

## Sammendrag

Målet for denne studien var å undersøke hvordan nasjonale prøver i lesing brukes av lærere som opplever prøvene som nyttige når de planlegger leseundervisning og hvordan de bruker resultatene og prøvene i undervisningen. Forskningsspørsmålene dreier seg om hvordan lærere bruker resultatene sammen med kollegaer, hvordan de benytter resultatene når de planlegger leseundervisning og når de planlegger og gjennomfører tekstarbeid.

Forskningsdesignet i studien er kvalitativt og innebærer intervju med tre ungdomsskolelærere.

Studien gir en presentasjon av nasjonale prøver i lesing, bakgrunnen for innføringen og hensikten med prøvene. Videre knyttes studien til teori om god leseforståelse og undervisning i dette og hvordan nasjonale prøver og UDIRs veiledningsmateriell som følger med prøvene kan støtte lærere i undervisning som fremmer god leseforståelse. Studien tar også for seg Breiter og Light (2006) sin fremstilling av hvordan lærere samler inn data og tar beslutninger på bakgrunn av disse (Breiter & Light, 2006). Tidligere forskning om læreres bruk av resultatene fra nasjonale prøver og forskning knyttet til arbeid med leseforståelse blir også presentert. De transkriberte intervjuene sees i lys av og analyseres ut ifra teori om god leseforståelse, UDIRs veiledningsmateriell og Breiter og Light sin fremstilling.

Informantene i studien var alle positive til å bruke resultatene fra nasjonale prøver i planleggingen av leseundervisning. Hovedfunnene i studien indikerer likevel at informantene ikke benytter seg fullt ut av potensialet som ligger i prøven og i materialet som er knyttet til denne.

## Forord

Etter tre år med studier er tiden inne for å levere masteroppgaven. På sett og vis er det fint, men også litt trist. Det å kunne få lov til å fordype seg i et emne som jeg virkelig interesserer meg i, er ikke alle forunt. Arbeidet har vært givende og spennende, men selvfølgelig har det også vært ispedd frustrasjon og en følelse av å ikke få det til. Mest av alt har jeg følt at det jeg jobber med er meningsfylt og at det kan hjelpe meg videre i min lærergjerning. Ikke minst at det kan komme mine nåværende og fremtidige elever til gode.

Vibeke Rønneberg, min gode og trygge veileder, fortjener en stor takk. Ikke bare har vi hatt mange Zoom-møter, men du har også til tider hatt en imponerende hurtighet i å svare på mail. Du har gitt meg gode, tydelige og konkrete tilbakemeldinger og fått meg til å vurdere og reflektere over det jeg har skrevet. Tusen takk!

Takk også til informantene som stilte opp i en tid der skolehverdagen til tider har vært en helt annen enn det vi er vant til, dere ga meg mye interessant materiale å jobbe videre med.

Inga og Marie, dere har gjennom utallige Messengermeldinger – og samtaler vært til stor hjelp! Det å ha medstudenter som alltid stiller opp, har vært en stor trygghet gjennom dette arbeidet, men også gjennom de to studieårene før masteroppgavene ble skrevet.

Til sist, men ikke minst; takk til alle her hjemme. Til Kjetil for alt du har fikset og ordnet mens jeg har skrevet. Emil og Hedvig for at dere, til tross for at dere bare er 12 og 9 år gamle, har vist forståelse utover det en kan forvente for at mamma er opptatt med skriving på kveldene og i helgene!

Hege Marie Andersen Falch

Kongsberg, 29. mai 2021

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	i
Forord .....	ii
<b>1. Innledning .....</b>	<b>1</b>
1.1 Valg av tema .....	1
1.2 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål .....	2
1.3 Oppgavens oppbygging .....	3
<b>2. Teori og tidligere forskning .....</b>	<b>5</b>
2.1 Nasjonale prøver i lesing .....	5
2.1.1 Bakgrunn for innføring av nasjonale prøver i Norge .....	5
2.1.2 Hva er lesing i nasjonale prøver .....	6
2.1.3 Formålet med nasjonale prøver .....	8
2.1.4 Tidligere forskning om læreres bruk av resultater fra nasjonale prøver .....	9
2.2 Undervisning som fremmer leseforståelse .....	10
2.2.1 Leseforståelse .....	10
2.2.2 Arbeid med leseforståelse i klasserommet .....	12
2.2.3 Tidligere forskning om arbeid med leseforståelse .....	15
2.3 På hvilken måte kan resultatene fra nasjonale prøver støtte lærere i undervisning som fremmer leseforståelse? .....	17
2.3.1 Å bruke prøveresultatet for å tilegne seg kunnskap om elevers kompetanse og utvikling ...	17
2.3.2 Innhold i leseprøven .....	18
<b>3. Metode .....</b>	<b>32</b>
3.1 Valg av metode .....	32
3.1.1 Kvalitativt forskningsintervju .....	32
3.2 Forskningsprosessen .....	34
3.2.1 Forforståelse .....	34
3.2.2 Utvalg .....	35
3.2.3 Utvikling av intervjuguide .....	36
3.2.4 Gjennomføring av intervjuene .....	38
3.2.5 Transkripsjon av intervjuene .....	38
3.2.6 Analyse og tolking .....	39
3.3 Studiens kvalitet .....	42
3.3.1 Etske refleksjoner .....	43
<b>4. Presentasjon og drøfting av funn .....</b>	<b>45</b>
4.1 Hvordan bruker lærerne resultatene fra nasjonale prøver sammen med kollegaer? .....	45
4.1.1 Hvordan legger ledelsen til rette for oppfølging av prøvene? .....	45

4.1.2 Jobber lærerne sammen med kollegaer eller alene? .....	47
4.2 Hva rapporterer lærere at de bruker resultatene til når de skal planlegge undervisning for hele grupper og for enkeltelever?.....	49
4.2.1 Hvilke rapporter bruker informantene når de planlegger for hele grupper? .....	50
4.2.2 Hva bruker lærerne rapportene til når de skal planlegge undervisning? .....	50
4.3 Hva rapporterer lærere at de bruker resultatene til når de skal planlegge og gjennomføre tekstarbeid?.....	55
4.3.1 Hvordan bruker lærerne tekstene fra nasjonale prøver i klasserommet?.....	55
4.3.2 Hvordan brukes tekstene fra nasjonale prøver i lesing som modelltekster?.....	56
4.3.3 Hvordan brukes oppgavene fra nasjonale prøver i lesing som modelloppgaver? .....	58
<b>5. Avslutning</b> .....	<b>62</b>
5.1 Oppsummerende refleksjoner .....	62
5.2 Oppgavens begrensninger og videre forskning.....	65
<b>Litteraturliste</b> .....	<b>66</b>

**Oversikt over tabeller:**

Tabell 2.1:	Nivåbeskrivelser for leseprøven på 8. trinn	side: 19-20
Tabell 3.1:	Presentasjon av informantene	side: 36
Tabell 3.2:	Oversikt over forskningsspørsmål, kategorier og koder	side: 41

**Oversikt over figurer:**

Figur 2.1:	Aspekter ved en velutviklet lesekompetanse	side: 13
Figur 2.2:	Fra data til kunnskap	side: 18
Figur 2.3	Gruppens avvik fra nasjonalt gjennomsnitt på tekstnivå	side: 25
Figur 2.4	Elevenes skalapoeng og mestringsnivå	side: 26
Figur 2.5	Enkeltelevs resultat og oppgaver på mestringsnivå	side: 27
Figur 2.6	Enkeltelevens valgte alternativ	side: 27
Figur 2.7	Oppgaveoversikt	side: 28

**Vedlegg:**

Vedlegg 1:	Intervjuguide	side: 70
Vedlegg 2:	Transkripsjonsnøkkel	side: 71
Vedlegg 3:	Godkjenningsbrev fra NSD	side: 72-73
Vedlegg 4:	Informasjonsbrev til lærerne med samtykkeerklæring	side: 74-76
Vedlegg 5:	Mail sendt ut til rektorer vedr. spørsmål om mulige informanter	side: 77

# 1. Innledning

I 2003 ble det av Stortinget vedtatt et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem der de nasjonale prøvene skulle inngå. Hensikten med prøvene er å kartlegge hvordan elevenes ferdigheter samsvarer med læreplanens mål for de grunnleggende ferdighetene. Resultatene av de nasjonale prøvene skal både bidra til at elevene øker sin kompetanse i fag, men de skal også gi lærere og skoleledere informasjon om enkeltelever, grupper, trinn og skoler for å drive kvalitetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017a) .

Da prøvene kom i 2004, skapte de overskrifter i riksaviser som for eksempel VG (Brændshøi, 2005; Ertesvåg, 2005). Selv om det i 2021 er 17 år siden de nasjonale prøvene ble gjennomført første gang, skaper prøvene fortsatt engasjement blant lærere. I dag foregår mange av diskusjonene på lærerkontorene og når nasjonale prøver omtales i media, er det gjerne med et negativt fortegn (Vestheim & Sem, 2019). I tillegg viser forskning at lærere rapporterer at de mangler kunnskap om hvordan de kan bruke resultatene og at de i liten grad benytter resultatene for å bedre leseferdighetene til enkeltelever. Flere lærere sier også at de ikke ser nytteverdien av prøvene (Gunnulfsen & Roe, 2018).

## 1.1 Valg av tema

Jeg har jobbet som norsklærer på ungdomsskolen siden 2005 og i nesten alle disse årene har jeg vært involvert i planlegging, gjennomføring og oppfølging av nasjonale prøver i lesing. Som nyutdannet var jeg mer som en passiv tilskuer til diskusjonene rundt hensikten med prøvene og beklagelsene over hvor mye arbeid det var å vurdere og skåre resultatene. En holdning som ble uttrykt på min arbeidsplass var at prøvene var til for at skoleeier kunne rangere og sammenligne skolene. Blant mine kollegaer var lite snakk om etterarbeid og oppfølging av prøvene. Etter hvert som diskusjonene på min arbeidsplass har stilnet og prøvene har blitt en naturlig del av skolens årshjul, har jeg undret meg over hvordan vi kan utnytte potensialet som ligger i prøvene og veiledningsmateriellet som er utarbeidet til prøvene på en enda bedre måte. I rammeverket for nasjonale prøver står det ganske tydelig at informasjon fra nasjonale prøver gir informasjon som skoleledere og lærere trenger for å drive kvalitetsutvikling. Nasjonale prøver skal vurdere og utvikle elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing, regning og i engelsk og de skal blant annet være et redskap i

læreprosessen, samt danne grunnlag for underveisvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2017a). I rammeverket ligger det altså en forventning om at jeg som lærer skal bruke prøveresultatene aktivt for å utvikle elevenes ferdigheter og for å gi elevene underveisvurdering. Som lærer vet jeg at det å utvikle ferdigheter tar tid og at underveisvurdering er noe som gjøres som en integrert del av undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2020e). Jeg vet også at dette kan være vanskelig og at man som lærer trenger ulike innfallsvinkler og verktøy for å få det til.

Denne studien har som siktemål å utvikle kunnskap om hvordan man kan bruke nasjonale prøver i lesing og resultatene fra prøven som en ressurs inn i undervisningen og i undervisningsplanleggingen. I studien vil det spesielt legges vekt på hvordan en kan utnytte potensialet som ligger i prøven og i veiledningsmateriellet som er utarbeidet. Selv om det er utført forskning i Norge som dreier seg om bruk og holdninger til nasjonale prøver, har jeg funnet lite forskning som undersøker akkurat hvordan en kan utnytte potensialet som ligger i prøven og i veiledningsmateriellet og denne studien kan dermed bidra til å få innsikt innenfor dette feltet.

## 1.2 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål

For å øke kunnskapen om hvordan lærere kan bruke nasjonale prøver som en ressurs og et verktøy, vil jeg i denne studien forske på lærere som rapporterer at de anser prøvene og prøveresultatene som nyttige og som benytter seg av prøvene og prøveresultatene i sin leseundervisning og i planleggingen av denne.

Problemstillingen for studien er:

Hva forteller lærere om hvordan de bruker og til hva de bruker resultatene fra nasjonale prøver til?

Jeg er interessert i å få innsikt i flere sider av lærernes arbeid med prøvene og prøveresultatene og jeg har derfor formulert tre forskningsspørsmål som kan være med å utdype problemstillingen:

- Hvordan bruker lærerne resultatene fra nasjonale prøver sammen med kollegaer?

- Hva rapporterer lærere at de bruker resultatene til når de skal planlegge undervisning for hele grupper og for enkeltelever?
- Hva rapporterer lærere at de bruker resultatene til når de skal planlegge og gjennomføre tekstarbeid?

Både problemstillingen og forskningsspørsmålene tar utgangspunkt i hvordan lærerne konkret arbeider med resultatene fra nasjonale prøver i lesing. Det første forskningsspørsmålet handler om hvordan lærerne samhandler med andre lærere om resultatene. I det kan det både ligge hvordan skolens ledelse legger opp til arbeid med prøvene i for eksempel avsatt og planlagt møtetid, men også hvordan mer uformelt samarbeid skjer mellom lærere. De neste spørsmålene rettes mot hvordan lærerne selv beskriver hvordan de bruker resultatene. Med begrepet *tekstarbeid* menes arbeid med tekster og oppgaver. Begrepet er valgt for å åpne opp for flere sider av det å arbeide med tekst i klasserommet. Basert på at jeg i mitt prosjekt forsker på lærere som oppgir at nasjonale prøver i lesing er nyttige i deres planleggingsarbeid, har jeg en forventning om at lærerne handler i tråd med det som står i UDIR sitt veiledningsmaterieil.

### 1.3 Oppgavens oppbygging

Oppgaven starter med en innledningsdel der det er redegjort for valg av tema, problemstilling og forskningsspørsmål. Kapittel to er teorikapittelet og dette kapittelet er delt i tre deler. I første del blir bakgrunnen for innføringen av nasjonale prøver i lesing og tidligere forskning på læreres bruk av nasjonale prøver, presentert. I del to presenteres teori om leseforståelse og undervisning som fremmer dette, samt tidligere forskning som er foretatt på dette området. Del tre i kapittel to handler om hvordan resultatene fra nasjonale prøver kan støtte lærere i undervisning som fremmer leseforståelse. I denne delen vil også resultatrapportene, selve leseprøven og veiledningsmateriellet presenteres. Det er sentralt å presentere veiledningsmateriellet fordi det i dette materiellet gis anbefalinger for hvordan lærere kan bruke resultatene fra nasjonale prøver på en god måte. I kapittel tre blir bakgrunn for valg av metode og metoden presentert, samt en redegjørelse av forskningsprosessen. I kapittel fire blir resultatene fra studien presentert og drøftet opp mot teorien og tidligere forskning som det ble



redegjort for i kapittel to. I kapittel fem vil jeg presentere refleksjoner som er gjort i arbeidet med studien, praktiske implikasjoner, studiens begrensninger og videre forskning.

## 2. Teori og tidligere forskning

Da Kunnskapsløftet ble innført i 2006, ble *å kunne lese* definert som en av fem grunnleggende ferdigheter i alle fag, gjennom hele det 13-årige skoleløpet. Å kunne lese er en forutsetning for læring i de fleste fagene på skolen. For å få informasjon om elevers lesekompetanse, ble nasjonale prøver i lesing innført på femte, åttende og niende trinn. Prøvene ble først innført i 2004 og i sin nåværende form i 2007 (Roe et al., 2018). Formålet med prøvene er å gi skolen kunnskap om elevenes ferdigheter i lesing og resultatene skal danne grunnlag for undervisvurdering og kvalitetsutvikling på alle nivåer i skolesystemet (Utdanningsdirektoratet, 2017a). I tillegg skal tekstene og oppgavene være eksempler på relevante leseutfordringer som elevene vil møte videre i utdannings – og samfunnsliv (Roe et al., 2018). I dette kapitlet vil jeg si noe om bakgrunnen for innføringen og om formålet med nasjonale prøver. Videre vil jeg vise til ulike definisjoner på hva lesing er, og hva lesing blir forstått som i nasjonale prøver og da også i denne studien. Jeg vil også presentere teori om leseforståelse og hvordan lærere kan jobbe for å fremme god leseforståelse. Dette blir videre sett i lys av hvordan nasjonale prøver kan være et nyttig hjelpemiddel i arbeidet med leseforståelse i klasserommet.

### 2.1 Nasjonale prøver i lesing

#### 2.1.1 Bakgrunn for innføring av nasjonale prøver i Norge

Bakgrunnen for å innføre nasjonale prøver i Norge startet allerede da resultatene av PISA-målingene ble offentliggjort i desember 2001. Da ble det flere steder trukket frem hvor svakt norske elever presterte i naturfag, matematikk og lesing sammenlignet med elever i andre land. Dette har blitt omtalt som «det store PISA-sjokket» i norsk skole (Malkenes, 2015; Østerud, 2016). Som en konsekvens av det mange mente var svake resultater på PISA-undersøkelsene, satt daværende Utdanning – og forskningsminister Kristin Clemet ned et utvalg som skulle vurdere hovedtrekkene i det systemet som fantes for kartlegging og vurdering av kvaliteten i grunnopplæringen (NOU 2002: 10). Utvalget kom frem til at det i Norge manglet et nasjonalt system for kvalitetsvurdering i grunnopplæringen og det ble bestemt at det var basisferdighetene lesing, skriving, regneferdigheter og skriftlig kommunikasjon på engelsk som skulle vurderes. Basisferdighetene i fagene skulle, ved hjelp av nasjonale prøver, kunne følges gjennom skoleløpet. De nasjonale prøvene skulle

gjennomføres for å vurdere det helhetlige læringsutbytte med vekt på kunnskaper, ferdigheter og holdninger. I tillegg skulle prøvene være et verktøy for skoleeiere og skoler skulle ta i bruk prøvene i arbeid med kvalitetsvurdering og – utvikling (NOU 2002: 10).

Våren 2004 ble de første prøvene i lesing gjennomført for alle elever på 4. og 10. trinn. Året etter gjennomførte også elever på 7. trinn og på 1.årstrinn på videregående prøvene (Roe et al., 2018). Prøvene ble utviklet og lignet på leseprøvene som ble benyttet i PISA-prosjektet, og var bygget på en bred internasjonal tradisjon for hvordan funksjonell lesekompetanse kan måles (Lie et al., 2005). Selv om prøvene på 10. trinn fungerte godt, ble det etter en del kritikk i to evalueringsrapporter en stans i prøvene i skoleåret 2006-07 (Lie et al., 2005; Roe et al., 2018). Kritikken handlet blant annet om formatet på oppgavene i 4. og 7. trinns-prøvene og at det burde være et felles rammeverk for leseprøvene (Lie et al., 2005). Etter evalueringene kom prøvene tilbake, men da på høsten i 5., 8. og 9. trinn. Endringen fra vår- til høstsemesteret gjorde også at lærerne kunne følge opp resultatene med egne elever og se hvordan eleven utviklet ferdighetene sine fra 8. til 9. trinn (Roe et al., 2018).

### 2.1.2 Hva er lesing i nasjonale prøver

Definisjonen og operasjonaliseringen av lesing som vi finner i PISAs rammeverk er i tråd med hvordan lesing blir definert og beskrevet i rammeverk for grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Lesing er en av de fem grunnleggende ferdighetene som ble definert da Kunnskapsløftet kom i 2006 og de fem ferdighetene har blitt videreført i LK20. Lesing som grunnleggende ferdighet er en del av kompetansen i ulike fag og er nødvendige redskap for læring og utvikling (Rødnes & Gilje, 2018). Utviklingen av de grunnleggende ferdighetene er viktige gjennom hele utdanningsforløpet og er integrert i fagenes kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Roe et al. (2018) skriver at de nasjonale leseprøvene alltid skal være utformet på bakgrunn av et rammeverk og at rammeverket skal være i tråd med læreplanen i de ulike fagene (Roe et al., 2018, s. 26). Nasjonale prøver i lesing skal vurdere og utvikle elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing og beskrivelsen av lesing som grunnleggende ferdighet er den vi også finner igjen i rammeverket for nasjonale prøver (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

Det finnes mange måter å definere lesing på. Et eksempel på en enkel definisjon som tar utgangspunkt i prosessen lesing består av, er Hoover og Gough (1990) sin definisjon som ble presentert i «The simple view of reading» (Hoover & Gough, 1990). Der defineres lesing som en prosess som består av avkoding og forståelse (Hoover & Gough, 1990). Et sosiokulturelt perspektiv på lesing er det Sweet og Snow (2003) presenterer når de definerer lesing som en prosess der leseren både henter ut og konstruerer mening fra det som leses og at det er interaksjonen mellom leser og tekst som har betydning for hva slags forståelse leseren får. Interaksjonen vil alltid foregå i en kontekst der lesingen vil ha et formål som også er avgjørende for hva leseren forstår av teksten (Sweet & Snow, 2003, s. 1). En tredje måte å definere lesing på er den som tar utgangspunkt i begrepet *literacy* og som definerer hvilken kompetanse elevene må ha for å kunne delta i dagens tekstsamfunn. Direkte oversatt fra engelsk betyr *literacy* evnen til å lese og skrive (Blikstad-Balas, 2016, s. 9). I en utvidet forstand handler *literacy* om hvordan vi skaper mening med tekster (Blikstad-Balas, 2016). Dette aspektet finner en igjen i rammeverket for PISA hvor lesing (*reading literacy*) blir definert slik: «Lesekompetanse innebærer at elevene skal forstå, bruke, evaluere, reflektere over og engasjere seg i tekster, for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og evner, og delta i samfunnet» (OECD, 2019; oversatt av Weyergang & Magnusson, 2020). Gjennom tre overordnede prosesser blir lesing operasjonalisert i PISA:

- Å finne fram til og hente ut informasjon
- Å tolke og sammenholde informasjon
- Å reflektere over og vurdere tekstens form og innhold

(Weyergang & Magnusson, 2020)

Denne definisjonen og operasjonaliseringen av lesing er i tråd med hvordan lesing blir presentert i rammeverk for grunnleggende ferdigheter og som vi også finner i rammeverket for nasjonale prøver (Utdanningsdirektoratet, 2017a, 2017c).

I PISA-undersøkelsen måles det om 15-åringer har den lesekompetanse som trengs for å delta i det tekstbaserte samfunnet vi har i dag. På samme måte skal nasjonale prøver gjenspeile kravene til leseforståelsen som elevene trenger for å klare seg både på skolen og i samfunnet (Roe et al., 2018). Da nasjonale prøver ble introdusert i 2004, var kravet til lesekompetanse et annet enn det er i dag og barn og ungdom leser oftere og andre tekster enn de gjorde da (Roe et al., 2018; Weyergang & Magnusson, 2020). Billettbestillinger, banktjenester og andre

tjenester som før ble utført av «eksperter» på området, må vi i dag gjøre selv. Dette krever andre leseferdigheter enn tidligere og tekstene vi leser består av mer enn verbaltekster. Leseren må orientere seg i teksten på en annen måte enn når tekstene kun bestod av lineær tekst (Weyergang & Magnusson, 2020). I rammeverket for PISA understrekes det at definisjonen på lesing ikke har endret seg mye siden PISA målte lesing første gang i 2000, men måten man leser på har endret seg (OECD, 2019). Konkret består endringen i at PISA tidligere definerte lesing som «evnen til å forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i *skrevne* tekster [...]» (OECD, 2019). I definisjonen fra 2018 er *skrevne* tatt bort, men det å *vurdere* tekster er tatt med (Blikstad-Balas, 2016; OECD, 2019; Weyergang & Magnusson, 2020). Lesere må hele tiden evaluere det de leser, noe som er enda mer relevant nå fordi vi har tilgang til flere tekster om samme tema enn det vi hadde tidligere. At *skrevne tekster* er erstattet av *tekster* gjør at definisjonen inkluderer mer enn rene verbaltekster som for eksempel diagrammer, kart og tegneseriestriper (Weyergang & Magnusson, 2020). Synet på leseforståelse og endringene i definisjonen av lesing som vi finner i PISA, finner vi også i rammeverket for nasjonale prøver. Rammeverket har blitt endret og justert siden de nasjonale prøvene kom i 2004 (Roe et al., 2018). Likevel er grunnprinsippet fra 2004 fortsatt til stede; leseprøvene skal måle lesing i alle fag i tråd med læreplanen. Leseprosessen er delt inn i tre hovedkategorier som kommer til uttrykk i oppgavetyperne å *finne informasjon, forstå og tolke, reflektere og vurdere*. Til slutt skal prøvene gjenspeile kravene som stilles til den leseforståelsen elevene behøver for å kunne ta del i samfunnet (Roe et al., 2018, s. 27).

### 2.1.3 Formålet med nasjonale prøver

Formålet med nasjonale prøver er å danne grunnlag for underveisvurdering og tilpasset opplæring, være et redskap i læreprosessen og bidra til at eleven øker kompetansen i sitt fag (Utdanningsdirektoratet, 2017a). De nasjonale prøvene fungerer sammen med PISA-undersøkelsene, som en del av det nasjonale systemet for kvalitetsvurdering (NOU 2002: 10). PISAs overordnede mål er å evaluere hvor godt skolesystemet i de ulike landene forbereder elevene til videre studier, yrkesliv og en aktiv deltakelse i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Der storskalaundersøkelser som PISA har som formål å sørge for at en kan sammenligne det norske utdanningssystemet med andre lands systemer, følge og sammenligne resultatene fra år til år og gi presise resultater på populasjonsnivå, er det de nasjonale prøvene som kan gi oss informasjon på kommune-, - skole – og elevnivå (Frønes &

Jensen, 2020). Nasjonale prøver skal sees i sammenheng med internasjonale studier som PISA og også være et bidrag inn utviklingen av grunnopplæringen i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Nasjonale prøver gir, i motsetning til PISA, informasjon om enkeltelever, grupper, trinn og skoler. Prøvene skal være relevante for både skoleeiere, skoleleder, lærere, foreldre og elever. For elevene skal resultatene være et redskap i læreprosessen og prøvene skal vurdere og utvikle elevenes grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2017a). For lærere er det utarbeidet verktøy som skal veilede lærerne med å følge opp resultatene og det ligger i dag en forventning om at lærere skal bruke både prøvene og resultatene for å utvikle elevenes leseferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2013). I min studie er det prøvens potensiale rettet mot lærerne som skal undersøkes nærmere.

#### 2.1.4 Tidligere forskning om læreres bruk av resultater fra nasjonale prøver

Til tross for at formålet med prøvene er å gi alle nivåer i skolesystemet informasjon om elevenes ferdigheter og å bruke informasjon fra prøvene som et ledd i læreprosessen, viser forskning fra Norge at lærere rapporterer at de mangler kunnskap om hvordan de kan bruke resultatene fra nasjonale prøver (Gunnulfsen & Roe, 2018). Flere enn halvparten av de spurte lærerne svarte at de var enig eller veldig enig i at resultatene var et nyttig verktøy i arbeidet med elevenes individuelle opplæring (Gunnulfsen & Roe, 2018). Likevel viser den samme forskningen at bare 15% oppgir at de bruker tekstene og oppgavene fra prøvene i stor eller veldig stor grad når lærerne gjennomgår resultatene med elevene. 34% bruker ikke tekstene eller oppgavene med elevene i det hele tatt (Gunnulfsen & Roe, 2018). Forskningen til Gunnulfsen og Roe (2018) viser at hvordan rektorer legger til rette for bruken av prøvene, påvirker holdningene hos lærerne og hvordan lærerne jobber med prøvene. Lærerne som arbeidet på skoler der rektorene la til rette for arbeid med prøvene, var mer positive til arbeidet med prøvene og de rapporterte at de oppdaget nye sider ved elevenes kompetanse (Gunnulfsen & Roe, 2018). Den samme forskningen fant en markant forskjell på de skolene der lærerne oppfattet rektor som tydelig i arbeidet med testresultatene og på de skolene der rektor var mindre tydelig. På de skolene der lærerne oppfattet rektor som mindre tydelig i arbeidet med testresultatene, rapporterte lærerne at prøvene var av mindre eller ingen betydning for å bedre elevenes læring og at arbeidet med resultatene tok for mye tid på bekostning av andre og viktigere oppgaver. Det var også disse lærerne som rapporterte at de

manglet kunnskap om hvordan de skulle bruke resultatene fra prøvene (Gunnulfsen & Roe, 2018).

Mausethagen, Prøitz og Skedsmo (2018) har undersøkt hva slags data lærere bruker i såkalte resultatmøter der elevers resultater på nasjonale prøver legges frem og diskuteres. Studien tok for seg hva slags informasjon lærerne brukte når de skulle forklare eller undersøke ulike utfordringer og hvordan de brukte resultatene fra nasjonale prøver og andre kilder når de skulle videreutvikle undervisningspraksis. De fant at hovedkilden til informasjon om elevenes prestasjoner er erfaringsbasert og subjektiv kunnskap. Dette var kunnskap lærerne hadde fått via relasjonen lærerne hadde til elevene og elevenes foreldre, gjennom kollegaer og egne erfaringer. Dette omtalte forskerne for «tykk» data. Data fra for eksempel nasjonale prøver, forskning og diagnostiske tester, kalt «tynn» data, ble trukket inn i diskusjonene som bakgrunnsinformasjon (Mausethagen et al., 2018).

Jeg har ikke funnet forskning som omhandler bruken av resultatoversiktene og veiledningsmateriellet til nasjonale prøver direkte. Men i studien til Rangnes og Gourvennec (2018) der de undersøkte læreres samtale om pedagogisk bruk av flerspråklige elevers prøveresultater på en læringsstøttende vokabularprøve med tilhørende veiledningsmaterieill til lærere, fant de at lærerne som ble intervjuet i deres studie ikke fullt ut benyttet seg av resultatoversiktene som lå i UDIRs prøveadministrasjonssystem, PAS (Rangnes & Gourvennec, 2018). Rangnes og Gourvennec (2018) hadde to ulike hypoteser rundt hva årsaken til dette kunne være og det var at lærerne syntes de hadde fått nok informasjon ved kun å se på hvordan elevene fordelte seg på mestringsnivå eller at de andre resultatvisningene ikke opplevdes som nyttige (Rangnes & Gourvennec, 2018).

## 2.2 Undervisning som fremmer leseforståelse

### 2.2.1 Leseforståelse

Ifølge Sweet og Snow (2003) er det klasseromsundervisningen som sannsynligvis har størst betydning for utviklingen av leseforståelsen (Sweet & Snow, 2003). Sweet og Snow (2003) hevder videre at det ikke finnes «gode» eller «dårlige» lesere, men at alle er både gode og

mindre gode lesere avhengig av konteksten lesingen foregår i, hva man leser, tekstens utforming og formålet med lesingen. Hvordan leseren utvikler leseforståelse er en prosess som endrer seg over tid og henger sammen med leserens modenhet, kognitive utvikling, leserens erfaring med stadig mer kompliserte tekster og hvordan leseren nyttiggjør seg av undervisning og veiledning (Sweet & Snow, 2003).

Barn begynner på skolen med ulik bakgrunn og dette kan ha betydning for barnet når det skal lære å lese og i utviklingen av leseforståelse (Anmarkrud, 2007; Sweet & Snow, 2003).

Faktorer som spiller inn er barnets kognitive kapasitet som kan påvirke barnets evne til for eksempel oppmerksomhet og hukommelse, men det er også faktorer som hvor godt utviklet ordforråd barnet har, motivasjon, tro på egen mestring og hvor mye barnet har blitt lest for (Anmarkrud, 2007; Sweet & Snow, 2003). I barneskoleårene er også sammenhengen mellom ordavkodning og leseforståelse sterk (Bråten, 2007). Denne sammenhengen er ikke like sterk på høyere alderstrinn og vil ikke omtales nærmere i denne studien. For de eldre elevene er det blant annet mangelfull bruk av lesestrategier og svak tekstkompetanse som kan hindre god leseforståelse (Mortensen-Buan, 2015).

I interaksjonen mellom leser og tekst er det også trekk ved teksten som kan påvirke forståelsen. Både hvordan teksten er skrevet, tekstens struktur og sammenheng i teksten påvirker leseforståelsen. Tekster som utelater relevant informasjon eller tekster som er skrevet på en måte som gjør at leseren er avhengig av å ha visse bakgrunnskunnskaper for å forstå innholdet, gjør det vanskelig å forstå innholdet i teksten (Sweet & Snow, 2003). Det leseren gjør før, underveis og etter lesing har betydning for hva leseren forstår av teksten. Her spiller også formålet med lesingen inn. Dersom leseren vet hva formålet med lesingen er, tilpasser gode lesere lesingen ut ifra det. Om leseren får i oppdrag å lese en busstabell for å finne ut når neste buss går, skummer han gjennom teksten for å hente ut denne opplysningen (Sweet & Snow, 2003). Som beskrevet over finnes det faktorer som påvirker leseforståelsen som ikke skolen og den enkelte lærer har full kontroll over, men når en legger til grunn det Sweet og Snow (2003) hevder om at klasseromsundervisningen er det som sannsynligvis har størst betydning for utviklingen av leseforståelsen, er det dette jeg vil gå nærmere inn på i neste del (Sweet & Snow, 2003).



### 2.2.2 Arbeid med leseforståelse i klasserommet

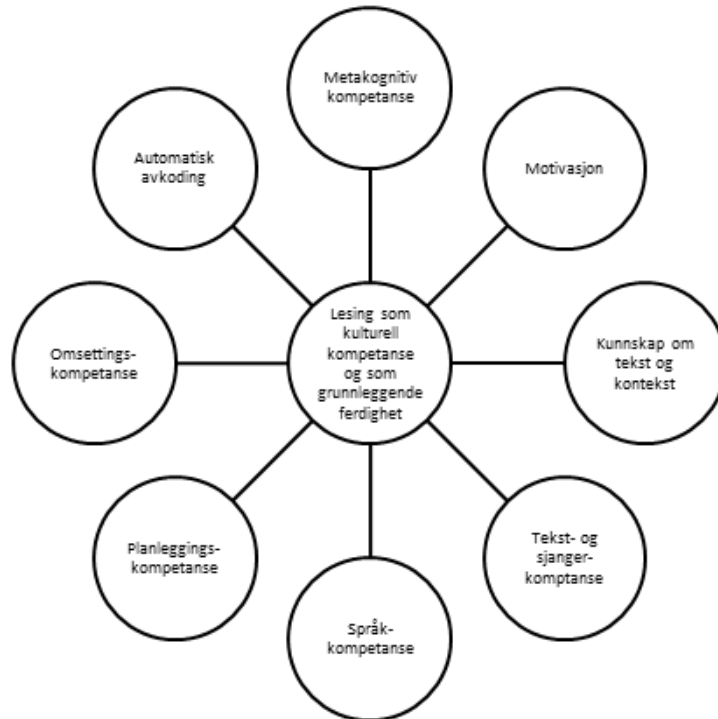
Undervisning rettet mot leseforståelse kan være komplisert og det stiller ifølge Anmarkrud (2007) store krav til læreren som skal gjennomføre den (Anmarkrud, 2007, s. 221).

Anmarkrud (2007) hevder videre at undervisningen ikke handler om bestemte metoder, men om blant annet å tilpasse undervisningen til ulike elevgrupper ved å øve opp ferdigheter og ha tilgang til ulike tekster. Mortensen-Buan (2015) hevder at gode lesere kjennetegnes av at de:

- Har evne til å kontrollere og justere lesingen sin dersom forståelsen svikter
- Er motiverte for lesing
- Er innstilt på at lesing krever innsats
- Planlegger lesingen sin på bakgrunn av målet med lesingen og på bakgrunn av tekstens struktur
- Mestrer mange lesestrategier og er bevisst når de skal brukes
- Er bevisste på ulike tekststrukturer
- Kan formidle det de leser skriftlig og/eller muntlig

(Mortensen-Buan, 2015, s. 183–184).

Når en skal utvikle elevers lesekompetanse er disse kjennetegnene på gode lesere punkter en kan ha som utgangspunkt når undervisningen skal planlegges og en kan stille seg spørsmål som: Har eleven et realistisk bilde på egen lesing? Kan eleven justere lesingen om forståelsen svikter? Kan eleven omsette kunnskapen fra det som er lest, skriftlig, muntlig eller på annen måte? (Mortensen-Buan, 2015, s. 184). Punktene og spørsmålene over har Mortensen-Buan (2015) sortert i mer overordnede vendinger i figur 2.1 (Mortensen-Buan, 2015, s. 184):



Figur 2.1 Aspekter ved en velutviklet lesekompetanse (Mortensen-Buan, 2015 s. 184)

De ulike aspektene ved en velutviklet lesekompetanse som er vist i figur 2.1, synliggjøres når elever møter en ny tekst (Mortensen-Buan, 2015). Om en elev mangler metakognitiv kompetanse vil ikke eleven stille spørsmål om formålet med lesingen og om eleven har mangelfull tekstkompetanse ser de for eksempel ikke på overskriftene eller blar gjennom teksten for å danne seg et bilde av det teksten handler om for på den måten å skaffe seg støtte til leseforståelsen (Mortensen-Buan, 2015).

For å kunne planlegge og gjennomføre god leseundervisning må lærere ha kompetanse og kunnskaper på flere områder (Mortensen-Buan, 2015). Mortensen-Buan (2015) hevder at læreren må ha kunnskap om leseprosessen generelt og også en bevissthet om egen leseprosess. Å ha kunnskap om egen leseprosess er viktig for å kunne modellere lesing for elevene på en god måte (Mortensen-Buan, 2015). Lærere må også ha kjennskap til ulike kartleggingsmetoder, både i form av standardiserte tester og prøver, men også kartlegging i form av samtaler med elevene er nyttige når en skal vurdere lesekompetansen deres (Mortensen-Buan, 2015). Samtale med andre lærere kan også være nyttig, men det er viktig å ha med seg at elevenes motivasjon for de ulike fagene kan gjøre at lærere oppfatter en elevs kompetanse ulikt. En elev kan ha høy motivasjon for ett fag og dermed bruke mange

lesestrategier for å lære seg fagstoffet, men lav motivasjon i andre fag og mestre tekstene i disse fagene dårligere. Her kan samtaler med elevene knyttet til leseaktiviteter generelt eller lesing av enkelttekster være god dokumentasjon og synliggjøring av elevens progresjon. Det forutsetter at disse vurderingene blir tatt vare på av læreren eller eleven selv slik at ikke uttalelsene blir glemt (Mortensen-Buan, 2015).

I tråd med Shanahan og Shanahan (2008) er det viktig at kartlegging av lesing gjøres i alle fag og av alle faglærerne slik at elevene opparbeider en bevissthet om de ulike leseferdighetene som behøves i de ulike fagene og at de ulike faglærerne modellerer hvordan tekster i deres fag leses (Shanahan & Shanahan, 2008). Ved å modellere kan læreren rette oppmerksomheten mot sitt fags terminologi (Mortensen-Buan, 2015). De fleste elever vil, ifølge Shanahan og Shanahan (2008) ha behov for eksplisitt undervisning i ulike fag sine tekstsjangre, begrep - og språkbruk og hvordan de ulike fagene uttrykker kunnskap (Shanahan & Shanahan, 2008). Ulike fag kan benytte de samme begrepene, men betydningen kan være ulik og å arbeide med begreper er nyttig og viktig i tekstarbeid i de ulike fagene. Om en elev har gode leseferdigheter i den grunnleggende leseopplæringen, betyr ikke det at eleven automatisk vil mestre å lese mer komplekse og fagspesifikke tekster senere i skole – og utdanningsløpet (Shanahan & Shanahan, 2008). Når gode lesere leser en tekst, brukes mange lesestrategier og elevene må ha et repertoar å velge mellom slik at leseren kan velge rett strategi i møte med teksten som skal leses. Shanahan og Shanahan (2008) skiller mellom fagovergripende og fagspesifikke strategier. Fagovergripende strategier er strategier som kan brukes for å tilegne seg kunnskaper i flere fag som for eksempel å studere overskrifter i bøker eller oppsummere teksten etter lesing (Shanahan & Shanahan, 2008). Fagspesifikke strategier er strategier som er rettet mot de enkelte fagene, for eksempel er nærlesing og repetert lesing strategier som er nyttige når en skal lese tekstoppgaver i matematikk (Frafjord Hoem et al., 2014; Shanahan & Shanahan, 2008).

Tekstene vi finner i de ulike fagene har ulik struktur og det er nyttig for elevene å få en oversikt over hvor informasjon er plassert i teksten for å kunne hente ut nyttig fagstoff. Gjennom å bevisstgjøre elevene på tekstens struktur kan de på enklere vis finne og nyttiggjøre seg av denne informasjonen (Mortensen-Buan, 2015). Som nevnt tidligere, kommer barn til skolen med ulike forutsetninger og det vil være forskjeller i utviklingen til barna. Å tilpasse

leseundervisningen på bakgrunn av kartlegging og elevenes leseutvikling, vil være viktig. Arbeidsoppgavene som er knyttet til leseprosessen egner seg ifølge Mortensen-Buan (2015), godt til å differensiere leseopplæringen (Mortensen-Buan, 2015). Lærer kan tilpasse omfang og vanskegrad gjennom å formulere oppgaver elevene skal jobbe med før lesingen, mens de leser og i etterkant av lesingen ut ifra hva læreren ønsker at elevene skal konsentrere seg om (Mortensen-Buan, 2015, s. 191–192). Oppgavene elevene får bør stimulere til at leseren øver seg på å bruke de tre ulike lesemåtene «å finne og hente ut informasjon», «tolke og reflektere» og «å reflektere over og vurdere informasjon». Som tidligere nevnt finner vi disse lesemåtene igjen i PISA og i rammeverket for grunnleggende prøver og nasjonale prøver (Mortensen-Buan, 2015). Spørsmål der en skal *finne* informasjon i teksten, handler ofte om å finne eksplisitt informasjon i en tekst. Dette kan kreve en overfladisk lesemåte, men dersom en skal finne informasjon i en tabell eller om en skal finne informasjon som har mange konkurrerende informasjonselementer, kan dette være krevende (Mortensen-Buan, 2015; Roe et al., 2018). Oppgaver som dreier seg om å *tolke og reflektere* handler om at leseren må sette sammen informasjon fra flere steder i teksten for å komme frem til riktig svar eller oppsummere og konkludere. I følge Ryen og Frønes (2020), som har undersøkt hvordan skandinaviske elever besvarte oppgaver i PISA 2018 der de skulle trekke slutninger i skjønnlitteratur og sakprosa, strever mange elever med denne leseutfordringen (Ryen & Frønes, 2020). De norske elevene gjør det bedre enn elever i flere andre land når de skal tolke og reflektere over innhold i skjønnlitterære tekster, men de strever mer ved lesing av sakprosaetekster. Dette viste seg også da forskerne undersøkte resultatene på denne oppgavetypen fra nasjonale prøver i lesing. Forskjellen mellom hvordan elevene leste skjønnlitteratur og sakprosa viste seg også i oppgavetyper der elevene måtte legge til egne forkunnskaper for å få en god forståelse av tekstens innhold (Ryen & Frønes, 2020). Denne typen leseutfordring tilhører den siste kategorien *reflektere over og vurdere informasjon*. I denne kategorien må elevene fylle ut forståelsen av teksten med egne erfaringer og holdninger eller gi begrunnede synspunkt om forfatterens meninger eller tekstens struktur (Mortensen-Buan, 2015; Roe et al., 2018).

### 2.2.3 Tidligere forskning om arbeid med leseforståelse

Den internasjonale TIMMS-studien viser at lærere som underviser i naturfag på femte og åttende trinn i stor grad benytter seg av læreboka som ressurs (Martin et al., 2012). I norsk sammenheng hevder Blikstad-Balas (2016) at læreboka fortsatt har en stabil posisjon i

undervisningen, selv om den blir utfordret av andre tekstressurser (Blikstad-Balas, 2016). Ut ifra det denne forskningen viser, legger lærebøker en premiss for undervisningen. Slike tekster har ofte mange fagterminologier og språket er konsentrert slik at mye informasjon blir presentert med få ord. Til tross for at dette kan gjøre tekstene elevene møter i skolen vanskelige å lese, mener ikke Blikstad-Balas (2016) at en ikke skal benytte seg av læreboktekster i skolen, men at det er viktig å reflektere rundt hvorvidt det er riktig at en bestemt tekst er basis for alle tekstene en bruker i et fag. Blikstad-Balas hevder at om elevene kun leser tekster fra lærebøker vil dette gi elevene en for snever kompetanse i hvordan de kan forholde seg til og forstå tekster (Blikstad-Balas, 2016). I rammeverk for grunnleggende ferdigheter (2017c) fremheves det at leseferdigheter utvikles gjennom å få kunnskap og erfaring med ulike tekster og at det innebærer å kunne orientere seg i et tekstmangfold (Utdanningsdirektoratet, 2017c).

Å stille spørsmål til tekster en leser for å få informasjon om hva elever har forstått, er en vanlig aktivitet i klasserommet. Når læreren selv stiller spørsmål eller bruker spørsmål hentet fra læreboka, er spørsmålene ofte knyttet til det som står eksplisitt i teksten (Andersson-Bakken & Bakken, 2016). Dersom elevene oftest får spørsmål av denne typen, viser forskning at elevene fokuserer på å finne eksplisitt informasjon også i andre tekster de leser. På den annen side, om elevene blir vant til å arbeide med spørsmål som legger til rette for at de må kombinere ulik informasjon for å komme frem til et svar, vil elevene også i større grad gjøre det når de leser tekster selv (Duke & Pearson, 2009). Forskning på eksplisitt undervisning i forståelsesstrategier og forskning som tar for seg hvordan spørsmålstyper elever jobber med i arbeid med tekst styrer elevenes måte å lese på, bygger opp under det Sweet og Snow (2003) hevder om at klasseromsundervisningen sannsynligvis er det som har størst betydning for utvikling av leseforståelse (Duke & Pearson, 2009; Magnusson & Frønes, 2020; Sweet & Snow, 2003).

Funn fra LISA-studien, en observasjonsstudie hvor 178 norsktimer i 47 ulike klasser på 8. trinn ble undersøkt, viser at det gjennomføres svært lite eksplisitt lesestrategiundervisning i norsktimene som ble undersøkt (Magnusson et al., 2019). Funnene viser at lærere på ungdomstrinnet *tar i bruk* lesestrategier i undervisningen, men at de ikke *underviser* elevene i *hvordan* de skal bruke strategiene. En slik undervisning innebærer at læreren forklarer elevene

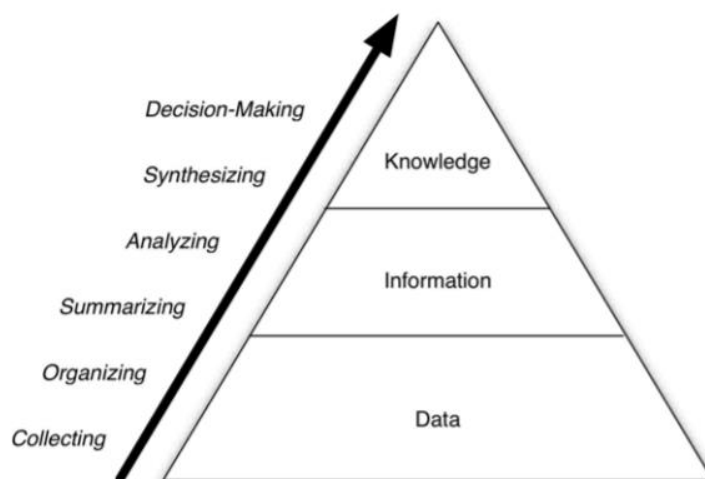
hvordan de skal tenke når de for eksempel skal finne frem til sentrale hendelser i en fortelling for så å lage et tankekart over hendelsene. Deretter forklares også hvordan tankekart er en måte å organisere tekstinformasjon på for å forstå teksten bedre. Å undervise eksplisitt innebærer altså at læreren modellerer og verbaliserer det elevene skal gjøre, deretter veilede elevene i bruk av strategiene før elevene tar i bruk strategiene selvstendig i møte med tekst. (Magnusson & Frønes, 2020).

2.3 På hvilken måte kan resultatene fra nasjonale prøver støtte lærere i undervisning som fremmer leseforståelse?

For å kunne utføre god leseundervisning, er det nødvendig å vite noe om hvilken lesekompetanse elevene har og kartlegging av lesekompetanse er et viktig fundament for dette arbeidet (Mortensen-Buan, 2015). Som tidligere nevnt, skal nasjonale prøver fungere som et redskap i læreprosessen og bidra til økt lesekompetanse for elevene. Sammen med selve prøven utgjør også resultatene og veiledningsmateriellet viktige verktøy for alle lærere som skal undervise elever i tekstarbeid. For å forstå på hvilken måte de nasjonale prøvene kan støtte lærere når de skal planlegge for god undervisning i leseforståelse vil jeg i denne delen først gi en kort innføring i modellen til Breiter og Light (2006) for hvordan en går fra å samle inn data til det å ta beslutninger på bakgrunn av dataene som er samlet inn (Breiter & Light, 2006). Videre vil jeg presentere rapportene og veiledningsmateriellet lærere får tilgang til etter gjennomføringen av prøven og koble disse opp mot arbeid som fremmer god leseforståelse. Til slutt vil jeg gi en kort presentasjon av selve prøven med oppgaver.

2.3.1 Å bruke prøveresultatet for å tilegne seg kunnskap om elevers kompetanse og utvikling

Internasjonalt er det en økt bevissthet rundt hvordan en bruker og kan bruke, konkrete resultater fra prøver for å påvirke og endre undervisningspraksiser (Mandinach & Gummer, 2013; Mausestagen et al., 2018; Vestheim, 2018). Data-driven decision making (DDDM) er en betegnelse på hvordan lærere tar beslutninger basert på elevers prøveresultater. Breiter og Light (2006) deler prosessen inn i tre faser; data, - informasjon - og kunnskapsfasen og via seks trinn går man fra data til kunnskapsfasen.



Figur 2.2 «Fra data til kunnskap» Hentet fra: <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.9.3.206>

I den første fasen, datafasen samler man inn data. Dette er data som ikke har noe mening i seg selv, men ut ifra hvordan dataene blir behandlet og hva slags kunnskap de som behandler dataene har, kan disse gjøres om til informasjon. Mandinach et al. (2013) utdyper data – og informasjonsfasen. I datafasen forsøker lærere å organisere og prioritere data for å forstå dataene, mens de i informasjonsfasen blant annet forsøker å se etter mønstre og tendenser og å konkludere ut ifra informasjonen de har fått (Mandinach & Gummer, 2013). Kunnskap får en av prøveresultater gjennom to steg, ifølge Breiter og Light (2006) når en først evner å se sammenhengen mellom elevenes resultater og hvordan en underviser for deretter å handle ut ifra dette (Breiter & Light, 2006).

### 2.3.2 Innhold i leseprøven

På samme måte som for de grunnleggende ferdighetene, er det utarbeidet et rammeverk for nasjonale prøver. Rammeverket skal «etablere et felles grunnlag for utforming, gjennomføring og rapportering av prøvene. [...] Rammeverket skal sikre stabilitet og kvalitet i arbeidet med prøvene» (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Rammeverket definerer formålet med prøvene og der finner en også felles retningslinjer og kravspesifikasjoner for hvordan prøvene utformes, samt retningslinjer for rapportering og bruk av prøveresultatene (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Utarbeidelse av prøvene og veiledningsmateriellet er fordelt på flere fagmiljøer og det er Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning som har ansvaret for leseprøvene (Utdanningsdirektoratet, 2018). Prøvene er utarbeidet etter en metode som tar hensyn til at oppgaver har ulik vanskegrad og ulik

diskriminering av sterke og svake elever og en kan beregne hvor dyktige elevene er uavhengig av nøyaktig hvilke oppgaver de besvarte. Før 2014 var det slik at elevens riktige oppgaver ble talt opp og oversatt til mestringsnivåer, dette var mindre presist enn metoden som brukes nå. Alle prøvene blir pilotert minst to ganger for å sikre at oppgavene fungerer godt (Utdanningsdirektoratet, 2018).

### 2.3.2.1 Resultater og mestringsnivå

Når resultatene foreligger, blir de rapportert tilbake til skoleeier, skole og den enkelte lærer. Alle lærere som har elever som har gjennomført prøven, kan logge seg inn i PAS. Her vil læreren finne elevens poengsum som igjen blir omregnet til skalapoeng, skalapoengene tar utgangspunkt i gjennomsnittet for alle elevene i landet (Roe et al., 2018, s. 35; Utdanningsdirektoratet, 2020c) Med utgangspunkt i skalapoengene blir elevene på ungdomstrinnet plassert på ett av fem mestringsnivåer, der nivå 1 er det laveste og nivå 5 er det høyeste. Skalapoengene er et uttrykk for hvor mange oppgaver eleven har fått til og hvilke oppgaver eleven har mestret (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Oppgaver som få elever har klart blir tillagt mer vekt enn oppgaver som mange har klart. De oppgavene som er vanskelige har dermed større betydning for elevenes prøveresultat enn de enkle oppgavene (Roe et al., 2018).

I tillegg til at elevene blir plassert på disse mestringsnivåene blir også oppgavene i prøvene for ungdomstrinnet plassert inn på ett av de fem nivåene. For hvert nivå er det utarbeidet beskrivelser av hva som kjennetegner leseferdighetene til en typisk elev på dette nivået (Roe et al., 2018; Utdanningsdirektoratet, 2020c). Fordi nivåene er bygd opp med progresjon fungerer det slik at en elev som blir plassert på nivå 3 har ferdigheter som tilsvarer de ferdighetene som blir beskrevet på nivå 1 til 3 (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Tabell 2.1 Nivåbeskrivelser for leseprøven på 8. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2017a)

	<b>Finne informasjon</b>	<b>Forstå og tolke</b>	<b>Reflektere og vurdere</b>
<b>Nivå 1</b>	lokalisere tydelig uttrykte elementer i tekster med lite konkurrerende informasjon	trekke enkle slutninger eller oppfatte hovedtemaet i en tekst når innholdet er tydelig uttrykt i teksten	bruke personlige meninger til å kommentere form eller innhold i tekster
<b>Nivå 2</b>	lokalisere tydelig uttrykte elementer i tekster med noe konkurrerende informasjon	trekke slutninger eller oppfatte hovedtemaet i en tekst på bakgrunn	bruke personlige erfaringer eller holdninger til å vurdere form eller innhold i tekster



		av informasjon som ikke er tydelig uttrykt	
<b>Nivå 3</b>	lokalisere flere informasjonselementer fra ulike steder i tekster som inneholder klart konkurrerende informasjon	definere et ikke tydelig uttrykt tema i en eller flere tekster eller forstå sammenhenger mellom ulike deler av en eller flere tekster	bruke personlig og/eller formell kunnskap til å vurdere form eller innhold i tekster
<b>Nivå 4</b>	lokalisere og kombinere informasjon fra ulike steder i en eller flere tekster og vurdere hvilken informasjon som er relevant	forstå hvordan ikke tydelig informasjonselementer i en eller flere tekster, og/eller hvordan disse henger sammen med tekstene som helhet. Forstå meningsinnhold som står i motsetning til det forventede	vurdere form og/eller innhold i en eller flere tekster kritisk ved å sammenlikne, kontrastere eller kategorisere informasjon fra tekstene
<b>Nivå 5</b>	lokalisere og kombinere informasjon – ofte implisitt eller godt skjult – fra ulike steder i én eller flere tekster. Skille relevant informasjon fra sterkt konkurrerende informasjon	forstå tvetydigheter, meningsinnhold som står i motsetning til det forventede, eller meningsinnhold som er implisitt eller negativt uttrykt i en eller flere tekster	vurdere form og/eller innhold i én eller flere tekster kritisk og analytisk ved å utforme hypoteser på bakgrunn av egen kunnskap, sammenligne, kontrastere eller kategorisere informasjon i tekstene

Nivåbeskrivelsene som vist i tabell 2.1 (2017a), kan ikke gi en eksakt beskrivelse av hverken elevens leseferdigheter eller oppgavens nivå, til det er kategoriene for vide og forenklete (Roe et al., 2018; Utdanningsdirektoratet, 2017a). Likevel kan de si noe om hva som kjennetegner oppgaver med forskjellig vanskegrad, de kan være med på å gi et konkret bilde av hva som måles i prøven, hva de ulike oppgavene krever av leseren, hva som gjør noen oppgaver vanskeligere enn andre og de kan være veiledende når en skal vurdere elevens lesekompetanse (Roe et al., 2018, s. 32).

### 2.3.2.2 Veiledning til lærere – Oppfølging og videre arbeid

I tilknytning til prøvene er det utarbeidet veiledningsmaterieell i form av videoer og nettsider som skal veilede lærere i forarbeidet, gjennomføringen og etterarbeidet. I denne studien er det materiellet som kalles «Veiledning til lærere 2020 – Oppfølging og videre arbeid» som blir

tatt for seg (Utdanningsdirektoratet, 2020c, 2020a). Ved å benytte seg av arbeidsmåter foreslått i veiledningsmateriellet ligger det et potensiale i prøvene som kan fungere som en støtte når lærerne skal planlegge undervisningen. Lærerveiledningen for leseprøven blir gjort tilgjengelig i PAS siste gjennomføringsdag for prøven og inneholder informasjon om oppgavene, hva oppgavene måler og forslag til oppfølging (Utdanningsdirektoratet, 2019). De første sidene handler om det som er nevnt tidligere i dette kapittelet om hva leseforståelse er og en beskrivelse av de ulike mestringsnivåene. Før årets prøve blir presentert, handler veiledningen om hvordan resultatene kan benyttes. Kapittelet er delt inn i hva ledelsens ansvar er, hvordan en kan legge til rette for samarbeid mellom lærerne, arbeid i klasserommet og hvordan en kan følge opp enkeltelever (Utdanningsdirektoratet, 2020c). I veiledningen legges det vekt på at ledelsen har et ansvar for å sette av felles tid til å arbeide med og følge opp resultatene fra nasjonale prøver. Det vises til forskning som hevder at der ledelsen viser et tydelig engasjement, blir også lærerne mer positive og aktive i arbeidet med prøvene. I veiledningsmateriellet henvises det ikke til spesifikk forskning, men i kapittel 2.1.4 i min studie har jeg omtalt Gunnulfsen og Roe (2018) sin forskning som viser denne sammenhengen (Gunnulfsen & Roe, 2018). Videre i veiledningen presenteres det et eksempel på en møtестruktur for et lærermøte og aktuelle spørsmål som kan være utgangspunkt for samtaler og refleksjoner rundt prøveresultatene. Videre er det et eksempel på hvordan en kan arbeide med prøven i klasserommet. Her er det også utarbeidet spørsmål en kan stille til elevene, disse spørsmålene dreier seg om strategibruk i møte med ukjente tekster. Til slutt i denne delen av veiledningen er det beskrevet hvordan lærer kan følge opp prøven med enkeltelever (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Videre i veiledningen blir årets prøve presentert og denne presentasjonen inkluderer en kort beskrivelse av alle tekstene og henvisning til hvor tekstene er hentet fra. I omtalen av «Sauen som kunne fly» som var den første teksten i prøven fra 2020, står det blant annet at det er en artikkel hentet fra Junior-sidene i magasinet Historie. Deretter følger en kort oppsummering av innholdet i teksten, hvordan teksten er strukturert, tema knyttet til teksten og til hvilke fag dette kan være relevant og til slutt hvilke leseutfordringer teksten har (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Med bakgrunn i hvilke utfordringer tekstene har, er det noen forskjeller i hva beskrivelsene inneholder. I teksten «Tante Ulrikkes vei» blir handlingen beskrevet mer detaljert enn i «Sauen som kunne fly» fordi leseutfordringene er knyttet opp mot at elevene må tolke og forstå den ene hovedpersonens følelser og for å kunne svare på oppgavene må

elevene lese mellom linjene. Det blir forklart eksplisitt at elevene må lese mellom linjene i omtalen av teksten (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Disse beskrivelsene kan brukes når lærerne skal jobbe med tekstene i klasserommet og gir en retning for hva som bør være fokus når lærere skal planlegge arbeid med tekstene. Den korte beskrivelsen forklarer også hvilke fag tematikken og tekstene passer til. Noe som kan være viktig å merke seg for lærere er at tematikken kan passe i ett fag og teksttypen passer i et annet fag. Dette kan støtte lærere i arbeidet med å tilpasse tekster og oppgaver til ulike elever og når lærere skal planlegge tekstarbeid sammen på tvers av fag.

Deretter følger et forslag til hvordan lærere kan arbeide videre med resultatene fra årets prøve. Eksempelet tar utgangspunkt i en tenkt situasjon der ledelsen ved en skole har satt av tid til at lærere kan sitte sammen og studere resultatene. I eksempelet vises det til et resultat der en gruppe presterer dårligere enn landsgjennomsnittet og da spesielt på tre av oppgavene til tekstene «Tomatproduksjon». Ved å vise så spesifikt til et eksempel, modellerer veiledningsmateriellet arbeidet med resultatene og gir lærerne som samarbeider om prøveresultatene et språk å bruke inn i disse møtene. Videre følger et undervisningsopplegg som tar utgangspunkt i misoppfatningene til klassen og på samme måte som samtalen mellom lærerne gir lærere som studerer veiledningen et språk for å snakke om prøvene, kan lærere også hente inspirasjon i undervisningsopplegget. Selv om opplegget er utviklet rundt bestemte tekster og oppgaver, har det overføringsverdi til annet tekstarbeid. Det vil være relevant å se på hva slags oppgavetyper elevene i eksempelet strevde med og hvilke refleksjoner lærerne gjør seg rundt årsakene til at elevene har svart feil. I eksempelet fra veilederen fra 2020 beskrives en lærers refleksjon rundt årsaken til at mange elever har svart alternativ B: «Elever som har svart dette, har sannsynligvis tatt utgangspunkt i tekstens ingress» (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 14). Dette viser at elevene har mangelfull kompetanse i å vurdere tekst og sjanger og for lærere som skal følge opp prøven i egen klasse, er dette en nyttig refleksjon en kan ta med seg når en skal undersøke resultatene for egen klasse. De to andre oppgavene som blir trukket frem i eksempelet som misoppfatninger elevene gjorde, retter seg også mot at elevene mangler tekst – og sjangerkompetanse. Denne tekst – og sjangerkompetansen knyttes opp mot å kunne vurdere tekstene kritisk (Mortensen-Buan, 2015). Undervisningsopplegget som følger, gir lærerne forslag til hvordan en kan jobbe med å øve opp elevenes tekst – og sjangerkompetanse for å kunne vurdere tekster kritisk. Opplegget viser også hvilke kompetansemål som kan være relevante, dermed gir det også lærere forslag

til hvordan en kan jobbe med samme tema på tvers av fag og eksempelet viser hvordan lærere kan gi god og målrettet leseopplæring samtidig som de underviser i eget fag (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 11).

Delen «Mer informasjon om årets oppgaver» inneholder først en oversikt over alle tekster og oppgaver i prøven, deretter presenteres et utvalg oppgaver fra prøven. I veiledningen fra 2020 blir til sammen seks oppgaver nærmere beskrevet for å vise de ulike leseutfordringene i tekstene og hva som kreves for å svare riktig på oppgavene. En av tekstene som er valgt i veiledningen fra 2020 er «Sauen som kunne fly». Utdrag fra teksten, en av oppgavene, oppgavens formål og nasjonal løsningsprosent ligger ved. Det er også markert i teksten hvor leseren kan finne svaret på oppgaven og en forklaring på hvilke misoppfatninger teksten og spørsmålet kan føre til. Teksten har en struktur som er typisk for avisartikler, der innledningen og avslutningen dreier seg om hovedtemaet. Den midtre delen handler om bakeforeliggende og utdypende opplysninger om temaet. Denne måten å strukturere tekst på, bryter med den kronologiske måten å strukturere tekster på (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Å strukturere teksten kronologisk er vanlig i mange skjønnlitterære tekster, men også i læreboktekster som elevene bruker på skolen i for eksempel historie og krle. For å forstå innholdet og for å kunne svare på spørsmålene, må elevene inneha tekst – og sjangerkompetanse fordi denne teksten bryter med forventningene en har om kronologi. Teksten og forklaringene som ligger ved, kan støtte lærere når de skal følge opp prøven i klasserommet, men den kan også fungere som en modelltekst for lærere når de skal velge tekster å bruke med elever. Tekstene som blir brukt i nasjonale prøver kan fungere som representant for andre lignende tekster (Roe et al., 2018, s. 13). Som tidligere påpekt finner en ofte tekster som er strukturert kronologisk i lærebøker og disse tekstene blir mye brukt i klasserommet, dermed kan denne teksten brukes i oppfølging av prøven, men også for å utvide skolens tekstmangfold (Blikstad-Balas, 2016; Martin et al., 2012).

Nesten til slutt i lærerveiledningen, står det hvordan en kan følge opp elever på de ulike mestringsnivåene. Først beskrives tekster elever på det aktuelle mestringsnivået kan beherske, deretter gis det eksempler på hva eleven kan ha utbytte av å jobbe med. Mestringsnivå 3 blir for eksempel beskrevet slik (utdrag):

På nivå 3 kan tekstens innhold være ukjent for elevene, språket kan ha en viss kompleksitet, og teksten kan inneholde relativt mye informasjon.

Eleven kan ha utbytte av:

- å trekke ut ett eller flere informasjonselementer når det er mange elementer som konkurrerer om oppmerksomheten, for eksempel å avlese ulike tallverdier i et diagram, slå opp i en ordliste eller å velge ut argumenter som befinner seg flere steder i for eksempel et kåseri eller en kronikk.

(Utdanningsdirektoratet, 2020c)

Disse beskrivelsene gir lærere både forslag til teksttyper som kan brukes i undervisningen og til oppgavetyper elevene kan arbeide med i tilknytning til teksten. Dette kan støtte lærere når de skal tilpasse undervisningen til elever med ulik lesekompetanse. Dersom en velger samme tekst til alle elevene, kan lærere få støtte når de skal utarbeide oppgaver på som passer til elever på ulike nivå. Lærere kan også støtte seg på disse beskrivelsene når de skal finne ulike teksttyper om et tema. Da kan en se for seg at elever på ulike mestringsnivå kan lese tekster om samme tema, men at de leser teksttyper som er tilpasset deres lesekompetanse.

### *2.3.2.3 Analyserapport*

I analyserapporten finner en resultatene på hver enkelt oppgave fra prøven (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Tekstene og oppgavene er lagt ved i sin helhet, samt prosentandelen som har valgt de ulike svaralternativene vises ved hver av oppgavene. I tilknytning til hver tekst er det også lagt inn «snakkebobler» med ulik informasjon som kan være relevant og det henvises også til «Veiledning til lærere 2020» på noen av oppgavene (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Ett eksempel på hva en slik «snakkeboble» kan inneholde er den som står i tilknytning til en av oppgavene til teksten «Tante Ulrikkes vei». Oppgaven er: «Hva synes Mohammed er den viktigste forskjellen mellom å gå på barneskolen og ungdomsskolen?» I boblen ved siden av står det en forklaring på hva elevene som har valgt galt alternativ kan ha misforstått. I oppgaven kreves det nøyaktig lesing av teksten og elevene som har svart feil, kan ha svart ut ifra egne forkunnskaper og egne erfaringer. Dette kan være et utgangspunkt for å samtale med elever om hvilke lesestrategier som er hensiktsmessig å bruke når en leser en skjønnlitterær tekst, hva som skiller en skjønnlitterær tekst fra

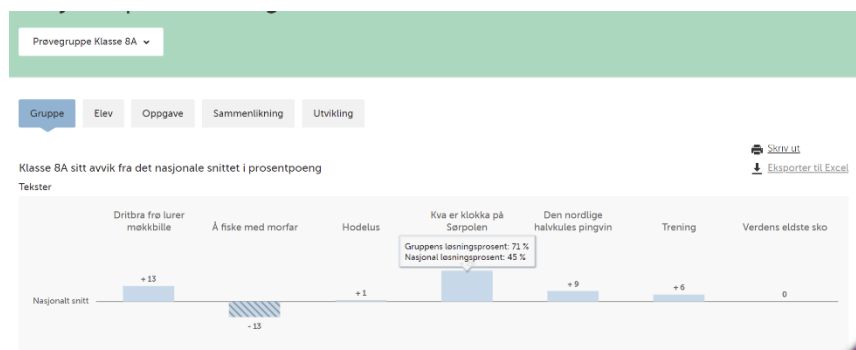
sakprosattekster eller hvordan en tar med seg kunnskap og egne erfaringer når en leser tekster (Mortensen-Buan, 2015, s. 192; Roe et al., 2018, s. 30).

#### 2.3.2.4 Resultatrapporter

Rapportene som utarbeides og som ligger i PAS, gir informasjon om elevgruppen, enkeltelever og oppgavens vanskegrad og resultat til egen gruppe sammenliknet med forrige års prøve (om det er 9. trinn) og egen gruppes resultater målt mot andre skoler i kommunen. Videre vil de ulike rapportene på individ – og gruppenivå presenteres. Rapportene som viser skolens utvikling og skolens resultater sammenliknet med kommune, fylke og nasjonalt snitt blir ikke beskrevet nærmere i denne fremstillingen. Eksemplene er hentet fra UDIRs eksempelvisning (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

Gruppens avvik fra nasjonale snittet i prosentpoeng

Figur 2.3 viser resultat for hver enkelt tekst sammenliknet med det nasjonale snittet. Gruppen som illustreres i figuren har prestert under landsnittet på teksten «Å fiske med morfar», nøyaktig på landssnittet på teksten «Verdens eldste sko» og over landssnittet på tekstene «Dritbra frø lurur møkkbille», «Hodelus», «Kva er klokka på Sørpolen», «Den nordlige halvkvules pingvin» og «Trening».



Figur 2.3 Gruppens avvik fra nasjonalt gjennomsnitt på tekstnivå

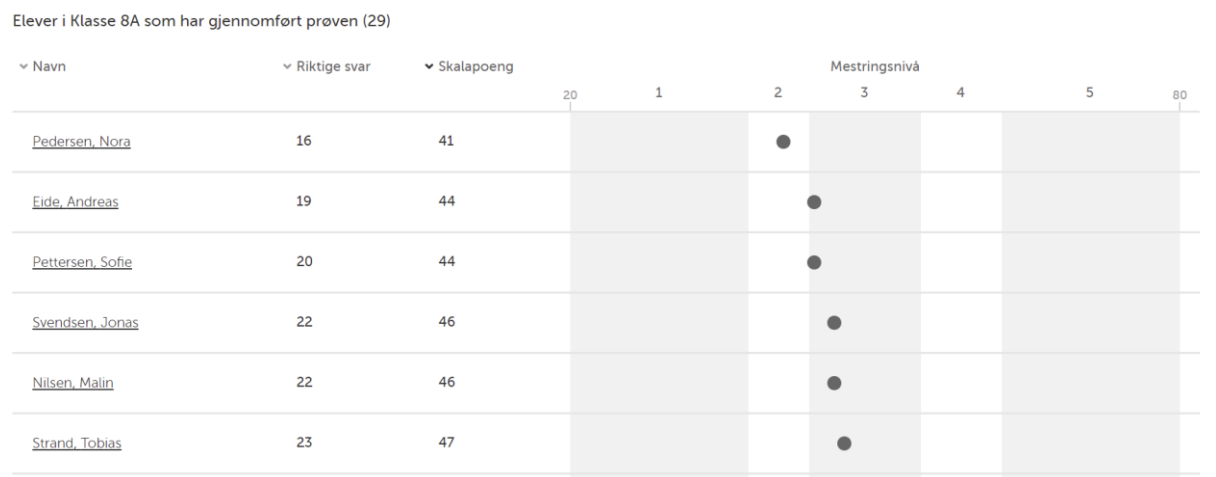
(<https://prover.udir.no/eksempelvisning#/np/3/provegruppe/5> lest: 29.4.2021)

Resultatoversikten som vist i figur 2.3 gir lærerne informasjon om hva slags teksttype elevene i gruppa strever med. I eksempelet over kunne det vært nyttig for lærerne som har klassen og tatt for seg teksten «Å fiske med morfar». Lærerne bør se på hva slags teksttype dette er og

hvilke oppgaver knyttet til denne teksten elevene ikke mestret. Videre kan det være nyttig for lærerne og undersøke hvilke fag denne teksttypen er vanlig i.

Elevenes skalapoeng og mestringsnivå

Figur 2.4 viser antall elever som har gjennomført prøven, riktig svar eleven har, skalapoeng og mestringsnivå. Mestringsnivået for hver enkelt elev vises som et punkt på skalaen. Denne rapporten er et utgangspunkt når en skal identifisere hvilke elever som trenger ulike former for tilpasninger.



Figur 2.4 Elevenes skalapoeng og mestringsnivå (<https://prover.udir.no/eksempelvisning#/np/3/provegruppe/5> lest: 29.04.21)

Enkeltelevs resultat og oppgaver på mestringsnivå

Figur 2.5 viser en elevs resultat og hvilket mestringsnivå de ulike oppgavene er på. Her vises elevenes riktige svar markert med en grønn ring rundt, feil svar vises med en strek under oppgavennummer. Om svaret er delvis korrekt er det markert med gul ring. Under rapporten står det en beskrivelse av hva som kjennetegner mestringsnivået eleven blir plassert på. I denne rapporten kan lærere undersøke tendenser i enkeltelevers svar og studere hvilke typer oppgaver eleven trenger mer øvelse i. Her vil det være nyttig å se om mange elever strever med samme oppgave, om det er oppgaver som er knyttet til en bestemt tekst eller om det er mange som strever med de samme oppgavetyperne.

Besvarelse for Nora Pedersen  
Eleven har fått 41 skalapoeng, Mestringsnivå 2 (38 - 43)

	Mestringsnivå 1	Mestringsnivå 2	Mestringsnivå 3	Mestringsnivå 4	Mestringsnivå 5
Den nordlige halvkules pingvin		26	28 29 31	30	27
Drittra fro lurer møkkbille		2 5	1 3 4 6 7		
Hodelus	14 17 18 20	16	15 19		
Kva er klokka på Sørpolen			21 22 24	23 25	
Trening	36	37	33 34 35	32	
Verdens eldste sko		38	39 40 41 42 43		
Å fiske med morfar	8 13	10 11 12	9		

○ Riktig svar   
 ○ Delvis riktig svar   
 ● Feil svar   
 ● Ikke besvart  
 Oppgavene er sortert i økende vanskelighetsgrad

## Mestringsnivå 2

Den typiske eleven på dette nivået kan

**Finne** - lokalisere tydelig uttrykte elementer i tekster med noe konkurrerende informasjon

**Tolke** - trekke slutninger eller oppfatte hovedtemaet i en tekst på bakgrunn av informasjon som ikke er tydelig uttrykt

**Reflektere** - bruke personlige erfaringer eller holdninger til å vurdere form eller innhold i tekster

Figur 2.5 Enkeltelevs resultat og oppgaver på mestringsnivå  
(<https://prover.udir.no/eksempelvisning#/np/3/provegruppe/5/elev/11> lest 29.4.21)

Dersom en klikker seg videre fra denne visningen ved å klikke på oppgavenummeret, får en også opp hvilke alternativ eleven har svart dersom eleven har svart feil. Dette er nyttig å ha kjennskap til og gir læreren et utgangspunkt for å undersøke tendenser i klassen om mange elever har samme misoppfatning. Informasjonen om egne elever kan sees opp mot veiledningsmateriellet for å se om akkurat denne distraktoren eller teksten er beskrevet mer utførlig.

**Hvordan kan NRK vite hvem som har handlet med en tomatplantasje der arbeiderne blir utnyttet?**

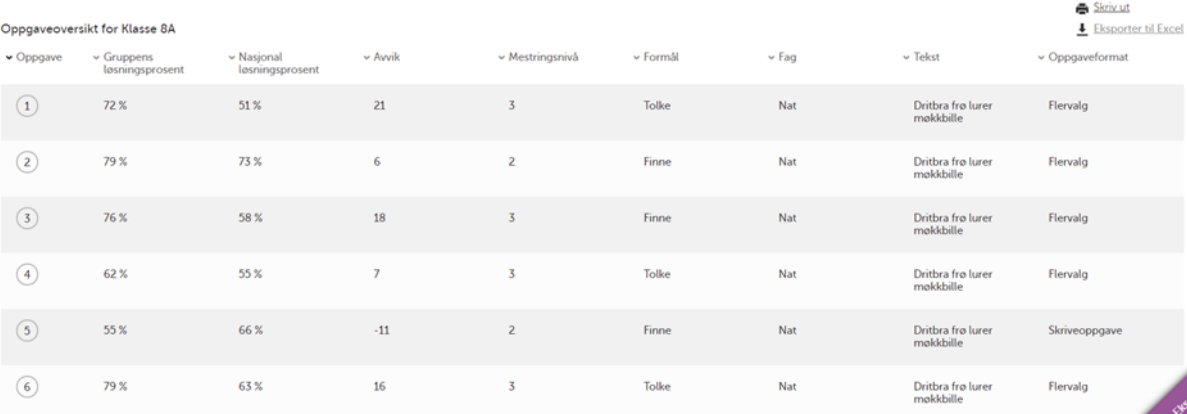
- NRK har lest dokumenter som viser hvem som har kjøpt tomater fra plantasjen.
- NRK har snakket med tomatbøndene som eier plantasjen.
- NRK har observert hvilke produsenter som har hentet tomater på plantasjen.
- NRK har snakket med afrikanske migranter som arbeider ved plantasjen.

Figur 2.6 Enkeltelevs valgte alternativ (I eksempelvisningen til UDIR ble ikke feilsvar illustrert, eksempelet er derfor fra prøven 2020)



## Oppgaveoversikt

Figur 2.7 viser oversikt over oppgavene og gir informasjon om de ulike oppgavene. Først står oppgavennummer, deretter hvor stor andel av gruppen som har fått poeng på den aktuelle oppgaven, nasjonal løsningsprosent og gruppens avvik. Videre står mestringsnivået oppgaven er plassert på, formålet med oppgaven, faget oppgaven tilhører, tekst oppgaven tilhører og til slutt hvilket format oppgaven har. Denne oversikten gir lærere informasjon om elevene strever med teksttyper som tilhører et bestemt fagområde, om det er oppgaveformål eller oppgaveformat elevene mestrer spesielt godt eller ikke mestrer og hvilket mestringsnivå oppgaven tilhører. Denne oversikten er nyttig når lærere fra ulike fag sitter sammen og studerer resultatene og vil være et godt utgangspunkt for å planlegge tekstarbeid i ulike fag.



Oppgave	Gruppens løsningsprosent	Nasjonal løsningsprosent	Avvik	Mestringsnivå	Formål	Fag	Tekst	Oppgaveformat
1	72 %	51 %	21	3	Tolke	Nat	Dritbra frø lurer møkbbille	Flervalg
2	79 %	73 %	6	2	Finne	Nat	Dritbra frø lurer møkbbille	Flervalg
3	76 %	58 %	18	3	Finne	Nat	Dritbra frø lurer møkbbille	Flervalg
4	62 %	55 %	7	3	Tolke	Nat	Dritbra frø lurer møkbbille	Flervalg
5	55 %	66 %	-11	2	Finne	Nat	Dritbra frø lurer møkbbille	Skriveoppgave
6	79 %	63 %	16	3	Tolke	Nat	Dritbra frø lurer møkbbille	Flervalg

Figur 2.7 Oppgaveoversikt (<https://prover.udir.no/eksempelvisning#/np/3/provegruppe/5/oppgave> lest 29.4.21)

### 2.4.2.5 Oppgaver i prøvene

Til sammen vil det være ca. 45 oppgaver (43 i 2020-prøven) i prøven for 8. trinn. Oppgavene som blir gitt til tekstene består av flervalgsoppgaver og åpne oppgaver. Flervalgsoppgavene har fire svaralternativer der ett alternativ er riktig og tre er andre er feil (Utdanningsdirektoratet, 2020b). De tre alternativene som er feil, kalles distraktorer og disse representerer misforståelser eller manglende forståelse av teksten eller oppgaven (Roe et al., 2018). I flervalgsoppgavene skal elevene krysse av for det de mener er rett alternativ. Fordelen med disse type oppgaver er at de tar kort tid å besvare og elevenes skriveferdigheter testes ikke. I de åpne oppgavene må elevene formulere svar med egne ord og læreren må vurdere om svaret er godkjent eller ikke og gi poeng i UDIR sitt prøveadministrasjonssystem, heretter omtalt som «PAS». De åpne oppgavene gir mulighet for at elevene kan vise evne til å resonnerer, reflektere og begrunne egne meninger, men fordi de kan vurderes ulikt av

forskjellige lærere, utgjør de aldri mer enn en firedel av oppgavene. Likevel er de viktige å ha med fordi de måler en større del av lesekompetansen (Roe et al., 2018). Oppgavene i prøvene skal hjelpe elevene til å forstå hva som er viktig i teksten de leser og oppgavene skal dekke sider både ved tekstens innhold og form. På samme måte som tekstene, skal også oppgavene kunne overføres til situasjoner både i og utenfor skolefagenes kontekst der elevene må forholde seg til tekster skrevet med ulike formål.

Oppgavene skal åpne opp for tolkning, refleksjon og kritisk lesing og er delt inn i de tre aspektene ved lesingen som er nevnt tidligere. Oppgavenes vanskegrad er avhengig av teksten og vanskegraden varierer derfor også innenfor de tre leseprosessene. Det er dermed ikke slik at en oppgave som krever tolkning eller refleksjon, alltid er vanskeligere enn en oppgave som går ut på å finne informasjon i en tekst (Roe et al., 2018). Det er både enkle og vanskelige oppgaver på prøven slik at elever med svake leseferdigheter kan få til noen av oppgavene, samtidig som de med gode leseferdigheter vil få oppgaver de synes er utfordrende (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Når elevene skal *finne informasjon* i teksten, er vanskegraden til disse oppgavene avhengig av hvor mange informasjonselementer de skal lokalisere og hvor mye konkurrerende informasjon som ellers finnes i teksten og hvor dominerende plass denne informasjonen har (Roe et al., 2018, s. 30). I leseprosessen *forstå og tolke* avhenger vanskegraden av hva slags tolkning som kreves. Denne prosessen handler i stor grad om å trekke slutninger. De enkleste oppgavene kan være å identifisere hovedtemaet i en tekst, mens de vanskeligere oppgavene kan dreie seg om å forstå hvordan ulike elementer i teksten henger sammen og at leseren kan trekke slutninger på bakgrunn av disse. Vanskegraden knytter seg også til hvor tydelig innholdet leseren trenger for å løse oppgaven, blir presentert (Roe et al., 2018, s. 30). Når eleven skal løse oppgaver i kategorien *reflektere og vurdere* er vanskegraden avhengig av hva slags refleksjon som skal gjøres. De enkleste oppgavene i denne kategorien handler om at leseren skal sammenligne eller forklare noe som er relatert til leserens egne erfaringer. De vanskeligere oppgavene krever at leseren skal begrunne synspunkter den har relatert til tekstens form eller stil eller der leseren skal stille seg kritisk til informasjon i teksten. Oppgaver der leseren skal lage egne hypoteser på noe som står i teksten, men som det ikke gis direkte forklaringer på, er også oppgaver som krever høye leseferdigheter.

#### 2.4.2.6 Tekster i prøvene

Leseprøven for 8. og 9. trinn er den samme, dette for å kunne sammenligne resultatene på 8. og 9. trinn (videre når det vises til leseprøven på 8. og 9. trinn vil den omtales som «prøven» eller «leseprøven»). Prøvene er lagd ut ifra kompetansemålene på 7. trinn og vil derfor være enklere for elever på 9. trinn enn for elever på 8. trinn. Prøven fra 2020 inneholdt 7 tekster med tilhørende oppgaver. I definisjonen som ligger til grunn for lesing i nasjonale prøver heter det at «tekster inkluderer alt som kan leses i ulike medier, ikke bare ord, men også illustrasjoner, grafiske fremstillinger, symboler og andre uttryksmåter.»

(Utdanningsdirektoratet, 2017a). Dette gjenspeiles i tekstene elevene møter i prøvene.

Tekstene skal representere tekstmangfoldet i samfunnet og inneholder tekster fra ulike medier og de kan inneholde illustrasjoner, grafiske fremstillinger eller andre uttryksmåter. Tekstene skal også gjenspeile tekstmangfoldet elevene møter i de ulike fagene og fagtilknytningen kan være tematisk eller formell og tekstene kan ofte være aktuelle i mer enn ett fag. Tekstutvalget skal gi elevene leseutfordringer som sett i lys av definisjonen som ligger til grunn for lesing i nasjonale prøver, skal måle en bred lesekompetanse (Roe et al., 2018). Tekstene er ikke pedagogiske tekster beregnet på bruk i opplæring, men autentiske og ikke produsert spesielt for prøvene. Hver prøve dekker ikke alle fagene, men over en periode på noen år vil de fleste fag være representert i prøvene. Prøven inneholder tekster på begge målformer og både skjønnlitterære tekster og sakprosaetekster. (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Tekstene skal stille krav til elevens lesekompetanse og gjenspeiler mange av de leseutfordringene som kreves for å delta i samfunnet (Roe et al., 2018).

På bakgrunn av den sammensatte og kompliserte aktiviteten lesing er, blir leseforståelse operasjonalisert i tre aspekter i prøvene: å finne informasjon i tekster, å tolke og sammenholde informasjon og å reflektere over og vurdere form og innhold i tekster (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Disse aspektene ved lesing er de samme vi finner igjen i rammeverket til PISA-prøvene og som ble omtalte i kapittel 2.1.2. De tre leseprosessene skal ikke vurderes som avgrensede delkompetanser da de ikke finnes som adskilte ferdigheter hos leseren, men de tre aspektene innebærer at elevene for eksempel har kjennskap til ulike sjangre ved at de tilpasser lesingen til de ulike type tekstene og at de har språkkompetanse slik at de forstår ord og

begreper som blir brukt. Alle prosessene skal være representert i prøven, men det kan være i ulikt omfang (Utdanningsdirektoratet, 2017a)

### 3. Metode

I dette kapittelet vil forskningsprosessen bli beskrevet. Jeg vil beskrive hva som ligger til grunn for valg av metode, hvordan datainnsamlingen ble forberedt og gjennomført og hvordan arbeidet med koding, analyse og drøfting av resultater ble gjort. Avslutningsvis diskuteres studiens etikk.

#### 3.1 Valg av metode

For å få svar på min problemstilling, ønsket jeg å komme tett på læreres undervisningspraksis. Derfor landet jeg tidlig i prosessen på at en kvalitativ tilnærming ville være hensiktsmessig. Kvalitative metoder kjennetegnes blant annet av at man interesserer seg for hvordan noe gjøres, sies, oppleves, fremstår eller utvikles. Man er opptatt av å forstå og fortolke den menneskelige erfaringens kvaliteter. Den kvalitative forskningsmetoden intervju er utviklet for å kunne belyse menneskelige opplevelser og erfaringsprosesser og man prøver å forstå konkrete personer og hvordan de tenker, føler, handler, lærer eller utvikles (Brinkmann & Tanggaard, 2012). I denne studien ønsket jeg å forstå hvordan lærere tenker og handler når de arbeider med resultatene fra nasjonale prøver i lesing og derfor ble intervju valgt som metode.

For å innhente empirisk data i en kvalitativ forskningsprosess er det flere metoder som kan velges. Det mest utbredte metoden for å få innsikt i menneskers liv og erfaringer er ifølge Tanggaard og Brinkmann (2012), det kvalitative forskningsintervjuet, men andre metoder kan også benyttes som for eksempel observasjon, feltarbeid og aksjonsforskning (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Valg av fremgangsmåte innenfor den kvalitative forskningen må styres av studiens mål. Observasjon ble vurdert som fremgangsmåter i studien, men intervju ble valgt som metode for å komme tettere på informantenes opplevelse/forestilling av egen undervisningspraksis og undervisningsplanlegging.

##### 3.1.1 Kvalitativt forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervjuet kan være mer eller mindre strukturert (Johannessen et al., 2019, s. 145). Et ustrukturert intervju er uformelt og har spørsmål rundt et tema, men

spørsmålene er ikke tilrettelagt på forhånd og de tilpasses til situasjonen. I et strukturert intervju er tema, spørsmålene og rekkefølgen på spørsmålene planlagt på forhånd (Johannessen et al., 2019). Intervjuet som ble benyttet i denne studien er et semistrukturert intervju. Det semistrukturerte kvalitative forskningsintervjuet er et intervju som ligger tett opp mot en samtale i dagliglivet, men intervjuet utføres i overensstemmelse med en intervjuguide som tar for seg bestemte temaer og som i min studie inneholder forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2018). Kvale og Brinkmann (2018) karakteriserer det semistrukturerte kvalitative forskningsintervjuet ved hjelp av tolv aspekter eller nøkkelord. Jeg vil ta kort ta for meg tre av disse nøkkelordene og det er de som beskriver det semistrukturerte kvalitative forskningsintervjuet som *deskriptivt*, *spesifikt* og *fokusert*. At intervjuet er *deskriptivt* vil si at intervjueren ønsker en så nøyaktig beskrivelse som mulig av informantens opplevelser, følelser og av hvordan de handler. Beskrivelsene bør være mest mulig nyanserte og forskerens oppgave er primært å spørre hvorfor informanten opplever og handler som de gjør (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 47). I denne studien ble det utarbeidet en intervjuguide med forslag til spørsmål rundt bestemte temaer. For å virkelig få innblikk i informantenes opplevelser og handlemåter ble det også stilt oppfølgingsspørsmål som ikke var planlagt, men som ut ifra informantenes svar ble relevante å stille for å forstå nyansene i informantenes svar. Videre kjennetegnes intervjuet av at det er *spesifikt* fordi det er spesifikke situasjoner og handlinger som beskrives. Intervjueren kan på bakgrunn av beskrivelsene komme frem til konkrete betydninger i stedet for generelle meninger (Kvale & Brinkmann, 2018). Spørsmålene i intervjuguiden ble utarbeidet på en måte som i størst mulig grad søkte å finne ut hva informantene gjorde og tenkte i spesifikke situasjoner når de arbeider med prøveresultatene. Jeg tok for meg i hvilke situasjoner de arbeider med resultatene, hvem de arbeider sammen med og hvordan arbeidet kommer til uttrykk i klasserommet. Studien tar utgangspunkt i bestemte temaer som jeg anser som sentrale i arbeidet med prøveresultatene og spørsmålene i intervjuguiden er fokusert rundt disse temaene. I intervjuet var jeg ikke opptatt av å lede informantene mot bestemte meninger om de ulike temaene, men jeg var opptatt av å få innblikk i hvordan informantene forholdt seg til temaene i sin praksis som lærer. Dette vil ifølge Kvale og Brinkmann (2018), si at intervjuet er *fokusert* (Kvale & Brinkmann, 2018).

## 3.2 Forskningsprosessen

### 3.2.1 Forforståelse

Johannessen et al. (2019) hevder at alle mennesker møter verden med en forståelse, kunnskaper og oppfatninger om virkeligheten som vi, ofte ubevisst, bruker for å tolke det som skjer rundt oss (Johannessen et al., 2019, s. 34). Min forforståelse eller forståelseshorisont vil påvirke både hva jeg observerer og hvordan jeg vektlegger og tolker disse observasjonene. I denne studien har min forforståelse betydning for hvilke spørsmål jeg velger å ha med i utformingen av intervjuguiden og hvordan jeg tolker og vektlegger informantenes svar. I denne studien var min forståelse av temaet utgangspunkt for problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jeg har siden jeg startet å arbeide i skolen som nyutdannet lærer, forholdt meg til nasjonale prøver i lesing. Med tiden har min erfaring med prøven og kunnskap om hvordan prøvene bør følges opp økt, det samme har min teoretiske kunnskap om arbeid med leseforståelse i klasserommet gjort. Erfaringene jeg har gjort meg og oppfatninger om hvordan jeg og mine kollegaer bør følge opp nasjonale prøver er en del av det som Johannessen (2019) omtaler som «bagasjen» jeg har brakt med meg inn i forskningsprosessen (Johannessen et al., 2019). Disse forhåndsoppfatningene vil også ha betydning for hvordan jeg analyserer datagrunnlaget og fordi jeg har kunnskap om temaet det forskes på har jeg bedre forutsetninger for å tolke det informantene beskriver (Johannessen et al., 2019).

Gjennom studiene har jeg fått en større teoretisk og forskningsbasert forståelse for hvilke potensiale som ligger i selve prøven og i veiledningsmateriellet som blir utarbeidet i tilknytning til prøvene. Denne teoretiske forankringen har vært en styrke når jeg som en uerfaren forsker har forsket på andre læreres praksis med prøvene. I utarbeidelsen av intervjuguiden og i analysearbeidet har min forforståelse og min erfaring som lærer vært nyttig fordi jeg selv er tett på planleggingsarbeid, men jeg har også vært bevisst på at jeg skal studere datamaterialet med et forskerblikk slik at jeg så konkret som mulig kan få en forståelse av hvordan informantene benytter seg av resultatene inn i sitt planleggingsarbeid. Det som både kan være en fordel ved å være så tett på temaet en skal forske på, kan også være en ulempe. Mine personlige meninger om hvordan en kan benytte resultatene fra nasjonale prøver kan farge min tolkning av datamaterialet. I denne studien håper jeg likevel at min forforståelse er en ressurs i forskningsarbeidet, snarere enn et problem.

### 3.2.2 Utvalg

Kvalitative studier søker å få mest mulig kunnskap om fenomenet som studeres og informantene må ha kvaliteter som kan bidra med informasjon til studien (Johannessen et al., 2019). I min studie ønsket jeg å undersøke hvordan lærere benytter seg av resultatene fra nasjonale prøver i lesing. For å få tak i informanter som kunne belyse dette, var kriteriene informantene måtte oppfylle for å være med i studien at de selv rapporterte at de bruker og at de synes resultatene fra nasjonale prøver er nyttige, når de skal planlegge undervisningen sin. Å velge informanter til en kvalitativ studie gjøres på bakgrunn av en vurdering om hvem som kan bidra til å belyse det studien skal undersøke. Det betyr at forskeren har et tydelig mål med utvelgelsen av informanter, det blir gjort en strategisk og kriteriebasert utvelgelse (Johannessen et al., 2019).

Informant én valgt ut ved en målrettet utvalgsmetode, det vil si at informanten ble valgt ut fra kriteriene for deltakelse som beskrevet over. Jeg har tidligere jobbet med informant én og hun rapporterte at hun aktivt bruker resultatene når hun planlegger undervisningen. Informant to ble valgt ut ved hjelp av såkalt «snøballmetoden». Metoden karakteriseres av at enkelte personer blir plukket ut til en studie basert på at de er i målgruppen for studien. Disse personen spør så igjen andre personer de vet kan passe til å være med i studien (Johannessen et al., 2019). I min studie skjedde dette da informant én spurte en kollega om hun ønsket å være med i studien. Den siste informanten, informant tre, ble valgt ut på bakgrunn av en e-post som ble sendt til forskjellige rektorer der rektorene ble spurt om de hadde ansatte som brukte resultatene fra nasjonale prøver når de planlegger sin undervisning. Kriteriet rektorene skulle forholde seg når de skulle finne informanter var formulert som at lærerne selv skulle rapportere at de bruker prøvene i undervisningsplanlegging, ikke hvilke lærere rektorene mente at benyttet resultatene (vedlegg 5).

I utvelgelsen ble det ikke lagt vekt på undervisningsfag, antall år lærerne hadde arbeidet i skolen, utdanning eller klassetrinn de underviste på. En variasjon i dette kan derimot være en fordel, da en av antakelsene jeg hadde før studien startet var at lærere som rapporterer at de bruker resultatene aktivt i sin undervisning arbeider med fagspesifikk lesing i flere fag enn i



norskfaget. Utvalget i studien består av tre kvinnelige lærere som i denne studien har fått de fiktive navnene Anna, Berit og Camilla. Videre følger en presentasjon av informantene med informasjon som kan være relevant for prosjektet.

Tabell 3.1 Presentasjon av informantene

Navn (fiktivt)	Alder	Antall år som lærer	Undervisningsfag
Anna	49 år	24 år	Engelsk, engelsk fordypning, matte, krle og programmering.
Berit	27 år	2 år	Norsk, engelsk, kunst og håndverk og design og redesign.
Camilla	38 år	11 år	Norsk, samfunnsfag og krle

Alle underviser i dag på ungdomsskolen, men Anna har tidligere også jobbet på mellomtrinnet på barneskolen, videregående skole og i voksenopplæringen. Alle tre jobber i dag på mellomstore ungdomsskoler på Østlandet. Det er variasjon i informantenes alder og antall år de har jobbet i skolen. To av informantene underviser i norsk og to underviser i engelsk, men ellers er det også variasjon i undervisningsfag.

### 3.2.3 Utvikling av intervjuguide

I semistrukturerte intervju foregår intervjuet som en interaksjon mellom forskerens spørsmål og informantens svar. Noen av spørsmålene er planlagt på forhånd, med en intervjuguide som utgangspunkt, mens andre spørsmål kommer til underveis i intervjuet på bakgrunn av det informanten svarer (Johannessen et al., 2019; Tanggaard & Brinkmann, 2012). Fordelen ved en slik struktur på intervjuet er at jeg på den ene siden hadde spørsmål som jeg på forhånd hadde en tanke om at kunne belyse problemstillingen. På den annen side gjorde en slik struktur at jeg kunne være fleksibel i intervjusituasjonen og gripe tak i det informanten svarte og bygge videre på dette for å få større innsikt i informantenes opplevelser ved bruk av prøveresultatene. Ved å stille oppfølgingsspørsmål basert på informantenes svar, kan det

komme frem flere nyanser i svarene som ikke ville kommet frem ved kun å stille spørsmålene som var planlagt på forhånd (ref. semistrukturert kvalitativt intervju som deskriptivt).

Når en skal utarbeide en intervjuguide, må forskeren først identifisere sentrale temaer knyttet til den overordnede problemstillingen (Johannessen et al., 2019). Da jeg skulle utarbeide intervjuguiden til denne studien, lagde jeg først noen innledende faktaspørsmål om lærernes alder, utdanning og erfaring. Videre tok jeg utgangspunkt i forskningsspørsmålene og så disse opp mot lærerveiledningen for nasjonale prøver og opp mot teori om hva som kjennetegner god leseopplæring (Duke & Pearson, 2009; Mortensen-Buan, 2015; Shanahan & Shanahan, 2008; Utdanningsdirektoratet, 2020c). De fem temaene jeg endte opp med og utarbeidet spørsmål ut ifra var: *rammer for arbeid med prøveresultatene, bruk av resultatrapporter, tekstarbeid i klasserommet, oppgaver i prøven og nivådeling (differensiering)*. Innenfor disse temaene utarbeidet jeg igjen spørsmål. Spørsmålene var i hovedsak åpne, men med noen lukkede spørsmål til hvert tema. Ett eksempel på ett av de lukkede spørsmålene var: *Når resultatene foreligger, studerer du resultatene sammen med kollegaer?* Til spørsmål av denne typen, hadde jeg planlagt spesifiserende oppfølgingsspørsmål dersom informantene svarte bekreftende på spørsmålet (Kvale & Brinkmann, 2018). Ett eksempel på et slikt spesifiserende spørsmål var: *Studerer du resultatene sammen med lærere som har samme fag som deg?* Jeg hadde også planlagt oppfølgingsspørsmål til de åpne spørsmålene. Noen av spørsmålene som var planlagt i intervjuguiden, krevde inngående oppfølgingsspørsmål for at informantene så konkret som mulig skulle beskrive ulike sider ved sitt planleggingsarbeid og metodebruk (Kvale & Brinkmann, 2018). Dette var spørsmål av typen; «Jobber du med alle tekstene eller noen få? Hvis du kun bruker noen av tekstene; hvilke kriterier går du ut ifra når du skal velge tekster?»

Å intervjuer krever øvelse og for å teste ut spørsmålene, ble det gjennomført et pilotintervju av en lærer på egen arbeidsplass. Pilotintervjuet ga meg nyttig informasjon som gjorde at jeg gjorde endringer på noen av spørsmålene i intervjuguiden. Endringene bestod i at jeg formulerte flere spørsmål som helt konkret omhandlet hva informantene gjorde med tekstene og oppgavene fra nasjonale prøver i klasserommet. En annen endring var at jeg i utgangspunktet hadde til hensikt å gi informantene en tekst fra nasjonale prøver de skulle skissere et undervisningsopplegg rundt. Etter gjennomføringen av pilotintervjuet så jeg at

dette ikke var med på å besvare problemstillingen min slik jeg ønsket og jeg tok dette momentet bort.

#### 3.2.4 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene er gjennomført ved tre ulike anledninger. Intervjuene skulle i utgangspunktet foregå på informantenes skoler for å gjøre det så enkelt som mulig for informantene og for å skape en trygg ramme rundt intervjuet. Rammen rundt et intervju dreier seg i hovedsak om stedet intervjuet foregår og er noe som kan påvirke et intervju (Johannessen et al., 2019). På grunn av rødt nivå på skolene i den ene kommunen ble det ikke mulig for meg å reise til skolene og vi måtte finne andre løsninger for å gjennomføre to av intervjuene. Intervjuet av Anna foregikk hjemme hos henne. Å gjennomføre intervju hjemme hos informanten kan være forbundet med fare for forstyrrelser av andre personer eller av husdyr, men i dette tilfellet forløp intervjuet uten forstyrrelser. Intervjuet av Berit foregikk digitalt gjennom Teams. Ved å bruke Teams kunne jeg både se og høre informanten på en god måte. Både informant Berit og jeg er godt vant med å bruke Teams, så det var ingen utfordringer knyttet til det tekniske. Teksten og rapportene som Anna og Camilla fikk i papirutgave i løpet av intervjuet, fikk Berit tilsendt på e-post rett i forkant av at intervjuet startet. Dette var avklart i mailkorrespondanse i forkant. At intervjuet foregikk digitalt og der jeg som intervjuer kun så ansiktet til Berit, kan ha påvirket intervjuet. Mye kommunikasjon er ikke-verbal og formidles gjennom kroppsspråk (Kvale & Brinkmann, 2018). Det at jeg kun så ansiktet til Berit, kan ha gjort at for eksempel tegn på at hun ble utilpass på grunn av spørsmålene har blitt oversett. Det digitale intervjuet var det som tok kortest tid, 34 minutter. De to andre varte noe lenger, men alle intervjuene tok mindre enn en time å gjennomføre.

#### 3.2.5 Transkripsjon av intervjuene

Kvale og Brinkmann (2018) hevder at en transkripsjon er en oversettelse fra talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2018). I prosessen med å oversette må en foreta en rekke vurderinger og beslutninger. I denne prosessen blir intervjuene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse, og ifølge Kvale og Brinkmann (2018) er denne struktureringen i seg selv begynnelsen på analysen (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 206). Det ingen fasit på hvordan intervju skal transkriberes. Forskeren må derimot finne ut hva som er nyttig transkripsjon (Kvale & Brinkmann, 2018).

Når muntlig språk skal transkriberes til skriftlig språk, vil informasjon som for eksempel stemmeleie gå tapt. I noen studier kan stemmeleie og kroppsspråk i intervjusituasjonen være meningsbærende, og en må finne transkripsjonsmetoder der en til en viss grad ivaretar dette. I denne studien er det meningsinnholdet som er interessant og det er derfor ikke lagt vekt på å transkribere på en måte som får frem stemmeleie eller kroppsspråk. Intervjuene er transkribert ordrett, men tenkepauser og latter er utelatt, se vedlegg 2 for transkripsjonsnøkkel. Jeg transkriberte selv alle intervjuene og pilotintervjuet ble transkribert før gjennomføringen av intervjuene med informantene. Etter gjennomføringen og transkripsjonen av pilotintervjuet, diskuterte jeg gjennomføringen og refleksjoner jeg gjorde meg med veileder. Etter denne samtalen med veileder gjorde jeg spørsmålene mer spesifikke og av veileder fikk jeg også råd om hvordan jeg kunne forbedre intervjuteknikken ved lytte enda mer aktivt og å kunne gi respons til informanten ved bruk av oppmuntrende utsagn og å oppfordre informantene til å komme med detaljerte svar. Dette var gode råd som jeg forsøkte å følge i de neste intervjuene jeg gjennomførte. Intervjuene med Anna og Berit ble gjennomført to påfølgende dager og deretter transkribert ferdig før intervju tre ble gjennomført ca. en måned senere. Ved at jeg hadde transkribert pilotintervjuet i tillegg til intervjuene med to av informantene gjorde at jeg følte meg enda tryggere i intervjusituasjonen og var mer bevisst på å hvilke oppfølgingsspørsmål jeg burde stille i det siste intervjuet.

### 3.2.6 Analyse og tolking

Ifølge Tanggaard og Brinkmann (2012) forberedes ideelt sett analysen allerede i designfasen av intervjuprosjektet, men ofte starter analysen i selve intervjusituasjonen (Tanggaard & Brinkmann, 2012). Kvalitativ data gir ikke mening i seg selv, de må tolkes (Johannessen et al., 2019, s. 159) Kategorisering og koding av datamaterialet gjør at det blir mer tilgjengelig for å kunne tolkes og kodingen fører ofte til en kategorisering som innebærer at meningen i lange intervjuuttaleler reduseres til færre og enklere kategorier (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 228).

Analysen av intervjutranskripsjonene er i denne studien gjort med fokus på meningsinnholdet, datamaterialet leses fortolkende og med et ønske om å forstå meningen i informantenes

erfaringer (Johannessen et al., 2019, s. 171). Ifølge Malterud (1996) kan en dele analyse av meningsinnhold inn i fire hovedfaser; *å få et helhetsinntrykk, å identifisere meningsdannende enheter, å abstrahere innholdet i de enkelte meningsdannende enhetene og å sammenfatte betydningen av dette* (Malterud, 1996). Når forskeren leser gjennom datamaterialet i sin helhet, danner forskeren seg en oversikt over materiellet før det blir brutt ned til mindre elementer. I denne første fasen peker det seg ut temaer som kan være med på å belyse problemstillingen. Da jeg jobbet med datamaterialet i denne tidlige fasen merket jeg meg ved temaer som pekte mot forskningsspørsmålene i studien. I den andre fasen handler det om å finne meningsbærende elementer i materiellet. I denne fasen ble tekstelementer som ga kunnskap og informasjon om temaene jeg merket meg i den første fasen, identifisert. Disse tekstelementene ble kodet ved bruk av kodeord (Malterud, 1996). Jeg sorterte tekstelementene i hovedkategorier som var knyttet til problemstillingen for studien og forskningsspørsmålene. I denne fasen så jeg det som nødvendig å endre noe på forskningsspørsmålene for studien. Jeg la til ett forskningsspørsmål fordi det kom frem ting i datamaterialet som var interessant for studien, i tillegg slo jeg sammen to forskningsspørsmål til ett. I denne fasen ble det tydeligere hvordan datamaterialet belyste problemstillingen. Da kodene var kategorisert, kom det tydeligere frem at noen koder hang tettere sammen enn andre og jeg sorterte kodene i mer hensiktsmessige koder eller kategorier. Dette er fasen som kalles kondensering. Mitt arbeid med å analysere intervjuetekstene var en veksling mellom å utvikle kategorier og å kode teksten og i løpet av analyseprosessen fikk jeg stadig ny kunnskap og dette førte til at koder og kategorier måtte endres. Til slutt i dette arbeidet, før jeg skulle begynne å tolke dataene, så jeg gjennom kodene og kategoriene for å undersøke om dette var i tråd med inntrykket jeg hadde da jeg leste gjennom tidlig i analysearbeidet. I denne fasen, som kalles sammenfatning, la jeg til enda flere koder (Johannessen et al., 2019). Fordi jeg stadig endret koder og kategorier etter hvert i analysearbeidet har det som kom frem i intervjuet vært med på å utvikle studien, samtidig som det ble tydelig at min formulering av forskningsspørsmål ikke hadde tatt høyde for bredden i det informantene benyttet resultatene fra nasjonale prøver til. Gjennom hele skriveprosessen har kodene endret seg, noen overlapper hverandre og flere av kategoriene har de samme kodene under seg. Tabell 3.2 viser forskningsspørsmålene, kategoriene og kodene slik de var på slutten av analysearbeidet.

Tabell 3.2 Oversikt over forskningsspørsmål, kategorier og koder

Forskningsspørsmål	Kategorier	Koder
Hva forteller lærere om hvordan og til hva de bruker resultatene fra nasjonale prøver i lesing til?	Rapporter	Hvilke rapporter benyttes?
	Hva brukes rapporter til?	Rangere elever Rangere skole Teksttyper Oppgavetyper Utfordringer i enkelttekster/oppgaver Differensiering
Hvordan bruker lærerne resultatene fra nasjonale prøver sammen med kollegaer?	Rammer	Felles møtetid vs. alene Ledelsen initierer arbeidet
	Hva brukes rapportene til?	Identifisere elever Rangere elever Bekreftede tidligere antakelser Rangere tekster Rangere oppgaver
	Etterarbeid med tekstene	Fagspesifikk lesing Fagspesifikke strategier Identifisere leseutfordringer Studere teksttyper
	Oppgaver	Studere oppgavetyper Differensiering
Hva rapporterer lærere at de bruker resultatene til når de skal planlegge undervisning for hele grupper og for enkeltelever?	Identifisere elever	Svake Sterke
	Tilpasse tekster	Lengde Vanskegrad/Kompleksitet
	Tilpasse oppgaver	Antall Type: Finne-oppgaver Forstå og tolke-oppgaver Reflektere og vurdere
	Modelltekster	Sjanger Struktur Innhold
Hva rapporterer lærere at de bruker resultatene til når de skal planlegge og gjennomføre tekstarbeid?	Bruke tekster fra prøven som modelltekster	Sjanger Struktur Innhold
	Etterarbeid med tekstene	Spesifikke prøvetekster Tekster med lignende utfordringer Hvordan brukes tekstene? Lesestrategier Fagspesifikk lesing
	Oppgaver	Spesifikke oppgaver fra prøven Oppgaver med lignende utfordringer Hvordan brukes oppgavene?

For å gi kvalitativ data mening, må den tolkes (Johannessen et al., 2019). Kodingen kan ikke erstatte fortolkningsarbeidet, men den er en forutsetning for å forstå meningsinnholdet i datamaterialet og for å kunne tolke og drøfte funn i materialet. Det er derfor viktig at kodingen og kategoriseringen ikke stykker opp materialet slik at helheten blir borte (Johannessen et al., 2019). I kapittel 4 blir sitater som er hentet fra intervjuene presentert og satt inn i en kontekst for å gi leseren grunnlag for å vurdere sitatenes relevans for studien. Sitatene representerer funnene innenfor de ulike kategoriene og kodene på en god måte og de skal være med på å tydeliggjøre funn i studien. Funnene i mitt datamateriell blir drøftet ut ifra relevant teori og på den måten settes de inn i en teoretisk ramme.

### 3.3 Studiens kvalitet

Johannessen (2019) benytter seg av begrepene pålitelighet (reliabilitet), troverdighet (intern validitet), overførbarhet (ekstern validitet) og bekreftbarhet (objektivitet) for å vurdere kvalitet på kvalitative undersøkelser (Johannessen et al., 2019). Begrepene er hentet fra Guba og Lincoln (Guba og Lincoln 1985; 1989 i Johannessen et al., 2019) som hevder at kvalitative undersøkelser må vurderes på en annen måte enn kvantitative undersøkelser der begrepene reliabilitet og validitet blir brukt (Johannessen et al., 2019, s. 229). Videre i redegjørelsen for studiens kvalitet vil Guba og Lincolns begrep brukes.

Studios pålitelighet handler i stor grad om hvordan datainnsamlingen har foregått. I denne studien er det intervjuene som har styrt datainnsamlingen og det er meg som forsker som er måleinstrumentet. Ingen har den samme erfaringsbakgrunnen som meg og det vil være umulig for en annen forsker å duplisere min forskning (Johannessen et al., 2019). Ved å beskrive fremgangsmåten, valg og avveielser tydelig gjennom hele forskningsprosessen, styrkes påliteligheten til studien (Johannessen et al., 2019). Troverdigheten i studien dreier seg om i hvilken grad forskningsmetodene som er benyttet og funn i studien representerer virkeligheten den studerer. Metoden som er benyttet, vil påvirke resultatene av studien (Johannessen et al., 2019). Intervjuguiden som ble utviklet i denne studien, ble utviklet med utgangspunkt i teori og i veiledningsmateriell som UDIR har fått utarbeidet i tilknytning til prøvene. Dette er med på å styrke studiens troverdighet.

Ifølge Johannessen (2019) har all forskning til hensikt å kunne trekke slutninger utover de umiddelbare opplysningene som samles inn (Johannessen et al., 2019). Ved kvalitative undersøkelser handler det om hvorvidt en kan etablere beskrivelser og forklaringer som kan brukes på andre områder enn det som studeres og dette kalles overførbarhet. I denne studien forskes det på noe som veldig mange lærere i Norge har en tilknytning til. Det er ikke alle lærere som gjennomfører og følger opp nasjonale prøver i lesing, men veldig mange har en tilknytning til dette arbeidet. Derfor vil mange kunne kjenne seg igjen i det denne studien undersøker. Likevel er det en del norske lærere som ikke ville ha rapportert at de synes resultatene fra nasjonale prøver er et nyttig verktøy, noe som var kriteriet for å være med i denne studien. Det betyr at ikke alle funnene i denne studien er overførbare til alle lærere som har tilknytning til gjennomføringen av nasjonale prøver i lesing. Likevel er det trekk ved

hvordan ledelsen legger til rette for arbeid med prøvene og arbeid med leseforståelse i klasserommet som kan være overførbare.

Bekreftbarhet i forskningen handler om i hvilken grad resultatene i forskningen kan bekreftes av andre lignende studier og at det som kommer frem i studien er et resultat av denne studien og ikke forskerens opplevelser av det som studeres (Johannessen et al., 2019). I denne studien har jeg blant annet tatt utgangspunkt i tidligere forskning på hvordan lærere arbeider med nasjonale prøver og hvordan lærerne oppfatter skoleledelsens tilrettelegging for dette arbeidet (Gunnulfsen, 2018). Jeg har også presentert forskning som tar for seg hvorvidt og hvordan norske ungdomsskolelærere underviser i lesestrategier (Magnusson & Frønes, 2020). Jeg har forsøkt å underbygge mine funn så godt som mulig med funn fra blant annet studiene som er nevnt her. Ved å beskrive valgene jeg har foretatt meg og så godt jeg kan redegjort for refleksjonene jeg har gjort meg underveis, vil jeg hevde at leseren har gode muligheter for å vurdere fremgangsmåtene som er valgt.

### 3.3.1 Etske refleksjoner

I kvalitativ forskning kan det være en spenning mellom å oppnå kunnskap og å ta etske hensyn. På den ene siden ønsker en som forsker å komme dypt inn i temaet, noe som kan innebære at informantene krenkes, samtidig ønsker forskeren å vise respekt for informantene med det som konsekvens at informasjonen informantene gir, kun gir et overfladisk bilde av temaet (Kvale & Brinkmann, 2018). Denne studien omhandler ikke personlige forhold, men for noen kan det å fortelle om egen undervisningspraksis kjennes som noe personlig. Kriteriet for å være informant i studien var at informantene selv rapporterer at de benytter seg av prøveresultatene og slik sett forteller de om noe som de selv anså som noe positivt ved egen undervisningspraksis. En etsk problemstilling er likevel at det i studien diskuteres hvorvidt informantene egentlig benytter seg av resultatene på en hensiktsmessig måte, sett i lys av teorien, eller om de kun benytter seg av resultatene på en overfladisk måte og som ikke gagnar elevenes leseundervisning. Hvordan en skal forholde seg til dette som forsker er et dilemma. En forsker som skriver om et slikt dilemma er Åsa Wedin (Wedin, 2020). Hun tar opp i sin debattartikkel «Att handtera mindre goda exempel – dilemma för praktisknära forskning» (2020) hvordan en som forsker kan forholde seg til forskning på undervisning som



kan betraktes som mindre god (Wedin, 2020). Hun skisserer to alternativer måter å håndtere dette på. Det ene er å unngå å vise det som blir oppfattet som mindre god undervisning, dette kan ifølge Wedin (2020) gi et feilaktig bilde av virkeligheten. Det andre alternativet er å vise denne forskningen frem, men også å analysere årsakene til den mindre gode undervisningen på en måte som gjennomføres med respekt for de involverte lærerne (Wedin, 2020).

Alle informantene ble forelagt et informasjonsskriv der de ble informert om studiens formål, de ansvarlige for prosjektet og behandling av personopplysninger. Intervjuet var frivillig, og informantene kunne trekke samtykket til deltakelse når de ønsket det. Intervjuene ble tatt opp på lydopptaker og prosjektet ble meldt inn til NSD og godkjent der (vedlegg 3).

## 4. Presentasjon og drøfting av funn

Gjennom intervjuene med informantene ble studiens tema, problemstilling og forskningsspørsmål utdypet og i dette kapittelet blir funn i datamaterialet presentert. Funn blir drøftet og tolket i lys av teori som ble presentert i kapittel 2. Studiens problemstilling og forskningsspørsmål er:

Hva forteller lærere om hvordan og til hva de bruker resultatene fra nasjonale prøver til?

- Hvordan bruker lærerne resultatene fra nasjonale prøver sammen med kollegaer?
- Hva rapporterer lærere at de bruker resultatene til når de skal planlegge undervisning for hele grupper og for enkeltelever?
- Hva rapporterer lærere at de bruker resultatene til når de skal planlegge og gjennomføre tekstarbeid?

4.1 Hvordan bruker lærerne resultatene fra nasjonale prøver sammen med kollegaer?

4.1.1 Hvordan legger ledelsen til rette for oppfølging av prøvene?

Ett av funnene i denne studien er at lærerne rapporterte at ledelsen ved skolen ikke hadde innkalt til møter der prøveresultatene ble diskutert. Anna sa at ledelsen hadde «gjennomgått» resultatene, men ikke lagt opp til noe videre arbeid med resultatene: «Fortalt sånn som alle ledelser gjør, sånn, går gjennom resultatet. Sånn er det i år, sånn var det i fjor.» (Anna)

Informantenes svar tyder på at etterarbeid med prøveresultatene initiert av ledelsen og i avsatt tid, er litt tilfeldig og at det varierer fra år til år hvordan det blir gjennomført.

I år har det blitt veldig uformelt. Det blir sånn at vi sitter og snakker om det. Mens vi ser på det hver for oss (Anna).

Ikke sånn at det er satt av tid, men vi har sett på resultatene hver for oss og så har vi diskutert hva vi har sett, trender og sånt (Berit).

[...] det har vært litt ymse fra år til år hvordan vi har gjort det. Men jeg synes de siste åra, de siste kullene jeg har hatt så synes jeg det har vært mer fokus på å se på resultatene. Ledelsen har printet ut resultatene og så har vi fått beskjed om å se på det (Camilla).

Berit har jobbet få år som lærer og har ikke så lang erfaring med etterarbeidet med nasjonale prøver og har dermed ikke så stort sammenligningsgrunnlag, men Camilla sier at hun synes ledelsen legger bedre til rette for etterarbeid nå enn det som har vært gjort tidligere.

Det det synes jeg det blir lagt bedre til rette for i det siste enn i de første årene jeg jobba. Da fikk du resultatet og så det var det. Og så var det opp til meg selv om jeg skulle ta tak i det eller hvordan jeg skulle gjøre det. (Camilla)

Selv om Camilla uttrykker at ledelsen er mer aktiv i etterarbeidet nå, tyder likevel svaret på at det ikke er avsatt god tid på lærermøter slik at lærerne blir godt kjent med prøvene og resultatene. UDIR understreker at skoleledelsen har et ansvar å legge til rette for at lærere får avsatt god tid til felles samarbeid om resultatene (Utdanningsdirektoratet, 2020c). I intervjuet med Anna refererer Anna til arbeidsmåter hun har vært vant til i en kommune hvor hun tidligere har jobbet på ulike skoler. Skolene hun jobbet på hadde tilnærmet like arbeidsmetoder og en kan anta at det var enighet om arbeidsmetodene i kommunen. Ved skolene Anna jobbet på i denne kommunen ble resultatene først drøftet i lærermøter og så hadde hver enkelt lærer møte med ledelsen.

Nå har det jo vært på forskjellige skoler, da. Ja, da jeg jobbet i «xx» kommune så var det jo veldig trykk på det [oppfølging av nasjonale prøver] der. Da ble vi jo innkalt til ledelsen etter at vi hadde diskutert resultatene for å si hva slags tiltak vi satte inn for å heve de svake. Eller hvilke elever vi skulle heve og hvordan. Så da ble det jo veldig forpliktelser over det. Du skal ha færre på nivå 1 neste år, for eksempel da. Så det var nok der føringene lå, ofte. Og så var det hva kan dere gjøre for å heve. (Anna)

Videre forteller Anna at det var lærere som jobbet på samme trinn som satt sammen i lærermøter før enkeltlæreren hadde samtaler med ledelsen; «Samme klasse eller gruppe, samme trinn. Trinn var det.» (Anna) Her tyder det på at ledelsen var avgjørende for hvordan Anna jobbet med oppfølgingen av prøvene. Arbeidsmåten Anna refererer til er i tråd med

UDIRs forslag til etterarbeid fordi det kan synes som om lærerne fikk god tid til arbeidet med resultatene og at ledelsen hadde en forventning om at arbeidet ble fulgt opp. At etterarbeidet føles forpliktende og at ledelsen er tydelig i arbeidet med resultatene, påvirker ifølge Gunnulfsen og Roe (2018) lærerne ved at lærerne er mer positive til arbeidet med resultatene. På skoler der ledelsen ikke har kompetanse til å legge til rette for godt etterarbeid med prøvene, uttrykte lærerne at de manglet kunnskap om hvordan de skulle bruke resultatene (Gunnulfsen & Roe, 2018). Min studie viser at selv om ledelsen ikke legger til rette for etterarbeid, kan det tyde på at Anna tar med seg kunnskapen om hvordan hun kan nyttiggjøre seg av prøveresultatene fordi hun har gjort seg erfaringer med hvordan arbeid med resultatene kan gjøres. Likevel reflekterer Anna rundt at hun i år ikke har arbeidet så systematisk med tekstarbeidet som hun gjorde da hun arbeidet på skoler der ledelsen var tydelig og hadde klare forventninger til oppfølgingen av prøvene: «Så da er det fort gjort å bare legge [tekstene] vekk når en er ferdig. Jeg har jobba mye mer systematisk med tekstene derfra før» (Anna). De to andre informantene, Berit og Camilla, jobber også på skoler der ledelsen ikke legger til rette for etterarbeid slik UDIR anbefaler. På tross av dette, synes begge at prøveresultatene er nyttige for dem i planleggingen av undervisning.

#### 4.1.2 Jobber lærerne sammen med kollegaer eller alene?

Alle informantene forteller at de samarbeider med andre lærere om prøveresultatene. Først og fremst samarbeider de med andre kontaktlærere og svarene tyder på at samarbeidet blir innledet fordi lærerne har de samme elevene og at undervisningsfag er av mindre betydning når de skal innlede samarbeidet. Berit beskriver det slik: «Gjerne hun jeg er kontaktlærer med i den ene klassen, vi jobber ganske tett på det. [...] altså lærere som du har elever sammen med. Har jeg pratet en del med. Resultater og sånt.» (Berit)

Selv om informantene forteller om samarbeid på tvers av fag, kan det tyde på at det er tilfeldig hvilke faglærere som sitter sammen. Det kan tyde på at det er praktiske hensyn som avgjør hvem som diskuterer og reflekterer rundt resultatene. Camilla forteller en del om hvilke lærere hun samarbeider med og også hun bekrefter at det er praktisk å samarbeide med den hun deler klasse med.

Jeg deler klasse med en annen dame og hun har matte og naturfag og når jeg har fått svarene. [...] da er det mer naturlig å se på resultatene sammen. Men så når man ser på hva de har skåret dårlig på, da så kan jo det være naturlig å snakke med naturfaglæreren og liksom tenke at; ser du noe av det i naturfag for eksempel? [...] Det har vært mer tilfeldig fordi hun har matte og naturfag og da tar vi bare alt. Men det har ikke vært bevisst tenkt, faktisk. (Camilla)

Her kan det synes som om lærerne bruker tiden de samarbeider om resultatene til å bekrefte og finne støtte for sitt inntrykk av eleven. Lærerne tar utgangspunkt i tidligere erfaringer de har med eleven og ser om det er koherens mellom resultatene og disse erfaringene. Om lærerne i dette møtet hadde fulgt UDIRs veiledning, hadde Camilla og kollegaen undersøkt om eleven strevde med tekster som var typiske for naturfag og så diskutert hvordan naturfaglæreren kunne jobbet med denne type tekster. Om Camilla og kollegaen hadde diskutert hvordan de videre skulle planlagt leseundervisning i de ulike fagene, hadde det vært i tråd med det Shanahan og Shanahan (2008) skriver om å arbeide med tekster på fagets premiss og at leseundervisning må skje i alle fag og av alle lærere (Shanahan & Shanahan, 2008). Både i sitatet over og i det som følger kan en si at Camilla i samtaler med kollegaer bruker resultatene for å lage hypoteser rundt dataene hun får tilgang til gjennom nasjonale prøver.

Og det er jo litt interessant da og se om for eksempel hvis man ser at en elev i norsk sliter med forståelse og kanskje skårer dårlig på noe da. Om de for eksempel gjør det samme i engelsk. (Camilla)

I tillegg til å lage seg en slags hypotese, prøver Camilla å se etter mønstre hos eleven. Å lage seg hypoteser hevder Breiter og Light (2006) er en del av *datafasen* der data ikke har en mening i seg selv, men er avhengig av den eller de som studerer dataene om hva slags mening dataene gir (Breiter & Light, 2006). Når lærerne ser etter mønstre, slik som Camilla gjør når hun undersøker om eleven gjør det samme i norsk og i engelsk eller naturfag, setter hun dataene inn i en sammenheng og er over i *informasjonsfasen*. For å komme over i *kunnskapsfasen* der resultatene fører til kunnskap og til at Camilla og kollegaene handler ut ifra denne kunnskapen, må resultatene tolkes på en måte som gjør at lærerne kan sette inn målrettede tiltak (Breiter & Light, 2006). For Camilla og kollegaen kan det synes som om

arbeidet med resultatene stopper opp i *informasjonsfasen* fordi de ikke ser eller gjør endringer ut ifra elevenes resultater på prøven og egen undervisning.

I Vestheim (2017) sin studie der skoler som har oppnådd gode resultater på nasjonale prøver over tid, var et kjennetegn ved skolene at de hadde rektorer som var engasjerte og tydelige (Vestheim, 2017). Ledelsene ved disse skolene hadde evnen til å sette mål som var forankret i hele kollegiet og målene var knyttet nært til lærernes undervisningsoppgaver (Vestheim, 2017). I denne studien er ikke elevenes eller skolens resultater på nasjonale prøver undersøkt, men i veiledningsmateriellet til nasjonale prøver trekkes det frem at det er viktig at ledelsen setter av god tid og legger til rette for arbeid med prøvene. Videre står det at; «Når ledelsen og lærerne i fellesskap bruker resultatene som utgangspunkt for å reflektere over egen praksis, blir også undervisningen bedre, noe som kommer elevene til gode.» (Utdanningsdirektoratet, 2020c)

4.2 Hva rapporterer lærere at de bruker resultatene til når de skal planlegge undervisning for hele grupper og for enkeltelever?

Nasjonale prøver skal være et redskap i elevens læreprosess og være med å utvikle elevens grunnleggende ferdigheter i lesing (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Elever har ulike ferdigheter og møter tekster på forskjellig vis. Forskningsspørsmålet som er tittelen på dette delkapittelet, handler om hvordan lærere bruker resultatene når de skal planlegge for hele grupper og enkeltelever. Spørsmålet er formulert ut ifra en antakelse om at lærere kan bruke prøvene og prøvemateriellet til å bedre differensiere undervisningen og dermed planlegge undervisning til enkeltelever. Funn i denne studien tyder på at tilpasningene hovedsakelig rettes mot elevene som har svake leseferdigheter og at det er kun en av informantene som uttrykker at hun benytter resultatene når hun skal planlegge undervisningen for de elevene som skårer middels og høyt på leseprøvene. Denne læreren har en tanke om at den undervisningen hun gjør som er rettet mot de svake elevene også er nyttig for de andre elevene, for eksempel i arbeidet med læringsstrategier: «Mye av det kan du jo bruke uansett, altså det som gjelder læringsstrategier og lesestrategier. Det fungerer jo for alle [...]» (Anna) Alle informantene knytter planleggingen av leseundervisning og differensiering tett sammen og videre vil jeg skrive om dette arbeidet under ett.

#### 4.2.1 Hvilke rapporter bruker informantene når de planlegger for hele grupper?

Ett av hovedfunnene i studien min er at alle informantene uttrykker at de bruker rapportene for å identifisere svake elever. Berit og Camilla forteller at de gjør det tidlig i prosessen når de ser på resultatene. Da studerer de spesielt rapporten som rangerer elevene etter skalapoeng (jf. figur 2.4). Både Camilla og Berit viser til at denne rapporten gir en rask og god oversikt over hvilke elever som har oppnådd lav skår. Slik som Berit uttrykker det her: «Den synes jeg er ganske grei for å se til å begynne med i alle fall, da for å se hvor de ligger hen. Ligger de veldig langt inn på 2'ern eller ligger de mer mot [nivå] 1.» (Berit) På samme måte uttrykker Camilla at rapporten er nyttig: «Da er det lettere å se hvor den enkelte ligger, da og i forhold til mestringsnivå. For den er veldig lett å lese og så finner du først det og så kan du gå i dybden etterpå.» (Camilla)

I motsetning til de to andre informantene benytter Anna rapporten som gir et bilde av hvordan gruppen har prestert sammenlignet med landssnittet (figur 2.3) i starten av arbeidet med resultatene.

Den her ser jeg ofte på, den som viser avviket det er mellom min gruppe og landssnittet.. [...] Også synes jeg denne [peker på rapporten med oversikt over hvilke oppgaver de enkelte elever har mestret] er interessant også. Noen elever med spesifikke vansker de får jo ofte til en del ting på vanskelige oppgaver. Samtidig som de bommer på sånn helt enkle, så er det jo helt greit for både de og meg å vite om. (Anna)

#### 4.2.2 Hva bruker lærerne rapportene til når de skal planlegge undervisning?

En kan si at Anna ser gruppa på et overordnet nivå, identifiserer utfordringene på tekst – og oppgavenivå før hun går videre på individnivå. Funn i denne studien kan tyde på at informantene har forskjellig inngang til bruken av resultatene fra nasjonale prøver. Camilla og Berit identifiserer de svake elevene og tar utgangspunkt i dette når de skal planlegge undervisningen sin. I intervjuene uttrykker de ikke at de bruker de andre rapportene for å få mer innsikt i hva utfordringene til elevene er, men at den kunnskapen de får om klassen ved å se elevenes skalapoeng er det som avgjør hvordan de tilpasser undervisningen. Berit forteller

at når hun har identifisert de svake elevene, bruker hun beskrivelsene av mestringsnivåene (jf. tabell 2.3 og figur 2.5) for å gjøre tilpasninger.

Ja, det er jo litt, hva er det som beskriver hva de mestrer på de ulike nivåene. Det er jo et mål at alle elevene skal mestre noe når de arbeider på skolen og da er det jo viktig at de ikke forstyrres av for mange ting. Jeg vet jo for eksempel at på mestringsnivå 1 beskrives med at man blir gjerne forstyrret av hvis det er andre elementer enn det de skal jobbe med. Så for dem å bare få ei nettside å skulle jobbe med vil være veldig vanskelig. Så da kan jeg i forkant ha kopiert teksten inn så den ikke ligger på nettet.  
(Berit)

Når Berit forklarer at hun tilpasser teksten ved å kopiere teksten til elevene slik at den ikke inneholder forstyrrende elementer, tyder det på at hun sikter til annonser og såkalte «pop-ups» som kommer opp i tekster som leses på internett. I beskrivelsen av mestringsnivåene som en finner i Rammeverket for nasjonale prøver (2017a) står det at elever på mestringsnivå 1 kjennetegnes ved at de kan *lokalisere tydelig uttrykte elementer i tekster med lite konkurrerende informasjon* (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Det kan tyde på at Berit oppfatter begrepet *konkurrerende informasjon* som for eksempel annonser som nevnt over og ikke konkurrerende informasjon som en finner i løpende tekst. Et eksempel på slik konkurrerende informasjon fra årets prøve er i teksten «Sauen som kunne fly» der et av spørsmålene spør etter hva ett bestemt avsnitt handler om. Mange av elevene som har svart galt på dette spørsmålet har gitt et svar som antyder at de har blandet sammen to ganske like hendelser som er omtalt i det aktuelle avsnittet. Da vil det konkurrerende elementet være den andre hendelsen. I veiledningsdokumentene fra UDIR blir dette presentert for at lærere kan få veiledning til å forstå hvorfor elevene svarer galt. Selv om Berit benytter seg av prøveveiledningen og prøveresultatene, kan det tyde på at hun ikke utnytter eller er fullstendig klar over all informasjon dette materialet kan gi henne om elevenes leseferdigheter og at det her ligger et potensiale i prøvene og veiledningene som ikke blir fullstendig utnyttet.

Alle informantene uttrykte at de til en viss grad bruker rapportene gjennom hele året når de skal planlegge undervisningen. På spørsmål om hvordan hun planla undervisningen i det lange og mellomlange tidsspennet, svarer Anna:



Ja, jeg gjør jo det. [...] Jeg bruker de når jeg planlegger, ja. Jeg bruker de spesielt i starten av nye perioder. Da finner jeg de frem for å se på hva slags type tekster jeg bør bruke og hva jeg bør legge vekt på. Spesielt gjelder dette i krle fordi der er det så mange tekster en kan lese. (Anna)

Anna er den eneste av de tre informantene som forteller at hun bruker resultatene for å planlegge for hele grupper. I sitatet over forteller hun at hun ser på rapportene når hun skal planlegge for en ny undervisningsperiode og legger rapportene til grunn når hun skal finne tekster å bruke i undervisningen. Det synes som om Anna velger tekster til sin undervisning selv, mens Berit velger tekster i fellesskap med andre lærere.

Ja, og så varierer vi på de som lager de enklere versjonen av en tekst for eksempel. Så at det ikke blir liggende på en lærere hele tiden hvis man er så uheldig å ha mange som trenger den tilpasningene. (Berit)

Her blir tilpasningene gjort ut ifra hva lærerne betrakter som tilpasninger av tekst, ikke ut ifra hensyn til hva de enkelte elevene ikke mestrer. Trekk ved teksten er en faktor som kan påvirke leseforståelsen (jf. Sweet & Snow, 2003). Likevel er det også andre faktorer som spiller inn (jf. Mortensen-Buan, 2015; Sweet & Snow, 2003). At Anna selv velger tekster til sin undervisning, kan tyde på at hun er mer bevisst på at tekstene skal passe leseferdighetene til elevene i sin gruppe.

Camilla og Berit beskriver ikke at de bruker resultatene like konkret som Anna. De uttrykker at data fra rapportene ligger som bakgrunnsinformasjon om elevene, noe de alltid har med seg når de skal planlegge undervisningen.

[...] ikke så bevisst som man kunne håpet da, fordi at det jeg gjør er at jeg legger merke til de elevene man bør legge merke til i en sånn rapport og så tar jeg meg noen notater på de og så har jeg de bak øret hele veien. (Camilla)

[Jeg bruker ikke resultatene] så veldig mye, men jeg har jo spesielt de [elevene] som ligger på de lave mestringsnivåene. Jeg tenker jo på dem når jeg velger tekster jeg vil jobbe med. (Berit)

Det kommer frem at både Berit og Camilla benytter resultatene hovedsakelig når de skal tilrettelegge for de svakeste leserne og Camilla uttaler dette eksplisitt:

Men altså, de elevene som klarer seg fint legger vi jo bare bort og så blir det de med utfordringer, da, eller at det plutselig dukker opp en elev som man tenker at «herregud», her har dem skåret dårlig. Hva er grunnen til det? Hun er jo egentlig flink, eller man har fått inntrykk av at her er det en sterk elev, da. (Camilla)

Spørsmålet Camilla stiller seg er et godt utgangspunkt for å gå dypere inn i de ulike rapportene rundt elever som har resultater som er uventede. Camilla uttrykker ikke i denne sammenhengen, eller i andre deler av intervjuet, at hun benytter seg noe særlig av de andre rapportene. En kan derfor anta at selv om Camilla er i gang med en tankeprosess rundt elever som oppnår resultater som var uventede for læreren, blir potensialet som ligger i det å undersøke flere rapporter og studere hva slags type tekster og oppgaver eleven skåret spesielt svakt på, lite utnyttet. I det samme utsagnet kan en også tolke det dithen at Camilla bruker resultatene til å bekrefte antakelser hun allerede har om elevers prestasjoner. De elevene som Camilla ser «klarere seg fint» studeres ikke i det hele tatt. Dette bekrefter at Camilla bruker resultatene for å identifisere de svake elevene, mens elevene som skårer godt eller som forventet, ikke studeres nærmere. I veiledningsmateriellet er det beskrevet hva elevene på alle mestringsnivå har utbytte av å jobbe med, og en kan anta ut ifra det Camilla sier her at elevene på de høyeste mestringsnivåene ikke får tilrettelegging på samme måte som elevene som skårer lavt.

Videre i utsagnet til Camilla sier hun at «hun er jo egentlig flink». I det Camilla sier her kan det ligge en tvil om prøvens validitet og at det prøveresultatene på nasjonale prøver viser, ikke stemmer med resultater eleven har vist tidligere og at den informasjonen Camilla har om eleven fra før er mer valid. Altså at det kan være noe ved akkurat denne prøven eller prøvegjennomføringen som gjør at eleven skårer lavt. Utsagnet kan også tyde på at Camilla

ikke føler hun har verktøy for å identifisere elevens utfordringer. Ved å gå inn i veiledningsmateriellet kunne Camilla fått mer informasjon om det var spesielle tekster eller oppgaver denne eleven skåret svakt på og sett dette opp mot informasjonen hun har fra før om denne eleven. På den måten kunne Camilla brukt veiledningsmateriellet som en ressurs og et verktøy i arbeidet og fått en bredere informasjon om leseferdighetene til eleven og tilrettelagt undervisningen bedre

I motsetning til Camilla forteller Anna at hun er i ferd med å endre praksis når hun forteller hva hun bruker data fra rapportene til.

Men det er der jeg kjenner at jeg nok må snu litt på ting. [...] For jeg har jo egentlig brukt de til å, holdt på å si, tilrettelegge undervisninga for de svake elevene. For det har vært så veldig mange av de i de elevgruppene jeg har undervist før. Men jeg har på en måte, det har slått meg nå at de trenger jo faktisk like mye tilrettelegging de som er sterke da. (Anna)

Om en ser disse utsagnene opp mot Breiter og Light (2006) sine tre faser for å observere læreres prosess med å forstå og bruke prøveresultater pedagogisk, kan det tyde på at Anna er nærmere kunnskapsfasen enn de to andre (Breiter & Light, 2006). Det betyr at hun i større grad kan sies å se sammenhengen mellom elevenes resultater og deretter endre egen undervisningspraksis på bakgrunn av resultatene. Camilla og Berit foretar til en viss grad en analyse av resultatene, men uttrykker ikke at de endrer undervisningspraksis ut ifra hva resultatene på prøvene viser. Rangnes og Gourvennec (2018) hevder at lærerne som var med i deres studie der de undersøkte læreres samtale om pedagogisk bruk av flerspråklige elevers prøveresultater, ikke fullt ut utnyttet informasjonen om prøveresultatene som ligger i PAS og dette er i tråd med funn i min studie (Rangnes & Gourvennec, 2018). Rangnes og Gourvennec (2018) peker på at årsaker til dette kan være at enkelte sider ved det å analysere prøveresultater kan være fremmede for lærere, at lærerne syntes de hadde fått nok informasjon ved kun å se på deler av resultatoversikten eller at de andre resultatvisningene ikke opplevdes som nyttige (Rangnes & Gourvennec, 2018). I min studie kommer det ikke tydelig frem hvorfor Berit og Camilla hovedsakelig benytter seg av den ene rapporten, men det at begge uttaler at de «har med seg» resultatene når de planlegger, kan tyde på at rapporten de har brukt har gitt den informasjonen som de anser som mest nyttig.

4.3 Hva rapporterer lærere at de bruker resultatene til når de skal planlegge og gjennomføre tekstarbeid?

4.3.1 Hvordan bruker lærerne tekstene fra nasjonale prøver i klasserommet?

I intervjuene uttrykker Anna og Camilla at de ikke systematisk bruker tekstene fra nasjonale prøver i undervisningen. Anna forteller at hun ikke har jobbet spesifikt med tekstene i år, men at hun tidligere har gjort det: «Jeg har gjort det før, men ikke gjort det i år. [...] Jeg har brukt dem til lesetrening. Rett og slett. Brukt dem sånn som nasjonale prøver gjør det, men gjort det eksplisitt» (Anna). Hun knytter det opp mot at ledelsen ved skolen hun jobber ved nå ikke legger så stor vekt på nasjonale prøver.

Det jeg merker er jo det at vi har en ledelse nå, der jeg jobber nå, som ikke legger så stor vekt på nasjonale prøver. Så da er det fort gjort å bare legge de vekk når en er ferdig. Jeg har jobba mye mer systematisk med tekstene derfra før. (Anna)

Camilla forteller at hun har plukket ut noen av tekstene som hun ser at også de elevene som har skåre høyt har strevd med og brukt disse i undervisningen.

Det eneste jeg kan gjøre er at jeg kan plukke ut noen tekster jeg ser de har strevd med og også de som de flinke har syntes har vært litt vanskelige, så har vi kanskje sett på den sammen. Hva er det i teksten som er vanskelig? Hvorfor var det vanskelig å hente ut informasjon fra denne teksten? Og det er jo mest for å få tilbakemelding fra dem og at jeg kan se på hva slags type tekster er det vi må jobbe mer med. [...] For noen ganger kan det jo være sånn at jeg synes at tekster kan være litt kranglete og så har det egentlig gått helt fint. Og så har jeg en helt annen oppfatning enn dem. (Camilla)

I starten av sitatet over, kan det tyde på at Camilla mangler kunnskap om hvordan prøven kan brukes sammen med elevene. I sitatet der hun hevder at «det eneste» hun kan gjøre er å finne tekstene elevene har strevd med, tyder det på at hun både mangler kunnskap om hva som ligger i veiledningsmaterialet, samt hvordan prøvene er ment å skulle brukes i klasserommet (jf. Gunnulfsen & Roe, 2018; Rangnes & Gourvenec, 2018). Videre stiller Camilla spørsmål

som er relevante når en arbeider med tekster og det kan være interessant å lytte til hva elevene uttrykker når en skal finne ut av hvorfor elevene oppfatter tekster som vanskelige. Dette er i tråd med det Mortensen-Buan (2015) skriver om at det kan være nyttig å la elevens stemme komme frem i samtaler om lesing (Mortensen-Buan, 2015). Samtidig understreker Mortensen-Buan (2015) at det er viktig at det blir tatt notater ved slike samtaler for at ikke viktig informasjon skal gå tapt (Mortensen-Buan, 2015). Det kan tyde på at Camilla ikke fører slike notater og at det derfor kan være vanskelig å følge opp disse samtalene. Camilla kunne funnet denne informasjonen ved å studere flere av rapportene og veiledningsmateriellet til UDIR. Der presenteres flere av tekstene detaljert med beskrivelser av hva som gjør tekstene vanskelige, hypoteser om hvorfor mange elever svarer galt blir også presentert og forklart. For å få et tydeligere bilde av hva som utfordret elevene med tekstene, kunne hun brukt samtaler med elevene som et supplement til rapportene i PAS og veiledningsdokumentene.

#### 4.3.2 Hvordan brukes tekstene fra nasjonale prøver i lesing som modelltekster?

Alle informantene forteller at de til en viss grad bruker tekstene fra nasjonale prøver som modelltekster når de skal finne tekster å bruke i undervisningen. Lærerne i denne studien underviser i ulike fag og selv om de bekrefter at de bruker tekstene fra nasjonale prøver som modelltekster i alle fagene de underviser i, tyder det på at det er noe tilfeldig hva kriteriene for arbeidet er og at det ikke jobbes systematisk med teksttypene.

Det har vi gjort litte grann, det er jo naturlig når vi har sett gjennom hva som har vært der. Så ser vi jo hva de har slitt med og da har vi jo i alle fall tenkt litte grann på at vi skal jobbe med de tekstene vi så. Nå husker jeg ikke helt sånn overordnet hva de sleit med på trinnet, men vi har det som en baktanke. I norskgruppa i alle fall (Berit)

Senere i intervjuet forteller Berit at lærerne som underviser i norsk på samme trinn, finner tekster sammen som de bruker på hele trinnet. Camilla forteller at hun noen ganger bruker tekstene fra prøvene som modelltekster.

Nei, det er jo litt med det å se hvordan type tekst man er ute etter, hvordan den er bygd opp, hva er innholdet. Hva er budskapet i teksten? Og så må man jo prøve å finne liknende tekster, da. Som er samme, litt samme modell da. Oppbygning for eksempel. Jeg synes jo ofte at nasjonale prøver har gode tekster, de er veldig spot on på hva de er

ute etter. Så det er jo fint å bruke dem som eksempler og se hva andre tekster kan man finne som er ganske like, da. (Camilla)

Her gir hun uttrykk for at tekstene i prøvene er gode og at trekk ved tekstene, for eksempel struktur og budskap er trekk som hun prøver å finne i andre tekster også. Alle informantene uttrykker at det er andre faktorer enn teksttypene i nasjonale prøver som avgjør hvordan de velger tekster å bruke i undervisningen sin. Både Berit og Camilla uttrykker at de ofte bruker læreboktekster og andre tekster som er tilpasset undervisning, for eksempel tekster fra lærebøkens nettsider. «Det er nok mye læreboktekster, det er det. Men så bruker vi også en del det Leseverktøyet til Fagbokforlaget.» (Berit) Som en kontrast til dette uttrykker Anna at hun ikke finner tekster fra ett bestemt sted, men bruker tekster fra ulike læreverk og ulike nettsteder: «Nei, det kan være overalt, altså. Jeg vet ikke om jeg kan gi deg et spesielt sted, heller. Noe er fra læreverk, forskjellige læreverk. Mens andre er fra nettsider.» (Anna).

Læreboktekster kjennetegnes av å ha en ganske autoritær forfatter og lærebøker presenterer fakta som elevene ikke skal tvile på (Roe et al., 2018). Det kan være vanskelig å lære elevene å lese kritisk og reflektert dersom en hovedsakelig benytter seg av læreboktekster og elevene må presenteres for og lese tekster som er skrevet med andre hensikter enn læreboka (Mortensen-Buan, 2015; Roe et al., 2018). Dette underbygges også av forskningen til Ryen og Frønes (2020) om norske elevers ferdigheter i å reflektere over og vurdere informasjon (Ryen & Frønes, 2020). Om elevene i hovedsak leser tekster med en autoritær forfatter og med fakta som det ikke skal stilles spørsmålsteget ved, øver ikke elevene opp ferdigheter i å stille spørsmål ved forfatterens meninger eller å kunne uttale seg om struktur i teksten dette kan påvirke hva slags tekstkompetanse eleven oppøver. Definisjonen som ligger til grunn for lesing som grunnleggende ferdighet (2017c) understreker at kunnskap om ulike typer tekster og deres funksjon, er en viktig del av det å kunne lese (Utdanningsdirektoratet, 2017c). UDIR anbefaler å bruke de konkrete tekstene fra nasjonale prøver i klasserommet i etterkant av prøvene slik at arbeidet med prøven blir en naturlig del av leseopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Roe et al. (2018) skriver at dersom tekstene fra prøvene både tas i bruk og påvirker lærerne til å ta i bruk flere autentiske tekster i undervisningen, vil dette være med på å utvikle skolens tekstmangfold (Roe et al., 2018).

#### 4.3.3 Hvordan brukes oppgavene fra nasjonale prøver i lesing som modelloppgaver?

Informantene er tydeligere på at de bruker og hvordan de bruker oppgavene fra årets nasjonale prøve som modell når de skal jobbe med tekstarbeid. Når de svarer at de bruker oppgavene som modeller, knytter informantene dette til de tre oppgavekategoriene *å finne informasjon i tekst, forstå og tolke og å reflektere og vurdere*. Berit viser til at tekster de jobber med ofte har oppgaver som er kategorisert ut ifra disse kategoriene.

[...] det er jo ofte sånn at når vi arbeider med tekst så er det noen finne-oppgaver, noen tolke-oppgaver og noen refleksjons-oppgaver. Det blir jo litt sånn gradvis at man gjør det, når man arbeider med noveller i norsk for eksempel. At det er oppgaver som går inn i de ulike kategoriene. (Berit)

Som nevnt over, svarer Berit at hun bruker tekster fra lærebøker eller andre pedagogiske tekster. Hun bruker også oppgavene som er utarbeidet til disse tekstene.

Jeg starter med å, ofte så har jo de tekstene vi jobber med oppgaver allerede og da ser jeg på de oppgavene som allerede ligger der og så plasserer jeg de oppgavene som de fleste vil mestre øverst i rekkefølgen av hvordan oppgavene skal gjøres. Og de oppgavene som krever litt mer refleksjon og mer vurdering og tolkning litt lenger ned. For de som er litt sterke de kommer ofte fortere gjennom sånne finne-oppgaver for eksempel. (Berit)

I dette utsagnet kan det for det første tyde på at det ligger en antakelse om at «finne-oppgavene» alltid er enkle oppgaver og at det er den type oppgaver de svake leserne bør jobbe med. Vanskegraden til finne-oppgaver avhenger av flere ting, blant annet av hvor mange informasjonselementer leseren må lokalisere. Mestringsnivå 1 beskrives ved at en typisk leser på dette nivået mestrer leseren å lokalisere «tydelig uttrykte informasjonselementer med lite konkurrerende informasjon», mens på nivå 5 mestrer elevene å «lokalisere og kombinere informasjon, ofte implisitt eller godt skjult, fra ulike steder i én eller flere tekster. Skille relevant informasjon fra sterkt konkurrerende informasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2017b). De to mestringsnivåene viser et spenn i ferdigheter, fra å finne informasjon som ligger lett tilgjengelig i teksten til å finne informasjon som kan være vanskeligere tilgjengelig med mye konkurrerende informasjon. Det Berit sier her samsvarer med det som er diskutert tidligere i

kapittelet om Berit sine refleksjoner rundt hva som kan være forstyrrende elementer i en tekst. Det kan tyde på at hun ikke er bevisst på at begrepet «forstyrrende elementer» rommer både informasjon som er skrevet i teksten *og* bilder eller andre illustrasjoner.

For det andre kan det tyde på at Berit antar at svake lesere ikke mestrer tolke – og refleksjonsoppgaver. Oppgavene som det antydes at er noe vanskeligere, blir plassert etter finne-oppgavene slik at svake lesere ikke rekker oppgavene av typen tolke – og refleksjonsoppgaver og dermed ikke får øve på denne oppgavetypen. På samme måte som med oppgaver der elevene skal finne informasjon i tekst, kreves det ulike ferdigheter når elevene skal forstå og tolke eller reflektere og vurdere innholdet på ulike mestringsnivå. Å reflektere og vurdere på mestringsnivå 1 vil si at en typisk elev på dette nivået mestrer «å bruke personlige meninger til å kommentere form eller innhold i en tekst», på nivå 5 kan en typisk elev blant annet utforme hypoteser på bakgrunn av egne kunnskaper (Utdanningsdirektoratet, 2017b). I årets prøve viser analyserapporten i PAS at en oppgave som krever at elevene tolker en graf var den enkleste oppgaven på hele leseprøven og en kan anta at en del av de elevene som kom ut på mestringsnivå 1 mestret denne oppgaven (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dersom Berit hadde studert resultatrapportene hadde hun funnet ut hvilke oppgavetyper elevene ikke mestret og at finne-oppgavene ikke alltid er de enkleste oppgavetyperne. Slik kunne hun ha tilpasset oppgavetyperne elevene skulle jobbe med, enda bedre. I følge Roe et. al (2018) og Ryen og Frønes (2020) strever elever med å trekke slutninger fra tekster (Roe et al., 2018; Ryen & Frønes, 2020). Sett i lys av det Duke og Pearson (2009) hevder om at elever som kun er vant til å få en oppgavetype, for eksempel finne-oppgaver, vil disse leserne ubevisst lese tekster med mål om å finne fakta når de leser (Duke & Pearson, 2009). Dette bygger opp under en motsatt tankegang enn det Berit uttrykker i intervjuet og elever som har skåret lavt på tolke– og refleksjonsoppgaver nettopp bør jobbe mer med denne oppgavetypen og at Berit heller bør tilpasse vanskelighetsgraden innenfor leseferdighetene *forstå og tolke* og *reflektere og vurdere*. Dersom oppgaver som krever disse ferdighetene alltid kommer til slutt av oppgavene som skal gjøres, kan det føre til at elever som har lav lesehastighet eller som jobber sent aldri eller sjelden kommer så langt som til å arbeide med oppgaver som øver opp leseferdigheter som krever at de skal lese for å *forstå, reflektere og vurdere* innhold i tekster.



Camilla er også til en viss grad bevisst på de ulike oppgavekategoriene. Hun svarer at hun ikke bruker resultatene fra de ulike oppgavekategoriene bevisst når hun planlegger, men hun ønsker at elevene skal bli bedre på å tolke og forstå.

Ikke bevisst, men jeg er jo hele tiden ute etter at de skal bli bedre på å tolke og reflektere for det. Fordi faktaforklaringer kan de jo finne, kan de lese så kan du jo lese deg til å finne svar på fakta. Eller finne en forklaring, egentlig. Og så er det jo den refleksjonen og tolkningsbiten man vil de skal modnes på. Så jeg er nok mer opptatt av den biten og bruker den mer. Men jeg tenker nok ikke så mye på når jeg har fokus på det at det var det de skåret dårlig på på nasjonale prøver. Det gjør jeg nok ikke. Men det stemmer jo likevel da. (Camilla)

En kan anta at hun rangerer oppgavene ut ifra at det er enklere å finne informasjon enn å *reflektere og vurdere* og at hun ikke fullt ut er klar over bredden i de ulike leseprosessene. Det kan også tyde på at hun verdsetter ferdighetene å *reflektere* og å *tolke* høyere enn å *finne* informasjon i tekst. Det tyder på at både Camilla og Berit har en misoppfatning rundt hvordan de ulike oppgavetyper er inndelt i ulike mestringsnivå. Både Berit og Camilla kunne fått mer innsikt i hva som gjør en oppgave vanskelig om de hadde sett på sammenhengen mellom resultat, oppgavetype og tekst og dermed fått en bredere innsikt i elevenes lesekompetanse. Når det kan tyde på at de ikke gjør denne koblingen, kan en anta at de ikke fullt ut utnytter prøvenes potensiale.

Anna er den eneste informanten som sier at hun jobber helt konkret med oppgavene fra prøvene sammen med klassene sine. Dette gjøres i sammenheng med at hun jobber konkret med tekstene fra prøvene. På spørsmål om hvordan hun jobber med oppgavetyper sammen med gruppene sine, svarer hun:

Det er jo, det blir jo mye fokus på lese – og læringsstrategier, altså. Bruke de ulike lese – og læringsstrategiene. Også, ja å gjøre det eksplisitt. Hvilke ord er det som gjør at du tolker det sånn? Også jobber jeg nok mye med sånn tekstgrammatikk for å få sammenheng i tekstene eller for å klare å finne informasjon. Vi ser gjerne på hvordan tekstene henger sammen, altså tekstbindere, avslutning, innledning og struktur. (Anna)

Det er interessant å se at Anna tilsynelatende kobler sammen arbeid med begreper, struktur og å finne informasjon i teksten. Det peker mot at Anna har en tanke om at for å finne informasjon i teksten må elevene også kjenne til hvordan teksten er bygd opp og hvordan de ulike delene i tekstene henger sammen. Mortensen-Buan (2015) sammenlikner det med å gå inn i et nytt landskap uten kart og kompass om en ikke tar et overblikk over hvordan teksten er organisert før en starter å lese. Videre hevder Mortensen-Buan (2015) at ikke alle elever tar seg tid til å se over teksten de skal lese, men gjennom samtaler om tekster og bevisstgjøring om struktur kan elever etter hvert erfare at det er hensiktsmessig å skaffe seg et overblikk over teksten (Mortensen-Buan, 2015). Når Anna sier at hun arbeider eksplisitt med lese – og læringsstrategier, er dette i tråd med det Shanahan og Shanahan (2012) og Magnusson og Frønes (2020) skriver om at om elevene skal kunne ta i bruk læringsstrategier selvstendig, må undervisningen som er rettet mot bruk av strategier gjøres eksplisitt (Magnusson & Frønes, 2020; Shanahan & Shanahan, 2012).

Berit beskriver en annen måte å arbeide med læringsstrategier på og det kan tyde på at arbeidet med lesestrategier ikke blir gjennomført så eksplisitt av Berit som av Anna. Det kan virke som om Berit underviser i lesestrategier på en måte som er mer løsrevet fra den vanlige leseundervisningen.

Det har vi hatt fokus på i høst. Jeg prøver å finne ut hva slags lesestrategier de liker, hva som fungerer for dem. Men også hvordan lesestrategier fungerer til ulike formål. Så det har vi også litt fokus på. (Berit)

Berit sitt svar er mer i tråd med det Magnusson et. al (2019) fant om norske læreres bruk av læringsstrategier i undervisningen (Magnusson et al., 2019). Det kan tyde på at Berit er opptatt av at elevene skal finne strategier som passer dem og bruke dem selvstendig, men at hun ikke underviser eksplisitt i dette og at det heller ikke er en integrert del av tekstarbeidet i klasserommet. Arbeid med strategier bør være en integrert del av tekstarbeidet i klasserommet og undervisning i dette bør vedvare over tid (Veenman et al., 2006).

## 5. Avslutning

### 5.1 Oppsummerende refleksjoner

Målet for denne studien var å undersøke hvordan nasjonale prøver i lesing brukes av lærere som opplever prøvene som nyttige når de planlegger leseundervisning og hvordan de bruker resultatene og prøvene i undervisningen. Gjennom å intervju tre ungdomsskolelærere har jeg fått innblikk i hva disse lærerne bruker resultatene til og hvordan de bruker resultatene i sin hverdag som lærere. En forventning jeg hadde til informantene i studien, var at de fulgte opp resultatene fra prøvene i tråd med UDIRs anbefalinger i veiledningsmateriellet. Kriteriene jeg satt da jeg skulle finne informantene, var at de selv skulle rapportere at de benytter seg av resultatene og at de synes resultatene er nyttige når de planlegger undervisningen sin. Å sette et slikt kriteriet indikerer at det på den ene siden finnes en gruppe lærere som bruker resultatene og finner dem nyttige, på den annen side at det finnes en gruppe lærere som ikke bruker og heller ikke finner resultatene nyttige. Jeg ser i ettertid at dette er en forenkling av synet på læreres bruk av nasjonale prøver. I rammeverket til nasjonale prøver ligger det en forventning om at alle lærere skal benytte og følge opp resultatene når de foreligger. Spørsmålet som har vokst frem hos meg underveis i arbeidet med studien er derfor; ville jeg egentlig fått et negativt svar fra noen lærere om å være med i studien, dersom andre faktorer som for eksempel manglende tid og mulighet ble fjernet? For å tydeliggjøre hva jeg mener; hvem vil vedgå at resultatene ikke er nyttige eller at en ikke følger de opp, når forventningene om å gjøre akkurat det, er så sterke? Det er spørsmål som ikke denne studien gir svar på, men som det er verdt å ha med seg.

Som tidligere beskrevet i studien, viser forskning at det er mange norske lærere som ikke ser nytteverdien av prøvene, at arbeidet med prøvene tar for mye tid som heller kan brukes på andre ting og at ledelsen har i mange tilfeller avgjørende betydning for hvordan lærernes holdninger til prøvene er (Gunnulfsen & Roe, 2018). De tre informantene i min studie, viser derimot en positiv holdning til prøvene og oppfølgingen av disse, til tross for at tilretteleggingen av arbeidet med prøvene fra ledelsens side, ikke følger anbefalingene fra UDIR som er beskrevet i veiledningsmateriellet. Selv om resultatene i studien avvek noe fra de antakelsene jeg hadde før jeg startet arbeidet, belyser studien hva informantene bruker prøven og resultatene til. To av de tre lærerne som var med i studien brukte hovedsakelig

resultatene fra prøvene til å identifisere elever med svake leseferdigheter og disse lærerne uttrykte at prøvene ga dem nyttig informasjon om elevenes lesekompetanse. Det å identifisere elevene med svake leseferdigheter har en verdi i seg selv fordi en da lettere kan differensiere undervisningen og være bevisst på elever som strever med lesing. For å identifisere de svake elevene benytter lærerne få av rapportene, gjerne bare en eller to. Alle rapportene sett under ett gir et bredt grunnlag for å få informasjon om både enkelteleven og hele grupper. At to av lærerne i denne studien hovedsakelig bruker et fåtall av rapportene, gir lærerne derfor et smalere grunnlag for å kunne forstå hva slags lesekompetanse elevene innehar. Rapporten de to lærerne forteller at de bruker mest, er også av en slik art at den viser hvilke elever som kan trenge tilpasninger, men rapporten gir lite informasjon om elevens lesekompetanse. For å kunne sette inn målrettede tiltak, må lærerne supplere den informasjonen de får om gruppa med andre rapporter som gir mer informasjon på individuelt nivå. Dette kan være en medvirkende årsak til at differensieringen i hovedsak dreide seg om å gi elevene med svake leseferdigheter tilpasninger. Dersom lærerne hadde benyttet seg av flere av rapportene, kunne lærerne fått en dypere forståelse av elevene med gode leseferdigheter og også gitt dem tilpasninger og kanskje ekstra utfordringer til de som har behov for det.

På den ene siden kom det frem i denne studien at informantene syntes resultatene var nyttige når de skulle planlegge og tilpasse undervisningen for hele grupper og differensiere leseundervisningen til elever med svake leseferdigheter, på den annen side kan det synes som om de brukte rapportene for å bekrefte at antakelsene de hadde om elevene fra før var korrekte. At lærerne tilpasser leseundervisningen til de svake leserne kan en anta at de ville gjort uavhengig av prøvene fordi tilpasningene er av en slik art at de ikke konkret tar utgangspunkt i det elevene skårer svakt i på prøvene. Av de som ble intervjuet er det Anna det kan synes som om har klare rutiner og er tydeligst i hvordan hun planlegger ut ifra resultatene. Om det henger sammen med at hun tidligere har jobbet ved skoler der de har tydelige rutiner for oppfølging av resultater eller om dette er trekk ved hennes undervisning og undervisningsplanlegging som ville vært til stede uansett, gir ikke denne studien svar på.

Rapportene i PAS gir informasjon om flere sider ved elevenes leseferdigheter ved at de tar for seg og presenterer ulike leseutfordringer ved prøven og elevens resultater sett i lys av leseutfordringene. Rapportene kan, om man benytter bredden av rapportene, gi et godt bilde

av elevens samlede leseferdighet. Ved kun å benytte rapportene som gir et overblikk over klassen, vil potensialet i rapportene ikke bli utnyttet. Alle informantene i studien nyttiggjør seg til dels av informasjonen resultatene gir og uttrykker at de, i noe ulike grad, bringer med seg resultatene inn i planleggingsarbeidet. Informantene svarer også bekreftende på at de benytter tekstene fra prøvene som modelltekster i egen undervisning og at de studerer tekst – og oppgavetyperne for å kunne bruke lignende tekster og oppgaver i tekstarbeid. I denne sammenhengen vil jeg oppsummere noen av funnene ut ifra Breiter og Light (2006) sin modell for hvordan en kan bruke prøveresultater for å påvirke og endre undervisningspraksisen (Breiter & Light, 2006). Det kan, ut ifra hva informantene forklarte i intervjuene, se ut som om Berit og Camilla blir igjen i det Breiter og Light (2006) kaller for informasjonsfasen (Breiter & Light, 2006). Det vil si at de forsøker å se etter mønstre og tendenser i prøveresultatene. Selv om disse informantene benytter seg av tekstene og oppgavene fra prøvene, synes det som om det ikke er en bestemt plan i hvorfor de benytter seg av de ulike tekstene og bruken av tekster fra prøvene er ikke knyttet til hvilke tekster elevene har skåret svakt på. De benytter seg heller ikke av rapportene gjennom hele året slik at tekstarbeidet i en undervisningsperiode planlegges ut ifra elevenes ferdigheter på prøven. En kan da, ut ifra dette hevde at de ikke når frem til fasen der de evner å se sammenhengen mellom elevenes resultater og egen undervisningspraksis for så å handle ut ifra dette. Til en viss grad kan en si at Anna er nærmere kunnskapsfasen, da hun i større grad benytter en større del av resultatrapportene og at hun planlegger tekstarbeid på bakgrunn av resultatrapportene.

Ut ifra funnene kan en hevde at veien videre for Camilla og Berit både vil være å tilegne seg grundigere kunnskaper om hva god leseforståelse innebærer, samt å bevege seg fra informasjonsfasen til kunnskapsfasen for å bedre utnytte potensialet som ligger i prøvene. Spesielt i dette siste punktet, vil ledelsens tilrettelegging for arbeidet spille inn. UDIR gir i veiledningsmateriellet en tydelig anbefaling om hvordan en kan arbeide med denne prosessen og denne studien viser at disse anbefalingene ikke ble fulgt på skolene der mine informanter jobber. Lærerne i min studie har viljen til å arbeide med prøven, men ut ifra det de har svart i intervjuene tyder det på at de mangler god veiledning eller tilrettelegging og avsatt tid til å gjøre det. En kan da se på det som positivt at selv om Anna ikke har en ledelse som veileder og setter av tid der hun jobber nå, trekker hun med seg tidligere erfaringer når hun arbeider med prøvene.

## 5.2 Oppgavens begrensninger og videre forskning

I denne studien ble tre ungdomsskolelærere intervjuet for å kunne få et innblikk i hvordan de brukte resultatene av nasjonale prøver når de planlegger og hvordan de bruker prøvene i undervisningen. Å gjennomføre et intervju krever trening og kunnskap både om selve prosessen og temaet intervjuet skal ta for seg. Selv om det ble gjennomført et pilotintervju, kreves det mer enn ett intervju for å si at en mestrer intervjuteknikken fullt ut. Med enda mer erfaring med intervju som metode, kunne jeg kanskje enda bedre ha stilt gode oppfølgingsspørsmål og å holde intervjuobjektet inne i relevante temaer, og intervjuene kunne kanskje ha gitt enda mer informasjon om informantenes bruk av resultatene.

Studiens avgrensning til et utvalg på tre ungdomsskolelærere er for lite til å kunne si noe generelt om hvordan lærere benytter seg av resultatene fra nasjonale prøver i lesing og om disse lærerne ville undervist på samme måte uavhengig av resultatene fra nasjonale prøver. Som jeg nevnte tidligere i kapittel fem, kan en også stille spørsmål ved utvalgskriteriene med selvrapporing som ble brukt i denne studien. Dersom en skulle forsket videre på hvilke potensiale som ligger i prøven for lærerne som skal følge opp resultatene, vil det være nyttig å benytte andre utvalgskriterier. En vet heller ikke om den usikre situasjonen med Covid-19 har gjort at ledelsen ved de ulike skolene ikke har prioritert oppfølging av nasjonale prøver i år. Vi trenger derfor mer kunnskap om hvordan oppfølging av resultatene foregår over en lengre periode enn det denne studien tok for seg. Studien peker videre på et forskningsbehov utover intervju av lærernes rapportering; når vi ser tendenser til at lærerne ikke utnytter rapportene i PAS og heller ikke veiledningsmateriellet fullt ut, bør en forske videre på hva som kan ligge til grunn for at materiellet som blir utarbeidet hvert år, blir liggende som et uutnyttet potensial.

## Litteraturliste

- Andersson-Bakken, E. I., & Bakken, J. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Sakprosa*, 8(3), 1–36.  
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/55508>
- Anmarkrud, Ø. (2007). Spesielt dyktige læreres leseundervisning—Med fokus på leseforståelse. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse—Lesing i kunnskapssamfunnet—Teori og praksis* (s. 221–249). J.W. Cappelens Forlag AS.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget AS.
- Breiter, A., & Light, D. (2006). Data for School Improvement: Factors for designing effective information systems to support decision-making in schools. *Journal of Educational Technology & Society*, 9(3), 206–217.  
<http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.9.3.206>
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). Introduksjon. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder—Empiri og teoriutvikling* (s. 11–16). Gyldendal Akademisk.
- Brændshøi, C. (2005, januar 25). *Lærere støtter elevene: – Totalt lavmål med trusler*. VG.no.  
[https://www.vg.no/i/8bmew?utm\\_source=kopierlink&utm\\_content=deleknapp&utm\\_campaign=topp](https://www.vg.no/i/8bmew?utm_source=kopierlink&utm_content=deleknapp&utm_campaign=topp)
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse—Komponenter, vansker og tiltak. I *Leseforståelse—Lesing i kunnskapssamfunnet—Teori og praksis* (s. 45–81). J.W. Cappelens Forlag AS.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2009). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. *Journal of Education*, 189(1–2), 107–122.  
<https://doi.org/10.1177/0022057409189001-208>
- Ertesvåg, F. (2005, august 25). *Nasjonale prøver får dårlig karakter*. VG.no.  
[https://www.vg.no/i/a21PIE?utm\\_source=kopierlink&utm\\_content=deleknapp&utm\\_campaign=topp](https://www.vg.no/i/a21PIE?utm_source=kopierlink&utm_content=deleknapp&utm_campaign=topp)
- Frafjord Hoem, T., Skaftun, A., Solheim, O. J., & Uppstad, P. H. (2014). Lesing i matematikk. I A. Skaftun, O. J. Solheim, & P. H. Uppstad (Red.), *Leseboka—Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 97–112). Cappelen Damm AS.
- Frønes, T., & Jensen, F. (2020). Introduksjon: Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA. I T. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 10–20). Universitetsforlaget. [https://www-idunn-no.ezproxy.uis.no/file/pdf/67237197/like\\_muligheter\\_til\\_god leseforstaaelse.pdf](https://www-idunn-no.ezproxy.uis.no/file/pdf/67237197/like_muligheter_til_god leseforstaaelse.pdf)
- Gunnulfsen, A. E. (2018). *Micro Policy Making in Schools. Use of National Test Results in a Norwegian Context* [Universitetet i Oslo].  
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/61908>
- Gunnulfsen, A. E., & Roe, A. (2018). Investigating teachers' and school principals' enactments of national testing policies: A Norwegian study. *Journal of Educational Administration*, 56(3), 332–349. <https://doi.org/10.1108/JEA-04-2017-0035>
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127–160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2019). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.). Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Meld. St. 20 (2012–2013)*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.). Gyldendal Norsk forlag AS.

- Lie, S., Hopfenbeck, T. N., Ibsen, E., & Turmo, A. (2005). *Nasjonale prøver på ny prøve: Rapport fra en utvalgsundersøkelse for å analysere og vurdere kvaliteten på oppgaver og resultater til nasjonale prøver våren 2005* (Nr. 1). Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/32300>
- 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). idunn.no. <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-04>
- Magnusson, C. G., Roe, A., & Blikstad-Balas, M. (2019). To What Extent and How Are Reading Comprehension Strategies Part of Language Arts Instruction? A Study of Lower Secondary Classrooms. *Reading Research Quarterly*, 54(2), 187–212. <https://doi.org/10.1002/rrq.231>
- Malkenes, S. (2015, oktober 21). *Då PISA-sjokket lammer nasjonen*. Agenda Magasin. <https://agendamagasin.no/artikler/da-pisa-sjokket-lamma-nasjonen-2/>
- Malterud, K. (1996). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Tano Aschehoug.
- Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2013). A Systemic View of Implementing Data Literacy in Educator Preparation. *Educational Researcher*, 42(1), 30–37. <http://www.jstor.org/stable/23360475>
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P., & Stanco, G. M. (2012). *TIMSS 2011 International Results in Science*. TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://timssandpirls.bc.edu/timss2011/international-results-science.html>
- Mausethagen, S., Prøitz, T., & Skedsmo, G. (2018). Teachers' use of knowledge sources in 'result meetings': Thin data and thick data use. *Teachers and Teaching*, 24(1), 37–49. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1379986>
- Mortensen-Buan, A.-B. (2015). Lesestrategier og metoder. Arbeid med fagtekster i klasserommet. I E. Maagerø & E. Seip Tønnesen (Red.), *Å lese i alle fag* (2., s. 180–202). Universitetsforlaget AS.
- NOU 2002: 10. (2002). *Førsteklasses fra første klasse*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2002-10/id145378/>
- OECD. (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- Rangnes, H., & Gourvennec, A. F. (2018). Læreres samtale om pedagogisk bruk av flerspråklige elevers prøveresultater. *Acta Didactica Norge*, 12(4), 6-21 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.6282>
- Roe, A., Ryen, J. A., & Weyergang, C. (2018). *God leseopplæring med nasjonale prøver*. Universitetsforlaget.
- Ryen, J. A., & Frønes, T. S. (2020). Kapittel 6. Å forstå det man leser – å trekke slutninger i skjønnlitteraturog sakprosa. I *Like muligheter til god leseforståelse?* (s. 135–165). idunn.no. <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020->
- Rødnes, K. A., & Gilje, Ø. (2018). Ti år med grunnleggende ferdigheter – hva vet vi, og hvor går vi? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(03), 201–213. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-02>
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59,279. <https://www-proquest-com.ezproxy.uis.no/scholarly-journals/teaching-disciplinary-literacy-adolescents/docview/212267873/se-2?accountid=136945>



- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2012). What Is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter? *Topics in Language Disorders*, 32(1), 7–18.  
<https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e318244557a>
- Sweet, A. P., & Snow, C. E. (2003). Reading for Comprehension. I A. P. Sweet & C. E. Snow (Red.), *Rethinking Reading Comprehension* (s. 1–11). The Guilford Press.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet—Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder—Empiri og teoriutvikling* (s. 17–45). Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Eksempelvisning—PAS – prøver*. UDIR. Hentet 29. april 2021, fra <https://prover.udir.no/eksempelvisning#/np/3/provegruppe/5>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a, februar 21). *Rammeverk for nasjonale prøver*. Rammeverk for nasjonale prøver. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-nasjonale-prover/hva-er-nasjonale-prover/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b, mai 23). *Mestringsbeskrivelser for nasjonale prøver i lesing*. Mestringsbeskrivelser og hva nasjonale prøver måler. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/mestringsbeskrivelser-og-hva-provene-maler/mestringsbeskrivelser-nasjonale-prover-i-lesing/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017c, november 15). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Metodegrunnlag for nasjonale prøver*. Utdanningsdirektoratet.  
<https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/nasjonaleprover/metodegrunnlag-for-nasjonale-prover-august-2018.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, oktober 10). *Følge opp resultatene fra nasjonale prøver i klasserommet*. Utdanningsdirektoratet. <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. (2020a). *Analyserapport nasjonal prøve i lesing*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Nasjonal prøve i lesing 2020*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Veiledning for nasjonale prøver*. Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2020d, august 25). *PISA*. PISA. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/pisa/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020e, november 10). *God undervisvurdering*. God undervisvurdering. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1), 3–14. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>
- Vestheim, O. P. (2017). *Nasjonale prøver—Fra «tvangstrøye» til verktøy i utvikling i skolens praksis* [Doktorgradsavhandling]. NTNU.
- Vestheim, O. P. (2018). Nasjonale prøver – hemmende styringsverktøy eller lokale redskap for praksisutvikling? *Acta Didactica Norge*, 12(4), 3-16 sider.  
<https://doi.org/10.5617/adno.6249>

- Vestheim, O. P., & Sem, L. (2019). Nasjonale prøver i norske riks- og regionaviser—En historisk tekstanalyse av redaksjonelle framstillinger av nasjonale prøver. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk Og Kritikk*, 5, 27–45. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1498>
- Wedin, Å. (2020). Att hantera mindre goda exempel: Dilemma för praktiktära forskning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(1), 102–105. <https://doi.org/10.15626/pfs25.01.06>
- Weyergang, C., & Magnusson, C. G. (2020). Kapittel 3. Hva er relevant lesekompetanse i dagens samfunn, og hvordan måleslesing i PISA 2018? I *Like muligheter til god leseforståelse?* (s. 46–78). idunn.no. <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-03>
- Østerud, S. (2016). Hva kan norsk skole lære av PISA-vinneren Finland? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(2), 14–35. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.119>

## Intervjuguide

### Innledende spørsmål

- Navn og alder
- Hvilke fag underviser du i?
- Hvor lenge har du vært lærer?
- Hvor lenge har du vært lærer i ungdomsskolen?
- Hva er utdanningsbakgrunnen din?
- Har du gjennomført etterutdanning – eller videreutdanning som dreier seg om lesing som grunnleggende ferdighet eller begynneropplæring i lesing/den 2. leseopplæringen?

### Rammer for arbeid med prøveresultatene

- Når resultatene foreligger, studerer du de sammen med kollegaer?
- Jobber dere sammen innenfor samme fag, eller sammen med andre lærere som har samme klasse? Eller en kombinasjon?
- Legger skolens ledelse til rette for dette arbeidet?
- Når du studerer resultatene til egne grupper, hva synes du er mest nyttig å finne ut av for det videre arbeidet ditt?

### Bruk av resultatrapporter

- Hvilke av rapportene synes du er mest nyttig for det videre arbeidet ditt med lesing i din/dine grupper?
- Benytter du deg av rapportene når du skal planlegge undervisningen din gjennom hele skoleåret/periodeplanlegging (i det lange og mellomlange tidsspennet)?
- Hvilken informasjon bruker du for å planlegge innholdet i undervisningen din?

### Tekstarbeid i klasserommet

- På hvilken måte hjelper resultatene deg i når du planlegger undervisningen i det korte tidsspennet?
- På hvilken måte jobber du med de konkrete tekstene fra nasjonale prøver sammen med gruppene dine?
- Jobber du med alle tekstene eller noen få? Hvis du kun bruker noen av tekstene; hvilke kriterier går du ut ifra når du skal velge tekster?
- Bruker du tekstene fra nasjonale prøver som modelltekster når du skal velge tekster å bruke i undervisningen din?
- Hvis ja, på hvilken måte?
- Preger tekstvalg og undervisningen din av resultatene gruppene dine oppnådde? I alle fag du underviser i?

### Oppgaver i prøven

- Jobber du med konkrete oppgaver fra nasjonale prøver sammen med gruppene dine?
- Bruker du resultatene fra de ulike oppgavekategoriene (finne, forstå og tolke, reflektere og vurdere) når du skal planlegge undervisningen din?
- Hvis ja, hvordan jobber du med de ulike oppgavetyperne i klassene dine?

### Nivåinndeling (differensiering)

- Bruker du resultatene når du skal planlegge differensiering av undervisningen din?
- Hvis ja, hvordan gjør du det?

## Vedlegg 2

### **Transkripsjonsnøkkel:**

. : Punktum når det er naturlig om den som snakker tar en pause som kan tilsvare et punktum i høytlesing.

, : Komma når det er naturlig, på steder det ville vært naturlig hvis det var skrevet tekst.

! og ?: Utropstegn og spørsmålstegn på steder der det ville vært naturlig i skrevet tekst.

**Fet skrift** når intervjuer snakker

Kursiv på kommentarer i teksten som ikke er sitatet fra intervjuet,

() : Tom parentes når det er lengre pauser enn ved punktum.

(latter): Brukes når latteren understreker et poeng eller har betydning for meningen av utsagn/sitat.

Lyder av typer «ah», «eh», «å», «mmm» osv. er kuttet ut i transkripsjonen når de er brukt som en bekreftelse i på utsagn av intervjuobjektet/intervjuer. Disse er derimot tatt med om de brukes i stedet for et «ja» eller et annet ord som svar på et spørsmål.

[...]: Brukt for å illustrere at deler av utsagn er tatt bort for klarere å få frem meningen i utsagnet eller rundt forklaringer på noe informantene foretar seg.

## Vedlegg 3

NSD



### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

Læreres erfaringer med å benytte resultatene fra nasjonale prøver

#### Referansenummer

578083

#### Registrert

29.10.2020 av Vibeke Rønneberg - [vibeke.ronneberg@uis.no](mailto:vibeke.ronneberg@uis.no)

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Vibeke Rønneberg, [vibeke.ronneberg@uis.no](mailto:vibeke.ronneberg@uis.no), tlf: 90042611

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Hege Marie Andersen Falch, [hege.marie.andersen.falch@drammen.kommune.no](mailto:hege.marie.andersen.falch@drammen.kommune.no), tlf: 41231878

#### Prosjektperiode

31.10.2020 - 18.06.2021

#### Status

30.10.2020 - Vurdert

#### Vurdering (1)

---

##### 30.10.2020 - Vurdert

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 med vedlegg den 30.10.2020, 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:

[https://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 18.06.2021.

#### 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.

#### INFORMANTENES TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet er lærere og har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at dere minner informantene om dette i forbindelse med intervjuene.

#### 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 behandles 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 om behandlingen 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/eller 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!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## **Vil du delta i forskningsprosjektet**

### ***Læreres bruk av nasjonale prøver?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere bruker resultatene fra de nasjonale prøvene i lesing. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Prosjektet er en del av min erfaringsbaserte master i lese – og skriveopplæring ved Lesesenteret i Stavanger. Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan lærere, som selv rapporterer at de bruker resultatene av de nasjonale prøvene i lesing, nyttiggjør seg av resultatene i planlegging av tekstarbeid. Prosjektet skal belyse hvordan lærere benytter resultatene fra de nasjonale prøvene i lesing når de skal planlegge undervisningen for hele grupper (klasser) og for enkeltelever. Jeg ønsker også å undersøke hvordan lærere nyttiggjør seg av resultatene når de skal velge tekster å bruke til sine grupper/enkeltelever.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning – Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger. ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Utvalget i denne studien er lærere som selv rapporterer at de benytter seg av resultatene av de nasjonale prøvene når de skal planlegge tekstarbeid med klasser og enkeltelever. Utvalget består av tre/fire informanter. Det er opprettet kontakt med informantene via lærere i eget nettverk. Det er relevant for prosjektet at utvalget består av lærere som underviser i flere fag enn norsk.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du vil bli intervjuet. Intervjuet vil ta ca. en time. I intervjuet vil det stilles spørsmål om navn, alder og arbeidssted – og erfaring, samt spørsmål om din bruk av resultatene fra nasjonale prøver i lesing. Intervjuet vil tas opp med lydopptaker og senere transkribert. Da vil personlige opplysninger anonymiseres.

#### **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.

- Masterstudent Hege Marie Andersen Falch og veileder Vibeke Rønneberg vil ha tilgang til dataene.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres adskilt fra øvrige data.
- Opptak av intervju vil oppbevares innelåst til det er ferdig transkribert, deretter slettes.

Ved publisering vil personlige opplysninger være anonymisert, undervisningsfag og utdrag fra intervjuet vil publiseres.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2021. Personopplysninger og opptak vil slettes ved prosjektslutt.

## **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 Lesesenteret ved 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:

- Lesesenteret Universitetet i Stavanger ved veileder for prosjektet Vibeke Rønneberg, (tlf. 51833272) [vibeke.ronneberg@uis.no](mailto:vibeke.ronneberg@uis.no)
- Vårt personvernombud: [personvernombud@uis.no](mailto:personvernombud@uis.no)

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



Hege Marie Andersen Falch  
(Forsker/veileder)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Læreres bruk av nasjonale prøver» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## **Vedlegg 5: Mail sendt ut til rektorer vedr. spørsmål om mulige informanter**

Hei!

Jeg holder for tiden på å skrive en erfaringsbasert masteroppgave i lese - og skriveopplæring for lærerspesialister ved Lesesenteret i Stavanger, UiS. Mitt prosjekt handler om ungdomsskolelæreres bruk av resultatene på nasjonale prøver i lesing. I den forbindelse ønsker jeg kontakt med lærere som selv sier at de benytter seg av resultatene og som synes resultatene er nyttige når de skal planlegge sin undervisning. Jeg ønsker å intervju disse lærerne om hvordan de bruker resultatene. Intervjuet vil ta i underkant av en time og gjennomføres i uke 48 eller 49.

Er det en mulighet for at du kan forhøre deg med lærere som kan passe til kriteriene over?

Dersom du har spørsmål, ta gjerne kontakt på mail.

Med vennlig hilsen

Hege Marie A. Falch