

*«Jeg føler ikke at jeg har tyngden til å være leseveileder sånn som norsklærerne kanskje har»*

**En kvalitativ studie om hvordan lærere ved to ungdomsskoler bruker resultatene fra de nasjonale prøvene i lesing til underveisvurdering.**

Masteroppgave av Marit Berger Raknerud og Mette Dale Bjørklund

19. mai 2021

*Lærerspesialist i norsk med vekt på lese- og skriveopplæring* ved Universitetet i

Stavanger

## Sammendrag

Denne studien er en kvalitativ studie der formålet er å se på hvordan resultatene på nasjonale prøver i lesing brukes som undervisvurdering og til oppfølging av svake lesere.

Datainnsamlingen til studien består av to fokusgruppeintervjuer ved to ungdomsskoler på Østlandet.

Funn når det gjelder undervisvurdering viser at det å bruke resultatene på de nasjonale prøvene i lesing som god undervisvurdering er utfordrende. God undervisvurdering skal ifølge teori og forskning foregå underveis i en pågående arbeidsprosess slik at elevene får vite hva de mestrer, og hva de kan arbeide videre med. Nasjonale prøver i lesing er en avsluttende prøve hvor elevene får et resultat og blir plassert på et gitt mestringsnivå. Det oppleves derfor vanskelig å bruke resultatene til god undervisvurdering. Funnene i studien tyder også på at lærere, spesielt de som ikke har norskfaglig bakgrunn, til tross for ulike satsninger på lesing, fortsatt opplever at de ikke har nok kompetanse om lesing og bruk av lesestrategier.

Samarbeid med kollegaer oppleves som svært positiv både når det gjelder oppfølging av resultatene og generelt om lesing og bruk av lesestrategier. Lærerne uttrykte et ønske om å bruke tekstene fra nasjonale prøver i lesing videre i egen undervisning for blant annet å oppøve elevene i kritisk lesing. Tilgang for alle lærere til prøvene, tekstene, resultatene og analysen vil altså være sentralt slik at dette ikke vil være et hinder for videre oppfølging av prøvene.

Når det gjelder oppfølging av svake lesere, som i denne oppgaven vil si elever som skårer på mestringsnivå 1 og 2 på de nasjonale prøvene i lesing, tyder funnene i studien på at lærerne tilpasser for disse elevene i klassen, men at de ikke bruker spesifikke lesestrategier rettet mot denne gruppen av elever. Tid til samarbeid fremheves også her som svært positivt, og informantene understreker viktigheten av at ledelsen setter av tid til systematisk oppfølging av resultatene, og også tid til å utvikle gode undervisningsopplegg for å følge opp denne elevgruppen. Det understrekes at det er viktig å sørge for at lærerne har kompetanse både om svake lesere og bruk av lesestrategier.

## Forord

Denne masteroppgaven representerer avslutningen på vårt treårige studium som lærerspesialister i norsk, med vekt på lesing og skriving. Det siste året har vært spesielt med en pågående koronapandemi, og det har ført til en uforutsigbar hverdag i tillegg til at de fleste studiesamlingene våre har foregått digitalt. Til tross for dette har vi samarbeidet godt, både via nett, telefon og gjennom fysiske møter. Vi har også fått gjennomført intervjuene vi planla, før pandemien førte til at en av skolene gikk over til rødt nivå.

I forbindelse med oppgaven ønsker vi å takke vår dyktige veileder, Hildegunn Støle ved Universitetet i Stavanger. Takk for gode veiledningssamtaler, lynrask respons på våre spørsmål og for konstruktive råd og innspill. Vi vil også takke våre hjelpsomme kollegaer, som stilte som informanter og brukte tid på å delta i intervjuet vårt. Uten dere ville prosjektet aldri ha blitt det samme. Takk også til ledelsen ved skolene våre, som har vært positive til oppgaven vår og lagt forholdene til rette slik at vi har kunnet gjennomføre masterskrivingen i tillegg til fulle jobber i skolen.

Marit Berger Raknerud og Mette Dale Bjørklund  
19. mai 2021.

## Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	2
Forord.....	3
1. Innledning.....	6
1.1 Bakgrunn og begrunnelse for studien .....	6
1.2 Problemstilling og avgrensning av oppgaven.....	8
1.3 Oppgavens struktur .....	9
2. Teori og tidligere forskning .....	10
2.1 Nasjonale prøver .....	10
2.2 Underveisvurdering.....	13
2.3 Leseforståelse.....	14
2.4 Lesestrategier .....	16
2.5 Multiple tekster.....	17
2.6 Multimodale tekster.....	18
2.7 Svake lesere.....	19
2.8 Literacy .....	22
2.9 Kritisk lesing.....	23
3. Metode .....	26
3.1 Maxwells interaktive modell .....	26
3.2 Kontekst.....	28
3.3 Forskningsdesign .....	28
3.4 Utvalg av informanter .....	29
3.5 Det kvalitative forskningsintervjuet .....	31
3.6 Gjennomføring av intervju .....	32
3.7 Transkribering og analyse.....	32
3.8 Reliabilitet og validitet.....	33
3.9 Etikk .....	35
4. Resultater .....	36
4.1 Bruk av nasjonale prøver som underveisvurdering.....	36
4.1.1 Selvkritiske utsagn.....	36
4.1.2 Ulike strategier .....	38
4.1.3 Reelle utfordringer .....	39
4.1.4 Positive utsagn.....	40
4.2 Bruk av underveisvurdering for å støtte svake lesere.....	41
4.2.1 Tilrettelegging fra ledelsen.....	41
4.2.2 Svake lesere.....	42
4.2.3 Selvkritiske utsagn.....	43
4.2.4 Reelle utfordringer .....	44

4.2.5 Positive utsagn.....	44
5. Drøfting.....	46
5.1 Nasjonale prøver og undervisvurdering .....	46
5.1.1 Undervisvurdering.....	46
5.1.2 Selvkritiske utsagn og reelle utfordringer .....	49
5.1.3 Positive utsagn.....	53
5.2 Undervisvurdering for å støtte svake lesere .....	54
5.2.1 Tilrettelegging fra ledelsen.....	54
5.2.2 Selvkritiske utsagn og reelle utfordringer .....	55
5.2.3 Positive utsagn.....	58
6. Konklusjon og didaktiske implikasjoner .....	60
6.1 Konklusjon .....	60
6.2 Didaktiske implikasjoner .....	62
Litteraturliste.....	67
Vedlegg 1: Informasjon til informantene .....	70
Vedlegg 2: Vedlegg fra NSD.....	73

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn og begrunnelse for studien

Dagens tekstsamfunn stiller store krav til barn og unges leseferdigheter, og med alderen øker kravet til å være gode lesere. Lesing regnes som en av fem grunnleggende ferdigheter, som er et viktig redskap for læring og utvikling i fagene og for å kunne delta i skole-, samfunns- og arbeidsliv (Utdanningsdirektoratet, 2020). Lesekompetanse innebærer at elevene kan forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster for å kunne nå sine mål, for å utvikle sine kunnskaper og evner, og for å delta i samfunnet (OECD<sup>1</sup>s definisjon, oversatt av/gjengitt i Roe, 2012). OECDs definisjon på lesekompetanse indikerer at lesing er mye mer enn avkoding.

På bakgrunn av skuffende leseresultater i Norge målt i PISA<sup>2</sup> i 2001 ble det politisk enighet om innføring av et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem basert på nasjonale prøver. Målet med innføringen av nasjonale prøver i 2004 var at det skulle medvirke til kvalitetsutvikling i skolen.

Formålet med nasjonale prøver er å gi skolen kunnskap om elevenes ferdigheter i lesing, regning og engelsk. Informasjonen fra prøvene skal danne grunnlag for underveisvurdering og kvalitetsutvikling på alle nivåer i skolesystemet. Nasjonale prøver skal vurdere og utvikle elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing i tråd med kompetansemålene i læreplanen for de ulike fagene (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette betyr at nasjonale prøver skal fungere som kontroll av måloppnåelse i forhold til læreplanen, og den skal samtidig gi informasjon om læringsutbytte og danne grunnlag for arbeid med undervisning og læring (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (heretter ILS) ved Universitetet i Oslo lager prøvene og har utarbeidet en veileder til læreren hvor det er beskrevet hvordan hver enkelt skole kan følge opp resultatene og jobbe med lesefremmende tiltak, men på tross av dette kjenner vi, som lærerspesialister i norsk, på en uro rundt oppfølging av informasjonen de nasjonale prøvene i lesing gir oss, både på ledernivå og blant oss lærere. Hvordan følger man

---

<sup>1</sup> Organisation for Economic Co-operation and Development

<sup>2</sup> Programme for International Student Assessment

opp de svake leserne? Hvordan brukes egentlig resultatene i nasjonale prøver i lesing på ungdomsskolene som vi selv jobber ved? Hvordan jobbes det med lesing i de ulike fagene? Er det samarbeid mellom faglærerne etter analysen av nasjonale prøver i lesing, eller er det slik at det blir sett som norsklærerens ansvar å drive leseopplæring? Disse spørsmålene håper vi å finne svar på gjennom denne studien.

Det er snart 15 år siden grunnleggende ferdigheter i Kunnskapsløftet ble innført, der alle lærere ble leselærere med ansvar for lesing i sine fag. Dermed burde skolen og lærerne hatt rikelig med tid til å arbeide med dette. Dette skoleåret (2020-2021) innføres Læreplanen Kunnskapsløftet-20 (LK-20), der de grunnleggende ferdighetene videreføres. Det gjør også begreper som «vurdering for læring», som er all vurdering som gis underveis i opplæringen og som bidrar til å fremme læring (Opplæringslova, 1998, kap.3). Brukes resultatene fra de nasjonale prøvene lesing i underveisvurderingen, slik at den er et nyttig redskap i læringsprosessen? Danner det grunnlag for tilpasset opplæring og bidrar til at elevene øker kompetansen sin i lesing? Dette vil vi se nærmere på i denne masteroppgaven.

Da de nasjonale prøvene ble innført i 2004, ble de møtt med mye motstand. I media blir ofte nasjonale prøver framstilt negativt, og kritiske røster hevder at prøvene er med på å rangere skoler som «gode» og «dårlige» etter resultatene på prøvene. Dette fører igjen til at enkelte skoler øver mye i forkant av prøvene slik at resultatet skal bli best mulig. Hovedfokuset blir på denne måten konkurranseaspektet skolene imellom og ikke hva prøvene gir av informasjon om elevene. Andre kritiske røster sier at prøvene er alt for vanskelige, eller at de ikke gir noe annet bilde enn det skolen visste fra før. Det vil derfor være interessant å se om disse holdningene fortsatt eksisterer, eller om dette synet har endret seg.

Gjennom stillingene som lærerspesialister med vekt på lesing og skriving har vi vært med på forberedelser, gjennomføring og oppfølging av nasjonale prøver i lesing ved ungdomsskolene vi arbeider ved. Som lærerspesialister skal vi ha omfattende kunnskap om ulike kartleggingsverktøy som kan fremme læring og bevissthet om egen læring. Vi skal kunne anvende kartleggings- og vurderingsverktøy knyttet til lesing og skriving på en pedagogisk måte, og vi skal delta og ta initiativ til skolebasert kompetanseutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020). Derfor er det interessant for oss som lærerspesialister å forske på om oppfølgingen av nasjonale prøver ved våre skoler fungerer etter intensjonen.

## 1.2 Problemstilling og avgrensning av oppgaven

Læreryrket byr på mange gleder og utfordringer. Forskning viser at mange lærere trives godt i arbeidet og opplever det som stimulerende og meningsfylt. Samtidig viser forskningen også at læreryrket kan oppleves stressende og belastende (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Ifølge en rapport fra NTNU Samfunnsforskning (Røsjø, 2014), viser funn at hver femte lærer ofte tenker på å forlate yrket. Tidspress nevnes av 94% som årsaken til at de vil forlate yrket. I tillegg sier flere av lærerne i undersøkelsen at det er vanskelig å takle den store variasjonen i elevenes forutsetninger, og at de mangler tid og kompetanse til å hjelpe både de flinke elevene og de med problemer (Røsjø, 2014).

Det er mange oppgaver som skal løses i tillegg til å drive undervisning, og oppfølgingen av ulike elever med store faglige sprik er tidkrevende. I en klasse er det opptil 30 elever med ulike forutsetninger, der det er lærerens oppgave å tilrettelegge undervisningen slik at den tilpasses den enkeltes behov. I denne oppgaven er det oppfølgingen etter de nasjonale prøvene i lesing vi skal se nærmere på. Resultatmessig er det en spredning i elevgruppen fra mestringsnivå 5 til 1 i en vanlig klasse, noe som fordrer at lærerne har god faglig kompetanse når de skal tilpasse undervisningen slik at den favner alle disse elevene. Mange lærere forteller at de har lite spesialpedagogisk kompetanse, og at de heller ikke har tilgang til spesialpedagogiske ressurser på arbeidsplassen sin (Røsjø, 2014). Hvordan vil dette påvirke leseopplæringen og den fagspesifikke lesingen for elever som strever med lesing, og som kanskje har en diagnose knyttet til dette? Er det slik at lærere kurses i for eksempel lesestrategier slik at de får verktøy til å drive denne leseopplæringen? Sett i sammenheng med forskning som viser at skolens ledelse er viktig for hvordan lærerne følger opp resultatene fra de nasjonale prøvene i lesing (Gunnulfsen & Roe, 2018), er vi nysgjerrige på hvordan dette påvirker praksis.

På bakgrunn av den tvilen vi føler med tanke på bruk av nasjonale prøver som et redskap i leseopplæringen i ulike fag, på ungdomstrinnet, har vi følgende problemstilling: «*Hvordan kan nasjonale prøver i lesing bli brukt til underveisvurdering i samfunnsfag, norsk og naturfag?*» I tillegg har vi et oppfølgingsspørsmål som dreier seg om elever som skårer på mestringsnivå 1 og 2: «*Hvordan brukes nasjonale prøver i lesing til underveisvurdering i samfunnsfag, norsk og naturfag for å støtte svake lesere?*» Underveisvurderingen skal



fremme læring, og handler om at informasjonen om elevenes kompetanse og utvikling gir retning for planlegging og gjennomføring av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Nasjonale prøver gjennomføres på femte, åttende og niende trinn. Vi har avgrenset oppgaven til kun å gjelde ungdomstrinnet gjennom å intervju ni lærere som underviser i fagene norsk, naturfag og samfunnsfag, fordi det blir for omfattende å trekke inn flere lærere og fag i denne oppgaven. Likefullt lurer vi på om det er forskjell på norsklæreres og andre faglæreres kunnskap om lesing, så vi har valgt å ta med lærere fra samfunnsfag og naturfag i undersøkelsen vår. Dette fordi fagene er tekstrike. Vi kommer i liten grad inn på diskusjoner rundt kjønnsforskjeller mellom gutter og jenters lesemotivasjon, utover å vise til at forskning fastslår at dette eksisterer (Frønes & Jensen, 2020, s. 109). Under teorier om svake lesere i kap. 2.7 beskrives kort spesifikke lese- og skrivevansker, som for eksempel dysleksi, men videre i oppgaven brukes betegnelsen *svake lesere* om elever som havner på mestringsnivå 1 og 2 på de nasjonale prøvene i lesing. Vi drøfter ikke tiltak spesielt rettet mot elever som har dysleksi som diagnose.

En av våre hypoteser er at oppfølging av resultater til en viss grad avhenger av enkeltlæreres, og kanskje spesielt norsklæreres, kunnskap om lesing. Vi ønsker også å vite mer om hvordan faglærere i samfunnsfag og naturfag bruker tekster fra nasjonale prøver i lesing i sine fag. I tillegg vil vi også undersøke i hvilken grad de svake leserne, på mestringsnivå 1 og 2, følges opp av de ulike faglærerne.

### 1.3 Oppgavens struktur

Temaet for oppgaven er nasjonale prøver i lesing og undervisvurdering på ungdomstrinnet. I innledningen har vi redegjort for bakgrunnen for oppgaven, presentert problemstillingen samt forskningsspørsmålet.

I kapittel to presenterer vi først nasjonale prøver i lesing. Deretter tar vi for oss teori og tidligere forskning om nasjonale prøver, undervisvurdering, leseforståelse, lesestrategier, multiple/ multimodale tekster, svake lesere, literacy og kritisk lesing. Dette er elementer som er sentrale for å belyse problemstillingen i oppgaven.

I kapittel tre vil vi gjøre rede for den forskningsmetoden vi har brukt. Her vil vi redegjøre for forskningsdesignet med utgangspunkt i Maxwells interaktive modell (2013) og begrunne hvorfor vi har benyttet kvalitativ metode og fokusgruppeintervju med lærere. I dette kapitlet blir også godkjenningen fra Norsk senter for forskningsdata (NSD), datainnsamling og utvalget av informanter presentert. Videre gjør vi rede for etikk, validitet og reliabilitet i studien vår.

I kapittel fire vil vi presentere funn og analyse fra intervjuene. I kapittel fem drøftes disse resultatene i lys av teori og tidligere forskning. I kapittel seks konkluderer og oppsummerer vi de funnene vi har gjort, før vi belyser noen didaktiske implikasjoner for videre arbeid innenfor fagfeltet.

## 2. Teori og tidligere forskning

I dette kapitlet tar vi for oss teori og tidligere forskning i forbindelse med de nasjonale prøvene i lesing. Vi knytter den valgte teorien og tidligere forskning opp mot begrepene underveisvurdering, leseforståelse, lesestrategier, multiple/multimodale tekster, svake lesere, literacy og kritisk lesing.

### 2.1 Nasjonale prøver

Nasjonale prøver i lesing bygger på liknende innholdsrike lesedefinisjoner som i de internasjonale undersøkelsene, PISA og PIRLS<sup>3</sup>. Leseferdighet måles også på samme måte som disse. Ifølge rammeverket for nasjonale prøver er formålet med prøvene «å gi skolen kunnskap om elevenes ferdigheter i lesing, regning og engelsk» (Utdanningsdirektoratet, 2017). For å sikre god reliabilitet er de nasjonale prøvene normerte og standardiserte, gjennom pilotering. Det vil si at hver enkelt oppgave er prøvd ut minst én gang på en hensiktsmessig gruppe elever. Disse oppgavene blir satt sammen til hele prøver som deretter gjennomgår en utprøving. De nasjonale prøvene skal være valide. Det vil si at de skal måle det de sier de måler. Dette skjer ved at både teori og forskning ligger til grunn, og ved at nasjonale prøver i lesing bruker tekster som er knyttet til fag i norsk læreplan og som likner tekster elevene leser i skolen. I tillegg skal de måle hele spennet i leseferdigheten, slik at man

---

<sup>3</sup> Progress in International Reading Literacy Study (måler leseferdighet blant 10-åringer).

får vite både hvem som er svake lesere, men også hvem som er sterke lesere (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Lesing som grunnleggende ferdighet deles inn i tre aspekter og disse aspektene finner vi igjen i de nasjonale prøvene:

- 1) Finne informasjon i teksten
- 2) Forstå, og å tolke teksten
- 3) Reflektere over og vurdere tekstens form og innhold

Rammeverket slår fast at «tekstene i prøven skal gjenspeile det tekstmangfoldet som elevene møter i de ulike fagene, og de kan også være aktuelle innenfor flere fag» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Tekstene skal dekke alle fagene i skolen. Det er ikke mulig å dekke alle fagene hvert år, siden antall tekster i prøven naturlig nok er begrenset, men over noe tid vil alle fagene være representerte. Tekstene i prøvene er både «skjønnlitterære tekster og sakprosa-tekster. Saktekstene er ofte sammensatt av flere ulike deler som for eksempel illustrasjoner, tabeller og figurer. De skjønnlitterære tekstene består for det meste av sammenhengende tekst» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Når det gjelder utformingen av oppgavene i prøven, er målet å gi «elevne mulighet til å vise ferdigheter på både lavt og høyt nivå, og det etterstrebes likt antall oppgaver innenfor de ulike mestringsnivåene. Oppgavene består av både flervalgsoppgaver og oppgaver hvor elevene må svare med egne ord» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det er viktig å understreke at skriveferdigheten ikke er en del av bedømmingen av leseferdigheten. Lærerne som skårer elevsvar på skriveoppgavene skal bare bedømme om svaret er innholdsmessig riktig og ikke om det er skiftspråklig korrekt.

Nasjonale prøver i lesing på 8. og 9. trinn har fem ulike mestringsnivåer, og disse fem nivåene deles inn via skalapoeng. Hvert enkelt mestringsnivå har en beskrivelse av hva gjennomsnittseleven på dette nivået behersker innenfor lesing. For eksempel vil en typisk elev på nivå tre beherske:

- **Finne** – lokalisere flere informasjonselementer fra ulike steder i teksten som inneholder klart konkurrerende informasjon.
- **Tolke** – definere et ikke tydelig uttrykt tema i en eller flere tekster, eller forstå sammenhenger mellom ulike deler av en eller flere tekster.
- **Reflektere** – bruke personlig og/eller formell kunnskap til å vurdere form eller innhold i tekster (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Grensene for de ulike mestringsnivåene i nasjonale prøver i lesing ble fastsatt etter at prøvene var gjennomført digitalt for første gang i 2016. Dette foregikk etter en viss prosenttil-fordeling. Hvert år finnes det tekster som kalles for ankertekster i prøvene. Disse ankertekstene bidrar til at man kan beholde skalapoenggrensene, siden disse tekstene som gjentas flere ganger sørger for at man kan beregne en lik vanskelighetsgrad hvert år, selv om prøvene faktisk kan variere i vanskegrad. Slike ankertekster må holdes hemmelige, og dette er en av grunnene til at prøvene er blitt digitale. Noen elever vil få rapporter som viser at de har lest og svart på spørsmål til en ankertekst, som de andre elevene ikke har lest.

Informasjonen fra prøvene skal danne grunnlag for undervisvurdering og kvalitetsutvikling på alle nivåer i skolesystemet (Utdanningsdirektoratet, 2017). Skoleeier er ansvarlig for å gjennomføre prøvene, og de er også ansvarlige for å ha et system for hvordan resultatene følges opp på den enkelte skole. Tilgang til prøvene, resultater og tekster ligger under påloggingsystemet til Utdanningsdirektoratet. Det er ledelsen ved hver enkelt skole som må sørge for at lærerne blir registrert i systemet og får tilgang til det. Rammeplanen slår også fast at for elevene skal resultatene fra nasjonale prøver være et redskap i hver enkelt elev sin læreprosess, resultatene skal danne grunnlag for tilpasset opplæring og bidra til at eleven øker den faglige kompetansen sin. Gjennom «nasjonale prøver får skolen et bilde av elevenes ferdigheter som er pålitelig, men ikke uttømmende» (Utdanningsdirektoratet, 2017). De nasjonale prøvene ses også i sammenheng med større internasjonale studier som PIRLS og PISA. I tillegg må lærer bruke eget skjønn og egne observasjoner.

Forsker Mausehagen ved Senter for profesjonsstudier ved OsloMet, har sammen med Prøitz ved Høgskolen i Sørøst-Norge og Skedsmo ved Universitetet i Oslo, gjennom flere år forsket på bruk av elevresultater i den norske skolen. Mausehagen sier at hun er bekymret for at tiltakene som settes inn basert på de nasjonale prøvene, som for eksempel lesekurs og mer testing, er for kortsiktige. Hun sier videre at dette selvsagt er viktige tiltak, men kan også bidra til at mer langsiktige endringer og kritiske og nyanserte diskusjoner rundt hva resultatene kan bidra til, uteblir (Mausehagen, Prøitz & Skedsmo, 2018).

## 2.2 Underveisvurdering

Teori og tidligere forskning rundt temaet underveisvurdering vil være med på å belyse problemstillingen vår om hvordan den nasjonale prøven i lesing brukes som underveisvurdering og om prøven gir god underveisvurdering.

Vurdering deles ofte inn i summativ og formativ vurdering (Fjørtoft, 2016). Den summative vurderingen finner sted på slutten av et undervisningsopplegg og har som mål å kategorisere prestasjonen til en elev. Den formative vurderingen skal hjelpe eleven til å forstå og bygge sin kompetanse underveis i undervisningsforløpet ved å gi tilbakemelding på hvor elevene er, hvor de skal og hvordan de skal komme seg dit (Fjørtoft, 2016; Black & William, 2009). Forskerne Fisher og Frey (2009) bruker begrepene «feedback», «feed-up» og «feed forward». De påpeker at det er særlig viktig at elevene mottar det de kaller for «feed up» som betyr at de trenger klargjøring av hva målet med læringen er, og «feed forward» som vi kan si tilsvarer det vi på norsk kaller underveisvurdering. Det vil si at elevene underveis i arbeidet mottar framovermeldinger om hvordan de kan jobbe for å øke læringsutbyttet og nå målet sitt (Fisher & Frey, 2009).

Hattie og Timperley (2007) påpeker at underveisvurdering gitt under arbeidsprosessen med fokus på spørsmålene: «Where am I going?», «How am I going?» og «Where to next?» vil forbedre læring. De hevder også at underveisvurdering i en læringsprosess er blant den aller viktigste påvirkningen på elevers læring. Et essensielt mål for opplæringen er å identifisere kunnskapshull som elevene har og gi konkrete råd om hvordan de kan utbedre disse. Hattie og Timperley (2007) legger også vekt på at både det å gi og få tilbakemelding underveis i prosessen krever mye av både lærer og elev. Det er svært viktig å utvikle et lærende klasseromsfelleskap hvor elevene gis mulighet til å bearbeide underveisvurdering både på oppgaver, ideer og arbeidsprosess og samtidig ha utsøkt timing slik at elevene har motivasjon for å bearbeide tilbakemeldingen før en eventuell frustrasjon får overtaket. Elever som er forberedt på å stille spørsmål og reflektere rundt sin egen læring ser ut til å nyttiggjøre seg mer av underveisvurderingen. Dersom elevene kun får en sluttvurdering med en karakter vil dette ikke føre til økt læring, men når tilbakemeldingene skjer underveis i en prosess, og er kombinert med læringsfremmende instruksjoner i klasserommet, er det et virkningsfullt middel for effektiv og god læring, slår Hattie og Timperley (2009) fast.

Undervisvurdering bør gi riktig informasjon slik at elevene kan justere sin egen læringsprosess. For at undervisvurderingen skal fungere for elevene er det for det første viktig at vurderingen er tydelig slik at de forstår hvordan de skal jobbe for å øke kompetansen sin. For det andre er det viktig å ha søkelyset på hele læringsprosessen som for eksempel motivasjon, selvtillit og elevens sterke og svake sider. Dersom elevene ikke forstår tilbakemeldingene kan de reagere med frustrasjon og sinne, og istedenfor at tilbakemeldingene fører til økt læring, kan de blokkere for videre læring (Fjørtoft, 2016). Forståelsen av læringsfremmende undervisvurdering er knyttet til et bredt vurderingsbegrep der vurdering er en integrert del av den daglige opplæringen. Et bredt vurderingsbegrep tar utgangspunkt i at det er glidende overganger mellom vurdering, undervisning og veiledning (Fjørtoft, 2016).

Basert på forskning innenfor fagfeltet har Utdanningsdirektoratet utviklet fire læringsfremmende prinsipper for undervisvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2020). Første prinsippet er at elevene skal «delta i vurderingen av eget arbeid og reflektere over egen læring og faglig utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det å kunne reflektere over egen læring er svært viktig i forhold til dybdelæring og et metakognitivt læringsperspektiv. Det andre prinsippet for god undervisvurdering er at elevene må forstå hva de skal lære og hva som forventes av dem. Dersom elevene har god oversikt over hvilke forventinger som stilles til dem vil det også være enklere for dem å delta aktivt i eget læringsarbeid. Det tredje og fjerde læringsfremmende prinsippet er at elevene trenger også å få vite hva de mestrer underveis i læringsprosessen og å få veiledning om hvordan de kan komme videre i læringsarbeidet sitt. Det er viktig med god balanse mellom tilbakemeldinger om hva elevene mestrer, og hva de kan arbeide videre med for å øke kompetansen sin. Utdanningsdirektoratet slår fast at framovermeldinger har størst effekt når de er en integrert del av skolehverdagen, og at «elever blir mer motiverte når de får muligheten til å bruke tilbakemeldinger til å forbedre prestasjonen sin» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

### 2.3 Leseforståelse

Forskerne Hoover og Gough (1990) og Gough og Tunmer (1986) har innenfor områdene «decoding, reading and reading disability» forsket på sammenhengene mellom avkoding, forståelse og lesevansker. Gough og Tunmer (1986) hevder at «both decoding and

comprehension are essential to reading» (Gough & Tunmer, 1986, s. 9). De sier at for å utvikle god leseforståelse er disse to komponentene gjensidig avhengig av hverandre. Dersom man er dårlig til å dekode vil dette påvirke forståelsen og visa versa. De konkluderer med at «reading skill is adequately described as the product of decoding and comprehension» (Gough & Tunmer, 1986, s. 9). Dette kaller Gough og Tunmer selv “the simple view of reading.” Denne definisjonen av leseforståelse danner grunnlaget for blant annet Bråten (2013) sin bredere definisjon av begrepet.

Bråten (2013) definerer leseforståelse som «å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst» (Bråten, 2013, s. 11). I tillegg til Gough og Tunmers (1986) definisjon som omhandler ordavkodning og språk, hevder Bråten (2013) at for å oppnå god leseforståelse er det flere komponenter som kognitive evner, forkunnskaper, kunnskaper om skriftspråk, forståelsesstrategier og lesemotivasjon som også er viktig. Vansker med én eller flere av disse komponentene vil påvirke leseforståelsen på ulike måter, sier Bråten (2013). Dette kommer vi nærmere inn på i kapittel 2.7, om svake lesere. Ordavkodning er en av de viktigste komponentene. Det er viktig å oppøve elevers fonologiske bevissthet, og at de får mengdetrening i å effektivisere ordavkodningen. Elevers muntlige språkkompetanse har også stor betydning for leseforståelsen. Arbeid med å opparbeide et godt ordforråd, kunnskap om grammatikk, syntaktisk bevissthet og pragmatisk bevissthet er sentralt. Leseforståelsen avhenger også av det verbale minnet til eleven.

Bråten (2013) hevder også at visse ikke-språklige kognitive evner har betydning for leseforståelsen. Dette gjelder spesielt oppmerksomhet, visuell forestillingsevne og generell intelligens. Det er viktig at elever oppøver evnen til å konsentrere seg over tid uten å bli avledet av verken indre eller ytre forstyrrelser, og det å kunne danne seg egne visuelle bilder av meningen i teksten vil være med på å danne en dypere forståelse av teksten.

Et hovedpoeng for Bråten, og som han framhever som den viktigste enkeltfaktoren for hva elevene forstår og husker av det de leser, er likevel forkunnskapene de bringer med seg til teksten (Bråten, 2013, s. 61). Både bredde- og dybdekunnskapen som en elev bringer med seg inn i lesesituasjonen, kan ha avgjørende betydning for elevens læring og forståelse. Kunnskaper om hva som karakteriserer ulike teksttyper og sjangrer, for eksempel hva som kjennetegner fortellende tekster til forskjell fra saktekster, vil også påvirke leseforståelsen. For å kunne organisere og utdype informasjon fra ulike tekster og overvåke sin egen

tekstforståelse, er også bruk av ulike forståelsesstrategier viktig. Det å utvikle et bredt repertoar av ulike strategier til bruk i ulike lesesituasjoner, er av den grunn sentralt. Til slutt hevder Bråten at lesing naturlig krever anstrengelse og energi, og dessuten er lesing stadig i konkurranse med mange andre aktiviteter som for eksempel TV, spill, fritidsaktiviteter og det å være med venner. Motivasjon for lesing vil også være essensielt for å utvikle god leseforståelse.

## 2.4 Lesestrategier

Når grunnleggende avkodingsferdigheter er på plass, finnes det strategier som kan anvendes for å bedre forståelsen av innholdet i teksten. Bruk av lesestrategier skal bidra til at elever forstår tekster de ellers ikke ville forstått. Bråten (2013) definerer leseforståelsesstrategier som de mentale aktivitetene som leseren velger å anvende for å tilegne seg, organisere og utdype informasjon, og i tillegg for å overvåke og styre tekstforståelsen sin. Lesestrategier kan kategoriseres på ulike måter, blant annet etter hvor i leseprosessen de brukes. Roe (2014) poengterer at bruk av slike forståelsesstrategier er viktig for å skape mening i tekst. Roe deler lesestrategiene inn i tre ulike faser: Før lesing, under lesing og etter lesing. Ved at læreren bruker førlesestrategier aktiviseres kunnskaper som elevene har om temaet og teksten fra før, skaper motivasjon og gir retning for hva som er formålet med lesingen. Under lesingen er det viktig med bruk av strategier som gir muligheter for å overvåke lesingen, bruke sammenhenger for å forstå begreper, organisere og samordne ny informasjon med eksisterende kunnskap og overvåke egen forståelse. Etter lesing er strategier hvor elevene reflekterer og oppsummerer teksten sentrale (Roe, 2014). Målet med å lære elevene et stort repertoar av gode lesestrategier er at de kan bruke de ulike strategiene på en effektiv og læringsfremmede måte. Lesestrategiene bør utgjøre en integrert del av lesekompetansen til elevene (Roe, 2014, s. 91).

Dyktige lesere beskrives ofte som strategiske både før, under og etter lesing. I arbeidet med lesing som grunnleggende ferdighet, er en av komponentene at lærerne skal utvikle elevene til å bli strategiske lesere. Blikstad-Balas (2016) poengterer at man ikke kan «pøse» på med lesestrategier uavhengig av fag, og at det er viktig at lærerne finner strategier som er relevante i lesing av tekster innenfor sitt fag. Man kan ikke lese en novelle på samme måte som en historisk hendelse, og det er derfor viktig at læreren identifiserer strategier som formidles til



elevene (Blikstad-Balas, 2016, s. 98). Selv om mange faglige tekster ligner hverandre uansett hvilket fag det gjelder, har også hvert fag sin egen tekstkultur (Skaftun, Uppstad & Solheim, 2014). Det understrekes at elevene må få veiledning og støtte både i forkant og underveis i leseprosessen. Elevene må få vite hva de skal med tekstene, og de må få støtte og nok tid til å arbeide med dem (Blikstad-Balas, 2016, s. 98).

I rapporten «Like muligheter for god leseforståelse?» (Frønes & Jensen, 2020), som presenterer PISA-resultatene fra undersøkelsen i 2018, vises det at norske elever er svakere enn gjennomsnittet i OECD-landene når det gjelder å velge ut de mest hensiktsmessige lesestrategiene for å huske innholdet i en tekst og for å skrive et sammendrag av en tekst (Frønes & Jensen, 2020). PISA-undersøkelsen måler 15-åringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag, og lesing var hovedområdet i 2018. PISA-undersøkelsen er relevant for vår forskning da den undersøker leseferdigheter blant elever på omtrent samme alder. Magnussen og Frønes (Frønes & Jensen, 2020) sier i likhet med Anmarkrud og Bråten (2012) at det er viktig at undervisningen i lesestrategier er direkte og eksplisitt. Det er også sentralt at lærerne ikke bare underviser i de ulike lesestrategiene, men også modellerer bruken av dem. Dette vil skape fokus på elevene sin metakognisjon slik at de kan nærme seg ulike tekster med hjelp av de mest hensiktsmessige strategiene, hevder Magnussen og Frønes (Frønes & Jensen, 2020). Selv om det er enighet om at lesestrategier er viktig, tyder både norsk og internasjonal forskning på at det ikke foregår så mye undervisning i dette (Anmarkrud & Bråten, 2012).

Det finnes imidlertid også undersøkelser som kan tyde på at lærere bruker lesestrategier i undervisningen, nærmest «uten å være klar over det». Brevik (2014) har i sin doktorgradsforskning undersøkt hva lærere i videregående skole gjør i sin undervisning på tvers av fag, og i hvilken grad det foregår undervisning i bruk av lesestrategier. I studien fremgår det at lærerne bruker flere lesestrategier enn det de selv oppgir. Brevik (2014) viser til at lærerne i undersøkelsen sa at det var vanskelig å beskrive hvilke lesestrategier de pleide å bruke, og at en mulig forklaring kan være at de strever med å sette ord på egen praksis.

## 2.5 Multiple tekster

Tidligere besto lesing i skolen først og fremst av å lese tekster i lærebøkene eller tekster som læreren hadde kvalitetssikret. Skulle man finne kilder på egenhånd, slo man opp i leksikon for

å finne fakta der. Slik er det ikke lenger, og elevene får tilgang til utallige tekster ved et tastetrykk. Mange av tekstene som handler om samme tema, kan ha motstridende informasjon. Begrepet multippel tekstforståelse handler om hvordan en leser skaper mening fra flere kilder som omhandler samme tema og inneholder motstridende informasjon. Bråten og Strømsø (2009) hevder at det å lese multiple tekster om ett tema vil gi leseren dypere og mer integrert forståelse av et tema enn hva én tekst gjør. I tillegg virker det til at elevene danner seg en mer fleksibel forståelse gjennom å danne seg selvstendige bilder av et tema gjennom å lese flere tekster om det. Dette fører igjen til at kunnskapen lettere kan aktiveres og brukes i nye situasjoner (Bråten & Strømsø, 2009).

Dette samsvarer godt med det nye kompetansebegrepet i LK-20, som sier at «kompetanse er å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2020). LK-20 slår også fast at kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning. I de nasjonale prøvene i lesing finnes tekster som har motstridende informasjon, og elevene må lese disse tekstene kritisk for å forstå hva som er riktig informasjon, og dermed riktig svar på spørsmålene knyttet til disse. I kap. 2.9 vil vi se nærmere på kritisk lesing.

## 2.6 Multimodale tekster

I tillegg til at elevene trenger å oppøve tekstforståelsen gjennom bruk av multiple tekster, er også multimodale tekster en sentral del av dagens tekstsamfunn. Mange av de tekstene som elevene daglig omgir seg med er nettopp multimodale tekster, som for eksempel mye av det de leser eller ser på nett, i ulike bøker og ikke minst gjennom dataspill som vi vet er en viktig del av mange elevers hverdag. En multimodal tekst kjennetegnes ved at det skapes mening gjennom å kombinere ulike modaliteter. Løvland (2006) definerer multimodale tekster slik: «Ein multimodal tekst er det same som samansett tekst, medan multimodaliteten er trekk ved teksten som oppstår på grunn av samspelet mellom ulike uttrykksmåtar eller modalitetar» (Løvland, 2006, s. 21). Flere av tekstene som elevene møter både i lærebøkene og i nasjonale prøver i lesing er multimodale. Løvland (2006) hevder at det ofte er verbalteksten ved de multimodale tekstene som tillegges mest vekt og som det arbeides mest med. Dette fokuset på verbalteksten kan føre til at elevene i mange tilfeller overser andre deler av den multimodale teksten og går glipp av meningsbærende innhold. Multimodale tekster i lærebøker har ofte

vært bygd opp slik at både bilder og annen tekst på sidene komplementerer informasjonen til verbalteksten, og det har gitt et inntrykk av at verbalteksten er den viktigste. I multimodale tekster som elevene møter andre steder i tekstsamfunnet og i nasjonale prøver, gis også viktig og eksklusiv informasjon andre steder enn i verbalteksten. Løvland (2006) poengterer at det å utvikle multimodal tekstkompetanse kan være en kompleks og omfattende aktivitet, som tar tid å oppøve, og hun fremhever at lærerens rolle er den viktigste nøkkelen til vellykket arbeid med sammensatte tekster i klasserommet.

## 2.7 Svake lesere

Hensikten med å lese er å skape mening i en tekst, altså å forstå det man leser. Av og til leser man for fornøynsens skyld, som for eksempel i skjønnlitteratur, mens andre ganger leser man for å lære, som for eksempel i ulike fagtekster. Man må også kunne lese for å orientere seg digitalt, og mange av tjenestene som tidligere ble gjort via telefon eller ved direkte kontakt er nå selvbetjent på nett. Skal man for eksempel kjøpe seg en togbillett, kjøpes denne nå i en app på nettet i motsetning til tidligere da man kunne kjøpe den av konduktøren ombord. Dette krever at man kan lese instruksjonene som ender i et kjøp av togbilletten. Det er slik sett viktigere enn noen gang at man behersker ulike strategier ved lesing, slik at man kan orientere seg i både enkle og mer kompliserte forhold i samfunnet som krever lesing.

Som beskrevet i kapittel 2.3, kan leseforståelse ses på som produktet av ferdighet i ordavkodning og ferdighet i muntlig språkforståelse (Gough & Tunmer, 1986). For de fleste barn er det uproblematisk å lære å lese når de begynner på skolen, både når det gjelder avkodning og forståelse. Allikevel har enkelte barn vansker med å komme i gang med lesingen. Noen av disse barna kan ha lese- og skrivevansker av generell art, mens andre får diagnosen dysleksi. Dysleksi betegnes som en spesifikk lærevanske, eller en spesifikk lese- og skrivevanske. I dag er det en generell enighet om at vanskene henger sammen med fonologiske problemer, som vil si at dyslektikere strever med språklyder. Dysleksi har en nevrobiologisk opprinnelse, og nyere hjerneforskning har vist at både struktur og funksjoner i den venstre hjernehalvdelen, som er ansvarlig for lesing og språkprosesser, er annerledes hos dyslektikere sammenliknet med normal-lesere (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003). En omfattende og ofte brukt definisjon finnes i Lyon et al. (2003, s. 2):

*Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge*

I Høien og Lundberg (2012, s. 29) finner vi en kortere definisjon på dysleksi: «Dysleksi er en vedvarende forstyrrelse i kodingen av skriftspråket, forårsaket av en svikt i det fonologiske systemet». Høien og Lundberg (2012) sier i likhet med Lyon et al. (2003) at de primære vanskene med dysleksi er skriftspråket, som omfatter problemer med ordavkoding og rettskriving. Manglende leseforståelse er en sekundær vanske hos elever med dysleksi, noe som vil si at manglende leseforståelse kan opptre uten å ha dysleksi som årsak (Høien & Lundberg, 2012).

Ifølge Dysleksi Norge (2017) er typiske kjennetegn på elever med dysleksi at de har omfattende vansker med ordavkoding og staving, i tillegg til vansker med andre språkrelaterte ferdigheter. Mest vanlig er vansker med fonologisk prosessering, hurtig benevning og fonologisk korttidsminne. Noen har også vansker med prosesseringshastigheten og automatiseringsevnen. Dysleksi er en medfødt disposisjon som er livsvarig, og vanskene avviker fra barnets øvrige kognitive ferdigheter. Vanlige undervisningsmetoder er som oftest ikke effektive, men konsekvensene av vansken kan bli mildere ved tilpasset og spesifikk trening, inkludert bruk av datahjelpemidler og støttende veiledning. Dette vil vi komme nærmere inn på i kapittel 5, drøfting.

Ifølge artikkelen, *The simple view of reading* til Gough og Tunmer (1986) kan lesevansker deles i tre kategorier, der dysleksi er en av dem. I tillegg finnes to andre kategorier, barn med vansker med å forstå meningen med det som leses og barn med generelle lesevansker. Elever som strever med å forstå meningen med det de leser utvikler normal ordavkoding og leseflyt, men forstår for lite av det de leser. De har normale fonologiske ferdigheter og benevningshastighet, men svakheter i bredere muntlige språkferdigheter og vokabular, som vil si forståelsen av hvordan ord og ordelementer kombineres i formidling av mening (Catts, Adlof & Weismer, 2006). Disse barnas vansker med leseforståelsen skyldes hovedsakelig vansker med å forstå ordene og grammatikken i teksten. Elever med generelle lesevansker har vansker både med ordavkodingen og språkforståelsen. Flere av dem har forsinket språkutvikling og har spesifikke språkvansker. Disse elevene har vansker både med bredere

språkferdigheter og fonologi og benevningshastighet (Catts et al., 2006). Felles for disse elevene, uansett årsak til problemene, er at de strever med å lese og forstå innholdet i tekster. God leseforståelse forutsetter at leserne har et klart mål for lesingen, og at de aktiverer forkunnskaper om tekstens innhold og struktur, og at de trekker ulike former for slutninger (Frønes & Jensen, 2020, s. 51). Disse elementene er grunnleggende og gjelder uansett teksttyper.

Resultatene fra PISA-undersøkelsen i lesing fra 2018, hvor vi for første gang får mer informasjon om de svakeste leserne, siden det er inkludert oppgaver som tester leseflyt alene, viser blant annet at det er store kjønnsforskjeller blant norske elever som skårer lavere enn kritisk grense, som er mestringsnivå 2 (Frønes & Jensen, 2020). PISA 2018 måler leseflyt ved å presentere elevene for ulike setninger og be dem vurdere hvorvidt setningene gir mening. Elevene må lese, vurdere og avgi svar på en rekke slike oppgaver i løpet av en to minutters miniprøve i starten av prøven (Frønes & Jensen, 2020, s. 56). Å lese med flyt vil si at leseren kan lese og avkode ord og tekst på riktig måte, og skaffe seg en overordnet forståelse av teksten. Leseflyt samsvarer sterkt med lesekompetanse, mest sannsynlig fordi elever som enkelt og effektivt kan lese og avkode ord, vil frigjøre kognitive ressurser som trengs for å løse oppgaver på mer avanserte nivåer (Frønes & Jensen, 2020, s. 54). Her defineres leseflyt som evnen til å kunne lese en tekst hurtig og korrekt med prosodi som består av to ulike komponenter: automatisert ordgjenkjenning og en prosodi (trykkrytme i et utsagn) som reflekterer tekstens innhold. Det vil si både å lese hurtig og korrekt, som beskrives som å kunne kjenne igjen eller avkode ord nøyaktig og uten anstrengelse. Dette kalles også automatisert ordgjenkjenning. Elever som strever med å avkode ord, vil ha færre kognitive ressurser tilgjengelig til å få tilgang til mening i en tekst. På samme måte vil elever som bruker mye ressurser på å stave enkeltord, ha lite energi igjen til å produsere en hel tekst.

I likhet med i de nasjonale prøvene i lesing, møter også elevene i PISA-undersøkelsen både tradisjonelle tekster, som sammenhengende korte fortellinger og fagartikler, og «nye» tekster, som diskusjonsforumer fra nett og søkelister fra Google (Frønes & Jensen, 2020, s. 54).

Tekstene stiller ulike krav til lesekompetansen, og prøven inneholder tekster elevene møter både i og utenfor skolen. Tekstene er også i ulik vanskegrad, slik at det er leseutfordringer for lesere på ulike nivåer. I 2018 har nye teksttyper og tekstformater blitt inkludert i prøven. Det er blant annet flere multiple tekster, noe som fordrer at leserne kan sammenligne ulik informasjon om samme tekst. Dette er blant annet tekster man ofte møter på nett. Hvis man for eksempel søker etter informasjon om koronavaksiner, som er aktuelt i 2021, finner man

motstridende informasjon om virkninger av vaksinen. Dette krever i større grad en utvidet lesekompetanse, og man finner liknende teksttyper også i de nasjonale prøvene i lesing.

## 2.8 Literacy

I forbindelse med tekstforståelse brukes ofte ordet *literacy*. En av skolens viktigste oppgaver er å forberede elevene på det de vil møte i samfunnet, slik at de kan delta som aktive medborgere. Ifølge formålsparagrafen skal elevene lære å tenke kritisk, bli bevisste, få medansvar og handle etisk, og opplæringen skal fremme demokrati, likestilling og en vitenskapelig tenkemåte (Opplæringslova, 1998, § 1-1). God lesekompetanse er helt avgjørende i et moderne, demokratisk samfunn, der vi overstrømmes av tekster i ulike former og sjangrer. Kompetansen og ferdigheten for å kunne tolke disse tekstene kalles *literacy*, og begrepet handler om hvordan vi skaper mening med tekster (Blikstad-Balas, 2016, s.10).

I Norge har vi til gode å finne et dekkende ord for begrepet *literacy*. En mulig oversettelse kan ifølge Skjelbred og Veum (2013) være *tekstkompetanse* eller *tekstkyndighet*. Andre forskere har foreslått *tilgangskompetanse* (Skaftun et al., 2014, s. 16), men stadig flere forskere og samfunnsdebattanter bruker nå det uoversatte begrepet (Skaftun et al., 2014). Dette fordi en oversettelse kan føre til en snevrere forståelse av begrepet *literacy* enn det som er ønskelig (Blikstad-Balas, 2016, s. 16). I denne oppgaven bruker vi UNESCO<sup>4</sup> sin definisjon av begrepet *literacy*:

*Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society. (UNESCO, 2004, s. 13).*

Literacy blir altså sett som en bred kommunikativ kompetanse, som kobles direkte til kunnskapstilegnelse og samfunnsdeltagelse. UNESCO sin definisjon inkluderer også skriving (create, communicate). Lesing og skriving er to ferdigheter som naturlig er tett sammenvevd, men akkurat i denne oppgaven velger vi å se bort ifra skriving siden det ligger på utsiden av oppgavens tematikk. Freire og Macedo (1987) sier at det å lese verden alltid står foran det å lese ordet, og at det å lese ordet innebærer kontinuerlig å lese verden (Freire & Macedo,

---

<sup>4</sup> United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

1987). Det vil si at man må forstå konteksten for å forstå hensikten med det man leser. Dette støttes av Janks (2010) som hevder at språk og tekst har alltid et motiv og er ment å ha en effekt på mottakeren. Janks hevder at språk ikke bare handler om ord som gir mening, men at ord også skaper en virkelighet. Gjennom å lese tekster får vi et bilde av hvordan verden ser ut fra ulike synsvinkler. Dette er det viktig å være bevisst på i språkopplæringen, mener Janks (2010). Hun understreker betydningen av å kunne forstå innholdet i språket ut ifra ulike perspektiver, fordi gjennom å se tekster ut ifra ulike diskurser blir det enklere å tolke innholdets virkelige mening (Janks, 2010). Nettopp det å se tekster fra ulike diskurser og å tolke innholdets virkelige mening er sentralt også når det gjelder kritisk lesing.

## 2.9 Kritisk lesing

Vi ser altså at spørsmål rundt innhold, avsender og hensikt med teksten er viktig, og at lesing er mye mer enn det å kunne avkode ord (Freire & Macedo, 1987). Blikstad-Balas (2016) hevder at lesing også handler om å innta en kritisk holdning, tolkning og omskriving av det som er lest. I dag har alle mulighet til å publisere tekster på internett, og dermed finnes det mye motstridende informasjon. Derfor må vi også ha ferdigheten til å møte disse tekstene med motstand og kritikk (Blikstad-Balas, 2016). Vi må engasjere oss i teksten, men samtidig er det viktig å kunne distansere seg og lese mot teksten også (Janks, 2010). Også i de nasjonale prøvene i lesing møter elevene tekster som har motstridende informasjon, der det er viktig å forstå hensikten med teksten for å kunne forstå meningen med den.

Blikstad-Balas (2016) hevder videre at kritisk literacy bør utøves og utvikles i alle fag, fordi ingen fagtekster kan formidle kunnskap på en nøytral måte. Blikstad-Balas (2016) hevder at dersom man skal ta utvikling av kritisk literacy på alvor, må elevene øve på å lese tekster med motstridende informasjon. En som kritiserer skolen for ikke å ha gjort dette, er Gee (2012). Han hevder at elevene tradisjonelt har vært sett som «tomme beholdere» som skal fylles med kunnskap. Oppgavene skolen har gitt har vært preget av å finne svar i teksten, mer enn å stille seg kritisk til innholdet. Hovedkritikken Gee retter mot skolen, er at literacyopplæringen ikke setter elevene i stand til å møte skolens akademiske språk. Han skiller mellom elevens hverdagspråk, som han omtaler som barns *primærdiskurs*, og skolens *sekundærdiskurs* som er mer avansert og tilpasset de ulike fagene. Hvor utviklet hverdagspråket er vil variere fra hjem til hjem, og ha betydning for hvor stor avstanden er til skolens akademiske språk. Gee

(2012) hevder at skolen i for liten grad gjør barn i stand til å bruke de akademiske språkregistrene skolens tekster forutsetter. Skal elever lære å lese tekster med motstand, må de også lære «å sette spørsmål ved tekstens avsender og hensikt heller enn ukritisk å gjengi innholdet i teksten» (Blikstad-Balas, 2016, s. 109). Lærerne bør ifølge Blikstad-Balas (2016) og Gee (2012) bidra til at elever har tilgang til og tar del i fagenes språk- og tekstkulturer gjennom relevante måter å bruke tekster på.

Ifølge Roe (2014) har tekstkunnskap mye å si for leseforståelsen. «Hva som kjennetegner hvilke tekster og hvilken funksjon de har er avgjørende for å lykkes med lesing,» hevder Roe (2014, s. 47). Hvordan teksten er bygd opp, hvilken stil, form og tekstens språk er sentralt for hvordan man tolker innholdet, og for å oppnå god leseforståelse er leseren avhengig av å utnytte de ressursene som teksten gir. Tekstens medium, kontekst, format og type vil gi viktig informasjon for hvordan teksten kan forstås. I nasjonale prøver må elevene forholde seg til både sammensatte tekster, fagtekster og skjønnlitterære tekster. Gjennom lærebøkene møter elevene mange ulike typer av sammensatte tekster, men i disse læreboktekstene er som regel illustrasjoner, tabeller eller figurer med for å tydeliggjøre og supplere innholdet i teksten. Når elever ikke er vant med å finne ny informasjon gjennom andre ressurser i teksten, vil de naturlig anse verbalteksten som den viktigste, påpeker Roe (2014). Gjennom sin forskning bekrefter også Blikstad-Balas (2016) at elevene konsentrerer seg mest om verbalspråket og ikke utnytter de andre tekstelementene i de ulike tekstene. Elevene assosierer også leseopplæring primært med norskfaget og ser ikke alltid overføringsverdien av for eksempel bruk av ulike lesestrategier til andre fag (Blikstad-Balas, 2016, s. 80). Både Roe (2014) og Blikstad-Balas (2016) fremhever viktigheten av å lese ulike tekster, hentet fra ulike steder, slik at elevene ikke får en snever literacy-kompetanse, og slik at vi «bygger bro mellom elevens tekstkultur og skolens tekstkultur» (Blikstad-Balas, 2016, s. 80).

I rapporten «Like muligheter til god leseforståelse?», sier Weyergang og Frønes (Frønes & Jensen, 2020) at resultatene fra både PISA og nasjonale prøver viser at elevene ikke foretar selvstendige vurderinger om kilder er troverdige og pålitelige, og de begrunner ikke sine egne standpunkter. Weyergang og Frønes påpeker også at over halvparten av elevene rapporterer at de ikke har lært å foreta slike kritiske undersøkelser på skolen. Det er også store variasjoner mellom ulike skoler. Når skolen ikke har hatt en klar undervisningspraksis på dette området, betyr det at elevenes hjemmebakgrunn kan bli avgjørende for om de vil mestre tekstene de møter i samfunnet. Som nevnt tidligere er det nettopp dette Gee (2012) retter kritikk mot

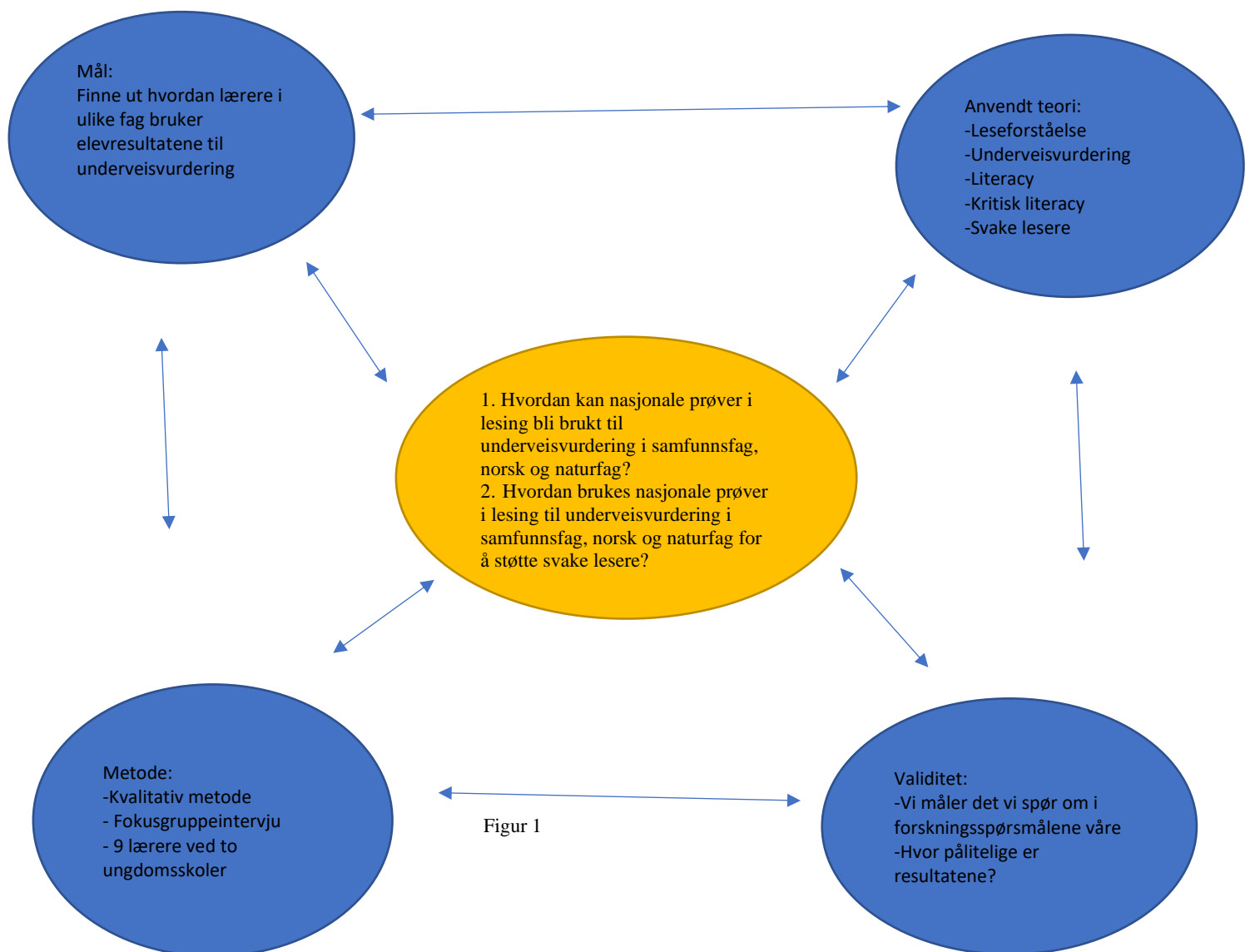


skolen for, at skolen i for liten grad gjør barn og ungdom i stand til å bruke de akademiske språkregistrene skolens tekster forutsetter. Det er derimot ingen grunn til å tro at ikke alle elever kan lære seg kritisk literacy, bare de får muligheten, hevder Weyergang og Frønes. Det er av den grunn svært viktig at skolen arbeider systematisk med kritisk lesning av tekster (Frønes & Jensen, 2020, s. 191).

### 3. Metode

I dette kapittelet vil vi redegjøre for hvordan vi har gått fram for å få svar på problemstillingen vår om hvordan lærere bruker nasjonale prøver i lesing som undervisvurdering i fagene norsk, samfunnsfag og naturfag. Vi vil presentere konteksten, forskningsdesignet og gjennomføring av undersøkelsen vår, samt begrunne valgene vi har tatt. Deretter gjør vi rede for koding av datamaterialet og analyseprosessen, samt drøfter reliabilitet og validitet. Forskningsdesignet vårt kan oppsummeres i Maxwells interaktive modell (2013) (Figur 1).

#### 3.1 Maxwells interaktive modell



Figur 1

Modellen viser sammenhengen mellom mål, teori, metode og validitet og hvordan disse faktorene påvirker hverandre gjensidig. I sentrum for modellen står forskningsspørsmålene som er utgangspunktet for forskningsprosessen vår:

1. Hvordan kan nasjonale prøver i lesing bli brukt til undervisvurdering i samfunnsfag, norsk og naturfagfag?
2. Hvordan brukes nasjonale prøver i lesing til undervisvurdering i samfunnsfag, norsk og naturfag for å støtte svake lesere?

Målet med undersøkelsen er å finne ut hvordan lærere i samfunnsfag, naturfag og norsk bruker nasjonale prøver i lesing til undervisvurdering og til å støtte svake lesere. Det er viktig å ha en klar forståelse av oppgavens mål, da det vil motivere i arbeidet med undersøkelsen og hjelpe til å holde fokus på hva som er essensielt (Maxwell, 2013). I tillegg ønsket vi å få en dypere forståelse av og innsikt i læreres bruk av undervisvurdering i forbindelse med nasjonale prøver i lesing. Allikevel var også et av målene med oppgaven å lære seg å forske gjennom å samle inn data, kode og analysere disse, samt drøfte funnene. Maxwell (2013) sier at kvalitative data ikke er begrenset til noen spesielle metoder: «You are the research instrument in a qualitative study, and your eyes and ears are the tools you use to gather information and make sense of what is going on» (Maxwell, 2013, s. 88). Maxwell forklarer dette med at alle metoder som er mulige for å skaffe informasjon bør inkluderes i datainnsamlingen, også tilfeldige observasjoner og uformelle samtaler. De forskningsmetodene man velger å bruke, blir midlet for å besvare problemstillingen. Det er ikke nødvendigvis slik at det ut fra problemstilling automatisk dukker opp en passende metode. Man må vurdere hva som fungerer best ut fra den enkelte forskningssituasjon og hva som best vil besvare problemstillingen (Maxwell, 2013). Ut fra vår problemstilling, og hensikten med studien, er kvalitativt fokusgruppeintervju hensiktsmessig fordi vi mener denne metoden vil gi oss god tilgang til innsikt i og kunnskap om læreres bruk av undervisvurdering etter nasjonale prøver i lesing. I tillegg vil en slik intervjusituasjon gi informantene noe tilbake, fordi de kan lytte og få ideer av hverandre. Vi bestemte oss for å ta lydopptak under intervjuet, noe som forklares nærmere i kapittel 3.5. Dette fordi det ville være vanskelig for eksempel å ta notater og samtidig få med alt som ble sagt. Ved bruk av lydopptak kan man lytte gjennom det som blir sagt flere ganger, og slik få med alle detaljer. Det å få svar på forskningsspørsmålene er en prosess og gjennom den foretas det mange valg og refleksjoner. Dette er ikke en lineær prosess, men mer som en hermeneutisk sirkel, der ny

forståelse oppstår underveis i arbeidet. Særlig gjelder det arbeidet med koding og analyse av svarene, noe som kommenteres i kapittel 3.7. Iblant har vi opplevd at målet kjennes tydelig og nært, og andre ganger har målet blitt uklart og fjernt. Heldigvis har det deretter blitt klarere igjen, noe som føyer seg inn i den hermeneutiske sirkelen. Maxwell (2013) skriver også om viktigheten av å se undersøkelser i lys av anvendt teori. Vår anvendte teori er gjort rede for i kapittel 2, og i kapittel 5 drøftes denne opp mot funnene i undersøkelsen vår. Videre vil vi beskrive fremgangsmåten for forskningen vår.

### 3.2 Kontekst

Undersøkelsen vår ble foretatt i november 2020, kort tid etter at de nasjonale prøvene i lesing var gjennomført. Tidspunktet passet etter vår mening godt, da etterarbeid med prøven sto på agendaen i fellestiden ved de respektive skolene. Som lærerspesialister har vi vært involvert i dette arbeidet, og vet at det har vært mye refleksjon rundt prøvene i kollegiet. Vi valgte å intervjuere lærere ved egne skoler, som er to middels store ungdomsskoler på Østlandet. Informantene våre underviser normale elevgrupper i norsk, samfunnsfag og naturfag. Dette er tekstrike fag, der lesing for å lære er sentralt. Det innebærer at man gjerne bør lære å lese disse tekstene med ulike strategier. I naturfag leser man ikke lærebokteksten særlig kritisk, men man forventer en objektiv og sannferdig framstilling av for eksempel fotosyntesen. I samfunnsfag, derimot, bør elevene lære blant annet kildekritikk og kritisk historielesing for å nevne noe. Tekster fra disse fagene er hyppig representerte i de nasjonale prøvene i lesing, og vi ser det som en fordel at informantene våre kjenner til teksttypene som brukes.

### 3.3 Forskningsdesign

For å besvare problemstillingen ønsket vi som sagt å foreta intervju med lærere som har erfaringer med nasjonale prøver i lesing, og vi benyttet oss av kvalitativ metode gjennom fokusgruppeintervju med lærere på 8. og 9. trinn på skolene vi jobber ved. Før intervjuet utarbeidet vi en intervjuguide. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s.143) er en intervjuguide et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt. De sier at det er viktig å tilpasse spørsmålene til ulike intervjusituasjoner (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 166). I vår studie ønsket vi at informantene i størst mulig grad reflekterte over egen praksis. Vi

formulerte åpne spørsmål som inviterer til refleksjon. Intervjuguiden vår har følgende spørsmål:

1. Hvilke erfaringer har du med nasjonale prøver i lesing?
2. Hvordan bruker du nasjonale prøver i lesing som undervisvurdering i fagene samfunnsfag, norsk og naturfag?
3. Hvordan bruker du nasjonale prøver i lesing til undervisvurdering i samfunnsfag, norsk og naturfag for å støtte svake lesere?

Det første spørsmålet er å regne som et «oppvarmingsspørsmål», der både vi som forskere, og informantene får vite litt om erfaringene til den enkelte. Det blir ikke kommentert ytterligere. For å være best mulig forberedt på intervjusituasjonen og spørsmålene våre, prøvde vi ut intervjuet på to kollegaer som underviser i naturfag på tiende trinn, i forkant av selve intervjuet. Etter piloteringen gjorde vi noen små justeringer på spørsmålene, for å få så informative og konkrete svar på problemstillingene våre som mulig.

Deretter sendte vi mail med informasjon om studien, og forklarte at både informantene og svarene ville bli anonymisert og at lydopptakene ville bli slettet i etterkant. Vi informerte også om spørsmålene vi ville stille, samt forklarte at intervjuet ville vare 30 minutter. Informantene ble gjort oppmerksomme på at vi måtte holde oss til spørsmålene, og slik sett forberede dem på at samtalen ville bli styrt i den retningen. Dersom vi måtte stille oppfølgingsspørsmål var vi bevisste på at disse ikke skulle bli ledende, slik at det kritiske perspektivet ikke ville gå tapt. Den kvalitative metoden gjør det mulig for oss som forskere å komme nære innpå informantene våre. Ved å ta i bruk denne metoden har informantene mulighet til å svare utfyllende, noe som kan gi oss god informasjon om lærernes erfaringer med temaene vi ønsker å belyse. I kapittel 3.5 forklares dette nærmere.

### 3.4 Utvalg av informanter

Vi bestemte oss tidlig i planleggingsprosessen for at vi ønsket å intervjuere lærere ved egne skoler. Dette fordi begge ungdomsskolene har lesing som ett av sine satsningsområder, og det jobbes med utarbeidelse av en plan for den andre leseopplæringen ved skolene. Kollegiet ved begge skolene har brukt fellestid på arbeidet med de nasjonale prøvene i lesing, og ledelsen

var positive til at vi foretok en undersøkelse på egen arbeidsplass. Det har blitt informert om studien vår via mail og gjennom samtaler, og i tillegg har vi sendt en skriftlig forespørsel om deltagelse på fokusintervjuet til lærerne ved 8. og 9. trinn (Vedlegg 1). Vi fikk positivt svar av til sammen ti lærere, men på grunn av sykdom ble det en mindre, altså ni totalt.

Informantene våre har ulik erfaring med nasjonale prøver i lesing, og de underviser i fagene norsk, samfunnsfag og naturfag. Vi ønsket å intervjuer både realfagslærere og filologer, da vi var nysgjerrige på hvordan det arbeides med underveisvurdering etter de nasjonale prøvene i lesing i forskjellige fag. Felles for lærerne er at de alle har deltatt i gjennomføring av nasjonale prøver i lesing, enten tidligere eller ved årets prøve (september 2020). Noen av dem har vært med på skåring og analysearbeid etter prøven, mens andre ikke har deltatt i det arbeidet. Lærerne vi intervjuet er i ulik alder og med ulik erfaring fra arbeidet med nasjonale prøver, noe ser vi som positivt for vår undersøkelse. Flere av lærerne har vært, eller er, kontaktlærere og gjennomfører utviklingssamtaler med både elever og foreldre. Det er som regel kontaktlærerne som formidler resultatene fra de nasjonale prøvene i lesing, noe som et par av informantene kommenterte under intervjuet vårt. Dette kommer vi nærmere inn på senere i oppgaven.

Den ene skolen har 320 elever, 4 paralleller per trinn og 35 ansatte, mens den andre skolen har 195 elever, 3 paralleller per trinn og 20 ansatte. Under følger en anonymisert oversikt over informantene:

#### **Informantene:**

Fag	Lærer: kjønn og alder
Naturfag	Kvinne, 46 år
Naturfag, samfunnsfag	Kvinne, 27 år
Samfunnsfag	Mann, 33 år
Samfunnsfag	Kvinne, 45 år
Norsk, samfunnsfag	Kvinne, 49 år
Norsk	Kvinne, 48 år
Naturfag	Kvinne, 35 år
Norsk, samfunnsfag	Mann, 43 år
Norsk	Mann, 29 år

Det var seks kvinner og tre menn blant informantene våre, i alderen 27 til 49 år. To av dem underviser både i norsk og samfunnsfag, mens en av dem underviser både i naturfag og samfunnsfag. Videre vil vi gjøre rede for det kvalitative forskningsintervjuet, og beskrive hva som kjennetegner et fokusgruppeintervju.

### 3.5 Det kvalitative forskningsintervjuet

Formålet med et kvalitativt intervju er å få kunnskap om informantenes personlige erfaringer, fra hans eller hennes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 43). Spørsmålene i vår undersøkelse handler om læreres erfaringer med bruk av undervisvurdering etter nasjonale prøver i lesing. Vi bestemte oss raskt for at vi ville ha fokusgruppeintervju, som er en kvalitativ metode der flere informanter samles for å svare på spørsmålene fra forskeren gjennom ordveksling. Fordelen med en slik tilnærming er at informantene kan lære av hverandre, og at de slik sett kan oppleve intervjusituasjon som nyttig for egen praksis. Informantene kan følge opp og utdype svarene til hverandre (Thagaard, 2009, s. 90). Målet med fokusgrupper er ikke at alle skal bli enige, men å få fram deltagerens synspunkter og erfaringer (Pucha & Potter, 2004). Ved hjelp av metoden kan det undersøkes hvorfor personer føler, tenker eller handler på en bestemt måte (Pucha & Potter, 2004). Vi er samtidig klar over at det kan være de mest dominerende meningene som preger intervjusituasjonen. For å forhindre dette brukte vi rekkeframlegg, noe informantene ble gjort oppmerksomme på i forkant av intervjuet. Ved rekkeframlegg svarer én og én informant på spørsmålet, før det åpnes opp for eventuelle oppklarende spørsmål og kommentarer fra de andre informantene.

En mulig ulempe ved denne intervjumetoden er at samtalen kan komme inn på tema som forskeren ikke har planlagt, og at samtalen kan ta en ny vending. Det kan oppleves som vanskelig å stoppe kollegaer i noe de synes er viktig å snakke om. For å prøve å unngå dette snakket vi om det i forkant av intervjuet, slik at informantene ble gjort oppmerksomme på at de kunne bli høflig avbrutt om nye tema ble brakt inn i samtalen. Vår rolle som forskere er å lytte til svarene og til samtalen mellom lærerne, for deretter å se funnene i lys av vårt teoretiske ståsted og hypotese/forskningsspørsmål. Vi var bevisste på å ikke stille oppfølgingsspørsmål som ikke var knyttet direkte til problemstillingen vår.

### 3.6 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble avtalt i god tid, og foregikk på arbeidsplassen. Vi uttrykte takknemlighet overfor informantene for at de var villige til å bruke tid på intervjuet, i en svært hektisk hverdag. Vi serverte kaffe, sjokolade og frukt for å gjøre situasjonen hyggelig. I tillegg presiserte vi at vi satte pris på ærlighet, og at kollegaene ikke skulle være redde for at vi som lærerspesialister satt med «fasiten» på hvordan undervisvurderingen etter nasjonale prøver i lesing burde foregå. Det er viktig å skape tillit og være fortrolige i en slik intervjusituasjon (Thagaard, 2009, s. 99). Dersom informantene er skeptiske til forskerens intensjoner, vil det kunne påvirke dialogen negativt. I intervjusituasjonen var vi også bevisste på å ikke endre spørsmålsordlyden. Vi ønsket å si minst mulig og stilte kun et par oppfølgingsspørsmål mot slutten av intervjuet. Som tidligere nevnt var vi bevisste på at disse ikke ble ledende. Resten av tiden lot vi informantene snakke fritt.

Vi startet med rekkeframlegg slik at alle informantene fikk komme til orde. Deretter åpnet vi for kommentarer og spørsmål til det som var blitt sagt. Vi benyttet lydopptak, godkjent av NSD, fordi vi ønsket at intervjuene skulle foregå som en samtale, og vi ville ikke gå glipp av den sosiale interaksjonen mellom informantene (Thagaard, 2009, s. 102). Dersom vi bare skulle tatt notater ville vi ikke klart å notere alt som ble sagt, og vi kunne gått glipp av viktig informasjon. Vi valgte derfor å observere interaksjonen mellom deltagerne, som latter og mimikk, og vi opplevde god stemning og seriøse informanter under begge intervjuene. Intervjuene varte i 30 minutter, og på forhånd hadde vi bestemt oss for at vi ville bruke fem minutter på oppvarmingsspørsmålet, og rundt ti minutter på hver av de andre. Det var nyttig å ha en tidsplan, og det var greit å lede intervjuet etter denne.

### 3.7 Transkribering og analyse

Det å skriftliggjøre det muntlige materialet krever noe tolkning, som bør være så objektiv som mulig og fintfølende overfor informantens intensjoner. Man må som forsker ta noen avgjørelser med tanke på hvordan dette skal foregå (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187). Det kan være vanskelig å få fram nøling, latter og ironi i likhet med det nonverbale, som kroppsspråk, så dette kommenterte vi ved å skrive det inn i parenteser i transkripsjonen av lydopptakene. Det var for øvrig ikke så mye fleip under intervjuet, da alle informantene tok dette på alvor og holdt seg seriøse. Videre skrev vi ordrett det som ble sagt. Replikkene til den



enkelte lærer ble markert med fiktive navn. De fiktive navnene blir ikke brukt i oppgaven, da dette ikke er relevant for innholdet. Det var til hjelp for oss i kodingsprosessen, som kommenteres senere. Etter at transkriberingen var gjort, hørte vi gjennom lydopptakene mens vi leste gjennom transkriberingen. Dette gjorde vi for å kontrollere at vi hadde fått med alt, og ikke gjort feil som kunne føre til at vi misforsto utsagnene. Da vi hadde lyttet og lest gjennom intervjuene, ble lydopptakene slettet i tråd med NSDs krav for godkjenning av forskningen.

Analyseprosessen startet med at vi dannet oss et helhetsinntrykk og sammenfattet meningsinnholdet i det transkriberte datamaterialet. Fokuset var deretter å skille ut informasjon som var relevant for våre forskningsspørsmål. For å få bedre oversikt over de ulike svarene, sorterte vi dem først i fagene naturfag, samfunnsfag og norsk. De tre som underviste i to fag, noterte vi for seg selv. Det gjorde det enklere for oss i det videre arbeidet med koding. Det neste steget i analyseprosessen var å kode utsagnene for å finne mulige kategorier som kunne hjelpe oss i det videre arbeidet med datamaterialet. Dette kalles *koding*, der vi som forskere setter merkelapper på utsagnene fra lærerne. Vi fant fem kategorier som vi med utgangspunkt i problemstillingene kunne plassere ytringene under. Disse kategoriene var:

1. Tilrettelegging fra ledelsen
2. Selvkritiske utsagn
3. Beskrivelser av ulike strategier lærerne bevisst bruker i undervisning
4. Reelle utfordringer de opplever
5. Positive utsagn omkring skolens samarbeid om oppfølging av nasjonale prøver i lesing.

For å sikre best mulig reliabilitet, foretok vi først en internskårreliabilitet. Vi kodet ytringene hver for oss, og sammenlignet deretter kodingen vår. Dette forklares nærmere i neste kapittel, om reliabilitet og validitet.

### 3.8 Reliabilitet og validitet

Den siste komponenten i Maxwells interaktive modell er validitet. Vi har i dette kapittelet i tillegg sett på begrepet reliabilitet. Målet i en undersøkelse er høy validitet og reliabilitet. Validitet vil si at dataene svarer på det man spør om og skal undersøke. Validere er å kontrollere, og validiteten avhenger av kvaliteten på undersøkelsen (Kvale & Brinkmann,

2009). Reliabilitet handler om forskningsresultatets konsistens og troverdighet, og begrepet brukes ofte i kvantitativ forskning. Reliabilitet dreier seg om det er mulig å reproducere resultatet i liknende grupper av befolkningen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Postholm (2018) skriver at det vanlige kravet til en studies reliabilitet er nettopp dette; resultatene må kunne reproduseres og gjentas i en annen situasjon. Vi har foretatt intervjuet med lærere fra egne skoler, som er en kvalitativ studie, og det er lite trolig at en annen forsker ville få nøyaktig de samme svarene med en annen gruppe lærere. Postholm (2018, s. 249) trekker fram begrepet *pålitelighet* i denne forbindelse. Vi som forskere har økt påliteligheten ved å beskrive hvordan vi har gått fram i forskningsprosessen fra vi utformet intervjuguiden, gjennomførelsen og arbeidet med å samle inn data, koding og kategorisering. I forbindelse med kategorisering av informantenes ytringer foretok vi en internskårreliabilitet, der vi hver for oss kodet ytringene for deretter å sammenligne resultatene. Vi hadde lik koding på 90% av utsagnene, og diskuterte oss raskt til enighet på de siste 10%. Dette øker etter vår mening påliteligheten i studien.

Validitet handler altså om at man i en undersøkelse måler det man tror man måler, og i hvilken grad resultatene er gyldige (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Man skiller ofte mellom *intern validitet*, som beskriver i hvilken grad resultatene er gyldige for det utvalget og det fenomenet som er undersøkt, og *ekstern validitet* som beskriver i hvilken grad resultatene kan overføres til andre utvalg og situasjoner. Den eksterne validiteten sier altså noe om hvorvidt funnene kan generaliseres, og i og med at vår kvalitative undersøkelse er gjort blant et fåtall lærere på egne skoler vil det være vanskelig å vurdere resultatet opp mot den eksterne validiteten. Det vil allikevel si noe om læreres bruk av undervisvurdering etter nasjonale prøver i lesing, som det er rimelig å anta at flere lærere vil kjenne seg igjen i. Det viser seg at svarene vi fikk fra informantene fra to ulike skoler i forskjellige kommuner var sammenfallende. Dette peker i retning av at svarene kan være mer allmenngyldig enn å gjelde kun informantene våre. Undersøkelsen som vi har gjennomført kan slik sett gi liknende resultater på andre skoler også.

De innsamlede dataene har stor relevans med tanke på problemstillingene våre, og vi synes vi har fått svar på spørsmålene vi utarbeidet i intervjuguiden. Det at vi piloterte spørsmålene i forkant, er også med på å styrke validiteten. Vi måtte gjøre justeringer i etterkant av den, da vi

oppdaget at spørsmålene var upresise. I tillegg fjernet vi ett av spørsmålene vi hadde, da vi oppdaget at det ikke var relevant i forhold til problemstillingen.

### 3.9 Etikk

Med det samme problemstillingen vår ble klar, søkte vi Norsk senter for forskningsdata (NSD) om godkjenning av undersøkelsen vår, og fikk etter kort tid positivt svar (Vedlegg 2). I søknaden fortalte vi at informantene var voksne og at de ville bli anonymisert, at vi skulle gjøre lydopptak og at dette skulle slettes umiddelbart etter studien var ferdig. Vi gjorde nøye rede for studien vår, og forklarte at vi ikke samlet inn sensitive opplysninger eller data. Til informantene ble det innhentet samtykke til datainnsamlingen både i form av et informasjonsbrev samt informasjon gitt muntlig. Blant annet omhandlet denne informasjonen metodene vi ville bruke og at opplysninger ville bli behandlet konfidensielt. Videre fortalte vi at deltagelsen var frivillig og at det var mulighet for å trekke seg underveis. Vi opplyste også om at det kun er vi som har tilgang til dataene som blir samlet inn og at lydopptak og notater fra intervjuene ville bli slettet etter at prosjektet er avsluttet.

Når man gjør undersøkelser på egen arbeidsplass, blant mennesker man kjenner, er det ekstra viktig å opptre etisk korrekt. Som forskere, og også som kollegaer, var det viktig for oss at intervjusituasjonen opplevdes god og at informantene var trygge på at informasjonen som kom fram i intervjuet ble behandlet korrekt (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 86). Som tidligere nevnt er det fordelaktige med et fokusintervju i grupper er at informantene kan få tips og ideer og lære av hverandre. Som tidligere nevnt er fordelen med fokusintervju i grupper at informantene kan få tips og ideer og lære av hverandre. Intervjusituasjonen kan oppleves som enklere siden man er flere og kan utfylle hverandre. I tillegg kan en slik intervjusituasjon øke den økologiske validiteten, i og med at samtaler mellom kollegaer om et faglig tema kan opptre naturlig. Som forskere er det viktig at vi ikke griper for mye inn i intervjuet og overstyrer eller avbryter det informantene sier. Videre vil vi presentere resultatene i studien vår.

## 4. Resultater

I dette kapitlet vil vi presentere funnene vi har gjort i undersøkelsen vår.

Forskningsspørsmålene våre omhandler hvordan nasjonale prøver i lesing kan bli brukt til underveisvurdering i ulike fag, og om hvordan nasjonale prøver i lesing brukes som underveisvurdering for å støtte svake lesere. Betegnelsen *svake lesere* brukes om elever som får resultater på mestringsnivå 1 og 2. I og med at vår undersøkelse har to forskningsspørsmål, vil vi presentere våre funn deretter. I kapittel 4.1 ser vi på resultatene som omhandler underveisvurdering generelt, uavhengig av mestringsnivå, og i kapittel 4.2 ser vi på resultatene som omhandler underveisvurdering for å støtte svake lesere. Hvert av kapitlene deles inn i de fire til fem kategoriene, beskrevet i kapittel 3.7 om analyse.

### 4.1 Bruk av nasjonale prøver som underveisvurdering

Her vil vi presentere funnene knyttet til vårt første forskningsspørsmål, om underveisvurdering knyttet til lesere på ulike nivåer. Funnene våre var stort sett like for begge skolene slik at vi slått sammen funnene uten andre kommentarer. Vi har uttalelser fra informantene om både positive erfaringer og selvkritiske utsagn. De beskriver reelle utfordringer som de møter i sin arbeidshverdag, og ofte dreier lærerutsagnene seg om undervisning i helklasse, og ikke så ofte om individuell tilpasning. Tilrettelegging fra ledelsen nevnes mer under oppfølging av svake lesere, enn det nevnes under underveisvurdering.

#### 4.1.1 Selvkritiske utsagn

I løpet av intervjuet kom samtlige av informantene med selvkritiske utsagn. Mange av lærerne var selvkritiske til at de ikke har hatt et bevisst forhold til resultatene og brukt dem som underveisvurdering. Informantene var også selvkritiske til at de ikke har brukt tekstene fra nasjonale prøver aktivt som vurdering for læring i underveisvurderingen sin. De uttrykte at de syntes det var vanskelig å bruke resultatene som underveisvurdering. Dette gjaldt alle lærerne uansett hvilket fag de underviste i. Det var heller ingen forskjell om de hadde lang erfaring eller om de var relativt nye i yrket. Informantene sa blant annet:

*Jeg føler at elevene får vite resultatene sine, men utover det så bruker vi ikke nasjonale prøver som underveisvurdering (Norsklærer, 49 år).*

*Jeg vet hvor resultatene ligger hen, men jeg har ikke tenkt underveisvurdering bevisst tror jeg (Norsklærer, 29 år).*

*Men kanskje ikke tenkt bevisst på å bruke akkurat de tekstene som er i nasjonale prøver i lesing som underveisvurdering (Naturfag/samfunnsfagslærer, 27 år).*

*Jeg tror ikke jeg har brukt tekstene, eller vært veldig bevisst på det. (Samfunnsfagslærer, 33 år).*

Noen var også kritiske i forhold til bruk av læreboktekster kontra bruk av andre fagtekster. Flere av informantene sa noe om at de mener at lærere har vært for bundet til læreboktekstene og at disse bøkene blir utdaterte etter hvert, slik at elevene møter andre type tekster på nasjonale prøver enn det de gjør i en undervisningssituasjon.

*Etter årets resultater er det kanskje en liten mismatch mellom tekstene vi har brukt fra lærebøkene tidligere og de tekstene som kommer på nasjonale prøver, og det er kanskje viktigere at vi ser litt på hvilke tekster vi bruker i fagene som samfunnsfag og naturfag. Naturfagsbøkene er 12 år gamle og det er klart at det er gammelt. Det kan jo hende vi har hengt litt bakpå og ikke vært flinke nok til å jobbe med sånne type tekster (Naturfag/ samfunnsfagslærer).*

*Det må nok være en grei blanding, tenker jeg, både med læreboktekster som er tilpasset og også litt mer av fagartikler som jeg kanskje ikke har brukt så mye av (Samfunnsfagslærer).*

Flere av de selvkritiske utsagnene gikk også på refleksjoner rundt egen undervisning, hvordan de gir elevene mulighet til å reflektere og hvordan man modellerer bruken av en tekst.

*Men det går mer på rene, ja kunnskapsmål og det har jeg erfart nå, etter å ha lest mye teori de siste månedene – at jeg ikke er så god på å stille spørsmål som tvinger elevene til å reflektere, tvinger dem til å forklare, tvinger dem til å se sammenhenger (Norsklærer).*

*Jeg må på en måte ta et lite røsk der for å kunne modellere mer for elevene i forhold til ulike lesestrategier da (Norsk/samfunnsfagslærer).*

Som nevnt tidligere i oppgaven er en av våre hypoteser at oppfølging av resultater til en viss grad avhenger av enkeltlæreres, og kanskje spesielt norsklæreres, kunnskap om lesing. Flere av informantene uttaler seg om dette, og langt på vei bekrefter de vår hypotese om at lesing og oppfølging av nasjonale prøver tradisjonelt sett har vært sett på som norsklærernes ansvar.

*Det har jo tradisjonelt vært norsklærers ansvar, kanskje, og jeg tror ikke vi helt har tatt innover oss hva lesing i alle fag betyr, og som engelsklærer har jeg sikkert svikta selv*

*også. Selv om jeg har vært norsklærer i mange år, det ligger jo for så vidt i bakhodet, men jeg tror ikke vi tar oss tid til det (Norsklærer).*

Vi ønsket også å få vite mer om hvordan faglærere i samfunnsfag og naturfag bruker tekster fra nasjonale prøver i lesing i sine fag. Under intervjuet kom det fram flere utsagn om dette. Lærerne syntes ikke at de var bevisste nok på å bruke tekstene i undervisningen sin.

*Jeg tenker at jeg har ikke vært så veldig bevisst på å bruke tekstene fra nasjonale prøver i lesing i naturfagundervisninga mi (Naturfaglærer).*

Gjennom intervjuene kom det fram mange selvkritiske utsagn både når det gjelder egen undervisning og bruken av nasjonale prøver som underveivurdering. Det kan være flere årsaker til dette, som for eksempel tilrettelegging, tilgjengelighet og tid. Vi vil drøfte mulige årsaker nærmere i kapittel 5.

#### 4.1.2 Ulike strategier

Gjennom intervjuet ga enkelte av lærerne uttrykk for at de jobber med bruk av ulike lesestrategier i undervisningen sin, og at dette er en viktig del av opplæringen. Utsagnene fra informantene viser at de jobber aktivt med nye begreper og er bevisste på dette. De nevner at de arbeider med nøkkelord og bruk av systemer i form av kolonner, slik at elevene får hjelp til å systematisere læringen sin.

*Jeg jobber aktivt med begreper og sånne ting sånn at de forstår mer av tekstene. Hvis man ser på klassen som helhet så er det mange som ikke forstår for eksempel nøkkelord og hva et nøkkelord er, og det har jeg i bakhodet når vi gjennomgår teksten og når vi leser (Norsk/samfunnsfaglærer).*

*Vi bruker jo mye skjema, ikke sant, hvis det for eksempel er fem underkapitler, eller fem overskrifter så lager jeg flere kolonner til hver, slik at de får hjelp til å sortere og finne ut hva de skal dra ut av hvert avsnitt i teksten (Norsklærer).*

Noen av informantene nevner også at de bruker lesestrategier mer bevisst i enkelte fag enn i andre. Dette kommer spesielt fram i forhold til naturfag. Her sier flere av naturfagslærerne at det er svært viktig å forstå sammenhengen begrepene står i. Disse sitatene er eksempler på dette:

*Der (i naturfag) føler jeg kanskje at jeg er enda bedre på begrepslæringa, altså selve begrepene, men det hjelper jo ikke det om du ikke forstår sammenhengen i teksten det hjelper jo ikke å bare forstå enkeltbegreper (Naturfagslærer).*

*Når det gjelder begrepsgjennomgang i naturfag er det haugevis av begreper, men det er på en måte en del av naturfaget og det er naturlig at dem må du ha fokus på (Naturfagslærer).*

Selv om flere av informantene ser ut til å ha et bevisst forhold til bruk av ulike lesestrategier, og hvordan de bruker disse strategiene i sin undervisning, kom det også fram selvkritiske utsagn. Dette kom særlig til syne da informantene snakket om multiple tekster. Utsagn «der må vi gjøre noe» og «der tror jeg vi har en vei å gå», kan tyde på at de mener at disse tekstene er utfordrende fordi de ofte krever bruk av flere ulike strategier, og at dette bør få konsekvenser for egen undervisning framover. En av samfunnsfagslærerne sier følgende:

*Jeg tror at det for eksempel er viktig å angripe multiple- og multimodale tekster med masse informasjon på ulike måter, der tror jeg vi har en vei å gå. Hvor det plutselig kommer grafer eller tabeller eller illustrasjoner eller kanskje også motstridende informasjon til det som står i teksten, så tror jeg at der må vi gjøre noe.*

Vi vil komme nærmere tilbake til utfordringer ved bruk av multiple- og multimodale tekster i undervisning i drøftingsdelen av oppgaven.

#### 4.1.3 Reelle utfordringer

I løpet av intervjuet kom det også fram at mange av lærerne kjenner på en grad av utilstrekkelighet både når det gjelder egen kompetanse og kunnskap om bruken av nasjonale prøver. Flere av lærerne hevder at de ikke har den rette kompetansen eller tyngden til å være leseveileder og til å kunne tolke resultatene på nasjonale prøver i lesing. Både naturfag- og samfunnsfagslærerne ga uttrykk for dette. Her er noen eksempler på uttalelser som belyser dette:

*For jeg føler ikke at jeg har den tyngden til å være leseveileder sånn som norsklærere kanskje har da (Samfunnsfagslærer).*

*Jeg synes at det å gi ut resultater fra nasjonale prøver er kjempevanskelig fordi jeg synes ikke at jeg sitter med noen kompetanse. Jeg har det skjemaet, leser hvilket mestringsnivå de er på og kan egentlig ikke si noe mer klokt rundt det. Jeg kan ikke gi noen gode råd. Så jeg synes det er vanskelig da. Det er jo ikke innarbeida. Vi har jo lurt på hva betyr det, men så kommer vi ikke videre, det blir ikke noe tryggere (Naturfagslærer).*

Årsaken til at de føler på en utilstrekkelighet mener flere av informantene skyldes at de ikke har norskfaglig bakgrunn. De hevder dermed at det blir vanskelig både å tolke resultatene riktig og veilede elevene videre.

*Jeg har jo ikke norskfaglig bakgrunn så jeg har jo på en måte ikke noen andre lesestrategier enn de jeg har lært meg selv underveis som student da, så der har jeg sett at jeg har litt å hente også for elevene sin del (Naturfag-/samfunnsfaglærer).*

*Det er veldig viktig med en felles start, for når du sitter der med den bakgrunnen som jeg har, så kan ikke jeg alle disse gode ideene i lesing og lesestrategier og om hvordan man kan gjøre det (Samfunnsfaglærer).*

#### 4.1.4 Positive utsagn

Under intervjuet var det likevel flere av lærerne som uttrykte at de var positive til etterarbeidet med nasjonale prøver, og at de syntes det var nyttig å se på resultatene sammen med kollegaer.

*Vi (lærerne på trinnet) gikk grundig igjennom hva det skranta på og analyserte våre egne erfaringer med hver enkelt elev. Det jeg synes var mest nyttig var nesten å se en slags skala over elevene. Jeg fikk jo noen overraskelser, og det ble veldig tydelig hvem som kanskje ikke gjør det så bra, og da tenker jeg hva er det jeg veit at denne eleven sliter med- og tar det derifra (Samfunnsfaglærer).*

Læreren her sier også at han ble overrasket over noen av resultatene, og man kan forstå utsagnet *så tar vi det derifra* til at det får konsekvenser for opplæringen. Det viser slik sett at resultatene kan gi nye opplysninger om elevene, og at disse kan bli brukt til å planlegge undervisningen videre. Det kan selvfølgelig være ulike grunner til at en elev skårer dårlig på leseprøven, og resultatene alene gir ikke nødvendigvis riktig bilde av elevens leseforståelse.

Det var flere av de positive utsagnene som handler om bevisstgjøring rundt egen praksis i klasserommet. Mange av disse dreide seg om egen tidsbruk og en følelse av å hele tiden måtte haste videre. Med mer kunnskap om lesing har dette endret seg for noen av informantene, som hos denne norsklæreren som sier:

*Men jeg tror at vi begynner å modnes litt nå og tør å stå i en tekst mye lenger, tør å jobbe mye lenger med førkunnskaper.*



Det vises til at lærerne bruker lenger tid på tekster som leses i klasserommet, og at det skyldes en bevisstgjøring rundt arbeidet med lesing. Det nevnes også at selve intervjuet ses på som positivt, fordi det setter i gang tankevirksomhet rundt lesing:

*Men i dag tidlig hadde du og jeg en liten pep-talk om at i går greide jeg å bruke lang tid på en tekst. Inni meg stresset jeg, og måtte tvinge meg til å si at «vet du hva- du skal ikke gå videre- du skal stoppe opp og la elevene stille spørsmål og jeg skal hjelpe dem til å sammenlikne». Inni meg så stressa jeg som bare det. Så det er nok noen prosesser som er i gang, og det her (viser til intervjuet) tenker jeg kan være en slik kickstart til det, faktisk. Det setter i gang tankevirksomhet da, og vi er litt i gang. (De andre nikker og samtykker). Vi endrer strategier på å gjennomgå tekster som vil hjelpe de elevene som vi ser strever med å lese (Norsk-/samfunnsfaglærer).*

Oppsummert kan vi si at mange av informantene opplever utfordringer når det gjelder å bruke resultatene fra nasjonale prøver som undervisvurdering. Naturfag- og samfunnsfaglærerne ser det også som en reell utfordring at de ikke har norskfaglig bakgrunn og dermed ikke føler at de har nok kompetanse når det gjelder leseopplæring og bruk av ulike lesestrategier i faget sitt. De nevner også at man gjennom flere år har brukt læreboka som eneste tekstkilde. Mange av lærerne sier at de jobber aktivt med bruk av lesestrategier i hel klasse, men synes det er utfordrende med oppfølging av enkeltelever. Informantene fremhever at de opplever samarbeidet med kollegaer som positivt både når det gjelder oppfølging av resultatene, samt samarbeid om lesing og leseopplæring på tvers av fag.

## 4.2 Bruk av undervisvurdering for å støtte svake lesere

Her vil vi presentere funn knyttet til vår andre problemstilling, som omhandler oppfølging av svake lesere.

### 4.2.1 Tilrettelegging fra ledelsen

Da vi så nærmere på svar til spørsmål to om bruk av undervisvurdering for å støtte svake lesere, fant vi en ny type svar som forekom hyppig nok på begge skolene til at vi sorterte disse som en egen kategori. Disse svarene dreier seg om ledelsens tilrettelegging for arbeidet med de nasjonale prøvene i lesing. Det er en kjensgjerning at mange lærere opplever en hektisk hverdag, der de skal rekke over både planlagte og ikke-planlagte oppgaver og utfordringer.

Arbeidet med nasjonale prøver tar tid, og flere av informantene våre hevdet at de ønsket at ledelsen skal sette av tid til dette. I tillegg ble det også på begge skolene ytret ønske om at man jobbet med ett og ett fokusområde, slik at det ble forankret i kollegiet. Under er ett av utsagnene som omhandler tilrettelegging fra ledelsen:

*Man må kanskje velge hva man ønsker å satse på. Er det sånn at man ønsker å satse på at vi skal heve flere elever på nasjonale prøver, eller hjelpe de svake, så må man kanskje strukturere slik at det er en mulighet. Jeg tenker at der må man jo også kaste ballen inn til ledelsen og si at de må prioritere litt. Hva er det de ønsker at vi på skolen skal bli bedre på? Man må ha fokusområde, man kan ikke ha fokus på alt (Norsklærer).*

Læreren her ønsker at ledelsen prioriterer arbeidet med oppfølgingen av de svake leserne, og at dette blir satt på dagsorden ved skolen. Videre skal vi se på svarene vi fikk i forbindelse med bruk av ulike undervisningsmetoder for å hjelpe elever som er på mestringsnivå 1 og 2.

#### 4.2.2 Svake lesere

Når det gjelder bruk av ulike lesestrategier for å støtte de svake leserne, er de fleste av informantene enige, uavhengig av fag, at de tilrettelegger undervisningen så godt de kan, men at de ikke bruker egne strategier for de svake leserne. De grepene som gjøres, brukes i full klasse og gjelder samtlige elever.

*Jeg tror at alle i bunn og grunn har behov for det samme, men de vil utvikle det og behandle informasjonen ulikt. Hvis man går bredt ut og forklarer nøye og jobber med begreper, førlesningsaktiviteter og stopper opp i teksten og spør spørsmål så vil kanskje de sterke hve seg på og bli med, mens de som ikke visste hva begrepet betydde, må få den informasjonen. Så ved å stoppe opp mye i teksten, så tror jeg vi favner alle – som er målet (Norsklærer).*

Noen av lærerne nevner konkrete strategier som de benytter i sin undervisning som høytlesning, lesestopp og ulike førlesningsaktiviteter. Flere nevner også ulike dataprogrammer med oppleserfunksjon, for eksempel *Office Lens*, som et nyttig hjelpemiddel for svake lesere. Mange av informantene er også opptatt av at de svake leserne ikke ønsker å skille seg ut. De benytter derfor samme strategier og hjelpemidler for alle i klassen for å unngå nettopp dette.

*Jeg har mye muntlige aktiviteter i samfunnsfag, og i stedet for bare å lese og lese kapitlene så snakker vi mye om kapittelet og hva det handler om. Vi ser på bilder og forklarer hva det handler om via å bruke bildene. Vi har en del høytopplesning og går igjennom kapittelet og leser og stopper opp, med å gå inn i avsnittene med nøkkelord.*

*Da blir det mye muntlig aktivitet i forhold til det å se sammenhengen i faget. Og så har vi begynt å bruke kompensierende hjelpemidler, som Office Lens- og blant annet å få opplæringsfunksjonen til å fungere slik at elevene får teksten opplest (Samfunnsfagslærer).*

En annen lærer sier dette om bruk av hjelpemiddelet, Office-Lens:

*I tillegg til de som har for eksempel dysleksi, som ikke vil skille seg ut og bruke ørepropper når de andre ikke gjør det, så er det en metode for å få med alle. Hele gjengen da. Så nå prøver vi å bruke det mer bevisst at alle har med ørepropper, så er det en del av metoden (Samfunnsfags-/norsklærer).*

Det er altså likhetsprinsippet og det at ingen av elevene skal føle at de skiller seg ut, som er begrunnelsen for dette. Lærerne i undersøkelsen vår er oppmerksomme på at ingen av elevene skal føle seg stigmatiserte, og velger derfor å bruke lesestøttende dataprogrammer til hele klassen i stedet for bare til elever med dysleksi, eller andre lesevansker. Videre skal vi se på selvkritiske utsagn fra informantene.

#### 4.2.3 Selvkritiske utsagn

Som nevnt tidligere, under kap. 4.1.1, kommer mange av informantene med selvkritiske utsagn. Informantene reflekterer over at de ikke bruker resultatene fra nasjonale prøver for å støtte de svake leserne spesielt, og de sier også noe om at de heller ikke benytter lesestrategier i den grad de ønsker det. Flere nevner at en lærerhverdag er hektisk og at man har nok med å «henge med», som en samfunnsfagslærer uttaler. Bruken av resultatene for å støtte de svake leserne kan dermed oppleves som at det kommer på toppen av alt annet og derfor ikke prioriteres. I tillegg virker det som det hovedsakelig er norsklærerene som har kunnskap om bruk av lesestrategier. Utsagnet under viser dette.

*Jeg er alt for dårlig til å bruke det (lesestrategier). Jeg sliter nok med å vite hva jeg skal gå igjennom og gi alle elevene den hjelp de skal ha. Jeg har nesten ikke tenkt på lese- og skrivestrategier fordi jeg synes det er vanskelig nok å henge med fra før, så det er jo helt klart en ting jeg skal tenke på framover. Det er jo verdt det- ikke sant? Det er jo noe som kan hjelpe i undervisningen, samt å få elevene til å starte forttere og prestere bedre. Så det er noe jeg vil se mer på (Naturfagslærer).*

En av norsklærerene fulgte opp utsagnet med dette:

*Jeg bruker det heller ikke spesifikt. Det har vært noen ganger som vi har hatt opplegg rundt lesestrategier, slik at de har fått ekstra lesetrening, men det hadde de fått om vi hadde hatt nasjonale prøver eller ikke.*

Dette er noen av de selvkritiske utsagnene. Videre skal vi se på flere forhold som oppleves som utfordrende for informantene våre.

#### 4.2.4 Reelle utfordringer

Når det gjelder oppfølging og støtte til de svake leserne, gjenspeiler mye av refleksjonen det samme som lærerne fortalte under bruken av resultatene som underveisvurdering generelt for alle elevgrupper (kap. 4.1.3). Flere opplever at de mangler lesefaglig bakgrunn fra norskfaget og at dette fører til at de ikke har kompetanse for å kunne legge til rette for bruk av ulike lesestrategier, kanskje spesielt for svake lesere.

*Jeg har jo ikke norsken i bakgrunn og ikke har så mye kunnskap om alle de ulike strategiene for svake lesere da (Samfunnsfaglærer).*

Noen av informantene uttaler seg også om tidspresset som de har opplevd for å komme gjennom målene i faget sitt, og at dette kan føre til en følelse av utilstrekkelighet rundt egen arbeidssituasjon. Flere trakk fram at de nå, på grunn av innføringen av LK-20, ser en mulighet for å gå mer i dybden og ha bedre tid til mer utforskning i de ulike fagene. Utsagnet under beskriver dette.

*Før så har jeg følt at nei, nå er det de to neste sidene i læreboka, så er det de to neste hver eneste time liksom, hvis ikke så har du ikke sjanse til å komme gjennom pensum. Men nå føler jeg at det er rom for å gjøre litt andre aktiviteter, og det synes jeg er morsomt, men jeg trenger kanskje litt mer av verktøyene for å ha mange andre aktiviteter å spille på- for det har jeg kanskje ikke (Naturfagslærer).*

Det å få mer tid til å forberede og vurdere hvilke aktiviteter man velger å bruke i undervisningen vil naturlig nok også gagne svake lesere. Mer tid til refleksjon og samarbeid rundt tilrettelegging for svake lesere er noe våre informanter nevner som positivt, og videre skal vi se nærmere på dette.

#### 4.2.5 Positive utsagn

Som vist i kapittel 4.1.4 trakk flere av informantene fram positive sider ved arbeidet med oppfølging av nasjonale prøver i lesing. Flere av lærerne uttalte en endring i synet på svake lesere, fra at man tidligere ga dem mindre å lese, mens man nå jobber på en annen måte. Utsagnet under viser dette:

*Jeg har jo på en måte snudd og jeg vet ikke om det handler om nasjonale prøver eller hva det handler om, men før når jeg visste hvem som var de svake leserne i klassa så kunne jeg for eksempel tilrettelegge lekser ved at de fikk lese mindre, eller at det ble streka over hva de skulle lese. I anførselstegn «snarveier», kanskje. Men jeg har endra det så nå får alle samme leselekser, men jeg er mye mer bevisst på at vi prater rundt stoffet, muntlig (Naturfagslærer).*

Også andre informanter trakk fram det samme:

*I stedet for å rydde bort og senke forventningene så er forventningene like, men at man har forberedt det eller gjort ting bedre før vi leser. Jeg vet ikke om det handler om nasjonale prøver, men alt det man prater rundt det har kanskje vært med og bevisstgjort det (Norsklærer).*

Det er interessant å se at flere lærere, fra begge skoler, trekker fram akkurat dette. Lærerne har de samme forventningene til elever som er svake lesere, og tilstreber seg i tilrettelegging slik at dette er mulig. Norsk/samfunnsfagslæreren med dette utsagnet sier at hun ønsker å gjøre alle elever til bedre lesere:

*Jeg tenker det er vel så viktig å passe på at de som ligger tett opp under neste nivå at de også greier å bikke seg over til neste nivå, og at vi ikke ser oss helt blinde på de aller svakeste.*

Videre kommer det fram en forventning om å kunne ta seg mer tid til å bli lenger i teksten, og legge vekk tanken om at man må haste seg igjennom lærestoff for å rekke pensum. Det vises her til LK-20:

*Men jeg tror og håper at kanskje de nye fagplanene gjør at det blir lettere å jobbe med tekster, jobbe med lesing i alle fag, fordi at vi har såpass mye bedre tid da, trenger ikke å stresse så mye. Jeg har i alle fall skrudd ned tempoet veldig på 8.trinn i forhold til tidligere år. Men jeg har liksom litt trua på at det er litt mer rom enn det jeg har følt det har vært tidligere (Naturfag/samfunnsfagslærer).*

Dette var noen av funnene som kom fram i intervjuene våre, og i neste kapittel vil vi drøfte funnene våre og se dem i sammenheng med teorien og tidligere forskning fra kapittel 2.

## 5. Drøfting

I det følgende kapittelet vil vi drøfte funnene og svare på problemstillingen vår: *Hvordan kan nasjonale prøver i lesing bli brukt til undervisvurdering i samfunnsfag, norsk og naturfag?»* samt oppfølgingsspørsmålet som omhandler elever som skårer på mestringsnivå 1 og 2: *«Hvordan brukes nasjonale prøver i lesing til undervisvurdering i samfunnsfag, norsk og naturfag for å støtte svake lesere?»*

### 5.1 Nasjonale prøver og undervisvurdering

Noe av bakgrunnen for vår undersøkelse er at vi hadde en hypotese om at vi fortsatt ikke får til å bruke resultatene i nasjonale prøver i lesing som undervisvurdering. Vi var også spente på om det er stor variasjon mellom de ulike fagene, og vi håper at fokuset skolen har hatt på oppfølgingen de siste årene har hatt en virkning i positiv retning.

#### 5.1.1 Undervisvurdering

Gjennom intervjuene kom det fram at samtlige av informantene synes det er vanskelig å bruke resultatene fra nasjonale prøver som undervisvurdering. Det var ingen skille mellom hvilke fag de underviste i, eller hvor lang erfaring de hadde. Informantene var enige i at elevene får vite resultatene, men at de som lærere ikke bruker resultatene til undervisvurdering utover det. Dette til tross for at de var klar over at Utdanningsdirektoratet sier at resultatene skal brukes som undervisvurdering. Samtlige lærere uttalte også at samarbeid med kollegaer var positivt, gav hjelp og inspirasjon, men til tross for dette opplevde de det utfordrende å bruke resultatene som undervisvurdering. De uttalte blant annet:

*Jeg ser resultatene, vet at det er sånn, men er ikke veldig god på å bruke dem*  
(Naturfagslærer).

Hattie og Timperley (2007) påpeker at undervisvurdering må gis underveis i arbeidsprosessen. Dette skjer best der hvor man har utviklet et lærende klasseromsfelleskap, og man må ha god timing slik at elevene har motivasjon til å bearbeide tilbakemeldingene de får. Fisher og Frey (2009) bruker begrepet «feed forward» som ofte oversettes med «undervisvurdering». Dette er framovermeldinger underveis i undervisningsforløpet slik at elevene kan øke læringsutbyttet sitt, konstaterer de. Ifølge rammeverket for Nasjonale prøver er formålet med prøvene «å gi skolen kunnskap om elevenes ferdigheter i lesing, regning og

engelsk. Informasjonen fra prøvene skal også danne grunnlag for underveisvurdering og kvalitetsutvikling på alle nivåer i skolesystemet» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Nasjonale prøver er en prøve hvor ferdigheten lesing måles, og hver enkelt elev oppnår et resultat og plasseres på et mestringsnivå. Dette vil man kunne hevde ligger nærmere definisjonen av en summativ vurdering enn av en formativ vurdering (Fjørtoft, 2016; Black & Williams, 2009). Det vil dermed kunne oppleves som en «mismatch» mellom hva de nasjonale prøvene har som formål og hva forskning sier at effektiv underveisvurdering er, og hvordan man skal benytte underveisvurdering i undervisningen for at elevene skal lære.

Utdanningsdirektoratet (2020) har med bakgrunn i forskning utarbeidet sine egne læringsfremmende prinsipper for god underveisvurdering, og bruk av resultatene fra nasjonale prøver som underveisvurdering kan også oppleves som i strid med flere av disse prinsippene. Ifølge det første prinsippet skal elevene delta i eget vurderingsarbeid og reflektere over eget utviklingsarbeid. Dette kan blant annet skje gjennom at eleven underveis i en arbeidsprosess får respons på arbeidet sitt fra lærer, og sammen reflekterer de over hvordan eleven kan utvikle og forbedre læringen sin. Dette vil være utfordrende ettersom man på nasjonale prøver får et ferdig resultat og et gitt mestringsnivå. Som tidligere nevnt er dette mer en summativ vurdering snarere enn en formativ vurdering. En kanskje bedre bruk av nasjonale prøver vil være å se på hvilke tekster som elevene har hatt utfordringer med, og hvilke oppgaver mange elever har svart feil på. Gjennom bruk av tekstene kan man få elevene til å reflektere over egne svar, og hva de opplevde som vanskelig med oppgavene og tekstene. Flere av informantene våre gjentok at de ønsket å arbeide med tekstene i egen undervisning.

Det andre prinsippet for god underveisvurdering fra Utdanningsdirektoratet (2020) går ut på at elevene bør forstå hva de skal lære og hva som forventes av dem. Dersom elevene har god oversikt over hvilke forventninger som stilles til dem, vil det også være enklere for dem å delta aktivt i eget læringsarbeid. Dette blir vanskelig å oppnå ved bruk av resultatene på nasjonale prøver som underveisvurdering, ettersom dette er en test hvor elevene på forhånd ikke har noe grunnlag for å vite hva som forventes av dem. Det som elevene kan ha kunnskap om på forhånd er hvilke type tekster og oppgaver som de vil møte i testsituasjonen ved at de kan ha arbeidet med liknende eksempeloppgaver, eller de kan ha møtt tilsvarende tekster på tidligere prøver. Gjennom dette kan de få vite litt om hva slags type oppgaver og tekster som brukes på de nasjonale prøvene, men de vil ikke få kunnskap om akkurat hvilke oppgaver og

tekster som møter dem før de er i selve testsituasjonen. I tillegg er leseferdighet en kompleks ferdighet som det er vanskelig for elevene selv å vurdere og utvikle.

I det tredje prinsippet for god undervisvurdering poengteres det at elevene skal få vite hva de mestrer. Intensjonen er at elevene skal få vite både mestringsnivået og resultatet fra enkeltoppgaver etter prøven. Imidlertid går det lang tid, ofte flere uker, fra prøven tas til det endelige resultatet med rett mestringsnivå foreligger. Dette kan være med på å vanskeliggjøre bruken av resultatene som undervisvurdering. Som nevnt tidligere bør undervisvurdering skje underveis i læringsprosessen hvor riktig timing er viktig, slik at elevene har motivasjon til å arbeide videre med framovermeldingene (Fisher & Frey, 2009; Fjørtoft, 2016; Hattie & Timperley, 2007).

Utdanningsdirektoratet sitt fjerde prinsippet for god undervisvurdering sier også at elevene bør få konkrete tilbakemeldinger om hva de kan gjøre for å øke kompetansen sin, og at disse framovermeldingene har størst effekt når de er en integrert del av undervisningen. Dette kan være vanskelig å oppnå ettersom nasjonale prøver er en avsluttet prosess og på grunn av den nevnte tidsdifferansen, som jo er på noen uker. Dette vil naturlig gjøre elevene mindre motiverte for å sette seg inn i hva dette handlet om og hvordan de kan nyttiggjøre seg av vurderingen. Selv om man kanskje kan hevde at leseutvikling stadig er en pågående læringsprosess, så finnes det ingen konkret pågående arbeidsprosess som de kan bruke vurderingen videre på. Beskrivelsene av de enkelte mestringsnivåene i nasjonale prøver er også generelle. For eksempel skal en typisk elev på mestringsnivå tre kunne lokalisere flere informasjonselementer fra ulike steder i teksten, som inneholder klart konkurrerende informasjon. De skal kunne tolke et ikke-tydelig uttrykt tema i en eller flere tekster, eller forstå sammenhenger mellom ulike deler av en eller flere tekster, og de skal kunne bruke personlig og/eller formell kunnskap til å vurdere form eller innhold i tekster (Utdanningsdirektoratet, 2017). På grunn av generelle beskrivelser av de ulike mestringsnivåene vil det naturlig gjøre tilbakemeldingene mindre konkrete enn dersom de blir gitt midt i et undervisningsforløp og ikke etter en avsluttet prøve. Disse perspektivene kan være med på å forklare hvorfor våre informanter, til tross for godt samarbeid med kollegaer og gode intensjoner, opplever det som utfordrende å bruke resultatene fra nasjonale prøver som god undervisvurdering.



Allikevel kan det være at de nasjonale prøvene i lesing har ført til større bevissthet rundt lesing og leseprosessen. Det at resultatene skal legges fram og ideelt sett brukes i undervisningsvurderingen, kan nok gjøre at flere jobber med lesing eller at de ønsker å gjøre mer av det. Nytt av leseprøver, som blant annet de nasjonale prøvene, er allikevel stadig oppe til diskusjon. Senest i bladet *Utdanningsnytt* fra februar 2021, sier nåværende kunnskap- og integreringsminister, Guri Melby at de nasjonale prøvene gir mye nyttig informasjon, men at dagens prøver har visse svakheter. Forslaget er at de nasjonale prøvene beholdes slik at skoleeiere og myndighetene kan sammenligne kunnskapsnivået og få informasjon om kvaliteten på opplæringen. Samtidig vil Melby innføre en ny type såkalt progresjonsprøve som skal gi den enkelte skole og den enkelte lærer bedre informasjon om sine elever. Melby begrunner dette med at det vil være et bedre verktøy for en mer tilpasset opplæring. Det kan virke som om Melby har rett i dette, jf. svarene vi fikk i undersøkelsen vår. Det viser seg at lærerne i liten grad følger opp enkeltelever, men at tiltakene som settes inn gjelder hele klassen. Kanskje er dette et resultat av at skolene i Norge jobber for å få ned spesialundervisning, og at ekstra oppfølging i lesing feilaktig kan forveksles med dette? Vår erfaring viser også en tendens til at det kan være utfordrende å få tiltakene som settes inn på enkeltelever til å vare over tid. Mulig fordi det også henger sammen med tid og ressurser, eller kanskje mangelen på dette? (Røsjø, 2014). Vi har ingen fasitsvar, men tenker at også her er samarbeid og involvering av flere kollegaer en mulig løsning.

### 5.1.2 Selvkritiske utsagn og reelle utfordringer

Et annet perspektiv, som flere av informantene nevner, er bruk av tekstene i lærebøkene kontra tekstene som elevene møter i nasjonale prøver. Flere av lærerne hevder at tekstene i lærebøkene etter hvert blir utdaterte, og at elevene dermed møter andre type tekster i undervisningssituasjonen enn de gjør ved nasjonale prøver. Flere av lærerne var også selvkritiske til at lærebøkene har vært for styrende i skolen, og at de ikke har tatt i bruk tekstene fra nasjonale prøver i sin egen undervisning. Her skiller det litt på hvilke fag man underviser i. Det er særlig samfunnsfag- og naturfaglærerne som sier at de ikke benytter tekstene i samme grad som norsklærerne. De nevner blant annet at det ofte er kontaktlærer eller norsklærer som har tilgang til påloggingssystemet til Utdanningsdirektoratet hvor resultater, analyserapporten og tekstene ligger. Utfordringer rundt påloggingsystemet til Utdanningsdirektoratet vil vi komme tilbake til senere i drøftingsdelen.

I henhold til rammeverket for nasjonale prøver så skal tekstene, over noe tid, ha som mål å dekke alle fag i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det vil altså være viktig at de ulike faglærerne får tilgang til sine tekster. Mausestagen (2018) er kritisk til at de tiltakene som settes inn ofte er for kortsiktige. Det kan føre til at de nyanserte og kritiske diskusjonene om for eksempel bruk av tekster og undervisningsstrategier, og som igjen vil føre til langsiktige endringer, uteblir. Det å få til diskusjoner i forhold til hvilke tekster som benyttes i undervisningen og hvordan disse benyttes, bør være en del av en slik utviklingsprosess, ønsker våre informanter. Det vil derfor være, slik vi ser det, viktig at ledelsen legger til rette for at alle lærere får tilgang til både veilederen for lærere, analyserapporten og tekstene.

I de nasjonale prøvene i lesing møter elevene ulike type tekster, både multimodale tekster og tekster som har motstridende informasjon. Blikstad-Balas (2016) hevder at det å lese også handler om å innta en kritisk holdning til det som blir lest. Hun understreker derfor viktigheten av å utvikle kritisk literacy i alle fag. Flere av informantene nevner at læreboktekster ofte ikke gir elevene nok utfordringer til å møte det tekstmangfoldet de møter i samfunnet. En av informantene sier noe om at lærebøker brukes over mange år, og at de dermed kan bli utdaterte. Når tekster benyttes uten at de oppdateres eller suppleres med annen faglitteratur, vil elevene møte en snever tekstdiskurs. Forskning (Bråten & Strømsø, 2009) viser at det å lese multiple tekster om ett tema vil gi elevene en dypere og mer integrert forståelse av et tema enn hva bare én tekst gjør. I tillegg virker det til at elevene danner seg mer fleksible og selvstendige bilder av et tema gjennom å lese flere tekster om det. Dette fører igjen til at kunnskapen lettere aktiveres og kan brukes i nye situasjoner (Bråten & Strømsø, 2009). Freire og Macedo (1987) og Janks (2010) understreker også dette ved å hevde at det å lese verden alltid står foran det å lese ordet, og at tekster er ment å ha en effekt på mottakeren. Det vil si at vi må forstå konteksten for å forstå hensikten med det vi leser. Dette samsvarer godt med det nye kompetansebegrepet i LK-20, som sier at «kompetanse er å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Skolen må derfor sørge for at elevene opplever tekster fra mange ulike diskurser, og med motstridende informasjon, slik at de blir oppøvet i å tolke innholdet i mange forskjellige tekster. Våre informanter påpeker at her har de fortsatt en vei å gå i å oppøve elevene i en bredere tekstdiskurs og at de opptrer som kritiske lesere.

Flere av informantene sier at de ikke har vært flinke nok til å bruke ulike type tekster, hverken sammensatte eller tekster med motstridende fakta, i undervisningen sin. Mange av lærerne opplever også utilstrekkelighet når det kommer til å gi elevene mulighet til å reflektere over tekster, og hvordan de modellerer bruken av en tekst for elevene sine:

*Jeg ikke er så god på stille spørsmål som tvinger elevene til å reflektere, tvinger dem til å se sammenhenger (Samfunnsfagslærer).*

Gee (2012) retter kritikk mot skolen for nettopp mangelen på dette. Han hevder at skolen er for opptatt av å lære elevene å finne svar i teksten snarere enn å oppøve elevenes evne til kritisk literacy. Elevene trenger opplæring i det han kaller skolen sin *sekundærdiskurs*, det vil si at elevene trenger opplæring i å bruke de akademiske språkregistrene som skolens tekster forutsetter. Dette er også det voksne samfunnets diskurs som man må mestre for å kunne ivareta et demokratisk medborgerskap. Tekstene i nasjonale prøver er, som tidligere nevnt, sammensatt av både sak -og skjønnlitteratur, multiple tekster og multimodale tekster samt at de er tilpasset alderstrinn. Gjennom systematisk bruk av tekstene kan elevene oppøves i kritisk literacy. Det vil derfor være viktig, som en del av oppfølgingen av nasjonale prøver på den enkelte skole, at lærere både har tilgang til tekstene, samtaler om tekstene og i tillegg til læreboktekstene benytter tekstene fra nasjonale prøver i sin egen undervisning.

I følge både Blikstad- Balas (2016) og Gee (2012) vil relevante måter å bruke tekster på, bidra til at elevene tar del i de ulike fagene sin tekstkultur. Mange faglige tekster ligner hverandre uansett hvilket fag det gjelder, men hvert fag har også sin egen tekstkultur (Skaftun et al., 2014). For eksempel i samfunnsfag, er det både historiske fagtekster, skjønnlitterære tekster, geografiske tekster og tidslinjer. I naturfag er det innenfor tekstkulturen mer lagt vekt på naturfaglige artikler med begrepsavklaringer, tabeller og rapporter. Ifølge Roe (2014) har tekstkunnskap mye å si for leseforståelsen. For å oppnå god leseforståelse er leseren avhengig av å utnytte de ressursene som teksten gir. Løvland (2006) hevder også at det ofte er verbalteksten som har fått mest oppmerksomhet i undervisningen og at man dermed kan gå glipp av meningsbærende informasjon fra andre elementer i for eksempel en multimodal tekst. De multimodale tekstene i lærebøkene har nok også hatt mest fokus på nettopp verbalteksten, og andre elementer er primært med for å understreke og utdype verbalteksten. Tekstene fra nasjonale prøver utfordrer elevene til å benytte alle elementene i en multimodal tekst og kan derfor være et godt tekstsupplement for å oppøve elevenes kompetanse på multimodale tekster. Flere forskere (Løvland, 2006; Roe, 2014; Blikstad-Balas, 2016; Gee, 2012)

understreker at elevene trenger å arbeide med mange ulike type tekster slik at de lærer seg å utnytte alle tekstelementene og ikke bare konsentrerer seg om verbalteksten, slik de har lett for å gjøre dersom de ikke er trent i å utnytte de andre tekstelementene.

Som nevnt tidligere er en av våre hypoteser at oppfølging av resultatene på nasjonale prøver ses på som norsklærers ansvar, og flere av informantene uttaler seg, og langt på vei bekrefter, vår hypotese. En naturfagslærer uttalte:

*Det har jo tradisjonelt vært norsklærerens ansvar, og jeg tror ikke vi helt har tatt innover oss hva lesing i alle fag betyr.*

Undersøkelsen vår viser at flere ungdomsskolelærere synes det er vanskelig å skulle gjennomføre leseopplæring og fungere som leselærere, selv om dette er en av oppgavene deres. Flere av informantene våre sier at de mangler kunnskap om leseopplæring og bruk av ulike strategier. Dette på tross av at lesing er en av fem grunnleggende ferdigheter, og det faktum at leseforskere kan fastslå at elever som får systematisk leseopplæring også etter at de har knekt lesekoden, utvikler seg til bedre lesere enn de som ikke får det (Roe, 2014, s. 12). Det er nok ikke av vond vilje det er slik, for det synes som om lærerne i undersøkelsen vår har både interesse og vilje til å lære mer om lesestrategier, tilrettelegging og andre didaktiske grep, i tillegg til hvordan de kan bruke dette både i undervisning og til underveisvurdering, etter for eksempel nasjonale prøver i lesing. En usikkerhet knyttet til svarene vi fikk her, er den «tause» kunnskapen rundt bruk av lesestrategier. Både vår undersøkelse og større undersøkelser, som PISA, peker i retning av at det foregår lite undervisning i lesestrategier. Allikevel undrer vi oss over om det er manglende bevissthet rundt hva lesestrategier faktisk er, som har gitt oss disse svarene, jf. Brevik (2014). Det interessante er at forskningen viser at mange lærere bruker flere lesestrategier enn det de selv oppgir at de bruker. Blant annet var det å diskutere med medelever den strategien flest lærere forteller at de bruker, etterfulgt av det å trekke slutninger og visualisere. Brevik (2014) sier dette tyder på at lærerne bruker lesestrategier i egen undervisning, men at de til en viss grad ikke er bevisst dette, såkalt taus kunnskap (Brevik, 2014). Vi tror at dette også kan gjelde noen av informantene våre. Flere av dem sier at de blant annet jobber med nøkkelord og begreper, og at de lar elevene snakke sammen underveis i læringsprosessen, uten at de konkret peker på dette som en lesestrategi.

Det er allikevel viktig å poengtere at alle lærere er leselærere med ansvar for leseopplæring i sitt eget fag, og det kan se ut til at det er et behov for bevisstgjøring rundt bruk av ulike strategier i leseopplæringen. Det er den enkelte faglærers ansvar å benytte ulike tekster samt å

modellere bruk av ulike lesestrategier. I følge Blikstad- Balas (2016) forbinder ofte elevene lesing først og fremst med norskfaget, og de ser ikke alltid overføringsverdien av ulike lesestrategier til andre fag. Nettopp derfor vil det være viktig for elevene å ha tilgang til mange ulike tekster og benytte ulike strategier slik at det bygges broer mellom lesestrategier, tekstene og de ulike fagene.

Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) slår fast at skoleeier er ansvarlig for å ha et system for hvordan resultatene følges opp på hver enkelt skole. Det er viktig at alle lærere har tilgang til analyser og tekster slik at resultatene kan bli et «redskap i hver enkelt elev sin læreprosess» (Utdanningsdirektoratet, 2017). For både å kunne se resultatene og få tilgang til rapporter og tekster må man ha tilgang til å logge seg inn i Prøveadministrasjonssystemet (heretter PAS) til Utdanningsdirektoratet, hvor dette blir publisert. For å kunne logge seg inn i PAS-systemet må man være registret i systemet med et telefonnummer. Man logger seg inn med brukernavn og passord, og deretter får man tilsendt en sikkerhetskode på SMS. Tilgang til PAS-systemet er det ledelsen ved skolen som gir for hver enkelt lærer. På nasjonal prøve i lesing er det fortsatt noen oppgaver som skal skåres, og det viser seg at det er det ofte norsklæreren som gjør. De har dermed tilgang til PAS-systemet. Det har ofte ikke en faglærer i samfunnsfag eller naturfag. PAS-systemet blir dermed en forsterkning av at resultatene på nasjonale prøver er norsklærerens ansvar. Ledelsen ved skolene bør her være seg sitt ansvar bevisst og gi tilgang til PAS-systemet for alle lærere, eller sørge for å skrive ut PDF-utskrifter til kollegialt samarbeid om tekster, veilederen til lærer, rapporter og resultater.

### 5.1.3 Positive utsagn

Mange av informantene opplever samarbeid med kollegaer om oppfølging av resultatene som positivt, og de er klare på at tid til å samarbeide er sentralt for å følge opp resultatene. Roe, Ryen og Weyergang (2018, s. 38) påpeker at «god leseopplæring krever samarbeid». Gjennom intervjuet kom det klart fram at informantene opplevde samarbeidet med kollegaer positivt også når det gjelder lesing og bruk av lesestrategier. Lærerne opplever at de ble tryggere i sin egen undervisningssituasjon og ble inspirert av samarbeidet med kollegaer.

*Jeg er blitt mer bevisst på lesing i faget, fått mer innsikt etter møtene vi har hatt om de nasjonale prøvene i lesing, og det er nyttig at det settes av tid til dette (Samfunnsfaglærer).*

Informantene nevner tid til samarbeid som svært sentralt for at de skal kunne utvikle seg innenfor faget sitt. Dette gjelder både oppfølging av nasjonale prøver, men også for å få et mer bevisst forhold til lesing i de ulike fagene. Det vil også si at for å oppøve elevene i kritisk literacy og fagene sine egne diskurser, er et tett samarbeid mellom kollegaer hensiktsmessig. Et slik kollegasamarbeid er naturligvis viktig og kan foregå uten at man bruker nasjonale prøver som utgangspunkt, men fokuset på prøvene ser ut til å ha lagt grunnlaget for et slik samarbeid og kan dermed sies å være en positiv konsekvens.

## 5.2 Underveisvurdering for å støtte svake lesere

Det var flere av informantene våre som uttrykte at de hadde manglende kunnskap om svake lesere, samt hvordan de kan undervise i lesing for disse elevene. Det som utpekte seg i begge intervjuene var samfunnsfag- og naturfagslærernes utsagn der de sier at de har manglende kunnskap om lesestrategier. Dette vil vi se nærmere på i dette kapittelet.

### 5.2.1 Tilrettelegging fra ledelsen

Under intervjuet var det flere av informantene som kommenterte ledelsen ved skolen, med ønske om at oppfølging av svake lesere ble satt på agendaen. Vi har tidligere nevnt at forskning viser at læreryrket kan være stressende og belastende (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I undersøkelsen vår sier flere av lærerne det samme, og uttrykker ønske om at ledelsen ved skolen skal sette av mer tid til blant annet oppfølging og kursing for lærerne etter de nasjonale prøvene i lesing. Hvis lærere både føler at de har mangel på tid, i tillegg til lite kunnskap om blant annet oppfølging av svake lesere, må det i hvert fall komme tydelig fram til skolens ledelse. Så spørres det hvor ledelsen eventuelt skal ta denne tiden fra. Vi skal ikke gå inn på diskusjonen om bunden arbeidstid og læreres arbeidsmengde i denne oppgaven, men det kan virke som om mange lærere savner både faglig påfyll og tid til å følge opp enkeltelever, som i dette tilfellet er svake lesere som presterer på de laveste mestringsnivåene på de nasjonale prøvene i lesing. Forskning viser, som tidligere nevnt, at skolens ledelse er viktig for hvordan lærerne følger opp resultatene fra de nasjonale prøvene i lesing (Gunnulfsen & Roe, 2018). Det fordrer at oppfølging av de nasjonale prøvene i lesing settes på agendaen, inkludert videre tilrettelegging for de svake leserne, slik flere av informantene også trekker frem.

### 5.2.2 Selvkritiske utsagn og reelle utfordringer

Undersøkelsen vår tyder på at det fortsatt er norsklæreren som har kunnskap om lesing og lesestrategier, til tross for at lesing siden innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 har vært en av de fem grunnleggende ferdighetene (LK-06). Da ble alle lærere posisjonert som leselærere med ansvar for lesing i sine fag. Likevel kan det virke som det fortsatt ses som norsklærers ansvar. En av samfunnsfaglærerne i undersøkelsen vår sier at han ikke har norskfaget i utdanningen sin, og at han ikke har kunnskap om strategier som kan hjelpe de svake leserne. Informanten opplever det som vanskelig å tilrettelegge for de svake leserne, og viser direkte til manglende kunnskap om lesestrategier. Rapporten «Like muligheter for god leseforståelse» (Frønes & Jensen, 2020) viser at norske elever er svakere enn gjennomsnittet i OECD-landene når det gjelder å velge ut de mest hensiktsmessige lesestrategiene. Dette gjelder for eksempel der elever skal huske innholdet i en tekst for å skrive et sammendrag. For å kunne organisere og overvåke sin egen tekstforståelse, er det svært viktig å utvikle et bredt repertoar av ulike strategier til bruk i forskjellige lesesituasjoner, hevder Bråten (2013) og Roe (2014). Bråten (2013) framholder forkunnskap som særlig viktig, men denne strategien blir vanskelig å bruke på de nasjonale prøvene. For at elevenes leseforståelse skal vurderes mest mulig likt, er det et poeng at man ikke kan bruke tekster som mange elever har lest før, slik som læreboktekster fra bøker som er i bruk i noen skoler, eller avisreportasjer som er kjent for ungdom i eksempelvis Oslo. Samtidig skal tekstvalget være relevant med tanke på læreplanene, slik at det ikke gis tekster om helt fremmede eller irrelevante tema. Elevene skal ikke måtte ha et forkurs i for eksempel avansert fysikk for å forstå en tekst, men skal kunne bruke informasjon fra teksten sammen med generell kunnskap om verden og om tekster, til å forstå det de leser eller til å lese kritisk.

Det er betenkelig at flere av informantene sier at lesing tradisjonelt oppleves som norsklærers ansvar. Naturfag og samfunnsfag er tekstrike fag, og man leser gjerne disse tekstene på andre måter enn i for eksempel i norskfaget. I begge disse fagene bør elevene lære å lese kritisk, og sammenholde informasjon fra ulike kilder. Hvis man leser for eksempel om miljøvern og global oppvarming, vil ulike kilder fremstille temaene forskjellig. Det er også viktig å aktivisere forkunnskap for å kunne se sammenhenger og årsak/ virkning. Både i samfunnsfag og naturfag er det mange begreper man må forstå for å kunne lese tekstene i faget. Flere av informantene opplever det som reelle utfordringer at de ikke har tyngden til å være leseveileder sånn som norsklæreren har. De sier i intervjuet at de har en følelse av utilstrekkelighet og at de er dårlige på å bruke ulike lesestrategier, spesielt med tanke på å

hjelpe de svake leserne. Det siste tiåret har det vært mye fokus på lesing på ungdomsskolen gjennom satsinger som «Ny Giv» og «Ungdomstrinn i utvikling». Til tross for disse satsingene, som nå er avsluttede, og slagord som «Alle lærere er leselærere», kan vår undersøkelse tyde på at dette fortsatt ikke er fullstendig implementert i skolen. Man kan kanskje også stille spørsmål om viktigheten av lesing og opplæring i bruk av lesestrategier i andre fag, som naturfag og samfunnsfag, har nok fokus i lærerutdanningen.

En av naturfagslærerne i undersøkelsen vår sier følgende:

*Jeg har jo ikke norsk og så mye kunnskap om alle de ulike strategiene da. Ja, som en ren realfagslærer kan det jo være at det er mer meg enn gjengs for hele kollegiet (Naturfagslærer).*

Både natur- og samfunnsfag er orienteringsfag med mange begreper og til dels store tekstmengder. I fagplanen for samfunnsfag står det eksplisitt at «det å kunne lese i samfunnsfag innebærer å utforske, tolke og reflektere kritisk over ulike historiske, geografiske og samfunnskunnskaplige kilder» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er bekymringsfullt at læreren mangler kunnskap om lesestrategier, fordi vi vet at undervisning i bruk av disse gir bedre leseforståelse hos elevene, særlig for de som er svake lesere, jf. Bråten (2013). Det er spesielt eksplisitt undervisning der lærer forklarer og modellerer bruken av lesestrategier, gjerne ved å tenke høyt mens han bruker strategien, som kan være til hjelp for de svake leserne (Bråten, 2013). Modellering handler kort forklart om å være et forbilde for elevene under lesing. For eksempel ved å vise hvordan man kan møte en tekst ved å hente fram egne forkunnskaper, klargjøre forventninger til teksten, stille spørsmål under lesingen, peke på vanskelige ord, etterprøve om man har forstått innholdet i teksten og diskutere hva som er budskapet. Ved å observere hvordan voksne modellerer i møtet med nye tekster, kan elevene på sikt innarbeide tilsvarende rutiner. Det kan virke som om intensjonene i LK-06 der alle lærere skal være leselærere ikke har nådd ut i alle fagene, noe som igjen går ut over den fagspesifikke leseopplæringen. Dette vil variere fra skole til skole, men vi tror at svarene fra våre informanter ikke er unike.

Hvis man tester leseferdighetene, som blant annet i de nasjonale prøvene i lesing, bør man også forvente at faglærerne følger opp resultatene ved å legge til rette for lesing av fagspesifikke tekster. Når vi vet at forskjellen mellom sterke og svake lesere øker gjennom skoleårene, er det ekstra viktig at det undervises i bruk av lesestrategier som er rettet mot det å forstå innholdet i det man leser, jf. Bråten (2013). Svarene i vår undersøkelse viser at det ikke er alle lærere som har kunnskaper om den videre leseopplæringen. Hvordan kan man så tenke



seg at skolen kan arbeide for å sikre at elevene som trenger det får denne opplæringen? Roe (2014) poengterer at bruk av ulike forståelsesstrategier er viktig for å skape mening i tekst. Som nevnt deler Roe lesestrategiene inn i tre ulike faser: Før lesing, under lesing og etter lesing. Magnussen og Frønes (2020) sier i likhet med Bråten (2013) at det er viktig at undervisningen i lesestrategier er direkte og eksplisitt.

I LK-20 fremheves det at det er viktig å kunne lese tekster med motstand og være kritisk til både innhold og kilder. Men hvordan skal elevene kunne utforske og lese kritisk dersom de strever med lesingen og ikke er funksjonelle lesere? Hvis elevene har problemer med å hente ut informasjon av en tekst, altså å forstå det de leser, blir det utfordrende- om ikke umulig - å lese kritisk, jf. Blikstad-Balas (2016). Når det virker som om flere av faglærerne føler at de ikke har kunnskap om det å tilrettelegge for svake lesere, er det kanskje noe ledelsen på skolen må ta på alvor og prioritere mer tid til?

I den forbindelse er det flere av informantene våre som nevner tidspress, og en følelse av utilstrekkelighet (Røsjø, 2014). Den tiden er det flere av lærerne som sier at de ikke har, som informanten i dette utsagnet:

*Vi vet jo at de er svake, men jeg synes det er for omfattende og tar for mye tid å gå inn og se på hver enkelt elev og de og de tekstene, men jeg burde kanskje gjort det, tror jeg (Norsk-/samfunnsfaglærer).*

Dette harmonerer med funn hos Røsjø (2014), som retter søkelyset mot læreres arbeidspress. I tillegg viser funn fra PISA- undersøkelsen 2018 at norske elever opplever lavere støtte fra læreren enn OECDgjennomsnittet (Frønes & Jensen, 2020, s. 203). Det kan være flere årsaker til at informantene våre svarer dette, som at det er tidskrevende eller at de mangler kunnskap om særlig de svake leserne og hvordan de konkret kan hjelpe dem. Det er et faktum at mange klasser har opp mot 30 elever og kun én lærer som underviser dem. Har man undervisningstimer på 60 minutter, vil det si i gjennomsnitt to minutter per elev i løpet av undervisningsøkta. Tilretteleggingen må skje i forkant, men like fullt er det mange elever den enkelte læreren skal følge opp. Det kom imidlertid ikke bare fram negative utsagn i forbindelse med oppfølgingen av de svake leserne, og videre skal vi se på det vi kategoriserer som positive utsagn.

### 5.2.3 Positive utsagn

Som tidligere nevnt var informantene våre udelt positive til å samarbeide med kollegaer om resultatene av de nasjonale prøvene i lesing, og sier dette gir dem mer kunnskap om lesing i alle fag. Dette er i tråd med anbefalingene fra Utdanningsdirektoratet, som sier at en forutsetning for at man skal kunne nyttiggjøre seg resultatene er at flere faglærere på trinnet setter seg inn i prøven, studerer tekster og oppgaver og reflekterer sammen over elevenes resultater (Utdanningsdirektoratet, 2019).

*Jeg synes at de fellesøktene vi har hatt, hvor vi har hatt fokus på lesing i alle fag, har vært veldig bra og kunne godt tenkt meg litt mer av det (Samfunnsfaglærer).*

Det er tydelig at informantene våre ser verdien av å samarbeide om oppfølgingen av elevenes resultater etter leseprøven. Flere av lærerne sier at de blir mer bevisste også på de svake leserne etter å ha samarbeidet om resultatene.

Det å gi elevene de samme mulighetene og samtidig være klar over at det trengs ulike tilpasninger, er viktig. Skal man jobbe med spørsmål rundt innhold, avsender og hensikt med teksten, er det viktig at også de som strever med lesingen får tilgang til ulike tekster (Freire & Macedo, 1987). Ved for eksempel å lese bøker eller artikler som er beregnet på mye yngre elever, vil ikke de svake leserne få de samme mulighetene som de andre elevene. Dette vil også kunne påvirke elevenes motivasjon for å lese (Bråten, 2013). Det kan oppleves som lite motiverende både å lese tekster som ikke er aldersadekvate, men like fullt å lese tekster som er for vanskelige med tanke på flyt og ordavkodning (Frønes & Jensen, 2020). Desto mer kunnskap lærerne har om elevenes leseforståelse, jo bedre rustet vil de være til å hjelpe dem videre. En av norsklærerne i undersøkelsen vår sier at hun tidligere tilrettela for de svake leserne ved at hun ga dem mindre å lese, og at hun ikke hadde de samme faglige forventningene til dem som til de lesesterke elevene. Dette har endret seg ved at hun nå er mer bevisst på hvordan hun kan tilrettelegge for at også de lesesvake skal få tilgang til de samme tekstene som de andre elevene.

Tanken om at alle elever skal ha like muligheter er både god og viktig, og det er derfor nødvendig å ha ekstra fokus på elever med spesifikke lese- og skrivevansker, som for eksempel dyslektikere. Enten eleven har dysleksi eller andre lesevansker kommer vi ikke utenom at disse elevene trenger egne tilpasninger (Høien & Lundberg, 2012; Lyon et al., 2003). Noen av lærerne sier at når det gjelder bruk av lesestrategier så tilrettelegger de ikke

spesielt for disse elevene, men bruker strategier som alle elevene i klassen har nytte av. Elever som av ulike grunner strever med å avkode ord vil ha færre kognitive ressurser tilgjengelig til å forstå innholdet i en tekst, slik at det for disse elevene er nødvendig å jobbe spesifikt med å utvikle god leseflyt slik at kognitive ressurser kan frigis til å forstå innhold i ulike tekster (Frønes & Jensen, 2020; Catts et al., 2006). Det positive, som nevnes av flere av lærerne i undersøkelsen vår, er at de bruker mange tekniske hjelpemidler, som *Office Lens* eller liknende programmer som gir lese- og skrivestøtte. I tillegg har gjerne elever med dysleksi krav på ekstra hjelp og støtte, og mange lærere har etter hvert fått spesifikk opplæring i tilrettelegging for elever med dysleksi. Det er viktig at det ikke blir en motsetning mellom det å ha en inkluderende praksis og samtidig skulle gjennomføre forpliktelsene rundt en tilpasset opplæring. Det virker som at dette kan løses greit ved at tekniske hjelpemidler tilbys både elever som strever med lesing, i tillegg til at hele klassen kan benytte seg av dem. Imidlertid er det også viktig at lærerne har god innsikt i, og kunnskap om, læringsstøttende teknologi og programvare slik at elever med dysleksi får god hjelp til å bruke dette. Ingen av lærerne i undersøkelsen vår omtalte dette ytterligere.

Det er altså ikke viljen det står på hos lærerne i undersøkelsen vår, og det synes som om lærerne er klar over at de må gi elevene tilgang til tekster som både gir motstand (Blikstad-Balas, 2016), og som elevene møter både i de nasjonale prøvene i lesing og ellers i hverdagen. Et eksempel på dette er informantene vår, som underviser både i norsk og samfunnsfag, som reflekterer rundt de svake leserne og hvilke tekster lærer har tilgang til:

*Jeg tenker at det hadde vært fint å få tak i de tekstene og jobbet litt skikkelig med noen sånne type tekster med elevene, og ikke minst for de svake som trenger eksplisitt modellering. Men ikke bare for de svake, jeg tenker også det er vel så viktig å passe på at de som ligger tett opp under neste nivå greier å heve seg til neste nivå.*

Informanten nevner både de svake leserne, men også en forventning om at man ved hjelp av blant annet modellering, kan heve flere av leserne slik at de strekker seg mot leseferdighet som ligger et mestringsnivå høyere på de nasjonale prøvene i lesing. Det er ikke overraskende at det er en lærer med norskfaglig utdanning som sier dette, da det gjennom intervjuene har vist seg at det er disse lærerne som kan mest om lesestrategier.

Imidlertid undrer vi oss over at denne informantene sier at han ønsker tilgang til tekster som brukes i de nasjonale prøvene i lesing. Utsagnet tyder på at læreren som underviser både i norsk og samfunnsfag enten ikke har tilgang til PAS, eller at han ikke vet at man kan finne

tekstene der. Det viser uansett årsak at det er viktig at ledelsen på skolen både gir lærerne tilgang til PAS, samt setter av tid til arbeidet med oppfølging av lesing etter at de nasjonale prøvene er gjennomført. Ved å holde tak i arbeidet med lesing over tid, kan man øke bevisstgjøringen rundt lesing som grunnleggende ferdighet i kollegiet og styrke det kollektive ansvaret for svake lesere (Mausestagen et al., 2018). Videre vil vi oppsummere studien vår, samt se på noen didaktiske implikasjoner.

## 6. Konklusjon og didaktiske implikasjoner

I dette kapitlet vil vi først presentere en konklusjon som svar på problemstillingen og oppfølgingsspørsmålet vårt, før vi avslutningsvis vil ta for oss didaktiske implikasjoner og veien videre.

### 6.1 Konklusjon

I denne studien har vi hatt til hensikt å forsøke å gi svar på problemstillingen: «*Hvordan kan nasjonale prøver i lesing bli brukt til undervisvurdering i samfunnsfag, norsk og naturfag?*» I tillegg har vi hatt et oppfølgingsspørsmål: «*Hvordan brukes nasjonale prøver i lesing til undervisvurdering i samfunnsfag, norsk og naturfag for å støtte svake lesere?*»

Når det gjelder å bruke nasjonale prøver som undervisvurdering i samfunnsfag, norsk og naturfag, ga informantene uttrykk for at de synes det var vanskelig å få til å bruke resultatene som undervisvurdering. Dette til tross for at det var lagt til rette for samarbeid fra ledelsen og at lærerne ønsket å få det til. Når vi ser på hva forskning sier om undervisvurdering, og at den bør skje underveis i en undervisningsprosess (Fisher & Frey, 2009; Hattie & Timperley, 2009; Fjørtoft, 2016), blir dette utfordrende å få til på en god måte. Nasjonale prøver er en test med et gitt resultat og er dermed en avsluttet prosess. Når vi også legger til tidsperspektivet mellom prøven og til resultatet er klart, blir det vanskelig å bruke resultatene som undervisvurdering. Dette var noe våre informanter bekreftet i intervjuene.

Mange av informantene var opptatt av bruk av tekstene i nasjonale prøver. De opplevde at tekster som elevene møter i nasjonale prøver utfordrer elevene på en annen måte enn dem elevene møter i lærebøkene. Dette gjaldt spesielt multimodale tekster og tekster med motstridende informasjon. Siste PISA-undersøkelsen viser også at norske ungdommer har en

vei å gå når det gjelder nettopp dette med kritisk literacy. Vår undersøkelse er med på å understreke at vi i norsk skole trenger å jobbe mer systematisk for å oppøve elevenes kritiske tenkning og evne til refleksjon over flere ulike tekster om samme tema.

En av våre hypoteser var at oppfølging av nasjonale prøver ofte ses på som norsklærerens ansvar. Gjennom flere uttalelser bekrefter våre informanter langt på vei denne hypotesen. Det som virker som begrensningene her er blant annet tilgang til PAS-systemet. Siden det er norsklærere som ofte skårer prøvene, og dermed har tilgang til PAS-systemet, blir det naturlig at de ses på som ansvarlige. For å ansvarliggjøre alle lærere er det viktig at ledelsen ved skolene legger til rette for at samtlige lærere har tilgang til PAS-systemet hvor både lærerveiledningen, prøvene, resultatene og analysene ligger.

Roe et al. (2018) påpeker at «god leseopplæring krever samarbeid», og dette er også noe våre informanter fremhever som svært positiv. De hevder at samarbeid rundt nasjonale prøver fører til at de blir mer bevisste rundt sin egen undervisning og bruken av ulike lesestrategier, noe som medfører at de også blir tryggere i undervisningssituasjonen. Informantene hevder også at samarbeid er inspirerende, og at de ønsker at ledelsen legger enda mer til rette for dette.

Når det gjelder oppfølgingsspørsmålet «*Hvordan brukes nasjonale prøver i lesing til undervisningsvurdering i samfunnsfag, norsk og naturfag for å støtte svake lesere?*», er flere av informantene våre opptatte av lesing, men sier samtidig at de kan for lite om oppfølging av de svake leserne. Noen av lærerne bruker lesestrategier, men dette foregår i hel klasse og er ikke spesielt rettet mot svake lesere. Flere av lærerne begrunner dette med likhetsprinsippet, og at ingen elever ønsker å skille seg ut. Informantene nevner bruk av flere ulike dataprogrammer som de bruker for ekstra støtte, men at dette også blir benyttet i hel klasse. Lærerne som underviser i samfunnsfag og naturfag opplever en reell utfordring fordi de ikke har norskfaglig, og dermed ikke lesefaglig, bakgrunn. De forteller at de har manglende kunnskap om leseopplæring og bruk av hensiktsmessige lesestrategier. Mange av informantene opplever det som utfordrende både å bruke resultatene og å tilrettelegge for svake lesere. Det er bekymringsfullt at læreren mangler kunnskap om lesestrategier, og når vi vet at forskjellen mellom sterke og svake lesere øker gjennom skoleårene, er det svært viktig at det undervises i dette spesielt rettet mot svake lesere (Bråten, 2017).

En lærerhverdag er svært hektisk, og det er mange oppgaver som skal gjennomføres og elever som skal følges opp. Mange av informantene nevner tidspress og følelsen av utilstrekkelighet som belastende i skolehverdagen (Røsjø, 2014). Det å gå inn for å analysere hvert enkelt resultat i nasjonale prøver i lesing tar svært mye tid, og de opplever at dette kommer på toppen av alle andre oppgaver i skolen. Det framheves derfor fra informantene at det er viktig at ledelsen ved skolen ikke har for mange satsningsområder.

Når det gjelder oppfølging av de svake leserne, forteller informantene at samarbeid med kollegaer er svært positivt. Det å gi de svake elevene samme muligheter, skape motivasjon, men også det å gjøre tilpasninger til hver enkelt elev, hevder flere av informantene at de er blitt mer bevisste på gjennom samarbeid om oppfølging av nasjonale prøver. Igjen fremheves det at samarbeid og tid til refleksjon rundt både oppfølging av nasjonale prøver og egen undervisning oppleves som nyttig. Det mangler altså ikke på vilje hos informantene, men nevnes at tid er en begrensende faktor. Det er viktig at både skoleeier og ledelsen ved den enkelt skole er seg bevisst hvordan de bruker tiden til lærerne. For det er jo slik at desto mer kunnskap lærerne har om elevers leseforståelse, det være seg sterke eller svake lesere, jo bedre rustet er de til å hjelpe dem videre i læringsløpet.

## 6.2 Didaktiske implikasjoner

Flere av lærerne i undersøkelsen vår sier at de ikke bruker tekstene fra de nasjonale prøvene i lesing fordi de ikke har tilgang til PAS. Dette bør være enkelt å forandre, ved at ledelsen må sørge for at alle lærere har tilgang til PAS. Kanskje ville flere lærere brukt autentiske tekster i faget sitt hvis de hadde vært kjent med tekstene som er tilgjengelig der? Dette gjelder også bruk av multiple tekster, som vi vet er viktig for å øve elevene til å lese med motstand. Det er like aktuelt å lese kritisk i naturfag og samfunnsfag som i norsk.

Informantene våre sier at det føles nyttig å sette av tid til samarbeid om leseopplæringen i fellesøktene, og at det er mye læring i møtene skolene har hatt om oppfølging av resultatene etter de nasjonale prøvene. Det bør være en selvfølge på alle skoler at alle lærerne som underviser den aktuelle elevgruppen er til stede når man arbeider med oppfølgingen av nasjonale prøver. Roe et al. (2018) skisserer et forslag til hvordan et lærerteam kan arbeide med resultatene. Først bør alle lærerne ta den aktuelle prøven. Deretter setter de seg parvis eller i små grupper for å diskutere de ulike tekstene, før de studerer grupperesultatet for de

ulike tekstene og reflekterer over resultatene. Til slutt fordeles de ulike tekstene etter fag og tas med i undervisningen, der lærer modellerer hvordan han tenker mens han leser og svarer på oppgavene. For å få til dette, sier Roe et al. (2018), at det er viktig at ledelsen setter av tid og legger til rette for samarbeid mellom lærerne, og samtidig må alle faglærerne engasjere seg i etterarbeidet med prøvene.

Som lærer ønsker man jo det beste for sine elever, og vår opplevelse som lærerspesialister i norsk er at kollegaer, både innad på skolene våre og i kommunene vi tilhører, ønsker å bruke tid på samarbeid som fører til økt kunnskap om lesing. I kommunene våre har vi som lærerspesialister ansvar for å tilrettelegge, gjennomføre og følge opp arbeidet rundt de nasjonale prøvene i lesing. Dette er et arbeid vi ønsker å fortsette med, og vi ser at det er viktig at også andre lærere får kunnskap om dette. Det gjelder lesing generelt og ikke bare i forbindelse med de nasjonale prøvene. Leseopplæring er kompleks, og det må settes av tid til dette arbeidet. Man kan ikke lære om for eksempel svake lesere og bruk av strategier på et todagerskurs, for dette er arbeid som må vare over tid. Uansett er det viktig å ikke legge vekk fokuset på lesing selv om det dukker opp nye oppgaver eller satsningsområder, som det ofte gjør i skolen. Dette er noe man må jobbe kontinuerlig med, i tillegg til at det settes av ekstra tid til forberedelse, gjennomføring og oppfølging av de nasjonale prøvene årlig. Når det gjelder elever med dysleksi, er vår erfaring at lærerteamet rundt dyslektikere blir kurset spesifikt på dette, så det kommer i tillegg til det vi omtaler her.

Som lærerspesialister har vi god erfaring med at vi i forkant av prøvene diskuterer tekster og forberedelser sammen med de ulike trinnene. Vi mener det er viktig at alle lærere vet hvor eksempeloppgavene finnes, og at man kan diskutere disse sammen. Dette er ikke fordi man skal øve så mye på prøvene, men det er nyttig å gjennomgå og modellere oppgavene med elevene slik at de er kjent med oppgaveformen og ordlyden. Tidligere ble det ofte sagt til elevene våre at det ikke spilte noen rolle hvordan de gjorde det på prøven, ergo at det ikke var så viktig å gjøre sitt beste. Når en test ikke har konsekvenser for eleven, kalles den en *lowstakes test*, i motsetning til en *highstakes test*, der eleven vet at resultatet vil ha konsekvenser, for eksempel ved en eksamen og/ eller at de får karakterer (Mausethagen et al., 2018, s. 30). Kanskje var det en misforstått «snillisme» som lå bak disse utsagnene til elevene våre? Man skal selvfølgelig ikke «skremme» elevene i forkant av prøven, men de må likevel få vite at det er viktig at de gjør så godt de kan, fordi lærerne skal bruke resultatene til å planlegge den videre leseopplæringen.

Når prøven er gjennomført, har vi god erfaring med å samle alle lærerne til felles gjennomgang av tekstene og spørsmålene knyttet til disse, jf. Mausethagen et al. (2018). Dersom alle lærere skal være leselærere, må de få kjennskap til tekstene og mulighet til å samarbeide med hverandre om oppfølgingen i etterkant. Informantene våre uttrykte at dette er noe de synes det er viktig at ledelsen ved skolene har fokus på og setter av tid til. Som lærerspesialister mener vi at dette må gjøres årlig, både fordi det kommer nye kollegaer til, og fordi det skjer så mye annet som også er viktig på skolene. Det er mange elever som skal følges opp, både sosialt og i ulike fag, i tillegg til mye annet lærerne skal rekke over. Iblant kan arbeidsmengden være svært stor, og da er det ekstra viktig at det er satt av tid til utviklingsarbeid, som blant annet lesing, av skolens ledelse. Det er ikke nok at elevresultatene presenteres på mestringsnivåer, for det må også utarbeides en plan for videre oppfølging av elevenes leseferdigheter, jf. Mausethagen et al. (2018). Dette er et langsiktig arbeid, og det krever lærere med kompetanse i lesing. Dersom man jobber felles med dette i kollegiet, kan man dra nytte av hverandres kompetanse. Dette gjelder både det å undervise i for eksempel ulike lesestrategier, så vel som å følge opp svake lesere der det kanskje også trengs spesialpedagogisk kompetanse og tiltak.

Vi mener også at det er viktig å holde tak i og gjennomføre *lesekvart* og *leseprosjekter*, som begge skolene i undersøkelsen vår prioriterer. Dette gir mengdetrening, noe som er viktig for å automatisere ordavkodning og dermed gi leseflyt og god lesekompetanse (Roe, 2014). Her dreier lesingen seg i hovedsak om skjønnlitteratur, i form av bøker. Studier viser at lesing på papir gir signifikant bedre leseforståelse enn lesing på skjerm, jf. Frønes og Jensen (2020, s. 122). Vi vet at det er store kjønnsforskjeller blant annet i motivasjonen for lesing blant gutter og jenter (Frønes & Jensen, 2020, s. 109), der guttenes leseengasjement stadig blir lavere. Dette er noe vi som lærere må ta inn over oss, og bestrebe å finne god litteratur som også fenger guttene, i tillegg til å undervise, samtale om og modellere gode lesestrategier. Foreningen *!les*<sup>5</sup> lar ungdom være med i kåringen av årets ungdomsbøker, og er et flott tilbud til skoleklasser på ungdomstrinnet. En av skolene som deltok i studien vår, har god erfaring med dette. I foreningen *!les* gis det tilgang til blant annet ny ungdomslitteratur, samt motiverende konkurranser og besøk av litteraturkritikere. I tillegg til at elevene leser ny

---

<sup>5</sup> <https://foreningenles.no/>



ungdomslitteratur, skriver de anmeldelser av bøkene de har lest. Anmeldelsene legges på hjemmesiden til *Uprisen*<sup>6</sup> og blir lest av både forfatterne og andre ungdommer. Lesingen får på denne måten en hensikt, noe som kan virke motiverende for både gutter og jenter. I tillegg finnes det bøker i flere sjangrer, både lettleste og mer avanserte.

Vi vil også understreke viktigheten av et godt og fungerende skolebibliotek som er oppdatert på ny ungdomslitteratur. Forskning viser at å ha tilgang til et skolebibliotek er positivt både for elevens prestasjoner og leselyst (Frønes & Jensen, 2020, s. 131). At elevene får mulighet til å fordype seg i en bok, og kan oppleve gleden ved å lese konsentrert over tid, er noe som bør vektlegges i et samfunn som preges av stadig hurtigere skifter (Bråten, 2013). Det er viktig at det prioriteres tid og ressurser til en person som har ansvaret for skolebiblioteket. Denne ressurspersonen må være oppdatert på forskjellig ungdomslitteratur slik at han eller hun kan veilede og inspirerer ungdommene til å lese. Ettersom lesing som fritidsaktivitet er i hard konkurranse med mange andre aktiviteter (Bråten, 2013), og at studier viser at stadig færre elever leser på fritiden (Frønes & Jensen, 2020, s. 121, 131), er det svært viktig at skolen er med på å motvirke denne trenden. For å kunne gjøre det, er det helt nødvendig at ungdommen finner litteratur som inspirerer og motiverer til lesing (Frønes & Jensen, 2020, s. 109). Dette gjelder ikke minst for å få flere gutter til å lese mer (Frønes & Jensen, 2020, s. 131).

I tillegg til det vi har nevnt, tenker vi at skolene gjerne kan ta i bruk kompetansepakkene i nettressursen *Språkløyper*, laget av Lesesenteret ved Universitet i Stavanger i samarbeid med andre sentre og forskningsmiljøer. *Språkløyper* er en nasjonal strategi for språk, lesing og skriving, som skal styrke norske elevers språk, lesing og skriving. Her finnes en egen pakke om nasjonale prøver i lesing utviklet av Weyergang og Skar, begge prøveutviklere ved ILS, UiO<sup>7</sup>. I kompetansepakkene får lærere hjelp til hvordan de kan forstå og arbeide videre med resultatene fra prøvene. Det er én kompetansepakke for barnetrinnet og én for ungdomstrinnet, med konkrete tips og tekster man kan jobbe med for å tilrettelegge for bedre leseoppfølging. Dette krever igjen at ledelsen setter av tid til arbeidet med kompetansepakkene i fellestiden. Dersom man på skolene synes kompetansepakkene er for

---

<sup>6</sup> <https://uprisen.no/>

<sup>7</sup> <https://sprakloyper.uis.no/ungdomstrinn/fagovergripende-lesing-og-skriving/nasjonale-prover-i-lesing/>

omfattende med tanke på tidsbruk, kan man velge ut enkelte av øktene, for eksempel «å lese multiple tekster» eller «å lese sammensatte tekster» fra pakkene. Da kan man bruke spesifikt det som passer til skolens arbeid.

Til sist vil vi dele noen tanker rundt lærerutdanningen, på bakgrunn av utsagn fra informantene våre. Der uttrykte både de erfarne og nyutdannede lærerne uten norsk i utdanningen at de savnet didaktikk om lesing i utdanningen sin. Nå har ikke vi belegg for å si at dette ikke blir lagt vekt på i utdanningen, men vi stiller oss undrende til at flere lærere ved to ulike skoler nevner dette. Kanskje må lesing som grunnleggende ferdighet enda tydeligere inn i fagene, også for de som utdanner seg til å jobbe på 5. til 10. trinn?

Bakgrunnen for denne studien var en uro vi som lærerspesialister i lesing og skriving kjente på når det gjaldt å følge opp Utdanningsdirektoratet sitt formål om at informasjonen fra de nasjonale prøvene i lesing skal danne grunnlag for underveisvurdering. Til tross for tilrettelegging fra ledelsen og systematisk oppfølging av resultatene, følte vi at vi allikevel ikke har fått det helt til. Studien vår viser at det forskning sier god underveisvurdering er, og hvordan dette bør utøves i undervisningen, ikke nødvendigvis harmonerer så godt med formålet til de nasjonale prøvene i lesing. Dermed vil det by på utfordringer å følge opp Utdanningsdirektoratet sitt formål om at nasjonale prøver skal danne grunnlag for underveisvurdering. Dette er noe som vi tenker at Utdanningsdirektoratet kanskje bør se på nærmere på, og som også den nåværende Kunnskaps- og integreringsministeren antyder at de må finne ut av. Studien vår viser også at lærere opplever utfordringer i hverdagen med både tid og følelsen av egen mestring og kompetanse. Dette vil være noe som skoleeier og ledelsen ved den enkelte skole bør ta innover seg. Til slutt vil vi framheve det positive faktum at våre informanter ønsker å utvikle seg og ser på det kollegiale samarbeidet som svært positivt. Dette er noe vi tar med oss videre i arbeidet med integrert bruk av nasjonale prøver i lesing ved våre skoler.

## Litteraturliste

- Anmarkrud, Ø. & Bråten, I. (2012). God undervisning i lesestrategier: Hva klasseromsforskning har lært oss. I S. Matre & A. Skaftun (red), *Skriv! Les! Artikler fra den første nordiske konferansen om skriving, lesing og literacy* (s. 193-212). Akademika forlag.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 5.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Brevik, A. L. M. (2014). Læreres bruk av lesestrategier. En del av den tause kunnskapen. *I bedre skole*, 14(4), 40-45.
- Bråten, I. (red). (2013). *Leseforståelse Lesing i kunnskapssamfunnet- teori og praksis*. Cappelen.
- Bråten, I. og Strømsø, H. (2009), «Multiple tekster- til innsikt og besvær», *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 5/2009.
- Catts, H.W., Adlof, S.M. & Weismer, S.E. (2006). *Language deficits in poor comprehenders: A case for the Simple view of reading*. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*. 49. 278-293.
- Dysleksi Norge (2017): Faglige retningslinjer. Hentet fra: <https://dysleksinorge.no/wp-content/uploads/2017/08/faglige-retningslinjer-versjon-23.pdf>
- Easley II, J. & Tulowizki, P. (red). (2016). *Educational accountability: International perspectives on challenge and possibilities for school leadership*. London: Routledge.
- Fisher, D., & Frey, N. (2009). Feed up, back, forward. *Educational leadership*, 67(3), 20-25.
- Fjørtoft, H. (2016). *Effektiv planlegging og vurdering. Læring med mål og kriterier i skolen* (2.utg). Fagbokforlaget.
- Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. London: Routledge.
- Frønes, T. S., & Jensen, F. (2020). *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. Universitetsforlaget.
- Frøyd, E.K. (2018). Nasjonale prøver endrer den norske skolen. Hentet fra: <https://forskning.no/pedagogiske-fag-oslomet-partner/nasjonale-prover-endrer-den-norske-skolen/267841>
- Gee, J. P. (2012). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. (4.utg). London: Routledge.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special education*, 7(1), 6-10.
- Gunnulfsen, A. E. & Roe, A. (2018). Investigating teacher's and school principals' enactments of national testing policies: A Norwegian study. *Journal of Education Administration*, <https://doi.org/10.1108/JEA-04-2017-0035>.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing*, 2(2), 127-160.
- Hulme, C. & Snowling, M. J. (2009). *Developmental disorders of language, learning and cognition*. UK: Wiley-Blackwell.
- Høien, T., & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi: Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal.
- Irgens, E. J. (2014). Skolen som lærende organisasjon. I M. B Postholm & T. Tiller (Red.) *Profesjonsrettet pedagogikk*, 281-296. Cappelen Damm.

- Janks, H. (2010). *Literacy and Power*. New York and London: Routledge.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3.utgave. Gyldendal.
- Lyon, G.R., Shaywitz, S.E., & Shaywitz, B.A. (2003). Defining Dyslexia, Comorbidity, Teacher's Knowledge of Language and Reading. A definition of Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.
- Løvland, A. (2006). Sammensatte fagtekster - en multimodal utfordring. I E. Maagerø & E. S. Tønnessen (red), *Å lese i alle fag* (s. 109-124). Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvland, A. (2006) *Samansette elevtekster. Klasserommet som arena for multimodal tekstsaking*. Avhandling for doktor art graden. Høgskolen i Agder.
- Magnusson, C. G., & Frønes, T. S. (2020). Kapittel 3 Hva er relevant lesekompetanse i dagens samfunn, og hvordan måles lesing i PISA 2018? I *Like muligheter til god leseforståelse?* (s. 40-78).
- Magnusson, C. G., & Frønes, T. S. (2020). Kapittel 4. Norske elevers kunnskap om strategier for leseforståelse. I *Like muligheter til god leseforståelse?* (s. 79-106).
- Mausethagen, S., Prøitz, T. S. & Skedsmo, G. (2018). *Elevresultater*. Fagbokforlaget.
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach* (Vol. 41). Sage publications.
- NOU 2015:8. (2015). Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Opplæringslova (1998) Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for studenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Pucha C. & Potter. J. (2004). *Focus group Practice*. SAGE Publications.
- Roe, A., Ryen, A. J. & Weyergang, C. (2018). *God leseopplæring med nasjonale prøver. Om elevers leseutfordringer i et mangfold av tekster*. Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk- etter den første leseopplæringen*. Universitetsforlaget.
- Røsjø, B. (2014). Tidspress fører til at motiverte lærere vil slutte. Hentet fra: <https://forskning.no/menneskekroppen-norges-forskningsrad-partner/tidspress-forer-til-at-motiverte-laerere-vil-slutte/557827>
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaftun, A., Uppstad, P. H., & Solheim, O. J. (2014). *Leseboka: leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet*. Cappelen Damm akademisk.
- Skjelbred, D. & Veum, A. (2013). *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2013). *Lærerrollen sett fra lærerens ståsted*. NTNU, Samfunnsforskning.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (3 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Rammeverk for nasjonale prøver. Hentet fra: <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-nasjonale-prover/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019): Følge opp resultatene fra nasjonale prøver i klasserommet Hentet fra: <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/finn-analyser-og-bruk-resultatene-fra-nasjonale-prover/folge-opp-resultatene-fra-nasjonale-prover-i-klasserommet/>
- Utdanningsdirektoratet (2020): Fagplan i samfunnsfag. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Funksjon som lærerspesialist. Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/larerspesialister/funksjon-som-larerspesialist/>

- Utdanningsdirektoratet. (2020). Overordnet del. Hentet fra:  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Underveisvurdering. Hentet fra:  
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/udir-2-2020-individuell-vurdering/ii.-underveisvurdering/#-3-10-underveisvurdering>
- Universitetet i Stavanger. (2020). Etter og videreutdanning. Hentet fra:  
<https://www.uis.no/kurs-etter-og-videreutdanning/etter-og-videreutdanning-for-larere/larerspesialist/larerspesialist-i-norsk-med-vekt-pa lese-og-skriveopplaring-1-10-trinn/>
- Universitetet i Stavanger (2020): Elever som strever med leseflyt og «den andre leseopplæringen». Hentet fra:  
<https://www.uis.no/nb/elever-som-strever-med-leseflyt-og-den-andre-leseopplaeringen>
- Universitetet i Stavanger (2016). Språkløyper. Hentet fra: <https://sprakloyper.uis.no>
- Utdanningsnytt (2021, 16. februar). Melby vil ha ny type elevkartlegging i skolen. Hentet fra:  
<https://www.utdanningsnytt.no/guri-melby-kartlegging/melby-vil-ha-ny-type-elevkartlegging-i-skolen/273213>
- Van Manen, M. (2016). *Phenomenology of Practise. Meaning- Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. London: Rutlegde.
- Weyergang, C., & Frønes, T. S. (2020). Å lese kritisk: Elevers vurderinger av troverdighet og pålitelighet. *I Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s.166-195). Oslo: Universitetsforlaget.

## Vedlegg 1:

# Vil du delta i forskningsprosjektet

## ”Nasjonale prøver og undervisvurdering”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på hvordan nasjonale prøver brukes i undervisvurderingen i fagene norsk, samfunnsfag og naturfag. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan nasjonale prøver i lesing brukes som et redskap i undervisvurderingen i fagene norsk, samfunnsfag og naturfag. Vi ønsker også å se på hvordan elevresultatene på nasjonale prøver i lesing brukes til å støtte svake lesere i de samme fagene. Prosjektet er en erfaringsbasert masteroppgave.

Problemstilling vår er: *Hvordan kan nasjonale prøver i lesing bli brukt til undervisvurdering i samfunnsfag, norsk og naturfag?»* I tillegg har vi et oppfølgingsspørsmål som dreier seg om elever som skårer på mestringsnivå 1 og 2 på de nasjonale prøvene i lesing: *«Hvordan brukes nasjonale prøver i lesing til undervisvurdering i samfunnsfag, norsk og naturfag for å støtte svake lesere?»*

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er Universitetet i Stavanger, fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora som er ansvarlig for prosjektet.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i prosjektet på bakgrunn av at du er lærer og arbeider i ungdomsskolen. Du underviser også i ett eller flere av fagene naturfag, samfunnsfag eller norsk, og har erfaring med nasjonale prøver i skolen.

### Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et gruppeintervju sammen med andre lærere som underviser i samme fag. Det vil ta deg ca. 30 minutter. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet, og deretter vil dette bli transkribert. Spørsmålene som stilles i intervjuet vil søke å belyse problemstillingen vår.

### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som har tilgang til opplysningene, er vi som skriver masteroppgaven; Marit Berger Raknerud og Mette Dale Bjørklund. I tillegg vil også vår veileder ved UIS, Hildegunn Støle, ha tilgang til opplysningene.

Navnet ditt vil vi erstatte med et fiktivt navn som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, og datamateriale vil bli lagret på eget område på dataservertene. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i en eventuell publikasjon.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 31.05.2021. Lyddopptak vil bli slettet.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- UIS personvernombud: [personvernombud@uis.no](mailto:personvernombud@uis.no)
- Forfatter: Marit Berger Raknerud
- Forfatter: Mette Dale Bjørklund
- Veileder: Hildegunn Støle

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Marit Berger Raknerud og Mette Dale Bjørklund

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Nasjonale prøver og undervisvurdering*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i gruppeintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## Vedlegg 2

### Melding fra NSD 19.10.2020 08:17

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 414829 er nå vurdert av NSD. Følgende vurdering er gitt: Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 19.10.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: [nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html) Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2021.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- Lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- Formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- Dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- Lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl