilstrekkelig bilde av elevene.

Lærer rapporterer, i samsvar med rektor, om at rutiner for kartlegging er felles for organisasjonen. På spørsmålet om det er andre kartleggingsverktøy hun synes gir bedre informasjon om elevenes leseferdigheter, svarer hun at andre prøver gir annen type informasjon, og at alle prøvene de benytter sammenlagt gir nok informasjon om elevenes leseferdigheter. I følge læreren hender det både at elever scorer dårligere enn det lærerne hadde forventet, og bedre enn det lærerne hadde forventet. I de tilfeller der elever får dårligere score enn forventet, gjelder det, i følge læreren, som oftest minoritetsspråklige elever, eller elever som ikke mestrer selve prøvesituasjonen. I de tilfeller der elevene scorer bedre enn forventet linker hun den gode scoren til en god dagsform. Hun opplyser om at det kun er et fåtall elever som presterer annerledes enn

det lærer forventer. Læreren rapporterer om at elevene retestes med samme prøve dersom lærerne mener at resultatet ikke samsvarer med realiteten. Ellers rapporterer hun om at hun, som fungerer som en slags lesekoordinator på småtrinnet, diskuterer resultatene med de andre kontaktlærerne, der det vurderes hvilke tiltak som eventuelt skal settes i verk.

4.2.4.2 Ytterligere kartlegging og tilpasning av undervisning

Hva gjelder rutiner for utarbeiding av tiltak på skolenivå, sammenfaller lærers respons med rektors respons. Begge rapporterer om at det finnes rutiner på skolenivå. Rektor rapporterer om at resultatene på kartleggingsprøvene blir gjennomgått på trinnet, noe også lærer rapporterer om på spørsmål 7c, jamfør vedlegg nr. 7 og 8. I tillegg rapporterer begge parter om at den ”flytende ressursen” koordinerer ekstratimer til de elever med behov for ekstra oppfølging. Lærer rapporterer om at skolen har rutiner på å viderefremme resultater på kartleggingsprøven ved lærerbytte. I følge rektor opererer skolen med små klasser, noe som gir en økt lærertetthet, og dermed en større mulighet for å drive med differensiert undervisning, i tillegg til at skolen, i følge henne, har et systematisk fokus på lesing. Selv om lærer, sammenfallende med rektor, rapporterer om at rutinene for utarbeiding av tiltak i stor grad er felles for organisasjonen, trekker hun frem den enkelte lærers ansvar for å drive tilpasset opplæring.

4.2.4.3 Tilbakemelding av resultater

Hva gjelder tilbakemelding av resultater, rapporterer lærer om at foreldre underrettes om egne barns prestasjoner på prøven ved konferansetime. Rektor rapporterer om at elevene får en halvårsvurdering, som foreldrene senere får muntlig. Hva gjelder tilbakemelding om egne prestasjoner til den enkelte elev, rapporterer lærer om at arenaen for å informere om dette er konferansetimen, hvor foreldre også er til stede. Begge rapporterer om at praksisen er gjennomgående for samtlige elever, på tross av at skoleleders og lærers rapporteringer ikke er sammenfallende.

4.2.5 SKOLE NR. 4

Se vedlegg 9 og 10.

4.2.5.1 Generelle oppfatninger av kartleggingsprøven(e)

Hva gjelder tanker og meninger om kartleggingsprøven i leseferdighet, rapporterer både rektor og kontaktlærere om at dette er positivt. Rektor begrunner dette med at prøven gir en fin realitetsorientering i forhold til egne barn og kravene ovenfra.

Lærernes begrunnelser er at prøven bekrefter deres oppfatninger av egne elever, og bidrar til at skolen kan sette inn tiltak på et tidligst mulig tidspunkt. Rektor tilføyer at en utfordring med gjennomføringen av prøven er at den er ressurskrevende, noe lærerne også nevner i gruppeintervjuet. Lærerne rapporterer om at kartleggingsprøven i stor grad er behjelpelig med å identifisere elever med behov for tettere oppfølging i lesesituasjoner, i tillegg til annen kartlegging de gjennomfører på trinnet.

Kontaktlærer 2 tilføyer at de selv mener at de kjenner elevene, og dermed ikke blir overrasket over de forhold prøven avdekker. På spørsmålet om andre kartleggingsverktøy gir bedre informasjon om elevenes leseferdighet, oppfattes responsen noe tvetydig. Kontaktlærer 2 uttrykker at hun savner en komponent som går på lesehastighet, men legger til at det kan være en *"liten fare"* med det.

Kontaktlærer 1 følger opp utspillet med å si seg enig i at økt fokus på lesehastighet kan flytte fokuset vekk fra forståelsen, og at dette kan være uheldig. I følge lærerne selv, har de enda ikke opplevd at elever de trodde skulle få et godt resultat scorer under den kritiske grensen. De sier derimot at de har opplevd at elever de hadde forventet skulle havne under kritisk grense scorer bedre enn forventet. De forteller at de bruker sunn fornuft i slike tilfeller. Kontaktlærer 2 sier at hun blir glad på deres vegne, men at hun fortsatt er bevisst på tidligere observasjoner og informasjon hun alt har om eleven. I følge rektor, gir kartleggingsprøven på 2. trinn til en viss grad tilstrekkelig informasjon om elevenes leseferdigheter. Han sier at prøven, som en av mange indikatorer, er med på å kvalitetssikre andre opplysninger lærerne har om elevene. Denne oppfatningen sammenfaller med kontaktlærernes oppfatning, da de også rapporterer om at prøven til en viss grad gir tilstrekkelig informasjon om elevenes leseferdigheter. Kontaktlærer 1 mener prøven dekker ganske mange av sidene ved leseferdighet, men begge rapporterer om at de synes prøvens siste delprøve kan være for vanskelig for enkelte av elevene, da denne delprøven, i følge dem, stiller krav til at elevene er i stand til å tolke og resonnerer. Samtidig forteller de at de har forståelse for

at delprøven ”Å arbeide etter skriftlig instruksjon” og delprøven ”Å lese tekst” skiller de veldig flinke leserne fra de flinke leserne. I forhold til sider ved lesing kartleggingsprøven ikke gir informasjon om, rapporterer rektor om at han savner kartlegging av skjermlesing. Han forteller at han er av den oppfatning av skjermlesing vil få en mer sentral rolle i fremtiden, samtidig som han understreker at det er arbeidsbesparende i forhold til retting. Kontaktlærer 2 svarer at hun ønsker prøven kunne gjennomføres med innlagt pause, da prøvens varighet kan være en påkjenning for elevene.

4.2.5.2 Ytterligere kartlegging og tilpasning av undervisning

I forhold til utarbeiding av tiltak for elever som scorer under bekymringsgrensen sammenfaller rektors respons med kontaktlærernes respons. Rektor forteller at alle elever som scorer under et visst nivå blir tatt opp i skolens ressursgruppe, der den enkelte elev blir vurdert av spesialpedagoger, inspektør og kontaktlærer, som avgjør veien videre i forhold til ytterligere screening, tiltak og eventuell oppmelding til PPT. I tillegg blir kontakt med foreldre nevnt som en sentral komponent i rutinesystemet. Kontaktlærerne rapporterer i tillegg om lesekurs for elever som scorer under kritisk grense. I følge kontaktlærerne er dette rutiner som i stor grad er felles for organisasjonen. De rapporterer om at de i liten grad opplever at det er opp til dem å etablere rutiner for utarbeiding av tiltak for lesesvake elever. Dette sammenfaller med rektors rapportering, da begge parter rapporterer om gode rutiner for leseopplæring på skolenivå.

4.2.5.3 Tilbakemelding av resultater

I forhold til tilbakemelding av elevresultater, forteller både rektor og kontaktlærere at dette skjer på foreldrekonferansen. Rektor nevner i tillegg at det er vanlig at lærerne kontakter foresatte til elever med en score under bekymringsgrensen dersom testtakingen og foreldrekonferansen er i ubalanse. Dette nevner imidlertid ikke lærerne. I følge rektor får elevene informasjon om egne prestasjoner på mentorsamtaler, da lærerne på skolen skal ha en en-til-en-samtale med samtlige elever hver fjortende dag. Kontaktlærere rapporterer om at elevene informeres om egne prestasjoner på konferansetimen, hvor de deltar sammen med foreldrene. De forteller

at mentorsamtalen ville ha vært en naturlig arena dersom det er utakt i testtaking og gjennomføring av foreldrekonferanse.

4.2.6 SKOLE NR. 5

Se vedlegg 11 og 12.

4.2.6.1 Generelle oppfatninger av kartleggingsprøven(e)

Rektor og lærer ved institusjonen rapporterer om at kartleggingsprøvene i leseferdighet på 1., 2., og 3. trinn er gode verktøy. Rektor legger til at verktøyet er godt dersom det brukes riktig, og resultatene får en konsekvens. Lærer begrunner svaret med at den forteller noe om elevenes ferdighetsnivå, og at dette er en hjelp for læreren når tiltak som skal bidra til å forbedre enkeltelevers leseferdigheter skal settes inn. Både lærer og rektor rapporterer om at de synes kartleggingsprøven på 2. trinn til en viss grad gir tilstrekkelig informasjon om elevenes leseferdigheter. Rektor begrunner dette med at enkelte elever ikke får vist sitt fulle potensiale som følge av prøvesituasjonen, og han mener derfor at lærerne i større grad må stole på sine øvrige observasjoner. Lærer begrunner svaret med at det kanskje bør suppleres med andre prøver for å få et mest mulig nyansert bilde av elevmassen. Læreren rapporterer derimot at hun synes prøven avslører hva elevene ikke mestrer, og at prøven dermed avdekker hvor elevene har brukt for mer trening i forbindelse med en forbedring av leseferdigheter. Lærer rapporterer om at hun i stor grad synes den obligatoriske kartleggingsprøven i leseferdighet på 2. trinn er behjelpelig med identifisering av lesesvake elever. På spørsmålet om det er andre kartleggingsprøver som gir bedre informasjon om elevenes leseferdigheter, forteller lærer at hun kunne tenkt seg litt mer utfyllende informasjon om elevenes skriving, og at Carlsten gir bedre informasjon om elevenes skriveferdigheter. Hun forteller at lesing og skriving går hånd i hånd, og at hun derfor har like stor nytte av å se hvordan elevene skriver. I følge lærer, har det kun hendt at en elev fikk en score som ikke samsvarte med lærers forventninger, og det skyldtes slurv hos eleven. Ellers rapporterer hun om at klassen presterer som forventet.

4.2.6.2 Ytterligere kartlegging og tilpasning av undervisning

Angående rutiner på skolenivå bekrefter både rektor og lærer at disse er utarbeidet. I følge rektor, diskuterer spesiallærer og kontaktlærer resultatene, og vurderer eleven videre for elever i faresonen. Respons fra lærer sammenfaller med respons fra rektor. Rektor og lærer rapporterer om at det i liten grad er opp til den enkelte lærer å etablere rutiner for oppfølging og tilrettelegging for elever med en score under bekymringsgrensa. Læreren forteller i tillegg at lærerne må tilpasse undervisningen innad i klassen i fellestimene.

4.2.6.3 Tilbakemelding av resultater

Hva gjelder tilbakemelding av resultater, forteller rektor at skolen ikke har god nok kontroll på om dette blir gjennomført på systemnivå, og at rutinene skal evalueres. Systemet skal, i følge ham, fungere som en slags støtte til læreren. Rektor sier at han tror at lærerne gir en slik tilbakemelding, og at foreldrekonferansen er arenaen for dette. I følge lærer får samtlige foreldre informasjon om egne barns prestasjoner på prøven på foreldrekonferanse, da dette er mest praktisk, og da resultatene ikke virker så dramatiske ved muntlig samtale. Dersom gjennomføringen av kartleggingsprøvene kommer i utakt med foreldresamtalene, forteller hun at hun sender ut informasjon om resultatene skriftlig. Hun forteller imidlertid at hun ikke kjenner rutinene for organisasjonen i et slikt tilfelle, men understreker at foreldrene blir informert. I forhold til tilbakemelding om elevenes prestasjoner til elevene, forteller rektor at det ikke finnes noen rutine på om elevene deltar på foreldrekonferansen eller ikke, men at skolen skal styrke kontaktlærerfunksjonen til høsten, slik at lærerne kan få tid til å snakke med samtlige elever om faglig fremgang. I følge lærer, er elevene i 2. klasse alltid med på foreldrekonferansen, der prøven blir gjennomgått med foreldre og elev til stede. Hun forteller at elevene ikke får ytterligere informasjon om egen prestasjon på prøven ut over dette.

4.2.7 Informantenes respons på spørsmål om idéheftet

Den følgende tabellen er en fremstilling av rektorer og læreres respons på spørsmål om idéheftet.

Tabell 2: Skolelederes og læreres kjennskap til idéheftet

	Rektor	Lærer 1	Lærer 2
Skole 1	Kjenner til det, men ikke i detalj. Har videreformidlet heftet.	Kjenner ikke til heftet.	
Skole 2	Kjenner til heftet, men har ikke satt seg inn i det. Har videreformidlet heftet.	Kjenner til heftet.	Kjenner til heftet.
Skole 3	Kjenner til det, men har ikke satt seg inn i det. Har videreformidlet heftet.	Kjenner til heftet.	
Skole 4	Kjenner til heftet, men ikke i detalj. Sekretær har videreformidlet heftet.	Kjenner ikke til heftet.	Kjenner til heftet.
Skole 5	”Nei, jeg husker ikke så godt på de tingene”. Ønsker ikke uttale seg om videreformidling av heftet.	Visste ikke om heftet før nylig. Hørte om det på et kurs med PPT.	

Ut fra tabellen som er presentert over kan man lese at to av sju lærere ikke kjenner til heftet, og at en tredje lærer nylig hadde blitt informert om at et slikt hefte var tilgjengelig for lærerne. Dette innebærer altså at kun fire av sju lærere har hatt kjennskap til heftet lenge nok til å ha kunnet benytte seg av det. Rektorene på skole nr. 1, 2, 3, og 4 rapporterer at de har overfladisk kjennskap til ideheftet, og at heftet har blitt videreformidlet til aktuelle lærere. Skoleleder ved skole nr. 5 ønsker ikke å uttale seg om ideheftet og videreformidlingen av dette.

Tabellen som følger nedenunder er en skjematisk fremstilling av lærernes respons ved spørsmål om bruk av idéheftet.

Tabell 3 : Bruk av idéheftet

	Lærer 1	Lærer 2
Skole 1	Har ikke hørt om heftet.	
Skole 2	Har heftet i bakhodet i arbeidet med elevene, men synes det er vanskelig å følge ”oppskriftene” pga ressursmangel.	Kommenterer ikke egen bruk eksplisitt, men følger opp L1s kommentar.
Skole 3	Bruker det ved utarbeiding av tiltak, men også på forhånd. Henter tips og inspirasjon til forebygging.	
Skole 4	Har ikke hørt om heftet.	Bruker ikke heftet.
Skole 5	Fikk nylig vite om heftet.	

Ut fra tabellen kan man lese om lærernes bruk av idéheftet. Av de fire lærerne som har hørt om heftet, og hatt anledning til å anvende heftet tidligere, er det kun lærer ved skole nr. 3 som opplyser om at hun benytter heftet aktivt før og etter gjennomføringen av den obligatoriske kartleggingsprøven i leseferdighet. En av lærerne ved skole nr. 2 forteller at hun har heftet i tankene i det daglige arbeidet med lesesvake elever. Hun opplever det likevel som utfordrende å følge det hun kaller ”oppskrifter” i ideheftet grunnet ressursmangel på skolen.

4.2.8 Informantenes respons i forhold til bruk av andre kartleggingsverktøy

Under følger en skjematisk fremstilling av skolelederens og læreres respons på spørsmål om skolenes bruk av andre kartleggingsverktøy på 2. trinn.

Tabell 4 : Skolenes bruk av andre kartleggingsverktøy

	Rektor	Lærer
Skole nr. 1	Ordkjedetester og Carlsten har vært brukt. Ressursteamlederen har bedre kjennskap til dette.	Bruker ikke andre prøver.
Skole nr. 2	Spes.ped-gruppa avgjør videre utredning og kartlegging for elever som meldes opp der.	Bruker ikke andre prøver. Kun en enkel lesetest i starten for å differensiere leselekser.
Skole nr. 3	Henviser til lærer.	* Carlsten * En selvlaget test, lignende Carlsten for 3.kl – på to tidspkt. * Kåre Johsens orddiktat
Skole nr. 4	* Carlsten * Ordkjedetest	* Kåre Johnsens orddiktat * Carlsten * Ordkjedetest
Skole nr. 5	* Selvprodusert bokstavtest * Carlsten * Kåre Johnsens orddiktat	* Selvprodusert bokstavtest * Carlsten * Kåre Johnsens orddiktat

Ut fra tabellen kan man lese at skolelederes og læreres rapporteringer ikke sammenfaller i like stor grad på alle deltakerskolene. Av prøvene skoleledere og lærere rapporterer om som ytterlige kartleggingsmateriell, er Kåre Johnsens orddiktat (Johnsen, 1984) og ordkjedetesten til Høien & Tønnesen og standardisert (2004). Carlsten har normer for tolkninger av resultater, men betegnes ikke som standardisert. Carlsten har normer basert på et utvalg med 160 elever fra 8 skoler i Telemark. Utvalget er dermed ikke representativt for populasjonen (Carlsten, 2002).

4.2.9 Rutiner på skolenivå for oppfølging av elever under kritisk grense

I tabellen under er informantenes respons på spørsmål om rutiner på skolenivå i forhold til oppfølging av elever med score under kritisk grense oppsummert.

Tabell 5: Rutiner på skolenivå ift oppfølging av elever med score under kritisk grense

	Rektor	Lærere
Skole nr. 1	<ul style="list-style-type: none"> - Rektor og ressursteamleder drøfter resultater. Kommer i dialog med lærerne. Vurderer situasjonen. Evt. tiltak. - I liten grad opp til den enkelte lærer å etablere rutiner. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leder for ressursteamet tar seg av det, vurderer dem, og avgjør veien videre. Snakker med foreldre. - I stor grad rutiner på skolenivå, men hun må selv tilpasse undervisningen i det daglige.
Skole nr. 2	<ul style="list-style-type: none"> - Ledelsen gjennomgår med kontaktlærerne. Enkelte elever meldes opp til spes.ped-gruppa for videre utredning. Ressursskole som gjør mye før PPT kobles inn. - I absolutt ingen grad opp til den enkelte lærer å etablere rutiner. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gir foresatte informasjon, men har ikke ressurser på skolen til å følge opp disse elevene. Evt. sakkyndig vurdering fra PPT. - L1 føler veldig på ansvaret for å etablere rutiner. L2 synes samtidig det er godt å kunne synliggjøre for ledelsen hvilke vansker enkelte har.
Skole nr. 3	<ul style="list-style-type: none"> - Resultatene diskuteres på trinnet og med ledelsen. Ekstraressurser på småtrinnet som kan utarbeide og gjennomføre tiltak. - I liten grad opp til den enkelte lærer å etablere rutiner, men læreren skal drive TPO. 	<ul style="list-style-type: none"> - Har flytende ressurs på småtrinnet. Går inn og ser på resultatene og setter tiltak inn der det oppleves som nødvendig. - Stor grad rutiner som er felles for organisasjonen. Alle lærerne må drive TPO, men får hjelp til å løfte de svake elevene.
Skole nr. 4	<ul style="list-style-type: none"> - Elever under et visst nivå blir tatt opp i ressursgr. Spesialpedagoger, inspektør og kontaktlærer vurderer veien videre. Kontakter foreldre. Evt. PPT. - I liten grad opp til den enkelte lærer å etablere rutiner. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elever de er bekymret for blir tatt opp som sak i spes.ped-teamet, veien videre diskuteres der. Foreldre kontaktes. - I stor grad rutiner som er felles for organisasjonen. I liten grad opp til den enkelte lærer, som må følge systemet på skolen.
Skole nr. 5	<ul style="list-style-type: none"> - Samråding mellom lærer og spes.ped-gruppe. Her avgjøres om det er grunn til bekymring. Her diskuteres veien videre. - I liten grad opp til den enkelte lærer å etablere rutiner. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diskusjon av resultater mellom spes.ped-lærer, rektor og kontaktlærer. Foreldre informeres. - I stor grad rutiner på skolenivå. I liten grad opp til den enkelte lærer å etablere rutiner.

Ut fra tabellen kan man lese skoleledernes og lærernes rapporteringer om deres oppfatninger av hvilke rutiner som er gjeldende på deres skole. Det kan se ut til at det er relativt gode samsvar mellom skoleledernes og lærernes rapporteringer på dette området. Det er dermed sannsynlig at opplevd praksis også er reell praksis på på skolene der rapporteringene samsvarer godt.

4.2.10 Læreres rapporteringer om bruk av resultatene på kartleggingsprøven

Tabellen under er en skjematisk fremstilling av lærernes bruk av resultatene på den obligatoriske kartleggingsprøven i leseferdighet på 2. trinn.

Tabell 6 : Hvordan bruker lærerne resultatene på kartleggingsprøven

	Skole 1	Skole 2	Skole 3	Skole 4	Skole 5
Bekreftelse på det de ser	x	x	x	x	x ¹
Hjelper lærerne videre i systemet	x	x			
Gir et bilde på hvordan klassen presterer ift forventninger	x	x	x		x
Gir informasjon om naturlig progresjon i undervisningen		x	x ²		
Gir informasjon om undervisning som må repeteres		x	x		
Fokus på leseforståelse heller enn hastighet	x	x		x	

¹ Ikke eksplisitt

² Henter tips og inspirasjon gjennom hele året til hvordan hun kan trene opp ferdighetene til elevene.

Kategoriene til venstre i tabellen er dannet med utgangspunkt i lærernes rapporteringer i intervjusekvensene. Kryssene i tabellen indikerer hvilke skolars lærere som, eksplisitt eller implisitt, har rapportert om de ulike formene for bruk av resultatene på den obligatoriske kartleggingsprøven i leseferdighet. En drøfting av disse ulike formene for bruk av kartleggingsresultatene følger i drøftingsdelen.

5.0 Drøfting

Gjennom daglig interaksjon gjør lærerne erfaringer med sine elever. De obligatoriske kartleggingsprøvene i leseferdighet bidrar med ny informasjon om elevenes delferdigheter innen lesing, og fungerer dermed som supplement til lærernes oppfatninger av elevene basert på erfaringer fra faglig og sosialt samspill med dem. Dersom informasjonen om enkeltelevne fra kartleggingsprøvene drøftes i et ressursteam og adderes til lærernes opprinnelige erfaringer, kan summen av informasjon gi grunnlag for å utarbeide passende tiltak som bidrar til å fremme læring hos den enkelte elev. Passende tiltak som settes i verk må implementeres i lærernes undervisning. Dermed blir tiltakene som utarbeides et resultat av lærernes kunnskap om elevene og ny informasjon som fremkommer fra kartleggingsprøvene.

5.1 Informantenes erfaringer fra skolen

Informasjonen omkring undervisningserfaring viste ikke særlig store forskjeller, jamfør tabell 1 i resultatdelen. Kriteriet for lærerdeltakerne var at de måtte ha gjennomført de obligatoriske kartleggingsprøven i leseferdighet på 2. trinn tidligere, og dermed utelukkes helt nyutdannede lærere. Funnene gir ikke grunnlag for å kunne si noe om pedagogisk verdi sett i forhold til erfaring. Innsamling av bakgrunnsinformasjon var likevel verdifull, da disse enkle og konkrete spørsmålene om informantenes yrkeserfaring var et forsøk på å ufarliggjøre en mulig ansent situasjon (Tjora, 2010).

5.2 Bruk av resultater fra kartleggingsprøven

Samtlige lærere i studien rapporterer eksplisitt eller implisitt om at prøven tilfører lite ny informasjon om hvilke elever som sliter, men at prøveresultatene snarere bekrefter mistanker som lærerne alt har om enkelte av elevene. Dermed bidrar prøven for disse lærerne til å bekrefte lærernes observasjonsevne i praksis, som igjen kan føre til økt trygghet omkring egen praksis.

Tre av lærerne i studien (1- skole 1, 2 – skole 2) svarer også at prøveresultatene har en helt annen tyngde enn lærernes muntlige anbefalinger, og at de dermed oppfatter prøvene som hjelpelige når de ønsker å skaffe ressurser til enkeltelever. Prøvene dokumenterer at elever lærerne alt har identifisert som lesesvake har behov for tettere oppfølging i lesesituasjoner.

Lærerne på fire av skolene rapporterer eksplisitt eller implisitt om at de mener at prøven gir et bilde på hvordan elevene deres presterer i forhold til forventninger. Vurdering handler om å bedømme verdien på noe ut fra en gitt standard (Bjørndal, 2011). Da prøven er normert, er det angitt hvordan de ulike resultatene kan tolkes, og en kritisk grense er satt for hver delprøve ut fra statistisk analyse fra resultatene til det representative utvalget i piloteringen (Utdanningsdirektoratet, 2009). Dermed kan man si at elevene måles i forhold til forventet nivå, da bekymringsgrensene er basert

på et representativt utvalg av 2.klassinger. Dette kan bidra til trygghet omkring egen praksis. Ved at prøven i tillegg er standardisert, og alle elever gjennomfører prøven på noenlunde like betingelser, reduserer man påvirkning fra ytre faktorer, slik at variasjoner i størst mulig grad kan skyldes variasjon i leseferdigheter heller enn variasjon i ytre faktorer (Utdanningsdirektoratet, 2009). På denne måten viser prøven et mest mulig realistisk bilde av virkeligheten, der påvirkningen fra ytre faktorer er forsøkt redusert.

Med utgangspunkt i spørsmål 4 og 7 rapporterer lærerne i studien, jamfør intervjuguide nr. 3, 5, 7, 9, og 11 om at elevene stort sett scorer i tråd med lærernes forventninger, noe som tyder på at lærerne har god innsikt i sine elevers mestringsnivå. Samtlige lærere i studien rapporterte enten eksplisitt eller implisitt om at prøven bekreftet det inntrykket lærerne allerede hadde av elever. Dreier dette inntrykket seg om antakelser og forventninger i forhold til prestasjoner over og under kritisk grense, eller omkring den detaljerte informasjonen delprøvene kan gi om enkeltelevers leseferdigheter? Ved å studere elevenes prestasjoner på delprøvene, gir prøven svært mye informasjon om den enkelte elev. De ulike delprøvene gir informasjon om hva den enkelte elev mestrer og hva eleven ikke mestrer, og gir således en god pekepinn på hva man bør jobbe videre med. Ved å studere enkeltelevers prestasjoner på de ulike delprøvene kan man avdekke enkeltelevers mestring og utfordringer. Dermed kan undervisningen tilrettelegges i tråd med Vygotskys teori om den proksimale utviklingszone (Dale, 1996). Læreren på skole nr. 1 rapporterer om at prøven er et redskap for å synliggjøre *”hvor elevene ligger, og hvor vi må sette inn støtet”*. Det kan virke som om hun her antyder at de ulike delprøvene tilbyr informasjon om elevenes mestringsnivå, da hun eksplisitt nevner at prøven gir informasjon om hvor hjelpen trengs. På skole nr. 2 rapporterer derimot lærerne om at LOGOS, som er en databasert diagnostisk test av leseferdigheter (Høien, 2004), blir brukt for å avdekke *”hvor skoen trykker”*, men at prøven kun bekrefter hvilke elever som har behov for tettere oppfølging i forbindelse med lesing. De legger også til at prøven avdekker svakheter på klassenivå, og dermed gir indikasjoner på hvilke typer oppgaver elevene bør eksponeres ytterligere for, men hva sier prøven om enkelteleven? På skole nr. 3 kan det, ut fra lærerens rapportering på spørsmål nr. 2, se ut til at lærerne bruker informasjonen de ulike delprøvene gir om

den enkeltes mestringsnivå. Denne antakelsen er gjort på bakgrunn av følgende sitat: *”Så vi vet at alle har oppnådd en viss grad av leseferdighet, at de kan avkode, de kan bokstav-lyd-kombinasjon, de kan lese og forstå bilder, og forstå teksten til slutt, på en måte.”* Lærerne på skole nr. 4 svarer ikke eksplisitt at prøven gir mye verdifull informasjon om de ulike elevene og deres mestringsnivå. Læreren på skole nr. 5 svarer derimot at prøven avslører hva elevene ikke mestrer, og dermed også avdekker hvor elevene har brukt for økt trening for å øke sine leseferdigheter. 3 av skolene rapporterer dermed om at prøven gir informasjon ut over om elevene scorer over eller under kritisk grense. Lærerne på en av de to resterende skolene rapporterer om at de bruker LOGOS (Høien, 2004) for å avdekke *”hvor skoen trykker”*, mens lærerne på skole nr. 4 ikke forteller noe om prøvens pedagogiske verdi ut over det faktum at prøven bekrefter lærernes oppfatninger av hvilke elever som er lesesvake. Det oppleves at lærerne i stor grad rapporterer eksplisitt om prøvens bekreftende funksjon. Det oppleves at de rapporterer mer implisitt om prøvens pedagogiske verdi. Den kritiske grensen er viktig i forhold til å identifisere de som trenger ekstra oppfølging. De enkelte delprøvene gir imidlertid ytterligere informasjon om enkeltelevers mestringsnivå, og er dermed et ypperlig utgangspunkt for å fremme enhver elevs rettighet, nemlig tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998).

Norskopplæringen på 2. trinn er underlagt kompetansemålene i kunnskapsløftet. Da kompetansemålene har fokus på det elevene skal lære, er det naturlig at vurdering av elevenes kompetanse også foregår i samsvar med disse kompetansemålene (Kunnskapsløftet, 2006). Delprøvene i den obligatoriske kartleggingsprøven i leseferdighet samsvarer godt med kompetansemålene for skriftlige tekster i norskfaget i kunnskapsløftet. Lærerne ved skole nr. 2 og skole nr. 3 rapporterer om at prøven gir informasjon om naturlig progresjon i undervisningen. Lærer ved skole 3 rapporterer om at hun bruker idéheftet, hvor hun henter tips og inspirasjon gjennom hele året til hvordan hun kan trene opp elevenes ferdigheter. Dette tyder på bevissthet omkring undervisningens progresjon.

Elevevaluering er et svært godt redskap for læreren ved tilpasning av undervisning (Forskrift til Opplæringslova, 2006). Evaluering kan samtidig gi informasjon om kvaliteten på undervisningen. Det er også et verktøy for å vurdere undervisningens

effekt på elevenes læringsutbytte. Dersom flere i elevgruppen ikke presterer i forhold til læringsmålene, kan det være lurt å revurdere kvaliteten på egen undervisning (Slemmen, 2010). Lærerne på skole nr. 2 og skole nr. 3 rapporterer om at de nettopp bruker prøven på denne måten. I følge egne rapporteringer, leter disse lærerne etter gjennomgående feil i de ulike delprøvene, - feil utført av flere elever enn forventet. Gjennomgående feil i prøveresultatene fører, i følge disse lærerne, til revurdering og repetering av egen undervisning. Dette tyder på lærere som er bevisste omkring egen undervisning og som arbeider utviklingsrettet. Prøveresultatene brukes dermed ikke kun som et redskap for å vurdere elevmassen, men også et verktøy for å kvalitetsvurdere seg selv og egen praksis.

Fem av sju lærere i studien (1- skole 1, 2- skole 2, 2- skole 4) sier, eksplisitt eller implisitt, at de har flyttet fokuset vekk fra lesehastigheten ved lesing. Det kan være vanskelig å oppnå full forståelse dersom avkodingen blir for tidkrevende. En tidkrevende avkoding tyder på en avkoding som også er ressurskrevende, - som krever store deler av elevens mentale kapasitet. Jo større andel av de mentale ressursene som anvendes og bindes opp til avkodingen, jo mindre andel av elevens mentale kapasitet vil være tilgjengelig til bruk i forståelsesarbeidet (Høien & Lundberg, 2007). Det handler likevel om å finne en balanse. For mange leste ord i minuttet kan føre til at hastigheten sperrer for forståelsen, ved at for stor ”input” av informasjon på for kort tid fører til at leseren ikke er i stand til å prosessere informasjonen hurtig nok. Det ideelle vil være å løfte elever opp på en lesehastighet som ikke skaper utfordringer for korttidsminnet, samtidig som den lytter til hjernens kapasitet, og ikke skaper for store utfordringer for arbeidsminnet. Lesehastigheten trenger ikke nødvendigvis ha et stort fokus i den daglige leseopplæringen og lesetreningen, men det er viktig at lærere er klar over at økt lesehastighet kan føre til økt forståelse hos elever med en møysommelig avkoding. Da krever avkodingsprosessene mindre av arbeidsminnets kapasitet, som kan frigjøres til forståelsesarbeidet (Perfetti, 1985).

En av skolelederne som deltok i studien mente at prøven i større grad burde ha kartlagt hele spekteret av elever, selv om dette i utgangspunktet ikke er prøvens formål. Dette fordi han oppfattet gjennomføringen av en slik prøve for tidkrevende, spesielt når prøven kun bidro til å bekrefte oppfatningene lærerne allerede hadde om

lesesvake elever. Skoleleder ønsket altså en prøve med større differensiering av mestringsnivå, og informasjon om elever ut over elevene under eller omkring kritisk grense. Kartleggingsprøven har ni delprøver, der åtte skal ha takeffekt. Takeffekten skal identifisere de svakeste leserne. Derfor er åtte av de ni delprøvene laget med en overvekt av enkle oppgaver, og kun et fåtall utfordrende eller vanskelige items. Dermed er samtlige delprøver relativt enkle, med unntak av "*Å lese tekst*". Dette innebærer at størsteparten av elevmassen vil mestre de aller fleste av disse oppgavene tilfredsstillende. Dette henger sammen med prøvens formål, som først og fremst består i å identifisere elever med mangelfulle leseferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 21.07.2011). Delprøven "*Å lese tekst*" nyanserer derimot spekteret av lesere, der elevmassens prestasjoner fordeler seg noenlunde normalfordelt. En normalfordeling innebærer at verdiene, i dette tilfellet resultatene på kartleggingsprøven, fordeler seg dermed noenlunde normalfordelt. I et normalfordelt datasett er verdiene konsentrert rundt middelverdien, og verdiene blir gradvis færre jo lenger man beveger seg bort fra datasettets middelverdi. Dette innebærer færre verdier ut mot ytterkantene av skalaen (Johannessen, et al., 2010). Det vil si at elevenes prestasjoner fordeler seg jevnt på skalaen, med hovedvekt rundt gjennomsnittet, i motsetning til fordelingen av elevmassens prestasjoner på de resterende delprøvene, der store deler av elevmassen presterer tilfredsstillende.

5.3 Lærernes bruk av idéheftet

Ut fra responsen til enkelte deltakere i studien kan det se ut til at idéheftet i noen tilfeller ikke brukes slik det var tiltenkt fra utdanningsdirektoratet. Flere av deltakerne i denne studien rapporterer om at de kjenner til at heftet finnes, men at de i liten grad selv bruker det ved retting av prøver og utarbeiding av passende tiltak for de elevene med behov for ekstra oppfølging. Idéheftet er utarbeidet som en hjelp til lærerne i forbindelse med scoring av prøven og etterarbeidet med elever som prøven identifiserer som lesesvake. I idéheftet finnes informasjon om mulige problemområder hos elever med dårlig score på de ulike delprøvene. Altså presenterer idéheftet mulige forklaringer på lav score på samtlige av delprøvene. Tilhørende disse problemområdene presenteres forslag til tiltak som kan forbedre de ulike delferdighetene (Utdanningsdirektoratet, 2009). Lærere som ikke bruker dette heftet

går glipp av svært mye verdifull informasjon som kunne vært til god hjelp i arbeidet med å forbedre elevers leseferdigheter. Tabell 2 i resultatdelen er en skjematisk fremstilling av rektors og læreres egenrapporterte kjennskap til idéheftet. Tabell 3 i resultatdelen er en skjematisk fremstilling av lærernes egenrapporterte bruk av idéheftet. Oppsummert viser tabellene at fire av sju lærere har kjennskap til ideheftet, men at ideheftet i liten grad benyttes i for- og etterarbeidet med den obligatoriske kartleggingsprøven i leseferdighet. Årsakene til at idéheftet ikke brukes, på tross av at flere av lærerne kjenner til det, er ukjent.

5.4 Rutiner på skolenivå for utarbeiding av tiltak

Hvilke rutiner finnes på skolenivå omkring utarbeiding av resultater i forhold til resultatene på den obligatoriske kartleggingsprøven i leseferdighet? Deler skoleledere og lærere oppfatningen av hvilken praksis som er gjeldende på deres skole? Tabell nr. 5 i resultatdelen viser informantenes respons i forhold til rutiner på skolenivå for å følge opp elever med en score under bekymringsgrensen. Samtlige elever har rett på opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998). Et av formålene til kartleggingsprøvene er å fremme tilpasset opplæring. Prøven kan dermed fungere som et godt bidrag i arbeidet med å avdekke hva som i praksis vil være tilpasset opplæring for den enkelte. Det forutsetter at kartleggingsresultatene, som en av flere informasjonskilder, ligger til grunn for å bidra til kvalitetsutvikling av undervisningen. Allerup et al. (2009) antyder at det kan se ut til at skolene møter på utfordringer når de skal gjøre bruk av ny viten, som fremkommer ved for eksempel kartleggingsprøver, om til god praksis som bidrar til økt læringsutbytte for den enkelte elev. Skolen har dermed i følge Allerup et al. (2009) et forbedringspotensial i forhold til nytting av den informasjonen som fremkommer fra kartleggingsprøvene. I Allerup et al. (2009) sin studie oppgav kun en tredjedel av lærerne at prøvene bidro til økte leseferdigheter hos elevene prøvene identifiserte som svake lesere. Det kan se ut til at det er enighet omkring oppfatninger av praksis i forhold til oppfølging av prøveresultater på ulike nivåer i hierarkiet på samme skole, jamfør tabell 5. Rapporteringer fra skolelederne i studien sammenfaller i de fleste tilfeller godt med lærernes rapporteringer på samme skole. Samtlige lærere i studien rapporterte om at skolene i stor grad har etablerte rutiner for å følge opp de elevene prøven identifiserer

som lesesvake, med unntak av lærerne ved skole nr. 2, som rapporterte om at skolen i liten grad hadde ressurser til å følge opp elevene prøven identifiserte som lesesvake. Dette avviker fra undervisningsinspektørs respons om skolen som ressurskole, og hans oppfatning av at det ”i absolutt ingen grad” er opp til lærerne ved skolen å utarbeide rutiner for tiltak.

Som nevnt av rektor ved skole nr. 1, blir kartlegging mer eller mindre meningsløst dersom kartleggingen ikke fører til tiltak for utvikling for faglig svake elever. PISA-undersøkelsen fra 2001, avdekket, som tidligere nevnt, tendenser til en ”vente og se”-holdning blant norske lærere sammenlignet med lærerne i de andre nordiske deltakerlandene (Solheim & Tønnessen, 2003). Dette innebærer at norske lærere viser tendenser til å vente lenger med å sette i verk tiltak for å forbedre lesesvake elevers leseferdigheter enn lærere i andre deltakerland. Dette kan føre til en eskalering av primære og sekundære vansker, og behov for mer omfattende tiltak som kompensasjon (Høien & Lundberg, 2007). Ut fra rapporteringer fra både rektorer og lærere kan det se ut til at de aller fleste av skolene som er inkludert i denne studien har gode rutiner for oppfølging av resultater på den obligatoriske kartleggingsprøven i leseferdighet, jmfør tabell nr. 5 i resultatdelen. Dette kan tyde på at deltakerskolene tar sine elever, deres vansker, og deres læring på alvor, og at en ”vente og se”-holdning er lite fremtredende på gjeldende skoler. Å ta sine elever og deres læring på alvor er en forutsetning for å drive god opplæring.

5.5 Rutiner omkring tilbakemelding til foresatte og elev

Buli-Holmberg & Ekeberg (2009) skriver at evaluering har to sentrale formål. Foruten at evalueringen skal støtte læreren i arbeidet med tilpasset opplæring, skal evalueringen være en støtte for elev og foresatte i læringsprosessen. Kontinuerlig evaluering skaper dermed også et godt grunnlag for et tett skole-hjem-samarbeid. Oppsummert rapporterte samtlige lærere og rektorer som deltok i studien om at konferansetimen er den naturlige arenaen for å informere foresatte om deres barns prestasjoner på den obligatoriske kartleggingsprøven i leseferdighet. Dersom gjennomføringen av kartleggingsprøven skulle være i ubalanse med gjennomføringen av konferansetimene, rapporterer enkelte lærere og rektorer om ytterligere rutiner. Det

kan se ut til at deltakerskolene har etablerte rutiner for å informere foresatte om elevenes prestasjoner på den obligatoriske kartleggingsprøven. i leseferdighet.

Faglige undervisvurderinger har til hensikt å uttrykke og grunnlegge elevers faglige kompetanse, slik at veien videre synliggjøres, og eleven kan arbeide mot en videre måloppnåelse (Forskrift til Opplæringslova, 2006). Dermed skal ikke vurderingen kun være et redskap for læreren, men også et verktøy som gir et utbytte til eleven i form av økt mestring (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009). Ved å synliggjøre svakheter og styrker ved egne prestasjoner for elevene, bidrar denne informasjonen til en bevisstgjøring omkring egen læring og utvikling. Oppsummert rapporterte samtlige lærere som deltok i studien om at elevene i utgangspunktet får informasjon om egne prestasjoner på kartleggingsprøven på foreldrekonferansen sammen med foresatte. Enkelte lærere rapporterte om ytterligere rutiner dersom konferansetime og gjennomføringen av prøven ikke skulle klaffe. Ut over dette var det ingen av lærerne som rapporterte om ytterligere rutiner. Skoleledernes rapporteringer avviker imidlertid noe fra lærerrapporteringene. En av skolelederne ønsket ikke å uttale seg ikke om dette, mens andre rapporterte om at elevsamtalen var arenaen for å gi elevene en slik tilbakemelding. Ledelsen og lærerne på skole nr. 2 var de eneste av deltakerne som hadde sammenfallende rapporteringer i forhold tilbakemelding til den enkelte elev. Ytterligere en skoleleder fortalte at skolen ikke har god nok kontroll på hvordan dette foregår på systemnivå, og at det ikke var fastsatte rutiner på om elevene skulle delta på foreldrekonferansen. Foreldrekonferansen ble nevnt som en arena dersom elevene deltok på denne. I følge lærer deltok samtlige 2.klassinger på foreldrekonferansen hvert år.

Intervjumaterialet viser manglende samsvar mellom skolelederes og læreres rapporteringer i forhold til tilbakemelding av prøveresultater til elevene. Det kan være ulike forklaringer på dette. Det manglende samsvaret kan skyldes at lærerne ikke rapporterer om reell praksis til ledelsen, eller at ledelsen ikke involverer seg i praksisen omkring tilbakemelding til den enkelte elev. Forklaringene på det manglende samsvaret er ikke kjent. Det viktigste er likevel at det finnes en praksis for å gi tilbakemelding til den enkelte elev om elevens prestasjoner på kartleggingsprøven. Det er dermed viktig at skoleledere og lærere har et bevisst

forhold til det faktum at samtlige elever skal ha tilbakemeldinger om egne resultater på kartleggingsprøven (Utdanningsdirektoratet, 2011). Dette kan gagne til bevissthet omkring egen læring og utvikling hos den enkelte elev.

5.6 Begrensninger

I følge Tjora (2010) er det ikke uvanlig at samtalen kan få en bedre flyt etter hvert som intervjueren blir tryggere på seg selv og egen intervjuguide. I forhold til egen rolle i intervjusekvensene, merkes en klar forbedring av intervjuferdigheter med økt erfaring med metoden. Både stemmebruk og flyten i samtalen forbedres med økt metodeerfaring. Mer intervjuerfaring i starten av prosjektet kunne ha ført til et annet utkom i intervjusekvensene, og dermed et noe fyldigere datamateriale. Dette fordi evnen til å stille oppfølgingsspørsmål ved uklare formuleringer forbedret seg ved økt erfaring med metoden. Dette kan ha påvirket informasjonsmengden, ved at større mengder informasjon fremkom i de siste intervjuene enn de første.

Flere av leddene i en kvalitativ forskningsprosess dreier seg om tolkning. Et av disse leddene er forsker i møte med informantene. I denne situasjonen er det ikke kun forskeren som har en fortolkende rolle. Den enkelte informant må også tolke spørsmålene som stilles i en intervjusituasjon for å avdekke hva forskeren ønsker svar på. Dette dreier seg om fortolkninger av spørsmålsformuleringene. Det er ikke umulig at enkelte av forskerens spørsmålsformuleringer kan stå til hinder for forskerens intensjon med spørsmålene. Et eksempel på dette spørsmål nr. 7b, *"hvordan forklarer dere resultatene til elever med uventede resultater?"*, i intervjuguiden for lærerne. Forskerens intensjon med spørsmålet var å avdekke hvilke forklaringer lærerne tillegger de uventede resultatene. Det kan se ut til at enkelte av informantene tolket spørsmålet i forhold til tilbakemeldinger til den enkelte elev ved slike resultater. En slik misforståelse regnes likevel ikke for å være problematisk i denne sammenhengen, da spørsmål 7c, *"hvordan følger dere opp resultatene til elevene med uventet score"*, indirekte kan gi et svar på hvilke forklaringer lærerne tillegger uventede resultater.

Tjora (2010) hevder at informasjon som fremkommer gjennom intervjuer ikke alltid reflekterer informantenes sanne mening. Dette kan ha ulike grunner. Det kan hevdes at enkelte av spørsmålene i intervjuguidene i denne studien har en ledende formulering. Et eksempel på dette kan være spørsmål 2c i intervjuguiden for skoleledere, *”Har du forventninger til at lærerne setter seg inn i ideheftet før gjennomføringen av kartleggingsprøven?”*. Da ideheftet er en sentral del av prøvematerialet, og prøven er av obligatorisk karakter, kan informantene i studien ha tolket spørsmålet dithen at det forelå en forventning om positiv respons. Dette kan ha påvirket informantenes respons, som kan ha vært motivert av ønsket om å unngå å stilles i et uheldig lys. Da samtlige informanter likevel var informert om studiens anonymitet, ble spørsmålet inkludert i intervjuguiden, da anonymiteten øker sannsynligheten for ærlige besvarelser. Da intervjuene i tillegg ble gjennomført både på lærernivå og på ledelsesnivå, kan det antas at kårerne for skjønning av praksis er dårligere.

På spørsmål nr. 4 ble lærerne bedt om å gradere sine oppfatninger av i hvilken grad kartleggingsprøven var hjelpelig med å identifisere lesesvake elever etter en gitt skala. Lærerne i studien graderte ulikt, men ser ut til å ha relativt like begrunnelser for sine graderinger. Ut fra deres rapporteringer kan det dermed se ut til at lærerne har svært lignende oppfatninger hvis man studerer samtlige læreres respons på spørsmålene 4 og 7, jamfør vedlegg nr. 1. Til tross for lignende rapporteringer velger informantene å gradere svarene sine forskjellig. Poenget med graderingen var å lette analysearbeidet ved at informantene selv skulle avgjøre hvilket ”utsagn” som passet best i forhold til egne oppfatninger. Når informantene sannsynligvis deler mange av de samme oppfatningene, men likevel graderer ulikt, ser det ut til at noe av poenget med graderingen uteblir. Skyldes ulik gradering ulike tolkninger av den gitte skalaen, eller ulik meningsstyrke? Hva som er årsaken til den ulike graderingen er uvisst, men graderingen alene, uten utfyllende forklaringen, kunne gi et skeivt bilde av deres egentlige oppfatninger.

Det viste seg å være utfordrende å skulle gjennomføre gruppeintervju med lærerteamene på enkelte av deltakerskolene, grunnet sykdom og deltakerskoler med en klasse per trinn. Dette resulterte i kun to av fem gruppeintervjuer med lærerne i studien. Hvilke konsekvenser dette fikk for datamaterialet er ukjent, men det kan tenkes at intervjumaterialet ville vært fyldigere dersom flere gruppeintervjuer hadde blitt gjennomført. Flere hoder tenker bedre enn et, og ulike hoder tenker ulikt. Uteblivelsen av 3 gruppeintervjuer kan dermed ha ført til mindre informasjon, og mindre bredde i informasjonen som fremkom i intervjusekvensene. I en gruppeintervjusekvens fungerer informantene på mange måter som hverandres ”kontrollører”, ved at tilstedeværelsen av flere stiller krav til realistiske svar (Brandth, 1996). Reduseres validiteten til funnene ved et redusert antall gruppeintervju? Da intervjuene ble gjennomført både på lærernivå og på ledelsesnivå, kan det antas at deler av denne validiteten vil være gjeldende. Dette fordi rapporteringer på to nivåer i organisasjonen minsker muligheten for skjønning av praksis.

Informantene i dette forskningsprosjektet ble rekruttert via telefon, samt via fagkollegaer. I prosessen med rekrutteringen avsto 8 av de 13 spurte skolene fra å delta i forskningsprosjektet. Det kan være flere mulige årsaker til dette, men disse er ukjente. Informantene som valgte å delta i prosjektet kan også ha hatt sine ulike grunner for deltakelse. Har disse en mer positiv innstilling til de obligatoriske kartleggingsprøvene i leseferdighet? Har de en annen trygghet i forhold til egen kompetanse omkring lesing og rutiner for oppfølging av resultater på kartleggingsprøven? Dette blir selvsagt kun spekulasjoner uten grunnlag i dokumentert informasjon, men ved tolkning av resultatene er det viktig å ha et bevisst forhold til dette.

Det kan diskuteres hvorvidt resultatene fra intervjuene er generaliserbare. Utvalget er svært lite i forhold til populasjonene ”lærere på 2. trinn i den norske skolen” og ”skoleledere i Norge”. Det er dermed usikkert om funnene er representative for andre enn utvalget.

Gruppeintervjuer egner seg godt når forskerens formål er å belyse og utdype hva- og hvorfor-spørsmål, i stedet for å generalisere (Brandth, 1996). Intervjuerens formål var å avdekke informantenes opplevelse av den obligatoriske kartleggingsprøven i leseferdighet, og opplevelsen av rutinene for gjennomføringen av prøven på egen skole. Da dette i tillegg dreier seg om informantenes opplevelser, vil disse være personlige, og dermed også mer eller mindre unike.

Studien gir ikke rom for etterprøving av resultater. Allerup et al. (2009) har i sin studie sett på enkelte av de samme sidene ved den obligatoriske kartleggingsprøven i leseferdighet på 2. trinn. Det kan dermed være interessant å sammenligne funnene i denne prosjektoppgaven med funnene i studien. Det ser ut til at man finner noen de samme tendensene i begge studier. Allerup et al. (2009) avdekket gjennom spørreundersøkelser og intervju at om lag to tredjedeler av lærerne som deltok i studien mente at kartleggingsprøvene på 2. trinn ga god informasjon om de svakeste elevenes leseferdigheter og deres eventuelle problemer. Deltakerne i denne studien er for det meste positive til svært positive til kartleggingsprøven i leseferdighet, og til obligatorikken ved prøven. Dette funnet kan sammenlignes med det ovennevnte funnet til Allerup et al. (2009), og da disse funnene sammenfaller, øker troverdigheten til dette funnet i prosjektoppgaven. Allerup et al. (2009) baserte sin studie på et langt større utvalg, og har dermed en helt annen mulighet for generalisering av funn enn denne studien har.

Flere fagpersoner innen kvalitativ forskning opererer med begrepet ”lesergeneralisering”. Ved lesergeneralisering er det leseren selv som avgjør om funnene er overførbare til lignende situasjoner (Kvale, et al., 2009). Det kan tenkes at enkelte lærere og skoleledere kan gjenkjenne flere av aspektene ved kartleggingsprøven i leseferdighet som fremkommer i denne studien, og at leserne kan dele lignende oppfatninger om prøven som kartleggingsmateriell.

6.0 Konklusjon

Denne studiens problemstilling lyder som følger:

”Hvilken pedagogisk verdi ser lærere på 2. trinn i enkelte skoler i de obligatoriske kartleggingsprøvene i lesing i forhold til identifisering av lesesvake elever, og hvilke rutiner har skolene for å følge opp de elevene som scorer under kritisk grense på kartleggingsprøvene”

Empirien i denne studien viser at både skoleledere og lærere på 2. trinn i utgangspunktet har en positiv holdning til de obligatoriske kartleggingsprøvene på småtrinnet generelt, og på 2. trinn spesielt. Lærerne har mange argumenter for nytten av prøven. Samtlige lærere forteller, eksplisitt eller implisitt, at de verdsetter den obligatoriske kartleggingsprøvens bekreftende funksjon. Dermed identifiserer den obligatoriske kartleggingsprøven i leseferdighet, i følge lærerne i studien, de svake leserne, slik den er intendert å gjøre. Denne bekreftende funksjonen fører til økt trygghet omkring egen praksis. Lærerne på fire av skolene fortalte mer eller mindre implisitt om bruk av informasjon fra de ulike delprøvene om enkeltelevers prestasjoner i arbeidet med tilrettelegging av undervisning. Tre av lærerne rapporterte i tillegg om prøvens dokumenterende funksjon. Den bidrar til tidlig oppdagelse av elever med skriftspråkrelaterte utfordringer, som igjen kan føre til at disse får oppfølgingen de har behov for. For detaljerte beskrivelser av lærernes bruk av prøveresultater, se detaljerte beskrivelser i vedlegg nr. 3, 5, 7, 9, og 11, eller oversiktstabell nr. 6 i resultatdelen.

Alle skolelederne rapporterer om at ledelsen er involvert ved oppfølging av resultater på kartleggingsprøven. Det går frem av intervjuene med skolelederne at lærerne i liten eller ingen grad alene har ansvar for rutiner for oppfølging av kartleggingsresultatene. Flere av informantene nevner at resultatene diskuteres og vurderes i ressursteam/spesialpedagogisk team. Det er godt samsvar mellom lærernes og skoleledernes rapporteringene med hensyn til rutiner på fire av fem deltakerskolene. Felles for skolene hvor det er samsvar i rapporteringene, er at skolen som

organisasjon har gode rutiner for oppfølging av prøveresultatene. For detaljerte beskrivelser av rutiner på den enkelte deltakerskole, se vedlagte intervjuguider, eller studer oversiktstabell nr. 5 i resultatdelen.

I forhold til tilbakemeldingsrutiner om prestasjoner til foresatte og elever, går det frem av skoleledernes og lærernes rapporteringer at foreldre i hovedsak får informasjon om egne barns prestasjoner på foreldrekonferansen. I følge rapporteringene til lærerne som deltok i studien er foreldrekonferansen også arenaen for å gi tilbakemelding til elevene om egne prestasjoner. Samsvaret mellom lærernes og skoleledernes rapporteringer på dette spørsmålet er ikke særlig stort. Enkelte av skolelederne var ikke sikre på hvordan dette foregår, andre rapporterte om at elevsamtalen er arenaen hvor elevene får informasjon om egne prestasjoner på kartleggingsprøven. Kun rapporteringen ved en av skolene ser ut til å samsvare på spørsmålet angående tilbakemelding av resultater til elevene.

Empirien i studien viser at samtlige skoleledere, med unntak av en, rapporterer om kjennskap til ideheftet, og videreformidling av dette til involverte lærere. Fire av sju lærere som deltok i studien rapporterte om kjennskap til heftet. Ytterligere en lærere rapporterte om nylig kjennskap til dette. Av lærerne med kjennskap til heftet, var det kun én av disse om aktiv bruk av ideheftet i for- og etterkant av prøvegjennomføringen.

Hvorfor er det slik at bare en tredjedel av de spurte lærerne i studien til Allerup et al. (2009) mener at kartleggingsprøven bidrar til økt leseferdighet hos elevene, når hele to tredjedeler av dem mener at prøven gir god informasjon om leseferdigheten til de svakeste elevene? Prøvematerialet tilbyr svært mye informasjon utover elevenes prestasjoner i forhold til bekymringsgrensen. På bakgrunn av det som har kommet frem i intervjuene, ser det ut til at utfordringen blir å synliggjøre hvordan prøvematerialets potensiale best mulig kan utnyttes. Ved økt utnyttelse av informasjonen delprøvene tilbyr om enkelteleven, vil trolig prøvematerialets opplevde pedagogiske verdi økes.

7.0 Referanseliste

- Allerup, P., Kovac, V., Kvåle, G., Langfeldt, G., & Skov, P. (2009). Evaluering av det Nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnsopplæringen (*FoU-rapport 8/2009*): Agderforskning.
- Bjørndal, C. R. P. (2011). *Det vurderende øyet: observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brandth, B. (1996). Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst. In H. Holter & R. Kalleberg (Eds.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Buli-Holmberg, J., & Ekeberg, T. R. (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforl.
- Carlsten, C. T. (2002). *Norsk rettskrivings- og leseprøve for grunnskolen*. Oslo: Damm & Sønner AS.
- Dale, E. L. (1996). *Skolens undervisning og barnets utvikling: klassiske tekster*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, & Kalleberg, R. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Dobson, S., Eggen, A., & Smith, K. (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Engen, L., & Reikerås, E. (2006). Om barn, blåfjær og skriftspråklig læring. Kartlegging av lese- skrive- og regneferdigheter: hvordan og hvorfor? In M. E. Frislid & H. Traavik (Eds.), *Boka om GLSM - Grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Engh, K. R. (2011). *Vurdering for læring i skolen: på vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Engh, K. R., & Dobson, S. (2010). *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- FOR 2006-06-23 nr 724: Forskrift til opplæringslova. Med endringer, sist 27. juli 2011 (i kraft fra 4.august 2011) (2006).
- Gabrielsen, N. N. (2003). Barn som strever - forebygging og tidlig registrering. In E. Gabrielsen (Ed.), *Lese- og skriveutvikling. Fokus på grunnleggende ferdigheter*. Gjøvik: Gyldendal Akademisk.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education, 7: 6*.
- Holter, H., & Kalleberg, R. (1996). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforl.
- Hulme, C., & Snowling, M. (2009). *Developmental disorders of language learning and cognition*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Høien, T. (2004). *Håndbok til LOGOS: diagnostisering av dysleksi og andre lesevaner*. Bryne: Logometrica.
- Høien, T., & Lundberg, I. (2007). *Dysleksi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Høien, T., & Tønnesen, G. (2004). *Håndbok til ordkjedetesten*. Bryne.
- Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforl.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.

- Johnsen, K. (1984). *Orddiktater, 1.-6. klasse. Prøver for vurdering av rettskrivingsvansker*. Jæren: Universitetsforlaget.
- Kleve, B., & Tellefsen, H. K. (2009). Stegmodellen i matematikk: et verktøy for vurdering for læring? *Vurdering, prinsipper og praksis* (pp. S. 280-293). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsløftet. (2006). *Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., & Kennedy, A. M. (2003). PIRLS 2001 International report. IEA's study of reading literacy achievement in primary schools in 35 countries. . Chestnut Hill., Mass.: International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., & Foy, P. (2007). PIRLS 2006 international report. IEA's progress in international reading literacy study in primary schools in 40 countries. . Chestnut Hill, Mass.: International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Nilsen, S. (2011). Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning - med særlig vekt på barnetrinnet. In H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Eds.), *Lærerarbeid for tilpasset opplæring - tilrettelegging for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lov av 17.juli 1998 nr 61 om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) med endringer, sist ved lov av 24. juni 2011 nr 37 (i kraft 1. august 2011) (1998).
- Ordnett. (s.a.). Rutiner. Hentet 21.02.12, 2012, fra <http://www.ordnett.no/search?search=rutiner&lang=no>

- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene: om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforl.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Personvernombudet for forskning (2010). Personvernombudet for forskning. Hentet fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/>
- Programme for International Student Assessment. (2001). Knowledge and skills for life: first results fra the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000. Paris: OECD.
- Programme for International Student Assessment. (2004). Learning for tomorrow's world: first results fra PISA 2003 Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk: etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforl.
- Singleton, C., & Beech, J. R. (1997). *The psychological assessment of reading*. London: Routledge.
- Skjong, S. (2005). *GLSM: grunnleggjande lese-, skrive- og matematikkopplæring*. Oslo: Samlaget.
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Smith, K. (2009). Samspillet mellom vurdering og motivasjon *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Solheim, R. G., & Tønnessen, F. E. (2003). PIRLS. En norsk kortversjon av den internasjonale rapporten om 10-åringers lesekunnskaper. Stavanger.

St.meld. nr 16. (2006-2007). *...og ingen sto igjen - tidlig innsats for livslang læring.*
Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html>.

St.meld. nr 31. (2007-2008). *Kvalitet i skolen.* Hentet fra
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html>

St.meld. nr.47. (1995-1996). *Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem.* (Oslo): Hentet fra
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19951996/stmeld-nr-47-1995-96.html?id=461278>.

Store medisinske leksikon. (s.a.). *Face validity Store medisinske leksikon.* Hentet 14.04 fra <http://snl.no/.search?query=face%20validity;e=sml>

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode.* Bergen: Fagbokforl.

Tjora, A. H. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis.* Oslo: Gyldendal akademisk.

Tønnessen, F. E., Bru, E., & Heiervang, E. (2008). *Lesevansker og livsvansker: om dysleksi og psykisk helse.* Stavanger: Hertervig akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (21.07.2011). *Leseferdighet.* Hentet 04.01, 2012, fra
<http://www.udir.no/Vurdering/Kartlegging-gs/Leseferdighet/>

Utdanningsdirektoratet. (2009). *Idéhefte. Kartlegging av leseferdighet. I: Universitetet i Stavanger (Ed.). Stavanger*

Utdanningsdirektoratet. (2011). *Retningslinjer for gjennomføring 2012. Kartleggingsprøver i grunnskolen.*

Utdanningsdirektoratet. (2012, 20.02.12). Om kartleggingsprøver denne våren.

Hentet 22.02, 2012, fra <http://www.udir.no/Vurdering/Kartlegging-gs/Kartleggingsprover/Informasjon-om-kartleggingsprover-til-foreldre/>

Utdanningsdirektoratet. (s.a.). Grunnleggende ferdigheter i LK06. Hentet 24.02, 2012,

fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Om-LK06/Grunnleggende-ferdigheter-i-LK06/>

Van Dahl, V., Gees Solheim, R., Nøttaasen Gabrielsen, N., & Begnum, A. C. (2007).

Norske elevers leseinnsats og leseferdigheter - Resultater for fjerde og femte trinn i den internasjonale studien PIRLS 2006.

Woolfolk, A. (2007). *Educational psychology*. Boston: Pearson.

Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1	Intervjuguide lærer
Vedlegg 2	Intervjuguide rektor
Vedlegg 3	Intervju lærer skole 1
Vedlegg 4	Intervju rektor skole 1
Vedlegg 5	Intervju lærerteam skole 2
Vedlegg 6	Intervju undervisningsinspektør skole 2
Vedlegg 7	Intervju lærer skole 3
Vedlegg 8	Intervju rektor skole 3
Vedlegg 9	Intervju lærerteam skole 4
Vedlegg 10	Intervju rektor skole 4
Vedlegg 11	Intervju lærer skole 5
Vedlegg 12	Intervju rektor skole 5

VEDLEGG 1 - INTERVJUGUIDE lærerteam

BAKGRUNNSINFORMASJON OM LÆRERE I TEAMET

- A. Hvor lenge har du arbeidet som lærer?
- B. Hvor lenge har du arbeidet på småtrinnet?
- C. Har du gjennomført den obligatoriske kartleggingsprøven i leseferdighet på 1., 2., eller 3. trinn flere ganger?

GENERELLE OPPFATNINGER OMKRING DE OBLIGATORISKE KARTEGGINGSPRØVENE I LESEFERDIGHET OG DERES VEILEDNINGSHEFTE

- 1. Hva tenker og synes dere om at kartleggingsprøver i leseferdighet er obligatoriske på 1., 2., og 3.trinn? (*Pedagogisk verdi*)
 - a. Hvorfor?

- 2. I hvilken grad mener dere at kartleggingsprøven på 2.trinn gir dere tilstrekkelig informasjon om elevenes leseferdigheter?
I liten grad – til en viss grad – i stor grad? (*Pedagogisk verdi*)
 - a. Er det sider ved elevenes leseferdighet som kartleggingsprøvene ikke gir tilstrekkelig informasjon om?
 - b. Ja: Hvilke?

- 3. Kjenner dere til ideheftet til kartleggingsprøvene?
 - a. Ja: hvordan bruker dere det i forbindelse med utarbeiding av tiltak?
(*Pedagogisk verdi*)

YTTERLIGERE INFO OM ELEVENES FERDIGHETER/TILPASNING AV UNDERVISNING I FORHOLD TIL RESULTATER PÅ KP2

- 4. I hvilken grad mener dere at kartleggingsprøvene hjelper dere med å identifisere elever med behov for tettere oppfølging i lesesituasjoner?
I liten grad – til en viss grad – i stor grad?

- 5. Bruker dere andre kartleggingsverktøy for å kartlegge elevenes leseferdighet?
(*Rutiner*)
 - a. Hvilke kartleggingsprøver dreier dette seg om? Hvorfor blir akkurat disse prøvene benyttet?

- Carlsten?
 - Språk 6-16?
- b. Er gjennomføringen av disse del av en felles rutine for hele organisasjonen?
6. Er det andre kartleggingsverktøy dere synes gir bedre informasjon om elevenes leseferdigheter til dere som lærere? (*Pedagogisk verdi*)
- a. Ja: Innenfor hvilke områder innen elevenes ferdigheter?
7. Hender det at elever dere trodde ville få et godt resultat scorer under bekymringsgrensen? (*Pedagogisk verdi*)
- Ja: gjelder dette få, et middeltalls eller mange elever?
- a. Hender det at elever dere trodde ville få et svakt resultat scorer over bekymringsgrensen?
- Ja: Gjelder dette få, et middeltalls eller mange elever?
- b. Hvordan forklarer dere resultatene til elevene med uventede resultater?
- c. Hvordan følger dere opp resultatene til elevene med uventet score?
- andre prøver?
 - diskuterer med andre lærere?
 - samtale med eleven?
8. Har dere rutiner på skolen/på teamet for å følge opp de barna som scorer under kritisk grense på de obligatoriske kartleggingsprøvene? (*Rutiner*)
- a. Hvilke rutiner er dette snakk om?
- b. I hvilken grad vil dere si at disse rutinene er felles for organisasjonen som helhet?
I liten grad – til en viss grad – i stor grad?
- c. I hvilken grad vil dere si at det er opp til hver enkelt lærer/hvert enkelt lærerteam å etablere rutiner for oppfølging og tilrettelegging for disse elevene?
I liten grad – til en viss grad – i stor grad?

TILBAKEMELDING

9. Gir dere tilbakemeldinger til foreldrene angående elevenes score på kartleggingsprøvene? (*Rutiner*)
 - a. Hvordan gjøres dette?
 - Ved å innkalle til konferansetime?
 - Skriftlig informasjon om resultatene hjem til eleven?
 - Diskuteres resultatene per telefon?
 - b. Gjelder dette for samtlige elever, eller kun elever som scorer under kritisk grense på prøven?

10. Får eleven informasjon om egne prestasjoner på kartleggingsprøven? (*Rutiner*)
 - a. Hvordan gjøres dette?
 - Ved elevsamtale?
 - Samtidig med foreldre på konferansetime?
 - Går lærer og elev gjennom prøven sammen?
 - b. Gjelder dette for samtlige elever, eller kun elever som scorer under kritisk grense?

VEDLEGG 2 - INTERVJUGUIDE Rektorer

BAKGRUNNSINFORMASJON OM REKTOR

1. Hvor mange års erfaring har du i rektorrollen?
2. Hvor mange av disse årene har du vært rektor ved denne skolen?
3. Hva er din bakgrunn i arbeidslivet før du ble tilsatt som rektor?

GENERELLE OPPFATNINGER OMKRING DE OBLIGATORISKE KARTLEGGINGSPRØVENE I LESEFERDIGHET OG DERES VEILEDNINGSHEFTE

1. Hva tenker og synes du om at kartleggingsprøver i leseferdighet er obligatoriske på 1., 2., og 3.trinn? (*Pedagogisk verdi*)
 - a. Hvorfor?
2. Det er utarbeidet et idehefte i tillegg til veiledningsheftet til kartleggingsprøvene. Kjenner du til dette heftet, og har satt deg inn i dette? (*Pedagogisk verdi*)
 - a. Hvis ja, hvilken pedagogisk verdi ser du i ideheftet?
 - b. Er ideheftet gjort tilgjengelig for din lærerstab?
 - c. Har du forventninger til at lærerne setter seg inn i ideheftet før gjennomføringen av kartleggingsprøven?
3. Hvem i ledelsen har hovedansvar for kartleggingsprøvene på 1., 2., og 3. trinn på din skole? (*Pedagogisk verdi*)
 - a. I hvilken grad mener du at kartleggingsprøven på 2.trinn gir dere tilstrekkelig informasjon om elevenes leseferdigheter?
I liten grad – til en viss grad – i stor grad?
 - b. Er det sider ved elevenes leseferdighet som kartleggingsprøvene ikke gir tilstrekkelig informasjon om?
 - a. Ja: Hvilke?

YTTERLIGERE INFORMASJON/TILPASNING AV UNDERVISNING I
FORHOLD TIL RESULTATENE PÅ KARTLEGGINGSPRØVEN I
LESEFERDIGHET

4. Har skolen etablerte rutiner for å benytte andre kartleggingsverktøy for å identifisere elever med behov for ekstra oppfølging innen lesing, eller foretar den enkelte lærer selv en vurdering av om andre kartleggingsverktøy skal benyttes? (kartlegging av enkeltelever og hele klasser) (*Rutiner*)
 - c. Hvilke kartleggingsprøver dreier dette seg om?
 - Carlsten?
 - Språk 6-16?
 - d. Hvorfor blir akkurat disse prøvene benyttet?
5. Har skolen utarbeidet rutiner som er felles for organisasjonen ved utarbeiding av tiltak for elever som scorer under kritisk grense på prøvene? (*Rutiner*)
 - d. Hvilke rutiner er dette snakk om?
 - e. I hvilken grad vil du si at det er opp til hver enkelt lærer/hvert enkelt lærerteam å etablere rutiner for oppfølging og tilrettelegging for disse elevene?
I liten grad – til en viss grad – i stor grad?

TILBAKEMELDING

6. Har skolen rutiner på å informere foreldre om resultatene på de obligatoriske kartleggingsprøvene i leseferdighet, eller er hver enkelt lærer ansvarlig for dette? (*Rutiner*)
 - c. Hvordan gjøres dette?
 - Ved å innkalle til konferansetime?
 - Skriftlig informasjon om resultatene hjem til eleven?
 - Diskuteres resultatene per telefon?
 - d. Gjelder dette for samtlige elever, eller kun elever som scorer under kritisk grense på prøven?

7. Har skolen rutiner på å gi informasjon om egne prestasjoner på kartleggingsprøven til elevene, eller er hver enkelt lærer ansvarlig for dette?
(*Rutiner*)
- c. Hvordan gjøres dette?
- Ved elevsamtale?
 - Samtidig med foreldre på konferansetime?
 - Går lærer og elev gjennom prøven sammen?
- d. Gjelder dette for samtlige elever, eller kun elever som scorer under kritisk grense?

VEDLEGG 3 - Lærer, skole nr. 1

BAKGRUNNSINFORMASJON OM LÆRERE I TEAMET

A. Hvor lenge har du arbeidet som lærer?

Ja, det var det.. Jeg har vel vært i 13-14 år.

B. Hvor lenge har du arbeidet på småtrinnet?

Jeg har vært på småtrinnet hele tiden mens jeg har jobbet som lærer.

C. Har du gjennomført den obligatoriske kartleggingsprøven i leseferdighet på 1., 2., eller 3. trinn flere ganger?

Jeg har gjennomført kartleggingsprøven i leseferdighet på 1., 2., og 3.trinn mange ganger.

GENERELLE OPPFATNINGER OMKRING DE OBLIGATORISKE KARLTEGGINGSPRØVENE I LESEFERDIGHET OG TILHØRENDE IDEHEFTE

1. Hva tenker og synes dere om at kartleggingsprøver i leseferdighet er obligatoriske på 1., 2., og 3.trinn? (*Pedagogisk verdi*)

Nei, jeg synes det er veldig positivt. Før gjennomførte vi også prøver, selv om disse ikke var obligatoriske. I alle fall har jeg vært borti at det alltid har blitt gjort, og ja, jeg synes det er positivt.

a. Hvorfor?

Fordi det blir et redskap for oss lærerne slik at vi får se hvor elevene ligger, og hvor vi må sette inn støtet, og sånn. Og så selvfølgelig er det jo slik som med alle slike prøver at noen elever kan føle at, ja, det er ikke sikkert at vi klarer å fange opp alle elevene slik de er, kanskje de ikke har dagen, eller at... ja, for det går jo på tid. Så det er jo litt dumt, det med tidspresset, at jeg kunne ønsket at, det helt optimale hadde jo vært at det ikke var tidspress på prøven, men det er det jo.

2. I hvilken grad mener dere at kartleggingsprøven på 2.trinn gir dere tilstrekkelig informasjon om elevenes leseferdigheter?

I liten grad – til en viss grad – i stor grad? (*Pedagogisk verdi*)

Ja, da blir det egentlig i stor eller til en viss grad. På mange elever kan det være i stor grad, men det er jo det aspektet med tidspresset. Særlig når du skal lese og forstå ting. Nå er det jo en stund siden jeg har gjennomført disse prøvene, men jeg husker det med at de leser og forstår ting. Og i og med at de er i den pressede situasjonen, så er det liksom det med instruksjonene, da har jeg sett at de tingene kan forvirre elevene litt. Hadde de vært i en normal situasjon hadde de klart å lest det de skulle, sett på bildet og krysset av på riktig svar, men her kan prøvesituasjonen ødelegge litt. Derfor må jeg svare i tilstrekkelig til stor grad.

- a. Er det sider ved elevenes leseferdighet som kartleggingsprøvene ikke gir tilstrekkelig informasjon om?

Jeg synes det er vondt å svare på, fordi vi som lærere kjenner jo elevene fra før. Vi er jo ikke sensorer. Slik at jeg ser de i så mange situasjoner, at jeg føler at selve seansen kan være litt... for noen så kan det faktisk.. nå må jeg tenke litt.. jeg har alltid bare sagt at jeg synes det er positivt, men men.. Jeg ser jo noen som synes det er litt spennende, men det ser jeg ikke hos de svake elevene, men jeg ser ikke det hos de gode. Der ser jeg at de gjennomfører den som bare det, de krysser av, de klarer det godt, så det må bli et lite sånn hos de svake så kan det godt være at de hadde presset seg bedre hvis det ikke hadde vært for tidspresset og prøvesituasjonen.

- b. Ja: Hvilke?

Prøvene graderer jo ikke de flinke, men de sier jo mye om hva de vil mestre i et klasserom likevel, for det må jo elevene være.... i et klasserom med mange andre, liksom.

3. Kjenner dere til ideheftet til kartleggingsprøvene?

Nei, det kjenner jeg ikke til.

- a. Ja: hvordan bruker dere det i forbindelse med utarbeiding av tiltak?
(Pedagogisk verdi)

YTTERLIGERE INFO OM ELEVENES FERDIGHETER/TILPASNING AV UNDERVISNING I FORHOLD TIL RESULTATER PÅ KP2

4. I hvilken grad mener dere at kartleggingsprøvene hjelper dere med å identifisere elever med behov for tettere oppfølging i lesesituasjoner?
I liten grad – til en viss grad – i stor grad?

Ja, det er i en stor grad hvis det er noen du har følt at... ja, det er i stor grad. Si at jeg gjerne har sett at en elev sliter veldig i lesing, med bokstavene for eksempel og med lesing, så skal det faktisk noe til nå for at de skal få midler til forbedring. De får jo ikke ekstraundervisning, og det er pengesparing og sånn, men med en gang du har en prøve å vise til, men med en gang du har en prøve å vise til, at ”se hun scorte helt rødt”, liksom, så i den grad, så har jeg faktisk mange ganger vært med på at disse elevene har fått ekstraundervisning i lesing, eller fått ekstra midler på det. Så det er på en måte en bekreftelse av det jeg allerede har sett, men jeg har det svart på hvitt, og det hjelper når jeg skal ta det videre i systemet. Og av og til kan jeg bli positivt overrasket også, fordi liksom ”å herlighet, fikk hun så mye med seg?”, ja, så jeg føler at de kartleggingsprøvene er veldig nyttige, enten ved at du får bekreftelse på ting du har trodd, eller at ”jaja, hun har forstått det og det, men det kan bare være at hun er sjenert når hun skal lese eller at hun er ukonsentrert i timen”.

5. Bruker dere andre kartleggingsverktøy for å kartlegge elevenes leseferdighet?
(*Rutiner*)

Nei.

a. Hvilke kartleggingsprøver dreier dette seg om? Hvorfor blir akkurat disse prøvene benyttet?

- Carlsten?
- Språk 6-16?

b. Er gjennomføringen av disse del av en felles rutine for hele organisasjonen?

6. Er det andre kartleggingsverktøy dere synes gir bedre informasjon om elevenes leseferdigheter til dere som lærere? (*Pedagogisk verdi*)

Vet du hva, lederen for ressursteamet tar seg av disse kartleggingsprøvene. Hun tar nok noen tester, men hvilke tester hun tar, og hva som ligger i disse, det må jeg si at jeg kjenner så lite til. Jeg har alltid vært kontaktlærer, og da er det hun som tar seg av det.

b. Ja: Innenfor hvilke områder innen elevenes ferdigheter?

7. Hender det at elever dere trodde ville få et godt resultat scorer under bekymringsgrensen? (*Pedagogisk verdi*)

Nei, det har jeg aldri vært med på at elever har scoret under kritisk grense hvis jeg har trodd at de var flinke.

- Ja: gjelder dette få, et middeltalls eller mange elever?

a. Hender det at elever dere trodde ville få et svakt resultat scorer over bekymringsgrensen?

- Ja: Gjelder dette få, et middeltalls eller mange elever?

Ja, det har hendt. Det gjelder fåtallet, men det hender. Men det er ikke slik at det hender ofte, har jeg opplevd. Så som regel er magesfølelsen gjeldende.

b. Hvordan forklarer dere resultatene til elevene med uventede resultater?

Vet du hva, jeg har vært med på så mye forskjellig fra jeg begynte. I begynnelsen når vi gjennomførte disse prøvene, snakket vi nesten ikke om gjennomføringen av prøven til elevene i det hele tatt, det var bare slik at vi sa ”nå skal vi gjøre en ting, nå skal dere svare på noen spørsmål”, og vi tok det i to kull. Nesten så elevene ikke visste hva det var. Mens nå har det utviklet seg til å bli at, fordi nå har de jo de nasjonale

prøvene og sånn, at vi gjerne har funnet ut at det gjerne er litt kjekt at elevene vet det selv, sant, at det må være en indre motivasjon for de, så nå vet elevene veldig godt om at de skal ha denne prøven snart, de skal ha den etter påske vet du, sant, og de synes det er kjekt å ha den. Men nå har jeg vært vekke noen år, jeg har jo hatt permisjon nesten i to år, sant, så det er jo en stund siden jeg har hatt prøvene, men de siste kullene jeg hadde før jeg gikk ut i permisjon, da også var det slik at de gledet seg til å ha prøven. Og etterpå var de spente på resultatene. Men jeg fortalte aldri de det gjaldt om at de lå under kritisk grense. Men vi snakket jo om at de hadde veldig mye bra, men at... Nei, jeg føler ikke at de har fått vite at de har lav score.

c. Hvordan følger dere opp resultatene til elevene med uventet score?

- andre prøver?
- diskuterer med andre lærere?
- samtale med eleven?
- retest?

Jeg husker veldig godt et eksempel, der ei jente som jeg i utgangspunktet trodde var svakere fikk det godt til, da tok vi andre prøver. Men jeg husker så veldig godt denne eleven også, og vi snakket om det at hun fikk det bedre til enn forventet, mange ganger tar vi en samtale og hører hva de synes er vanskelig, men det ble ikke gjort så mye mer enn det, at vi snakket om det, men hun hadde ikke en kjempehøy score, det var rett før hun hadde havnet på den kritiske grensen. Vi tok noen andre prøver også, og jeg tror hun fikk bitte litt ekstraundervisning.

8. Har dere rutiner på skolen/på teamet for å følge opp de barna som scorer under kritisk grense på de obligatoriske kartleggingsprøvene? (*Rutiner*)

Ja, det vil jeg si at vi har. Men da er det hun lederen for spesialpedagogisk team som tar seg av det, at hun tar dem ut og ser litt på dem, og snakker med foreldrene og avgjør hva som skal gjøres videre. Men når det er sagt, blir det vanskeligere og vanskeligere å få ekstra ressurser.

a. Hvilke rutiner er dette snakk om?

Skolen har jo også forandret seg, så for å ta et eksempel har jo ikke alle like leselekser lenger. Sånn at egentlig får de jo hjelp ved at de har lettere bøker, lettere leselekser, og mine elever har gjerne ikke sideantall de skal lese, men har at de skal lese minimum ti minutt, gjerne et kvarter i ei bok. For nå har vi norsklærere mye mer tro på at de skal få glede ved lesing ved å lese noe kjekt, og det er ikke så mye fokus på antall sider. Og det kjenner jo vi voksne på også, for eksempel jeg og en venninne kan jo ha lest det samme og ha samme utbytte av det selv om jeg har lest femti sider og hun hundre. Så det brenner jeg sånn for med elevene også, at det skal være noe kjekt, så de leser. Det kan være Donald eller Supermann, så lenge de får mengdetrening. Og når du tenker sånn blir det gjerne ikke så brukt for den ekstraundervisningen heller. Fordi vi har noe som heter lesesiesta, et kvarter hver dag på skolen, og da er jo poenget at de skal ha det kjekt med boka, når de leser, så det er på en måte allerede ganske tilpasset, for det er jo ikke slik at alle gjør det samme. Men det er jo en utfordring å få det til, men derfor så ser jeg på en måte at dette med

spesialundervisning, hvor bra det er, men de får i alle fall lettere bøker, og det blir lettere for meg å se hvilken nivåinndeling de skal ha på småbøker.

- b. I hvilken grad vil dere si at disse rutinene er felles for organisasjonen som helhet?
I liten grad – til en viss grad – i stor grad?

Ja, altså, jeg vil si i stor grad. Vi har rutiner på skolenivå som leder for spesialpedagogisk team tar seg av.

- c. I hvilken grad vil dere si at det er opp til hver enkelt lærer/hvert enkelt lærerteam å etablere rutiner for oppfølging og tilrettelegging for disse elevene?
I liten grad – til en viss grad – i stor grad?

I stor grad, føler jeg. Jeg jobber mye med tilpasning av undervisning. Sånn så nå har jeg en klasse på 16 elever, så det er jo en veldig forskjell fra for eksempel en klasse på 27 elever, slik jeg hadde sist. Så det kan variere hvor utfordrende det vil være å finne tiltak for de ulike elevene, det kommer an på elevmassen og de individuelle elevene. Nå kjenner jeg mine 16 ut og inn, har ingen med IOP, ingen så trenger assistent eller noe, så da går det så glatt. Så det er veldig individuelt hvilken klasse du har, og det kan være veldig forskjellig fra år til år hvor utfordrende tiltaksbiten er.

TILBAKEMELDING

9. Gir dere tilbakemeldinger til foreldrene angående elevenes score på kartleggingsprøvene? (*Rutiner*)

- a. Hvordan gjøres dette?
- Ved å innkalle til konferansetime?
 - Skriftlig informasjon om resultatene hjem til eleven?
 - Diskuteres resultatene per telefon?

Ja, vi tar alltid opp resultatene på foreldrekonferansen. Det har vi alltid pleid å gjøre.

- b. Gjelder dette for samtlige elever, eller kun elever som scorer under kritisk grense på prøven?

Det gjelder alle elevene. Og som regel er jo elevene med på denne. Så da får de høre det der.

10. Får eleven informasjon om egne prestasjoner på kartleggingsprøven?
(*Rutiner*)

De får ikke vite hvem som var best, og hvem som fikk så og så mange poeng, men de får vite at ”du gjorde det veldig bra”, eller det blir mer slik at, si at du hadde alt riktig, da sier jeg det at ”dette gikk veldig bra, og du hadde gjort nesten alt riktig”. Hos de som havner under kritisk grense synes jeg det er viktig å si at ”du hadde masse bra der, men det va jo masse du ikke hadde svart på”. Men det skal så mye til for å havne under den kritiske grensen, det som er at det skal veldig mye til å være på det helt beste, og det skal veldig mye til å score på det helt laveste, mens det er en gedigen bolk i midten. Og de som ligger i den midterste bolken, men helt nederst, de mener jeg at også kunne vært under kritisk grense. Men de så havner under kritisk grense har som regel så store problemer, at de er svært klar over dette selv også. Jeg sitter ikke å sier at ”det var dumt”, de vet det som regel veldig godt selv. De har store problemer, og gjerne liker de ikke å lese, men er flinke i andre ting. Vi snakker heller om hva som gjør at de ikke liker lesing, om det er fordi de synes det er kjedelig, og i så tilfelle hva vi kan gjøre for at det skal bli kjekkere å lese. Så jeg er mer opptatt av om de synes det er kjekt eller ikke, og vanskelig eller ikke. Men si at du har en førsteklassing som ikke kan bokstavene, og du ser dette, og si at du tror at de kommer fra et hjem der du tror at de ikke gjør lekser eller at det er noe annet som gjør at de ikke leser, så sier jeg ”vet du hva, du må lære deg bokstavene. Nå skal du snart begynne i andre klasse, prøv deg om du øve deg på lydene og bokstavene. De små og de store, liksom. Og det kan du gjøre ved at du får mor til å lese for deg, få hun til å være med deg å lese, - medlesing, hør på bøker”. Så jeg sier direkte til dem hva de må gjøre for å bli bedre. ”Ikke se så mye på fjernsyn, få heller mor til å høre deg i bokstavene, prøv å skriv dem”, og det sier jeg til foreldrene også. Det er kjempeviktig, det er alfa/omega at du snakker med dem om det.

a. Hvordan gjøres dette?

- Ved elevsamtale?
- Samtidig med foreldre på konferansetime?
- Går lærer og elev gjennom prøven sammen?

b. Gjelder dette for samtlige elever, eller kun elever som scorer under kritisk grense?

Det gjelder alle elevene. Og som regel er de med på foreldrekonferansen, og får høre noe om egne prestasjoner der også.

VEDLEGG 4 - Rektor, skole nr. 1

BAKGRUNNSINFORMASJON OM REKTOR

A. Hvor mange års erfaring har du i rektorrollen?

Jeg har vært rektor ved skolen her i 4,5 år. Før det var jeg i mange år lærer, undervisningsinspektør og fungerende rektor på en skole nær sentrum, som er en rein barneskole. Summen av de årene jeg fungerte der va 3,5 år som rektor der, så jeg har fungert i summen 8 år som rektor. Så har jeg hatt ett år før det som inspektør.

B. Hvor mange av disse årene har du vært rektor ved denne skolen?

4,5 år.

C. Hva er din bakgrunn i arbeidslivet før du ble tilsatt som rektor?

Jeg har 26-27 år som lærer eller leder i Stavangerskolen.

GENERELLE OPPFATNINGER OMKRING DE OBLIGATORISKE KARTLEGGINGSPRØVENE I LESEFERDIGHET OG DERES VEILEDNINGSHEFTE

1. Hva tenker og synes du om at kartleggingsprøver i leseferdighet er obligatoriske på 1., 2., og 3.trinn? (*Pedagogisk verdi*)
 - b. Hvorfor?

Altså, hvis omfanget av obligatoriske prøver ikke blir for stort. På denne skolen har vi omtrent 23-24 obligatoriske prøver pr. år. Noen er obligatoriske nasjonalt, andre er pålagt av Stavanger kommune. Noen av disse prøvene er det ganske mye arbeid knyttet til, og mye av dette faller på rektor eller ledelsen, og en god del faller på lærerne. Samtidig med at det er så stort volum på det, så er dette bare en liten del av det å drive skole. Samtidig så er det veldig viktig at vi kartlegger og kvalitetssikrer den undervisningen som drives, det synes jeg er viktig. Men jeg vil og si det at flere av disse kartleggingsprøvene ikke gir oss mye informasjon, stort sett vet vi det resultatene sier. Det hender av og til at vi avdekker noe, men det er sjelden. Jeg er ikke i mot obligatoriske prøver, men jeg er opptatt av at volumet ikke blir for stort, og at når vi har dem må de faktisk være så gode at de avdekker det vi er på jakt etter. Jeg tror også at vi bruker dem for det de er gode for. Nå vil jeg si det, at noen av disse kartleggingsprøvene er ikke gode nok til å kartlegge alle sidene ved elevenes leseferdighet. Noe får vi et for lite igjen for, spesifikt. De gir oss for lite arbeidsredskap til videre veiledning av de enkelte elevene. Ta for eksempel kartleggingsprøvene i lesing på 1., 2., og 3. trinn. Jeg oppfatter at disse er gode til å kartlegge om en elev er svak, og sliter med lesing, men det er stort sett ting vi vet fra før. Den er ikke god til å gradere de elevene som ikke sliter med lesing. Det står i veiledningsheftet at prøvene er relativt enkle, og at flere av elevene vil klare de fleste oppgavene tar opp veiledningsheftet og leser. I alle fall på denne skolen med relativt få elever har vi god oversikt, lærerne vet stort sett hvem som er sterke og hvem som

er svake. Det vi hadde hatt behov for å vite er ”hva skal den enkelte elev jobbe videre med”, og der gir ikke kartleggingsprøvene et godt nok svar. Jeg kan også si at det er viktig for meg å si at jeg *ikke* er i mot obligatoriske kartleggingsprøver. Vi på denne skolen gjennomfører også flere prøver enn det som er obligatorisk. Og når jeg sier at det er ca 23-24 obligatoriske prøver, så kommer de vi gjennomfører i tillegg. Så vi har flere prøver, og dette gjør vi fordi vi er opptatt av å danne oss et best mulig bilde. Hvis disse prøvene er redskaper som danner et godt bilde, kan vi bruke dem. Hvis ikke kan vi ikke bruke dem så mye. Kartlegging for kartleggingens skyld har ingen verdi. Vi må kunne bruke resultatene.

2. Det er utarbeidet et idehefte i tillegg til veiledningsheftet til kartleggingsprøvene. Kjenner du til dette heftet, og har satt deg inn i dette? (*Pedagogisk verdi*)

Jeg kjenner til heftet, men ikke i detalj.

- a. Hvis ja, hvilken pedagogisk verdi ser du i ideheftet?

Jeg har skimmet gjennom heftet, og videreformidlet dette til de av mine lærere som det er aktuelt for.

- b. Er ideheftet gjort tilgjengelig for din lærerstab?

Jeg har skimmet gjennom heftet, og videreformidlet dette til de av mine lærere som det er aktuelt for.

- c. Har du forventninger til at lærerne setter seg inn i ideheftet før gjennomføringen av kartleggingsprøven?

Jeg har forventninger om at de setter seg inn i prøvene og materialet rundt disse, og jeg prøver å videreformidle til lærerne så godt jeg kan lenker fra udir når det gjelder disse obligatoriske prøvene, og da tar jeg for gitt at de setter seg inn i problemstillinger rundt det.

3. Hvem i ledelsen har hovedansvar for kartleggingsprøvene på 1., 2., og 3. trinn på din skole? (*Pedagogisk verdi*)

På en måte er det meg. Samtidig er også lederen av skolens ressursteam tungt inne her. Det er ofte hun som tar prøvene med seg ut til lærerne, og videreformidler informasjon om hvordan det skal registreres og lignende. Her består ressursteamet av de som har hovedansvaret for spesialundervisningen. Lederen for ressursteamet har hovedansvar for alle de elevene med enkeltvedtak. Hun tar seg også av henvisning til PPT, tilbakemelding, hun har arkivet på spes.ped-elevene og kontakt med PPT. Vi har møte hver fjortende dag, og annenhver gang, altså en gang i måneden, er PPT med på de møtene. PPT er også en del av skolens ressursteam, men disse møter ikke på alle møtene.

- a. I hvilken grad mener du at kartleggingsprøven på 2.trinn gir dere tilstrekkelig informasjon om elevenes leseferdigheter?
I liten grad – til en viss grad – i stor grad?

Jeg har allerede sagt litt om det, og jeg vil si, at det vi opplever generelt, er at vi ikke får vite så mye mer enn det vi vet fra før. Noen ganger gjør vi det, og da har vi rutiner vi iverksetter, men jeg kunne hatt lyst å si i stor grad, men jeg tror jeg må si i liten grad. Stort sett vet vi det prøven avdekker, men den bekrefter ofte det vi vet. Av og til kan det også være greit, og det er klart at det er veldig greit når vi skal videreformidle til foreldrene hvor eleven står. Da kan det være greit å henvise til resultatene på kartleggingsprøvene.

- b. Er det sider ved elevenes leseferdighet som kartleggingsprøvene ikke gir tilstrekkelig informasjon om?

Ja. Og særlig gradering av de med høye ferdigheter. Jeg vil gjerne tilføye at disse prøvene er bedre enn noe av de verktøyene vi har hatt før, for eksempel har det vært vanlig, og i en tidsperiode var det også obligatorisk i Stavanger kommune å gjennomføre Carlsten. For 1,5 år siden ca sa politikerne at med to såkalt kommunalt obligatoriske prøver så kan skolen velge disse vekk, og da har vi valgt Carlsten vekk. Utdanningsdirektoratet sine prøver er kvalitetsmessig bedre enn for eksempel Carlsten. Vi har prøvd å finne gode alternativer til Carlsten, og vi sliter med å finne gode alternative. Carlsten er for gammel, og for geografisk, opplever jeg. Det er noen ord som i liten grad er aktuelle å bruke på Vestlandet til forskjell fra Østlandet. Det er det ene. For det andre har den alt for stort fokus på hastighet, og dermed for lite på forståelse. Hvis en elev har lav hastighet, men høy forståelse får han her dårlig forståelse, og det gir faktisk feilinformasjon til foreldrene, fordi at eleven kommer dårlig ut med kritisk forståelse, men eleven har kanskje forstått alt av det han har lest, men leser så seint at han har ikke scoret ut alt, men har likevel full forståelse. Og da vil jeg si at det er mye bedre å lese seint og ha god forståelse, enn å lese alt og ha svak forståelse. Og det opplever jeg er en veldig tydelig trend, både i nasjonale prøver og ikke minst på videreutdanning innenfor norsk, vi har en del lærere som videreutdanner seg innen norsk, at det kun handler om forståelse og begreper. Ikke om reproduksjon, men om videre tolkning av det du har lest, og altså ikke om hastighet. Så hastighet er på vei ut, forståelse er tungt inne. Der er ikke Carlsten, og da er likevel utdanningsdirektoratet sine prøver bedre. Men de klarer altså ikke å skille elever på toppnivå.

- a. Ja: Hvilke?

YTTERLIGERE INFORMASJON/TILPASNING AV UNDERVISNING I FORHOLD TIL RESULTATENE PÅ KARTLEGGINGSPRØVEN I LESEFERDIGHET

4. Har skolen etablerte rutiner for å benytte andre kartleggingsverktøy for å identifisere elever med behov for ekstra oppfølging innen lesing, eller foretar

den enkelte lærer selv en vurdering av om andre kartleggingsverktøy skal benyttes? (kartlegging av enkeltelever og hele klasser) (*Rutiner*)

a. Hvilke kartleggingsprøver dreier dette seg om?

- Carlsten?
- Språk 6-16?

Vi har for eksempel brukt ordkjedetester, og Carlsten, og kanskje har vi brukt andre også, men det er ressursteamlederen som sitter med best oversikt over disse aktuelle prøvene. Det vi er i ferd med å prøve å gjennomføre på sikt, er LOS, som mer dreier seg om kartlegging av den enkelte elev. Der har vi jobbet litt med tanken/strategien bak LOS, og nå på 1-7 klasse skal lærerne innen kort tid prøve å kartlegge en elev, så vi er i startgropen. LOS er et system som Lesesenteret og Universitetet i Stavanger er i ferd med å utvikle eller har utviklet. Den viktigste forskjellen mellom for eksempel SOL og LOS er at SOL sier på en måte at lesing er et hierarki, der du først må ha det, så må du ha det, og så må du ha det, og så kartlegger du elevene for å finne ut hvor langt i hierarkiet de har kommet. LOS bruker på en måte mye av de samme elementene som må være til stede i lesingen, men de sier helt klart at dette ikke er noe hierarkisk, det er mer integrert, og du kan også bli en god leser uten at du har en komponent helt på plass, fordi en svakhet kan kompenseres. Så de er ikke så hierarkiske i sin tanke, og er veldig tydelige på at lesing handler om forståelse, slik vi var inne på tidligere. De er mer spesifikke på dette som har med forståelse enn det jeg synes SOL er. Jeg har stor sans for SOL, men vi har valgt LOS.

b. Hvorfor blir akkurat disse prøvene benyttet?

Det har spes.ped-læreren mer kjennskap til.

5. Har skolen utarbeidet rutiner som er felles for organisasjonen ved utarbeiding av tiltak for elever som scorer under kritisk grense på prøvene? (*Rutiner*)

a. Hvilke rutiner er dette snakk om?

For det første prøver vi å gjennomføre et system som vi har lagt opp slik som dette; 1. lærerne gjennomfører kartleggingsprøvene, de sender resultatet til meg, jeg registrerer disse i nettportalen, slik jeg skal gjøre. Samtidig sendes resultatene til ressursteamet, og når resultatene samles inn skal de være anonyme på navn utad, men navngitte i den videre interne prosessen. I tillegg til dette så går også resultatet til driftsstyret og det legges ut på hjemmesidene. Det er liksom den formelle veien. Så drøfter rektor og leder av ressursteam kort resultatene, og så har vi en samtale med de aktuelle lærerne om resultatene, og eventuelt hva vi skal gjøre som følge av dette. Da har vi fokus litt på helheten, som i hvordan er denne klassen, er klassen svak/dårlig, hvis klassen er generelt svak, må vi se om det vi gjør er helt feil i denne klassen. Hvis det gjelder enkeltelever, går det på om dette er noe vi visste fra før, og det er det jeg sier at veldig ofte får vi et resultat vi kjente fra før. Men så vurderer vi tiltak. Det kan være ekstraressurser i en klasse, vanligvis er det ”prøv å tilrettelegg innenfor de rammene

som er fra før”. Det kan også være i noen tilfeller ekstra tiltak. En del av de tiltakene kan være for eksempel retesting etter en periode, særlig hvis vi oppdager elever som scorer helt annerledes enn det vi trodde, og det hender av og til. Og av og til retester vi, tar den samme testen på ny, og av og til hender det faktisk at noen elever har hatt en dårlig dag, og dermed kommer uventet dårlig ut. Og så retester vi med den samme testen og finner ut av at eleven ikke har noe problem likevel, men at det var dagsformen som slo ut på prøven. Og der er lærerne veldig kvikke, fordi ofte har en lærer med for eksempel 20 elever ganske god kontroll på læringstrøkket, stort sett vet lærerne mye. Et tiltak kan jo også være å gå videre med annen type testing, og da har vi et arsenal å ta av. Vi har logoskompetanse her på skolen, og i tilfeller der vi mener det er nødvendig, iverksetter vi LOGOS. Vi vurderer annen testing, og også videre henvisning til PPT dersom det er så alvorlig. Den rutinen pleier vi ha. Ressursteam, rektor ser på resultatene, kommer i dialog med lærerne, vurderer situasjonen, er det noen ting vi vet og ikke vet fra før, hvis det er ting vi ikke vet, finner ut om det er grunnlag for å tro på dette, for så å sette i verk tiltak, det betyr ikke nødvendigvis ekstraressurser, men det kan være det, eventuelt videre testing. Det er rutinen på kartleggingsprøvene, andre prøver vi har, og nasjonale prøver.

- b. I hvilken grad vil du si at det er opp til hver enkelt lærer/hvert enkelt lærerteam å etablere rutiner for oppfølging og tilrettelegging for disse elevene?

I liten grad – til en viss grad – i stor grad?

Det er i liten grad opp til den enkelte lærer. Vi har rutiner på skolenivå for oppfølging og tilrettelegging av disse elevene.

TILBAKEMELDING

6. Har skolen rutiner på å informere foreldre om resultatene på de obligatoriske kartleggingsprøvene i leseferdighet, eller er hver enkelt lærer ansvarlig for dette? (*Rutiner*)

- a. Hvordan gjøres dette?

- Ved å innkalle til konferansetime?
- Skriftlig informasjon om resultatene hjem til eleven?
- Diskuteres resultatene per telefon?

Det viktigste her er jo for så vidt å snakke med lærerne, men resultatene på kartleggingsprøvene og nasjonale prøver skal tilbake til foreldrene, og først og fremst så skjer dette via de ordinære foreldrekonferansene. Og der har vi jo et system ved at ting sendes ut i forkant og foreldrene svarer, men det vil lærer på 2.trinn kunne si litt mer om, vil jeg tro. Og resultatene fra de obligatoriske kartleggingsprøvene skal være en del av det. Men så hender det at nasjonale prøver og kartleggingsprøver kanskje kommer litt i utakt med de ordinære foreldrekonferansene. Da skal disse resultatene sendes fysisk hjem som brev. Men da er ofte dette også forberedt i konferansetimen, fordi konferansetimen egentlig er arenaen, men dette skjer når resultatene kommer i utakt med konferansetimen. Og jeg har vært veldig opptatt av at vi ikke skal la disse resultatene ligge til våren eller til neste konferansetime, men vi kaller ikke inn til

ekstra konferanser om det. Vi tar eventuelt opp hele klasseresultatene på klasseforeldremøter. Og foreldrene blir jo også informert, som jeg sa, eller de kan i alle fall orientere seg om hvordan klassen ligger an ved at klasseresultatene legges ut på nettet.

- b. Gjelder dette for samtlige elever, eller kun elever som scorer under kritisk grense på prøven?

Dette gjelder alle elevene.

7. Har skolen rutiner på å gi informasjon om egne prestasjoner på kartleggingsprøven til elevene, eller er hver enkelt lærer ansvarlig for dette?
(Rutiner)

Jeg sier om nasjonale prøver og kartleggingsprøver at foreldrene og elevene *skal* vite resultatene. Jeg tør ikke si akkurat hvordan lærerne gjør dette med tanke på formidling til elevene, når det gjelder høyere trinn er elevene ofte med på konferansene og får høre det der, og når det gjelder nasjonale prøver får de resultatene fysisk i hånda. Hvordan videreformidling for eksempel på første trinn skjer, det vet jeg ikke. 2. trinn kan du kanskje få et svar på, selv om læreren har vært borte et par år. Elever og foreldre skal vite resultatene. Vi jobber jo litt med hvordan vi skal gjennomføre disse elevsamtalene, og i utgangspunktet har vi sagt at disse samtalene kan være de samme som foreldresamtalene, og at vi kaller disse for utviklingssamtaler. Vi ønsker i alle fall at elevene skal være med der. Men resultatene skal jo heller ikke komme som et sjokk på elevene der og da. Jeg er litt usikker, særlig på det lave trinn, hvordan resultatene blir formidlet til elevene. Når det gjelder høyere trinn er jo elevene veldig opptatt av å få resultatene, de opplever dette omtrent som en vanlig prøve, og skal ha resultatene på samme måte. Det de blir veldig opptatt av, er om de har så og så mange poeng. Det er der jeg gjerne ville hatt resultater som sa noe om hva elevene er sterke på og mestrer bra, og hva de ikke mestrer så bra, altså mer spesifikke resultater. Resultater i tallform har nesten null verdi. Men sånn er det ofte, dessverre.

Du vet jo at jeg har vært i London, og der besøkte vi en skole som hadde en ”no marking strategi”, der de aldri skrev ting i bøkene til elevene, altså aldri skriftlige tilbakemeldinger på prøver eller annet arbeid elevene gjorde. Der mente de at det var høy grad av innsats fra lærerne for å rette, skrive, kommentere o.l, og i liten grad at elevene så gjennom kommentarene, at kommentarer på frie oppgaver nesten ikke ble lest. Derfor mente de at det er mye viktigere å gå inn midt i prosessen, snakke med elevene om hva som skal til for å bli bedre, eventuelt og snakke med elevene gjerne i grupper på to og to og tre og tre, og gi tilbakemelding på hva den enkelte eleven må jobbe mer med. I London jobbet de mer med vurdering for læring enn vurdering av læring. Derfor hadde de en såkalt ”no marking strategi”, så de ville da ikke sendt ut bare resultater med for eksempel 40 av 52 poeng, og det er der jeg sier at jeg gjerne ville hatt noe som... altså hva.. Det er lettest å bruke nasjonale prøver som eksempel, fordi der er det jo en del ting som er veldig tydelig at denne eleven ikke klarer. De gir informasjon om at denne eleven klarer for eksempel ikke å lese ut informasjon fra en tabell. Det er mye mer lesing enn matematikk i regneprøvene, mye mer lesing. Så egentlig er det nasjonale prøver i lesing, så er det nasjonale prøver i lesing med fokusområdet på tall, og så er det engelsk. Og da kan vi ut fra hvordan en elev scorer si at denne eleven leser informasjon ut fra en tabell veldig godt, men sliter med å

jobbe med geometri eller areal, eller har ikke forstått begrepet areal eller kubikk, fordi på kubikkområdet klarte eleven ingenting, men å lese klokkeslett ut fra en togtabell i Nord-Norge gikk veldig greit. Så jeg tror at det er veldig viktig når det gjelder de obligatoriske kartleggingsprøvene i lesing, at vi får en full utscoring av alle nivå, og ikke bare de svake. På en måte blir disse prøvene en sånn... altså, denne eleven sliter, og er under ett eller annet nivå som vi har definert at de under dette nivået sliter. Og det er viktig, men de elevene over tar ikke prøven for seg. I utgangspunktet vet vi hvem som er svake. Vi får sjelden informasjon om at noen er under kritisk grense som vi ikke visste var svake fra før. Noen ganger får vi det. Da etterprøver vi det, og da hender det av og til at kanskje hvis det er to slike elever, jeg vil si ofte, at en av disse faller ut og løfter seg på neste prøve, fordi det var ett eller annet som gjorde at eleven var ukonsentrert ved første testing, at eleven hadde kranglet med kameraten i friminuttet, eller at mor ikke hadde smurt matpakke, ett eller annet. Og hvis vi også ser litt stort på det, internasjonalt, altså PISA og TIMSS, og alt dette her, så kan vi si mye om det, men nå er det mye som tyder på at Norge har løftet seg opp fra denne jumboplassen vi hadde i 2001, men vi sliter ennå med at det vi ikke har klart i denne tiårsperioden etter sjokket kom, det er jo altså at antallet svært flinke elever er akkurat likt. Det er de svake vi har klart å heve opp på nivå. Men noen skal jo også være svake. Det er jo ikke slik at alle er flinke, og noen skal være under det kritiske nivået, men prøven gir ingen informasjon om de flinke elevene, og hvor flinke disse er. Jeg er på jakt etter hva som skal til for å få de flinke elevene ennå flinkere. Det er ikke alltid så mye som skal til, kanskje er det bare det at eleven ikke kan lese tabeller, eller ikke forstår sirkeldiagram, og da må vi jo bare fortelle dem det, og plutselig har eleven hevet seg et hakk. Det elevene har gjort, det ligger i masse nuller og ener, og det mener jeg gir det svaret, men det kommer ikke ut i de resultatene.

a. Hvordan gjøres dette?

- Ved elevsamtale?
- Samtidig med foreldre på konferansetime?
- Går lærer og elev gjennom prøven sammen?

b. Gjelder dette for samtlige elever, eller kun elever som scorer under kritisk grense?

Dette gjelder for samtlige elever.

Jeg mener at det må kunne gå an å gi tilbakemelding litt mer spesifikt på hva eleven kunne trengt å øve på ut fra prøven.

VEDLEGG 5 – lærerteam skole nr. 2

BAKGRUNNSINFORMASJON OM LÆRERE I TEAMET

A. Hvor lenge har du arbeidet som lærer?

L1 (Å): 22 år. Jeg har jobbet tre år på en annen skole før jeg begynte som lærer her.

L2 (M): Jeg har vært enda lenger. Skal vi se... Jeg har arbeidet ved denne skolen siden.... (regner) ja, jeg har jobbet ved denne skolen i 22 år, og så jobbet jeg som førskolelærer i noen år, så jeg har vært pedagog i 30 år.

B. Hvor lenge har du arbeidet på småtrinnet?

L1: Jeg har alltid jobbet på småtrinnet, utenom en liten periode hvor jeg jobbet på mellomtrinnet. Men det er ikke mye jeg har jobbet der. Jeg har stort sett vært på småtrinnet.

L2: Jeg har jobbet på småtrinnet siden jeg startet, bortsett fra ett år eller to, da var jeg på mellomtrinnet.

C. Har du gjennomført den obligatoriske kartleggingsprøven i leseferdighet på 1., 2., eller 3. trinn flere ganger?

L1: Jeg har gjennomført disse prøvene så lenge de har vært obligatoriske.

L2: Det samme har jeg.

GENERELLE OPPFATNINGER OMKRING DE OBLIGATORISKE KARTEGGINGSPRØVENE I LESEFERDIGHET OG DERES VEILEDNINGSHEFTE

1. Hva tenker og synes dere om at kartleggingsprøver i leseferdighet er obligatoriske på 1., 2., og 3.trinn? (*Pedagogisk verdi*)

a. Hvorfor?

L1: Det synes jeg er veldig bra, jeg. Jeg hilser velkommen alt som viser noe om forventning og hva elevene mine oppnår i forhold til jevnaldrende på landsdekkende basis. Så det har lite å si hva vi synes om hvordan klassen presterer i forhold til denne prøven som sier noe om hva som er forventet og hva som er innenfor normaliteten.

L2: Og jeg synes også det er bra det at det gir oss en indikasjon om hva det er viktig å øve på, og også den måten prøven er bygget opp med at du først har en bokstavtest, og så til slutt har en hel tekst som elevene skal lese, at det er en god progresjon der, og ja... At det hjelper oss å skille ut hva som er viktig. Ikke det at vi trener til testen, men det hjelper oss å fokusere på det som er relevant, og da tenker jeg at de som har laget teksten vet, altså de er ekspertene, de vet hva som er til det beste. Og også sånn som L1 sier, altså dette med å få en gjennomtenkt prøve som bekrefter det som vi gjerne

allerede opplever i klassen, men også at det er satt en kritisk grense, ja, det er veldig greit, en god realitetsorientering.

2. I hvilken grad mener dere at kartleggingsprøven på 2.trinn gir dere tilstrekkelig informasjon om elevenes leseferdigheter?
I liten grad – til en viss grad – i stor grad? (*Pedagogisk verdi*)

L1: Til en viss grad.

L2: Ja. Du kan si, for de elevene som virkelig sliter, så må en jo inn med andre kartleggingsverktøy og finne ut liksom hvor det butter i mot, og hva de strever mest med, slik at... du har den... åhr, hva er det den heter... LOGOS tenker jeg på, som jo er veldig detaljert.

Intervjuer: Ja, den er jo en diagnostisk test mer enn en kartleggingsprøve.

L2: Ja, det er det den er. Så hvis du skal gå så langt som å finne ut akkurat hvor skoen trykke, så har du jo den. Så har du jo også sånn som Aski Raski, som kan hjelpe deg til å finne ut det. Men det at du får bekrefte hvor elevene sliter.

L1: Ja, vi får en slags bekreftelse på at de vi allerede vet sliter, faktisk sliter. Pluss at vi kan se når vi ser på hele klassen, ”hvor er det de fleste ikke får det til”, ”ja vel, da kan vi jobbe litt mer med denne typen oppgaver”, ikke sant, så det er også nyttig.

- a. Er det sider ved elevenes leseferdighet som kartleggingsprøvene ikke gir tilstrekkelig informasjon om?

L2: Jeg synes prøven dekker sidene ved leseferdigheten på dette nivået, tilstrekkelig.

L1: Enig.

3. Kjenner dere til ideheftet til kartleggingsprøvene?

L2: Er det det som kommer i tillegg til den informasjonen vi får?

Intervjuer: Ja.

L2: Ja, der hvor det står hva du skal gjennomgå dersom de scorer under kritisk grense på de enkelte delprøvene. Ja, det kjenner vi til.

- a. Ja: hvordan bruker dere det i forbindelse med utarbeiding av tiltak?
(*Pedagogisk verdi*)

L2: Altså, jeg har lest det, og gått gjennom det, og synes det er bra det som står, men problemet er ofte at det ikke er ressurser til å kunne ta den enkelte eleven eller de to elevene som trenger hjelp, slik at litt av frustrasjonene rundt disse prøvene er det at vi finner ut at vi har x antall elever i klassen som scorer under kritisk grense, men det utløser ikke noe, det skjer ikke noe videre. Slik at det er klart at vi har det i bakhodet

når vi arbeider med disse elevene, men det er vanskelig å følge disse oppskriftene, og gjøre det skikkelig, føler jeg.

L1: Du vet, at hvis elevene skal få ekstra hjelp, så må det være enkeltvedtak på det, og skal det være noe, så må det være at vi blander alle elevene på trinnet, og deler inn etter nivå, men da blir det jo veldig store grupper på to av lærerne, og en mye mindre gruppe på en lærer. Sånn utløsning av tiltak gjelder kun elever med enkeltvedtak.

Intervjuer: Hva med i forhold til differensiering i det daglige?

L1: Jeg tror at vi tenker differensiering mer i hele grupper, at vi passer på når vi legger fram nytt stoff at de svakeste også kan delta på den felles gjennomgangen.

L2: Og vi differensierer jo veldig, altså, her praktiserer vi at elevene deles i leselag, slik at de får leselekser som er tilpasset deres nivå, slik at der er det jo et gap fra de som holder på med et leseark og terper ord og stavelser til de som.. som leser hele bøker. Sånn at... Og det er klart det, at en sånn.... Jeg vet ikke akkurat om prøven hjelper oss så mye..

L1: Nei, det har vi jo gjort før prøven.. Vi har jo jobbet med det hele året. Men og i lekkesammenheng...I skrivning for eksempel, så kan noen av de som er svake få enklere skrivelekser.

L2: Og i klassesituasjonen er det slik at vi av og til lager til ekstraark. Men jeg tenker det at det er ikke så mye en følge av det jeg leser etter prøven, men som en følge av den erfaringen du har, og det du har sett i mange år. Og hvordan du kjenner elevene fra dag 1.

YTTERLIGERE INFO OM ELEVENES FERDIGHETER/TILPASNING AV UNDERVISNING I FORHOLD TIL RESULTATER PÅ KP2

4. I hvilken grad mener dere at kartleggingsprøvene hjelper dere med å identifisere elever med behov for tettere oppfølging i lesesituasjoner?
I liten grad – til en viss grad – i stor grad?

L1: I liten grad, men hvis jeg kan få forklare det, så forteller ikke disse prøvene noe nytt, de bare bekrefter det jeg allerede vet. Men det er greit å ha de fordi hvis vi skal henvise en elev til PPT, så vil de alltid vite hvordan de presterer på obligatoriske prøver, så da er det en del av den kartleggingen der.

L2: Ja, som oftest er det med på å bekrefte det som vi allerede vet, men da får vi det svart på hvitt, og det er liksom litt mer tyngde bak den dokumentasjonen enn når vi sier ”nei, jeg synes ikke han er så flink til å lese, han strever med disse oppgavene hvor han skal forstå hva han har lest eller sånn”, så her er det en test som går ut til alle i Norge, og som har kriterier for hva som er under kritisk grense. Men vi lærer ikke så veldig mye nytt om elevene.

L1: Nei, de er ikke så spesifikke at vi kan bruke de, det er ikke noe kartleggingsverktøy mer enn som så.

5. Bruker dere andre kartleggingsverktøy for å kartlegge elevenes leseferdighet?
(*Rutiner*)

L2: På 2.trinn er det kun denne vi gjennomfører.

L1: Ja, men før vi gir elevene våre leselekser i 2. klasse, tar vi jo en lesetest på hver enkelt elev for å finne ut hvilket nivå som passer. Men det er jo nokså enkle, greie tester.

- a. Hvilke kartleggingsprøver dreier dette seg om? Hvorfor blir akkurat disse prøvene benyttet?

- Carlsten?
- Språk 6-16?

- b. Er gjennomføringen av disse del av en felles rutine for hele organisasjonen?

6. Er det andre kartleggingsverktøy dere synes gir bedre informasjon om elevenes leseferdigheter til dere som lærere? (*Pedagogisk verdi*)

L1: Jeg vet ikke om jeg kjenner det behovet nå i 2. klasse. I 3.klasse har vi brukt andre tester, men i 2. klasse vet jeg ikke om jeg kjenner det. Ikke har jeg behov for å vite hvor mange ord de leser i minuttet, for det er mer det tekniske ved lesing pluss leseforståelse, for å se om de forstår det de leser. Så er det det samme for meg hvor lang tid de bruker, bare de utvikler seg fra der de er.

L2: Ja!

L1: Så hefter ikke jeg meg om de leser 50 ord i minuttet, hvis de leser 22 og forstår alt det de kan.

L2: Men det vi gjør på 3. trinn, så har vi ”ord for alt”, hvor vi går gjennom, altså hvor du har hastighet og forståelse, og så regner vi ut hvor fort de leser, men det tar vi fra 3.trinn når de har blitt... ja, på en måte.. akseptable lesere. Så jeg har ikke heller følt behov for andre tester. Men du kan si, sånn som på de svakeste, så har du jo andre tester, sånn som LOGOS. Det er ikke det, altså, jeg har jo hatt en liten gruppe, for de som har strevd mest med lesing har jeg hatt en gruppe, eller hatt små grupper et par timer i uka, og brukt Aski Raski, og da gått inn og begynt med bokstavene og lydene, og da tolyders-ord, trelyders-ord, ord med tre stavelser og sånn, så det har vært et veldig godt verktøy til de svakeste som trenger det sånn veldig, så det blir å drille på delferdigheter for å få de opp på et høyere nivå.

- c. Ja: Innenfor hvilke områder innen elevenes ferdigheter?

7. Hender det at elever dere trodde ville få et godt resultat scorer under bekymringsgrensen? (*Pedagogisk verdi*)

L1: Aldri.

L2: Nei!

- Ja: gjelder dette få, et middeltalls eller mange elever?

a. Hender det at elever dere trodde ville få et svakt resultat scorer over bekymringsgrensen?

- Ja: Gjelder dette få, et middeltalls eller mange elever?

L1: Off, det har jeg aldri tenkt på...

L2: Nei.

L1: Nei, de havner nok dessverre der jeg hadde forventet at de skulle havne.

L2: Jeg hadde nettopp en nå i matematikk som akkurat havnet over den kritiske grensen, men har ikke opplevd dette i lesing.

b. Hvordan forklarer dere resultatene til elevene med uventede resultater?

c. Hvordan følger dere opp resultatene til elevene med uventet score?

- andre prøver?
- diskuterer med andre lærere?
- samtale med eleven?

8. Har dere rutiner på skolen/på teamet for å følge opp de barna som scorer under kritisk grense på de obligatoriske kartleggingsprøvene? (*Rutiner*)

L2: Altså, rutinen er at foresatte skal få informasjon om dette, men som skole så er det ikke satt av ressurser, så det er opp til den enkelte kontaktlærer, men som L1 sa, hvis vi ser at en elev er så svak at vi vil ha en sakkyndig vurdering fra PPT, så er den obligatoriske kartleggingsprøven god som dokumentasjon på den... ja.. søknaden vi sender for å få en sakkyndig vurdering. Så da blir det et redskap for å ta det videre i systemet.

a. Hvilke rutiner er dette snakk om?

b. I hvilken grad vil dere si at disse rutinene er felles for organisasjonen som helhet?

I liten grad – til en viss grad – i stor grad?

- c. I hvilken grad vil dere si at det er opp til hver enkelt lærer/hvert enkelt lærerteam å etablere rutiner for oppfølging og tilrettelegging for disse elevene?

I liten grad – til en viss grad – i stor grad?

L1: Jeg føler veldig på det ansvaret, og føler det er frustrerende å ikke ha midler til å kunne hjelpe elever jeg ser kunne hatt nytte av det.

Intervjuer: Så det er i stor grad opp til den enkelte... eller?

L1: Ja.

L2: Men samtidig er det veldig godt at vi til ledelsen kan si at ”se, Per og Pål og Kari er under kritisk grense, og her lyser det rødt. Hva kan vi få til?”. Og da tenker jeg at litt av ansvaret blir lagt på dem, og det er jo ledelsen som har hovedansvaret. Altså, vi gjør vårt beste, vi prøver å tilpasse så godt vi kan for de elevene som er svake, men vi er ikke trollmenn.

L1: Nei, vi har 25-26 elever, ikke 15.

L2: Ja, så sann sett synes jeg det er litt godt at dette blir synliggjort, slik at vi kan vise til ledelsen at ”se hva vi har!”. Det er ikke lett i en klasse med 25-26 elever å ta vare på Per og Pål og Kari, for som oftest så er de i mindretall.

TILBAKEMELDING

9. Gir dere tilbakemeldinger til foreldrene angående elevenes score på kartleggingsprøvene? (*Rutiner*)

- a. Hvordan gjøres dette?

- Ved å innkalle til konferansetime?
- Skriftlig informasjon om resultatene hjem til eleven?
- Diskuteres resultatene per telefon?

L2: Altså, for to eller tre år siden da jeg hadde 2.klasse, så inviterte vi de som var under kritisk grense til å komme og se og snakke om det. Da var det ganske seint på året, så da følte jeg at det ikke ble gjort godt nok, men det vi har tenkt å gjøre i år... altså nå planlegger vi konferansetimer etter at vi har gjennomført kartleggingsprøvene. Vi skal ha kartleggingsprøven i leseferdighet nå i uke 15, og så kommer konferansetimene i uke 16 og 17, og da tenker jeg å ta prøven opp på konferansetimen, og da er både foreldre og elev med, og si at ”du scoret så og så mye, si 58/74 eller hva det nå er” og gjerne bare bla litt gjennom og si at ”der var du kjempeflink”, men ”her må vi jobbe litt mer”. Og gjerne med de som scorer under kritisk grense, ja, det har vi ikke helt snakket om hvordan vi skal gjennomføre. Så jeg

har tenkt å legge det fram slik at hvert foreldrepar og hver elev får vite hvordan eleven har prestert.

L1: Ja, men vi pleier også å lage et skjema, der kriteriene elevene vurderes etter står, og det arket ligger i elevmappa. Det har i alle fall jeg praktisert.

L2: Ja, for de som havner under kritisk grense?

L1: Nei, for alle. Slik at alle vet hvor de ligger. Jeg tenker at jeg sende ut det arket, med påskrift om at vi skal snakke mer om det under utviklingssamtalen. Og så tenker jeg at det blir tatt opp på konferansen. Vi har sendt ut et skriv om at prøvene i matematikk og leseferdighet skal gjennomføres i uke 11 og 15, og at konferansetimen kommer i etterkant av dette, slik at foreldrene vet dette.

- b. Gjelder dette for samtlige elever, eller kun elever som scorer under kritisk grense på prøven?

L1: Ja, dette er altså gjeldende for samtlige elever.

10. Får eleven informasjon om egne prestasjoner på kartleggingsprøven? (*Rutiner*)

a. Hvordan gjøres dette?

- Ved elevsamtale?
- Samtidig med foreldre på konferansetime?
- Går lærer og elev gjennom prøven sammen?

L1: Elevene får ikke ytterligere informasjon om hvordan de har prestert enn den informasjonen de får på foreldrekonferansen og i dette skrivet, men det vi pleier å gjøre hvis vi ser at flere av elevene har misforstått en deloppgave, er jo at vi tar opp oppgaven i plenum, men ikke noe mer enn det.

L2: Nei!

- b. Gjelder dette for samtlige elever, eller kun elever som scorer under kritisk grense?

L1 + L2: Dette gjelder samtlige elever.

VEDLEGG 6 - Undervisningsinspektør, skole nr. 2

BAKGRUNNSINFORMASJON OM REKTOR

A. Hvor mange års erfaring har du i inspektørrollen?

Jeg har 4,5 års erfaring som inspektør.

B. Hvor mange av disse årene har du vært inspektør ved denne skolen?

Jeg har arbeidet på denne skolen i 4,5 år.

C. Hva er din bakgrunn i arbeidslivet før du ble tilsatt som undervisningsinspektør?

Før jeg ble inspektør arbeidet jeg 2 år som spesialpedagog. Ellers har jeg kun vært lærervikar.

D. Hvis lærer, på hvilket nivå arbeidet du? Hvis småtrinnet, har du gjennomført den obligatoriske kartleggingsprøven i leseferdighet?

GENERELLE OPPFATNINGER OMKRING DE OBLIGATORISKE KARTLEGGINGSPRØVENE I LESEFERDIGHET OG DERES VEILEDNINGSHEFTE

1. Hva tenker og synes du om at kartleggingsprøver i leseferdighet er obligatoriske på 1., 2., og 3.trinn? (*Pedagogisk verdi*)

a. Hvorfor?

Det synes jeg er fantastisk. Det gir oss en helt annen mulighet til å følge elevene sin progresjon, se... hva kan jeg si... se utviklingen hos den enkelte, og det synes jeg er veldig bra.

2. Det er utarbeidet et idehefte i tillegg til veiledningsheftet til kartleggingsprøvene. Kjenner du til dette heftet, og har satt deg inn i dette? (*Pedagogisk verdi*)

Jeg har ikke satt meg inn i det, men jeg kjenner til det, og lærerne bruker det. Eh... Vi har gjennomgått det, det er stort sett de samme lærerne som gjennomgår og tar prøvene år etter år etter år, så de kjenner til både rutinene våre veldig godt og etterarbeidet med disse prøvene. Så når vi gjorde det en gang, så var på en måte... da ligger det hos kontaktlærer.

a. Hvis ja, hvilken pedagogisk verdi ser du i ideheftet?

Det kan jeg ikke uttale meg om.

b. Er ideheftet gjort tilgjengelig for din lærerstab?
Ja.

c. Har du forventninger til at lærerne setter seg inn i ideheftet før gjennomføringen av kartleggingsprøven?

Vi forventer at lærerne er tro mot de retningslinjene som vi har lagt, og der inngår etterarbeidet med prøvene.

3. Hvem i ledelsen har hovedansvar for kartleggingsprøvene på 1., 2., og 3. trinn på din skole? (*Pedagogisk verdi*)

Undervisningsinspektør.

a. I hvilken grad mener du at kartleggingsprøven på 2.trinn gir dere tilstrekkelig informasjon om elevenes leseferdigheter?
I liten grad – til en viss grad – i stor grad?

Til en viss grad, og med det mener jeg at det er mye med eleven som du ikke klarer å avdekke i kartleggingsprøven... Der er mye rundt situasjonen, omstendighetene, som gjør at de i selve prøvesituasjonen... som ikke kommer frem i selve resultatet, men som også er den pedagogiske nytteverdien til prøven, så den gir ikke det hele bildet. Det gjør den ikke.

b. Er det sider ved elevenes leseferdighet som kartleggingsprøvene ikke gir tilstrekkelig informasjon om?

Nei, altså, prøven gir deg det du ber den om, for å si det sånn. Men jeg.. Eh, i våre rutiner så har vi jo, kan man si, etterarbeidet til prøven. Og det er vel så viktig som selve prøveresultatet, og det er jo utdanningsdirektoratet veldig tydelige på også, at du... at det er din kunnskap om eleven som lærer som skal komplementere det bildet du får i resultatet. Sett at du har en elev som du forventer scorer veldig høyt, denne dagen hadde det skjedd et eller annet på vei til skolen som gjør at motivasjonen og tilstedeværelsen til eleven er i bunn, så kan du heller ikke forvente det samme resultatet. Så, altså, fortsatt, prøven gir deg det du ber den om, men ikke mer.

a. Ja: Hvilke?

YTTERLIGERE INFORMASJON/TILPASNING AV UNDERVISNING I
FORHOLD TIL RESULTATENE PÅ KARTLEGGINGSPRØVEN I
LESEFERDIGHET

4. Har skolen etablerte rutiner for å benytte andre kartleggingsverktøy for å identifisere elever med behov for ekstra oppfølging innen lesing, eller foretar den enkelte lærer selv en vurdering av om andre kartleggingsverktøy skal benyttes? (kartlegging av enkeltelever og hele klasser) (*Rutiner*)

Våre rutiner er at vi i ledelsen går gjennom kartleggingsresultatene med hver enkelt kontaktlærer. Eh, ut i fra det skal vi avdekke de som ligger i, kan vi si.. den kritiske sonen, både resultatmessig og at det ikke er andre forklaringer på et dårlig resultat, og så skal det skrives en tiltaksplan, - det er nye rutiner fra i år, det skal lages en tiltaksplan for den enkelte klasse på hvordan kontaktlærer skal jobbe for å bedre scoren, og fjerne de her, kan vi si, røde merknadene. I tillegg til det så er det jo elever som meldes opp til spesped-gruppa for videre behandling der, og videre utredning og kartlegging.

Intervjuer: Så det vil primært være opp til denne spesped-gruppen når elever eventuelt har blitt henvist dit?

Ja, men altså, det er i møte mellom inspektør og kontaktlærer du på en måte avdekker hvem som skal hvor. Ehm, og spesped-gruppa, vi vedtar videre testing og kartlegging.

Intervjuer: Du sa at dere hadde nye rutiner fra i år angående utarbeiding av en tiltaksplan? Er det da du som setter deg ned med kontaktlærerne og finner veien videre for disse elevene?

Altså, læreren skal komme i møte med meg med et visst utgangspunkt, altså tanker om videre arbeid, og så er det meg og den inspektøren som har ansvaret for småtrinnet og læreren som bygger veien videre sammen.

Intervjuer: Ok, men når dere da eventuelt kartlegger videre, kan du si noe om hvilke kartleggingsverktøy dette dreier seg om?

Det avhenger egentlig veldig mye av situasjonen. Eh, hvilken type elev det er. Er det en fremmedspråklig elev kjører vi tester som går på det. Er det elever hvor vi mistenker at det er konsentrasjonsproblematikk som er bakgrunnen for et dårlig resultat, så kartlegger vi omkring det, er det generell leseferdighet, kartlegger vi omkring det. Denne skolen er en ressurskole, og vi har enormt mye kompetanse både på kartlegging og tilrettelegging, for å si det sånn... Så det er... Vi gjør mye før vi eventuelt sender dem videre til PPT.

Intervjuer: Når det gjelder elever med generell leseferdighet, har du da noen spesifikke kartleggingsprøver eller diagnostiske tester dere gjennomfører?

Altså, veldig ofte så ender vi opp med å kjøre en LOGOS-test. Ehm, men det.... utfordringen vår der er at 2.trinn, som du spør spesifikt om, er i en tilleggspakke i LOGOS, men der har vi et veldig godt samarbeid med PPT, så hvis vi avdekker i 2. klasse at "her mistenker vi noe hakket mer alvorlig", så sender vi dem ned til PPT for kartlegging.

a. Hvilke kartleggingsprøver dreier dette seg om?

- Carlsten?
- Språk 6-16?

b. Hvorfor blir akkurat disse prøvene benyttet?

Det ble bestemt før min tid.

5. Har skolen utarbeidet rutiner som er felles for organisasjonen ved utarbeiding av tiltak for elever som scorer under kritisk grense på prøvene? (*Rutiner*)

a. Hvilke rutiner er dette snakk om?

Jeg mener det at både den tiltaksplanen som ble nevnt tidligere, og det som vi beskriver der, og dokumentasjonen av de resultatene, samt oppmelding og rutiner hos spesped-gruppa skal egentlig gi et veldig godt bilde av den enkelte eleven. I tillegg til det har vi selvfølgelig også samtaler med kommunaldirektør og hennes rådgivere, der de også selvfølgelig peker på resultater på kartleggingsprøvene, i forhold til hva vi gjør, hva vi har tenkt om veien videre... Ja. Så det...

b. I hvilken grad vil du si at det er opp til hver enkelt lærer/hvert enkelt lærerteam å etablere rutiner for oppfølging og tilrettelegging for disse elevene?

I liten grad – til en viss grad – i stor grad?

Det er rutiner som er utarbeidet de siste årene som går på hele skolen. Uansett om du heter lærer "x" eller lærer "y" så skal du følge akkurat de samme rutinene. Det er i absolutt ingen grad opp til den enkelte lærer å utarbeide disse rutinene.

TILBAKEMELDING

6. Har skolen rutiner på å informere foreldre om resultatene på de obligatoriske kartleggingsprøvene i leseferdighet, eller er hver enkelt lærer ansvarlig for dette? (*Rutiner*)

a. Hvordan gjøres dette?

- Ved å innkalle til konferansetime?
- Skriftlig informasjon om resultatene hjem til eleven?
- Diskuteres resultatene per telefon?

Det er både skriftlig informasjon om resultatet på kartleggingsprøvene, det går ut til samtlige foresatte... eh, om resultatet til sitt barn. I tillegg til det, så blir foreldrene til de barna som scorer under kritisk grense, før de er diskutert med noen som helst, kalt

inn til en litt mer inngående tilbakemeldingssamtale, der kontaktlærer skal gå gjennom prøven med foresatte, for å se type feil som er gjort, for å prøve å avdekke forhold som kan medvirke til den type resultat. Eh... Ja. I år har 2.trinn valgt å utsette konferansetimen til alle kartleggingsprøvene er gjennomført, sånn at de på en måte slår litt to fluer i en smekk,... slipper å ha mange møter for veldig lite.

- b. Gjelder dette for samtlige elever, eller kun elever som scorer under kritisk grense på prøven?
7. Har skolen rutiner på å gi informasjon om egne prestasjoner på kartleggingsprøven til elevene, eller er hver enkelt lærer ansvarlig for dette?
(*Rutiner*)

Intervjuer: Jeg forsto at elevene var med på konferansetimen?

Ja.

Intervjuer: Så utover det, så...?

Ut over det så er det ingen skriftlige rutiner. Eeh... for å si det sånn.

- a. Gjelder dette for samtlige elever, eller kun elever som scorer under kritisk grense?

Dette gjelder samtlige elever.

VEDLEGG 7 – Lærer, skole nr. 3

BAKGRUNNSINFORMASJON OM LÆRERE I TEAMET

A. Hvor lenge har du arbeidet som lærer?

Ja, det er altså... 25 år eller noe sånn.

B. Hvor lenge har du arbeidet på småtrinnet?

20 år.

C. Har du gjennomført den obligatoriske kartleggingsprøven i leseferdighet på 1., 2., eller 3. trinn flere ganger?

Ja, flere ganger.

GENERELLE OPPFATNINGER OMKRING DE OBLIGATORISKE KARLTEGGINGSPRØVENE I LESEFERDIGHET OG DERES VEILEDNINGSCHEFTE

1. Hva tenker og synes dere om at kartleggingsprøver i leseferdighet er obligatoriske på 1., 2., og 3. trinn? (*Pedagogisk verdi*)

Ja, det synes jeg er helt fint. Jeg synes det er helt greit at de er obligatoriske fordi... ehm.. det er greit at alle gjør de, og det er greit at vi gjør de hvert år, og det er.. jeg synes det er greit å ha et måleredskap. Altså, vi bruker disse prøvene som et måleredskap, vi bruker de på forhånd, for å se hva som forventes av vår undervisning i 1. eller 2. eller 3. klasse, sant, det er på en måte et av målene.. ”ja vel, de skal lese på den måten, de skal kunne det, og de skal kunne avkode slik”. Så det er et av målene våre i norsk at de faktisk skal klare dette i slutten av året, og det er greit å ha et mål, og det er greit at alle har det målet, og at det er likt for hvert år, ikke avhengig av hvilken lærer som er på det trinnet, men det er sånn det er. Ja.

a. Hvorfor?

2. I hvilken grad mener dere at kartleggingsprøven på 2. trinn gir dere tilstrekkelig informasjon om elevenes leseferdigheter?
I liten grad – til en viss grad – i stor grad? (*Pedagogisk verdi*)

Til en viss grad. Den viser vel kanskje ikke... altså.. de flinkeste får ikke prøven frem, og det er jo ikke den kartleggingsprøven ment å vise heller, sant. Så vi vet at alle har oppnådd en viss grad av leseferdighet, at de kan avkode, de kan bokstav-lyd-kombinasjon, de kan lese og forstå bilder, og forstå teksten til slutt, på en måte. Vi får dem på en måte over kritisk grense de fleste, og vi får mange høyt opp også, men vi får ikke den nyansen av det. Tredjeklasseprøven viser dette litt bedre, synes jeg, den teksten der, for den forståelsesdelen der.. den er vanskelig, så der får vi fram de gode leserne. Men andreklasseteksten viser ikke i så stor grad det spennet på de gode leserne.

- a. Er det sider ved elevenes leseferdighet som kartleggingsprøvene ikke gir tilstrekkelig informasjon om?

Jeg synes det er greit på det nivået de er på. For vi har jo fokus på leseforståelse i undervisningen. Vi har jo sånn a'la Carlsten-tester også, sant, ”les og forstå, finn ut hvilket ord som skal eller ikke skal være der av de tre” eller, sant.. Så vi holder jo på med litt sånne ting utenom, slik at det på en måte... ja, så jeg tenker at vi får egentlig den informasjonen vi trenger.

- b. Ja: Hvilke?

3. Kjenner dere til ideheftet til kartleggingsprøvene?

Ja!

- b. Ja: hvordan bruker dere det i forbindelse med utarbeiding av tiltak?
(Pedagogisk verdi)

Ja. Jeg bruker det ved utarbeiding av tiltak, men jeg bruker det også på forhånd. Slik at jeg tenker ”hva skal jeg gjøre for at de skal oppnå disse ferdighetene?” sant, altså, på en måte, ja! Jeg bruker det for å forebygge. Slik at jeg henter tips og inspirasjon til hva jeg kan gjøre for å trene opp, og arbeide inn den strategien.

Intervjuer: Ja, så du vil si du bruker det mer i forkant enn i etterkant? Og hele året?

Ja, egentlig. Men vi har også brukt det i etterkant for de svake elevene hvis vi skal sette inn hjelp til disse. For vi går gjennom prøven etter at vi har hatt den for å se hvem det er som ikke har, altså hvem er på eller under kritisk grense, og så lager vi en oversikt over dette her på skolen, og så sier vi ”den og den og den, - de må få hjelp til det og det og det”. Og så ser vi i ideheftet, her er det forslag til de som skal ha de ekstratimene da, eller sette inn den ressursen, ”dette kan du gjøre, dette kan du gjøre, eller dette kan du gjøre”.

Intervjuer: Ja, det er jo det som er greit med ideheftet, i forhold til den kvantitative og den kvalitative vurderingen. Den kvantitative vurderingen har jo sånn sett ikke så mye verdi, det er jo bare et tall.

Ja, det er så. Altså, hensikten er jo å få løftet disse elevene opp på et høyere nivå, og da kommer forslagene, så ideheftet er i bruk. Det er jeg som koordinerer alle disse årstrinnene sine prøver, og så går jeg inn og sier, så samler jeg inn resultatene, eller oppsummerer, og ser ”okei, den klarte ikke det, og den klarte ikke det”, så lager jeg en oversikt som jeg gir til lærerne på trinnet, og sier hva de må jobbe videre med.

YTTERLIGERE INFO OM ELEVENES FERDIGHETER/TILPASNING AV
UNDERVISNING I FORHOLD TIL RESULTATER PÅ KP2

4. I hvilken grad mener dere at kartleggingsprøvene hjelper dere med å identifisere elever med behov for tettere oppfølging i lesesituasjoner? I liten grad – til en viss grad – i stor grad?

Jo, det er på en måte de elevene prøven identifiserer, egentlig, de som ikke klarer å komme over kritisk grense. Jeg tenker de fleste nå, for vi kjører ganske trøkk i fra første klasse med lesing, så de fleste kommer jo over kritisk grense, men der er noen få som ikke klarer det. Og klart, noen av de.... Vi vet jo om de. Altså, vi har små klasser, så vi vet det, for vi kjører tester hele året egentlig, i fra første klasse så sjekker vi egentlig når de har lært to nye bokstaver, så har vi en ny test, sant... Både med bokstavgjenkjenning, med skriving, og med gjenkalling og med alt. Men likevel så.. så får vi jo frem hvem det er som egentlig scorer lavt, sant, men hos noen er det jo tilfeldig, sant. Vi vet jo at til vanlig så presterer de bedre, sant. Og da må vi jo bare godta det, og si at sånn er det bare, at ”okei, på denne testen scorte de slik, men på den andre testen så scorte de bedre”, men det er jo et tegn til oss at vi skal følge litt mer med disse elevene. Men som regel gir prøven en bekreftelse på det vi alt vet om de ulike elevene. Det er sjelden overraskende resultater, for vi kjenner elevene altså, så jeg vil si til en viss grad.

5. Bruker dere andre kartleggingsverktøy for å kartlegge elevenes leseferdighet? (*Rutiner*)

Ja, i andre klasse.... Vi har... ehm... tidlig på høsten, med en gang de har begynt, bruker vi den ene til Carlsten, den med, ehm, den... de skal skrive bokstavene, de skal skrive første lyd i ord, de skal skrive noen ord, og på baksiden er det setninger der de skal velge ut et av tre ord som passer inn i setningen, den bruker vi med en gang om høsten. Og så har vi en som vi har laget, som jeg har laget, som ligner, altså, det er bare for å ta noe sånn ca, så vi bruker egentlig nå i mars, bare sånn før foreldresamtaler, og det og er en helt lik Carlsten-testen, for vi har ikke en lang lesetest i Carlsten. Så da bruker vi, og jeg har funnet den i fra det samme verket som han har... der den 3.klasseteksten er funnet fra, sant, i fra Thorbjørn Egner, og så har vi satt inn.. skrevet den opp, og satt inn andre ord, sant, med tall og alt, bare sånn at vi får sånn cirka hvor mange ord de leser i minuttet. Og da er det på en måte nokså samme tekst som de har i tredje klasse, sånn, for vi sier at i slutten av andre klasse skal de ha 25 ord i minuttet... har vi sagt på vår skole. Og da er det på en måte den vi ser på, okei, nå hvis de har 25... eller 20 ord i minuttet, så okei, da er de på vei, men det er jo ikke sånn, vi kan jo ikke score, den er jo ikke sånn, men den er en.... den gir en indikator på hvordan de ulike elevene presterer, sant. ”Leser de 45 ord i minuttet, ja, så gjør de det”, sant, og så vet vi også at dette er første gang... altså når vi tok den prøven nå, så var det første gang de hadde den typen lesetest, slik at det også blir en feilkilde, for elevene har ikke gjennomført denne typen prøve før. Men da vet vi, at til høsten når de skal gjennomføre den vanlige, scorede kartleggings... ja, Carlsten, så har de i alle fall gjort... hatt.. da er det ikke testen som gjør at de ikke får det til, men da er det leseferdighetene. Og så tar vi noe... noe.. den samme nå tar vi også rett før sommerferien for å se om det har skjedd en forandring.. før sommerferien... for de husker ikke så godt. Ellers så... hva mer gjør vi? Ehm, vi har Kåre Johnsen Orddiktat om våren, vi har satt opp.. altså fordelt disse høyfrekvente ordene utover året, så i andre klasse skal de kunne de 30 første høyfrekvente ord, så den trener vi voldsomt på. De har den som leseremse, laminert sammen med småbok. Og så kjører vi diktater

med de 30 ordene helt til alle kan de. Så nå sist gang var det en... to som hadde en feil eller to feil, ellers hadde alle 30 av 30 riktige. Det er jo på en måte en kartlegging det også, for det handler jo om les... lesing og skriving det også.

a. Hvilke kartleggingsprøver dreier dette seg om? Hvorfor blir akkurat disse prøvene benyttet?

- Carlsten?
- Språk 6-16?

b. Er gjennomføringen av disse del av en felles rutine for hele organisasjonen? Dette bruker de hvert år i andre klasse, så det vil være felles for organisasjonen.

6. Er det andre kartleggingsverktøy dere synes gir bedre informasjon om elevenes leseferdigheter til dere som lærere? (*Pedagogisk verdi*)

Jeg vet ikke om andre prøver gir en bedre informasjon, men de gir kanskje en annen informasjon i tillegg, kanskje, sant. For klart det at den der Kåre Johnsen gir jo, altså, du får ennå flere ord, du får inn, men, selv om det også ligger inne i kartleggingsprøven, sant, så er det flere av de ikke-lydrette ordene inne i Kåre Johnsen, sant. Ehm... Vi får.... ja, nei, altså, jeg tenker... Vi får jo inn leseforståelsen, vi får inn bokstavene, vi får inn om de kan skrive ord.. Så, så, vi får på en måte enda mer informasjon om den enkelte fra andre prøver.

a. Ja: Innenfor hvilke områder innen elevenes ferdigheter?

7. Hender det at elever dere trodde ville få et godt resultat scorer under bekymringsgrensen? (*Pedagogisk verdi*)

Ja, det skjer. Eh, og noen ganger... På en måte.. Noen Norsk2-barn.. De... Tilsynelatende så ser det ut som de fungerer.. Har tilsynelatende et godt språk, sant, så ser vi det når de skal ha leseforståelse, så er det noen ord, sant, så de ikke har, og så stopper det helt opp, sant. For hos noen så stopper de på en måte bare opp da, sant, de har ikke strategien for "hvordan går jeg videre i teksten da?". Og det synes jeg mange ganger blir dratt fram med fremmedspråklige elever. Eh, ellers er det noen som egentlig ikke mestrer prøvesituasjonen, da kan de på en måte ikke få til noe, så da tar vi gjerne testen om igjen, bare en voksen og en elev, og sier "nå gjør vi testen på ny", så ser vi på en måte hva de får til når de får fred og ro. Sant, ja, bare for å se.

- Ja: gjelder dette få, et middeltalls eller mange elever?

Det gjelder ikke mange elever.

a. Hender det at elever dere trodde ville få et svakt resultat scorer over bekymringsgrensen?

Ja, det skjer også. Og det er ikke alltid at... En test er en test, en annen test er en annen test. En dag er en dag, sant, det er forskjell på dagene. Sånn at, noen har gode dager, og plutselig så glimter... er de konsentrerte og står på, sant.

- Ja: Gjelder dette få, et middeltalls eller mange elever?

Heller ikke dette gjelder mange elever.

- b. Hvordan forklarer dere resultatene til elevene med uventede resultater?

Nei, altså det kommer an på, det.... Altså, vi har jo... vi skal jo rapportere prøveresultater opp til kommunen, og da er det det prøveresultatet den dagen som blir det tallet som står og som skal rapporteres. Men til foreldre og til barnet selv så kan vi si ”her fikk du til det, men den dagen fikk du til det også, så jeg vet at egentlig så kan du dette”, sant, men prøveresultatet den dagen, det er faktisk det tallet som står, de skal bare sammenlignes med tallene til de andre skolene i kommunen.

- c. Hvordan følger dere opp resultatene til elevene med uventet score?

- andre prøver?
- diskuterer med andre lærere?
- samtale med eleven?

Ja, altså, hvis vi ser at det er helt feil resultat, og ser at på selve... i selve situasjonen blir de stresset, og altså ikke får til noe vi vet at de kan, da tar vi testen om igjen. Men ellers så er det, då ser vi jo på resultatene, og så går jeg sammen med kontaktlærer og diskuterer resultatene, sant, og eventuelt setter i gang tiltak.

- 8. Har dere rutiner på skolen/på teamet for å følge opp de barna som scorer under kritisk grense på de obligatoriske kartleggingsprøvene? (*Rutiner*)

Ja, vi har på skolen en litt sånn flytende ressurs. Og på 1., 2., og 3. trinn er det jeg som koordinerer de ekstra timene. Så da ser vi jo på resultatene på prøvene, og så sier vi ”okei, her setter vi inn tiltak. Da kan du i de neste fire eller seks ukene eller hva det nå er gå inn og følge opp de og de elevene på det og det”, og det kan gjelde både norsk og matte. Og når de skifter klasse, sant, noen av disse prøvene blir jo tatt så seint på året at de på en måte, at det går jo nesten over til 3.klasse før vi får gjort noe med det prøven avdekker, sant, så hvis de bytter lærer, så får den nye læreren prøveresultatene, og de navnene de må følge opp, og da er det liksom neste trinn som må følge opp de barna. Ja.

- a. Hvilke rutiner er dette snakk om?

- b. I hvilken grad vil dere si at disse rutinene er felles for organisasjonen som helhet?

I liten grad – til en viss grad – i stor grad?

Ja, det vil jeg si at i stor grad er rutiner som er felles for organisasjonen.

- c. I hvilken grad vil dere si at det er opp til hver enkelt lærer/hvert enkelt lærerteam å etablere rutiner for oppfølging og tilrettelegging for disse elevene?

I liten grad – til en viss grad – i stor grad?

Ja, egentlig så er det jo... alle lærere skal drive med tilpasset opplæring. Så egentlig så, så er det jo opp til hver enkelt... altså, hver enkelt lærer skal i stor grad egentlig tilpasse til hver enkelt elev. Eh, men, men i tillegg så går jeg inn og sier sånn spesifikt hva lærerne må gjøre for å løfte sine elever opp på et høyere nivå.

Intervjuer: Ja, så du vil være en slags rådgiver for lærerne da, og viser eksempler på hvordan det kan gjøres? Har jeg forstått det riktig?

Ja. Sant, er det noe... er det en prøve, altså en delprøve som mange i klassen har gjort feil på, sant, og da er det jo på en måte mer et system på det, en undervisningsgreie, sant, så da må jo på en måte læreren si at, da må vi på en måte si til læreren at ”dette må du jobbe mer med”.

TILBAKEMELDING

9. Gir dere tilbakemeldinger til foreldrene angående elevenes score på kartleggingsprøvene? (*Rutiner*)

Ja, det gjør vi på foreldresamtale.

Hvordan gjøres dette?

- Ved å innkalle til konferansetime?
- Skriftlig informasjon om resultatene hjem til eleven?
- Diskuteres resultatene per telefon?

- a. Gjelder dette for samtlige elever, eller kun elever som scorer under kritisk grense på prøven?

Det gjelder samtlige elever, ja.

10. Får eleven informasjon om egne prestasjoner på kartleggingsprøven? (*Rutiner*)

Hvordan gjøres dette?

- Ved elevsamtale?
- Samtidig med foreldre på konferansetime?
- Går lærer og elev gjennom prøven sammen?

Eleven får informasjonen på konferansetimen med foreldrene. Utover det får ikke elevene informasjon om hvordan de gjorde det på prøven.

- a. Gjelder dette for samtlige elever, eller kun elever som scorer under kritisk grense?

Dette gjelder for samtlige elever.

VEDLEGG 8 – Rektor skole nr. 3

BAKGRUNNSINFORMASJON OM REKTOR

A. Hvor mange års erfaring har du i rektorrollen?

Ehm, skal vi se.. 2003.. 8 år som rektor... Før det har jeg vært inspektør i fra 1994.

B. Hvor mange av disse årene har du vært rektor ved denne skolen?

Jeg har jobbet her på skolen siden 1981, og har dermed vært rektor ved denne skolen i 8 årene jeg har jobbet som rektor.

C. Hva er din bakgrunn i arbeidslivet før du ble tilsatt som rektor?

Fra 1981 til 1994 arbeidet jeg som spesialpedagog. I fra 1994 jobbet jeg som inspektør til jeg ble tilsett som rektor.

D. Hvis lærer, på hvilket nivå arbeidet du?

Jeg har hatt 1. – 5. klasse, og ellers har jeg jobbet på ungdomstrinnet og mellomtrinnet.

GENERELLE OPPFATNINGER OMKRING DE OBLIGATORISKE KARTLEGGINGSPRØVENE I LESEFERDIGHET OG DERES VEILEDNINGSHEFTE

1. Hva tenker og synes du om at kartleggingsprøver i leseferdighet er obligatoriske på 1., 2., og 3.trinn? (*Pedagogisk verdi*)

a. Hvorfor?

Ehm... disse prøvene har jo vært i en del år, og vi har vært med på de helt fra starten av... og de startet vel litt som en slags utprøving, og så ble de obligatoriske. Fra vært ståsted tenker jeg at det har vært en positiv ting. Ehm, det var med på å gi oss et bilde på elevene.. hvor de stod, og hva som var viktig for elevene å kunne.

2. Det er utarbeidet et idehefte i tillegg til veiledningsheftet til kartleggingsprøvene. Kjenner du til dette heftet, og har satt deg inn i dette? (*Pedagogisk verdi*)

Jeg kjenner til at det finnes, og vi har det, men jeg har ikke personlig brukt det eller satt meg inn i det.

a. Hvis ja, hvilken pedagogisk verdi ser du i ideheftet?

Det er jeg ikke i stand til å svare på.

b. Er ideheftet gjort tilgjengelig for din lærerstab?

Ja!

c. Har du forventninger til at lærerne setter seg inn i ideheftet før gjennomføringen av kartleggingsprøven?

Ja, det er litt av poenget.

3. Hvem i ledelsen har hovedansvar for kartleggingsprøvene på 1., 2., og 3. trinn på din skole? (*Pedagogisk verdi*)

Hos oss så har vi en inspektør som har ansvar for 1. til 4. Hun har et ansvar sammen med ei som er koordinator og som jobber som kontaktlærer på 2.trinn akkurat nå, og samtidig har hun et ansvar for disse prøvene, for hun har redusert tid i løpet av sin arbeidsuke for å jobbe og ha fokus på lesing på småskolen, og inne i den tiden ligger ansvaret for å administrere disse prøvene.

Intervjuer: Akkurat. Men du føler at du er i stand til å svare på generelle spørsmål omkring disse kartleggingsprøvene?

Ja! Det tenker jeg at jeg kan, i og med at jeg får informasjon om kartleggingsprøven, og har vært med å administrert de, og satt de i systemer, så det er de siste årene at vi har delt ansvaret slik. Men jeg utfører jo ikke disse prøvene.

a. I hvilken grad mener du at kartleggingsprøven på 2.trinn gir dere tilstrekkelig informasjon om elevenes leseferdigheter?

I liten grad – til en viss grad – i stor grad?

Til en viss grad. Jeg mener de gir et veldig godt bilde som et supplement til det lærerne vet om barna i tillegg. Fordi oppbyggingen av kartleggingsprøvene har en veldig klar struktur, det går fra lyder, det går til små kombinasjoner, og det går til ord, slik at det gir lærerne et bilde, og vi bruker disse prøvene veldig systematisk i forhold til både informasjon til rektor, til skolesjef, vi har lagt det inn i rapporter til skolestyret eller hovedutvalget, og det går selvfølgelig til lærerne, slik at vi kan sammenligne oss med resultater tidligere, og sette i gang tiltak for enkeltelever. Jeg tenker at de gir et godt bilde, som faktisk er nyttig for oss.

b. Er det sider ved elevenes leseferdighet som kartleggingsprøvene ikke gir tilstrekkelig informasjon om?

Jeg har ikke savnet informasjon om sider ved elevenes leseferdighet, og jeg har ikke fått tilbakemelding fra mine lærere om at det burde vært... ehm.. andre ting inne. Men det kan jo være at lærerne som prøver det ut har en del tanker om det som jeg ikke har fått tilbakemelding om. Det kan jo være. Men... men... vi lager system på, og ser utviklingen, og lager et system for å holde oversikt på hvilke barn som faller utenfor, og på hvilke områder de faller utenfor.

a. Ja: Hvilke?

YTTERLIGERE INFORMASJON/TILPASNING AV UNDERVISNING I FORHOLD TIL RESULTATENE PÅ KARTLEGGINGSPRØVEN I LESEFERDIGHET

4. Har skolen etablerte rutiner for å benytte andre kartleggingsverktøy for å identifisere elever med behov for ekstra oppfølging innen lesing, eller foretar den enkelte lærer selv en vurdering av om andre kartleggingsverktøy skal benyttes? (kartlegging av enkeltelever og hele klasser) (*Rutiner*)

Ehm... vi har en del kartlegging utenom denne prøven, som vi har internt på skolen. Hos oss har vi jobbet med å sette ting i system, slik at alle skal gå gjennom det samme. Slik at vi har laget en plan for kartlegging.

- a. Hvilke kartleggingsprøver dreier dette seg om?
 - Carlsten?
 - Språk 6-16?

Ehm... Det går nok... Altså, noe går på.. ehm.. tenker du på 2.trinnet?

Intervjuer: Ja. Hovedsakelig.

Ehm, akkurat nå husker jeg ikke akkurat hva som ligger i den planen, men lærere på 2.trinn kan svare på dette.

- b. Hvorfor blir akkurat disse prøvene benyttet?

5. Har skolen utarbeidet rutiner som er felles for organisasjonen ved utarbeiding av tiltak for elever som scorer under kritisk grense på prøvene? (*Rutiner*)

Ja, i den forstand at kartleggingsprøvene blir gjennomgått på trinnet, og det blir gjennomgått med ledelsen, og det blir satt i verk tiltak i forhold til at lærerne får informasjon... og nå i år har vi nå ekstra ressurser på småtrinnet, som gjør at det er andre lærere som kan komme inn og jobbe litt ekstra med elever som faller utenfor. De ekstraressursene gjelder fra 1. til 3. trinn, og vi har muligheter til å hente inn elever på 2.trinn når kartleggingsprøven viser at det trengs tettere oppfølging. Så det er det systemet vi har i forhold til å fange opp, og gjøre noe med det vi ser.

Intervjuer: Sa du at det med ekstraressurser på småtrinnet var spesielt i år?

1. til 3. trinn har fått ekstra ressurser i år, ja. Ellers har vi små klasser, slik at det gir jo også en økt lærertetthet, og en større mulighet til å differensiere undervisningen, og fange opp, og sette i gang tiltak. Vi har veldig systematisk fokus på lesing, og... både kurs for lærere og drøfting av tiltak på teammøter, hvor 1. til 4. klasselærerne samles. Så det blir et jevnlig tema.

- a. Hvilke rutiner er dette snakk om?
- b. I hvilken grad vil du si at det er opp til hver enkelt lærer/hvert enkelt lærerteam å etablere rutiner for oppfølging og tilrettelegging for disse elevene?

I liten grad – til en viss grad – i stor grad?

Jeg vil si vi har et godt system for dette på skolenivå. Så, ehm, ja, i stor grad. Samtidig skal jo hver enkelt lærer drive tilpasset opplæring i det daglige.

TILBAKEMELDING

6. Har skolen rutiner på å informere foreldre om resultatene på de obligatoriske kartleggingsprøvene i leseferdighet, eller er hver enkelt lærer ansvarlig for dette? (*Rutiner*)

- a. Hvordan gjøres dette?

- Ved å innkalle til konferansetime?
- Skriftlig informasjon om resultatene hjem til eleven?
- Diskuterer resultatene per telefon?

Vi har halvårsvurdering, som gjør at det blir... og det er en halvårsvurdering som elevene får, og så får foreldrene dette i etterkant. Så det er jo der de får tilbakemelding på kartleggingsprøven. I henhold til nye forskrifter om vurdering skal alle elever fra 1. til 10. klasse ha en halvårsvurdering, - en underveisvurdering etter hvert semester. Hos oss har alle kontaktlærer samtale med elevene jevnlig, slik at elever vil gjerne være i samtale med sin lærer en gang i måneden, og da vil de fokusere på læring, framgang og hva man kan gjøre, og så er det en halvårsvurdering, som skal gi en større tilbakemelding på hvor elevene står, hva de strever med og hva de er gode på, og hva de bør jobbe videre med. Dette foregår muntlig hos oss. Og så velger noen... og det tror jeg 2.trinn har prøvd på nå, å velge en liten sånn skriftlig rapport i tillegg, men det kan de svare på. Men det er det bare 2.trinn som prøver seg litt på.

- a. Gjelder dette for samtlige elever, eller kun elever som scorer under kritisk grense på prøven?

Det gjelder samtlige elever.

7. Har skolen rutiner på å gi informasjon om egne prestasjoner på kartleggingsprøven til elevene, eller er hver enkelt lærer ansvarlig for dette? (*Rutiner*)

Hvordan gjøres dette?

- Ved elevsamtale?
- Samtidig med foreldre på konferansetime?

- Går lærer og elev gjennom prøven sammen?
- a. Gjelder dette for samtlige elever, eller kun elever som scorer under kritisk grense?

Dette ville bli gjort ved elevsamtaler.

Intervjuer: Vil dette være på halvårsbasis, eller disse jevnlige samtalene som du snakket om?

Det kan være begge deler. Det varierer sikkert litt hva lærerne gjør. Men ut fra kartleggingsprøvene så forventer jeg at elevene får en tilbakemelding i forhold til det.

VEDLEGG 9 - Lærerteam skole nr. 4

BAKGRUNNSINFORMASJON OM LÆRERE I TEAMET

A: Hvor lenge har du arbeidet som lærer?

L1: Ja, jeg holder på med mitt 36. år, så jeg har holdt på noen år.

L2: Jeg har jobbet i 12 år.

B. Hvor lenge har du arbeidet på småtrinnet?

L2: Ja, i alle år.

L1: Ja, eh, i alle år. Jeg har jobbet i mellomtrinnet også, jeg da, men de siste årene har jeg jobbet mye på småtrinnet, og jeg foretrekker å gjøre det videre. Så nå jobber jeg bare med de minste.

C. Har du gjennomført den obligatoriske kartleggingsprøven i leseferdighet på 1., 2., eller 3. trinn flere ganger?

Begge: Ja.

GENERELLE OPPFATNINGER OMKRING TIL DE OBLIGATORISKE KARTEGGINGSPRØVENE I LESEFERDIGHET OG DERES VEILEDNINGSHEFTE

1. Hva tenker og synes dere om at kartleggingsprøver i leseferdighet er obligatoriske på 1., 2., og 3.trinn? (*Pedagogisk verdi*)

L2: Det synes jeg er bra, jeg.

L1: Jeg også synes dette er bra.

a. Hvorfor?

L2: Det er jo veldig greit å... fordi av og til så synes vi jo ting, altså, vi merker ting som liksom... kanskje sånn... du vet at, hvis ungene har dysleksi, så kan ikke de testes før fjerde klasse, men vi merker jo av og til at det kan være noe i første, og da er det jo veldig kjekt for oss å få bekreftelse på det vi tror, selv om vi... og vi setter faktisk tiltak inn i første klasse selv om de ikke har dysleksi, men kanskje vi tror de har lese- og skrivevansker, eller ser de har lese- og skrivevansker. Det har jo... eh, og da redder de jo... altså, når de kommer i fjerde klasse, kanskje de ikke har det, men likevel har vi klart å hjulpet de mye mer enn hvis vi hadde ventet til fjerde klasse. Og da får vi bekreftelse på det vi har trodd, og kanskje og en hjelp til noe vi ikke har sett, sant.

L1: Jeg synes også... jeg støtter det som du sier, dess raskere vi kan hjelpe de med leseproblemer, eller dess fortere det dukker opp, vi ser det selv, men du får se, bekreftet det, og spesielt når du tar på tid. Når du tar på tid, for da ser du ofte hvem "ja, det var de som alltid henger etter", det er de som ikke får det til, de trenger veldig lang tid til å lese for eksempel. Så det hjelper oss i den... i å på en måte bekrefte det, og ha det som et skriftlig dokument når vi nå skal ha konferanser, da skal vi bruke det.

2. I hvilken grad mener dere at kartleggingsprøven på 2.trinn gir dere tilstrekkelig informasjon om elevenes leseferdigheter?

I liten grad – til en viss grad – i stor grad? (*Pedagogisk verdi*)

L2: Jeg vil si til en viss grad, jeg, men-eh, det er fordi at jeg... eh-eh... jeg synes jo at noen... Eller nå vet jeg ikke, kanskje jeg snakker meg litt vekk, men-eh... jeg tenker ikke spesielt på denne leseprøven, men vi har jo hatt andre leseprøver før, som jeg for eksempel har vært pilot for, og så har jeg kommet med en tilbakemelding på disse prøvene, på tekster som vi ikke synes var bra, og da synes jo jeg at de skal høre på oss som jobber på gulvet og kjenner ungene, og det gjorde de faktisk ikke, for den har også mine unger hatt, og da ble de også tatt her på skolen året etterpå, og da reagerte de to andre lærerne også, to erfarne lærere, på "løgne" tekster. Og av og til så føler jeg at de har litt sånn avstand i tekstene, eh... at de forventer at ungene... for de har jo nettopp knekt lesekoden noen, sant, noen kan lese før de begynner på skolen, men de på en måte skal være... de skal være ganske resonnerende og tenke, det reagerer jeg litt på.

L1: Ja, spesielt på den siste der... ("Å lese tekst") Det er gjerne den vi har diskutert mest på forhånd da. Eh, for jeg synes at når de er så små som dette, i alle fall andre klasse, så har de mer enn nok, de fleste i alle fall, med å gå opp og tolke teksten ut fra akkurat det som står, og ikke ut fra det du tenker selv om teksten. Blant annet at mennene var redde, det står det ingen ting om der oppe, men det må du tenke selv, og, altså, sant, "hva er det bjørnen sier til mannen", jo, han sier ingen ting, og det står det ikke heller noe om der, for hvis du er inni, og tenker som et barn ofte, så kan det være at de.. Jeg tenker at de...

Intervjuer: Ja, for de er jo vant til eventyrsjangeren

L1: Ja, det er akkurat det det er... Og da synes jeg den siste der er vanskelig. Men det er klart bjørnen sier jo ingen ting, for den kan jo ikke snakke, men du skal tenke ganske avansert før du klarer det, men noen hadde faktisk klart det i dag så jeg, og det er de som er raske lesere. Så gjorde vi en liten ting i dag, kanskje det burde stått det at de gjerne... at vi skulle notere opp hvor lang tid elevene trengte på å lese det. For der dokumenterer du for foreldrene ganske... og for oss selv også, hvor fort leser de dette, noen leste dette på to minutt, noen trengte mer enn ti minutt, og det forteller også ganske mye.

L2: Og jeg hadde jo en opplevelse, på en måte så kan du si at det var en ganske trist opplevelse for det barnet, men dette er en unge som har gått på 4 lesekurs nå, og som vi kanskje tror har dysleksi da. Og hun opplevde jo det at hun ikke klarte dette her,

sant. Og jeg var borte og sa ”du må bare prøve om igjen”, sant, og hun ble litt lei seg, men etterpå hadde vi en samtale der jeg forklarte henne at ”det er derfor du går på lesekurs. For noen tar det lenger tid å lære og lese, men du er på vei”. Men også dette med at hun og jeg har hatt en sånn konflikt, for hun vil alltid låne sånne vanskelige ungdomsbøker så hun ikke har..., sant. ”Så det er derfor jeg sier at du ikke bør låne disse bøkene ennå, sant, fordi at du ikke er klar for det. Derfor må du låne litt lette bøker foreløpig”. Så da tror jeg hun fikk den, hun fikk på en måte en litt ubehagelig opplevelse, men likevel så...

L1: Ja, hun har problemer med å lese korte setninger med høyfrekvente ord. Og hun sitter og lyderer seg fram. Så å sette henne til å lese den siste oppgaven der, det blir nesten litt for drøyt. Men det skal være at du skal skille de veldig flinke fra de flinke også.

L2: Ja, men så lenge vi hadde den samtalen etterpå så gikk det veldig greit, for vi kjenner jo elevene veldig godt, sant, og så på en måte så fikk vi bekreftelser veldig på det vi har sagt, og nå skal jeg på foreldresamtale på mandag, og dette har jeg jo snakket med foreldrene om før da, eh, men-men, det er veldig bevis for det, altså på en måte, vi har ikke bare trodd, vi har gjort forskjellige ting, men da er det veldig viktig at hun har gått på fire lesekurs når hun går i andre klasse, og det er viktig at vi ser det nå. Hvis hun skal klare å lese skikkelig, må hun øve. Nå er det liksom... jeg føler dette var veldig svart på hvitt, sant. Det er en litt ubehagelig opplevelse, men samtidig så kan du si at... det er litt spesielt hjemme også, så det er ikke alltid hun har lest så mye og øvd så veldig godt, men kanskje hun nå ser at det kan hjelpe å øve på lesing.

L1: Men jeg synes jo at det dekker inn ganske mange ting, sant, for eksempel den deloppgaven der, hvor du skal dele et langt, sammensatt ord i to, og lærer de hva som er den logiske måten å dele dette opp på. Det er jo sånn som vi holder på og øver litt, for vi har jo øvd på noen sånne oppgaver også, dette med, eeh...

Intervjuer: ordkjeder?

L1: Ja, ordkjeder! Og jeg synes jo at der er mange sånne viktige ting som er tatt med i prøven.

L2: Men hvis vi begynner på begynnelsen av prøven, så kan jeg si at det som jeg synes... Eh-eh, dette her også er jo greit, at det liksom er sånn... at det er litt ufarlig i begynnelsen. Det synes jeg var bedre på norsken enn på matten.

L1: Veldig bra! Ja, for matten begynner rett på.

L2: Ja, så det som jeg synes er dumt da, for å sammenligne med den, det er... hvis du ser her, på ”Hvor lenge varer et minutt”, dette er jo bare sånn at de skal få følelsen av 1 minutt, men når du kommer her på ”Å kjenne igjen bokstavene”, så får elevene gjort det selv, altså, de skal finne a-en selv her, mens på matten hadde de løst oppgaven allerede på den der innføringsgreia, og da får de ikke prøvd seg selv. Sånn så her, så har jeg noen ”rollser”, som ikke er så gode å følge med, og da kunne vi si til de at de skulle være med å lese, sant. Siden L1 ledet prøven og jeg tok tiden, eh, så var jeg

liksom... jeg hadde de i et område der jeg kunne følge med at de var med og leste, og at de hadde krysset riktig på den der innføringsoppgaven.

L1: Men for eksempel den, at det er satt opp noen sånne som er litt i grenseland, sånn så her, så kan du se ”åh, nåler”, og så leser du den første, og der står det nål, og så krysser du av på den (”Å lese ord”, øvingsoppgave nr. 2). Så kan vi si ”okey, var det nål det var bilde av. Var det ikke *nåler*?”. Altså, fordi atte det betyr...

L2: For jeg hadde en fremmedspråklig da, sant, som krysset av på ”nål”, og det var veldig kjekt atte... eller greit at han gjorde det da, fordi da kunne jeg si at ”det er jo to”, sant. Så fikk han liksom den hjelpen før han begynte.

L1: Ja, og det kommer jo noen av disse. Det kommer jo ”to pærer” og ”to baller”, sant, så jeg følte også at norsken sine eksempler var mye mer aktive i forhold til at elevene måtte være med. De skulle ikke bare se at det var gjort. Og mengden virket også ganske grei på ”Å lese ord”, mange ble ferdige, og jeg så den silte ut de som er veldig....

L2: Det er jo klart at det som kan være- det som kan være- det som kan være, eeh, negativt på en sånn prøve, det er jo og på matteprøven, det er at noen, selv om de kanskje er flinke i-i-i norsk og lesing, blir tatt på konsentrasjonen, sant, men det må jo være liksom-eh, sant, for sånn som, nå noterte jo jeg at en gutt, som er veldig flink i både matte og norsk, men han er veldig dårlig å følge med, sant.

L1: Ja, han har vanskelig for å følge beskjeder.

L2: Ja, du hadde jo notert fire eller 5 ganger på matten at han ikke fulgte med.

L1: Ja, at han ikke var konsentrert, altså han-han glemte å begynne når vi sa ”start”, og... ja.

L2: Ja, så det er jo litt en konsentrasjonsprøve også.

L1: Og så har jeg jo også ganske sansen for en sånn som dette (”Å arbeide etter skriftlig instruksjon”), men denne også skiller de veldig flinke fra de andre ungene, for det er vanskelig å... å... det eneste jeg tenkte med den, som jeg ville at dere skulle ha forandret på, for i alle andre delprøver setter du kryss, og så tar dere med ”sett kryss på skolen”. Hvorfor skriver dere ikke i eksempelet ”sett ring rundt skolen”? For da signaliserer du med en gang at her er det ikke bare kryssing som gjelder. For den var litt dum, tenkte jeg med en gang, fordi de er vant med å krysse, og så tror de at det er kryssing på de nedover også, ikke sant. Dette kunne godt stått to små ting der, som viste at det var ikke bare kryss du skulle sette, i alle fall hvis du skifter ut akkurat den tingen der, sant, ”sett ring”, eller, så begynner du med noe annet enn krysset. Så kan du godt ha kryss nedover her, men da har de i alle fall...

L2: Men-eh, men-eh, en ting som hun andre kollegaen vår sa i dag da, det var det atte, hun sa at hun merka forskjell... vi var to lærere i dag da, og det synes hun var en styrke. Sant, det var vi to som tok den i det ene klasserommet, og så gikk hun over og tok den i det andre klasserommet sammen med en annen lærer, sant.

L1: Ja, jeg ledet det hele veien, fordi atte da hadde jeg gjort det allerede, og jeg hadde satt meg skikkelig inn i det.

L2: Ja, og jeg hadde også lest gjennom det da. Og det som var... det som.. Eh, jeg har opplevd å gjøre dette alene en gang, men da var jeg ferskere, og det hadde jeg aldri gjort om igjen. Eller en ukjent assistent. Eller en ukjent lærer som skal være med. Veldig greit, for vi kjenner jo elevene, at det må være... Jeg synes det må være to, og så må... det trenger ikke akkurat være at det må være en lærer, da, men eeh,

L1: De må kjenne ungene i alle fall.

L2: Ja, det må i alle fall være en lærer og en assistent. Det kan godt være en assistent, men hun må kjenne elevene godt. For eksempel sånn som han som L1 har som "rollser" seg vekk, men er flink. Vi må passe på at han er med, for plutselig så kan han gjøre de to sidene, så blir ikke han om, der du for eksempel skal gjøre fire sider, og skal han da miste 20 poeng for det?

L1: Det var ikke bare han, det var noen av de andre der inne også, i den andre gruppen. De stopper når de er ferdig med en side, og så klarer de ikke... sant, det er ganske mye informasjon som går ut muntlig til dem. Og de som ikke er så sterke til å høre på når du leser det opp, sant, så mer tar læringa si inn på andre måter, da er det ganske krevende med så mye... sant, vi babler og babler og babler.

L2: Ja, sant, for vi har jo noen som ikke klarer å lære fra tavla og ned, altså, vi tror det da, og den personen som vi tror at kanskje har det, han... det var jo derfor jeg sto der, sant, både med han fremmedspråklige og hun jenta, for de sitter ved siden av hverandre, for å hjelpe henne, fordi avstanden fra L1 til henne blir for lang, sant. Og så tenker jeg, eeh, jeg tenkte på en ting til... Eeh... nå forsvant det, nå kom jeg på noe annet.

L1: Men det som jeg ser, eeh, det er jo at spesielt det der med å være konkret med de så små, at det ikke blir for vanskelig, eeh, for vanskelig tekst, sånn som det ene spørsmålet her også, eeh, veldig mange av ungene begynner rett på teksten, de leser ikke overskriften, men så er det jo et spørsmål som går på om de var venner, og det står jo bare i overskriften. Så eeh, det og kunne gjerne stått i overskriften, at "husk å lese overskriften", for vi skal jo på en måte hjelpe de, og hvis de då ikke gjør det, så har de jo ikke fulgt instruksjonene. Så på en måte så kunne jeg ønskt at vi kunne ha hjulpet dem med akkurat det. At du sa det "husk nå overskriften", og så sa jeg det også til dem i tillegg at "det er ikke alle svarene som står i teksten, du må tenke selv". Det kunne også godt ha stått. Når du må tenke at mennene blir redde, så står ikke det der oppe.

L2: Hvis vi hadde tatt den muntlig, og spurt de, liksom, "hva tror dere mennene ble når de møtte bjørnen?", så hadde de sagt det.

L1: Ja. Så akkurat de to tingene med overskriften og det at du må tenke selv her, fordi det er ikke alle tingene som står, for da er de forberedt på det. Sa da blir de ikke så usikre her nede når det ikke står.

L2: Ja, og det jeg tenkte jeg skulle si som jeg synes er veldig bra, det gjelder den diktaten, sant, der er det jo lydrette ord, og det var en veldig bra ting, fordi blant annet de som vi vet har lese- og skriveproblemer, hu ene jenta som jeg sto med der, hun fikk til disse her, og det gir jo en god mestring. Altså, de siste her, de fikk hun jo ikke til, men akkurat som om da var hun i gang, ikke sant. Men jeg opplevde jo det i fjor da, og heldigvis var vi to voksne inne, at-at ei... jeg hadde en voksen inne på grunn av han fremmedspråklige, eh.. hun skulle hjelpe og peke, at-at ei ble helt hysterisk og grein fordi hun ikke fikk det til. Hadde stor prestasjonsangst, og-og-og... Men det også er litt viktig, at du gir tegn til elevene at dette er vanskelig, og at de ikke skal få til alt, men at de skal gjøre sitt beste. Det var vi ganske tydelige på, både på matten og-og-og, for hun begynte på matten, og fikk en vanskelig oppgave, og da satt hun og ”øste” seg helt opp. Og egentlig så fikk hun mye mer til enn det jeg hadde trodd på matten, altså, nå har jeg ikke sett på norsken, men hun er sterkere i norsk enn matte da, men det er litt viktig å si det at de ikke skal klare alt.

L1: En ting videre på det som du sier nå med at de mestrer i starten, for det samme er her (”Å lese setninger”), for jeg synes det er en fin oppbygning med at det er veldig enkelt her, og så blir det... liksom, sant, du skiller ut etter hvert, sant, det blir vanskeligere etter hvert her...

L2: Ja, sånn som her også, sant... Det brenner, sant (”Å lese setninger”, oppgave 7). Hvis du ikke gidder å lese, for vi har jo noen sånne ”haralabber”.

L1: Ja, det brenner jo på tre av bildene. Det er mye jeg liker med denne prøven, og jeg synes det er ganske interessant å sitte å rette dette, fordi at du bekrefter, og du blir litt mer trygg på sånn du har oppfattet ungen, faktisk. Sant vel...

L2: Men mye av dette har jo blitt mye vanskeligere enn det var før...

Intervjuer: De begrunner i alle fall det med at elevene har blitt flinkere.

L2: Ja, det har de jo gjort. Men jeg mener altså å huske det at teksten i ”å lese tekst” var i tredjeklasseprøven før.

Intervjuer: Okey, det kan jeg ikke uttale meg om.

L2: Ja, de har blitt flinkere, men det er jo klart at det vi merker, som lærere, er at vi har jo mye mer press på oss enn vi hadde før.

L1: Å ja! Men det som hun sa også, hun tredje læreren som ikke er her, hun sa det at vi skulle gjerne ha øvd litt mer på de oppgavene som ikke har svarene helt oppi dagen.

L2: Ja, men vi har det faktisk litt.

L1: Ja, vi har tatt noen, men likevel er det de tingene jeg synes er vanskelig for disse små. De tenker ikke så veldig sånn abstrakt. Mange er modne nok til det, men mange er ikke det, men jeg har litt sansen for denne delprøven, fordi noen fikser den jo, og det er jo det vi skal sjekke. De skal jo ikke få til alt. Og at det ikke blir alt for enkelt

for noen... for et par av de våre, de bare raser gjennom, og så har de fikset det. Og så får ikke de heller følelsen av at ”huff, dette også var jo så lett”.

L2: Ja, for en av de flinkeste hos meg, han spurte om hjelp på den. Og-og, han er nok en av de... altså, hvis jeg retter, så tenker jeg nå at han er nok en av de som har best score, men det kan jo være... men han-eh... men da sa jeg at han måtte lese det en gang til, og svare det han trodde. Men det var en utfordring for han, for han er vant til å skrive rett, og...

- a. Er det sider ved elevenes leseferdighet som kartleggingsprøvene ikke gir tilstrekkelig informasjon om?

L2: Eh, det er jo ganske lenge å ha en sånn prøve uten at de får pause. Så mange blir litt trøtte på slutten, vi kunne for eksempel hatt prøven i to bolker, på grunn av konsentrasjonen når de er så små. Men det er jo forskjell på unger da...

- b. Ja: Hvilke?

3. Kjenner dere til ideheftet til kartleggingsprøvene?

- a. Ja: hvordan bruker dere det i forbindelse med utarbeiding av tiltak?
(Pedagogisk verdi)

L2: Ja, jeg kjenner til det, men det ligger på nettet.

Intervjuer: Ja, det er i utgangpunktet rektor på skolen som har tilgang til heftet.

L2: Ja, vi har fått den koden da, men vi har hatt problemer med å komme inn, så vi måtte faktisk printe ut nynorskutgaven. Men jeg kjenner til det, jeg gjør det.

Intervjuer: Men bruker dere det?

L2: Nei. Jeg kan ikke akkurat si det.

L1: Jeg kjenner ikke til det heller jeg.

L2: Jo, det gjør jeg. Men vi kan godt se gjennom det.

Intervjuer: Ja, vet dere hva, det er faktisk ganske god hjelp i dette heftet, men det er veldig mange som ikke kjenner til heftet, det er det altså, så hvis dere... det står tips til retting og tiltak der.

L1: Men det som vi tenkte på, nå gjør jeg bare et lite sidesprang... Vi fant ikke de kritiske eh, grensene. Står det utenom det vi har skrevet ut? For jeg leste gjennom alle papirene, så alle papirene var uten de kritiske grensene.

Intervjuer: Ja, men de kritiske grensene finnes i alle fall på nettet, på udir sine sider.

L2: Men er det kritiske grenser på hvert emne?

Intervjuer: Det er laget en kritisk grense til hver deloppgave. Mhm.

L2: Men det er jo veldig viktig.

Intervjuer: Ja, det er det. For sånn så på den første der, den med bokstavgjenkjenningen, der skal eleven bare ha en feil for å havne under kritisk grense.

L1: Ja, men nå avsporet jeg deg.

YTTERLIGERE INFO OM ELEVENES FERDIGHETER/TILPASNING AV UNDERVISNING I FORHOLD TIL RESULTATER PÅ KP2

4. I hvilken grad mener dere at kartleggingsprøvene hjelper dere med å identifisere elever med behov for tettere oppfølging i lesesituasjoner? I liten grad – til en viss grad – i stor grad?

L2: Ja, det er i stor grad, men vi mener jo at vi har, at vi har... det er klart vi kan jo få et sjokk, for vi har jo ikke rettet den enda, men sånn som i matten så stemte det ganske bra med det vi visste fra før av, og med de som vi har tiltak på, og så kan jo noen ha en uheldig dag, og det-det-det, jeg og L1 har jo jobbet sammen med et trinn før, så det vi gjorde med noen som var uheldige på... altså, hvis du har en veldig dårlig dag, at vi ikke hadde regnet med resultatet... altså, det kan være... men da har vi pleid å ta prøven om igjen på enerom, for det er jo enklere å gjøre det på enerom, og det gjorde jeg med hun som grein. Bare for å se at det ikke var det faglige. Men jeg sa jo også til hennes foreldre at det var lettere for henne på enerom, sant, bare for å sammenligne. Men-men-men, hvis vi finner ut at-at noen, altså, vi har sendt folk på lesekurs fra-fra 1.klasse av, eller da var det vel jeg som tok de ut, men-men fra andre klasse av, og da har vi sendt ulike unger på lesekurs. Eh, to hos meg har gått jevnlig, hun ene har vært fire ganger og hun andre har vært tre, og hun ene trengte en pause på tre, eller de trengte en pause fra hverandre. Eh, så plukker vi de forskjellige ut på lesekurs. Så hvis det viser seg her at noen ikke har fått til det, så vil vi først sjekke de litt mer selv, og så har vi jo... eh-eh, to spesialpedagoger med lesing som felt, så vi har eh spurt om de vil teste de for oss, og så sendt de på lesekurs.

Intervjuer: Akkurat. Ja, så i-i-i stor grad føler dere at den hjelper dere til å identifisere elever med behov for tettere oppfølging i lesesituasjoner?

L1: Ja, i tillegg til det andre vi gjør.

5. Bruker dere andre kartleggingsverktøy for å kartlegge elevenes leseferdighet? (*Rutiner*)
 - a. Hvilke kartleggingsprøver dreier dette seg om? Hvorfor blir akkurat disse prøvene benyttet?

- Carlsten?
- Språk 6-16?

L2: Jo, vi har brukt noen av de diktatene... de brukte vi sist.

L1: Ja, vi leser setninger, og så må de skrive ord. Ja, den heter altså...

Intervjuer: Kåre Johnsen?

L1: Ja, Kåre Johnsen.

L2: Og så bruker vi jo de Carlsten... eh-eh, altså, når vi kommer der...

L1: Ordkjeder har vi faktisk også hatt.

Intervjuer: Gjelder dette hele gruppen, eller er det...

L2: Det er alle. Og så har vi jo uketest hver uke. Da er det diktat og-og-og ja. Da har vi jo liksom norsk og matematikk, sant. Norsk har vi hver uke, i matematikk har vi av og til prøver utenom også. Men når de blir større testes de jo i alle fag hver uke. Altså, det er målene på ukeplanen de skal kunne.

L1: Og så har vi øvingsord i lekse hjemme, for eksempel en fem-seks ord, og så skal de skrive setninger til de, så de lager setninger selv altså.

Intervjuer: Er dette høyfrekvente ord da?

L1: Ja, liksom de mest brukte.

L2: Ja, og så har vi noe som heter mentorsamtaler, det er sanne elevsamtaler som vi skal ha... eh, hver tredje uke skal vi ha elevsamtaler.

Intervjuer: Ja, jeg lurer på om... eh, var det det rektor kalte for "vurdering for læring"?

L2: Ja. Og da kan du si at for eksempel en av de elevene som har gått mest på lesekurs, hun som har gått tre kurs, i fjor sant, da hadde vi sånn at hun skulle lære bokstaven og lyden, kanskje vi hadde tre bokstaver hun skulle kunne. Og da kan det hende at jeg sa sånn "kan du skrive d-en, kan du si lyden?". Og-og-og alle slags sanne ting da, og hvis ikke hun kunne det, så gikk vi tilbake til det neste gang, og det var jo der vi begynte å plukke ut folk, at "hun kan faktisk ikke disse bokstavene", hun klarer det ikke i den farten som de andre lærer det. Så, det første vi pleier å gjøre, det er at vi-vi ser det selv, og så pleier vi å diskutere det på trinnet, så blir det å styrke da, med det vi har, men det er jo det som er problemet i skolen at vi vil jo ha mer. Men-men, det var da vi begynte å ta ut og trene. Men-men, dette har jeg ikke gjort med denne klassen, men det er ganske sånn... Vi er et ganske gammelt trinn, holdt jeg på å si. Vi er ganske voksne vi som jobber her. Og da byttet jeg timer med ei som-ei som har veldig god greie på lesing, fordi jeg trodde det var noe galt. Så spurte jeg om hun kunne, altså, hun tok de timene for å sjekke ut. Så jeg føler vi er i forkant.

Intervjuer: Eh, men du sier at dere har gjennomført ordkjede og- og carlsten. Er dette rutiner som er felles for organisasjonen, altså, er dette noe andreklassingene på denne skolen gjør hvert år?

L1: Ja, det ligger inne. Altså, vi har fra spes.ped'en hva vi skal gå gjennom. Et sånt årshjul.

b. Er gjennomføringen av disse del av en felles rutine for hele organisasjonen?

6. Er det andre kartleggingsverktøy dere synes gir bedre informasjon om elevenes leseferdigheter til dere som lærere? (*Pedagogisk verdi*)

a. Ja: Innenfor hvilke områder innen elevenes ferdigheter?

L1: Jeg synes denne var litt sånn variert, jeg. Så jeg synes, du får jo med noen drypp av-av...

L2: Mhm, det eneste jeg synes, og som jeg sa, at jeg skulle ønsket at det testet lesehastigheten, men det er jo en liten fare med de små da, at da leser de...

L1: Ja, men den er farlig, for det er noen som finner ut at "de skal bare ha meg til å krysse av på det riktige av disse ordene", og så leser de bare akkurat disse setningene. Så jeg synes jo at denne både har ordkjede pluss Kåre Johnsen, for det er jo det de gjør på denne diktaten. Der leser du jo en setning, og så skriver de et ord, akkurat slik som Kåre Johnsen.

7. Hender det at elever dere trodde ville få et godt resultat scorerer under bekymringsgrensen? (*Pedagogisk verdi*)

- Ja: gjelder dette få, et middeltalls eller mange elever?

L2: Nei, det har ikke skjedd. Men det er jo klart at på matten så har jeg opplevd en ting som jeg ikke, altså, for den har jeg jo rettet, og da ble jeg litt oppmerksom på at jeg hadde en som jeg hadde trodd skulle score bedre enn han gjorde, men-men nå har vi ikke rettet norsken, men jeg tror at vi ikke får så kjempemange overraskelser.

L1: Nei, jeg tror ikke heller det. Nei.

L2: Men så kan det være enkelte, for eksempel at noen har bommet på en oppgave fordi de har misforstått eller noe sånn. Men da kan vi jo gjør sånn at vi tar den om igjen, selv om den ikke teller da, for å se "er det... har den eleven et problem?". Men det er viktig sånn som når du har fremmedspråklige elever, så må en lærer være til stede. For det som skjedde den ene gangen var at da ble den eleven veldig frustrert fordi at han ikke forsto, sant, men så hadde vi jo heldigvis to inne.

L1: Men vi har jo ikke mange fremmedspråklige, for å si det sånn. Vi har bare en, og hun har litt problemer med å skjønne, men vi vet jo om henne.

a. Hender det at elever dere trodde ville få et svakt resultat scorer over bekymringsgrensen?

- Ja: Gjelder dette få, et middeltalls eller mange elever?

L2: Ja, det hender at noen overrasker litt, og da blir vi jo alltid lykkelige... Men det gjelder få.

L1: Ja.

b. Hvordan forklarer dere resultatene til elevene med uventede resultater?

L2: Nei, jeg må jo si at jeg synes at... altså, jeg blir alltid veldig glad, altså, vårt mål med vår jobb er jo å få elevene best mulig ut fra evne. Så jeg har jo opplevd det, og da ble jeg jo kjempeglad, sant, men-men og da synes jeg det er viktig at eleven kan få tilbakemelding på det, ”du gjorde det kjempebra” i forhold til motivasjon, men så må vi jo likevel ha det i bakhodet det vi har hatt før, men liksom kombinasjonen.

L1: Ja, og så begrunne det med, altså, begrunner det med at du har jo ikke bare *ett* utgangspunkt, du skal jo ha *flere* bein å stå på når du forklarer noe, vi kan jo ikke si ”*nå* har den lært alt”, det trenger jo ikke å være sånn.

c. Hvordan følger dere opp resultatene til elevene med uventet score?

- andre prøver?
- diskuterer med andre lærere?
- samtale med eleven?

L2: Det er jo klart, vi synes jo selvfølgelig det er flott, sant. Men vi må jo også tenke på at... fordi vi flyttet jo en elev på grunn av lange øyne i dag, sant. Så selv om at... Eh, så-eh, altså, vi bruker vel sunn fornuft, sant.

L1: Ja, vi kjenner dem ganske godt.

L2: Det som- det som er bra på dette trinnet vi jobber på nå, det er at vi er veldig flinke å diskutere elevene. Og så bytter vi litt, altså, jeg har mine, hun har sine, og den tredje læreren har sine, men vi er fire lærere, så vi bytter litt på dem, sant altså vi....

Intervjuer: Ja, for da får dere flere sin mening?

L2: Ja, kanskje jeg mener noe om ei, og så... altså, så... får vi tips og råd fra hverandre. Det som vi har gjort, det er at vi er alltid to i matte, da har vi to-treogtyve

elever, vi er nesten alltid to i norsk, eh, utenom når vi har de alene, for vi har noen timer der jeg går kanskje på heimkunnskapen en dag, eller noen av oss tar de med oss en annen plass, men så har vi på en måte ofret, eh, de estetiske fagene da, så jeg er alene med dem i gym, og-og det er bare "heise" for meg og ikke for ungene. Og hun er alene med dem i musikk, så det er bare det at hun og jeg blir voldsomt øre og slitne i hodet, men jeg tror vi har ofret det bra for ungene.

L1: Og så jobber vi jo mye i stasjon, sånn at da er vi jo også flere voksne inne, og da har stor gruppe, altså hele trinnet på 44. Og derfor går vi oppi hverandre sine unger veldig mye, og de er mikset slik at de er ett trinn.

L2: Og så prøver gi å gi tilbakemelding atte-atte, eeh, jeg leser jo med mine og jeg leser med L1 sine, L1 leser med mine og sine, og så kan hun si at "hun leser voldsomt dårlig", eh-eh-eh og liksom, det må vi se på, altså, så diskuterer vi det, sånn som sist gang, altså to, da leste de ukjent tekst siden de kom tilbake fra påskeferie, og to av hennes leste veldig bra på ukjent tekst, og det prøver vi å si til hverandre.

L1: Ja, mhm, ja.

8. Har dere rutiner på skolen/på teamet for å følge opp de barna som scorer under kritisk grense på de obligatoriske kartleggingsprøvene? (*Rutiner*)

L2: Nei, vi har jo rutiner, altså, vi har jo spes.ped-team, sant. Og da tar vi de jo opp der, sant, altså tar de opp som sak på spes.ped-teamet hvis vi er bekymret. Og så, ehm, får vi jo lesekurs, sant, og så-eh...

Intervjuer: Men alle som scorer under kritisk grense får lesekurs, eller?

L1 + L2: Ja.

L1: Ja, det hadde vi nok gjort.

L2: Altså, og til og med de som... altså, jeg, eh, nå har vi jo ikke rettet prøven, men jeg er sikker på at noen av de som strever allerede har hatt lesekurs allerede. Sånn at, pluss at vi tar de jo opp, og så har vi jo PPT som kommer, og da blir de som vi er ekstra bekymret for sam-eh, blir det jo da tatt opp som et samtaleemne, og selvfølgelig da med foreldrene. Ja, mhm.

a. Hvilke rutiner er dette snakk om?

b. I hvilken grad vil dere si at disse rutinene er felles for organisasjonen som helhet?

I liten grad – til en viss grad – i stor grad?

L1 + L2: Dette er i stor grad rutiner som er felles for organisasjonen. Mhm.

L2: Vi er veldig heldige, for før har vi hatt en sånn lesepedagog, sant, men hun ble dessverre syk i en periode, men nå har vi jo to, og det er jo veldig styrkende.

L1: Og det gjorde at vi kunne gå inn tidlig, og vet du hva, det er *det* som gjør at ikke unger trenger å føle at i fjerde klasse at de ikke kan lese. Det er mye bedre at de føler det i andre klasse, for da er det så mange andre som som ikke er helt klar... det er mye mindre forskjell enn hvis du blir så stor som fjerde eller femte klasse. For dette kan tas tak i før det på en måte...

L2: Før de mister veldig mye annet også.

L1: Og for din egen tro på at du kan klare dette, fordi det er mye lettere jo mindre du er, altså.

L2: Mhm. Men det som er problemet i skolen, og på andre arbeidsplasser, det er at det er syke folk, sant. Hu-hu-hun ene lesepedagogen har blitt tatt veldig mye vekk, da, men der har vi jo-eh, eller vi har bestemt da at vi ikke vil det, men da er jo vi nødt til å ofre oss på noe annet, sant, kanskje vi må være alene med halvannen gruppe eller litt sånne ting, men det var alle enige om.

L1: Ja, atte de skulle skjermes. For ellers gikk det ut over de som det ikke skulle gå ut over.

c. I hvilken grad vil dere si at det er opp til hver enkelt lærer/hvert enkelt lærerteam å etablere rutiner for oppfølging og tilrettelegging for disse elevene?
I liten grad – til en viss grad – i stor grad?

L1: Det er ikke i så stor grad, for vi må jo følge dette systemet vi har på skolen. Det skal jo være et system, det skal ikke være at jeg bestemmer og du bestemmer, og hva jeg vil og hva jeg ikke vil, nei. Det er viktig akkurat det, for hvis ikke får du ikke en samla innsats for at vi skal få gode lesere.

L2: Men en-en ting om det, fordi atte når jeg kom fra lærerskolen, så følte ikke jeg at jeg hadde lært så mye der, men det kan jo bare være meg da, men da var jo jeg veldig heldig som jobbet med hun lesepedagogen og en veldig erfaren lærer, sant, så jeg lærte jo enormt mye av de de første årene. Og liksom, om spesielt om dette med lesing da, og vansker, og enda føler jo jeg at jeg lærer mye av de andre lærerne på teamet, og jeg håper også at de kan lære noe av meg. Sånn at det er veldig viktig at du er, som nyutdanna, hvis jeg va alene i en klasse med kanskje en annen nyutdannet, eller kanskje ei som ikke var så hjelpsom som de som jeg var med på trinn, så hadde jeg vært ganske alene, fordi vi fikk en ganske utfordrende klasse som hadde mange med problemer i lesing, så jeg var sjeleglad for at jeg hadde de to som hjalp meg kjempemye. Fordi at da, sånn så-sånn så nå-nå-nå-nå, nå... hun som er i første klasse, der er ei som er fast der, og det var veldig greit å ha henne fast der, hun som kunne ha noen når jeg ble veldig usikker på noe, da kan vi spør, sånn som nå er jo ikke jeg heller ny, men jeg husker når jeg *var* ny, og da synes jeg det var veldig greit å ha noen med erfaring som jeg kunne spør.

L1: Ja, og vi har gode rutiner som ligger inne helt fra første, sant, hvordan gjør vi med leseopplæringen. Vi har et fast program som vi følger sånn, og sånn, og sånn, og da ser du fort hvis det er noen som faller utenom og ikke skjønner dette, men-eh, det er

klart atte, på skolen her har vi valgt å ta allerede i første klasse, så tar vi jo en bokstav i uken, så har jeg en venninne som jobber på en annen skole, eh, de har akkurat halvparten så rask framgang. De har to uker per bokstav, slik at, de hadde jo ikke lært gjennom alle bokstavene i første klasse, men det handler om hvilke valg som blir gjort på skolen din, og det synes jo jeg er helt feil, men sånn har de jo for eksempel lagt opp til i et av disse... eh, disse forlagene legger jo opp til det i leseundervisningen, for at de skal få litt god tid. Så var det noen av ungene som kjedet seg, sant, og så skal du begynne og lese, og så, sant, men vi har valgt en i uken, og det har gått helt supert, men du ser selvfølgelig hvem som skulle trengt litt mer tid, og de må vi plukke opp slik som vi gjør, og de plukker vi opp.

TILBAKEMELDING

9. Gir dere tilbakemeldinger til foreldrene angående elevenes score på kartleggingsprøvene? (*Rutiner*)

L2: Mhm.

L1: Derfor var det viktig å ha prøven i dag, for på mandag starter vi med konferansene, og da har vi både matten og den, og det blir på en måte utgangspunktet som vi har, pluss det sosiale. Sånn at da har du noe håndfast, pluss det andre som vi har å ta av.

L2: Hvis vi ikke hadde hatt disse prøvene så har vi alltid andre prøver å ta av. Og det er veldig greit å kunne ha, og vise til noe konkret.

Hvordan gjøres dette?

- Ved å innkalle til konferansetime?
- Skriftlig informasjon om resultatene hjem til eleven?
- Diskuteres resultatene per telefon?

- a. Gjelder dette for foreldrene samtlige elever, eller kun foreldre til elever som scorer under kritisk grense på prøven?

L1: Ja, og foreldrene liker å høre dette, for dette er nasjonale ting. De liker å høre dette, fordi atte det gjøres i resten av Norge også. Og så liker de å høre ”hvordan ligger min unge an i forhold til det som de på en måte forventer i fra...”, ikke bare på en måte den ene prøven som dere hadde sist.

10. Får eleven informasjon om egne prestasjoner på kartleggingsprøven? (*Rutiner*)

Hvordan gjøres dette?

- Ved elevsamtale?
- Samtidig med foreldre på konferansetime?
- Går lærer og elev gjennom prøven sammen?

L1: De er med på konferansene. For første gang er de det nå i 2. klasse. Sånn at de får vite det der.

Intervjuer: Eh, men så sa rektor noe om det med at dere gjennomførte disse mentorsamtalene, er dette noe dere tar opp der?

L1: Nei, eh, denne gangen blir det jo ikke det.

L2: Nei, så lenge vi gjør det på konferansen... Men hvis ikke dette hadde klaffet hadde vi jo tatt det opp på mentorsamtalen, og da skal de jo si selv... da hadde vi jo spurt de, altså, da spør vi de konkret, "kan du alle...", ja, "kan du skrive de ordene riktig?", sant, og så kanskje skriver de de, og så sier vi sånn "men det var jo ikke helt riktig", sant, og så er de med, sant, "jeg kan det ikke helt", da blir det "på vei" og "litt usikker", sant, så-så vi spør jo... de er veldig bevisste på sin egen læring til å være så små, synes jeg.

- a. Gjelder dette for samtlige elever, eller kun elever som scorer under kritisk grense?

L1+L2: Det gjelder samtlige.

VEDLEGG 10 – Rektor, skole nr. 4

BAKGRUNNSINFORMASJON OM REKTOR

A. Hvor mange års erfaring har du i rektorrollen?

2,5 nå etter hvert.

B. Hvor mange av disse årene har du vært rektor ved denne skolen?

Det er ved denne skolen. Jeg har vært her 10 år sammenlagt.

C. Hva er din bakgrunn i arbeidslivet før du ble tilsatt som rektor?

Før det var jeg inspektør ved samme skolen. Det var jeg i 3 år, og så var jeg lærer ved samme skolen i 5 år.

D. Hvis lærer, på hvilket nivå arbeidet du?

Jeg har vært på mellomtrinnet.

GENERELLE OPPFATNINGER OMKRING DE OBLIGATORISKE KARTLEGGINGSPRØVENE I LESEFERDIGHET OG DERES VEILEDNINGSHEFTE

1. Hva tenker og synes du om at kartleggingsprøver i leseferdighet er obligatoriske på 1., 2., og 3.trinn? (*Pedagogisk verdi*)

a. Hvorfor?

Ja, altså, i utgangspunktet såeh... såeh er jeg veldig positiv til de fleste av denne typen prøver, fordi det er på en måte å realitetsorientere oss litt i forhold til den store verden, fordi at det som.... ofte blir man litt blind på egne unger, og at man enten tror at de er bedre enn det de er eller dårligere enn det de er for du har en for høy list. Så i utgangspunktet er det nyttig, og i utgangspunktet er jeg positiv. Eh, utfordringen er jo hvis det blir for mye av det, for det tar tid. Eh, og til yngre de er, til mer tid tar det å gjennomføre det, og det snakket jeg nettopp med mine lærere på 2.trinn om... eller ikke mine, *min lærer på 2.trinn som er på jobb i dag*, om hvordan de hadde følt at gjennomføringen hadde gått, og det nytter ikke å gjøre det uten at du har to lærere, fordi at, for å klare å holde ungene i fokus og ha kontroll på tid og alt dette her, så, så må man være to lærere. Og det er ressurskrevende, så derfor er det viktig at det ikke blir for mange av de. Eh, og jeg har inntrykk av at foreldrene også synes det er veldig greit, for det er på en måte en... ah, det blir feil å bruke ordet eksamen, men det blir på en måte en... ennå litt mer alvorlig enn, enn den vurderingen som lærerne gjør.

2. Det er utarbeidet et idehefte i tillegg til veiledningsheftet til kartleggingsprøvene. Kjenner du til dette heftet, og har satt deg inn i dette? (*Pedagogisk verdi*)

Jeg, jeg har ikke veldig god.... jeg har bladd gjennom det, men nå liker jeg best å bla gjennom det meste som.... som... jeg har ingen mulighet, på en måte, til å sette meg inn i alt. Eeeh, prøvene har jeg også bladd gjennom, eeh, og diskutert littegrann med lærerne. Jeg var innom på et trinnmøte, og på en måte fikk diskutert litt, eh, i forkant. Ja.

- a. Hvis ja, hvilken pedagogisk verdi ser du i ideheftet?

Eeh, det tror jeg lærerne må svare på.

- b. Er ideheftet gjort tilgjengelig for din lærerstab?

Ja, det... Jeg husker ikke om det kom i posten, eller om det var noe vi printet ut.

Intervjuer: Jeg tror det ligger tilgjengelig for rektorer på udir sine sider.

Ja, da har sekretæren her tatt seg av. Det er hun som skriver ut slike ting, og hiver det i hyllene til lærerne, og passer på informasjonsflyten.

- c. Har du forventninger til at lærerne setter seg inn i ideheftet før gjennomføringen av kartleggingsprøven?

Eh, ja, det er klart at de bør i alle fall ha et visst forhold til det, og på en måte enten velge å bruke det eller å ikke bruke det, det er ikke så viktig, men at du er bevisst i forhold til hva du velger å gjøre.

Intervjuer: Så du forventer at de vet hva som finnes i heftet hvis de eventuelt velger det vekk?

Ja, og da er jeg opptatt av hva de velger å gjøre i stedet.

3. Hvem i ledelsen har hovedansvar for kartleggingsprøvene på 1., 2., og 3. trinn på din skole? (*Pedagogisk verdi*)

Eh, ja, det er nok.... Dette kommer jo i posten, og vi må jo signere på det, eh, og det er jo alltid jeg som må signere på det. Altså, min inspektør har mest spesialpedagogikken, alt det har jeg delegert til ham, så dette er mer mitt.

- a. I hvilken grad mener du at kartleggingsprøven på 2.trinn gir dere tilstrekkelig informasjon om elevenes leseferdigheter?
I liten grad – til en viss grad – i stor grad?

Nei, altså, det er en av mange indikatorer. Det gir ikke hele svaret, eh, men det kan være med, på en måte, å kvalitetssikre noen av de andre svarene vi har, så til en viss grad.

- b. Er det sider ved elevenes leseferdighet som kartleggingsprøvene ikke gir tilstrekkelig informasjon om?

a. Ja: Hvilke?

Nei, altså, det er jo en ting som de i alle fall ikke tar hensyn til, og det er jo dette med problematikken rundt papirlesing og skjermlesing. Eh, der er vi nok alt for lite flinke i forhold til skjermlesing. Og det er noe som elever må få trene seg mye mer i, fordi at, enten vi vil eller ikke, så er jeg nokså sikker på at om ikke så alt for mange år så sitter vi med hvert vårt lesebrett. Og, og, og, og, det er på en måte styrken til nasjonale prøver i forhold til disse her, at noen delprøver er digitale, og det er jo sykt arbeidsbesparende i forhold til retting, eeh, men, men, så akkurat det kunne jeg ønsket meg, at i alle fall en del av prøven var digital.

YTTERLIGERE INFORMASJON/TILPASNING AV UNDERVISNING I FORHOLD TIL RESULTATENE PÅ KARTLEGGINGSPRØVEN I LESEFERDIGHET

4. Har skolen etablerte rutiner for å benytte andre kartleggingsverktøy for å identifisere elever med behov for ekstra oppfølging innen lesing, eller foretar den enkelte lærer selv en vurdering av om andre kartleggingsverktøy skal benyttes? (kartlegging av enkeltelever og hele klasser) (*Rutiner*)

Ja, vi bruker Carlstens test hvert eneste år, og vi bruker en sånn ordkjedetest. De er de som ligger fast, og som ligger i forkant av hver konferansetime. Eh, i tillegg så er vi faktisk ganske godt ”skodd” her på skolen med spesialpedagoger, eh som har sitt... sin verktøykasse for de som vi er litt i tvil om, så jeg føler at vi har et rimelig greit testregime som gir oss god kontroll, samtidig som vi ikke tar livet av de med for mange tester, eh, og vi har mye mer å tilby de hvis det er noen vi er i tvil om, og noe mer spesifikt vi lurert på.

a. Hvilke kartleggingsprøver dreier dette seg om?

- Carlsten?
- Språk 6-16?

b. Hvorfor blir akkurat disse prøvene benyttet?

Det skulle jeg sikkert ha visst, men dette er faktisk noe som går lenger tilbake enn det jeg har bestemt, så jeg har på en måte... Eeuh, det som er kjekt med å ha disse prøvene, og ha de så lenge, er at vi kan si noe om utviklingen per år, så derfor er det litt viktig å ha stabilitet på prøvene også, at du kjører noenlunde de samme, fordi at da kan man si noe om utviklingen.

5. Har skolen utarbeidet rutiner som er felles for organisasjonen ved utarbeiding av tiltak for elever som scorer under kritisk grense på prøvene? (*Rutiner*)
- a. Hvilke rutiner er dette snakk om?

Ja, altså, eh, scorer de under et visst nivå, så blir eleven tatt opp i-e, i-e ressursgruppa, som vi kaller det. Og der sitter spesialpedagoger og inspektør, eh og kontaktlærer er også med der når det gjelder den enkelte elev, og da blir de vurdert, eh, om, og der har kontaktlærer mye å si, fordi det er jo kontaktlærer som først og fremst kjenner eleven, og testen gir, som jeg sa tidligere, et øyeblikksbilde, og kanskje et litt snevert bilde av-av den reelle situasjonen, men-men da får vi en god diskusjon rundt det, og vurderer om vi skal teste mer, om vi skal involvere foreldrene, på ett eller annet tidspunkt blir jo selvfølgelig foreldrene også involvert, men på den første screeningen og sånn så-så gjør vi jo det her på skolen. Og så har vi også et veldig godt samarbeid med PPT i kommunen, ehm, vi har en PPT-kontakt som er fast her en dag i uka, og da brukes han som ressursperson også, opp mot de som-som vi lurere på.

- b. I hvilken grad vil du si at det er opp til hver enkelt lærer/hvert enkelt lærerteam å etablere rutiner for oppfølging og tilrettelegging for disse elevene?

I liten grad – til en viss grad – i stor grad?

I liten grad, jah. Fordi at den ressursgruppen er ganske styrende der, og-og, både lærer og elev blir fulgt opp, på en måte, hvis det nå har vært oppe til diskusjon, og vi har kommet frem til at det må settes inn tiltak, så-så-så vil ressursgruppen følge den læreren og den eleven over en periode, slik at vi er sikre på at rette tiltak blir satt i gang.

TILBAKEMELDING

6. Har skolen rutiner på å informere foreldre om resultatene på de obligatoriske kartleggingsprøvene i leseferdighet, eller er hver enkelt lærer ansvarlig for dette? (*Rutiner*)

Hvordan gjøres dette?

- Ved å innkalle til konferansetime?
- Skriftlig informasjon om resultatene hjem til eleven?
- Diskuteres resultatene per telefon?

Ja, det naturlige møtepunktet er jo konferansetimen, og de kommer jo nå i neste uke begynner vi. Ehhh, nå klaffer det sånn noenlunde for oss i år i forhold til gjennomføringen av disse kartleggingsprøvene, det gjør det ikke hvert år. Hvis det ikke klaffer med konferansetimen, og det går for lang tid i mellom, eh, og det er alarmerende, og ressursgruppa har konkludert, så tar vi det så fort som mulig. Men vi går ikke ut med noen generell info til alle de som har barn det går greit med før konferansetimen. Da kan det vente, da har det ikke noen hast. Vi tar en telefon, og

eventuelt et møte med de elevene det gjelder, og bruker i minst mulig grad mail. Eh, det er greit å, på en måte, komme i en dialog.

- a. Gjelder dette for samtlige elever, eller kun elever som scorer under kritisk grense på prøven?

På konferansen får samtlige foresatte informasjon.

7. Har skolen rutiner på å gi informasjon om egne prestasjoner på kartleggingsprøven til elevene, eller er hver enkelt lærer ansvarlig for dette?
(Rutiner)

Hvordan gjøres dette?

- Ved elevsamtale?
- Samtidig med foreldre på konferansetime?
- Går lærer og elev gjennom prøven sammen?

Ja, og dette er jo vurdering for læring, ikke sant. Og vi har vært med i tre-to år på et prosjekt som utdanningsdirektoratet har om vurdering for læring. Så det med vurdering for læring som prinsipp, det er ganske innarbeidet i organisasjonen her. Sånn at, for eksempel så har alle elever her det som kalles for mentorsamtale. Det vil si at hver fjortende dag så har de en en-til-en-samtale med sin kontaktlærer om hvor de er faglig, og hvor de skal de neste fjorten dagene, og det er jo punktet for elev og lærer til å snakke om disse resultatene. Og det har vi gjort nå siden 2007, da startet vi med mentorsamtaler. Eh, og, den største endr... Eller, elevene ønsker det, lærerne ønsker det og foreldrene ønsker det. Den store endringen for lærerne som jeg har lagt merke til, det er at det er sykt få lærere her som går hjem på fredags ettermiddag med store poser med bøker som de skal rette. Totalt bortkastet arbeid, fordi det er ingen som gidder å se på dette likevel. Men den mentorsamtalen, å hele tiden være i dialog, fantastisk redskap. Så det har jeg tro på.

- a. Gjelder dette for samtlige elever, eller kun elever som scorer under kritisk grense?

Det gjelder samtlige elever fra 1. til 7. klasse. Eh, i 1. klasse så er det mer... større fokus på dette med å bli kjent, dette med sosial utvikling, og det å finne sin plass i klassen, og etter hvert som årene går blir det mer og mer faglig fokus, og fra 4. er det kun fag. Og de er veldig flinke å snakke om seg selv, sånn at de blir bevisste i forhold til sine egne prestasjoner og sine egne, ja, utfordringer.

Intervjuer: Har lærerne tid til dette altså?

Eh, det har jo vært en lang krangel med utdanningsforbundet der, for det var ikke bare-bare. Eh, men det som vi gjør, det er at alle kontaktlærere med opptil... vi deler veldig lavt, vi deler på mellom 12 og 17 elever, den største gruppen her på skolen har 17 elever. Eh, og de som har opp til og med 16 elever får en time nedsatt i uka, pluss at de gir en time av sin egen for- og etterarbeidstid, så de har to timer i uka til å drive

mentorsamtale. De som har mer enn 16 elever, de får to timer nedsatt av meg, og så gir de en time av sin tid, og så har de 3 timer til mentorsamtaler.

VEDLEGG 11 – Lærer, skole nr. 5

BAKGRUNNSINFORMASJON OM LÆRERE I TEAMET

A. Hvor lenge har du arbeidet som lærer?

I 20 år.

B. Hvor lenge har du arbeidet på småtrinnet?

Jaa, si 12 av de årene.

C. Har du gjennomført den obligatoriske kartleggingsprøven i leseferdighet på 1., 2., eller 3. trinn flere ganger?

Ja.

GENERELLE OPPFATNINGER OMKRING DE OBLIGATORISKE KARLTEGGINGSPRØVENE I LESEFERDIGHET OG TILHØRENDE IDEHEFTE

1. Hva tenker og synes dere om at kartleggingsprøver i leseferdighet er obligatoriske på 1., 2., og 3.trinn? (*Pedagogisk verdi*)

Jo, det synes jeg er veldig bra, for da får du vite hvor elevene står, og du får vite hvilke tiltak du bør sette inn, for de er ganske avslørende disse prøvene på hva elevene faktisk ikke kan. Du får avslørt... Kan de ikke bokstavene, så avsløres jo det med en gang, og da er det der du må starte.

a. Hvorfor?

2. I hvilken grad mener dere at kartleggingsprøven på 2.trinn gir dere tilstrekkelig informasjon om elevenes leseferdigheter?
I liten grad – til en viss grad – i stor grad? (*Pedagogisk verdi*)

Åh, den i midten, til en viss grad. Du bør kanskje ha noe i tillegg. Når du har den Carlsten i tillegg, for du får jo ikke skilt de som er litt svakere, ikke sant, de får du jo ikke skilt. Du får ikke testet ut hvor mye disse forstår.

a. Er det sider ved elevenes leseferdighet som kartleggingsprøvene ikke gir tilstrekkelig informasjon om?

b. Ja: Hvilke?

Åh, hva skulle det være da. Men ordkjedene, du får jo testet forståelsen der også. Peker på prøven

3. Kjenner dere til ideheftet til kartleggingsprøvene?

Det har jeg hørt om først nå, for det visste jeg ikke om. Men vi får jo et skriv når vi skal ha prøven, ikke sant, slik et veiledningshefte når du skal ha testen.

Intervjuer: Ja, men jeg tenkte på et idehefte som også er laget til disse prøvene, som gir veiledning om score og tiltak.

Ja, og det visste jeg ikke om før nå, jeg var på et kurs med PPT nå, og da snakket de om dette. Hun som hadde laget ideheftet for 3. klasse snakket om dette. Hun sa ”ja, så må dere ikke glemme å ideheftet, for der ligger alle tipsene dere kan jobbe med etterpå”. Da tenkte jeg ”å ja, er det et veiledningshefte til?”, for det visste jeg ikke om altså. Men jeg har brukt et sånn hefte i matematikk, der visste jeg om det, så det har jeg brukt, så da jeg hadde en elev som strevde i matematikk, brukte jeg det helt slavisk. Så jeg sa til han som har med dette å gjøre, han som printer ut det der, at ”jeg vil ha det veiledningsheftet også”, eller ideheftet mener jeg, så sa han ”ja, men det er jo hundre sider”, ”ja, men det har jo ikke noe å si”, sa jeg, jeg har jo like stor bruk for det likevel. Jeg ville jo ha det. Men ideheftet, det visste jeg ikke om, jeg må bare si det, men jeg visste at det fantes i matematikk, og det har jeg brukt, men ikke på lesing. Men vi har kanskje mye annet også på lesing altså. I lesing har vi veldig mye, og-og, altså masse veiledninger, og, ja, både det der Ringeriksmaterialet, der det går på rim og bokstaver, og... Vi har jo mye på det egentlig, og kanskje derfor har vi ikke savnet det sånn.

- a. Ja: hvordan bruker dere det i forbindelse med utarbeiding av tiltak?
(Pedagogisk verdi)

YTTERLIGERE INFO OM ELEVENES FERDIGHETER/TILPASNING AV UNDERVISNING I FORHOLD TIL RESULTATER PÅ KP2

4. I hvilken grad mener dere at kartleggingsprøvene hjelper dere med å identifisere elever med behov for tettere oppfølging i lesesituasjoner?
I liten grad – til en viss grad – i stor grad?

Jeg synes i stor grad.

5. Bruker dere andre kartleggingsverktøy for å kartlegge elevenes leseferdighet?
(Rutiner)
 - a. Hvilke kartleggingsprøver dreier dette seg om? Hvorfor blir akkurat disse prøvene benyttet?
 - Carlsten?
 - Språk 6-16?

Vi bruker Carlsten, og Kåre Johnsens orddiktat, og en bokstavtest helt i begynnelsen som vi har laget selv. Ja, det Ringeriksmaterialet er jo egentlig første klasse det da, men det går jo på bokstaver det også altså. Vi har diskutert det veldig akkurat det med hvorfor disse prøvene blir brukt. Nå har vi jo veldig stort demokrati på denne skolen,

men i samråd med hun spes.ped-læreren, det er hun som har ordnet dette her. Men vi har diskutert det mye, og før hadde vi faktisk flere prøver, ja, vi var pålagt å ha flere, men vi har kuttet ned på det.

b. Er gjennomføringen av disse del av en felles rutine for hele organisasjonen?

Ja.

6. Er det andre kartleggingsverktøy dere synes gir bedre informasjon om elevenes leseferdigheter til dere som lærere? (*Pedagogisk verdi*)

Ja, jeg synes... Men det er på skrivning, men jeg synes det mangler litt skrivning her, og det gir et like stort, altså, jeg har like stor nytte av at ungene skriver noe, ja, sånn som den Carlsten, der er det jo skrivning. Jeg synes det er vel så mye å lese om ungene i at de skriver. I begynnelsen av 2. klasse får de en oppgave, der de skal skrive ord, setninger eller en fortelling ut fra et bilde, så med en gang denne eleven begynner om høsten, så skriver han bare de ordene. Og så skal de skrive navnet sitt, når de er født, og adressen sin. Og så, ikke sant, så prøver han seg på stavskrift der, og så skriver han bare de ordene. Så kommer vi til april, så får han samme bildet, og de har jo egentlig glemt dette ut, men da ser du her, da skriver han fornavn, etternavn, hele adressen, når han er født, og så skriver han en hel fortelling. Ikke sant, og da... det gir jo vel så mye informasjon så den lesetesten, for det er jo et stressøyeblikk, men her koser de seg og skriver fortelling, og da, ikke sant, se her, fortellerstruktur, ikke sant, her ser du han har begynnelse, midtdel og slutt, eller ja. Ordene, hvilke ord han har riktig, han har dobbelkonsonantene riktig, sant, og han husker stor bokstav og punktum, sant. Så det gir mye mer informasjon enn kartleggingsprøven, for min del. Kartleggingsprøven gir jo mye informasjon om lesing den altså, men skrivning og lesing går jo hånd i hånd, og du får jo ikke de frie fortellingene i kartleggingsprøven. Mange av de som er veldig svake, for eksempel har jeg ei jente, hun skriver flotte fortellinger, men hun leser dårlig. Og så har de også diktat, det var det SOL, så skrivning gir vel så mye informasjon om lesing, og selve den prøven der.

a. Ja: Innenfor hvilke områder innen elevenes ferdigheter?

7. Hender det at elever dere trodde ville få et godt resultat scorer under bekymringsgrensen? (*Pedagogisk verdi*)

Nei, da tror jeg nesten jeg hadde visst det på forhånd. Det kan jeg si på forhånd. Eller jeg hadde en, som havnet under kritisk grense på bokstavgjenkjenningprøven, men det skyldtes slurv, for han hadde full pott på flere av de andre delprøvene, og det er jo et sånn resultat jeg kunne ha lukt vekk egentlig, for... Men selvfølgelig også den stressfaktoren, ikke sant, det er jo som om de skal ta eksamen, ikke sant. Hvis du reagerer på stress, da fikser du jo ikke denne prøven, og da er den jo ikke.... Ja vel, det var den eksamenen, og du må takle stress, men disse er jo noen små unger, så da kan de jo gjerne mer enn de får vist.

- Ja: gjelder dette få, et middeltalls eller mange elever?

- a. Hender det at elever dere trodde ville få et svakt resultat scorerer over bekymringsgrensen?

Nei, det tror jeg ikke.

- Ja: Gjelder dette få, et middeltalls eller mange elever?

- b. Hvordan forklarer dere resultatene til elevene med uventede resultater?

- c. Hvordan følger dere opp resultatene til elevene med uventet score?

- andre prøver?
- diskuterer med andre lærere?
- samtale med eleven?

8. Har dere rutiner på skolen/på teamet for å følge opp de barna som scorerer under kritisk grense på de obligatoriske kartleggingsprøvene? (*Rutiner*)

Da fyller jeg det inn i et skjema, både for hånd og på nettet,- det som vi leverer videre, og så leverer jeg det til hun som er spes.ped-lærer, og så følger hun dette opp, resultatene diskuteres i møte mellom kontaktlærer, medlærer, spes.ped-lærer og rektor. Foreldre får tilbakemelding om resultatene. Ja, du så jo det brevet jeg hadde skrevet til foreldrene, når det krasjet med prøven og foreldrekonferansen. Så i forhold til tilbakemelding til foreldre, var det jo bra at prøven ikke skal gjennomføres i mai lenger, for det er jo lenge å vente med en foreldresamtale, og dermed så sendte jeg brev med hjem, slik at foreldrene skulle få resultatet, i stedet for å vente til mai med konferansene.

Intervjuer: Så da får du de tilbake med underskrift?

Ja.

- a. Hvilke rutiner er dette snakk om?

- b. I hvilken grad vil dere si at disse rutinene er felles for organisasjonen som helhet?

I liten grad – til en viss grad – i stor grad?

Ja, dette skjer hvert år. Det er i stor grad rutiner som er felles for organisasjonen. Men hvor mange timer du får til rådighet, det er jo en annen ting.

Intervjuer: Ja.

For resultatene ligger der, og du diskuterer de, men så er det, hvor mange timer er det til å bruke til sånne ting, det er jo en helt annen sak.

- c. I hvilken grad vil dere si at det er opp til hver enkelt lærer/hvert enkelt lærerteam å etablere rutiner for oppfølging og tilrettelegging for disse elevene?

I liten grad – til en viss grad – i stor grad?

Eeh, altså, hvis det gjelder i timene, så er det jo opp til læreren i en viss grad, for da må du jo tilpasse det innen klassen, sant.

Intervjuer: Ja, men jeg tenker sånn, hvis det er ei som for eksempel havner under bekymringsgrensa på denne prøven, og dere har diskutert i det spes.ped-teamet at dette er ei som skal få litt ekstra oppfølging. Får du da hjelp av spes.ped-læreren til å-å se på tiltak som kan hjelpe denne jenta videre?

Ja. Ja, da får du det, ja, du gjør det. Altså, da blir det jo i liten grad opp til den enkelte lærer.

TILBAKEMELDING

9. Gir dere tilbakemeldinger til foreldrene angående elevenes score på kartleggingsprøvene? (*Rutiner*)

Hvordan gjøres dette?

- Ved å innkalle til konferansetime?
- Skriftlig informasjon om resultatene hjem til eleven?
- Diskuteres resultatene per telefon?

- a. Gjelder dette for samtlige elever, eller kun elever som scorer under kritisk grense på prøven?

Ja, samtlige foreldre får informasjon om resultatene.

Intervjuer: Ja, det snakket vi jo litt om tidligere, jeg så jo det brevet, og sånn. Men dette skjer da altså primært ved konferansetime, hvis den klaffer med prøvetakingen?

Ja, det er jo det som er det mest praktiske, og ikke bare det mest praktiske, men-men, det er mest fornuftig, for å si det sånn. For da får du diskutert det fram og tilbake, og sagt det, for det som står skrevet på et ark, det står så hardt skrevet, spesielt for de som scorer under kritisk grense, det står ganske... Så du, ja, men blir det for seint å ha foreldresamtaler, så må vi jo sende noe ut. Eller, for å si det sånn, det har jeg gjort i alle fall, og det... ja, det... ja. Jeg skal ikke si at det er en rutine på det, men kanskje folk venter lenger med samtale. Men jeg kan i alle fall si at foreldrene får beskjed, hvis det var det som var poenget.

Intervjuer: Ja, det var det som var poenget.

10. Får eleven informasjon om egne prestasjoner på kartleggingsprøven? (*Rutiner*)

Hvordan gjøres dette?

- Ved elevsamtale?
- Samtidig med foreldre på konferansetime?
- Går lærer og elev gjennom prøven sammen?

a. Gjelder dette for samtlige elever, eller kun elever som scorer under kritisk grense?

Eh, nei, vi sitter ikke med bare elevene og går gjennom prøven, nei, jeg går ikke gjennom prøven med dem etterpå, men de er med på foreldresamtalen når vi går gjennom prøven med foreldrene.

Intervjuer: Ja, men de er med på foreldresamtalen?

Ja, det er de alltid.

Intervjuer: Ja, men da har de jo fått en tilbakemelding da?

Ja. Mhm. Alle elever er med på den samtalen.

VEDLEGG 12 – rektor, skole nr. 5

BAKGRUNNSINFORMASJON OM REKTOR

A. Hvor mange års erfaring har du i rektorrollen?

Åh, jeg har vært rektor siden 01.12.1985.

B. Hvor mange av disse årene har du vært rektor ved denne skolen?

Jeg har jobbet ti år ved en annen skole, og 3,5 år på ytterligere en skole. Ellers har jeg vært ved denne skolen.

C. Hva er din bakgrunn i arbeidslivet før du ble tilsatt som rektor?

Lærer.

D. Hvis lærer, på hvilket nivå arbeidet du?

Jeg har hatt 1. klasse og fulgte disse i 3,5 år.

GENERELLE OPPFATNINGER OMKRING DE OBLIGATORISKE KARTLEGGINGSPRØVENE I LESEFERDIGHET OG TILHØRENDE IDEHEFTE

1. Hva tenker og synes du om at kartleggingsprøver i leseferdighet er obligatoriske på 1., 2., og 3.trinn? (*Pedagogisk verdi*)

a. Hvorfor?

Eh, jeg synes det er veldig greit at vi har slike prøver hvis de brukes fornuftig, det er hele vitsen. Hvis dette brukes for å plassere elever i bås.. jeg har jo spes.ped som fag, og altså da mener jeg at det er helt forkastelig. Slik at, hvis ikke det ligger i bunn, at du på en måte skal gjøre ett eller annet, hvis dette er noe for at lærere skal nivågruppere, og fram og tilbake, så mener jeg det er direkte forkastelig, fordi jeg mener at det å nivågruppere elever for å få homogene grupper, det tror jeg ikke skaper læring. Faktisk talt så lærer ungene best når de er i grupper som kan være ulike, og de kan spille på hverandre.

Intervjuer: Ja, så hvis det brukes riktig mener du at dette er et godt verktøy?

Hvis det brukes riktig. Fordi at her er det ulike ting som man kan gå inn å se på, sånn generelt; begreper, begrepsutvikling, og hva skjer mellom kartleggingene. Det interessante er det som skjer mellom kartleggingene. Hvis ikke så kan vi bare få en gjentakelse for at det er noen som er under kritisk grense, og noen som er over kritisk grense, så det mener jeg er det viktigste.

2. Det er utarbeidet et idehefte i tillegg til veiledningsheftet til kartleggingsprøvene. Kjenner du til dette heftet, og har satt deg inn i dette? (*Pedagogisk verdi*)

Nei, jeg husker ikke så godt på de tingene, jeg gjør ikke det.

- a. Hvis ja, hvilken pedagogisk verdi ser du i ideheftet?
- b. Er ideheftet gjort tilgjengelig for din lærerstab?

Eh, det som... det som er gjort her... Jeg tør ikke si.. Eh, vi har jo en spesialpedagog her på skolen. Hun er ansvarlig for kartlegginger, når kartlegginger skal tas, og se og, og er også med i forhold til dette med å følge opp, slik at når jeg... når vi skal følge opp, når de har for eksempel den kartleggingen der, da følger vi opp, og da kan vi jo gjerne gå inn og si "sånn" og "sånn", hvis der er mange som scorer under kritisk grense, og spør "er det noen forklaring?" og fram og tilbake, og den type ting. Men akkurat de heftene og det, det tør jeg ikke si.

- c. Har du forventninger til at lærerne setter seg inn i ideheftet før gjennomføringen av kartleggingsprøven?
3. Hvem i ledelsen har hovedansvar for kartleggingsprøvene på 1., 2., og 3. trinn på din skole? (*Pedagogisk verdi*)

Jeg har- jeg har, altså systemet, jeg ønsker å ha et system hvor jeg er med, hvor hun er med, hvor vi gjennomgår, hun er på leseferdighet, jeg tar meg mer av matematikk og den type ting. Hvor vi rett og slett... eh... går gjennom og ser på ulike resultater etterpå. Og så kan jeg jo si det at det er ingen av de lærerne som vi har som ikke har tatt... eh... som ikke har vært med på-på-på disse her kursene som en har fra 1. til 3.-4. klasse, altså i norsk, og-og hva en gjør, der-der er ingen som ikke har de.

- a. I hvilken grad mener du at kartleggingsprøven på 2.trinn gir dere tilstrekkelig informasjon om elevenes leseferdigheter?
I liten grad – til en viss grad – i stor grad?

Altså, jeg tror jeg... Eh, jeg tror jeg... Ja, til en viss grad, svarer jeg. Altså, jeg mener, denne typen ting kan du støtte deg til 25-30 % maks. Altså, jeg mener at det, altså, lærerne må i mye større grad stole på det som de ellers observerer. Men det som jeg mener at det er med på å gjøre, det legger på en måte et litt positivt press på lærerne, de kan vise at mye av det som de gjør, det kommer igjen, men jeg har jo også en sterk oppfatning av at det mange ganger er en veldig rigid gjennomføring, for enkelte elever får de ikke sjanse til å vise... og derfor sier alltid vi, enten det er i norsk eller matematikk... Eh, når du... ja, det var nå en lærere som har hatt de i matematikk i 2.klasse, eh, så sier jeg at "nå kan du få med deg en lærer", "ja, men jeg har ikke behov", "jo", sier jeg, "ta, sjekk kartleggingen som du hadde i matematikk, for de to elevene, alene, se om-om-om-om dette...", og hun fikk jo et helt annet resultat når hun satt med disse elevene alene, du er jo ikke moden, hvem er modne for dette her, ikke sant. Altså, alle de tingene der, og derfor mener jeg, at hvis ikke elevene får sjanse til å yte maks, og jeg ser et enormt... det er enormt farlig hvis det begynner å bli hysteri omkring dette her. Eh, jeg har bare lyst å si... Jeg var på en skole i

Lillehammer, eh, jeg var på to skoler, og de har veldig gode resultater på guttene, *på gutter*... Og på den ene skolen så sa de, at i 1.klasse, der var de helt bevisste på at de ikke måtte lage noe krøll og for mye stress rundt hva de presterte. Når de kom i 2.klasse, så startet de litt med blanke ark, altså, de brukte jo det forslitte uttrykket, men de starter litt med blanke ark, og så gir de dem sjansen igjen, i hvert fall ikke krisemaksimere det. Men hvis oppfatningen til læreren... Eh, om hvordan en elev er i det daglige, hvor du får bekreftet alt med noe sånn som dette hvis du sitter alene, det er jo klart at-at det kan være lurt å spørre tidlig om hjelp på en eller annen måte. Jah.

- b. Er det sider ved elevenes leseferdighet som kartleggingsprøvene ikke gir tilstrekkelig informasjon om?

Ja, altså, det er et utvalg av ord og begreper og den typen ting i denne prøven, og det må jo bli litt snevert. Eh, det er ikke sikkert det får med en elevs helt spesielle interesser, ikke sant, det får du ikke med her. Noen har gjerne noen områder som de er spesielt interesserte i, vi får ikke noe av dette med, det er bare noe nøytralt. Og hvis vi skal bygge på elevenes erfaringslæring, så må det på en måte individer dette her, "hva har du å bidra med", ikkje sant, nei, det er mange ting her som-som, men hvis du tar det med ei klype salt, tenker at dette betyr 25-30%, så tror jeg at man bommer gjerne ikke.

- a. Ja: Hvilke?

YTTERLIGERE INFORMASJON/TILPASNING AV UNDERVISNING I FORHOLD TIL RESULTATENE PÅ KARTLEGGINGSPRØVEN I LESEFERDIGHET

4. Har skolen etablerte rutiner for å benytte andre kartleggingsverktøy for å identifisere elever med behov for ekstra oppfølging innen lesing, eller foretar den enkelte lærer selv en vurdering av om andre kartleggingsverktøy skal benyttes? (kartlegging av enkeltelever og hele klasser) (*Rutiner*)

- a. Hvilke kartleggingsprøver dreier dette seg om?

- Carlsten?
- Språk 6-16?

Ja, altså nå... Ja, vi har jo en bokstavtest som vi selv har laget. Ellers tar de Carlstens leseprøve og Kåre Johnsens 40ordsprøve. Disse prøvene er jo tette som hagl, og derfor er det voldsomt viktig at vi tenker på hva som skjer mellom disse

kartleggingene. Og det vi også er litt opptatt av er hva som kommuniseres, og der tror jeg vi må bli mye bedre. Vi må kommunisere omtrent likt, hva gjør vi i forhold til øving, du kan gjerne øve på en prøve, og øve på prøvesituasjonen, men du må på en måte... altså, et dårlig resultat, får du et dårlig resultat, ”ja, men vi hadde jo ikke gjort så mye, på den og den skolen gjorde de sånn og sånn”, altså, det nytter jo ikke. Vi må på vår skole si at vi legger den og den vektningen på dette, og så gjør vi sånn og sånn, slik at vi opptrer litt ryddig, og så må vi passe på at vi... det som er litt farlig her er når du slipper foreldrene inn i dette, de er jo ikke fagpersoner, ikke sant. Og det er jo det som er farlig med absolutt alle kartlegginger, nasjonale prøver og så videre hvis det ikke blir satt i en sammenheng. Men, vi yter jo, jeg sier, det er et press på lærerne, ja!, men-eh, eh, jeg vil si at det er et positivt press, og her er jo også... eh, klassene kan være veldig ulike, plutselig så dukker det opp en klasse hvor det gjerne er litt flere utfordringer å ta tak i, og da må vi gjerne flytte litt på ressurser for å få til dette.

b. Hvorfor blir akkurat disse prøvene benyttet?

Altså, det som vi har gjort her er at... det baller ofte litt på seg når vi holder på å diskuterer hva vi kunne tenke oss å gjøre, og dette har vi diskutert, så det er faktisk talt hun, den spes.ped-læreren som har hatt noen forslag, og det at det er flere prøver som er kommet inn, det er jo lærerne som har brukt en del av disse, så jeg ser ikke... jeg ser for meg at det gjerne kan være fornuftig å redusere, og det blir gjerne gjort også. Jeg er ikke for at det skal være så veldig mye testing, i utgangspunktet ikke. Faren ligger alltid... Faren ligger alltid i denne sammenligningen, som blir helt håpløs, for der er så mange, det er så stor forskjell, men det positive, som jeg sier, er hvis det er et høyt press på lærerne, da synes jeg det er greit, at det er, ja, hva skal du si, det kan gjerne være en sunn konkurranse om at elevene skal bli flinke å prestere, og fram og tilbake, men, eh, jeg ønsker heller at lærerne skal ta sjanser og gjøre mye feil, enn at de skal bli hykket på grunn av noen dårlige resultater. Og så mener jeg, alt dette her, viktigheten av det, og det tror jeg er ”jysla” viktig å si, det er, bare si 25%, og så må vi jo ikke glemme alle disse kreative tingene vi holder på med i skolen, for det er mye viktigere, etter mitt skjønn.

5. Har skolen utarbeidet rutiner som er felles for organisasjonen ved utarbeiding av tiltak for elever som scorer under kritisk grense på prøvene? (*Rutiner*)

a. Hvilke rutiner er dette snakk om?

For de som scorer under kritisk grense, så blir det, det blir samråding med spes.ped-gruppa og læreren. Slik at, hvis læreren ikke ser noen grunn for å gjerne... Men da føler vi at, hvis læreren, gjennom det den synes, når det gjelder for eksempel lesing eller sånn, så har vi noen.. eh, da kan spes.ped-læreren trø til, gjerne diskutere litt, har gjerne noe trening to-tre ganger i uka, hvis det er behov. Men da må det også være at klasselæreren må få lov til å-å-å-å-å styre litt dette her. Eh, si gjerne at det kan være å få litt hjelp i klassen, det kan være assistenthjelp slik at læreren kan gå ut og kikke, jeg-jeg synes mange ganger det kan være.. Jeg synes mange ganger mer at det kan være bedre at læreren får litt hjelp av en assistent, og kan være med selv å ta seg av en del av disse elevene, og ikke bare kaste de ut. Det må være en sjeldenhet.

- b. I hvilken grad vil du si at det er opp til hver enkelt lærer/hvert enkelt lærerteam å etablere rutiner for oppfølging og tilrettelegging for disse elevene?

I liten grad – til en viss grad – i stor grad?

Ja, altså, hvis det er rutinen du er ute etter, så vil jeg si i liten grad. Altså, hvis det er rutinene du tenker på, så må de være på plass, slik at hvis det er en lærer for eksempel som bare bagatelliserer og fram og tilbake, så er det vi som har ansvar for å følge opp, men læreren kan jo ha innflytelse, men rutinen, altså, der er det viktig at det er skolen som system, at vi har et system for å følge opp. Det synes jeg er viktig.

TILBAKEMELDING

6. Har skolen rutiner på å informere foreldre om resultatene på de obligatoriske kartleggingsprøvene i leseferdighet, eller er hver enkelt lærer ansvarlig for dette? (*Rutiner*)

Hvordan gjøres dette?

- Ved å innkalle til konferansetime?
- Skriftlig informasjon om resultatene hjem til eleven?
- Diskuteres resultatene per telefon?

Ja, egentlig kan du si, de rutinene skal vi nå inn og se på om vi er gode nok.

Intervjuer: Okey, så disse skal evalueres?

Ja, fordi... lærerne mener jo i utgangspunktet at de er gode nok, så, og-og det tror jeg også, men vi må gjerne formalisere dette litt, slik at det blir gitt beskjed. Og det... på systemnivå så har vi ikke god nok kontroll. Altså, hvis jeg sier fra min side, for meg og med bruk av denne spes.ped-læreren og sånn, så må vi passe på at vi gjør en god nok jobb. Eh, jeg *tror* det er bra nok, men vi skal også kunne dokumentere at det er bra nok, selv om jeg ikke liker dette med at du skal dokumentere i øst og vest, men det er vi nødt til å gjøre, så den siden der er vi inne og skal se på. Og da er det ei gruppe her som er inne og skal se på dette, altså det går jo på ”vurdering for læring” under denne ”god, bedre, best”, og så vil vi lage en ny plan, og da vil vi gjerne ha et kapittel som vi kaller for ”hjem/skole”, som-som då tar for seg overordnede ting, men at vi også nesten kan komme ned på detalj, som kan ligge på *akkurat* de områdene her, hvor det skal være gitt beskjed om sånn og sånn.

Intervjuer: Ja, akkurat. Eh, du sier at du *tror* at lærerne gir en slik tilbakemelding. Eh, hvordan tror du dette blir gjort? Er det på konferansetime, eller... Blir avbrutt.

Ja, altså, da er det på konferansetime. Ingen ting, altså, vi har jo en policy som sier at ingen ting må komme overraskende på foreldrene. Altså, hvis der er en elev som sliter i et fag, eh, så kan jo ikke dette komme på konferansen rett før jul, altså ”ja, det går jo ikke så bra i matte”, eller ett eller annet, dette må man jo på en måte ha snakket om på et tidligere tidspunkt.

- a. Gjelder dette for samtlige elever, eller kun elever som scorer under kritisk grense på prøven?

I utgangspunktet skal alle foreldre ha informasjon om sine barn, og det skal ikke komme overraskende, hadde jeg nesten sagt. Nå kan du tenke en elev som går i 2.klasse, og så har ikke foreldrene hørt noen ting, og så plutselig så ”ja, det ble under kritisk grense”, og sånn og sånn, altså, da skal de gjerne ha diskutert dette en eller annen gang på forhånd med foreldrene, slik at de aner hvor ungene ligger, at det blir en kontinuerlig greie, og at der ligger litt mer sånn skriftlig rundt, det trenger ikke å være noe stort, det kan være noen ark som viser hva eleven har gjort, eh, det er jo mange ting de kan vise og gjøre, og dette gjør de jo, men vi må gjerne inn og se ”hvordan skal vi gå inn og sikre oss at alle gjør sånn”, altså, der bør ikke være noen glipper. Og da går det mer på, altså, det går ikke på at vi skal kontrollere lærerne, men at vi skal lage, på en måte en felles mal på en eller annen måte, som *sikrer* at alle har hatt samtaler, at ting er tatt opp, og at en tør legge ting fram, ja.

Intervjuer: Ja, altså, rutiner på skolenivå?

Ja, altså, det er det jeg mener, det må være et system, som rett og slett *sikrer* at lærerne gjør ting riktig. Jeg kan bare illustrere med noe som er veldig aktuelt nå, nemlig denne paragraf 9a, når det er litt klager og fram og tilbake, så ja vel, men lærerne tenker mer på at ”ja, men vi underviser, vi står på, og fram og tilbake, ja”, men får du en mail, ett eller annet med trivsel, så skal den til rektor sammen med svaret til læreren, det skal jeg ha, og det skal inn i mappa til eleven. Så går det et halvår, så kommer det en ny, så er det ett eller annet. Så får jeg den i hånda, og så må jeg spørre ”du, hvordan er det med den eleven?”, ”jo, det har vært litt fram og tilbake”, ”okey, neste gang det kommer noe så vil jeg kalle de inn på et møte, for da må vi spør, og da viser vi at nå er det papiret kommet og det papiret kommet, hva mener dere?”, ”neei”, hvis foreldrene bagatellisere, ”det er ikke noe”, nei vel, da er det greit, men da noterer vi det ned, og så klarerer vi det ut, ”det var ingen ting, det går mye bedre”. Altså den typen, at vi sikrer oss. Og da blir det mer at, i denne sammenhengen så må vi som system være en støtte til den enkelte lærer, for det er klart at mye av dette her, det skaper og en viss utrygghet. Har du et lederverv, så får du finne deg i det, men jeg synes ikke det er riktig hvis det er en lærer som gjør en kjempegod jobb, så har han tilfeldig fått to-tre svakere elever, men gjør en god jobb, men så blir han hengt ut, det er ikke riktig. Ikke sant, og da er det noe der, vi må tenke som system at vi på en måte beskytter folkene. Ikke beskytter folk som ikke gjør jobben, men beskytter folk som gjør en god jobb.

7. Har skolen rutiner på å gi informasjon om egne prestasjoner på kartleggingsprøven til elevene, eller er hver enkelt lærer ansvarlig for dette?
(Rutiner)

Hvordan gjøres dette?

- Ved elevsamtale?
- Samtidig med foreldre på konferansetime?
- Går lærer og elev gjennom prøven sammen?

Det som vi har, vi har ikke noen rutine på at elever er med eller ikke er med på konferansetimer. Av og til er elevene med og av og til er de ikke med.

Intervjuer: Akkurat, vet du om lærerne har samtaler med elevene om prestasjoner og utvikling på kontinuerlig basis, du snakket om dette med vurdering for læring?

Nei, vi har diskutert dette med å finne tid til å gjøre... Men de fleste er jo inne på at vi gjerne, at vi i styrking av... Vi kommer til å styrke litt kontaktlærerfunksjonen.

Intervjuer: Ok, hva innebærer det?

Nja, det innebærer gjerne at de får en halv time mer, at i stedet for en, så går vi opp til halvannen time, og hvis der er noen som har 20... eller, da snakker vi om 12-15 elever, og hvis noen må ta heil klasse for eksempel, 20 elever, at de kan få to timer. Men-eh, de fleste mener jo at disse tominutts-samtalene, altså, dette korte, dette muntlige, med gjerne et par stikkord, det er gjerne det som funker, at du skal, dette her å lage en halvtime/en time og ta ting fram i forhold til elever, så, altså, de elevene som er så små eller som vi har, altså, de tar ikke det. Det blir mer å se "altså, se her, det var bra det du hadde gjort, se det du hadde skrevet", at de der par minuttene, de funker mye bedre.

Intervjuer: Og dette skjer på en kontinuerlig basis?

Ja, det skjer på en kontinuerlig basis. Dette er ting vi har diskutert i, eh, vi har diskutert gjerne innhold slik det bør være. Men så har vi også sagt at for å få det til, og for å stimulere til det, så bør vi øke den ressursen. Og det har vi diskutert nå, jeg har diskutert med tillitsvalgt, så det gjør vi gjerne. Det samme og legger vi inn, vi har ikke noen sosiallærer, eh, vi legger også gjerne litt i potten der også, og derfor klarer vi å få halvannen til to timer til kontaktlærerne våre fra høsten.

- a. Gjelder dette for samtlige elever, eller kun elever som scorer under kritisk grense?

Det gjelder samtlige.