



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Grunnskolelærerutdanning for trinn 1 - 7, femårig master, deltid	Vårsemesteret 2023
Forfatter: Espen Nielsen	
Veileder: Hanne Egenæs Staurseth Sekundær veileder: May-Britt Syltern Nærland	
Tittel på masteroppgaven: Nasjonale prøver i lesing – En ressurs eller en last?	
English title: National reading tests – A resource or a burden?	
Emneord: Nasjonale, prøver, lesing, utviklingsarbeid, leseopplæring, leseforståelse, systemarbeid, kartlegging.	Antall ord: 33127 + antall vedlegg/annet: 4 vedlegg Stavanger, 30. Juni/2023 dato/år

Forord

Med innleveringen av denne oppgaven settes punktum for seks år med studier ved UiS. Tiden har vært variert og lærerik på mange måter og har vært med på å forme meg personlig og profesjonelt. Jeg føler meg godt forberedt og motivert på å utføre mitt yrke som lærer. Selv om deltidsstudier kombinert med jobb og familie til tider har vært en umulig kabal vil jeg se tilbake på denne tiden med takknemlighet.

Jeg vil trekke frem medstudenter fra GLU-deltid først: Nydelige mennesker i ulik alder fra både nært og fjernt. Engasjementet, de faglige diskusjonene, praksisperiodene, felles oppgaveskriving og øving til eksamener. Mye latter og heldigvis få tårer. Tusen takk til alle dere!

Viktigst av alt er det å takke Hanne for veiledning i denne oppgaven: Gjennom din faglige innsikt, overdrevne nøyaktighet, og en endeløse positivitet har du hjulpet meg gjennom både gode og vanskelige perioder av denne prosessen. Tusen takk for din hjelp!

Takk også til May-Britt for dine bidrag i veiledning, du har også vært god hjelp og støtte!

Til informantene som bidro i dette prosjektet: Takk for innsikten i arbeidet og kunnskapen deres. Jeg er full av beundring og er inspirert av hvor dyktige dere er i vårt felles yrke. Denne oppgaven er et resultat av at dere deler kunnskap. Tusen takk!

Sandnes, 30.06.23

Espen Nielsen

Sammendrag

Nasjonale prøver med tilhørende resultater og offentliggjøringen av disse har vært et tema for debatt siden prøvene ble innført i 2004. Selv om prøvene skal være en del av et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem og har som formål å danne et grunnlag for undervisvurdering og kvalitetsutvikling på alle nivå i skolesystemet er det fortsatt delte meninger blant lærere om hvor viktige og nyttige prøvene er.

Denne studien er en masteroppgave i norskdidaktikk og tar søkelys på hvordan nasjonale prøver i lesing brukes i skoler som får gode resultater på prøvene på femte trinn. Kvalitative intervju med lærere brukes som primær metode for å innhente et datagrunnlag og problemstillingen er formulert som: *Hva forteller fire lærere fra fire ulike skoler om arbeidet de har utført på sine skoler tilknyttet nasjonale prøver i lesing?*

Studien redegjør for et utvalg tidligere forskning og teori innen tre tema: *Nasjonale prøver i lesing, utviklingsarbeid, og leseopplæring*. De samme temaene brukes som utgangspunkt i de kvalitative intervjuene for å finne læreres meninger, kunnskap, og erfaringer rundt arbeidet med de nasjonale prøvene i lesing. Utvalget er basert på store skoler fra forskjellige kommuner som alle har prestert over gjennomsnitt de siste fem år.

Resultatene i studien viser til behov for etablering av systemer for å sikre bruk av resultatene som en del av en helhetlig plan for leseopplæringen i skolene. I kollektivt orienterte skoler har prøvene en ytre og indre ansvarliggjøring som bidrar til utvikling. Studien viser at skoler og lærere med god kunnskap om prøvene også er aktive i bruken av prøvene. En av skolene støtter seg til et annet kartleggingssystem (SOL) og benytter seg i mindre grad av resultatene fra prøvene. Resultatene bidrar også til å sette lys på hvordan skolene arbeider med den grunnleggende ferdigheten lesing.

Abstract

National tests with their corresponding results and their public disclosure have been a topic of debate since the tests were introduced in 2004. Although the tests are supposed to be part of a national quality assessment system and aim to provide a basis for ongoing assessment and quality development at all levels of the school system, there are still differing opinions among teachers regarding the importance and usefulness of the tests.

This study is a master's thesis in Norwegian didactics and focuses on how national reading tests are used in schools that achieve good results on the tests at the fifth-grade level.

Qualitative interviews with teachers are used as the primary method to gather data, and the research question is formulated as follows: *What do four teachers from four different schools say about the work they have done in relation to national reading tests?*

The study provides an overview of a selection of previous research and theory in three themes: national reading tests, development work, and reading instruction. These same themes are used as a starting point in the qualitative interviews to explore teachers' opinions, knowledge, and experiences regarding the work with the national reading tests. The sample is based on large schools from different municipalities that have all performed above average in the past five years.

The results of the study indicate a need for the establishment of systems to ensure the use of the results as part of a comprehensive plan for reading instruction in schools. In schools with a collective orientation, the tests contribute to external and internal accountability, which promotes development. The study shows that schools and teachers with good knowledge of the tests are also active in using the test results. One of the schools relies on another assessment system (SOL) and utilizes the results from the national tests to a lesser extent. The results also shed light on how schools work with the fundamental skill of reading.

Innholdsfortegnelse

1 Innledning og bakgrunn for oppgaven	6
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål	8
2 Tidligere forskning	10
2.1 Tidligere studier om nasjonale prøver	10
2.2 Tidligere studier om utviklingsarbeid.....	12
2.3 Tidligere studier innen leseopplæring	17
3: Teoretiske perspektiv	18
3.1 Nasjonale prøver.....	18
3.2 Teori om leseopplæring	23
4: Metode.....	27
4.1 Om kvalitativ forskning.....	27
4.2 Valg av metoder.....	28
4.3 Planlegging og gjennomføring av kvalitative intervjuer	29
4.4 Etske hensyn.....	34
4.5 Transkripsjon og analytisk tilnærming til datamaterialet	36
4.6 Validitet og reliabilitet.....	38
4.7 Mulige svakheter med metodevalgene	38
5 Resultater.....	39
5.1 Kollen skole ved informant Kjellaug.....	39
5.2 Dalen skole ved informant Dorthe.....	50
5.3 Fjellet Skole ved informant Frida	61
5.4 Skogen Skole ved informant Siri.....	74
6: Drøfting	85
7: Konklusjoner	91
8: Referanser	93

Oversikt figurer og tabeller:

Figur 1: Kategorier i prosessen som skal utforskes

Figur 2: Etske problemstillinger ved syv forskningsstadier

Tabell 1: Mestringsnivåer, lesing, 5. trinn (Udir, 2022a).

Tabell 2: Kategorisering av spørsmål fra intervjuguide.

Oversikt vedlegg:

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Vurdering SIKT

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til informanter

Vedlegg 4: Prosjektskisse

1 Innledning og bakgrunn for oppgaven

De nasjonale prøvene – som er obligatoriske – har ifølge Udir (2022a) som formål å gi skolen informasjon og kunnskap om elevenes ferdigheter og videre danne et grunnlag for undervisvurdering og kvalitetsutvikling på alle nivåer i skolesystemet. Dette er formulert som stort og viktig, men i hvor stor grad prøvene tjener sitt formål ser det ut til å være uenigheter om på alle nivå i utdanningssystemet. I tillegg til å vært ansatt som lærer ved tre ulike skoler, har jeg i løpet av mine år som lærerstudent fått gjennomføre studiepraksis ved enda flere skoler. Det har vært påfallende å både se og høre hvordan lærere og ledelse ved disse skolene har ulike syn og meninger, samt ulik praksis knyttet til arbeid med nasjonale prøver. Enkelte lærere uttrykker sin fulle støtte og begeistring ovenfor de nasjonale prøvene som en ressurs i skolen, mens andre synes prøvene blir overflødige blant andre kartlegginger, verktøy og ressurser de allerede bruker, og opplever at de nasjonale prøvene og resultatene er viktigere for skoleledelsen enn for dem selv og elevene.

Også tidligere forskning viser spenn i opplevelsen av de nasjonale prøvene hos gruppen som skal gjennomføre dem. En spørreundersøkelse gjennomført av Mausethagen, Skedsmo & Prøitz (2019) viser at lærere og skoleledelse har noe ulikt syn på de nasjonale prøvene, hvor skoleledelsen har generelt et litt mer positivt syn på prøvene (Mausethagen, Skedsmo & Prøitz, 2019, s. 58). En annen spørreundersøkelse gjennomført av Gunnulfsen & Roe som inkluderte 176 lærere på ungdomstrinnet i en stor norsk kommune, viste at over halvparten av lærerne i liten grad tok i bruk tekstene eller oppgavene fra prøvene etter at de var gjennomført, samtidig som to tredjedeler savnet kunnskap om hvordan de kunne bruke prøveresultatene for å utvikle elevenes leseforståelse. Likevel fant denne undersøkelsen positive sammenhenger mellom lærerens opplevelse av ledelsens rolle i å være pådriver og tilrettelegger i arbeidet og lærerens egne holdninger til prøvene og bruken av disse. Jo mer

kunnskap lærerne hadde om hvordan resultatene kunne benyttes, jo mer ble de brukt og verdsatt (Gunnulfsen & Roe, 2018, sitert i Roe, Ryen & Weyergang, 2018, s. 11).

Dersom de nasjonale prøvene skal være en ressurs for elevene, lærerne, og skoleledelsen, kan det tenkes at før- og etterarbeid relatert til prøvene må bli satt i system og vektlagt av både lærere og skoleledelse. I Mausethagen, Skedsmo & Prøitz (2019) beskrives det hvordan arbeid med elevresultater ofte ender opp i kortsiktige løsninger, samtidig som konsensusorientering i skolene bidrar til mindre nytenking og gjør at lærere og ledelse i liten grad utfordrer hverandre. Denne beskrivelsen er det grunn til å tro er overførbar til veldig mange skoler i Norge.

Mitt formål med denne oppgaven har vært å finne skoler som befinner seg i et positivt utviklende og produktivt arbeidsmønster – og som lykkes med nasjonale prøver – for å konkretisere hvilke grep skoleledelse og lærere har tatt i både eget utviklingsarbeid og i undervisningspraksis for å kunne lykkes med prøvene, og for å kunne bruke resultatene fra prøvene i tråd med formålene utdanningsdirektoratet har satt i prøvenes rammeverk. Tidligere studier gjort ved skoler som har gode resultater på nasjonale prøver har tatt utgangspunkt i skoleledelsens perspektiver (Grandemo, 2017), og konsentrert undersøkelsene mot skolenes utviklingsarbeid (Vestheim, 2018). Men dersom konsensusorientering og tillitsfulle relasjoner mellom ledelse og lærere kan forklare hvorfor enkelte skoler stagnerer i sin utvikling, vil det etter min mening være mer hensiktsmessig å ta lærerens perspektiv i forskningen for å finne beskrivelser på prosessene som har ledet skolens praksis til det de er i dag. Læreren har også størst innsikt i den daglige undervisningen, og vil kunne argumentere for de didaktiske valgene som gjøres.

For få et helhetlig bilde på arbeidet med å lykkes på nasjonale prøver må også system- og utviklingsarbeidet i skolene undersøkes, men ettersom dette er en masteroppgave i norskdidaktikk, vil hovedfokuset være på nasjonale prøver i lesing og leseopplæringen i skolene. De nasjonale prøvene er tenkt og skapt ut fra lesing som grunnleggende ferdighet. Norskfaget har likevel et utvidet ansvar for utviklingen av leseferdighetene i læreplanen LK20:

Norsk har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne lese. Utviklingen av å kunne lese i norsk går fra den grunnleggende avkodingen til å lese, tolke og reflektere over tekster i ulike sjangre, for ulike formål og av ulik lengde og kompleksitet (Udir, 2022b).

Av den grunn anser jeg at kunnskapen om leseopplæringen kan overføres og ses i sammenheng med de nasjonale prøvene i lesing og være relevant innenfor norskdidaktikken. Det arbeidet som legges til grunn for å lykkes med nasjonale prøver i lesing og for å kunne bruke prøvene og resultatene som en ressurs vil jeg også undersøke om harmonerer med nyere teori og forskning rundt leseopplæring. De nasjonale prøvene skal være en del av kvalitetsvurderingssystemet i den norske skolen og må sees i sammenheng med andre vurderingsformer (Udir, 2022a). Leseopplæringen står og faller med andre ord ikke bare på de nasjonale prøvene, og andre ressurser og praksiser ved skolene er også viktige å belyse i denne studien. Det finnes kanskje flere grunner til at enkelte skoler i stor grad ikke lykkes i arbeidet med nasjonale prøver i lesing enn motsatt, og gjennom dette prosjektet håper jeg å finne de viktigste faktorene for at en skole skal kunne bruke prøvene og resultatene som en ressurs i leseopplæringen.

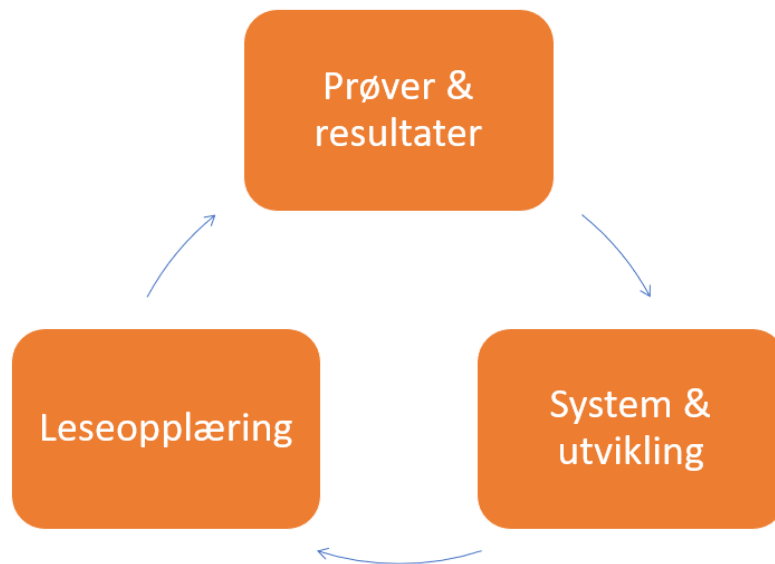
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Fenomenet denne oppgaven har til hensikt å studere er hvordan og hvorfor enkelte skoler lykkes med nasjonale prøver i lesing. For å kunne avdekke viktige faktorer for å lykkes er det hensiktsmessig å ta perspektivet til personene som er mest delaktige i dette fenomenet – lærerne. Jeg har derfor valgt å formulere problemstillingen for oppgaven slik:

Hva forteller fire lærere fra fire ulike skoler om arbeidet de har utført på sine skoler tilknyttet nasjonale prøver i lesing?

Det å lykkes med nasjonale prøver i lesing kan handle om mer enn å bare få gode resultater på prøvene. Dersom en skole skårer over gjennomsnitt på femte trinn kan det tolkes som at skolen gjør et bra arbeid med å sikre at elevene har de leseferdighetene som forventes av dem innen de møter prøvene for første gang. En progresjon fra femte til åttende trinn uavhengig av nivå vil også kunne tolkes som å lykkes. Selve bruken av resultatene og det å kunne tilpasse og forbedre opplæringen – både i forkant og etterkant av prøvene – vil også kunne være en definisjon på å lykkes med prøvene. Prøvene har ifølge Udir (2022a) til hensikt å være et bidrag til kvalitetsutviklingen i skolene, og undersøkelsene mine har dermed også som mål å vise hva skolene selv legger i å lykkes med prøvene og hvordan dette påvirker deres arbeid og utvikling. Jeg har valgt å definere tre kategorier som skal utforskes videre i dette prosjektet. Disse kategoriene har til hensikt å dekke prosessene prøvene leder til og kanskje implisitt bidra til å definere hva som ligger i å lykkes med prøvene. Leseopplæringen, prøvene og utviklingsarbeidet ved en skole kan sees på som en syklisk prosess som leder til

en form for forbedring på et eller flere nivå i skolesystemet. Kategoriene vil være en bakgrunn for forskningsspørsmålene i denne oppgaven og vil bli videre utdypet i metodedelene av studien. Figur 1 under viser enkelt hvordan jeg tenker at den ene kategorien har til hensikt å være en forbedrende faktor for den neste.



Figur 1: Kategorier i prosessen som skal utforskes

Med bakgrunn i problemstillingen og de tre delene av utviklingsprosessen nasjonale prøver i lesing kan lede til, har jeg valgt å formulere tre forskningsspørsmål og vil forklare hensikten bak disse og presisere hva forskningsspørsmålene innebærer med en rekke tilhørende underspørsmål. Forskningsspørsmålene er gjennomgående i hele studien og gir støtte for valg av empiri og metoder.

- Hvordan oppleves skolens arbeid med nasjonale prøver fra læreres perspektiv?
 - Hvilke holdninger til arbeidet med prøvene kommer frem fra lærernes perspektiv?
 - Kan prøvene relateres til tidligere eller pågående utvikling ved skolen på individuelt nivå og systemnivå?
 - Styres arbeidet av systemer i skolen, eller er det lærerens ansvar å benytte prøvene og resultatene til videre utvikling?
 - Er det ledelsen, lærerne eller elevene som har størst utbytte av prøvene og arbeidet som gjøres rundt disse?
 - Hvordan arbeides det i forkant og etterkant av prøvene?

- Hvordan arbeider skoler som får gode resultater på nasjonale prøver i lesing med system og utvikling?
 - Hvordan brukes resultatene for å utvikle skolen på de ulike nivåene?
 - Hvordan arbeider skolen med systemer, planer og utvikling generelt?
 - Benytter skolen andre instanser eller systemer i sitt utviklingsarbeid?
 - Hvordan foregår samarbeid blant lærerne på skolen, og hvordan organiserer skolen sine ressurser?
 - Hvordan og i hvilken grad er ledelsen ved skolen involvert i system og utviklingsarbeid?

- Hva kjennetegner skolens leseopplæring og hvordan utvikles denne?
 - Hvilke faktorer innen skolens leseopplæring kan relateres til skolens gode resultater i nasjonale prøver på femte trinn?
 - Hvordan brukes de nasjonale prøvene og resultatene inn i undervisningen?
 - Hvordan samsvarer skolens leseopplæring med annen teori og forskning rundt leseopplæring?

Gjennom innhenting av data fra fire ulike skoler og påfølgende diskusjon mot et teori- og forskningsgrunnlag vil jeg forsøke å besvare disse forskningsspørsmålene. Forhåpentligvis vil også denne diskusjonen lede til nye mulige problemstillinger eller forskningsspørsmål.

2 Tidligere forskning

Den tredelte tematiseringen jeg har brukt for å vise utviklingsprosessen nasjonale prøver skal kunne lede til – og som jeg har brukt i utformingen av mine forskningsspørsmål – brukes her som bakgrunn i redegjørelsen av tidligere forskning.

2.1 Tidligere studier om nasjonale prøver

De nevnte studiene av Vestheim (2018) og Grandemo (2017) har tatt utgangspunkt i lignende utvalg, metoder og tematikk som denne. Her redegjør jeg kort for viktige funn i deres studier, og relaterer disse til forskningen i denne oppgaven.

Vestheim (2018) hadde til hensikt å undersøke praksiser på skoler som over tid hadde gode resultater på nasjonale prøver. Gjennom kvalitative intervjuer med rektorer og lærere var målet å undersøke hvordan de nasjonale prøvene bidro til praksisutvikling. Skolene hevdet å ha hatt en etablert grunnpedagogikk i mange år, og gjennomførte utvikling av praksis gjennom allerede etablerte praksiser. Kritiske diskusjoner og refleksjoner over hva som fungerer godt og hva som kunne forbedres, hadde som oftest mål eller utgangspunkt i at eventuelle endringer skulle lede til noe positivt for elevenes læring. Vestheim beskriver utviklingen i en spenning mellom stabilitet – det allerede etablerte og innarbeidede – og endring – en evaluering av de etablerte praksisene og eventuelle behov for endringer. Kollektiviteten stod sterkt i skolene, og kollektive prosesser med rom for meninger, diskusjoner og refleksjon ledet ofte til løsninger hele kollegiet skulle forholde seg til. Vestheim viser til at det finnes godt dokumentasjonsgrunnlag som fremstiller at skoler som er kollektivt orienterte ofte også oppnår gode resultater. Felles for skolene i studien er at de nasjonale prøvene – som generelt betraktes som en ytre styring av skolen – har hatt en ansvarliggjørende funksjon. Den kollektive orienteringen som ligger til grunn i skolene leder til en kollektiv ansvarliggjøringspraksis hvor praksis korrigeres og med det utvikles dersom de ansatte i fellesskap finner det nødvendig. Et sterkt kollektiv bidrar til at ansvarligjøringen som nasjonale prøver leder til, fremstår som rettet mot skolen som organisasjon fremfor den enkelte lærer, og dermed vil hele skolen med alle ansatte i ulike roller ta ansvar. Et resultat av diskusjonene og refleksjonene rundt nasjonale prøver er da ifølge Vestheim ikke at skolene utvikler praksis for å få bedre resultater, men for å stadig opptre som en lærende organisasjon.

I en studie hvor syv skoleledere forklarer gode resultater på de nasjonale prøvene, setter Grandemo (2017) lys på utviklingsarbeidet for å finne felles kriterier for å prestere godt på nasjonale prøver over tid. Blant funnene i denne studien peker skolelederne på høy grad av samarbeid og refleksjon i team samt god delingskultur blant lærerne som faktorer for at de får gode resultater. Fellesskapsbaserte kunnskapsbyggingsprosesser trekkes også frem som viktige for skolene, og der er skolelederne mer eller mindre unisone i at disse prosessene ikke er et resultat av arbeidet med de nasjonale prøvene, men at de gode resultatene kommer av systematisk arbeid over tid og at skolene derfor har vært rustet til å møte prøvenes innføring i den norske skolen. Skolene i denne studien kjennetegnes også av et høyt nivå av tillit mellom skolelederne og lærerne, hvor de i fellesskap har som mål å legge til rette for at både elever og lærere skal oppleve trygghet og tillit, bygge gode relasjoner, og utvikle god læringskultur.

Flertallet av skolelederne understreket at de drev skolen på en såkalt tradisjonell måte, og at innføringen av prøvene i utgangspunktet ikke førte til endret praksis. Samtlige understreket også at de på ingen måte «driller» til prøvene. Grandemo mener at det ikke er noen teknisk rasjonell forklaring på hvorfor skolene lykkes på prøvene, men viser til at samarbeid blant lærerne og evnen til å opprettholde et godt læringsmiljø og samtidig en ro og «tilbakelenthet» overfor prøvene er det som trekkes frem som faktorer av skolelederne selv.

Kanskje er det ikke så overraskende at kollektiv orientering, godt samarbeid, og fokus på å skape et best mulig læringsmiljø for elevene er faktorer som trekkes frem fra skolene som skårer bra på nasjonale prøver. Interessant er det derimot at det er lite som peker i retning av at de nasjonale prøvene har hatt noen stor innvirkning på skolens praksis, men det er også forståelig at skolene fremstår som noe konservative og arbeider etter det de kaller tradisjonell måte; hvis noe fungerer så hvorfor endre det?

Denne studien vil kunne lede til noen av de samme funnene men forhåpentligvis diskusjonsverdige kontraster. Vestheim peker på den ansvarligjørende funksjonen prøvene har, og jeg ønsker å undersøke koblingen mellom ansvarligjøringen og lærernes syn på viktigheten av prøvene som en del av kvalitetssikringen av leseopplæringen. Den kanskje viktigste forskjellen i denne studien er et fagrettet fokus på leseopplæringen som kan direkte relateres til en av de tre nasjonale prøvene. Der de tidligere studiene har sett overordnet på prøvene går denne studien dypere inn i hvilke faktorer som spiller inn i resultatene på nasjonale prøver i lesing og hvordan prøvene og resultatene har bidratt til endringer og utvikling i leseopplæringen og norskfaget. Selv om denne studien i likhet med Vestheim og Grandemo tar utgangspunkt i skoler som presterer godt på nasjonale prøver, har denne studien i tillegg en hensikt i å også utforske hva lærere selv legger i det å lykkes med nasjonale prøver og resultatene.

2.2 Tidligere studier om utviklingsarbeid

Studiene fra skolene med gode resultater på nasjonale prøver viser til en spenning mellom det etablerte og utvikling. Jeg vil derfor her trekke frem tre forskningsprosjekter på utviklingsarbeid rettet mot leseundervisning, elevresultater, og det siste med et mer generelt fokus.

I sin doktorgradsavhandling *Diskusjonens kraft* fra 2009 var Marit Aas prosjektleder for en longitudinell studie over to år hvor leseeksperter og forskere støttet sju ulike skoler i arbeidet med å utvikle leseundervisningen. Prosjektet hadde til hensikt å utvikle en skolediskursiv

praksis hos de deltagende skolene. Gjennom felles ressurskolesamlinger ble diskusjonene mot skolens leseundervisning rettet mot ulike problemområder, og disse diskusjonene kjennetegnes med en objektorientering som forener deltakerne og skaper gjensidig engasjement og en vilje til å dele læring. Skolene deltok også i veiledningssamtaler om prosessuelle handlingsobjekter rettet mot skolens organisering av leseopplæringen. Aas beskriver at diskusjonene *transformeres* i interaksjon med skolens personale, tradisjoner, rutiner og organisering, og skaper grunnlag for forandring (Aas, 2009, s. 346). Den diskursive praksisen er et grunnlag for å forandre og forbedre praksis ved skolene, derav uttrykket *diskusjonens kraft*. En felles objektorientering forener, splitter og skaper forandring (Aas, 2009, s. 345-347). Tiltak som legger til rette for en diskursiv praksis, eller større inngripende tiltak som er gjennomført for å skape en kultur for den diskursive praksisen er noe min studie vil kunne avdekke og belyse i de utvalgte skolene, for å videre kunne diskuteres som en mulig faktor for å lykkes i utviklingen av skolens leseopplæring.

Diskusjoner om skolens kartlegging av elevenes leseferdigheter resulterte i at alle ressurskolene etablerte kartleggingssystemer på skolenivå, dette presiserer Aas med at skolene gikk fra å kartlegge elevene på noen trinn til å kartlegge alle trinn, gjerne to ganger årlig. Etterarbeidet med kartleggingsprøvene skulle også endres og det ble bestemt på alle skolene at lærerne skulle drøfte resultatene med kolleger på trinn, i team, eller med spesialpedagogisk team. Disse tiltakene fungerte både som kvalitetssikring og som en arena for læring for lærerne i skolene. Kartleggingsarbeidet skulle også legge grunnlag for å iverksette intensive lesekurs for elever som trengte særskilt støtte, og dette opplevdes som et organisatorisk og effektiviserende tiltak rettet mot oppfølgingen av kartleggingsresultatene. Etableringen av intensive lesekurs møtte utfordringer gjennom skolens ressursramme, og uenighet mellom lærerne, eller manglende kompetanse hos de aktuelle lærerne kunne derfor svekke ordningen (Aas, 2009, s. 320-321). Både tiltakene og utfordringene i studien beskrives på et tidlig stadium. Fra egne erfaringer har jeg sett, hørt, og opplevd at ulike skoler har stor variasjon i hvilke kartleggingsregimer de følger, hvilke tiltak de gjennomfører, og hvordan de møter eventuelle utfordringer som kan knyttes til disse. Skolene i min studie skal basert på sine resultater i nasjonale prøver i lesing på femte trinn kunne gi verdifull innsikt i like eller ulike tiltak og faktorer innen arbeidet med både kartlegging og tidlig innsats (intensive lesekurs).

I et forskningsprosjekt undersøkte Mausethagen, Skedsmo & Prøitz (2019) hva som kjennetegner lærere og skolelederes syn og bruk av elevresultater og hvordan dette kan

innvirke på utviklingsarbeidet. Forskerne peker på at selv om egalitære strukturer i skolene og tillitsfulle relasjoner mellom de ansatte i utgangspunktet er sett på som en styrke, kan konsensusorientering ofte lede til kortsiktige løsninger og lite nytenkning i organisasjonen (Mausethagen, Skedsmo & Prøitz, 2019, s. 53). For å prosessene i utviklingsarbeid brukes begrepene *adaptive rekontekstualiseringsprosesser* og *transformerende rekontekstualiseringsprosesser*. Kort forklart ligger forskjellen i disse prosessene i at den adaptive prosessen handler om å ta i bruk allerede kjent kunnskap i nye kontekster – at man gjør endringer ved å eksempelvis gjennomføre en kjent praksis mer systematisk som et resultat av at man knytter denne praksisen til elevresultatene. Den transformerende prosessen handler om innovativ tenking og å ta i bruk ny kunnskap for å sette nye mål og bruke nye strategier for å løse de pedagogiske utfordringene. Adaptive rekontekstualiseringsprosesser kan ofte være tilstrekkelig, og å vite hvilke prosesser som er nødvendig å iverksette er ofte utfordrende (Mausethagen, Skedsmo & Prøitz, 2019, s. 56-57).

Prosjektet inkluderte ca. 30 timer observasjon og analyse av resultatmøter mellom ledelse og lærere. Blant 134 initiativer for å utvikle undervisningen var forskning den minst brukte kunnskapskilden og ble oftest brukt i legitimering av egen praksis kontra å utfordre skolens praksis gjennom ny kunnskap. Av tiltak som ble foreslått var intensive lesekurs, og økt kartlegging/testing for å danne grunnlag for nye tiltak innen tilpasset opplæring. At samarbeidet ofte var rettet mot å nå konsensus i stedet åpne opp for nye perspektiver og kritisk diskusjon gjorde at løsningene stort sett ble kortsiktige. Mausethagen, Skedsmo & Prøitz hevder at denne kortsiktigheten er en problematisk side med bruken av elevresultater i utviklingsarbeid da fokuset er mer rettet mot forbedring av resultater enn langsiktig arbeid med elevenes læring (Mausethagen, Skedsmo & Prøitz, 2019, s. 60-62).

Skolelederne i prosjektet tok i stor grad i bruk det forskerne beskriver som *likhetsfremmende strategier* og *forenklingsstrategier* for å unngå å skape ubehagelige situasjoner i resultatmøtene. Lederstrategiene som trekkes frem har til hensikt å skape motivasjon men vil ikke nødvendigvis lede til spenninger og kritiske diskusjoner i møtene, og dermed være mindre produktive i utviklingsarbeidet. Kontrollmekanismen og ansvarliggjøringen som ligger i de nasjonale prøvene gir dermed en utfordring med å bruke elevresultater i utviklingsarbeid. Forskerne hevder at møtene kan være en god arena for utvikling dersom det legges til rette for bredere utviklingsprosesser. Skoleledere som er «lærerorienterte» og jobber aktivt med lærerne og legger til rette for diskusjoner rundt prøver og resultater med tilhørende problemer og motstand trekkes også frem som faktorer for å

gjøre utviklingen mer produktiv. Møtene kan også i større grad brukes for å integrere eksterne kunnskapskilder med eksisterende erfaringskunnskap og dermed lede til flere *transformerende rekontekstualiseringsprosesser* (Mausethagen, Skedsmo & Prøitz, 2019, s. 63-66).

Det pekes i forskningen på at de *adaptive rekontekstualiseringsprosessene* forsterkes gjennom utviklingsarbeid som er initiert ovenfra som ønske om innsyn og kontroll (Mausethagen, Skedsmo & Prøitz, 2019, s. 65). Mausethagen, Skedsmo & Prøitz stiller derfor spørsmål om hvordan utviklingsarbeidet ved skolene foregår på andre områder og peker på dette som tema til oppfølging i framtidige studier (Mausethagen, Skedsmo & Prøitz, 2019, s. 67). Jeg har til hensikt i denne oppgaven å få lærernes perspektiv på hvordan resultatene fra nasjonale prøver i lesing brukes i resultatmøter og hvordan annet arbeid med utvikling foregår på skoler som lykkes i arbeid med nasjonale prøver i lesing. Dette kan bidra til å gi ytterligere svar på om og hvordan elevresultater kan være et godt grunnlag for utvikling av skolenes praksis.

Prosessene som blir beskrevet av Mausethagen, Skedsmo & Prøitz kan sammenlignes med de fire nivåene for organisatorisk læring slik de forklares av Irgens (2012) og jeg vil i større grad ta i bruk disse i beskrivelsene av prosesser i denne studien. De fire nivåene er nulllæring, enkeltkretslæring, dobbelkretslæring og metalæring. Metalæring er når vi lærer om hvordan vi lærer. *Nulllæring* innebærer at en praksis og skolens bruksteorier forblir uendret. *Enkeltkretslæring* innebærer en justering av de allerede etablerte praksisene i skolen. *Dobbelkretslæring* handler om å undersøke og endre på grunnleggende forutsetninger for lærerens handlingsteorier (Irgens, 2012, s.289-290).

Et annet og nyere forsknings- og utviklingsprosjekt er «Kultur for læring» som ble gjennomført i alle grunnskoler og kommuner i gamle Hedmark fylke fra 2016 og ut skoleåret 20/21. De overordnede målsetningene med prosjektet var: Forbedring i resultater på nasjonale prøver og grunnskolepoeng, kollektiv og samordnet kompetanseutvikling i profesjonelle læringsfellesskap, aktiv bruk av kartleggingsresultater for å utbedre pedagogisk praksis på alle nivå, og nærmere og mer forpliktende samarbeid fra styrende myndigheter, forvaltningen, høyere utdanning og interesseorganisasjoner (Nordahl m.fl., 2021, s. 2).

I løpet av prosjektet ble flere tiltak utviklet for å støtte arbeidet i det profesjonelle læringsfellesskapet og for å utvikle kompetanse. Kartleggingsundersøkelser rettet mot et omfattende utvalg av faktorer som har sammenheng med trivsel og læring ble gjennomført tre

ganger i perioden. En resultatportal knyttet til kartleggingsundersøkelsene gav skolene mulighet til å benytte et datagrunnlag i arbeidet i det profesjonelle læringsfellesskapet. En modell for pedagogisk analyse ble benyttet i arbeidet med datagrunnlaget fra undersøkelsene med hensikt å bidra i skolenes identifisering av behov for kompetanseutvikling og arbeid med tiltaksutvikling. Andre tiltak i prosjektet inkluderer nettbaserte kompetansepakker basert på innmeldte behov, læringskaravane, studieturer, og etablering av et mastergradstilbud i utdanningsledelse (Nordahl m.fl., 2021, s. 25-30).

Rapporten fra forskningen viser en økning i grunnskolepoeng som er høyere enn de nasjonale resultatene. Samtidig var resultatene på nasjonale prøver stabile med unntak av en svak fremgang i prøvene i lesing. Lærere og ledere rapporterte om en kompetanseutvikling og at pedagogisk ledelse utviklet seg i positiv retning. Kartleggingsundersøkelsene ble brukt aktivt men i varierende grad til knyttet til forbedret praksis. En avgjørende faktor for resultatene i prosjektet hevdes å være etableringen av et oppvekstforum representert av alle parter i grunnskolefeltet. En rekke samlinger med alle sentrale aktører i utdanningsfeltet har ledet til god og konstruktiv dialog mellom prosjektet «Kultur for læring» og arbeidstakerorganisasjonene (Nordahl m.fl., 2021, s. 2-4).

Prosjektet var omfattende og ble prioritert i ulik grad, forskningsbasert kunnskap ble brukt i kompetansehevingen og resultatene viser at skoler og kommuner som har arbeidet systematisk med tiltakene har oppnådd endring i pedagogisk praksis og forbedring i elevresultater. I bruken av data og forskningsbasert kunnskap trekkes frem som fordelaktig å ha etablert en indre og ytre ansvarlighet. Den ytre ansvarligheten ligger i å ha systemer på skole og kommunenivå som sikrer bruken og tilgjengeligheten av forskningsbasert kunnskap og eventuelt bestemmer visse pedagogiske tiltak. Fra prosjektet påpekes det at få skoler i Hedmark har slike systemer etablert og at det dermed har vært utfordrende å endre innstillinger og handlingsmønstre både hos individer og i den felles skolekulturen. En hensikt med sterk ytre ansvarliggjøring er å bidra til indre ansvarlighet hos alle ansatte i skolen. Med manglende systemer og hvis tydelighet i den ytre ansvarligheten er fraværende blir det utfordrende å utvikle en indre ansvarlighet tilknyttet dette utviklingsarbeidet (Nordahl m.fl., 2021, s. 150-152).

Prosjektet «Kultur for læring» er selv med varierende resultater interessant å se på i forhold til min forskning. I hvor stor grad forskningsbasert kunnskap tas i bruk i skolene og hvordan

en ytre og indre ansvarliggjøring har blitt etablert er faktorer som er relevante og viktige i undersøkelsen av skolens utviklingsarbeid.

2.3 Tidligere studier innen leseopplæring

Forskning basert på norske elevers resultater fra leseprøven i PISA i 2009 gjennomført av Roe & Jensen (2017) hadde til hensikt å finne kjennetegn på de svakeste leserne. Studien viser at forskjellen mellom elever som havner på nivå 1 og nivå 2 er større enn mellom de neste nivåene og dette gir indikasjoner på at elevene på nivå 1 er en sårbar gruppe. Spesielt komplekse fagtekster og oppgaver med krav til å uttrykke svar med egne ord er området hvor elevene på laveste nivå presterer under forventet. Studiene viste også at elevene på nivå 1 sjelden leser frivillig, og at de har utfordringer med å skille mellom effektive og ineffektive lesestrategier. Lesekompetanse har ifølge Roe & Jensen en klar sammenheng med engasjement, og peker derfor på viktigheten av nytteorientering og motivasjon gjennom å gjøre elevene inneforstått med at tekstene de møter er viktige for dem personlig. Gjennom studiens funn om elevene i nivå en sine lesevaner, holdninger til lesing og strategibruk, peker Roe & Jensen på at for å kunne redusere antall elever på nivå 1 er det hensiktsmessig at alle lærere i alle fag tar ansvar for tekstforståelse i sitt fag. Samtidig må muligheter for å engasjere de minst motiverte leserne gjennom bevisste tekstutvalg. Eksplisitt undervisning i lesestrategier, med modellering og forklaring av hensiktsmessig bruk trekkes også frem som metoder for å fremme leseforståelsen hos elevene.

Leseforskeren Michael Pressley og hans kolleger gjennomførte en studie av femten førstetrinns lærere som var kjent for å være spesielt dyktige i leseopplæringen. Fellestrekkene i denne studien viste at lærerne benyttet seg av både syntetisk og analytisk metode, og at delferdigheter ble trent på i forbindelse med meningsfulle lese- og skriveaktiviteter. Elevene leste autentisk barnelitteratur, og lærerne tilpasset opplæringen ved å gi minileksjoner eller repetisjon for elever som behøvde det. Lundetræ & Walgermo beskriver at lærerne i denne studien «bedrev en individuelt guidet form for opplæring innenfor klassens rammer» (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 62). Videre rapporterte lærerne at grunnleggende ferdigheter ble høyt prioritert. Lærerne skapte blant annet litterære klassemiljøer med oppdaterte klassebibliotek som samsvarte med elevenes behov og interesser. Gjennomgående ga disse lærerne eksplisitt undervisning i lesing og skriving, de modellerte strategibruk og skapte positive holdninger til lesing og skriving, og vektla viktigheten av innsats. Lærerne la

også opp til tverrfaglig samarbeid gjennom innføring av nye begreper og emner og leseopplæringen ble en del av alle fag (Pressley & Allington, 2015, referert i Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 62-63).

3: Teoretiske perspektiv

I dette kapittelet redegjør jeg for teori rundt de tre temaene nasjonale prøver, utviklingsarbeid og leseopplæring. Temaene er i utgangspunktet enormt omfattende og utvalget som her blir presentert har til hensikt å være tett knyttet mot mine forskningsspørsmål for å kunne benyttes i drøfting mot data fra forskningen i denne oppgaven.

3.1 Nasjonale prøver

I denne delen redegjøres formålet med de nasjonale prøvene, hva de nasjonale prøvene i lesing måler, og hvordan resultatene skal brukes. Rammeverket for nasjonale prøver åpner med følgende formulering for formålet med nasjonale prøver:

Formålet med nasjonale prøver er å gi skolen kunnskap om elevenes ferdigheter i lesing, regning og engelsk. Informasjonen fra prøvene skal danne grunnlag for undervisvurdering og kvalitetsutvikling på alle nivåer i skolesystemet (Udir, 2022a).

Formuleringen gir prøvene et stort mandat men Udir påpeker at de nasjonale prøvene skal være en del av kvalitetsvurderingssystemet, og må sees i sammenheng med andre vurderings- og prøveformer. Da andre vurderingsformer er nødvendige for å få et uttømmende og nyansert bilde, er det viktig for den enkelte skole og lærer å ha innsikt i hva de nasjonale prøvene måler for å kunne ta i bruk resultatene på en hensiktsmessig måte både i oppfølgingen av elever og i utviklingsarbeidet på de ulike nivåene i skolesystemet (Udir, 2022a).

Utdanningsdirektoratet viser også til tre overordnede punkter om hvordan nasjonale prøver skal brukes:

- Lærere skal bruke resultatene for å følge opp elevene sine og i arbeidet med undervisvurdering og tilpasset opplæring.
- Kommuner og skoler skal bruke resultatene som grunnlag for kvalitetsutvikling i opplæringen.
- Forskere kan søke om å få utlevert resultat fra nasjonale prøver til bruk i forskning.

Det spesifiseres også at «Prøvene og resultatene gir informasjon om enkeltelever, grupper, trinn og skoler, som lærere og skoleledere trenger for å utvikle skolen videre» (Udir, 2022a). Samtidig skal nasjonale prøver sett i sammenheng med internasjonale studier bidra til diskusjoner rundt utviklingen av grunnopplæringen i Norge.

Lesing er en av de grunnleggende ferdighetene i LK20. Beskrivelsene av de grunnleggende ferdighetene i LK20 er lagt til grunn i eget rammeverk. «Nasjonale prøver i lesing skal måle i hvilken grad elevenes leseferdigheter er i samsvar med beskrivelsene av lesing som grunnleggende ferdighet» (Udir, 2022a). Kompetanse i den grunnleggende ferdigheten lesing blir definert i hvert enkelt fag, prøven er derfor ikke en prøve i norskfaget, men en prøve som viser i hvor stor grad elevene har ferdigheter i lesing til å kunne nå kompetansemålene for hvert enkelt fag. Lesing er en kompleks ferdighet bestående av flere former for kompetanse, ferdigheter og forståelse. Leseforståelse deles inn i tre ulike prosesser i de nasjonale prøvene:

1. å finne informasjon i tekster
2. å tolke og sammenholde informasjon
3. å reflektere over og vurdere teksters form og innhold

Å finne informasjon i tekster handler om å finne fram til informasjon som er eksplisitt eller implisitt uttrykt. Dette innebærer at leseren må forstå organiseringen i teksten og oppfatte hva som er de relevante innholdselementene. Selv om informasjonen i en tekst er uttrykt eksplisitt, kan det være vanskelig å lokalisere informasjonselementer hvis teksten inneholder konkurrerende og til dels motstridende informasjon.

Å tolke og sammenholde informasjon innebærer å trekke slutninger på bakgrunn av én eller flere tekster. Noen ganger trekkes slutninger ut fra det som står eksplisitt uttrykt i tekstene, andre ganger må leseren i større grad bruke forkunnskaper for å skape mening og sammenheng. Denne leseprosessen spenner fra å trekke enkle slutninger mellom innholdet i to setninger som følger etter hverandre, til de mer kompliserte slutningene vi vanligvis forbinder med å «lese mellom linjene».

Å reflektere over og vurdere teksters form og innhold innebærer å forholde seg selvstendig og kritisk til tekster. Denne leseprosessen spenner fra å kommentere teksters innhold med utgangspunkt i egne meninger, til å forholde seg kritisk til tekster som helhet og begrunne egne synspunkter, analyser eller vurderinger av tekster (Udir, 2022a).

Oppgavene i nasjonale prøver i lesing vil stille ulike krav til de tre ulike prosessene innen leseforståelse og kategoriseres etter hvilken leseprosess som er mest fremtredende. Samtidig skal ikke leseprosessene sees på som separate ferdigheter. I en prøve vil alle leseprosessene representeres, men i ulik og varierende grad. Utgangspunktet for prøvene er kompetansemål i lesing i ulike fag for 4. og 7. trinn. Det vil si de kompetansemålene elevene i utgangspunktet skal ha nådd innen prøvene i 5. trinn og 8. + 9. trinn. Prøvene har også til hensikt å gjenspeile tekstmangfoldet elevene vil møte i samfunnet – ikke bare i skolen. Tekstene skal være genuine og ikke laget med hensikt i å brukes i prøvene, samtidig som de har en tematisk tilknytning til et fag eller strukturert slik at det stiller fagspesifikke krav til leseforståelsen (Udir, 2022a). For 5. trinn deles kompetansen i de tre leseprosessene inn i tre mestringsnivå (Se tabell 1).

Lesing, mestringsbeskrivelse for 5. og 8. trinn

5. trinn, mestringsnivå 1

Finne	Lokalisere tydelig uttrykte elementer i en tekst med lite konkurrerende informasjon.
Tolke	Trekke enkle slutninger eller oppfatte hovedtemaet i en tekst når innholdet er tydelig uttrykt i teksten.
Reflektere	Bruke personlige meninger til å kommentere form eller innhold i en tekst.

Mestringsnivå 1: til og med 42

5. trinn, mestringsnivå 2

Finne	Lokalisere tydelig uttrykte elementer i en tekst med klart konkurrerende informasjon.
Tolke	Oppfatte hovedtemaet og forstå sammenhenger som ikke er tydelig uttrykt i teksten.
Reflektere	Identifisere formelle trekk ved tekster og ta stilling til eller vurdere tekstens innhold.

Mestringsnivå 2: 43 til 55

5. trinn, mestringsnivå 3

Finne	Skille sterkt konkurrerende informasjon fra informasjon som er relevant for oppgaven.
Tolke	Forstå motsetningsfylt innhold og komplekse sammenhenger i teksten.
Reflektere	Bruke kunnskap om språk og tekst til å identifisere og forholde seg til mer komplekse trekk ved tekstens form og innhold.

Mestringsnivå 3: 56 og høyere

Tabell 1: Mestringsnivåer, lesing, 5. trinn (Udir, 2022a).

Disse nivåbeskrivelsene er generelle og beskriver ikke fullstendig nivået på oppgavene eller elevenes kompetanse, men er med på å forklare oppgavenes kjennetegn ut ifra vanskelighetsgrad og gir et nyansert bilde av hva som måles i de ulike oppgavene og hva som kreves av elevene. Beskrivelsene kan bidra til å sette kriterier for vurdering av lesekompetansen hos elevene (Roe, Ryen & Weyergang, 2018, s. 32). De tre leseprosessene er ikke atskilte ferdigheter hos elevene men måles gjennom ulike oppgavetyper, og generelt

vil prestasjonene hos elevene korrelere seg i mellom; dersom eleven presterer godt på en oppgavetype vil hen også prestere godt på de to andre oppgavetyper. Derfor er informasjon om det sentrale aspektet ved hver oppgave nyttig informasjon for lærerne (Roe, Ryen & Weyergang, 2018, s. 34).

Resultatene fra de nasjonale prøvene i lesing gir informasjon om ferdigheter på individuelt, klasse-, skole-, og kommunenivå. Det er resultatene på skole- og kommunenivå som blir offentliggjort. Resultatene skal brukes som et grunnlag for tilpasset opplæring for elevene. Da må en først og fremst se på resultatene på individuelt eller klassenivå. Resultatene kan og bør i følge Færevaa & Gabrielsen (2021) brukes aktivt for å utvikle leseferdigheter og tekstkompetanse hos elevene. For å lykkes med dette påpeker de at lærerne i de ulike fagene må se på tekstene og oppgavene i fellesskap og reflektere over elevenes resultater. Samtidig vises det til utdanningsdirektoratets egne nettsider som gir nyttig informasjon om anvendelsen av resultatene, og Lesesenterets *Språkløyper* som inneholder en egen ressursdel til bruken av resultater fra nasjonale prøver (Færevaa & Gabrielsen, 2021, s. 238).

Rammeverket for de nasjonale prøvene skal sikre kvaliteten i prøvene. Utformingen av prøvene gjøres av egne institusjoner og eksterne kvalitetssikrere skal undersøke prøvenes validitet og reliabilitet. Prosessen med å finne tekster og utarbeide oppgaver starter ifølge Roe, Ryen & Weyergang opp til to år før prøvene skal være ferdig, og et bilde på omfanget av arbeidet er at for hver tekst som blir vurdert som god nok til bearbeiding vil femti tekster bli vurdert, og forkastet eller lagret til en annen prøve (Roe, Ryen & Weyergang, 2018, s. 179).

Kritikk mot leseprøvene og offentliggjøring av resultater baseres ofte på å vise til testregimer som preger det amerikanske skolesystemet. De amerikanske leseprøvene har også fått kritikk for å måle en begrenset del av lesekompetansen gjennom faktainnhenting. Roe & Blikstad-Balas fremhever at de nyeste prøvene i Norge og internasjonalt fokuserer på forståelse, tolkning og refleksjon kontra ren faktainnhenting. Argumenter mot å offentliggjøre resultatene fra de nasjonale prøvene handler ofte om at offentliggjøringen vil kunne lede til en «teach to the test»-effekt i skolene som vil begrense hvilke ferdigheter elevene utvikler (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 205-206).. Hvis de nasjonale prøvene i lesing måler ferdighetene de har til hensikt å måle i rammeverket – som er basert på lesing som en grunnleggende ferdighet i LK20 – hvordan skal en da definere det å øve til prøven? Det trekkes frem av Roe & Blikstad-Balas at validiteten i prøvene må være så høy at det ikke blir

noen motsetning mellom «teach to the test» og arbeidet med å utvikle elevenes leseforståelse på en best mulig måte og gjøre dem til kompetente lesere i møte med tekster både i skolen og på fritiden (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 223).

3.2 Teori om leseopplæring

Leseopplæringen er vanlig å dele opp i *den første* og *den andre leseopplæringen*. Denne studien vil kunne lede til resultater innen begge de to fasene av leseopplæringen, og jeg vil derfor gjøre rede for teori om begge. Ferdighetene som opparbeides av elevene i *den første leseopplæringen* er i utgangspunktet ikke de samme som måles i nasjonale prøver i lesing, men de er et viktig grunnlag for å kunne tilegne seg kompetanse innen de tre prosessene som utgjør lesingens delferdighet *leseforståelse*. Jeg gjør også rede for teori rundt *tilpasset opplæring, tidlig innsats og kartlegging* i leseopplæringen.

3.2.1 Den første leseopplæringen

Å «knekke lesekoden» er et vanlig uttrykk for å beskrive elevenes mestring i å avkode bokstaver og forme disse til meningsfulle ord og setninger. Denne delen av leseferdighetene kalles gjerne *den tekniske siden av lesing*, og er ifølge Aas & Blikstad-Balas (2022) avgjørende for den videre den videre leseutviklingen gjennom å legge grunnlaget for ordavkodning, leseflyt og leseforståelse. Hvordan den første leseopplæringen skal gjennomføres, og hvilke metoder som er mest effektive er det fortsatt uenigheter rundt. Den *syntetiske metoden* som innebærer å lære en og en bokstav for å deretter sette disse sammen til ord står i opposisjon med *den analytiske metoden* som innebærer å introdusere hele ord og setninger fra starten. Ifølge Aas & Blikstad-Balas (2022) viste en større longitudinell studie fra Danmark at elever som lærte å lese etter den syntetiske metoden leste bedre etter noen år enn de som lærte å lese etter den analytiske metoden. De viser også til at særlig elever med lesevansker hevdes å lide under en undervisning som fokuserer på ordene fremfor bokstavlydene (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 26-27).

Den tidligere nevnte forskningen av Michael Pressley viste til at dyktige leselærere gjerne benyttet seg av en kombinasjon av syntetisk og analytisk metode. Denne kombinasjonen beskriver Bjerke & Johansen som et balansert syn i leseopplæringen hvor det handler om å forene det beste av ulike tradisjoner og tilnærminger til en helhetlig metodikk i leseopplæringen (Bjerke & Johansen, 2017, s. 124). En av utviklingene vi har sett i norske førsteklasse i nyere tid er i følge Lundetræ & Walgermo innføringen av hurtig bokstavinnlæring, hvor elevene istedet for å lære en bokstav i uken lærer to eller tre bokstaver

(Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 48-49). Den hurtige bokstavinnlæringen kan sees på som viktig for å kunne raskere ta i bruk bokstavene og benytte seg av både syntetisk og analytisk metode, og i tillegg får elevene muligheter til å øve på de enkelte bokstavene gjennom flere runder. Et motargument mot den hurtige bokstavinnlæringen er i følge Lundetræ & Walgermo at det må tas hensyn til elever som strever med bokstavinnlæringen og står i risikogruppen for å utvikle lese- og skrivevansker. Men en praksis med hurtig bokstavinnlæring vil gi tilgang til flere bokstaver og gi mulighet til å arbeide mer med flere bokstaver enn om en ikke introduserer enkelte av bokstavene før etter et halvt år (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 49). Den hurtige bokstavinnlæringen trekkes også frem av Bjerke & Johansen (2017) og viser til et forsøk i 2015-2016 hvor elevene ble introdusert for fire bokstaver i uken. Lærerne i dette forsøket rapporterte om økt motivasjon, fordeler i andre fag gjennom økte leseferdigheter, og at arbeidet med å oppdage hvem som strevde og å kunne tilpasset opplæring tidlig ble lettere (Bjerke & Johansen, 2017, s. 121).

3.2.2 Tilpasset opplæring og tidlig innsats

I dag er *tidlig innsats* et velkjent begrep og et viktig tiltak i de aller fleste skoler i Norge. Ifølge Gabrielsen er det først i de senere år at begrepet drøftes og omtales i utdanningspolitiske dokumenter. Fra St.meld nr. 16 (2006-2007) vises det til at begrepet ble anvendt på to måter; om innsats gjennom barnehage og de første skoleårene, og som et tiltak når problemer oppstår uavhengig av tidspunkt i utdanningsløpet (Gabrielsen, 2021, s. 28). I opplæringsloven (1998) § 1-3 står det at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidatene». Dette forutsetter at læreren har et høyt nivå av kunnskap om den enkelte eleven gjennom samtaler, dynamisk kartlegging, eller gjennom kartleggingsverktøy (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 38). Samtidig vil lærertettheten utgjøre en viktig faktor for hvor godt man klarer å tilpasse opplæringen til den enkelte elev. I skolene vil lærertettheten i tillegg være avgjørende for hvor godt man klarer å gjøre en tidlig innsats gjennom intensiv opplæring. Den tidlige innsatsen er også lovfestet i opplæringsloven (1998) § 1-4: «På 1. til 4. årstrinn skal skolen sørge for at elevar som står i fare for å bli hengande etter i lesing, skriving eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventa progresjon blir nådd. Om omsynet til eleven sitt beste talar for det, kan den intensive opplæringa i ein kort periode givast som eineundervisning».

Ifølge Lundetræ & Walgermo viser forskning en tydelig sammenheng mellom leseutviklingen hos elever og deres egen mestringstro. Denne mestringstroen kan styrkes og jo tidligere det gjøres tiltak jo større vil effekten være. Tekstene som elevene møter i skolen må derfor være tilpasset leseferdigheter og interesser, samtidig som man bevisstgjør eleven på leseprosessen og lesestrategier (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 57-58). Metakognitiv bevissthet rundt egne leseferdigheter, lesestrategier og læringsstrategier, kan vi derfor peke på som en positiv faktor som fremmer mestringstro og dermed også leseutviklingen. Hvordan skolene i denne studien klarer å utnytte de menneskelige ressursene som er tilgjengelige og organisere kartlegging, tilpasset opplæring og tidlig innsats vil være av interesse å undersøke i dybden. Leseferdighet er en tilgangskompetanse, og derfor er en god start i de første skoleårene av stor betydning for det videre opplæringsløpet (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 39).

3.2.3 Kartlegging av leseferdigheter

Kartlegging av elevers ferdigheter innen leseferdigheter gjennomføres ulikt fra skole til skole og fra lærer til lærer. Det er ikke hensiktsmessig å beskrive ulike kartleggingsprøver her, men jeg vil redegjøre for noen viktige begreper som vil bli brukt i analysen av resultater og videre drøfting. Et formål med kartlegging er i følge Færevaa & Gabrielsen å gi grunnlag for å fremme elevenes læring og er nødvendig for å tilpasse opplæringstilbudet (Færevaa & Gabrielsen, 2021, s. 235).

Dynamisk kartlegging viser Færevaa & Gabrielsen til at er forankret i sosiokulturell læringsteori hvor en dialogisk og utprøvende tilnærming ligger til grunn for å finne ut hvor mye hjelp eller støtte en elev behøver for å mestre en oppgave. Kartleggingen foregår gjennom et arbeid med eleven og en *kompetent annen* som vanligvis i skolehverdagen vil være en lærer. Tilpasset undervisning som følge av dynamisk kartlegging vil kunne lede til at eleven opplever mestring i ferdigheter innen sin pedagogiske rekkevidde (Færevaa & Gabrielsen, 2021, s. 237). Kartleggingen av elevenes lese- og skriveferdigheter mener Færevaa & Gabrielsen at er en nødvendighet for å følge med på elevenes utvikling og for å danne et utgangspunkt for tilpasset undervisning. En god observasjons- og kartleggingspraksis med tilhørende kunnskapsbaserte hjelpetiltak kan bidra til at færre elever får vansker med lesing og skriving (Færevaa & Gabrielsen, 2021, s. 249).

For mine undersøkelser er arbeidet med kartlegging som foregår i skolene viktig å belyse da de nasjonale prøvene er kartlegginger. Hvordan prøvene blir brukt og hvordan ferdighetene

som måles blir kartlagt i skolene gjennom *dynamiske* eller *systematiske* kartlegginger utenom de nasjonale prøvene vil gi viktig innsyn i prøvene og resultatenes sammenheng med leseopplæringen og den tilhørende kartleggingen som foregår i den enkelte skole.

3.2.4 Den andre leseopplæringen

Den andre leseopplæringen omhandler den videre utviklingen av lesekompetanse utover de tekniske leseferdighetene. En definisjon på lesekompetanse er Weyergang & Magnusson sin oversettelse fra PISA-undersøkelsens definisjon av *reading literacy*: «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.» (Weyergang & Magnusson, 2020, s. 52, sitert i Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 23). Som vi har sett måler de nasjonale prøvene i lesing tre prosesser i elevenes leseforståelse. Derfor redegjør jeg for noen faktorer innen den andre leseopplæringen som direkte påvirker utviklingen av leseforståelse.

Motivasjon og engasjement er i følge Roe & Blikstad-Balas avgjørende for viljen og evnen til å lese, og forskere går langt i å hevde at faktorene er en del av selve lesekompetansen. Leselyst er en indre motivasjon for å lese gjennom gode eller sterke opplevelse, men motivasjonen og engasjementet for lesingen i undervisningen må påvirkes i en slik grad at elevene velger å lese selv om de egentlig ikke må. Et mål er også at elevene skal forstå at lesingen er nødvendig selv om teksten i seg selv ikke motiverer (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 42). Samtidig er forutsetningen for å bli engasjerte lesere forskjellige fra elev til elev. Leseferdighetene spiller en stor rolle men samtidig trekker Roe & Blikstad-Balas frem hjemmets tilgang på litteratur og foreldre som leser og er rollemodeller som påvirkning i elevenes motivasjon og engasjement for lesing (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 43).

Lesing må i følge Roe & Blikstad-Balas «selges» inn hos elevene og fagtekster bør likestilles med skjønnlitteratur når lærere bruker eller anbefaler tekster å lese for elevene. Spesielt gutter ser ut til å ha en negativ holdning til å lese skjønnlitteratur, og det er derfor viktig for lærere å være bevisst i hvilke tekster en bruker og anbefaler da fagtekster gir like god lesetrening som skjønnlitteratur (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 164-165). Viktigheten av metakognisjon og bruken av lesestrategier trekkes også fram av Roe & Blikstad-Balas som viktige faktorer som påvirker leseforståelsen. Et fellestrekk hos gode lesere er at de er aktive deltakere og strategiske i leseprosessen (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 46). Dersom motivasjon, engasjement, metakognitiv bevissthet og bruk av lesestrategier er viktige faktorer som

fremmer leseforståelse vil det være viktig å undersøke hvordan lærerne i denne studien arbeider for å fremme disse faktorene i leseundervisningen.

4: Metode

Denne delen beskriver prosjektets forskningsmetoder og forklarer hvilke overveininger som ligger til grunn for valg av metodene. Arbeidsprosessen i prosjektet som omhandler vurdering, valg, utprøving og vurdering av metodene vil også bli beskrevet.

4.1 Om kvalitativ forskning

Min problemstilling «*Hva forteller fire lærere fra fire ulike skoler om arbeidet de har utført på sine skoler tilknyttet nasjonale prøver i lesing?*» har til hensikt å i første omgang se på temaet fra lærernes perspektiv og innhente deres erfaringer og meninger for å videre kunne besvare mine forskningsspørsmål. Da jeg gjorde undersøkelser av tidligere forskning innen området var det, som vi har sett i kapittel 2, en påfallende stor andel forskning med fokus på skoleledelsens påvirkning og rolle i arbeidet med nasjonale prøver. At skoleledelsen i større grad vektlegger de nasjonale prøvene som viktige enn lærere er ikke ensbetydende med at skoleledelsen har størst innflytelse på resultater og praksis rundt de nasjonale prøvene. Det er læreren som i første rekke skal sørge for at elevene har mulighet til å tilegne seg kompetansen som er nødvendig for å lykkes med de nasjonale prøvene. Samtidig er det læreren som vil kunne ha størst utbytte av resultatene gjennom å kunne gi sine elever tilpasset opplæring basert på disse. I skolens system- og utviklingsarbeid kan vi i større grad ansvarliggjøre ledelsen, men lærere har både stort ansvar og stor innsikt i disse prosessene også. Som et resultat av denne resonneringen ble jeg mest nysgjerrig på læreres perspektiv da de kan bidra med informasjon om praksis og prosesser i alle skolens ledd – fra elev til skoleledelse. Jeg finner også grunner til å tro at lærere vil være mer detaljorienterte og direkte i beskrivelser av arbeid knyttet til nasjonale prøver. For å kunne få gjøre detaljerte og presise undersøkelser i dybden av forskningsfeltet ble det derfor naturlig å bruke kvalitativ forskning som åpner for læreres perspektiv.

Kvalitativ forskning blir definert av Lichtman (2013) som et generelt begrep som forteller oss at forskeren samler, organiserer og tolker informasjon fra mennesker med sine ører og øyne som filter. Dermed er dybdeintervjuer og observasjoner som vanlige metoder, en kontrast fra kvantitative metoder som baserer seg på testing av hypoteser, årsaker og resultater og statistisk analyse (Lichtman, 2013, s. 7). Den kvalitative forskeren ønsker ifølge Lichtman å

studere og forstå hvordan noe er. Den holistiske karakteristikken i kvalitativ forskning innebærer at en ikke bryter ned komponenter i forskningen til enkeltvariabler og studerer forholdene mellom disse. Det meste av kvalitativ forskning tar sikte på å beskrive, forstå og tolke, og ikke å se etter årsaker og innvirkninger fra ulike faktorer (Lichtman, 2013, s. 18-19). Denne forklaringen av kvalitativ forskning kan i denne (og andre) studier høres kontraintuitiv ut. For å finne svar på forskningsspørsmålene – og deriblant enkeltvariabler og enkeltfaktorer som påvirker fenomenet denne studien undersøker – er det nødvendig å ha et holistisk perspektiv som et utgangspunkt i forskningen, kall det gjerne en omvendt forskningsmetode: I stedet for å se på enkeltfaktorer og variabler i en skole tar vi utgangspunkt i et holistisk perspektiv og konsentrerer undersøkelsene inn for å finne avgjørende faktorer.

4.2 Valg av metoder

Et intervju er ifølge Neteland en velegnet metode for å kunne finne ut noe om menneskelige erfaringer, eller for å innhente personers refleksjoner, kunnskaper og holdninger til et tema (Neteland, 2020, s. 51). Forskningsspørsmålene «*Hvordan oppleves skolens arbeid med nasjonale prøver fra læreres perspektiv?*», «*Hvordan arbeider skoler som får gode resultater på nasjonale prøver i lesing med system og utvikling?*», og «*Hva kjennetegner skolens leseopplæring og hvordan utvikles denne?*» kan best besvares gjennom å la de som opplever, arbeider og utvikler komme til orde. Siden jeg da ønsker å undersøke lærernes erfaringer, refleksjoner, kunnskaper, og holdninger, er kvalitative intervjuer valgt som metode for denne studien.

Samtidig vil det være hensiktsmessig å undersøke de ulike skolenes planer som omhandler leseopplæring og norskdidaktiske metoder for å sammenstille resultater fra analyser av disse mot data fra intervjuene. Derfor har jeg også bedt om innsyn i relevante planer for leseopplæring og for norskfaget ved skolene, og samtidig bedt om innsyn i planene for systemer ved enkelte av skolene som har til hensikt å sikre kvalitet i leseopplæringen (SOL/LUS). Planene blir analysert og sammenstilt med data fra de kvalitative intervjuene. Analysene av planer er ikke gjennomgående og har ikke som primær hensikt å lede til nye resultater. Hensikten er å kunne trekke frem innhold fra de planene informantene mener er viktige, og dermed supplere konkret informasjon til informantenes egne utsagn. I dette prosjektet vil dermed intervjuene defineres som den primære metoden, og analysen av planer som den sekundære metoden. Tillegget med å finne relevant data fra planer skaper en triangulering i forskningen. Triangulering er ifølge Johnson & Christensen et begrep som

brukes når forskningen ønsker å finne sammenfall og bekreftelse på data gjennom å bruke ulike metoder for å undersøke samme fenomen (Johnson & Christensen, 2012, s. 439). Trianguleringen øker derfor studiens reliabilitet og validitet, samtidig som den ene metoden kan avdekke data som mangler fra den andre og omvendt.

4.3 Planlegging og gjennomføring av kvalitative intervjuer

Jeg vil i denne delen kort redegjør for kvalitative intervju som forskningsmetode og beskrive prosessen fra planlegging til gjennomføring.

I et kvalitativt forskningsintervju produseres kunnskap sosialt, det vil si gjennom interaksjon mellom intervjuer og intervjuperson. Selve produksjonen av data i det kvalitative intervjuet går utover en mekanisk overholdelse av regler og er avhengig av intervjuerens ferdigheter og situerte personlige vurderinger med hensyn til hvordan spørsmålene stilles (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 99).

Det kvalitative intervju er en type forskningsintervju som består av åpne spørsmålsformuleringer som skal gi tilgang til kvalitativ data. Disse intervjuene kalles også dybdeintervjuer da de kan innhente dybdeinformasjon om informantens tanker, kunnskap, meninger og følelser rundt et tema. Kvalitative intervju gir forskeren muligheten til å utforske en annen persons *indre verden* og skaffe forståelse fra denne personens perspektiv (Johnson & Christensen, 2012, s. 202). Forskningsintervjuet er ikke som en samtale mellom to likeverdige samtalepartnere da det er intervjueren som styrer temaet og kritisk følger opp med spørsmål til svarene (Kvale & Brinkman 2012, s. 23). Et kvalitativt intervju vil i de aller fleste tilfeller – denne studien inkludert – følge en intervjuguide som skal strukturere intervjuforløpet og holde samtalen innenfor bestemte tema.

For å kunne finne data av høy kvalitet til bruk i analyse og drøfting var utformingen av intervjuguide en prosess som krevde flere runder med vurdering. Spørsmålene ble i første omgang plassert i følgende tre kategorier:

- *Skolen og den enkelte lærers direkte arbeid med nasjonale prøver i lesing.*
- *Skolens utvikling som en lærende organisasjon og den enkelte lærers profesjonsutvikling.*
- *Norskundervisning og leseopplæring ved skolen.*

Kategoriseringen i intervjuguiden er overførbart til forskningsspørsmålene, men er gjort primært for å holde samtalene innen de ulike temaene og strukturere intervjuene. Spørsmålene som er formulert i intervjuguiden er kategoriserbare etter forskningsspørsmålene. Noen mulige oppfølgingsspørsmål ble også formulert i intervjuguiden, men her var det stort rom for å la samtalene styres mot tematikk som informantene selv trakk frem, og en del av spørsmålene i intervjuprosessen er dermed formulert ad-hoc i samtalene. Hovedspørsmålene fra intervjuguiden er presentert i relasjon til studiens tre forskningsspørsmål i tabellen under. Intervjuguiden finnes også som vedlegg 1.

Hvordan oppleves skolens arbeid med nasjonale prøver fra læreres perspektiv?
<ul style="list-style-type: none"> • I hvor stor grad opplever elever/lærere/ledelse at arbeid med nasjonale prøver i lesing er viktig og en god ressurs i leseopplæringen? • Brukes resultatene i utviklingssamtaler og samarbeid med foreldre? • I hvor stor grad pålegger eller styrer ledelsen arbeid med nasjonale prøver? • Er deler av arbeidet rundt nasjonale prøver og resultater egeninitiert? • Hvem har ansvar for å vurdere/analysere resultatene og planlegge videre arbeid? • Hva tenker du at ligger i det å lykkes med nasjonale prøver? • Vil du si at skolen din har lyktes i arbeidet med nasjonale prøver? Har skolen videre utviklingspotensiale? • Hva tenker du er de viktigste årsakene til at din skole lykkes med de nasjonale prøvene i lesing? • Har skolen andre systemer/prosjekter som styrker elevenes leseopplæring som kan relateres til gode resultater? • Hva er hensikten med de nasjonale prøvene? • Når legger dere inn hovedinnsatsen med arbeidet, før eller etter prøvene, eller er det et kontinuerlig løp?
<i>Hvordan arbeider skoler som får gode resultater på nasjonale prøver i lesing med system og utvikling?</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Beskriv hvordan skolen har benyttet elevresultater i sitt utviklingsarbeid de siste 5 år. • Beskriv hvordan skolen generelt gjennomfører utviklingsarbeid. • Fortell om fagspesifikt utviklingsarbeid ved skolen. Hvordan organiseres og gjennomføres dette? • Er norskfaget preget av fornying, eller følges samme oppskrift?

<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan får/må den enkelte lærer bidra i skolens utviklingsarbeid? • Vet rektor/avdelingsledere eller andre lærere hvordan du jobber? • Har skolen benyttet seg av eksterne instanser i utviklingsarbeid eller arbeid direkte relatert til nasjonale prøver i lesing?
<p>Hva kjennetegner skolens leseopplæring og hvordan utvikles denne?</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Fortell om skolens ressurser som brukes innen leseopplæring. • Hvilke planer har lærere tilgjengelig for leseopplæringen? • Hvilke metoder og arbeidsmåter i leseopplæringen mener du er viktigst for å lykkes i leseopplæringen og for å få gode resultater på nasjonale prøver?

Tabell 2: Kategorisering av spørsmål fra intervjuguide.

Primært har det vært ønskelig å bruke en større andel åpne spørsmål for å gi informantene mulighet til å fortelle og beskrive med egne ord om sine erfaringer, opplevelser og meninger innen de ulike temaene. Samtidig var intervjuprosessen i stor grad preget av å stille utforskende oppfølgingsspørsmål for å gå i dybden av tematikken. Et intervju kan utformes og utføres i variert grad av rigide eller løse strukturer. For å kunne gå i dybden av informasjonen som kommer frem i et kvalitativt intervju er det hensiktsmessig å ikke ha en for rigid struktur, og for å kunne stille utdypende spørsmål som dukker opp utenom intervjuguiden. Dersom en intervjuguide er basert på å stille spørsmål i en bestemt rekkefølge for å kunne snakke om et tema før en går videre til neste kalles gjerne intervjuet strukturert (Neteland, 2020, s. 61). Min intervjuguide og intervjumetode gjør at intervjuene kan beskrives som semistrukturerte: De følger et oppsett som sikrer en rekkefølge i samtaleemnene og sikrer en del svar på spørsmål som ansees som viktige. Et semistrukturert intervju ligger tett opp mot en samtale i dagliglivet, men har et profesjonelt formål. Dette krever særegen tilnærming og teknikk da det verken er en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 47). Selv med en intervjuguide har det vært viktig å la informantene få en relativt stor frihet i å kunne gå i dybden når de har mye informasjon å dele innen et spørsmål eller tema. Samtidig har jeg valgt å operere med en kumulativ kunnskapsbase; de funnene jeg har gjort i de foregående intervjuene har vært aktuelle å bruke i diskusjon med informantene.

4.3.1 Revidering og pilotering av intervjuguide

Det første utkastet til intervjuguiden var basert på spørsmål som kunne relateres direkte til tidligere forskning og som i stor grad kunne rettes mot å ha et søkelys mot de tre temaene

prøver/resultater, system/utvikling og leseopplæring. Utkastet ble lest og kommentert av veileder og medveileder i prosjektet før vi i felles møte diskuterte de ulike spørsmålenes styrker og svakheter. Intervjuguiden ble revidert og forbedret som et resultat av de resonnementene som kom frem i møtet og i enda større grad rettet mot forskningsspørsmålene. Likevel var det enighet om at en intervjuguide til et kvalitativt intervju burde testes/piloteres for å sikre at det får frem den ønskede informasjonen. Ifølge Neteland gir pilotering muligheten til å øve på både bruk av opptaksutstyret, og å øve på å stille spørsmål fra intervjuguiden. Samtidig gir en pilotering muligheten til å få uavhengige tilbakemeldinger om hvordan personen som ble intervjuet opplevde gjennomføringen og spørsmålene (Neteland, 2020, s. 61). Den reviderte intervjuguiden ble derfor testet mot en uavhengig lærer som hadde den ønskede erfaringen og kompetansen som studiens utvalgsriterier krevde. Gjennom et pilotintervju fikk jeg testet hvordan spørsmålsformuleringene kunne gi data til prosjektet slik de var tiltenkt. Samtidig var en pilotgjennomføring med å sikre at jeg som forsker kunne oppdage mulige svakheter i intervjuguiden relatert til validitet og etiske forhold basert på min egen gjennomføring av intervjuet og resultatene. Pilotintervjuet ga mange gode data men også indikasjoner på at noen av spørsmålene måtte justeres og/eller at intervjumetodene kunne endres. En analyse av pilotintervjuet ble diskutert i samråd med veileder og resulterte i en forbedret intervjuguide. Intervjuguiden har likevel fått små endringer underveis i prosjektet som et resultat av erfaringer fra formuleringsendringer eller oppfølgningsspørsmål som har ledet til viktige data. Dette kan sees i lys av at intervjumetoden inkluderer en kumulativ kunnskapsbase slik som tidligere er beskrevet.

4.3.2 Utvalg

I forskningssammenheng er det naturligvis ønskelig å kunne presentere data som er overførbar og nyttig for andre profesjonelle innen fagområdet. Oppgaven har noen naturlige begrensninger innen valg av metoder og utvalg; i dette prosjektet var det ikke mulig å studere longitudinelt, altså å benytte forskningsmetoder over tid for å se etter utvikling. Likevel er det mulig å kunne tolke arbeid og tilhørende utvikling som er gjort over tid gjennom erfaringene informantene deler, og gjennom analyse av hvordan dette har manifestert seg i skolens planer. Studien gir derfor en innsikt i utvikling over tid som kan sees på som et supplement til forskningsområdet. Oppgaven begrenses også i størrelsen på utvalget, derfor har det vært viktig å sette noen absolutte kriterier for utvalget for å sikre studiens validitet og reliabilitet. Dette ledet til et strategisk utvalg som ifølge Mears kan beskrives som en utvalgs metode som

inkluderer en strategi og plan bak hvilke informanter som velges ut (Mears, 2012, s. 171, referert i Neteland, 2020, s. 54) I mitt strategiske utvalg satte jeg følgende minimumskrav til skolene for at de kunne være aktuelle:

- Skolen hadde over gjennomsnitt (51+) på nasjonale prøver i lesing de siste 5 år.
- Skolen hadde en gjennomsnittlig større mengde deltakere på prøvene (50+).

Resultater over landsgjennomsnitt de siste fem årene gir en indikasjon på at skolen lykkes i leseopplæringen, og de gode resultatene kan også tyde på at skolen lykkes i bruken av prøvene. Hensikten med størrelseskriteriet var å minimere usikkerhet og variasjon i prøveresultatene som følge av sosioøkonomiske eller kulturelle forhold i elevmassen i tillegg til andre faktorer som kan gi større variasjon i resultatene dersom skolen har et mindre antall deltakere på de nasjonale prøvene i lesing. I tillegg ønsket jeg å gjøre utvalget i flest mulig forskjellige kommuner for å kunne avdekke mulige forskjeller og likheter knyttet til hvordan avgjørelser på et høyt nivå i skolesystemet eventuelt påvirker lærernes daglige praksis. Som et resultat av dette er alle skolene i denne studien fra forskjellige kommuner. Resultater over landsgjennomsnitt de siste fem årene gir en indikasjon på at skolen lykkes i leseopplæringen, og de gode resultatene kan også tyde på at skolen lykkes i bruken av prøvene. Hensikten med størrelseskriteriet var å minimere usikkerhet og variasjon i prøveresultatene som følge av sosioøkonomiske eller kulturelle forhold i elevmassen i tillegg til andre faktorer som kan gi større variasjon i resultatene dersom skolen har et mindre antall deltakere på de nasjonale prøvene i lesing.

Det strategiske utvalget ble gjennomført ved å først studere resultater i nasjonale prøver i lesing fra Udir for de siste fem år på samtlige skoler i åtte ulike kommuner. Skolene som tilfredsstilte kravene til resultater ble sortert i en liste før de mindre skolene ble filtrert ut. Denne studien har i form av å være en masteroppgave noen begrensninger innen tid og omfang, derfor er det valgt å ha fire informanter. Opprinnelig var det planlagt å benytte fem informanter men dette ble underveis i prosjektet redusert til fire. Denne avgjørelsen begrunner jeg med at fire informanter gir nok ulik data til å vise forskjeller i skolene, men samtidig muligheten til å gå i dybden for å besvare forskningsspørsmålene innenfor oppgavens rammer.

Gjennom direkte kontakt med ledelsen i aktuelle skoler fikk jeg videre kontakt med lærere som ledelsen mente var gode kandidater basert på deres erfaring og rolle i skolen. De fire kandidatene som ble valgt ut som informanter var alle raske med å vise en interesse for

prosjektet og en positivitet til å være bidragsyter gjennom et intervju. Erfaring, rolle i skolen, og en positiv interesse for prosjektet var viktige faktorer for valg av de enkelte informantene. Det er en skjev kjønnsfordeling i norskklasserommene i grunnskolen og som et resultat av dette er alle mine informanter kvinner. Jeg har ikke vektlagt informantenes kjønn i mitt utvalg da dette ikke har sammenheng med informantenes kunnskap, erfaringer og mulighet til å bidra med grundig data til dette prosjektet. I oppgavens resultatdel presenteres kort de ulike informantenes bakgrunn.

4.4 Ethiske hensyn

Ethiske problemstillinger vil kunne oppstå i alle faser av en studie, og i en intervjuundersøkelse finnes det mange hensyn å ta helt fra begynnelsen av undersøkelsen til den endelige teksten skal innleveres. Fra boken *Det kvalitative forskningsintervju* av Kvale & Brinkmann har jeg hentet modellen «Ethiske problemstillinger ved syv forskningsstadier» (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 80-81). Denne modellen gir beskrivelser av etiske problemstillinger, overveininger, og hensyn som må tas i løpet av de ulike stadiene i en studie. Jeg har benyttet denne modellen som et verktøy i etiske vurderinger som er gjort, og beskrivelser av etiske vurderinger vil kunne relateres til denne.

Ethiske problemstillinger ved syv forskningsstadier

Tematisering. Formålet med en intervjuundersøkelse bør ikke bare diskuteres med hensyn til den vitenskapelige verdien av kunnskapen som søkes, men også med hensyn til den menneskelige situasjonen som utforskes.

Planlegging. De etiske sidene ved planleggingen omfatter å innhente intervjupersonenes informerte samtykke til å delta i studien, sikre konfidensialitet og vurdere hvilke mulige konsekvenser studien kan ha for intervjupersonene.

Intervjusituasjonen. Forskeren må klarlegge intervjurapportens konfidensialitet og vurdere intervjusituasjonens konsekvenser for intervjupersonene – for eksempel stressopplevelser og endret selvbilde.

Transkribering. Her må igjen konfidensialitethensynet vurderes, samt spørsmålet om hva det vil si å foreta en lojal skriftlig transkripsjon av intervjupersonens muntlige uttalelser.

Analysering. De etiske sidene ved analyseringen omfatter spørsmålet om hvor dypt og kritisk intervjuene kan analyseres, og hvorvidt intervjupersonene bør være med på å bestemme hvordan uttalelsene skal tolkes.

Verifisering. Det er forskerens etiske ansvar å rapportere kunnskap som er så sikker og verifisert som mulig. Dette innebærer spørsmålet om hvor kritiske spørsmål som kan stilles til en intervjuperson.

Rapportering. Også her må konfidensialitetsprinsippet vurderes, samt spørsmålet om hvilke konsekvenser den offentliggjorte rapporten har for intervjupersonene og for gruppen eller institusjonen de representerer.

Figur 2: *Etiske problemstillinger ved syv forskningsstadier, hentet fra Kvale & Brinkmann, 2012, s. 80-81.*

Intervjuenes størrelse og struktur gjorde det praktisk fordelaktig å gjøre lydopptak med diktafon for å senere transkribere disse. Opptaksutstyr vil i tillegg være med å øke etterprøvbareheten i prosjektet (Neteland, 2020, s. 56).

I henhold til personvern er derfor prosjektet meldepliktig. Jeg har sendt søknad med prosjektbeskrivelse til SIKT og fått denne godkjent. Vurderingen av prosjektet fra SIKT ligger vedlagt som vedlegg nr. 2. Ingen av informantene eller skolene skal kunne gjenkjennes med navn i den publiserte oppgaven, derfor har skolene og informantene fått fiktive navn. Dette blir videre beskrevet i introduksjonsdelen av resultatene. Informantene har alle fått innsyn i prosjektskissen og fått tildelt et informasjonsskriv hvor de har underskrevet et samtykke til å delta i prosjektet og bekreftet at de har blitt informert om sine rettigheter. Informasjonsskriv/samtykkeskjema og den opprinnelige prosjektskissen ligger vedlagt henholdsvis som vedlegg 3 og vedlegg 4.

Gjennom analyse av data og presentasjonen av funn i denne studien har det også vært nødvendig å gjøre etiske vurderinger. Det er i utgangspunktet ikke ønskelig fra et etisk perspektiv å presentere funn som kan sette en person eller skole i dårlig lys, eller å sette informanten i en mulig konflikt gjennom å presentere tanker, meninger eller holdninger som kan oppfattes som negative i forhold til eget arbeidssted eller kollegaer. Etiske dilemmaer mellom å presentere kritiske funn, å bevare konfidensialitet, og å unngå negative konsekvenser ble derfor vurdert i samråd med veileder, eller i direkte kontakt med

informantene. Etske vurderinger i transkribering- og analyseprosessen blir videre forklart senere i kapittelet.

4.5 Transkripsjon og analytisk tilnærming til datamaterialet

Det innsamlede datamaterialet ble transkribert og justert for å hente ut den relevante dataen og for å fjerne mindre deler av samtalene som ikke var en direkte del av intervjuet (som andre tema eller digresjoner). Av både språklige og etiske hensyn ble dialekt omskrevet til bokmål, og enkelte særtrekk i talemåte justert. Dette for å gjøre enkelte av sitatene enklere å lese, forstå og tolke, men også av hensyn til personvern da enkeltpersoner kan gjenkjennes gjennom språklige særtrekk.

De gjennomførte intervjuene gav til sammen over fem timer med råmateriale som inneholdt store mengder kvalitativ data. For å kunne bruke denne dataen til å svare på forskningsspørsmålene i studien må den analyseres og fortolkes. Av den grunn har det vært nødvendig å etablere hvilken analytisk tilnærming som skulle brukes i arbeidet. Dersom en forskningsstudie skal undersøke forskjeller mellom grupper eller mennesker bør analysen gjennomføres systematisk og på samme måte for alle datakildene (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 199). I denne studien er sammenligningen av skolene og lærerne en viktig del av analysen, og har til hensikt å både finne likheter og forskjeller til bruk i videre diskusjon, og derfor kreves det systematikk i analysearbeidet.

For å systematisere funn gjort i analysene av de transkriberte intervjuene utarbeidet jeg et kode- og kategorisystem med hensikt å relatere funnene direkte til forskningsspørsmålene og å sikre at de ulike transkripsjonene blir analysert på samme måte. Noen kategorier er inspirert av tidligere forskning, noen fra teori, og andre er datadrevne. Systemet er presentert i tabellen under:

Forskningsspørsmål	Kategorier	Koder
<ul style="list-style-type: none"> <i>Hvordan oppleves skolens arbeid med nasjonale prøver fra læreres perspektiv?</i> 	Syn på prøvene	Ressursverdi Hensikt
	Utbytte av prøvene	Trinn Elever, lærere, ledelse
	For- og etterarbeid	Forberedelser Analyse Oppfølging

	Ledelsen	Involvering Oppfølging
<ul style="list-style-type: none"> <i>Hvordan arbeider skoler som får gode resultater på nasjonale prøver i lesing med system og utvikling?</i> 	Systemer i skolen	Etablerte systemer Planarbeid
	Utviklingsarbeid	Delingskultur Innhold og områder Elevresultater Ledelse
	Samarbeid og organisering	Lærertetthet Faglærere Foresatte
	Teori og forskning	Rollen i utviklingsarbeidet Grad av fornying
<ul style="list-style-type: none"> <i>Hva kjennetegner skolens leseopplæring og hvordan utvikles denne?</i> 	Kartlegging	Systematikk Hva brukes?
	Tidlig innsats og tilpasset opplæring	Grunnlag Organisering
	Tekster, ressurser og planer	Tilgjengelighet Valg og bruk Prosjekter
	Syn på leseopplæringen	Fag Ferdighet Metoder og arbeidsmåter
	Didaktiske grunnsyn	Metoder og arbeidsmåter Fokusområder Utvikling i fag

Tabell 3: Kategorier og koder til analysering av datamateriale

Kodingsprosessen og den videre prosessen med å analysere de ulike funnene som ble plassert i kodesystemet vil kunne beskrives som en hermeneutisk tilnærming. Et sentralt prinsipp i hermeneutisk fortolkningstradisjon er ifølge Kvale & Brinkmann å hele tiden gå frem og tilbake mellom delene og helheten i analysearbeidet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237, referert i Neteland, 2020, s. 64). I den hermeneutiske fortolkningstradisjonen kan en ifølge Neteland fortolke enkeltutsagn, sammenhenger mellom utsagn, og fortolke intervjuet som en

helhetlig mening. Samtidig skal en være bevisst at fortolkningene ikke havner bort fra de faktiske utsagn i intervjuet og være bevisst sin subjektivitet ved å ikke la ens egne meninger styre hva som blir vektlagt i fortolkningene (Neteland, 2020, s. 64). Her har veiledere i prosjektet vært en viktig ressurs gjennom diskusjoner av utsagn og fortolkningene av disse.

4.6 Validitet og reliabilitet

Validiteten i tolkninger av et intervju vil ifølge Neteland styrkes av analyse med tydelige kategorier og koder og av klare meningsfortettinger i kombinasjon med informantens sitater (Neteland, 2020, s. 65). I presentasjonen av resultatene understøttes mine fortolkninger av meningsfortettinger, sitater og/eller av funn gjort i analyse av relevante planer jeg har hatt innsyn i. Samtidig har kritiske diskusjoner med veiledere i denne oppgaven bidratt til å gi flere perspektiv og fortolkningsmuligheter, begrenset den subjektive påvirkningen, og dermed bidratt til å øke validiteten i resultatene.

Reliabilitet i forskningen når intervju er en metode handler ifølge Neteland om at resultatene skal være etterprøvbare (Neteland, 2020, s. 65). Prosessen og resultatene må derfor være gjennomsiktlige. Metodevalgene er derfor grundig gjennomgått i dette kapittelet og intervjuguide, Vurdering fra SIKT, infomasjonsskriv og prosjektskisse ligger vedlagt. Ideelt sett skulle de fullstendige transkripsjonene vært vedlagt oppgaven for å skape gjennomsiaktighet, men jeg har tatt en etisk vurdering på å ikke legge ved disse da de inneholder informasjon som kan være sensitiv ovenfor informantene.

4.7 Mulige svakheter med metodevalgene

En mulig svakhet i metodevalgene ligger i valget av informanter. Dette vil jeg påpeke med to begrunnelser. Jeg tok i utgangspunktet ikke hensyn til hvilke trinn lærerne hadde arbeidet mest på, men fikk to lærere som hadde mest erfaring fra småtrinnet og to lærere med mest erfaring fra mellomtrinnet, og kunnskapen om hvilket arbeid som skjer før og etter nasjonale prøver ved en skole vil selvsagt påvirkes av hvilke trinn en informant har mest erfaring fra. For det andre tok jeg ikke stort hensyn til forskjellen i hva lærere fra småtrinnet og mellomtrinnet legger i å lykkes på nasjonale prøver; for småtrinnet er det kanskje i større grad å få gode resultater på femte trinn, men på mellomtrinnet handler kanskje mer om det å bruke resultatene i videre arbeid for å utvikle elevenes leseforståelse. Som et resultat av dette vil noen av resultatene fra informantene inneholde noe ulik tematikk, men likevel være relevant for oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Et rent utvalg fra enten småtrinnet eller mellomtrinnet kunne i større grad bidratt til å gå i dybden av enten

leseopplæringen, eller før- og etterarbeid med de nasjonale prøvene. Samtidig kan det sees på som viktig at utvalget mitt til ledet til et bredt perspektiv, som synliggjør nettopp nyanseforskjeller i hva det er lærere vektlegger som å lykkes med nasjonale prøver både på småtrinnet og mellomtrinnet.

5 Resultater

I dette kapitlet presenterer jeg de viktigste resultatene av min studie som kan relateres til forskningsspørsmålene. Intervjuene gav både like og ulike resultater som følge av forskjeller i skolene og den semi-strukturerte intervjuformen som gav rom for å fokusere samtalene på områder som informantene selv kunne bidra med god data. Jeg har valgt å presentere resultatene skole for skole med undertemaene *Skolens arbeid med nasjonale prøver i lesing*, *Skolens arbeid innen system og utvikling*, og *Skolens leseopplæring* (jf. de tre hovedkategoriene i studien, forklart på s. 8-9). Analysene av de transkriberte intervjuene gav store mengder data og jeg har derfor vært selektiv i hvilke resultater som presenteres.

Holdninger, meninger, og erfaringer fra informantene samt konkret informasjon om hvordan skolene arbeider, har vært viktigst å få frem for å besvare forskningsspørsmålene. Med store mengder data har jeg bevisst valgt å presentere dette som en fortelling om hver enkelt skole for å danne helhetlige bilder av skolene som er oversiktlige for leseren. Sitater fra intervjuene er satt i bokser for å tydeliggjøre hva som er informantens egne ord, og hva som er mine tolkninger og meningsfortetninger av informantenes utsagn. Den store mengden informasjon i dette kapitlet gjør at det ville blitt uoversiktlig å trekke inn tidligere forskning og teori i større grad her. Noen begreper fra kapittel 2 og 3 vil bli brukt og en sammenstilling av resultatene blir brukt i drøfting mot tidligere forskning og i kapittel 6.

5.1 Kollen skole ved informant Kjellaug

Kollen skole er en større skole med over 500 elever som åpnet for litt over ti år siden. Informanten Kjellaug som har arbeidet ved skolen siden starten er kontaktlærer, norsklærer og praksislærer ved skolen. På intervjuets tidspunkt underviste hun på femte trinn og hadde nylig gjennomført nasjonale prøver. Kjellaug bidrar med erfaring fra arbeid med leseopplæring på småtrinnet men også inngående kunnskap fra arbeidet som gjøres i forkant og etterkant av prøvene på henholdsvis fjerde og femte trinn.

5.1.1 Skolens arbeid med nasjonale prøver

Ved Kollen skole har de bevisst valgt å bruke nasjonale prøver som en ressurs for å kunne gi elevene bedre tilpasset opplæring. Informanten Kjellaug har et positivt syn på bruken av prøvene og mulighetene disse gir. Skolen har planer for leseopplæringen på 4. trinn som skal hjelpe å forberede elevene til de nasjonale prøvene i lesing.

«Jeg mener prøvene er en ressurs, men det kommer an på hvordan man bruker de, og da må man ha en plan for hvordan man skal bruke de – og hvis du har det så er de definitivt en ressurs.»

Kjellaug ser på resultatene som et godt verktøy til kartlegging og utvikling, men poengterer at resultatene er begrenset og oftest som forventet, og tenker at kanskje formålsformuleringen fra Udir høres litt ambisiøs ut med utvikling på alle nivå i skolesystemet:

«Hensikten er å få et bilde på elevgruppen slik at vi kan gi de som behøver det hjelp.»

«Altså, jeg tenker det er litt stort, at de [Udir] har tatt på seg noe veldig stort selv da, med kun de resultatene. Jeg mener jo at det kunne vært tilrettelagt enkeltelever først, for det er det jo ikke, men jeg synes de er gode å bruke i utviklingsarbeidet, absolutt. Men så må jeg si at veldig mange av resultatene vi får er vi jo klar over, de er forventet, uten å gå i dybden der.»

At skolen ser på nasjonale prøver i lesing som en ressurs er ifølge Kjellaug ikke noe som har kommet av seg selv. Personalet ble tidlig enige om hva de ønsket å bruke prøvene til: oppfølging av elever, og utvikling av egen praksis. Samtidig mener de at det er viktig at prøvene blir en positiv opplevelse for elevene, og at flest mulig deltar på prøvene, også de som har rett på fritak. Kjellaug trakk under intervjuet frem et eksempel på hvor en elev med rett på fritak ble oppmuntret til å likevel delta på prøvene:

«...også i etterkant av de nasjonale prøvene, så har vi en plan for at de [elevene] vi ser kanskje ikke skårer slik vi hadde ønsket – eller som forventet også, men da har vi de resultatene i bunn – får den hjelpen de trenger for det de hadde utfordringer med.»

«Og for elevene ønsket vi at det skulle bli en fin ting, de kommer jo til nasjonale prøver senere også og da har vi lyst til å gi dem en god opplevelse. Og så ønsker vi at alle som kan ta de [prøvene] skal ta de...»

«Resultatmessig er det jo ikke bra, men det er ikke det vi ønsker å fokusere på. Men det ble en kjempegod opplevelse for eleven og for klassen.»

Forberedelsene til nasjonale prøver i lesing som Kjellaug beskriver, harmonerer i stor grad med anbefalingene Udir selv gir til forberedelser. Likevel trekker hun frem faktorer som tid og møte med digitale tekster, noe som Udir selv ikke nevner, men som kan være avgjørende i forberedelsene da det ikke bare er tekst- og oppgavetyperne som kan være ukjente for elevene. Kjellaug påpeker at forberedelsene handler om å få genuine resultater til videre bruk.

«...men sånn spesifikt inn mot nasjonale prøver så har vi et opplegg fra fjerde trinn av - og nasjonale prøver i lesing er jo på femte – der vi generelt jobber med les og forstå oppgaver, og så vet vi at vi har lyst på genuine resultater, så derfor øver vi litt på chromebook med tekstopp-gaver på skjerm, fordi det er annerledes enn tekstopp-gaver på papir, og så går vi gjennom tiden – fordi plutselig så skal de jobbe med oppgaver på seksti minutter og nitti minutter, som er annerledes fra det vi gjør på skolen, så vi øver de litt i tiden også fordi vi ønsker at de skal gjøre en god jobb for seg selv, og fordi vi ønsker at resultatene skal kunne brukes til noe etterpå.»

«Så derfor øver vi på å sitte så lenge å arbeide med en ting på data, som jo er nytt, det har jo gått fra papir til data. Og hvis vi ikke gjør det så er det kanskje ingen vits, dersom resultatene ikke gir mening.»

Kjellaug kan også fortelle at de tidligere har tatt organisatoriske grep for å sikre at det systematiske arbeidet ivaretas og at kunnskapen om elevene og det faglige arbeidet som er gjort videreføres til neste trinn. Disse grepene ble tatt som følge av at resultatene ikke var tilfredsstillende.

«...så da ble vi enige om at minst en voksen på disse trinnene skal stå igjen, som vet hva som er blitt gjort og hva som behøver å gjøres. Og det tror jeg var et lurt trekk. Og så hadde vi også for eksempel faglærerne i norsk da, som utarbeidet en perm med forberedelser til nasjonale prøver, der du kan gå inn i permen og se hva som er lurt å tenke på i forkant. Og det hjelper alle raskt inn i det slik at du vet hva du skal gjøre.»

Selve resultatene fra prøvene ved skolen blir evaluert i fellesskap av lærerne på trinnene fra fjerde og opp. Tanken er at hele trinnet arbeider med de samme elevene og skal ha likt ansvar og innsyn i dette arbeidet. Ledelsen er aktivt inne og bidrar når resultatene evalueres.

Kjellaug viser til viktigheten av å gjøre resultatene, evalueringen, og det videre arbeidet til en felles eie som skal bidra til utvikling i hele skolen.

«Så ser vi jo da: Hva er bra? Hva kan vi gjøre bedre? Hvorfor er det bra? Hva har vi gjort for at resultatene ble som de ble? Og så diskuterer vi og deler det med resten av skolen, for det er jo sånn at vi bytter på lærere, så det er ikke alltid de samme som er på 4. og 5... og 7.»

Ifølge Kjellaug er rutinene rundt de nasjonale prøvene og oppfølgingen av resultatene nå godt innarbeidet og fungerer bra som følge av planene og at de er flere lærere som har god erfaring med arbeidet. Ledelsen deltar i arbeidet med resultater og legger til rette for god gjennomføring av prøvene. Kjellaug forteller at rammene som settes med nok menneskelige ressurser viser at ledelsen ønsker at resultatene skal følges opp på best mulig måte gjennom tilpasset opplæring.

«Ledelsen er med på en måte, de legger til rette for at vi får tid til å gjøre dette, både arbeid før og etter, de er inne og hjelper med selve prøvetakingen ved behov, og de er også med i etterarbeidet, en representant fra ledelsen. Så er det vel litt sånn at de står med den «potten med timer» og synes det er viktig, så de legger opp til to-lærerordningen, så hvis det er elever som har behov for oppfølging så har vi faktisk lærere som kan bistå i det.»

Årsakene til at skolen lykkes med de nasjonale prøvene i lesing mener Kjellaug ligger i systematisk arbeid fra første trinn. Jeg tolker det slik at skolen har en sterkt kollektiv orientering som leder til konsensus og samarbeid som faktorer for å lykkes. Kjellaug trekker også frem prosessorienteringen ved skolen som en årsak til gode resultater.

«...det er på en måte ikke den direkte jobben som man gjør med nasjonale prøver – tror jeg – som gjør at du enten gjør det bra eller dårlig. Men vi har et system på det helt fra første trinn av, og i tillegg går det på samarbeid i kollegiet, trivsel blant de voksne, trivsel blant barna, læringskulturen... Så det er flere aspekter ved det enn kun det spesifikke arbeidet med nasjonale prøver.»

«*Hmm, da tenker jeg det må være fokus og samarbeid blant de voksne – da tenker jeg både ledelsen og personalet – og at vi blir enige om hva vi vil bruke prøvene til. Og så er det at vi har satt i system delmål fra første klasse av.*»

«*Også ovenfor elevene; «du gjør så godt du kan, og det er mer enn godt nok!». Det at vi ikke er så resultatorienterte, men at det er mer prosessen. Det tror jeg er grunnen.*»

«*Ja, og det føler jeg er viktig fordi det er jo ikke resultatene i seg selv en ser på. Selvfølgelig er det kjekt å gjøre det bra fordi det viser jo at arbeidet som er gjort eller gjøres bærer frukter, men om en skal bare arbeide mot resultater tror jeg kan hemme den utviklingen.*»

Skal vi oppsummere Kollen skoles arbeid med nasjonale prøver kan vi trekke frem følgende resultater: Skolen har en konsensus om at prøvene skal være en ressurs i leseopplæringen, men de er prosessorienterte og opptatt av elevenes utvikling fremfor resultatene. Skolen har over tid utarbeidet planer og system for gjennomføring og oppfølging. Informanten påpeker at arbeidet med prøvene og resultatene må sees på i en større sammenheng i leseopplæringen selv om de er en integrert del av kartleggingsarbeidet og den tilpassede opplæringen ved skolen.

5.1.2 Skolens arbeid innen system og utvikling

På Kollen skole har de bevisst brukt tid på å lage planer og skape konsensus i personalet om hvordan de skal bruke de nasjonale prøvene. Et interessant funn som poengteres flere ganger i løpet av intervjuet er hvordan de har fokus på å gjøre prøvene til en ressurs som vil gagne flest mulig elever.

«*Så vi har hatt flere møter på fellestid her nede, som er vår plan og utviklingstid, satt oss ned og blitt enige om hvordan vi vil gjøre det, hva vi vil ha det til, hvilke elever vi trenger å ha med på dette for å få et bredt syn; for vi ønsker jo å ha med alle på dette og ikke bare de vi vet vil gjøre en god jobb, som nok kan være fristende om du bare har lyst på bare gode resultater.*»

«*Hvordan kan vi gjøre det på en god måte? Så vet vi jo at nasjonale prøver kommer, og da var det sånn; skal vi gjøre det bra for å gjøre det bra utad? – eller har vi lyst til å gjøre det*

bra fordi det gagnar elevene? Og da var vi selvfølgelig enige om at vi ønsker å gjøre det bra for elevene.»

Plan og utviklingstiden beskrives som «hellig» for både lærere og ledelse, og leder til en kollektiv orientering i skolen. Innholdet styres av ledelsen og kan være dagsaktuelle temaer, planarbeid eller faglige temaer. Selv om skolen har etablert planer og systemer for leseopplæringen er utviklingsarbeidet i stor grad fortsatt aktivt og skolen har gjort grep som sikrer utviklingen. Kjellaug tillegger ledelsen en del av æren for at de lykkes med dette gjennom å ha satt arbeidet i system. Gjennom å ha faglærere med utvidet ansvar for å utvikle fagene gjennom ny informasjon og forskning, samtidig som det kreves at lærere som har vært gjennom studier/kurs bes om å dele ny kunnskap åpnes det stadig muligheter for dobbelkretslæring i utviklingsarbeidet.

«Du får liksom gå i dybden på det som vi arbeider med, og det synes vi er fint, og det er liksom hellig. Nedsatt tid for de som har det skjer andre dager. Den plantiden der er veldig hellig for hele skolen, og ledelsen også. For da treffes vi alle.»

«...så da har vi jo faglærer i norsk som arbeider spesifikt med å gjøre det faget best mulig på alle trinn, og passer på at vi gjør jobben vår med å ta inn ny informasjon og forskning som kommer hele tiden. Så det har vært veldig nyttig merker jeg ihvertfall, for det er jo litt sånn når du har arbeidet noen år så... Hva skal jeg si, du gjør litt det samme om igjen og om igjen. Så hvis du har noen som kommer med nye vinklinger og har studert kanskje og kommer tilbake og presenterer det, så får du på en måte et nytt syn på det og så lærer du kanskje noe nytt.»

Kjellaug informerer også om at skolen arbeider systematisk i planarbeidet. De har brukt mye tid på å lage gode planer for fagene på hvert trinn. Samtidig understreker hun at planene ikke på noen måte er ferdige produkter, men kontinuerlige levende produkter som skal redigeres hvert år og da er det naturlig at nye impulser og ny forskning implementeres i planene. Det investeres tid i dette arbeidet for at skolen skal være i stadig utvikling. Arbeidet har vært i fokus over lengre tid som følge av det Kjellaug kaller en «oppvask», og hun mener det kan tillegges en større del av æren for at de nå har gode resultater og lykkes i leseopplæringen.

«Og derfor er det slik at alt av planarbeid skal sees på hvert år, og da er det jo nye team, men noen har vært på trinnet før som sagt, for å finne ut hva som fungerte og hva fungerte

ikke året før. Og så handler det jo om å få satt i system noen av delene innenfor leseopplæringen. For eksempel det med strategier; at innenfor det området, innenfor den og den tiden så bør elevene ha oversikt over den og den delen. Det har vi jo nå med ny læreplan fått satt i system allerede. Fordi det brukte vi tid på! Litt kjedelig å bruke tid på det samme om og om igjen, men en ser at det er matnyttig liksom.»

«Men jeg tror at måten vi arbeider på her og har arbeidet med over lengre tid, og at ting er satt i et system som vi som lærere takler å utføre, er det som gjør at vi har kommet oss så greit i mål med de nasjonale prøvene, for har jo startet en plass og hadde en oppvask fordi vi ikke gjorde det så bra som vi ønsket for noen år tilbake.»

Årsplanene for hvert enkelt fag er som Kjellaug sier viktige ved skolen, og disse planene har hvert enkelt team ansvar for å revidere og gjøre bedre. Den nye læreplanen ligger til grunn for årsplanene, og disse planene brukes i stor grad som grunnlag for planlegging av undervisningen.

«Vi bruker jo selvfølgelig læreplanen i bunn, så har vi en del teorier vi har innarbeidet om hva vi mener kan være lurt å gjøre. Vi har blant annet vært innom språkløyper. Så lager vi årsplaner med utgangspunkt i læreplanen, i tillegg til halvårsplaner og periodeplaner. Så det er ganske mye planarbeid som er i bevegelse hele veien, og dette samarbeider vi om på trinnet.»

«Det er tanken bak planene, de er til bruk og hjelp, men der har du målene fra læreplanen som er innarbeidet og fastsatt, så det er lurt å ta utgangspunkt i en plan men en endrer ting underveis om en har ting å komme med.»

Skolens personale beskrives som stødig med relativt få utskiftninger, og det at mange av de ansatte har arbeidet ved skolen over lengre tid mener Kjellaug er kjempeviktig for at system- og utviklingsarbeidet er såpass vellykket. I tillegg skryter hun av delingskulturen som fremmes i plan- og utviklingstiden og hvordan denne bidrar til utvikling og fornying av kunnskap.

«Nå har vi hatt i flere år, litt med unntak av koronatiden, noe som heter «stjel og del». Da blir trinnet satt opp en uke til å vise noe de er fornøyd med eller som har fungert godt for de. Slik at vi stadig får nye impulser eller ideér. Det legges også opp til at om man har

vært på kurs - og det var bra - så skal en få legge frem det en har lært, sett eller hørt om. Så det er hele tiden slik at det skal frem og opp.»

Kjellaug mener at alle skoler bør ha et videre utviklingspotensiale, og viser spesifikt til hvordan IKT-delen av skolen har hatt en eksplosiv vekst de siste årene. I tillegg tenker Kjellaug at selv med de nye tverrfaglige temaene som ligger til grunn i læreplanen at det er mulig å utvikle en enda bedre tverrfaglig undervisningspraksis.

«Både når det gjelder ting å lære og stadig fornying, vi blir jo på en måte ikke utlært. Det kommer nye ting både for oss voksne og for barna i tillegg til måten en gjennomfører ting på. Vi har jo f. Eks. IKT-delen som har blitt SÅ mye større enn hva den var bare for noen få år siden. Du må jo hele tiden være «på» og klar for å lære nye ting.»

«De tverrfaglige temaene fra læreplanen er vi gode på, men nå tenker jeg litt sånn på arbeid på tvers av fag i skolehverdagen. Der kan vi nok bli enda bedre nå som vi kan fagplanene godt; å se litt større på det.»

Kollen skoles arbeid innen system og utvikling velger jeg å oppsummere med følgende resultater: Skolen har en sterk kollektiv orientering hvor plan- og utviklingstiden beskrives som «hellig». Faglærere arbeider for å utvikle de enkelte fagene. Ny forskning og deling av ny kunnskap fra lærere som har studert eller tatt kurs leder til dobbelkretslæring. Kollegiet har et ønske om å stadig være i utvikling og har en sterk delingskultur – med andre ord fremstår skolen som en lærende organisasjon. Det systematiske arbeidet med planer for fagene blir høyt prioritert og har gitt resultater.

5.1.3 Skolens leseopplæring

Planarbeidet har som nevnt vært høyt prioritert på Kollen skole, og lærerne har investert mye tid i gode planer som et grunnlag for undervisningen. Jeg har hatt innsyn i enkelte planer men kan ikke sitere direkte fra disse. Årsplanene er store og grundig gjennomførte og bekrefter det Kjellaug har fortalt om mengden arbeid som legges til grunn. De viktigste funnene jeg gjorde da jeg analyserte årsplanene i norskfaget ved skolen var: Tydelige mål for perioder tilkoblet metoder, aktiviteter, og ressurser. Tydelig og systematisk progresjon gjennom planene. Faget kobles til elevmedvirkning og tverrfaglige temaer gjennom planene.

Kjellaug presenterer gjennom intervjuet et helhetlig syn på det arbeidet som må gjøres for at elevene skal bli gode lesere. Det arbeidet de gjør ved skolen handler i utgangspunktet ikke om nasjonale prøver, og at en må se bredt på mange faktorer som leder til god leseopplæring. Det er i utgangspunktet små forskjeller blant personalet i hvordan man planlegger og gjennomfører leseopplæringen mener Kjellaug. Dette begrunnes med en konsensus i at lesingen er en viktig grunnleggende ferdighet; lesing og lesestrategier i alle fag er et fokusområde i kollegiet.

«For leseopplæringen i seg selv den starter jo helt fra første dag i første klasse av, og den utviklingen vi gjør for å få de bedre, den handler jo egentlig ikke om at de skal gjøre det bra på nasjonale prøver, men det henger jo sammen dette her.»

«...jeg tror at alle som arbeider her har forstått at lesing er viktig for alle i alle fag og at vi skal fokusere på det, og det er jo grunnlaget for mye læring. Så det må inn!»

«Og så er det jo lesestrategier, at vi jobber det inn i alle fag, og ja, vi har fokus på det...»

Kollen skole er en LUS-skole. LUS (LeseUtviklingsSkjema) er et kartleggingsverktøy som brukes til å undersøke hvor langt den enkelte elev har kommet i sin leseutvikling. Dette verktøyet er med på å systematisere kartleggingen av elevenes leseferdigheter. Men Kjellaug hevder at kunnskapen om elevens behov også opparbeides jevnlig gjennom arbeidsmetodene de bruker. Elevene kartlegges både systematisk men også dynamisk gjennom gruppearbeid og tidlig innsats.

«...og så har vi de smågruppene som jeg snakker om, der vi ser fra tidlig av at de som trenger ekstra hjelp får det de trenger der, tidlig innsats, den delen der. Også har vi gode rutiner og vaner - vil jeg påstå – for å legge merke til og oppdage de som trenger litt ekstra.»

«Ja, vi gjør mye kartlegging, det er ikke sånn en gang i året, vi gjør det litt hele veien i de forskjellige fagene. Når det gjelder norsk og lesing så starter jo det arbeidet fra første kapittel.»

På trinnnivå beskriver Kjellaug at de har stor frihet til å organisere seg selv for å gjennomføre leseopplæringen på best mulig vis. Samtidig er teamsamarbeid et viktig utgangspunkt for å drøfte og å kunne gjennomføre nye idéer i undervisningen. To-lærerordningen Kjellaug har

beskrevet gir gode forutsetninger for å kunne organisere trinnene på en god måte og kunne gi tilpasset opplæring til alle elever.

«...på grunn av at vi har store trinn så arbeider vi i team. Så om jeg har en tanke om å gjøre noe jeg mener er bra så forteller jeg det til teamet, og så gjør vi det.»

«Teamene settes sammen basert på utdanningen og hvem som arbeider bra sammen. Så vi får dekket områdene rundt fag og også hvem som fungerer godt sammen, og det gjør at vi føler at vi får dekket det som må til for at vi skal få det fint, og kunne gjøre det best mulig for elevene.»

Skolen blir beskrevet av Kjellaug som ressurssterk og har fått oppdaterte lærebøker etter ny læreplan. Kjellaug er fornøyd med mengden tilgjengelige læringsressurser og mulighetene dette gir i leseundervisningen. Skolen har organisert sitt skolebibliotek etter utviklingsnivåene i LUS.

«Vi har egentlig ganske god råd, så vi har veldig mange nettressurser og mange bøker, det er ikke sånn at vi mangler bøker til elever, hverken lærebøker, biblioteks bøker, skjønnlitterære eller faktabøker. Eller sanne nivåbøker. Vi har mer enn nok av bøker. Så har vi lesepill både fysiske og på chromebook, vi har Ipader, ja vi har utstyret da.»

«...og det gir oss nesten uendelig med muligheter. Men vi har store klasser, så det gir jo en slags begrensning. Men det hjelper veldig at vi har alt tilgjengelig. Og hvis vi mangler noe så spør vi fint om vi kan få det.»

Selv om skolen har godt innarbeidede systemer og planer for leseopplæringen mener Kjellaug også at en viktig faktor for å lykkes med leseopplæringen er å tilpasse undervisningen gjennom bruk av ulike metoder og å finne ut hvordan de enkelte elevene lærer best, for å kunne planlegge undervisningen ut ifra dette. Organiseringen og voksentettheten trekkes frem som viktig for å lykkes med den tilpassede opplæringen.

«Ulike metoder mener jeg er viktig, elevene lærer jo på forskjellige måter, noen har godt av tradisjonell tavleundervisning mens andre trenger å ligge på gulvet.»

«Lesing og skriving går jo hånd i hånd. Men også forming og uteskole, læringen skjer ikke bare i klasserommet når en har norskllesing.»

«...og så må det være tilpasset. Så må det i forhold til krav og forventninger være en balanse som er tilpasset hver elev, ellers blir det jo enten for mye eller for lite. Det tror jeg voksentettheten vår hjelper på. Fokus på dette er viktig.»

Rask bokstavinnlæring beskriver Kjellaug som et viktig grep skolen har tatt i leseopplæringen og at de har opplevd en positiv effekt av dette. Systematiske og tilpassede leselekser vurderes som viktige i leseopplæringen.

«Rask bokstavinnlæring er viktig, det er jo noe vi har endret, der vi tidligere hadde en bokstav i uken er vi nå oppe i tre, så det går veldig fort og vi ser at elevene lærer det fortere.»

«...og så har vi leselekser fra så fort de lærer seg bokstaver, leselekser på alle trinn, og fokus i alle fag på det. Men det er jo ikke alltid så «kjekt» for elevene, men noe de må, vi prøver å gjøre det så positivt som mulig selyfølgelig. Og så må vi jo tilpasse det til hver elev.»

På foreldremøter ved skolen gis det konkret informasjon om hvordan de hjemme kan være en ressurs i leseopplæringen gjennom å hjelpe elevene. I utviklingssamtaler blir også elevresultatene brukt, men ikke på detaljnivå. Kjellaug håper og tror at de lykkes i å bruke foreldrene som en ressurs i leseopplæringen.

«...på foreldremøter så har vi gjerne informasjon, ikke bare at vi samles, men at vi går gjennom hvordan de hjemme kan hjelpe til med lese- og skriveopplæringen, og matematikk.»

«Sånn vi gjør det, er at etter at vi har arbeidet med resultatene, så ser vi jo på skalaer og nivåer, men vi tenker at foreldrene egentlig ikke behøver å vite dette, fordi det er så mye som ligger bak. Vi ønsker å kunne fortelle hva de har gjort bra, og eventuelt hva de trenger å arbeide videre med...»

«Jeg håper det, vi vet jo ikke alltid i hvor stor grad det følges opp, men jeg tror og håper vi legger det frem slik at det er enkelt for de å ta tak i hvis det trengs.»

Jeg vil oppsummere leseopplæringen ved Kollen skole med de viktigste funnene: Grundige planer fra første trinn sikrer en systematisk og helhetlig opplæring ved skolen. Skolen bruker LUS for å kartlegge leseutviklingen og har organisert biblioteket etter nivåene i systemet. To-

lærerordning og frihet i organiseringen gir grunnlag for tilpasset opplæring og dynamisk kartlegging blant annet gjennom gruppearbeid. Lesing og lesestrategier er i fokus i alle fag. Skolen har gode og rik tilgang på læringsressurser som legger til rette for varierte undervisningsmetoder, som informanten mener er viktig for å best mulig tilpasse undervisningen i lesing. Rask bokstavinnlæring og leselekser trekkes frem som viktig for god progresjon i leseferdighetene. Skolen er aktive i å skape godt skole-hjem samarbeid som en ressurs for elevene.

5.2 Dalen skole ved informant Dorte

Dalen skole har vært i stor vekst over tid og har nå nærmere 500 elever. Dorte har arbeidet ved skolen i 17 år. Hun har størst erfaring fra småtrinnet og har arbeidet som kontaktlærer og i stillingen som i intervjuet beskrives som ressurslærer/leaselærer. Dorte har også et utvidet ansvar i arbeid med SOL-systemet som brukes i skolen.

5.2.1 Skolens arbeid med nasjonale prøver i lesing

Ved Dalen skole har de i utgangspunktet et ganske nøytralt syn på de nasjonale prøvene i lesing. Skolen har et tydelig innarbeidet system for leseopplæringen (SOL), og på spørsmål om hvilket syn hun har på prøvene forteller informanten Dorte at de nasjonale prøvene i lesing i stor grad blir et mindre viktig supplement i kartleggingen av elevenes leseferdigheter.

«...sånn som vi jobber så jobber vi systematisk med lesing og observering av lesing fra første klasse. Sånn at når nasjonale prøver kommer, når det gjelder lesing ihvertfall, så er det slik at vi vet akkurat hvor elevene er, vi får aldri noen «bomber» liksom...»

«Altså, grunnen til at jeg tenker vi har de gode resultatene som vi har det er ikke at vi jobber så bra med nasjonale prøver men det er fordi vi jobber så bra med lesing fra dag 1.»

«Men det er liksom ikke en last, men kanskje der mer som en; ok, dette er en bekreftelse på det vi allerede vet.»

SOL (Systematisk observasjon av lesing) er et kartleggingsverktøy som er utviklet i kommunen Dalen skole hører til. Systemet ble i stor grad et gjennomgående samtaleemne i intervjuet og må sees på som den viktigste enkeltfaktoren i at skolen har klart å systematisere kartleggingen av elevenes leseferdigheter. Samtidig blir systemet en forsterkende faktor i

skolens kollektive orientering ved at lærerne verdsetter systemet høyt og Dorthe understreker gjentatte ganger at systemet er grunnlaget for de gode resultatene på nasjonale prøver i lesing. Det er mulig å si at SOL blir et konkurrerende system i forhold til de nasjonale prøvene i lesing, men skolen er som alle andre pålagt å gjennomføre prøvene. Dorthe tenker at ledelsen ved skolen og i kommunen kan ha nytte av resultatene men at de ikke påvirker hvordan lærerne arbeider ved skolen.

«...jeg tenker at vi som lærere kan bruke prøvene egentlig som bare som en bekreftelse på at det vi vet stemmer.»

«Jeg tror det blir som en sjekk, ikke at de må korrigere noe etterpå. Egentlig så er det noe vi må gjennomføre fordi vi er pålagt å gjøre det.»

Selv om Dorthe beskriver at nasjonale prøver i lesing har relativt liten ressursverdi for lærerne ønsker de å gjennomføre prøvene på en god måte og at elevene er forberedt på prøveformen for å unngå at elevene får dårlige opplevelser i møte med prøvene. Dorthe understreker at de ikke øver direkte mot prøvene og viser meg heller hvordan de ulike nivåene i SOL systemet sikrer at elevene kartlegges og gis trening i de ferdighetene som måles i de nasjonale prøvene i lesing.

«Ja det var liksom bare at vi har alltid hørt og alltid levd etter at vi aldri skal øve til nasjonale prøver, det gjør vi ikke.»

«De tar eksempelprøvene slik at de skal være kjent med prøveformen.»

«...men innen nivåene så handler det ikke bare om lesing teknisk men at de for eksempel må: «Vise begynnende metakognitive ferdigheter» eller «aktivere bakgrunnskunnskap i møte med tekst», «bearbeide tekster gjennom ulike spørsmål og svar», «referere, oppsummere, reflektere», det er ganske mye sånt på de høyere nivåene.»

«Så vet jeg de arbeider en del med det å finne bevis i en tekst, altså: «Hvor i teksten står svaret på det spørsmålet?».»

«...om vi tenker om de nasjonale prøvene er styrende for undervisningen, så tenker jeg at kanskje en liten del; at de ser hvordan det skal jobbes, hvordan de ser ut, hva som vil møte dem den dagen.»

Prøvene og resultatene ser heller ikke ut til å ha noen innvirkning på det videre arbeidet med elevene på mellomtrinnet. Dorthe utelukker ikke at prøvene, resultatene og ressurser

tilknyttet disse kan ha en nytteverdi, men påpeker igjen hvor innarbeidet og velfungerende SOL oppleves ved skolen. Tilliten til systemet de bruker bidrar også til at de ansatte har et avslappet forhold til prøvene og resultatene.

«Altså det presenteres nok resultater men... Altså når jeg har snakket med de som arbeider på femte trinn, og når de får resultatene fra nasjonale prøver så er det ikke sånn at de dabber av, de arbeider videre i det samme systemet fordi det fungerer jo.»

«...så får jeg inntrykk av at prøvene og resultatene ikke i stor grad blir førende for noe av undervisningen i etterkant. Men det tror jeg er fordi de jobber så godt i systemet.»

«Det er klart at hvis Udir har laget noen veldig gode «kurs» til bruk i etterkant så er det klart vi kan bruke de, men hvis vi har et minst like bra opplegg selv, som vi kan og kjenner så bruker vi jo gjerne det da.»

«Jeg hadde fjerde trinn til i fjor vår, og de nasjonale prøvene kommer jo ganske kjapt på høsten, og da burde vi ha øvd mye på våren? Det var ikke et tema engang.»

Det er påfallende hvordan de nasjonale prøvene som skal fungere som en ytre styring og en ansvarliggjøring av skolens praksis ser ut til å ha en så liten rolle i denne skolens utvikling og hvordan de arbeider. Å finne en definisjon på det å lykkes med de nasjonale prøvene synes Dorthe også er utfordrende da arbeid med de nasjonale prøvene i utgangspunktet ikke ligger til grunn for de gode resultatene. Likevel tenker Dorthe at prøvene og formålet bak dem kan bidra til å danne grunnlag for systematisk arbeid ved skoler som ikke har et tilsvarende innarbeidet system som dem.

«Om vi lykkes? Altså hva skal jeg svare på det? Er det det, eller er det at vi arbeider så bra i forkant at det blir bra uansett?»

«Vi har hørt at vi ikke skal øve og øve mot nasjonale prøver, vi skal jobbe slik vi gjør, jevnt og trutt med det vi holder på med og det vi tror på, så gir det gode resultater på nasjonale prøver.... Som vi er pålagt å gjennomføre.»

«Hvorfor har vi de? Nå vet jeg og sikkert du også at det finnes skoler som ikke har den oversikten og det systemet som vi har.»

Dorthe forteller at kartleggingsprøvene som har en oppfølgingsgrense og utløser tiltak for elever som havner under grensen har fungert på skolen. Hun forstår at mange ikke ønsker et testregime i skolene, men mener det kanskje blir for lite obligatorisk testing og at elever kan

falle gjennom dersom skolene selv ikke har et system for kartleggingen av elevenes leseferdigheter.

«Jeg tror vi hadde en gruppe på åtte elever som skåret ganske dårlig på en sånn kartleggingsprøve, så hadde vi lesekurs og jobbet jevnt og trutt og de fikk tilpasset leselekse i de tre årene jeg var der. ...og jeg tror alle de åtte skåret over kritisk grense (Nivå 1) på nasjonale prøver.»

«Når du hører liksom om, eller hører innimellom om elever som har gått i ti år i skolen og har dysleksi og ingen har oppdaget det. Da tenker jeg «Hæ? Hvordan er det mulig? Det er ikke mulig!». Men det skjer jo, men det er ikke mulig her.»

«På en måte så skjønner jeg hvorfor det er motstand mot mer testing. Men så tenker jeg at hvis det er for å sikre at alle elevene får det de skal ha, og skal klare å lære å lese, så vet jeg ikke helt hvordan. En har jo nasjonale læreplaner som alle må forholde seg til.»

Oppsummerer vi arbeidet med nasjonale prøver ved Dalen skole ser vi at de mest sentrale funnene er at de nasjonale prøvene i lesing og resultatene ikke brukes til utvikling eller leder til endringer i undervisningen. Skolen gjennomfører forberedelser i henhold til anbefalinger fra Udir, men har et avslappet forhold til prøvene og resultatene; de er en bekreftelse på at arbeidet de gjør gir gode resultater. SOL sikrer leseundervisning som dekker ferdighetene elevene måles i på prøvene.

5.2.2 Skolens arbeid innen system og utvikling

Ved Dalen skole er Dorthe tydelig på at resultatene fra nasjonale prøver ikke blir et verktøy i utviklingsarbeidet da SOL-systemet sikrer kontinuitet i leseopplæringen og systematisk kartlegging gjennom hele skoleløpet.

«Jeg føler vel egentlig ikke at vi bruker resultatene til videre utviklingsarbeid, fordi vi jobber jo systematisk med det hele tiden.»

«Vi har jo gode resultater, og det kommer jo av at vi har jobbet systematisk med dette siden første klasse.»

«Dette er så innarbeidet hos oss at det går av seg selv. Så det bruker vi liksom ikke tid på i utviklingstiden vår.»

Utviklingen av SOL startet i 2005 og skolen har dermed fått etablert systemet grundig og over tid, samtidig styres kursing og utvikling fra kommunalt plan og er dermed ikke personavhengig ved den enkelte skole. Dermed er det ikke bare SOL i seg selv som er en suksessfaktor i leseopplæringen, men systemet i kommunen som sikrer innføring, opplæring, og oppfølging.

«Så alle nye lærere i kommunen blir kurset i SOL, så det er liksom bare en ting som ruller og går hele tiden. Så har vi noen drypp 2 ganger i året med noen SOL-veiledere. De er ansatt i kommunen til å drive arbeidet videre. Så har vi også en SOL-representant på hver skole i tillegg.»

«Fordi det er di SOL folkene, det er 2 stk som er ansatt i kommunen som har ansvar for å bare drive med SOL. Om det er... 20-30? prosent stilling de har for å bare drive med dette.»

«Nei, for det er noe med at det må være noen som holder i tråden og passer på... Men det hjelper veldig at skolesjefen også brenner for dette...»

«Men det er bare tatt en bestemmelse på at sånn gjør vi det bare her i kommunen. Men det viser jo også resultatene på lesingen.»

Dorthe forteller at utviklingen av SOL har blitt og fortsatt blir preget av at lærerne selv har vært deltagende aktører. Dermed har systemet vært i en levende utvikling over tid og lærerne har fått et eierskapsforhold til det. SOL skal også være forankret i forskning og kan derfor også fungere som en inngang for ny kunnskap i skolene som videre kan lede til *dobbelkretslæring*. «SOL-nettverket» er en gruppe representanter fra hver skole i kommunen som har møter og fagdager i løpet av skoleåret og skal sikre utviklingen av systemet.

«Ja, vanlige lærere har jo vært med i prosessen på hvordan det har blitt utviklet.»

«Så er det jo nå i det SOL-nettverket – så er det jo vanlige lærere som er ute i skolen som samles, og da kan vi komme med innspill...»

«...de er sånn halvannen til to timer, de er fire i året, og så er det fagdag en gang i halvåret som er en hel dag.»

«Du kan si at akkurat når det gjelder det med lesingen, SOL og dette, så er jo det forskningsbasert, så om det kommer ny forskning om lesing så tas det inn i SOL og kommer ut til skolene når vi har presentasjoner en gang i halvåret.»

I utviklingsarbeidet ved skolen forteller Dorthe at de har arbeidet med et prosjekt, *inkluderende skolemiljø*, over lengre tid. Dette prosjektet og arbeid med kollektive standarder har preget store deler av det felles utviklingsarbeidet. Dorthe argumenterer for viktigheten av dette fokuset med at utfordringene i skolehverdagen ofte ikke handler om det faglige, og at de har sett behov for å bruke tid på å utvikle sin praksis innen disse områdene da skolen har vokst mye de siste årene og er oppe i tre og fire paralleller på hvert trinn. Skolen har også rutine på at lærerne skal gjennomføre relasjonskartlegging mellom den enkelte lærer og elevene.

«Altså det å få elevene inn i elevrollen, det å være en del av en klasse, å ikke alltid få ting på sin måte men å ta hensyn til andre og samarbeide og alt det der, det er helst like krevende som det å lære de å lese, skrive og regne.»

«...nå har vi vært med i et prosjekt som heter «inkluderende skolemiljø»... Det er jo ikke hver gang, men det har vært et hovedfokus nå i tre år. Ellers så jobber vi en del med de kollektive standardene våre; hvordan vi skal være som lærere, hvordan elevene skal være eller hva vi forventer av dem.»

«...så det er det med standardene våre at vi har en felles front; at uansett hvilket trinn du er på så møter du elevene med det samme, at alle lærerne har de samme reglene som gjelder. Det har vi arbeidet en del med, fordi det har ligget litt brakk og det skaper ganske mye frustrasjon.»

«Dette jobber vi spesielt med på høsten når det er mange nye.»

«Så har vi for eksempel hatt relasjonskartlegging, det har vi oppe en gang i halvåret, at vi skal kartlegge hvilket forhold vi har til den enkelte av elevene våre. Og hva vi kan gjøre for å få relasjonene nærmere.»

Dorthe forklarer at skoleledelsen på kommunenivå er involvert i å bestemme hvilke områder som skal ha fokus i utviklingsarbeidet. Samtidig legger denne ledelsen tilrette for at lærere i kommunen kan melde seg på ulike kurs for å utvikle sin kompetanse. Det stilles også krav til deling i kollegiet og lærerne får avsatt tid til å evaluere og dokumentere resultater fra kurs og prosjekter.

«Men de er veldig på, og jeg tenker det er en veldig bevisst skoleledelse som vil at vi skal utvikle oss og gjøre det bra.»

«...men også hvis du tar et studie så kan det være et krav å presentere noe.»

«...så er det jo muligheter for å melde seg på kurs, akkurat nå har en kollega meldt seg på et kurs i koding og så har vi tatt det inn i matematikkundervisningen.»

«Vi har sånne felles prosjekter i kommunen, og da er det gjerne skolesjef og oppvekstsjef som styrer at «dette er viktig nå, så nå skal den tirsdagstiden gå til dette» og da er det gjerne å melde seg på ulike kurs for å kunne bruke dette videre i undervisningen.»

«Og da er det sånn vi får avsatt tid; «skriv inn i dette skjemaet og evaluer etterpå». Du må hele tiden dokumentere.»

«Ja, det er veldig mye evaluering, og vi sitter i grupper så skriver vi ned og ledelsen får resultatene og vurderer og trekker konklusjoner. Det gjennomsyrrer egentlig alt vi driver med.»

På skolen velger ledelsen å ta en synlig rolle gjennom å involvere seg i de enkelte trinnene gjennom noe Dorthe kaller «fokustid». Denne involveringen sammen med de nevnte mulighetene for kursing og utvikling med tilhørende krav tyder på at skolen har en bevisst tillitsbasert ledelse. Tillit mellom lærere og ledelse går begge veier og Dorthe er utelukkende positiv til at ledelsens tilstedeværelse i klasserommet.

«...i alle år jeg har vært her har vi hatt noe som kalles fokustid, der ledelsen har sagt «i de 2 ukene så har vi fokus på tredje trinn, da kommer vi innom». De kommer inn i undervisningen eller møter oss i gangen og ønsker å se hvordan vi fungerer som lærere, og i etterkant har vi medarbeidersamtaler.»

«...jeg mener det er veldig bra at de kommer ut på gulvet og ser hvordan vi jobber og hva vi står i, og jeg tenker at om de har noen tips til hvordan jeg kan utvikle meg som lærer så er jo det vinn-vinn.»

«...men jeg ønsker å vite hva jeg kan arbeide videre med også. «Jeg blir ikke lei meg om dere ser noe som ikke er så bra, jeg håper dere er ærlige». Det er jo hensikten med det, at vi skal utvikle oss.»

I forbindelse med den nye læreplanen har Dalen skole brukt tid på å utvikle nye årsplaner og periodeplaner. Dorthe gir inntrykk av at disse er gode og blir i stor grad brukt til planlegging av undervisning. Samtidig har kommunen gjennom SOL-systemet en «Kommunal helhetlig plan for språk, lesing, og skriving». Denne planen inneholder et teoretisk grunnlag med forklaring av begreper og metoder som skal benyttes i opplæringen ved alle skolene i

kommunen. Tilknyttet den helhetlige planen eksisterer også egne planer for de ulike trinnene knyttet til LK20. Selv om det er de lokale planene som i størst grad benyttes i det daglige er både LK20 og kommunens helhetlige plan med på å sikre innhold, arbeidsområder og metoder for undervisningen.

«Vi har faggrupper i engelsk, norsk og matte. Vi har jo brukt tid på – før vi begynte med dette prosjektet om inkluderende skolemiljø – å ha grupper i de tre basisfagene og lage nye årsplaner i forbindelse med ny læreplan som vi kan arve av hverandre slik at vi ikke må sitte hvert år å lage nye.»

«Fordi det er gjort grundig arbeid når vi arbeidet med årsplaner eller periodeplaner, det er plukket ut mål fra læreplanen som viser hvilke mål det skal arbeides med. Så jeg bruker mest årsplanen fordi jeg vet at det er gjort et grundig arbeid.»

«Hvor mange bokstaver skal vi lære i uken f.eks. Så jeg ville jo sjekket den kommunale helhetlige planen først.»

«...det er mulig jeg gjør om på rekkefølge og litt sånn men periodeplanene er så gode med så mange lenker og ressurser at jeg tar i stor grad klipp og lim og endrer litt etter skjønn.»

«Ja, det er jo veldig overordnet i læreplan. Men vi er jo inne i fellestid og ser på læreplanen, hva som står, er det noe vi må justere eller legge til? Det gjør vi jo med jevne mellomrom.»

Skolens arbeid innen system og utvikling kan oppsummeres med ledelsen på kommunenivå er aktive i å tilrettelegge for ny kunnskap og utvikling i skolene. SOL blir også videreutviklet med hjelp av lærerne selv og felles i kommunen. En kollektiv orientering med fokus på læringsmiljø og kollektive standarder er grunnlag for mye av arbeidet i utviklingstiden. Ledelsen ved skolen er synlige og tillit mellom lærere og ledelse er tydelig og bidrar til utvikling; et godt eksempel er hvordan lærere får mulighet til kursing og å prøve ny kunnskap, men at det kreves dokumentering og deling av erfaringer. Planarbeidet er tydelig og grundig og har en ekstra «paraply» i form av kommunale planer i SOL.

5.2.3 Skolens leseopplæring

Den viktigste rollen SOL har i leseopplæringen – slik jeg tolker det – er at elevene blir systematisk kartlagt. Dette blir gjennomført en gang i halvåret og dokumenteres. Samtidig gjør SOL-pyramiden det mulig å til enhver tid kunne vite hvordan en skal tilpasse leseopplæringen til den enkelte elev gjennom dynamisk kartlegging i hverdagen.

«...vi kaller det for å «sole» elevene, 2 ganger i året så er vi forpliktet til å «sole» elevene. Men vi gjør dette ukentlig i begynneropplæringen, der vi veileder på lesingen.»

«...så er det sånn at du får en dato hvor alle må ha «solt» elevene og dokumentert dette, da må alt være ferdig.»

Dorthe forteller at det brukes enkelte andre kartleggingsverktøy i leseopplæringen men når det gjelder lesing er SOL-kartleggingen både systematisk og dynamisk og er det eneste verktøyet som er nødvendig. Kartleggingsprøvene på de tidlige trinnene utgjør sin funksjon i å utløse tiltak rettet mot lesere som havner under kritisk grense.

«Vi bruker en hjemmelaget lesehastighetstest, og så bruker vi en ordkjedetest, og så bruker vi... Det som SOL-pyramiden ikke tar så mye hensyn til er jo skrivning, så vi bruker en logos-diktat, som brukes fra 3. trinn og til og med ungdomsskolen/videregående.»

«...men de andre prøvene er strengt tatt unødvendige så lenge vi har SOL.»

«Mens disse nasjonale kartleggingsprøvene de viser kritisk grense og røde tall som gjør at vi for eksempel må sette i gang et kurs. Vi bruker dem sånn hvis du forstår. Men uansett om vi ikke har noen grenseverdier i SOL-systemet så vet vi hele tiden hvor de er.»

«Men du vet hvem som strever og de har tidlig innsats, og de må kanskje lese for deg hver dag i tillegg til et opplegg hvor vi ser på høyfrekvente ord eller spesielle lyder eller sårne ting. Men en tar en sjekk på de andre, la oss si at du får sjekket alle i løpet av to uker.»

På skolen har lærerne stor frihet til å organisere seg i forhold til menneskelige resursser på de enkelte trinnene seg slik at de klarer å gjennomføre god leseopplæring, kartlegging, og tidlig innsats. Dorthe mener det er viktig at de har en egen lærer som har utvidet ansvar som leselærer på trinnet. Denne organiseringen og prioriteringen av ressurser har vært viktig over lang tid ved skolen. Selv om en lærer gjerne har utvidet ansvar for leseopplæringen understreker Dorthe at alle lærere er leselærere og er kurset i SOL, uavhengig av hvilket fag en er lærer i.

«Lenge før Erna Solberg begynte å snakke om tidlig innsats så hadde vi satt inn nok folk til å kunne drive med lese-, skrive- og regneopplæring.»

«Vi prioriterer så mange ressurser på begynneropplæringen, altså fra 1.-4. at vi har vært gjennom; hvem er det som strever og hvem er det som trenger egne leselekser, hvem er det som trenger kurs i det og det, alt dette vet vi på grunn av «solingen».»

«...det er gjerne en egen leselærer som har ansvaret for det, og egentlig bare jobber med det liksom, «scanner» og veileder på lesing.»

«Så er det sånn at hovedtyngden av elevene, la oss si ved 3. trinn så ligger de kanskje på nivå 4, så kan vi ta en del ting i fellesskap, at vi ikke alltid trenger å sitte 1 til 1.»

«Altså du har så mye med kontaktlæreransvar og undervisning og sånn, men har du en ressurslærer med det som hovedfokus, en kan ha undervisning også, men en klarer mye bedre å holde tråden i det og en kan for eksempel sammenligne elevene.»

SOL-portalen får mye skryt av Dorthe da hun synes den er meget helhetlig og grundig utformet, både planer, lenker til ressurser, og praktisk informasjon om leseopplæringen er tilgjengelig. Jeg tolker at denne nettsiden er viktig ressurs for lærerne som arbeider under SOL-systemet.

«Men det er ganske bra opplegg og det er prosjekter her (viser nettsider til SOL) relatert til språkløyper og lesesenter og skrivesenter og sånn, men også da forslag til intensive kurs.»

«Men dette er en vanvittig bra portal der en finner veldig mye. Her står for eksempel hvordan en skal drive leseopplæring på første trinn: «Introduser 2 bokstaver i uka, ha jevnlig bokstavediktat.» Altså systematisk og helt konkret hvordan en skal drive.»

Skolen har fått oppdaterte læreverk etter den nye læreplanen og Dorthe er stort sett fornøyd med de faglige ressursene hun har tilgjengelig. Likevel påpeker hun at hun må bruke noe tid på å finne gode tekster til bruk for tilpasset opplæring. Hun trekker også frem det lesetekniske verktøyet Askiraski som en god ressurs i leseopplæringen.

«Ja, for normaleleven. Jeg er fornøyd med de tilhørende ressursene.»

«...det er for vanskelige tekster for de som strever.»

«Men det er kjekke og engasjerende tekster, men for vanskelig. Vi bruker «knytteneveregelen» med fem ord eleven ikke forstår så er teksten for vanskelig, og det skjer hele tiden...»

«Så jeg har måttet supplere med engasjerende og forenklete tekster fra andre steder.»

«Vi har lisens på Askiraski, det synes jeg er veldig bra. Det er for å øve på spesielle lyder og sånn, og da synes jeg det er veldig bra.»

Dorthe mener at den viktigste metoden som gjør at de lykkes med leseopplæringen er leseveiledning. Samtidig legger hun vekt på at arbeid med ordforråd, begreper og lesestrategier også prioriteres. Å bruke ukjente tekster er viktig i den dynamiske kartleggingen av elevenes leseferdigheter.

«Jeg tenker leseveiledning. Altså det at en sitter med elevene en til en eller i små grupper. Det er best en til en da det kan være litt sårbart. Altså at de får direkte tilbakemeldinger om hva de skal arbeide videre med. Det å høre eleven lese leseleksen som han har lest til i dag, det har ingen verdi.»

«Når jeg sitter og leser med noen, og da er det alltid ukjent tekst, morgendagens leselelse, så kan jeg veilede...»

«Det er aldri noen elever som ikke må sitte med en voksen og lese en ukjent tekst.»

«Ja, lesestrategi. Og å forklare ord. Så har vi jo øveord hver uke som er knyttet til teksten, så de får sett ordene i teksten. Begreper og sånn er jo også viktig. Men leseveiledningen som vi driver med, som ikke er det samme som å høre dem i lesing, er det viktigste.»

På Dalen skole ønsker de at foresatte skal kunne ha best mulig forutsetninger for å kunne være en ressurs i leseopplæringen. Dorthe forklarer at SOL-pyramiden som viser nivåer og ferdigheter er et fint verktøy for å kunne forklare foresatte hvor elevene er i sin utvikling og hvilke ferdigheter som er i fokus. Samtidig lærer de bort hvordan foresatte også kan gi leseveiledning til elevene og dermed hjelpe på best mulig måte. Foreldre kan i utgangspunktet ikke pålegges denne oppgaven, men gjennom jevnlig dialog og oppmuntring mener Dorthe at dette kan fungere som et positivt bidrag.

«å kunne vise ut ifra en pyramide hvor eleven er ut ifra de og de punktene, så er det lettere for mange som ikke er «skolefolk»...»

«...så noen ganger så kan jeg jo sende beskjeder hjem; «jeg ser sånn og sånn, dette kan dere jobbe videre med hjemme». Da er det i utvikling.»

«Så vi lærer foreldrene opp i den leseleksesituasjonen, og det er det viktigste foreldrene gjør, å høre og veilede de på lesingen. Det er snakk om leksefrie skoler og sånn, men det er kjempeviktig, de har den tiden som kan være en god stund hvor de kan ha det fint sammen og snakke om teksten.»

«Ja, noen foreldre kan være litt sånn huff, det tar tid og er tungt, men det gjelder å vri det til noe positivt, og så er det jo kjekke tekster, så det kan være en kvalitetstid.»

Leseopplæringen ved Dalen skole vil jeg oppsummere med følgende viktige funn: SOL sikrer systematisk kartlegging og leseveiledningen sikrer dynamisk kartlegging. Skolen prioriterer begynneropplæringen høyt og benytter egne leselærere/ressurslærere til å arbeide med tilpasset opplæring. Ressursmessig er Dorthe fornøyd med det hun har tilgjengelig og trekker frem SOL-portalen som en nyttig ressurs. Leseveiledningen er ifølge Dorthe det viktigste de gjør i leseopplæringen, og de forsøker å lære opp foresatte i metoden slik at de kan utgjøre en ressurs for den enkelte elev.

5.3 Fjellet Skole ved informant Frida

Fjellet skole er omtrent 25 år gammel og har i underkant av 400 elever. Frida har arbeidet ved skolen i åtte år, er norsklærer, kontaktlærer, og har mest erfaring fra mellomtrinnet. Frida har tatt videreutdanning som lærerspesialist i lesing og skriving og har fått et utvidet mandat i skolen med å utvikle en ny helhetlig plan for leseopplæringen ved skolen.

5.3.1 Skolens arbeid med nasjonale prøver

Informanten Frida ved Fjellet skole er sterkt positiv til de nasjonale prøvene i lesing, og tenker at resultatene kan brukes aktivt til å tilpasse opplæringen og for at skolen kan bevisstgjøres i hvordan de utfører sin leseopplæring. Resultatene mener Frida at kan gi mye informasjon om hva elevene mestrer, men at det krever at læreren setter av tid til arbeidet.

«Min personlige mening er at nasjonale prøver er en ressurs, hvis du vet hvordan du skal bruke de. Fordi resultatene kan si oss veldig mye. Så som lærer så tenker jeg at de resultatene gir oss mye informasjon om hvordan vi skal gjøre arbeidet vårt i undervisningen.»

«Jeg opplever resultatene på nasjonale prøver som en ressurs fordi nå vi går inn og ser på resultatene digitalt så er det en veldig fin og oversiktlig presentasjon av resultatene...»

«Så med å gå inn på resultatene så kan en se på hvilke typer tekster de mestrer og hvilke typer tekster vi kan arbeide mer med da vi kanskje ønsker at resultatene kunne vært enda bedre.»

«Såne ting finner du ut om du faktisk bruker litt tid og setter deg inn i prøven og resultatene til elevene.»

Frida mener at den primære hensikten med prøvene er å forbedre undervisningen. Dersom lærerne bruker resultatene aktivt vil det også gagne elevene. Fridas syn på prøvene er i tråd med formålene fra rammeverket for nasjonale prøver, men hun tenker at det først og fremst er lærerne som kan bruke prøvene og resultatene for å videreutvikle sin praksis.

«...det handler om å forbedre arbeidet på skolen eller undervisningen.»

«Elevene får jo noe igjen for det hvis læreren gjør noe med det. Om de nasjonale prøvene påvirker ledelsen... Jeg vet ikke, kanskje hvis de ikke er fornøyd med resultatene så legger de inn en ekstra innsats for at de skal bli bedre?»

«Det er jo det jeg synes var kjekt med denne oppgaven, at du tar tak i lærerne og ikke ledelsen, fordi det er jo ikke ledelsen som står i klasserommet og har undervisningen.»

For å definere det å lykkes med de nasjonale prøvene tenker Frida at det handler om å ha en progresjon fra prøvene i femte og til de kommer i åttende. Prøvene måler ferdighetene hos hele elevgruppen og Frida ønsker at alle skal ha utbytte av prøvene. Hun erkjenner at selv om de har gode resultater har de kanskje mulighet til å utnytte resultatene som en ressurs i enda større grad.

«Jeg tenker jo at for min del at hvis du har nasjonale prøver i femte og ser hva du kan arbeide videre med, og så kommer elevene i åttende og gjør det bra; det tenker jeg er å lykkes...»

«en ønsker jo å løfte alle, og at alle får ut det beste av sitt potensiale.»

«Vi har gode resultater, men det skal som sagt ikke være en hvilepute. Ofte så lykkes vi, men noen ganger kunne en kanskje gått mer inn i resultatene og brukt dem mer i undervisningen.»

I forberedelser til prøvene hevder Frida at ledelsen ved skolen ikke legger noen føringer, men at de er proaktive gjennom informasjon til elever og foresatte, og ved å legge til rette for at prøvene kan gjennomføres på en god måte.

«Ok, ledelsen er veldig på, at de passer på at alt er lagt til rette.»

«Så det er mest ovenfor oss lærere, men de har kanskje en liten visitt i klasserommet, eller informerer på foreldremøtet i starten av skoleåret på femte trinn.»

«Så det handler mest om rammene, det rundt.»

På Fjellet Skole forbereder de elevene gjennom å gjøre dem trygge på den digitale plattformen og ved å gjennomføre eksempelprøvene. Frida påpeker at det er leseopplæringen i årene i forkant som ligger til grunn for resultatene og at intensiv øving i forkant ikke er hensiktsmessig.

«Jeg vil ikke si at vi øver til prøvene, men vi sikrer at elevene vet hvordan de skal navigere på pcen for å kunne gjør prøven. Vi gjennomfører jo eksempelprøvene, for det er jo tryggere å vite hvordan prøven foregår og hvilke spørsmål som stilles, det tenker jeg er viktig for elevene.»

«...det skal ikke være intensiv øving rett før prøven, men det handler jo om det arbeidet som blir gjort i årene før prøven kommer i femte.»

På skolen har de utarbeidet en egen plan som legger føringer for hvordan lærerne skal bruke resultatene fra nasjonale prøver. Resultatene etterfølges av møter mellom ledelse og lærere på femte trinn hvor det planlegges hvordan oppfølgingen skal foregå. Som et resultat av at klassene ofte bytter lærer mellom småtrinnet og mellomtrinnet deltar ofte de lærerne som har hatt klassene på fjerde trinn også i møtene. Frida forteller at det er lærerne selv som gjennom diskusjoner finner frem til løsninger og at ledelsen ikke styrer hva lærerne skal gjøre med resultatene.

«Men vi har en plan på hvordan vi ønsker det skal følges opp som jeg tror mange følger.»

«Ja, det er de som går gjennom resultatene, fordi det er de som kjenner elevene, men også gjerne de som har hatt elevene året før i fjerde.»

«...at vi lærere snakker om hvordan vi tenker at vi kan følge opp resultatene, så det er ikke ledelsen som forteller hva vi skal gjøre.»

Frida gir uttrykk for at det kan forekomme variasjon i hvorvidt resultatene brukes aktivt av den enkelte lærer og hun tenker at resultatene kunne vært brukt i større grad. Samtidig påpeker hun at det er et ledelsesansvar å følge opp dette arbeidet. Selv om denne variasjonen i bruk av resultatene forekommer på skolen viser Frida til at læreplanen er overordnet prøvene og at ferdighetene elevene skal tilegne seg uansett skal dekkes selv om en bruker prøvene mindre aktivt.

«Men det som skjer etterpå det er jo noe som, det kommer jo an på hvilken lærer og hvordan de velger å bruke det i sin undervisning og følge det opp.»

«Vi har jo denne planen da, men da må ledelsen sikre at den blir fulgt opp. Det er jo en ledelsesoppgave å sikre at det faktisk blir fulgt opp. Ok, skal du se på de resultatene en gang eller skal du ta de opp to ganger før jul og to ganger etter? Skal vi snakke om hva som har blitt gjort? En må jo faktisk passe på at det blir gjort, det må ledelsen passe på, men som lærer så må en jo tenke på at det kanskje ikke holder å se på resultatene en gang da.»

«Først og fremst så kunne vi nok brukt det mer. Og det er veldig opp til den enkelte lærer eller trinnet hvor mye de blir brukt.»

«Det handler jo egentlig ikke om prøven da, det handler jo om hva elevene skal kunne ut i fra læreplanen.»

Frida mener at ledelsen i stor grad er aktive i å følge opp arbeidet rundt resultatene, men at dette er noe personbetinget. Hun kan også fortelle at skolen er i en prosess hvor de ønsker å sette dette arbeidet mer i system gjennom utarbeidelse av en ny helhetlig plan for leseopplæringen.

«Ja, de er jo det. Men det kommer kanskje litt an på hvilke lærere som er på trinnet som har hatt prøvene.»

«...det er den rektoren som har vært her som har vært kjempeopptatt av at det skal være et godt arbeid rundt dette. Det er den rektoren som har ønsket ny leseplan og at dette arbeidet med nasjonale prøver blir satt i system.»

For å oppsummere skolens arbeid med nasjonale prøver trekker jeg frem følgende resultater: Skolen har et mål om å bruke resultatene som en ressurs. Frida erkjenner at dette arbeidet er i stor grad opp til den enkelte lærer, men at skolen ønsker å få satt arbeidet mer i system. Ifølge Frida er resultatene en god ressurs og bør analyseres og brukes grundig for å gjøre undervisningen enda bedre. Skolen har rutiner og planer som skal legge føringer for prøvene og resultatene, men som det poengteres av Frida så er det begynneropplæringen og læreplanen som legger grunnlag for de gode resultatene ved skolen.

5.3.2 Skolens arbeid med system og utvikling

De nasjonale prøvene i lesing blir brukt i det felles utviklingsarbeidet som gjøres ved skolen. Lærerne gjennomfører eksempelprøver selv for å bli bevisst på hva elevene møter og hvilke ferdigheter som må være i fokus i undervisningen. Dette arbeidet inkluderer også å arbeide med prøvene som skal gjennomføres på ungdomstrinnet. Frida forteller at selv om det er femte trinn som arbeider mest med resultatene er dette arbeidet viktig for alle trinn.

«Ja, det vi tidligere har gjort er å se på tekster i fellesskap i kollegiet på utviklingstid/fellestid, så har vi sett på tekst fra nasjonale prøver og svart på oppgavene selv, for å bli kjent med teksten og det elevene skal gå gjennom. Og det tror vi er viktig både for de på småtrinn og på mellomtrinn.»

«Så vi har både lest tekster fra femte og åttende, for å se hva som forventes i åttende også.»

«...men så spisses jo det arbeidet inn på de trinnene, da femte spesielt som skal jobbe med resultatene og videre med det, men det er jo like interessant å se hva de gjør før det.»

Når resultatene foreligger blir disse gjennomgått i fellesskap i kollegiet. Frida tenker at de gode resultatene har gjort at de kanskje har vært noe konservative men at de er bevisste på å bruke prøvene og resultatene som en ressurs og ikke stagnere i sin utvikling.

«Joda, resultatene blir jo presentert for alle sammen. Men så er det jo litt sånn siden vi ofte har gode resultater så tenker vi at det vi gjør fungerer. Jeg tenker det ikke må være en hvilepute. Men det at resultatene er gode gjør at vi kanskje kunne jobbet mer med resultatene enn det vi gjør også. For det blir litt sånn, jaja da fortsetter vi sånn som vi gjør.»

«Men det har vært oppe som tema, vi skal ikke slappe av med det, vi må fortsatt jobbe med det. Derav at vi arbeider med tekstene og gjerne går inn i tekstene og ser på hva som er utfordringene i tekstene, og hvilke ferdigheter er det vi må trene på gjennom skoleåret for at de skal kunne svare på de ulike typene oppgaver.»

På felles utviklingstid kan Frida fortelle at skolen har brukt mye tid på arbeid med å utvikle felles standarder og å bygge et godt læringsmiljø. Den nye læreplanen har også vært en viktig faktor i utviklingsarbeidet. På Fjellet Skole benytter de seg ofte av digitale webinar for at lærerne skal tilegne seg ferdigheter i nye verktøy. Samtidig sendes gjerne lærere på ulike kurs, og Frida understreker at det er viktig at kompetansen som utvikles gjennom denne kursingen skal videreføres til alle på skolen, og at tillitsforholdet mellom ledelsen og de ansatte bidrar til at lærerne får innvilget ønsker om videre kursing og utvikling.

«...vi diskuterer gjerne felles hvordan vi vil ha det i kollegiet fordi vi tenker at noe av det viktigste for at elevene skal trives og lære er at vi voksne trives og skal jobbe godt sammen.»

«Vi har jobbet mye med den nye læreplanen – tverrfaglige tema og kjerneelementer – de tingene som skal ligge til grunn for at det kom en ny læreplan.»

«Vi er en del med på sånne digitale webinar til ulike verktøy som Creaza, og IntoWords som er et støtteprogram som vi jo bruker.»

«Vi var to stykk på Askiraski kurs nå, og så skal vi ha det for hele kollegiet nå slik at alle skal få en sjanse, og vi har sagt at dette er kjempeviktig og at vi må sette av tid til å gjøre dette. Så det er viktig å ha en ledelse som er villige til å høre på de ønskene.»

«...ledelsen er opptatt av at kompetansen skal deles og ikke bare gå til den enkelte som er på kurset, og det ønsker de her.»

Selv om Frida beskrev en litt konservativ tilnærming til arbeidet med leseopplæring og de nasjonale prøvene i lesing hevder hun at de på Fjellet Skole er opptatt av delingskultur og at de ønsker å være innovative, fornye seg, og stadig være i utvikling.

«Vi er en skole som har veldig stor delingskultur, så vi har brukt en del av fellestiden på å dele opplegg som fungerer, tips til undervisning, og måter å gjøre ting på som fungerer.»

«Vi har mange som ønsker å gjøre en god jobb og et ønske om å prøve nye ting, de drives av det, så vi har en veldig lav terskel for å prøve ut nye ting, vi er ikke redde for å tabbe oss ut eller feile.»

«...ikke bare snu bunken, vi har funnet ut at det er ikke der vi vil være.»

Fjellet Skole er inne i en prosess hvor de ønsker å i større grad systematisere og kvalitetssikre arbeidet som gjøres, spesielt med tanke på leseopplæringen. Det er liten tvil om man legger resultater fra nasjonale prøver til grunn at skolen har kompetanse og rutiner som gjør at de er gode på leseopplæring, men som Frida tidligere har påpekt kan det bli litt personavhengig hvordan arbeidet gjennomføres. Frida har hatt en større rolle i arbeidet med å utarbeide den nye leseplanen og er entusiastisk når hun forteller om grunnlaget og hensikten med denne og viser til hvordan denne er praksisnær og går i dybden relatert til den nye læreplanen.

«Vi har jo denne leseopplæringsplanen, som vi jo egentlig bruker nå.»

«Den er bygget opp på den måten at den skal henge sammen med den nye læreplanen, og så er det et ønske at den skal være lett å bruke og være praksisnær; at den ikke bare er et overordnet dokument men noe du kan bruke inn i klasserommet også.»

«Vi har med noe som, lesing som grunnleggende ferdighet, lesing som en ferdighet i utvikling, sentrale aspekt med lesing i alle klassetrinn, for eksempel dette med kritisk tenking. Det er litt kort om dette, for å presisere at det skal inn i klasserommene.»

«...legger føringer for hvordan vi skal drive leseopplæring; leseopplæring skal inneholde et arbeid der hvor vi jobber med dybdelæring, kritisk tenking, og lesing på fagets premisser.»

«Så har vi lagt inn litt om nasjonale prøver, hva handler det om? Det er jo de tre aspektene som du må være bevisst. Så hvordan vi kan trene på det i leseopplæringen i de forskjellige fagene.»

Frida tenker at hun personlig vil bruke den nye planen som en bevisstgjøring. Planen har til hensikt å sette leseopplæringen i system, og det skal settes av tid til å kunne revidere og utvikle den videre i kollegiet. At hele kollegiet har fått mulighet til å bidra til utformingen av planen tenker Frida at er en styrke, og at bare å det å kunne diskutere og reflektere over planens innhold jevnlig vil kunne bidra til leseopplæringen på Fjellet Skole holdes i utvikling.

«Jeg kommer nok til å bruke den som en slags bevisstgjøring. For ok, hva er det som vi må passe på å få med inn i leseopplæringen nå?»

«Vi har snakket om at vi ønsker å ta denne frem en gang hvert år for å minne oss på hva det er vi ønsker at leseopplæringen skal være på de ulike trinnene og på skolen som en helhet.»

«Hvordan skal det som står i planen gjennomsyre leseopplæringen på vårt trinn? Når en blir tvunget til å ta den refleksjonen og diskutere det, så har en allerede da kommet i gang med noe tenker jeg.»

«...fordi hvis vi skal bruke denne planen så må jo alle ha et slags eierforhold til det. Det er jo vanskelig om ikke alle har vært med å lage den, så alle har fått muligheten til å komme med innspill.»

«Så denne planen er vår plan, som vi har laget, og som hele tiden skal kunne revideres.»

Skolen har også egne faggrupper som har utvidet ansvar for å utvikle planer og prosjekter i de ulike fagene. Dette er også noe skolen ønsker å forbedre systemet rundt og at ulike prosjekter også innlemmes i den nye planen for leseopplæringen.

«Altså vi har jo disse faggruppene hvor vi diskuterer ulike prosjekter som vi ønsker å ha på de ulike trinnene for å sikre at det blir gjort noe likt hvert år med litt større prosjekter.»

«Dette er noe vi også ønsker at skal komme inn i leseplanen.»

Følgende funn oppsummerer Fjellet skoles arbeid med system og utvikling: Skolen har en sterk kollektiv orientering hvor lærerne gis stor tillit til å være delaktige i utviklingen av skolen; faglig gjennom kursing og deling av kunnskap, men også gjennom å ta eierskap i utviklingen av planer. Nasjonale prøver og resultatene blir benyttet i fellesskap. Diskusjoner og refleksjoner i fellesskap er et viktig verktøy som leder til bevisstgjøring og forbedret praksis gjennom enkel- og dobbelkretslæring. Skolen er i en prosess for å bli enda mer systematiske gjennom å utforme en ny plan for leseopplæringen. Felles standarder og utviklingen av gode læringsmiljø har også vært i fokus i skolens utviklingsarbeid.

5.3.3 Skolens leseopplæring

På skolen får de ansatte stor frihet til å organisere seg slik de selv ønsker for å legge til rette for best mulig opplæring. Frida forteller at de benytter seg av å ha en lærer i en særegen stilling – leseveileder – for å kunne gi tilpasset opplæring. Denne leseveilederen har en viktig rolle i oppfølgingen av resultatene fra nasjonale prøver i lesing.

«Veldig stor frihet. Ut i fra de voksne vi har så bestemmer vi ganske mye selv.»

«...det har vært et stort fokus på at det er en leseveileder eller en annen ressursperson som... ..det er en person som har en type leseveilederstilling og har det som en arbeidsoppgave.»

«Og så arbeider kanskje leseveilederen med andre ting i andre perioder av året, men at den personen uansett har som oppgave å være med å følge opp resultatene fra nasjonale prøver. Derav gjerne går inn å jobber med grupper. Det blir fort mye fokus på dem som ligger litt etter, selv om en skulle ønske en hadde enda flere ressurser til å jobbe med de som trenger enda flere utfordringer.»

Begynneropplæringen på Fjellet Skole er noe Frida trekker frem som viktig. Her viser hun til at de gjennom de ansattes kunnskaper og erfaring har fått satt opplæringen i system. Jeg velger å tolke det slik at et høyt nivå av kunnskap og erfaring, og en kontinuitet i hvem som arbeider med begynneropplæringen er viktig for at skolen gjør det bra i den første leseopplæringen.

«Det er fokus på at det skal være et godt system for elevene når de begynner på skolen, og ledelsen er opptatt av å plassere en person i første klasse som er veldig godt kjent med hvordan leseopplæringen skal være på denne skolen.»

«Nå er det en person som har vært i første klasse i mange år, og som er kjempeflink til å lage rekvisitter, og skape lek og aktiviteter for å lære bokstaver og jobbe med leseopplæringen.»

«...for å sikre at det første og kanskje de to første årene blir gjort nesten likt, eller blir gjennomført på nesten samme måte for at starten på skoleopplevelsen for de nye blir bra, og at de lærer mye og godt fra starten av.»

«Så selv om, og dette er kanskje litt viktig, dette er ikke bundet inn i en plan, men er et system som er kjent for de som jobber der og er veldig innarbeidet, og de er veldig drevne av å gjøre en god jobb som fungerer.»

Frida understreker at den grunnleggende ferdigheten lesing ikke bare tilhører norskfaget, og at alle lærerne ved skolen er leselærere. Arbeidet med den nye læreplanen og de nye temaene den inneholder har bidratt til ferdigheter som kan tilknyttes lesing er i fokus på tvers av de ulike fagene.

«...for eksempel det at vi jobber med å lese på fagets premisser. Nasjonale prøver i lesing, det er jo det jeg kan mest om, eller har hatt mest fokus på siden jeg er norsklærer selv. Men prøvene er jo bygget opp slik at alle lærere er jo leselærere, og det har vi jo fokus på; at det ikke bare er norsklæreren som har ansvar for at elevene kan svare på oppgaver i nasjonale prøver i lesing.»

«...fokus på kjerneelementene og dybdelæring og kritisk tenking, så vi har mer de temaene i kollegiet, enn at det hører til fagene.»

Kollektive standarder og læringsmiljø ble trukket frem som områder skolen har arbeidet med å utvikle seg i fellesskap. Frida trekker også frem relasjonsarbeid og tydelig klasseledelse som viktige faktorer for å kunne lykkes i leseopplæringen.

«Så er vi opptatt av at relasjonene til elevene har mye å si; hvis eleven trives så lærer de.»

«...det må være tydelige mål og være tydelig hva vi skal gjøre for at elevene skal ønske å gjøre det og være motiverte. Så er det viktig at det er voksne som vet hva som skal gjøres og som har planlagt et arbeid som skal gjennomføres.»

Skolen er som nevnt i en prosess hvor de har utarbeidet en ny leseplan. Frida forteller at denne planen også skal legge føringer for hvilke kartlegginger som skal brukes i leseopplæringen. Noen resultater for å styre leseopplæringen tenker Frida at er nødvendig, men påpeker at skolen ønsker at testing ikke blir tilfeldig eller overdreven.

«Nå er vi i en prosess hvor vi har diskutert og reflektert en del om hvilke kartlegginger vi ønsker å bruke på skolen. Fordi – det som kommer frem når vi diskuterer – mitt inntrykk er at de fleste tenker at det er viktig at vi har noen resultater, altså at vi skal bruke noen prøver eller tester fordi vi trenger informasjon som kan supplere alt det andre vi gjør i hverdagen.»

«...vi bruker en del men ønsker å sette det i system slik at vi har noen faste på de ulike trinnene for å sikre at vi har noen som gir oss resultater som vi må følge opp.»

«Vi har diskutert at vi ikke skal sette elevene i testsituasjonene hvis det ikke er nødvendig.»

«Ja, det skal inn i leseplanen slik at det blir satt i system og at det ikke blir for mye tilfeldig.»

Et av tiltakene som gjøres innen tidlig innsats ved skolen er intensivkurs. Frida kan fortelle at de har opplevd gode resultater gjennom «På sporet» som er et forskningsbasert intensivkurs utviklet av Lesesenteret.

«Jeg tror det var i fjor at de begynte med «På sporet» i første klasse, som er et intensivkurs i leseopplæringen for dem som ikke holder helt tritt i starten. Jeg vet ikke om de bruker det i år, men i fjor hadde det hvertfall veldig god effekt på de elevene som var med.»

«Ja, de som hadde det i fjor var kjempefornøyd med det. Det krever litt ekstra fordi det krever at det er en person som alltid har det.»

Frida velger å fremheve leseukene på skolen som viktige prosjekt for å fremme leseglede, men også for å kunne ha fokus på ulike teksttyper. Disse ukene inkluderer flere ulike aktiviteter som skal fremme motivasjon og leseglede, men også læring.

«Vi har leseuker to ganger i året, på høsten og på våren – med litt forskjellig fokus – og det handler jo om å skape leseglede og engasjement og at vi gjør noe felles på hele skolen.»

«Så har vi skjønnlitteratur som emne, eller en runde med saktekster, og da er det ekstra fokus på å lese på fagets premisser.»

I samtale om hvordan begynneropplæringen forgår kommer Frida inn på at et fokus på ulike aktiviteter for å lære har vært et fokusområde ved skolen. De har hatt flere lærere på kurs hos SEFAL (Senter for fysisk aktiv læring), og er positive til kunnskapen dette har ført med seg til skolen.

«Hovedsaklig to bokstaver i uken og etter åtte bokstaver så er det to uker repetisjon, så de skal bruke god tid på at alle elevene lærer bokstavene. «På sporet» brukes, og så er de veldig flinke å bruke ulike aktiviteter for å lære bokstavene.»

«Ja, SEFAL heter det, det handler om hvordan en kan lære og være i fysisk aktivitet samtidig. Jeg tror det er omtrent ti stk som tok kurset.»

For å trekke frem viktige faktorer for å lykkes med leseopplæringen viser Frida til at de ønsker å bruke tekstene på en meningsfull måte for å fremme leseforståelse og elevene mulighet til å ta et metakognitivt perspektiv på arbeidet. Arbeid med språk og rettskriving blir ikke hovedfokus i arbeidet med tekster.

«Jeg tror at det å jobbe med tekster på ulike måter er positivt...»

«...dette med rettskriving og ordklasser prøver vi å implementere i det arbeidet vi gjør med en tekst. Vi leser en tekst, og så jobber vi mye med leseforståelse, vi leser tekster og snakker om de, har mye litterære samtaler, mye refleksjonsoppgaver for å få de opp på et nivå av dybdelæring og kritisk tenking gjennom å se sammenhenger med andre fag. Det tror jeg er veldig viktig.»

«Ja, at elevene kan ta et metaperspektiv på arbeidet de holder på med.»

Både læringsstrategier og lesestrategier er noe Frida også trekker frem som viktig for å utvikle leseforståelse og for å fremme motivasjon gjennom å gi arbeidet mål og hensikt.

«Ja, vi jobber mye med læringsstrategier og vi jobber mye med at elevene skal forstå hvorfor vi jobber med noe, hvorfor vi bruker mye tid på noe.»

«Læringsstrategier er viktig, men også lesestrategier...»

«...en skal lese så mange forskjellige tekster så en må lære ulike strategier for å forstå ulike tekster og sjangre.»

Frida trekker frem viktigheten av å bruke tid på å finne gode tekster til bruk i leseundervisningen. De oppdaterte lærebøkene tenker hun er gode, men de mange utdragene ser hun på som en svakhet og har derfor inkludert hele bøker til bruk i undervisningen.

«Jeg prøver å bruke tekster som er aktuelle, og som er oppdaterte. En kan fort bruke mye tid på å finne gode tekster synes jeg.»

«Nå har vi jo oppdaterte lærebøker og der er det en del gode tekster som vi kan bruke, men ulempen er at det er veldig mye utdrag og da mister en helheten, så i år så har vi tre skjønnlitterære bøker i syvende, og arbeidet mye med de. Men også på tvers med tema i andre fag.»

Askiraski trekkes frem som et nyttig verktøy for teknisk lesetrening. Frida mener at det kan hjelpe enda flere å knekke lesekode tidlig og at det er hensikten med at de ønsker å kurse lærere og bruke verktøyet i større omfang.

«...vi har jo begynt med Askiraski som sagt, det har jeg sansen for, det virker å ha mye for seg å bruke det.»

«...men det skal ikke kommet istedenfor leseforståelse, det er vi opptatt av.»

«Avkodingen har jo alt å si på om en får med seg innholdet i en tekst, så hvis en bruker så mye energi på å bare avkode et ord så mister du jo resten.»

«Derfor har vi tenkt at vi ønsker at Askiraski skal brukes mer på småtrinnet for å kunne knekke lesekode bedre for enda flere.»

At det er gode muligheter for å lese digitalt tenker Frida at kanskje ikke bare er en fordel da kanskje en stor nok del av skolehverdagen foregår digitalt allerede. Hun ser på det som veldig positivt at de skal gjennomføre en opprydning og fornying av biblioteket.

«Men nå har det vel akkurat blitt bestilt inn veldig mange nye bøker, så det gleder vi oss veldig til, så det er en skikkelig opprydning på biblioteket.»

«Men det har vært et lite savn å ha et bedre skolebibliotek. Men vi bestiller mye bokkasser fra biblioteket, det gjør de fleste klassene.»

«...så det er ganske gode muligheter for å lese digitalt, men veldig mange foretrekker jo å lese en bok de kan holde i hendene, så en må legge tilrette for at ikke alt skal skje digitalt for det er veldig fort gjort at det er der det ender opp på en måte.»

Frida mener at leselekser og foresatte kan være en ressurs i leseopplæringen, men da en ikke kan stille store krav til hjemmene vil foresatte best kunne hjelpe med å motivere elevene for lesetreningen.

«Bruken av leselekser; det må være bevisst det vi sender hjem i leselekser hvis ikke er det kanskje ingen vits å gjøre det?»

«Vi ønsker jo at foreldrene følger med på elevenes leseutvikling på den måten at de leser sammen med dem.»

«Jeg tenker at det mest handler om oppmuntring til å se at det har noe for seg å trene på lesingen.»

«Altså en er jo i dialog med foreldre titt og ofte, og vi sier hva vi ønsker og forventer, og hva som kan gagne deres barns leseutvikling og hvordan de kan være med å bidra.»

For å oppsummere leseopplæringen ved Fjellet skole velger jeg å trekke frem følgende resultater: Skolen har innarbeidede system og rutiner for begynneropplæringen. Skolen benytter leseveileder/ressurslærer til oppfølging av resultater og tilpasset opplæring. Kartlegginger skal systematiseres i større grad og skolen er i en prosess for å formalisere dette. «På sporet» benyttes til intensiv kursing. Askiraski skal brukes i større grad til teknisk lesetrening. Den nye læreplanen har hatt påvirkning på leseopplæringen gjennom å sette fokus på kjerneelementer, dybdelæring, kritisk tenkning, og lesing på fagets premisser. SEFAL er om ikke direkte relatert til leseopplæring opplevd som en positiv faktor i undervisning. Informanten trekker frem lese- og læringsstrategier som viktig fokusområde. Gode tekster og meningsfullt arbeid med tekstene er også faktorer informanten trekker frem som viktige for å lykkes i leseopplæringen.

5.4 Skogen Skole ved informant Siri

Skogen skole er omtrent 15 år gammel og har omtrent 500 elever. Informanten Siri har arbeidet lenge ved skolen og er på tidspunktet for intervjuet kontaktlærer på femte trinn. Hun er norsklærer og har god erfaring og kunnskap fra leseopplæring på mellomtrinnet og i arbeidet med de nasjonale prøvene i lesing.

5.4.1 Skolens arbeid med nasjonale prøver

Informanten Siri ved Skogen Skole er meget positiv til de nasjonale prøvene i lesing. Resultatene mener hun at gir et viktig bilde av elevenes ferdigheter og er et godt grunnlag for å tilpasse opplæringen for både de som strever og de som behøver flere utfordringer.

«I den tiden jeg har arbeidet i barneskolen så har jeg sett mer gevinster, altså at det er en ressurs, både for lærere og for elever. En av grunnene til det er at vi får et bredere kartleggingsgrunnlag til å se den enkelte elev enda bedre.»

«...og så tenker jeg at prøven går litt i dybden – den er jo litt stor den nasjonale prøven – så den gir et bilde der og da som gir oss litt mer å gå på i det videre arbeidet med elevene.»

«Først og fremst elevene mener jeg har størst utbytte av prøvene, fordi vi kan oppdage elever som enten trenger enda mer utfordringer, eller elever som strever mer en vi først hadde tenkt, og som vi da klarer å nærme oss bedre. Det blir jo en bedre tilpasning til hver enkelt tenker jeg, enn hva det blir uten de nasjonale prøvene.»

«Allikevel har vi jo kunnet kartlegge de på andre måter selvfølgelig men dette tillegget ser jeg kun på som et gode for elevene ved at vi ser dem enda tydeligere på hvordan de ligger ann på de forskjellige områdene.»

Siri forklarer at de kollektivt har hatt et ønske om å bruke nasjonale prøver som en ressurs i sin utvikling. Systematisk arbeid med prøvene og resultatene har gitt en selvforsterkende effekt gjennom at lærerne over tid har sett en gevinst. Prøvene blir en ressurs for utvikling på alle plan i skolen, men Siri poengterer at det viktigste er at arbeidet skal lede til utbytte for elevene. Oppbyggingen av lese- og skriveopplæringen som et helhetlig løp og skolens prioritering av denne opplæringen gjennom at alle lærerne er lese- og skriveopplærere trekkes også frem som faktorer som Siri mener at leder til at de lykkes i arbeidet med nasjonale prøver.

«Ja, det er satt i system på den måten at vi hadde jo tenkt at det hadde vært unødvendig å gjennomført prøven om vi ikke skulle gjort noe med den.»

«...det er en avdelingsleder som er godt kjent med det, og har vært gjennom det mange år. Og så har vi vel sett gevinsten med det - vi som har arbeidet en stund – med å ha et større fokus på «Hva er det vi kan gjøre her? Hva kan vi gjøre av endringer? Hva er det vi kan få til bedre her?» når vi ser på resultatene. Det er jo kjempeinteressant egentlig, det er jo det.»

«Ja, helst på alle plan. Men til syvende og sist helst for eleven selv, da tenker jeg at hvis den får det så har jo vi gjort jobben vår på de andre planene. Altså hvis eleven sitter igjen med det så har vi gjort det vi skal på alle nivå.»

«Men selve oppbyggingen fra første trinn og hele løpet her på skolen, jeg tror nok at en av grunnene til at vi bruker resultatene så godt som vi gjør det handler nok om at lese- og skriveopplæringen her tar vi veldig seriøst, altså alle lærerne på skolen her er lese- og skriveopplærere.»

Utenom å la elevene gå gjennom eksempeltekster fra nasjonale prøver gjør ikke skolen noen større forberedelser før prøvene, og Siri forklarer at progresjonen i den planlagte undervisningen og leseutviklingen sammenfaller naturlig med de ferdighetene som måles i de nasjonale prøvene i lesing.

«...de bør ha vært gjennom eksempeltekster, for de er jo sammensatte og ganske krevende mange av disse, men det ville egentlig ikke vært noe nytt ut over det vi ellers hadde planlagt inn i det året på 5. trinn. For på 5. trinn så er det sammensatte tekster vi begynner å se på etter vi har hatt lesestrategier og lesekurs, det er ofte der vi starter inn på 5. trinn.»

«...slik vi har lagt opp halvårsplanene her på skolen i mange år, så de har kommet i gang med de komplekse tekstene men har jo mye mer i vente.»

Ledelsen ved skolen er også positive til prøvene og resultatene som en ressurs i utviklingen av skolens praksis og som et verktøy i tilpassingen av undervisning. Siri forteller at ledelsen bidrar med kunnskap og er aktive i arbeidet rundt resultatene men at de ikke er opptatt av å at skolen skal ha best mulig resultater gjennom å ha forberedt elevene best mulig på prøvene.

«...den avdelingslederen her sitter med masse kunnskap om både gjennomføring, hva som er lurt å tenke på i analyseringen av resultatene, og hva som er lurt å gjøre i oppfølgingen.»

«...de ser på det som et greit kartleggingsverktøy både for skolen men også for elevene selv – og foreldre – og som kan hjelpe oss lærere å tilrettelegge bedre, det gjør de. Allikevel er det ikke slik at de pusher på for at vi skal forberede elevene på noe som kommer for å skåre best mulig, vi opplever ikke den slags «pushing». Det gjør vi ikke.»

Oppfølgingen av resultatene gir Siri uttrykk for at er en viktig prosess og at analyseringen av resultatene gjøres i fellesskap i team hvor alle deler ansvaret for arbeidet. Analysen av resultatene leder til gruppering av elevene hvor en har mulighet til å gi tilpasset opplæring innen de ulike ferdighetene, fagene, og oppgave- og teksttypene. Prøvene skal være en ressurs som gir muligheter for utvikling for alle elevene, og teamet lager konkrete planer for veien videre.

«Avdelingsleder kommer til teamet, hele teamet sitter samlet, både norsklærer og mattelærer, hele teamet er med på den runden sammen med avdelingsleder, og da ser vi på

resultatene i norsk, engelsk og i regning. Da ser vi på det alt etter som og så prøver vi gjerne akkurat der og da å gruppere elevene bare sånn at vi kan se hva vi må følge opp ekstra med de forskjellige grupperingene.»

«Ja, alle er like ansvarlige.»

«Og det er jo det at det ofte handler om at de ikke har fått nok opplæring innenfor det ene feltet, ikke nødvendigvis at eleven er svak i det området.»

«Det er mange forklaringer på hvorfor en gjerne skårer dårlig, men en har mulighet til å plukke opp igjen noe som er grunnleggende og viktig for de.»

«...vi har kunnet tilspisse det litt med akkurat den type oppgaver som vi ser at de kanskje ikke er i nærheten av å få til, der kan vi pøse på med mer. Så det handler jo om den styrkingen av de i etterkant.»

«Det kan også være at en ser at et helt trinn må endre litt på kursen i lese- og skriveopplæringen, at en kanskje må arbeide mye mer med lesestrategier, så sånne grep gjør vi for akkurat her har vi hatt vane for å ta de seriøst de resultatene som kommer.»

«...da kan vi utdype flere feltområder som de kan utvikle seg videre på, det er jo viktig at alle er i utvikling, at vi ikke stagnerer.»

Siri forteller at skolen også ser på resultatene fra den tilhørende ungdomskolen for å kunne vurdere og utvikle undervisningen. Resultatene på åttende trinn gir et bilde på hvordan de lykkes i opplæringen på mellomtrinnet.

«Og så er vi jo i dialog med ungdomsskolen, en ting er jo resultatene vi får her mens elevene går her, men så er det jo også de resultatene de får ganske tidlig på ungdomsskolen. Vi får også de resultatene fordi vi er interessert i å vite hvordan de er.»

I oppfølgingen av resultatene ønsker skolen å bruke de foresatte som en ressurs og informerer gjerne hvordan de kan bidra til å fremme elevenes utvikling. Men Siri poengterer at i utviklingssamtalene med de foresatte er ikke resultater fra nasjonale prøver nødvendigvis et viktig tema da prøvene gir et avgrenset bilde som kan være preget av flere faktorer.

«Og så er det gjerne en del foreldre i det kjølvannet som får beskjed om hva de kan være med å hjelpe til med, hvis det er noen elever som trenger litt ekstra drahjelp hjemme også.»

«Det blir nevnt, men ikke som det viktigste i den samtalen. De får vite hvor de ligger, men så er det veldig viktig å tenke at dette er jo en dag i løpet av en hel høst i den ferdigheten som kan gi et øyeblikksbilde...»

For å oppsummere skolens arbeid med de nasjonale prøvene vil jeg trekke frem de viktigste resultatene: Siri er utelukkende positiv til resultatene fra nasjonale prøver og mener de er et godt bidrag til kartleggingen av elevenes ferdigheter. Ledelsen ved skolen er aktive i å følge opp resultatene og har god erfaring i arbeidet. Utenom eksempeltekster forbereder ikke skolen i stor grad elevene inn mot prøven, og Siri tenker at progresjonen de har i den planlagte leseopplæringen samsvarer godt med prøvenes kompleksitet. Skolen har innarbeidet rutiner for oppfølgingen og resultatene leder til tilpasset opplæring for alle elever gjennom gruppering eller tilpasning av innhold i undervisningen.

5.4.2 Skolens arbeid med system og utvikling

På Skogen skole har de ofte fagrettet fokus i utviklingsarbeidet, Siri forteller at leseopplæringen og lese- og skriveplanen kan være på agenda for arbeidet i utviklingsarbeidet på månedlig basis, både i plenum og i fagteamene ved skolen. Dette arbeidet er med på å sikre en helhetlig leseopplæring gjennom hele skoleløpet hvor alle i kollegiet har kunnskap om hvordan det arbeides med lesing på de ulike trinnene. Planene sikrer hensiktsmessig strategibruk i leseopplæringen og en naturlig progresjon gjennom hele skoleløpet.

«Vi har flere samlinger i løpet av året hvor vi er mye innom lesing og skrivning, mye inne i lese- og skriveplanen vår...»

«Når det gjelder lesing så må vi jo følge den kontrakten som vi har sammen, og det er jo den lese- og skriveplanen vi har i dette tilfellet. Vi må jo være lojale mot den og kjenne til hva som står der, samtidig som vi må være oppdaterte på de siste forskningsfunnene som har kommet opp.»

«Fordi alle trinn arbeider jo med lesestrategier, fra første trinn og opp til sjuende, og alle jobber med alle sidene av lesingen...»

«...ulike strategier opp mot formål og hensikt med tekstene.»

«...at vi ser at progresjonen er mest mulig naturlig.»

«...et bittelitt ulikt fokus fra trinn til trinn slik at de skal bli sterkest mulig lesere til slutt.»

Den sterke kollektive orienteringen ved skolen og den innsatsen som legges ned i utviklingsarbeidet mener Siri er mye av årsaken til at de får gode resultater ved skolen. Fellesskapet gir både en trygghet og muligheter for deling av kunnskap som leder til utvikling av praksis. Siri trekker frem kunnskapen om hvordan de ulike trinnene arbeider i undervisningen gjør at de sikrer opplæringen som et helhetlig løp. Utviklingsarbeidet krever innsats av alle men Siri tenker at det er en konsensus om at arbeidet leder til gevinst både for lærerne og elevene.

«...den viktige tiden hvor hele personalet gjør en del av dette sammen og deler med hverandre – mye innenfor lesing, men også mye innen læring generelt - det gjør at vi har veldig mye kunnskap om hvordan de jobber på småskoletrinnene, og omvendt. Dermed er det mye lettere å sikre at elevene er innom alle stadiene som de bør være innom. Det tror jeg har ganske stor betydning for at det går såpass greit med dem som lesere etterhvert.»

«Det at vi arbeider inn i de fagspesifikke gruppene det sikrer litt det at – litt tilbake til det vi vet hva de holder på med på de lavere trinnene og de høyere trinnene...»

«Alle må jo bidra, en kan ikke melde seg ut, alle må være med. Det kan jo enkelte i starten oppleve som litt røft, mye å måtte mene noe om og ta del i, men en venner seg til det etterhvert. Og jeg vil tro at en ser at en tjener på det i kollegiet, men også at elevene tjener på det. En står stødigere når en har blitt enige om noe sammen, og en får ny ideer fra andre og en lander på noe som en mener er det beste for hele gjengen.»

Siri tenker at samfunnet er i endring, og at en av utfordringene er å klare å engasjere elevene i tekstene. Dette har blitt et fokusområde i kollegiet og fagteam. Kollegiet ønsker å være i stadig utvikling og det er rom for å komme med forslag til metoder eller endringer i praksis, men Siri understreker at mulighetene alltid drøftes i fellesskap og at det stilles krav til å dele av erfaringer.

«Derfor er det jo ekstra viktig at vi finner interessante tekster, som alle kan finne litt spenning i f.eks. Dette jobber vi også med i fagteamet; hva er gode tekster, hva treffer vi med? Her har det alltid vært noen fra ledelsen med inn på nasjonale lesekonferanser f.eks. og får med seg de siste forskningsresultatene og bruker disse inn til oss alle.»

«...dersom jeg kommer med nye ideer så vil det jo drøftes i forkant.»

«...så lenge du deler av de erfaringene du gjør deg i gjennomføringen.»

«Delingen er helt essensiell.»

En av metodene skolen bruker for å utvikle sin praksis er å gjennomføre aksjoner i klasserommet. Kollegiet blir enige om å prøve ut nytt innhold, nye metoder, eller å gjøre andre endringer i undervisningen. Siri forteller at alle klassene gjennomfører den samme aksjonen for så å evaluere og dele sine erfaringer i fellesskap. Disse aksjonene bidrar også til elevmedvirkning.

«... for å få elevene bedre i dette, elevene får så arbeide ukentlig med noe av det vi satser på. Så ser vi om det gir resultater, vi hører også med elevene om de mener at den lille endringen vi har gjort har ført til at de føler at de lærer mer. Vi får tilbakemeldingene fra elevene og tar dette med oss og deler med resten av personalet – hvert trinn.»

Siri kan også fortelle at skolen benytter seg flere ganger i året av eksterne aktører for å fornye og øke kunnskapen i kollegiet innen ulike fagområder. Dette faglige påfyll kan være av ulik tematikk innen områder skolen ønsker å utvikle seg videre.

«...vi har jo hatt lese- skrivesenteret...»

«...vi har hatt mange innoen bl.a. om atferdsproblematikk, klasseledelse... Vi har hatt flere inne og gitt faglig påfyll på flere områder.»

«Ja, 4-5 ganger i året, noe sånt. Det er det nok.»

Siri er meget positiv til måten skolen balanserer det å være konservative i arbeidet de lykkes med men likevel ønsker å ta nye steg i utviklingen. Skolens utvikling kan beskrives som i et spenningsfelt mellom ny kunnskap og allerede etablert kunnskap.

«Ja, og det er en av grunnene til at jeg trives her på skolen. At det er en skole som ønsker å være i utvikling, vil ha med seg det siste og prøve å lære noe nytt, men samtidig holde på det som skolen gjør det veldig godt på. Det er en opplevelse av å være i en flyt hele veien. Det gjør det ekstra spennende og interessant fordi når det da kommer nyutdannede lærere som har lært sitt, så kan vi trekke dem med oss, så får vi det beste ut av den miksen. Men det er mye som er etablert av strategier og tenkemåter allerede, selv om skolen er relativt ung.»

«...nå har jo vi vært litt heldige som har fått litt gode resultater over flere år på disse nasjonale prøvene og da er det jo sånn at vi fortsetter med det vi ser at fungerer veldig godt.»

Siri fremhever planarbeidet som gjøres med skolens lese- og skriveplan som en viktig faktor for at lærerne ved skolen har en konsensus om hvordan skolens leseopplæring skal gjennomføres. Denne planen er overordnet årsplaner/halvårsplaner og skal sikre at leseopplæringen er i tråd med den nye læreplanen. Selve lesingen som en grunnleggende ferdighet trekker Siri frem som en faktor for hvordan de arbeider med sine planer ved skolen.

«Vi har en egen lese- og skriveplan som vi reviderer nokså ofte – det er et levende dokument – som alle må være kjent med og være inne i og si sin mening om og være helt «oppjustert» på. Så det betyr at hver og en må bringe dette med inn i sitt fag som de har i undervisningen.»

«...så nå har egentlig hele personalet hatt noen utviklingstider sammen hvor alle på hvert trinn har vært med å revidert. Så sys dette arbeidet sammen av noen av lærerne og en avdelingsleder, og får alt dette i system slik at vi får en «siste utgave».»

«Det er jo lese- og skriveplanen som er overstyrende og den er jo selvsagt kontrollert opp mot kompetansemålene fra udir. Så er det jo vi på trinnet som lager halvårsplaner som styrer leseopplæringen.»

«...for vi vet at det er så mye som skal til for å bli en god leser, og lesing er jo verktøyet vårt, språket i alle fag og alt vi gjør. Derfor brukes det mye tid på dette, både i teamene men også med hele kollegiet felles i fellesmøter hvor vi trekker de videre inn i halvårsplaner, de lokale læreplanene våre, og sørger for at lesestrategier og læringsstrategier kommer inn i alt arbeidet vårt egentlig.»

Vi kan oppsummere skolens arbeid innen system og utvikling med følgende funn: Skolens kollektive orientering er meget sterk. Informanten Siri forteller dette eksplisitt men denne tankegangen bekreftes også av at hun selv konsekvent svarer i flertallsformen «vi» gjennom store deler av intervjuet. Selv om skolen kan være konservative i arbeidet de ser at gir gode resultater bruker de mye tid på å gjennomgå systemet og planene som er relatert til skolens leseopplæring. Fornying gjennom forskningsresultater og faglig påfyll fra eksterne instanser leder til både enkel- og dobbelkretslæring i utviklingen av skolens systemer og praksis.

5.4.3 Skolens leseopplæring

Jeg har hatt innsyn i skolens lese- og skriveplan som Siri påpekte som viktig i utviklingen av skolens praksis. Jeg har ikke tillatelse til å sitere direkte fra denne planen men vil beskrive noen av funnene jeg har gjort i min analyse av denne: Planen er teoretisk forankret og forklarer og trekker frem metoder som er i progresjon gjennom hele skoleløpet. Veiledet lesing trekkes frem som viktig for å fremme leseforståelse. Undervisvurderinger skal gjøres systematisk for å bevisstgjøre elevene i sin egen læring. Uten å legge absolutte føringer for kartlegginger inneholder planen en oversikt og forklaring av ulike kartleggingsverktøy skolen ønsker å bruke. Planen har egne deler for hvert trinn som systematisk inkluderer gjennomgang av mål, undervisvurdering, læringsstrategier, forslag til prosjekter, og retningslinjer for foreldresamarbeid. Planens system og tydelighet underbygger Siri sine forklaringer om hvordan de klarer å holde leseopplæringen systematisert.

Selve organiseringen av lærerne på skolen trekker Siri frem som en styrke. En prioritering av ressurser i begynneropplæringen og et to-lærer system som skal dekke tilpasset opplæring på trinnene er fundamentet i organiseringen. Elevkunnskapen og relasjonene lærerne har mulighet til å bygge i en slik organisering gir i følge Siri gode muligheter for å tilpasse opplæringen, gjennomføre dynamisk kartlegging, og gir lærerne en trygghet i sine valg.

«Her på denne skolen blir det satt mest ressurser inn på småskoletrinnet for å ha tidlig innsats, det vet vi at er viktig og er enige i, selv om det er ledelsen som har tatt de strategiske valgene. Så har denne skolen valgt – selv om det koster økonomisk – å ha to kontaktlærere i hver klasse. Men så skal de to lærerne gjøre all tilpasning innenfor de ferdighetene og fagene som gjelder for elevene i den klassen. Men det kan være samarbeid på trinnet.»

«Så vet jeg jo og har hørt at den tilpasningen vi klarer å gjøre da for hver enkelt elev er veldig bra. Det gjør at vi klarer å se hele mennesket på et vis. Vi har det ikke slik at det kommer andre lærere å henter ut, nei vi prøver å få all den kunnskapen vi kan om den eleven både sosialt og faglig for å kunne styrke inn der vi må på de ulike nivåene.»

«Denne organiseringen gjør lærerne stødige i sine valg, og det er ledelsens tanke også; at en får stødig klasseledelse hvor en klarer å tilpasse veldig mye til hver enkelt.»

Skogen skole har god tilgang på læringsressurser gjennom oppdaterte lærebøker og digitale ressurser og har prioritert å ha et innholdsrikt og oppdatert skolebibliotek. Dette gir lærerne

mange muligheter men Siri viser likevel til at arbeidet de gjør i planleggingen på trinn og i fagteam er viktigst for valgene av hvilke ressurser de ønsker å bruke i undervisningen.

«Vi har jo digitale ressurser, vi har fått mye nytt nå etter fagfornyelsen. Vi har nye lærebøker. Men de valgene vi tar gjør vi jo inn i fagteam slik at vi får en systematisk tilnærming til hele skoleløpet. Trinnet tar jo avgjørelser på for eksempel hvilke tekster vi ønsker å bruke.»

«...vi har et godt bibliotek som fungerer utrolig greit og elevene bruker det en gang i uken, alle elevene har med sin klasse tid til å bruke biblioteket til å finne bøker og sitte å lese, og de får god hjelp til å finne de rette bøkene for seg.»

Siri tenker at det er få individuelle forskjeller i hvordan lærerne gjennomfører sin leseundervisning som følge av system- og utviklingsarbeidet hun har beskrevet. Den helhetlige lese- og skriveplanen sikrer ikke bare riktig og god progresjon i undervisningen men også at lærerne benytter seg av like verktøy, metoder og ressurser.

«Ja, på en måte, men det tror jeg er fordi vi arbeider så tett sammen i team, men også i de fagsamlingene, at vi kjenner hverdandre ganske godt. Men det er fint mulig å komme med egne innspill og være uenig. Det gjør jo at vi kan ha en hvis utvikling også, vi må jo tørre å endre på noe eller ta med oss noe helt nytt.»

«Vi tenker likt men vi tør å utfordre, og vi tør å tenke nytt og stille spørsmål, men vi tar refleksjonene sammen. Det tror jeg er viktig.»

Skolen arbeider mye med fokus på lese- og læringsstrategier. Siri trekker dette arbeidet frem som en styrke i leseopplæringen. Å styrke elevenes metakognitiv bevissthet gjør at de selv kan forstå hvordan de kan forstå og lære på best mulig måte gjennom ulike strategier. Siri viser også til at innsats og motivasjon for lesingen og læringen henger tett sammen med å gjøre undervisningen meningsfull og relevant elevene.

«...men ikke minst dette med lesestrategier og læringsstrategier, der er skolen sterk. Ulike strategier hvordan man skal lære noe, det har vi jobbet mye med.»

«...det er jo ikke tvil om at nasjonale prøver som med mye annet vi gjør i skolen det må ha en slags relevans til det vi gjør. Det må finnes en forklaring for elevene, «Hvorfor gjør vi

dette?», de må føle at det er meningsfylt på et eller annet vis hvis de skal gjøre en god innsats...»

For å lykkes i leseopplæringen tenker Siri at valgene en lærer gjør i hvilke tekster som brukes i undervisningen er en av de viktigste faktorene. Tekstene må skape engasjement hos de unge leserne og være relevante for å skape motivasjon og for å gi mestringsfølelse. Siri trekker igjen frem samarbeidet i kollegiet som gjør at de lykkes med dette på Skogen skole.

«Lærerens rolle er jo kjempeviktig, så er spørsmålet hvilke tekster en bruker og hvordan undervisningen er, hva er mulig å gjøre for elevene, det er en hel haug med lesestrategier vi kan bruke, så er det variasjon. Jeg sitter egentlig igjen med de viktige elementene som er at elevene må ha en viss medvirkning på et vis, det er viktig, de må føle mestring, det må virke relevant for de, altså at de har en tilhørighet til det. Og det er der jeg tenker på de tekstene vi velger, at vi treffer gruppen med de tekstene.»

«...jo flere gode leseopplevelser de får jo større sjanse er det å få dem med på lesingen og få utviklet dem i den retningen de tenker. Så her er både valg av metoder, undervisning og tekster, det å få med gruppen og skape engasjement og mestringsfølelse. Alt dette er jo så viktig.»

«Det er det gode teamarbeidet som gjør at vi sikrer dette.»

For å begrunne hvorfor de lykkes med leseopplæringen ved skolen velger Siri å trekke frem et helhetlig perspektiv; det er den kollektive orienteringen, delingskulturen, og den helhetlige planen gjennom alle trinnene som legger grunnlaget for suksess. Samtidig tenker hun at de kan ha et utviklingspotensiale og bli bedre i å arbeide med enda vanskeligere tekster i undervisningen, men at det krever at lærerne bruker tid på å finne de rette tekstene.

«Jeg tror det er fellesskapet og den delingen vi gjør med hverandre, at vi jobber sammen om elevene våre hele skoleløpet, kunnskapen om hvordan de arbeider på de andre trinnene. Læring er jo i fokus og jeg tror at elevene opplever at vi gjør dette for å hjelpe dem videre i å få det best mulig til for seg selv.»

«At det tidligere kan bli enda vanskeligere, at en arbeider sammen som en klasse med å pakke ut en tekst, å virkelig gå inn i en tekst å plukke fra hverandre bit for bit, og det kan vi klare sammen egentlig. Det kan gi en motivasjon i seg selv tror jeg, men en må finne de

rette temaene, noe som er spennende for sin gruppe, med engasjerende tekster, det er der vi må legge oss i selen, vi lærerne.»

Skolens leseopplæring kan oppsummeres med følgende funn: Lese- og skriveplanen er med på å sikre systematisk arbeid gjennom alle trinn. Organiseringen ved skolen med to-lærer system legger til rette for å gi lærerne høyt nivå av kunnskap om elevene og gjør at de kan tilpasse undervisningen og gjennomføre dynamisk kartlegging. Informanten trekker frem arbeid med lese- og læringsstrategier som en styrke ved skolen. Arbeidet med å velge tekster som motiverer og engasjerer elevene i undervisningen påpekes som en viktig faktor for å lykkes med leseopplæringen. Et helhetlig undervisningsløp, kollektiv orientering og delingskultur er grunnleggende for at skolen gjennomfører god leseopplæring.

6: Drøfting

Jeg skal i løpet av dette kapittelet sammenstille og drøfte de ulike resultatene fra de fire intervjuene mot den tidligere forskningen og teorien fra kapittel 3 og 4.

Det er tydelig fra tre av fire lærere i mine undersøkelser at prøvene er sett på som en ressurs gjennom å være kartleggingsprøver av høy kvalitet. Den fjerde læreren Dorthe, som er fra skolen som arbeider ut ifra SOL-systemet er ikke eksplisitt negativ til prøvene men viser til at systemet de arbeider etter allerede dekker områdene som kartlegges i de nasjonale prøvene. SOL ser ut til å være så gjennomgående implementert og verdsatt ved skolen at kartleggingen fra de nasjonale prøvene i lesing blir nærmest overflødig. Dette er et bevis at et system basert på samme læreplan kan fungere parallelt med de obligatoriske prøvene og lede til gode resultater. Min oppfatning gjennom intervjuet med Dorthe er at SOL-systemet stadig utvikles og er av en så høy kvalitet kartleggingsmessig at de velger å holde seg trofaste til et helhetlig system for leseopplæringen. Et argument mot de nasjonale prøvene i lesing vil derfor kunne være at de nasjonale prøvenes digitale plattform og tilhørende ressurser ikke er integrert i andre planer, systemer, eller læreverk dersom en skole ikke utfører et arbeid direkte rettet mot dette. Lærere har et utall digitale plattformer, planer og systemer å forholde seg til, og det er lett å forstå at å bruke et helhetlig og velfungerende system som SOL kvalitetssikrer og forenkler lærerens arbeid innen leseopplæring.

Skogen og Kollen skole viser til at det kreves planer og rutiner for å kunne bruke prøvene og resultatene som en ressurs. Informanten Frida ved Fjellet skole viser også til at de har planer

for bruken av resultater fra nasjonale prøver men er ærlig i at det har vært i stor grad opp til den enkelte lærer hvordan og i hvor stor grad resultatene brukes i videre arbeid. Samtidig er Fjellet skole i en prosess for å systematisere dette arbeidet i større grad gjennom en ny helhetlig plan for leseopplæringen. Jeg nevnte allerede i innledningen av oppgaven hvordan Gunnulfsen & Roe viser til at læreres kunnskap om hvordan resultatene kan benyttes av prøvene påvirker verdsettelsen og bruken av prøvene og resultatene (Gunnulfsen & Roe, 2018, sitert i Roe, Ryen & Weyergang, 2018, s. 11). De tre skolene Skogen, Kollen og Fjellet vil jeg hevde at gjennom kollektiv innsats rettet mot å systematisere arbeidet med nasjonale prøver i lesing og resultatene kommet til et nivå hvor de har et høyt nivå av kunnskap i kollegiet, og at de dermed tilsvarende verdsetter og bruker resultatene.

Så hvordan kan skoler komme til dette nivået? En kan argumentere for at Skogen, Kollen og Fjellet alle har utviklet sine egne helhetlige systemer og planer for leseopplæringen som kan tilsvare systemet Dalen benytter men at de i større grad inkluderer den nasjonale prøven i lesing som en viktig kartlegging og som en ressurs i leseopplæringen i tråd med formålene utdanningsdirektoratet har satt for prøvene. Forskjellene mellom Dalen skole og de tre andre er at skolene har vært gjennom en prosess for å utarbeide egne systemer og planer med mindre støtte fra kommunalt nivå. Denne prosessen kan sees på som viktig for å etablere kunnskapen som behøves for å kunne bruke prøvene og resultatene på en måte som tjener formålene og dermed bidrar til at lærerne ved skolene verdsetter prøvene og resultatene og bruker dem i tilsvarende grad.

I forhold til de nasjonale prøvene i lesing sin påvirkning i skolenes utviklingsarbeid viser min forskning til ulike resultater. Skogen skole har i mange år hatt et fokus på å bruke resultater fra de nasjonale prøvene både fra femte og åttende trinn for å vurdere og utvikle egen praksis. Kollen skole har som informant Kjellaug beskrev tatt en «oppvask» etter resultater som var svake og skapt en enighet i kollegiet om hvordan de ønsker å arbeide rundt prøvene og med systematisk leseopplæring. Fjellet skole har som informant Frida forteller hatt gode resultater over tid men ikke vært bevisste nok på å systematisere og planfeste arbeidet. Frida er kanskje likevel den som går mest grundig til verks i å forklare hvor bevisste de er i å arbeide med lesing som en grunnleggende ferdighet og nevner eksplisitt at de inkluderer de tre aspektene innen leseforståelse fra leseprøvene som et tema i deres nye plan for leseopplæringen. Dalen skole har gjennom SOL som i likhet med de nasjonale prøvene i lesing bruker LK20 som et grunnlag, ikke hatt behovet slik jeg tolker det å i utstrakt grad benytte seg av prøvene i utviklingsarbeid.

Mausethagen, Skedsom & Prøitz (2019) hevder at arbeid med elevresultater kan lede til et fokus på konsensus og kortsiktige løsninger. Det jeg får frem av mine informanter er kanskje motstridende; Kollen og Fjellet skole har brukt elevresultater og gjort en innsats for å utvikle systemer og planer og dermed en tilhørende forbedret praksis. Skogen og Dalen skole har vært trofaste mot og utviklet sine systemer over lengre tid, og her inkluderer Skogen resultater fra nasjonale prøver. Alle skolene rapporterer at de har et sterkt ønske om å være i utvikling og ta inn ny forskning og kunnskap gjennom ulike kilder. Å skape konsensus i kollegiet i de fire skolene ser på ikke ut til å være ensbetydende med kortsiktige løsninger. Men det er trolig ikke i direkte resultatmøter – som Mausethagen, Skedsom & Prøitz studerte – at de *transformerende rekontekstualiseringsprosessene* foregår i størst grad. Utviklingen i leseopplæringen med implementering av ny kunnskap og forskningsresultater ser ut til å foregå i større grad i andre arenaer. Dette er noe som også blir etterspurt som videre spørsmål i studien; om konsensus og kortsiktige løsninger også foregår i andre områder av utviklingsarbeidet (Mausethagen, Skedsom & Prøitz, 2019, s. 67).

I de fire skolene flyttes ansvaret med å benytte prøvene og resultatene i stor grad fra den enkelte lærer til trinnet/teamet og at det i fellesskap tas beslutninger rundt bruken av disse. De tre skolene utenom SOL-skolen viser til systemene og planene som skal sikre at resultatene brukes. Disse tre skolene rapporterer om resultatmøter hvor de i fellesskap med ledelsen ser på oppgavene og resultatene. Dette er i tråd med hva Færevaa & Gabrielsen (2021) mener må til for å lykkes i aktiv bruk av resultatene. På Skogen skole vises det eksplisitt til en avdelingsleder som har kunnskaper og erfaring som gjør at hen er en viktig ressurs i planlegging av resultatoppfølging. Frida ved Fjellet skole har som nevnt uttrykt at oppfølgingsarbeidet kan variere fra lærer til lærer, men peker på at det i bunn og grunn er et lederansvar at resultatene følges opp. En kan da argumentere for at en *lærerorientert ledelse* som også Mausethagen, Skedsom & Prøitz (2019) peker på kan være nødvendig for at resultatene blir fulgt opp på en hensiktsmessig måte.

Dalen skole er i en særstilling da de arbeider uansett videre med sitt system som er styrt og utviklet på kommunenivå. Dette er forenlig med hva Nordahl m.fl. (2021) peker på i hvordan en ytre ansvarliggjøring sikrer bruken av forskningsbasert kunnskap og bestemmelsen av pedagogiske tiltak. Dorthe nevner eksplisitt at SOL er forskningsbasert. Selv om de andre skolene ikke har samme kommunalt omfattende system vil jeg si at vi også kan se en ytre ansvarliggjøring i disse skolene gjennom systemene de har utviklet på skolenivå, og dette

bidrar til en videre indre ansvarliggjøring. Dermed kan vi gå langt i å si at systemer er en viktig faktor for å lykkes i bruken av prøvene og resultatene.

Et formål med nasjonale prøver er utvikling på alle nivå i skolesystemet. Det jeg ser ut ifra mine undersøkelser er at lærerne ved Fjellet, Kollen og Skogen er unisone i at de nasjonale prøven i lesing er en ressurs for læreren og vektlegger at de ønsker at det er elevene som til slutt har størst utbytte gjennom tilpasset leseopplæring og forbedret praksis. Dorthe ved Dalen er beskriver resultatene fra nasjonale prøver i lesing som en bekreftelse for lærerne, og at det kanskje i størst grad er ledelsen på kommune- og skolenivå som kan ha nytte av resultatene. Disse beskrivelsene viser hvordan enkeltlærere i skolene opplever utbyttet fra prøvene og tilhørende arbeid. Selv om det er lærere og elever som i størst grad trekkes frem at har utbytte av prøvene kan en likevel argumentere for en likhet med studien av Vestheim (2018) hvor prøvene har hatt en ansvarliggjørende funksjon i skolene. Skolene har sterke kollektiv og vi kan derfor hevde at det største utbyttet ligger i den kollektive ansvarliggjøringen som leder til at skolene opptrer som lærende organisasjoner og er mindre resultatorienterte. Denne kollektive ansvarliggjøringen har ledet til utvikling på skolenivå – som videre har ledet til systematisk arbeid som gir lærere og elever et utbytte.

Det er interessant at alle fire informantene understreker at de definitivt ikke øver til prøvene eller opplever noe press fra ledelse om å skulle øve og prestere på prøvene. Alle informantene forteller at de i tråd med anbefalinger fra Udir (2023a) gjennomfører eksempelprøver og gjør elevene kjent med den digitale oppgaveplattformen i forkant av prøvene. Kjellaug begrunner disse forberedelsene på en god måte gjennom et ønske om å få genuine resultater som kan brukes videre. Så hvorfor har skoler med gode resultater nærmest et behov for å understreke at de ikke øver på prøvene? Kritikken mot leseprøver og offentliggjøring av resultatene argumenteres ofte ved å vise til det amerikanske skolesystemet hvor «teach to the test»-effekten blir ensrettet undervisning. Som Roe & Blikstad-Balas (2022) trekker frem bør det ikke være noen motsetning i arbeidet med å utvikle elevenes leseforståelse og «teach to the test». *Å øve til prøvene* blir som følge av bildet på amerikansk skole et negativt ladet begrep. Denne tanken gjør at lærerne ønsker at de gode resultatene deres blir sett på som et resultat av helhetlig og god leseopplæring fremfor direkte øving rettet mot prøvene. Vi blir trolig ikke kvitt denne måten å se på det å øve til prøvene, men jeg vil i drøftingsdelen om leseopplæring legge frem argumenter for at lærerne er bevisst prøvenes innhold og øver på de ferdighetene som måles. Og dersom lærerne kan argumentere for sine didaktiske valg i leseopplæringen –

som igjen gir gode resultater – bør det ikke være noe galt i å si at en øver til prøvene som en del av den helhetlige leseopplæringen.

Da de nasjonale prøvene ikke utløser noen plikt om å gjennomføre tiltak for elevene slik som de tidlige kartleggingsprøvene velger Dalen skole å fortsette arbeidet gjennom SOL hvor de allerede har systematisk kartlagt elevenes leseferdigheter. I rammeverket for de nasjonale prøvene refereres det til lovverk som ansvarliggjør skoleeiere: «Skoleeier skal ha et forsvarlig system for å følge opp skolens resultater (opplæringsloven § 13-10 og friskoleloven §5-2 tredje ledd)» (Udir, 2022a). Selv om ikke Dalen skole benytter seg av de nasjonale prøvene i stor grad kan en argumentere for at SOL faktisk er et forsvarlig system hvor skoleeier/kommunen i aller høyeste grad sikrer oppfølgingen av resultater. I hvor stor grad skoleeier er involvert i å etablere et forsvarlig system for oppfølgingen av resultater i de tre andre skolene har ikke vært mulig å utforske i dette prosjektet.

En tydelig forskjell i to av skolene relatert til utviklingsarbeidet er hvordan Dalen skole utvikles fra kommunenivå hvor ledelsen på kommunalt nivå legger til rette for ny kunnskap gjennom kurstilbud som er felles for hele kommunen. Frida beskriver at lærerne på Fjellet skole har tillit fra ledelsen til å selv kunne komme med ønsker til kursing og kompetanseheving. En styring fra lærere selv kan sees på som nyttig i form av at det er lærerne som selv vet hvilken kunnskap og kompetanse de mangler eller ønsker mer av. Samtidig er det grunn til å tro at skoleledelsen på kommunalt nivå kan gjennom sine kvalitetssikringssystemer avdekke områder som krever kompetanseheving. Det er grunn til å tro at en aktiv ledelse på kommunalt nivå i større grad sikrer utviklingen i alle ledd i skolesystemet enn om utviklingen initieres fra lærer- eller skoleledernivå. Her kan vi igjen argumentere med den ytre ansvarliggjøringen som Nordahl m.fl (2021) peker på: Ledelsen på kommunenivå er med på å sikre bruken av forskningsbasert kunnskap og legger føringer for pedagogiske tiltak.

Arbeid med å utvikle systemer er allerede beskrevet som et kjennetegn eller en faktor for å lykkes med arbeidet rundt nasjonale prøver og for å få gode resultater. Alle skolene viser til at diskusjoner rundt egen praksis leder til deling av kunnskap og erfaringer. Delingskulturene står sterkt i skolene og det skal være rom for å prøve nye ting. Denne studien bekrefter resultatene fra forskningen gjennomført av Vestheim (2018) og Grandemo (2017) hvor sterke kollektiv og høy grad av samarbeid pekes på som faktorer for de gode resultatene. En kan

også hevde at skolene har etablert en *diskursiv praksis* som et grunnlag for utvikling i likhet med hva skolene i utviklingsprosjektet ledet av Aas (2009).

Ledelsen i alle fire skolene blir i utgangspunktet gitt anerkjennelse for å være opptatt av å utvikle skolenenes praksis og fremme ny kunnskap gjennom forskning. Alle skolene rapporterer om at det stilles krav til å dele kunnskap og kompetanse som lærerne har tilegnet seg gjennom studier, kurs, eller gjennom egne aksjoner og utprøvinger i skolen. Samarbeidet og delingskulturen som dermed blir lagt til rette for vil jeg hevde at sikrer i større grad at skolene gjennomfører både enkeltkrets- og dobbelkretslæring for å utvikle sin praksis.

Skolene Fjellet, Skogen og Kollen har som jeg beskrev utarbeidet egne systemer og planer som sikrer en helhetlig leseopplæring gjennom hele skoleløpet. Disse systemene og planene tar i likhet med SOL utgangspunkt i læreplanen LK20 hvor lesing er en grunnleggende ferdighet som krever spesifikk tilnærming i ulike fag. Roe & Jensen (2017) argumenterer for at en slik tilnærming kan være hensiktsmessig for å redusere antall elever som havner på laveste nivå. Selv om Roe & Jensen viser til PISA resultatene vil tilnærmingen være overførbart til nasjonale prøver i lesing. Denne tilnærmingen hvor alle lærere uavhengig av fag har et ansvar for leseopplæringen er fremtredende i alle skolene og i tråd med operasjonaliseringen av leseferdigheten slik den beskrives i rammeverket for de nasjonale prøvene (Udir, 2022a). En kan da argumentere for at den felles tilnærmingen til leseopplæringen som skolene i denne studien gjennomfører kan være en av årsakene til at resultatene har vært gode over tid.

Jeg vil også trekke frem tilpasset opplæring og dynamisk kartlegging som Færevaa & Gabrielsen (2021) trekker frem som viktige faktorer for å lykkes med leseopplæringen. Skogen og Kollen skole viser til at to-lærer ordningen gjør at de kan gruppere elever og gi tilpasset opplæring samtidig som de gjennomfører dynamisk kartlegging. Dalen og Fjellet skole benytter seg av en egen ressurslærer/leseveileder for å gjennomføre tilsvarende arbeid. Siri fra Skogen hevder at de opparbeider seg et høyt nivå av kunnskap om elevene gjennom sin organisering og at dette gir gode forutsetninger for å gi tilpasset opplæring. Dorte ved Dalen mener på sin side at det er viktig og fordelaktig å ha en egen stilling som tar seg av dette arbeidet og har god oversikt over elevenes leseferdigheter. Det er ikke mulig ut ifra denne studiens resultater å peke på om en organiseringsform gir bedre resultater enn den andre. Viktigheten ligger i at skolene prioriterer ressursene sine slik at god leseopplæring kan gjennomføres.

Fokus på lesestrategier kommer tydelig frem i alle skolene. Samtidig forteller Frida og Siri eksplisitt at de bruker tid på å finne engasjerende tekster til bruk i undervisningen. Roe & Blikstad-Balas (2022) viser til viktigheten av å «selge» inn lesingen hos elevene og sidestille fagtekster med skjønnlitteratur da begge deler gir like god lesetrening. Jeg vil da argumentere for at skoler er avhengige av å ha gode læringsressurser og rik tilgang på både skjønnlitteratur og fagtekster for å kunne velge tekster som egner seg best mulig for sin elevgruppe. Informantene fra de fire skolene forteller at de er fornøyd med ressursene de har tilgjengelig, og Frida understreker at hun er svært fornøyd med en kommende oppgradering av skolebiblioteket.

Undersøkelsene mine viser i likhet med teori og tidligere forskning om leseopplæring at det er mange faktorer som spiller inn. Kjellaug ved Kollen skole viser til viktigheten av å kunne se helhetlig på leseundervisningen og hvordan ulike metoder må benyttes for å møte elevenes ulike forutsetninger for å lære. Trekker vi frem den tilpassede opplæringen informantene rapporterer om i tillegg strategibruken kan vi si at det er mange likhetstrekk i hvordan informantene i denne studien gjennomfører sin leseopplæring og fellestrekkene fra forskningen Pressley og hans kollegaer fant i sin studie av spesielt dyktige leselærere (Pressley & Allington, 2015, referert i Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 62-63).

7: Konklusjoner

Jeg skal her i korthet forsøke å konkludere med noen svar på forskningsspørsmålene i denne studien og skrive noen egne refleksjoner rundt temaene. Avslutningsvis vil jeg peke på mulige områder som bør studeres videre.

Hvordan oppleves skolens arbeid med nasjonale prøver fra læreres perspektiv?

Prøvene verdsettes som gode kartleggingsprøver ved tre av fire skoler. Resultatene blir brukt i disse skolene som grunnlag for tilpasset opplæring, og i tillegg for vurdere og forbedre den helhetlige leseundervisningen skolene praktiserer. Vi kan konkludere med at prøvene tjener sitt formål i skolene som bruker dem aktivt. Samtidig viser Dalen skole gjennom bruken av SOL-systemet at skoler strengt tatt ikke er avhengige av å bruke prøvene for å lykkes i leseopplæringen.

Skolene er elevorienterte og viser et avslappet forhold til prøvene. Ville dette vært tilfellet dersom de ikke hadde gode resultater?

Hvordan arbeider skoler som får gode resultater på nasjonale prøver i lesing med system og utvikling?

Alle skolene har tydelig innarbeidede systemer, sterk kollektiv orientering, sterk delingskultur, og har etablert diskursive praksiser i sitt utviklingsarbeid. Ledelsen ved skolene er lærerorienterte. Flere ulike kilder til ny kunnskap blir presentert; kursing, studier og eksterne instanser trekkes frem som kilder til utvikling av kompetanse og tilhørende praksis.

Hva kjennetegner skolenes leseopplæring og hvordan utvikles denne?

Systematisk leseopplæring med helhetlige planer er gjennomgående i skolene. Lesing er sett på som en grunnleggende ferdighet og alle lærere har ansvar for leseopplæringen.

Leseopplæringen utvikles både i fellesskap men også av faglærere og faggrupper. SOL-systemet ved Dalen skole utvikles på kommunalt nivå men lærere har mulighet til å bidra i dette arbeidet. Lesestrategier og et fokus på å gjøre leseundervisningen meningsfull og engasjerende rapporteres som viktig for å lykkes i leseopplæringen. Skolene kartlegger elevenes leseferdigheter på ulike måter, men alle organiserer seg på en slik måte at de kan gi god tilpasset opplæring og gjennomføre dynamisk kartlegging.

Resultatene fra nasjonale prøver leder til en ansvarliggjøring – og dette ansvaret bør være like stort på alle nivåer. Et interessant spørsmål til videre forskning kan være å undersøke i større grad hvordan skoleeiere har utarbeidet systemer for å sikre oppfølgingen av elevresultater og hvordan disse påvirker skoler som har ulike resultater. SOL kan som jeg nevnte i drøftingen sees på som et vellykket system på kommunenivå.

Denne studien peker på mange faktorer som leder til god leseopplæring, godt utviklingsarbeid og gode resultater på nasjonale prøver. Det er utfordrende å trekke konklusjoner motsatt vei: Hva kan gjøre at skoler ikke lykkes med nasjonale prøver i lesing?

Det er kanskje vanskelig å gjennomføre en slik studie. Men for å utfylle denne studien kan en case-studie med observasjoner over tid i et tilsvarende utvalg sette større lys på hva lærerene gjør i det daglige arbeidet for å lykkes med leseundervisningen.

8: Referanser

Aas, M. (2009). *Diskusjonens kraft: en longitudinell studie av et skoleutviklingsprosjekt der leseeksperter/forskere støtter rektorer og lærere ved sju skoler i utvikling av skolens leseundervisning*. Doktorgradsavhandling. Universitet i Oslo.

Bjerke, C. & Johansen, R. (2017). *Begynneropplæring i norskfaget*. Gyldendal akademisk.

Ertsås, T. I. & Irgens, E. J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I Postholm, M. B. (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. (S. 195-215). Tapir akademisk forlag.

Gabrielsen, E. (2021). Noen korte historiske tilbakeblikk. I Lundetræ, K. & Tønnesen, F. E. (Red.), *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. (2. utg. S. 17-36.) Gyldendal Akademisk.

Færevaa, M. K. & Gabrielsen, N. N. (2021). Kartlegging av lese- og skriveferdighet – utfordringer og muligheter. I Lundetræ, K. & Tønnesen, F. E. (Red.), *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. (2. utg. S. 231-253.) Gyldendal Akademisk.

Grandemo, L. I. (2017). *Hva kjennetegner ledelsens tenkning ved skoler som over tid scorer høyt på nasjonale prøver?* Norsk pedagogisk tidsskrift, 101(1), 19–30

Irgens, E.J. (2014). Skolen som lærende organisasjon. I Postholm, M. B. & Tiller T. (red.), *Profesjonsrettet pedagogikk*. (S. 281-296). Cappelen Damm Akademisk.

Johnson, B. & Christensen, L. (2012). *Educational research, Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. 4th ed. Sage publications, Inc.

Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education, A user's guide*. 3rd ed. Sage publications, Inc.

Lundetræ & Walgermo, (2021). Leseopplæring – å komme på sporet. I Lundetræ, K. & Tønnesen, F. E. (Red.), *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. (2. utg. S. 37-67.) Gyldendal Akademisk.

Lundetrø, K. & Tønnesen, F. E. (Red.), (2021). *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. 2. utg. Gyldendal Akademisk.

Mausethagen, S., Skedsmo, G. og Prøitz, T.S. (2019). Hva slags utvikling? Elevresultater som utgangspunkt for utviklingsarbeid. I Helstad, K. og Mausethagen (Red.), *Nye lærer- og lederroller i skolen*. (S. 53-69). Universitetsforlaget.

Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I Neteland, R. & Aa, L. I. (Red.), *Master i norsk, metodeboka 2*. Universitetsforlaget.

Nordahl m.fl. (2021) - *Evalueringsrapport for «Kultur for læring»*. Senter for Praksisrettet Utdanningsforskning. Høgskolen i innlandet.

Roe, A. & Blikstad-Balas, M. (2020). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. Universitetsforlaget.

Roe, A. & Jensen, E. R. (2017). Hva kjennetegner de svakeste elevenes lesekompetanse, lesevaner og strategikunnskap når de går ut av grunnskolen? *Nordic Journal of Literacy Research*, 3(2). <https://doi.org/10.23865/njlr.v3.882>

Roe, A., Ryen, J. A. & Weyergang, C. (2018). *God leseopplæring med nasjonale prøver. Om elevers leseutfordringer i et mangfold av tekster*. Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2022a) *Rammeverk for nasjonale prøver*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-nasjonale-prover2/>

Utdanningsdirektoratet (2022b) *Læreplan Norsk (NOR01-06), Grunnleggende ferdigheter*.

Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet (2023). *Forberede gjennomføringen av nasjonale prøver*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/forberede-gjennomforingen/>

Vestheim, O. P. (2018). *Nasjonale prøver – hemmende styringsverktøy eller lokale redskap for praksisutvikling?* *Acta didactica Norge*, 12(4).

Intervjuguide masterprosjekt i norskdidaktikk

Åpningsspørsmål

- Hvilken påstand ville du vært mest enig i: Nasjonale prøver er en last eller nasjonale prøver er en ressurs? (+ Hvorfor mener du det?)
- Hvem har størst utbytte av prøvene: Elevene, lærerne, eller ledelsen? (+ Hvorfor mener du det?)

Skolens utvikling som en lærende organisasjon og den enkelte lærers profesjonsutvikling

- Beskriv hvordan skolen har benyttet elevresultater (mer spesifikt nasjonale prøver i lesing) i sitt utviklingsarbeid de siste 5 år.
(Sjekkliste 5 punkter som ønskes belyst i denne beskrivelsen)
 - Direkte fokus på nasjonale prøver, resultater, før og etterarbeid i utviklingsarbeidet?
 - Direkte endringer i planer og praksiser ved skolen som følge av resultater?
 - Felles evaluering av arbeid og resultater?
 - Organisatoriske endringer?
 - Fagrettet fokus i utviklingsarbeidet? Andre kartlegginger/verktøy?
- Beskriv hvordan skolen generelt gjennomfører utviklingsarbeid.
- Fortell om fagspesifikt utviklingsarbeid ved skolen. Hvordan organiseres og gjennomføres dette?
- Er norskfaget preget av fornying, eller følges samme oppskrift? Hva med individuelle forskjeller?
- Hvordan får/må den enkelte lærer bidra i skolens utviklingsarbeid?
- Vet rektor/avdelingsledere eller andre lærere hvordan du jobber?
- Har skolen benyttet seg av eksterne instanser i utviklingsarbeid eller arbeid direkte relatert til nasjonale prøver i lesing?

Skolen og den enkelte lærers direkte arbeid med nasjonale prøver i lesing

- I hvor stor grad opplever elever/lærere/ledelse at arbeid med nasjonale prøver i lesing er viktig og en god ressurs i leseopplæringen? Oppfølging: Hvordan/hvorfor?
- Evt: Brukes resultatene i utviklingssamtaler og samarbeid med foreldre?
- I hvor stor grad pålegger eller styrer ledelsen arbeid med nasjonale prøver? Vis gjerne til konkrete praktiske eksempler. (Både i forkant og etterkant av resultater).
- Er deler av arbeidet rundt nasjonale prøver og resultater egeninitiert? Gi gjerne eksempler på arbeid som utføres. Finnes det store forskjeller blant enkeltlærere ved skolen?
- Hvem har ansvar for å vurdere/analysere resultatene og planlegge videre arbeid? Fordelt/individuell/ledelse? (Norsk læreren eller andre med utvidet ansvar?)
- Hva tenker du at ligger i det å lykkes med nasjonale prøver?

- Vil du si at skolen din har lyktes i arbeidet med nasjonale prøver? Har skolen videre utviklingspotensiale?
- Hva tenker du er de viktigste årsakene til at din skole lykkes med de nasjonale prøvene i lesing? Oppfølging: Hva tenker du kan være årsaker til at enkelte ikke får ønskede resultater?
- Har skolen andre systemer/prosjekter som styrker elevenes leseopplæring som kan relateres til gode resultater? (Konkurrerer disse eller går de godt sammen – evt utfordre læreren hvis noe annet beskrives som viktig og godt: Betyr det at dere kunne klart dere uten prøvene og arbeidet rundt dem?)
- Hva er hensikten med de nasjonale prøvene? (evt. vet du hvor du ville ha gått for å finne ut det?) Les formålet definert på udir og reflekter rundt dette:

«Formålet med nasjonale prøver er å gi skolen kunnskap om elevenes ferdigheter i lesing, regning og engelsk. Informasjonen fra prøvene skal danne grunnlag for undervisvurdering og kvalitetsutvikling på alle nivåer i skolesystemet.»

- Når legger dere inn hovedinnsatsen med arbeidet, før eller etter prøvene, eller er det et kontinuerlig løp?

Norskundervisning og leseopplæring ved skolen

- Fortell om skolens ressurser som brukes innen leseopplæring. (Læreverk, digitale ressurser, bibliotek, spes. ped./tidlig innsats, kartlegginger)
- Hvilke planer har lærere tilgjengelig for leseopplæringen? I hvor stor grad følges planene? Hvor ofte revideres og utvikles planene? I hvor stor grad er planene individuelt tilpasset?
- Hvilke metoder og arbeidsmåter i leseopplæringen mener du er viktigst for å lykkes i leseopplæringen og for å få gode resultater på nasjonale prøver?

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

837259

Vurderingstype

Standard

Dato

11.01.2023

Prosjekttittel

Nasjonale prøver i lesing - En ressurs eller en last?

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig

Hanne Egenæs Staurseth

Student

Espen Nielsen

Prosjektperiode

01.12.2022 - 31.08.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.08.2023.

[Meldeskjema](#) **Kommentar**

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Taushetsplikt

Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

Personverntjenester 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).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Nasjonale prøver i lesing – en ressurs eller en last?”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke faktorer som gjør at enkelte skoler lykkes i arbeidet med nasjonale prøver i lesing. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en masteroppgave i norskdidaktikk hvor jeg ønsker å se nærmere på hvordan det arbeides i skoler som lykkes med nasjonale prøver i lesing. Mitt inntrykk fra samtaler i studiepraksis og fra egen arbeidserfaring er at det er store forskjeller mellom skoler og lærere i hvordan det arbeides rundt nasjonale prøver og hvordan dette arbeidet oppleves fra læreres perspektiv. Jeg ønsker å undersøke hvilke faktorer lærere fra ulike skoler som har gode resultater på nasjonale prøver i lesing fremhever som viktige i arbeidet for å lykkes med prøvene. Data innsamlet fra intervjuer med lærere vil danne et diskusjonsgrunnlag mot følgende teorigrunnlag:

- Offentlig informasjon og dokumentasjon rundt bruk av nasjonale prøver. Primært fra utdanningsdirektoratet.
- Tidligere studier rundt bruken av elevresultater i skolen.
- Forskning og teori om leseopplæring.
- Prosjekter og studier gjort rundt utviklingsarbeid i norske skoler.

Den foreløpige problemstillingen i prosjekter er formulert:

- *Hva forteller fem lærere fra skoler som lykkes i nasjonale prøver i lesing om arbeidet de gjør relatert til prøvene?*

Noen aktuelle forskningsspørsmål er:

- *Hvordan oppleves arbeid med nasjonale prøver fra læreres perspektiv?*
- *Hvordan arbeider skoler som lykkes i arbeidet med nasjonale prøver?*
- *Hvordan samsvarer nyere forskning i leseopplæring med nasjonale prøver og arbeidet rundt disse?*

Opplysninger som innhentes i dette prosjektet skal ikke brukes til andre formål enn de som blir beskrevet i dette informasjonsskrivet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger ved førsteamanuensis Hanne Egenæs Staurseth og student Espen Nielsen er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å på best mulig måte innhente data til forskningsprosjektet er det ønskelig å bruke informanter fra skoler som over flere år har hatt gode resultater på nasjonale prøver i lesing. Et strategisk utvalg av informanter gjennomføres for å styrke studiens validitet og gi et grunnlag for kvalitet i forskningen. Studien tar utgangspunkt i å intervju 5 lærere fra 5 ulike skoler i Rogaland som alle har over gjennomsnittlige resultater på nasjonale prøver i lesing de siste 5 år.

Du er en kandidat for å delta i dette forskningsprosjektet da din skole har hatt over gjennomsnittlige resultater i nasjonale prøver i lesing de siste 5 år. Din erfaring som lærer i norskfaget og din rolle i skolen gjør at du kan bidra med viktig informasjon til forskningsprosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Ditt bidrag til forskningsprosjektet vil være å delta i et kvalitativt intervju med varighet på ca. 1 time hvor spørsmålene er basert på problemstillingen og de foreløpige forskningsspørsmålene. Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker for å kunne transkriberes og brukes i oppgaveteksten. Under utarbeidelsen av prosjektet vil opplysninger om deg og ditt arbeidssted være tilgjengelig for forskeren og veiledere, men du og ditt arbeidssted vil anonymiseres i den publiserte teksten. Lydopptak vil også slettes etter endt prosjekt.

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 skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

De eneste som har opplysninger om deg tilgjengelig i løpet av forskningsprosjektet er:

Student Espen Nielsen & veileder/prosjektansvarlig Hanne Egenæs Staurseth.

For å sikre at ingen uvedkommende har tilgang til personopplysninger vil data og lydopptak kun lagres lokalt på forskerens lydopptaker og forskerens personlige lagringsenheter uten tilkobling til skytjenester eller andre eksterne tjenester.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes i August 2023. Alt datamateriell som kan identifisere deg eller din arbeidsplass vil på dette tidspunktet slettes da det ikke er behov for videre lagring av denne informasjonen når forskningsprosjektet er avsluttet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Universitetet i Stavanger ved Hanne Egenæs Staurseth, Epost: hanne.e.staurseth@uis.no, Tlf: 51 83 32 63
- Vårt personvernombud: Rolf Jegervatn, personvernombud@uis.no Tlf: 51 83 30 31

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

- Personverntjenester på epost personverntjenester@sikt.no eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Hanne Egenæs Staurseth

Prosjektansvarlig/veileder – UiS

Espen Nielsen

Masterstudent - UiS

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Nasjonale prøver i lesing – en ressurs eller en last?* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et personlig intervju.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Prosjektskisse masteroppgave i norskdidaktikk – Espen Nielsen

Sammendrag

Dette masterprosjektet har til hensikt å undersøke hvordan et utvalg skoler med gode resultater på nasjonale prøver arbeider med resultatene fra nasjonale prøver i lesing. Tidligere forskning på arbeid med nasjonale prøver, teori om leseopplæring, og analyse av nasjonale prøver og kriteriegrunnlag for resultatene vil danne et teorigrunnlag. Kvalitative undersøkelser gjennom intervjuer med lærere vil belyse profesjonsutvikling og danne et bilde på teori og praksis knyttet til arbeidet med nasjonale prøver i lesing. Datagrunnlaget vil skape drøftingsmuligheter mot det utvalgte teorigrunnlaget. Samtidig vil datagrunnlaget fra intervjuene gi muligheter for å analysere utviklingen fra tidligere resultater innen forskningsområdet. Det endelige formålet med forskningen vil være å finne ut hvordan det arbeides i skoler hvor arbeid med resultater fra nasjonale prøver i lesing oppleves som en viktig ressurs i leseopplæringen, og å avdekke hvordan lærere selv mener dette arbeidet kan utføres mest mulig hensiktsmessig.

Introduksjon

Bakgrunn for valg av tema

Resultatene fra nasjonale prøver er alltid en het potet; resultatene er åpne og synliggjør hver enkelt skoles arbeid. Etter egne praksiserfaringer og introduksjoner til tidligere forskning, virker det åpenbart at det er store forskjeller innen arbeidet med nasjonale prøver, både fra skole til skole, men kanskje også mellom lærere. Skoleledelse og pedagogisk personal på skolene ser også ut til å ha ulike perspektiver på dette arbeidsområdet (Mausethagen, Skedsmo & Prøitz, 2017). Enkelte skoler har mer rigide planer og et større kartleggingsregime, hvor andre skoler gir større frihet til å utvikle dette arbeidet ved å delegere relevant planlegging og utføring til lærerne. Dersom nasjonale prøver skal være et verktøy for å gjøre skolene bedre vil det være lite hensiktsmessig at dette arbeidet skal variere stort fra skole til skole. Jeg mener at skolene som lykkes og lærerne som finner arbeidet med nasjonale prøver som meningsfylt og viktig, kan løftes frem i et slikt lys at skoler og lærere kan inspireres og lære av hverandre. Skoleledelse og lærere har som nevnt noe ulike perspektiver på arbeidet, og denne studien fokuserer på lærerens perspektiv og motivasjon for utvikling innen arbeidsområdet da tidligere studier med fokus på skoleledelse innen forskningsområdet har blitt

gjennomført (Grandemo, 2017, Vestheim, 2018), og profesjonsutviklingen fra læreres perspektiv vil i større grad gi direkte innsikt i arbeidet som blir gjennomført både på lærerværelset, på arbeidsrommet og ikke minst - i klasserommet. Samtidig må før- og etterarbeid relatert til nasjonale prøver etter min mening i størst mulig grad harmonere med teori fra nyere forskning innen leseopplæring.

Tidligere forskning

En større del av den tidligere forskningen innen området er sentrert rundt eller tar utgangspunkt i skolens ledelse og skolen som organisasjon (Grandemo, 2017, Vestheim, 2018, Aas, 2009, Nordahl m.fl., 2021). Samtidig finnes det noe forskning som tar utgangspunkt i elevene (Roe, A. & Jensen, E. R. 2017). Forskning som utelukkende bygger på læreres perspektiv innen området ser ut til å være en sjelden vare. Utvalget i denne studien vil være skoler som allerede lykkes med nasjonale prøver, derfor vil lærerne selv kunne informere om ledelsen og organisasjonens rolle og viktighet i arbeidet, og om den daglige praksisen som gjennomføres i klasserommet.

En del av forskningen (Aas, 2009, Nordahl m.fl., 2021) har longitudinelt forskningsdesign og vil derfor være interessant å bruke i sammenligninger med dette prosjektet da flere av intervju spørsmålene vil kunne rettes mot utvikling over tid. Rapporten til Nordahl m.fl. er basert på et utviklingsprosjekt i gamle Hedmark fylke hvor et av hovedformålene var å heve resultatene på nasjonale prøver. Aas sin forskning omhandler et skoleutviklingsprosjekt rundt skolenes leseundervisning. Disse prosjektene er på sin måte formalisert, men skolene denne studien vil undersøke kan ha hatt egne utviklingsprosesser som vil kunne beskrives fra lærerens perspektiv og kunne diskuteres opp mot andre utviklingsprosjekter.

Annen forskning og teori som er aktuell bygger mer på skolen som organisasjon og profesjonsutvikling (Mausethagen, Skedsmo & Prøitz, 2017, Irgens & Ertsås, 2012, Postholm, 2012). Funn i min studie vil kunne vise til prosessene som leder en skole til å lykkes med nasjonale prøver, og disse vil kunne sammenlignes med, forklares av, og diskuteres opp mot teori og forskning fra feltet.

Studiens hensikt

Studien skal bidra med å finne norskdidaktiske perspektiver på leseopplæring som kan vurderes som hensiktsmessige og produktive i arbeid knyttet til nasjonale prøver i lesing. Fokuset legges opp til norskdidaktikk, men leseferdigheter omfatter i utgangspunktet alle fag og en fullstendig avgrensing/isolasjon til norskfaget vil ikke være mulig eller hensiktsmessig. Norskfaget har samtidig et overordnet ansvar for leseopplæringen og vil derfor vektlegges gjennom denne studien.

Skoleledelsens og elevenes perspektiver vil i utgangspunktet ikke bli direkte belyst eller undersøkt i denne studien, men resultater som leder mot disse vil kunne komme frem. Lærerens profesjonsutvikling og skolen som en lærende organisasjon vil også være områder tett knyttet til studiens hovedtema og vil derfor brukes i teori- og diskusjonsdel av studien. Resultatene som studien vil produsere kan være mange og varierte og vil kunne belyse områder utenfor studiens primære hensikt også. Ved å finne ut hvordan lærere kan utvikle sitt arbeid rundt nasjonale prøver og se på undervisningen som legges til grunn for dette vil studien kunne vise vei for skoler/lærere som ønsker å forbedre sin praksis.

Problemstilling

En foreløpig tittel på denne oppgaven er satt til:

Nasjonale prøver i lesing – en ressurs eller en last?

Tittelen beskriver det inntrykket man gjerne får i samtaler med lærere eller skoleledere. Meningene er mange og delte; en stor del lærere opplever de nasjonale prøvene som mindre viktige for elevene og mer viktige for skoleledelsen. Andre lærere har etablert gode praksiser for undervisningen slik at nasjonale prøver brukes som en ressurs for både elevene og lærerne. Studien skal ikke ha til hensikt å svare direkte på tittelens spørsmålsformulering, men å undersøke hvordan de nasjonale prøvene i lesing kan være en ressurs – kontra en last. For å kunne rette søkelyset i den retningen og med hensyn til planlagte metoder har jeg formulert studiens problemstilling som:

Hva forteller fem lærere fra skoler som lykkes i nasjonale prøver i lesing om arbeidet de gjør relatert til prøvene?

For å utforske problemstillingen og tjene studiens primære hensikt er kvalitative metoder gjennom intervju og analyse mest hensiktsmessig. Selv om resultater fra nasjonale prøver er målbare er ikke arbeidet som gjøres rundt prøvene og i leseopplæringen i like stor grad mulig å kvantifisere. Mange faktorer som ikke er styrbare spiller også inn i resultatene fra nasjonale prøver, derfor er kvalitative metoder fra lærerens perspektiv best egnet til datainnsamling (Se mer om metodevalg i eget avsnitt).

Mulige forskningsspørsmål

Noen foreløpige mulige forskningsspørsmål med underspørsmål og tilhørende tanker er:

- *Hvordan oppleves arbeid med nasjonale prøver fra læreres perspektiv?*
Spørsmålet kan relateres til studiens tittel; Hvilke holdninger til arbeidet med prøvene kommer frem? Det er ikke gitt at disse er monotone og utelukkende positive. Har det vært en utvikling ved skolen på individuelt nivå og systemnivå?
I hvor stor grad er arbeidet pålagt av ledelse, og hvor stor mye er egeninitiert?
Hvem har størst utbytte/nytte av prøvene? Lærere/ledelse/elever?
- *Hvordan arbeider skoler som lykkes i arbeidet med nasjonale prøver?*
Hvordan arbeides det i for- og etterkant av resultater? Er dette arbeidet satt i system slik at alle lærere arbeider mest mulig likt? I hvilken form utføres dette arbeidet i klasserommet?
Hvordan samarbeider lærerne? Hvordan og i hvilken grad involverer ledelse seg i arbeidet?
Bruker skolene støtte fra andre instanser? Hvilke pedagogiske verktøy/ressurser ansees som viktige?
- *Hvordan samsvarer nyere forskning i leseopplæring med nasjonale prøver og arbeidet rundt disse?*
Undersøkelsene vil avdekke hvordan lærere arbeider med nasjonale prøver i lesing. Med utgangspunkt i at det velges skoler som lykkes og har gode resultater er det interessant å se i hvor stor grad informasjonen fra studiene samsvarer med nyere teori/forskning i leseopplæring i tillegg til forskning rundt profesjonsutvikling og forskning rundt organisasjonsutvikling i skolen. Det er sannsynlig å finne viktige korelasjoner fra temaene både mellom de valgte skolene og fra tidligere studier og nyere teori.

Forskningsspørsmål og problemstilling vil kunne bli justert under utarbeiding av forskningsdesign og ved analyse av resultater.

Teoretisk perspektiv

Tematiseringen og innholdet for teoridelen i denne studien er ikke endelig fastsatt, men de viktigste temaene ansees å være:

- Om nasjonale prøver i lesing og kriterier – direkte fra udir
Denne delen vil klargjøre hensiktene med nasjonale prøver og vise til verktøy og ressurser som følger prøvene. Sammenligning og diskusjoner mot funn i denne studien vil være viktige. Relevante offentlige dokument som stortingsmeldinger eller offentlige rapporter kan tas med i denne redegjørelsen.
- Tidligere studier rundt nasjonale prøver
Noen studier rundt temaet har hatt ulike perspektiver, og flere tar utgangspunkt i skoleledelse. Her vil det også dannes et diskusjonsgrunnlag mot innsamlet data.
- Teori og forskning rundt leseopplæring, (Norsk/internasjonalt)
Ved å trekke inn nyere forskning/teori rundt leseopplæring og bruke denne i diskusjonen dannes en triangulering som vil kunne gi studiens resultater flere perspektiver og større validitet.
- Studier/arbeid/prosjekter i leseopplæring i Norge
Denne studien kan ikke gjøres longitudinell, derfor er det hensiktsmessig å se på andre studier gjort over tid, for å bringe inn perspektiver som denne studiens egne metoder ikke har mulighet til. Studier av høy kvalitet bør prioriteres.

Metode og metodiske overveielser

Design:

Forskningsdesignet baserer seg på kvalitative undersøkelser gjennom intervju med lærere. Det vil bli benyttet semi-strukturerte intervju med en kumulativ kunnskapsbase. En kumulativ kunnskapsbase innebærer at kunnskap/informasjon innhentet fra et intervju kan benyttes i de påfølgende intervjuene. Dette innebærer selvsagt at anonymitet må ivaretas og at etiske hensyn blir fulgt.

En til en intervjuer velges foran andre intervjuformer som for eksempel gruppeintervju fordi personlige meninger og oppfatninger er viktige å få fram, samtidig som fortroligheten styrkes i et en til en intervju. Dette vil gi et fortrinn i validitet da ikke bare «ønskede svar», eller mest mulig positive svar blir vektlagt fra informantens side. Andre mulige metoder som for eksempel observasjon kunne blitt valgt for å studere en lærers arbeid innen temaet men velges også bort da denne studiens størrelse og omfang tilsier at direkte praksisrelaterte observasjoner ikke vil kunne gi helhetlige inntrykk av skolens/lærerens praksis ei heller undersøke læreres egne tanker, kunnskaper eller holdninger. Et større forskningsprosjekt over tid med observasjoner som hovedmetode kunne vært hensiktsmessig for å besvare noen av forskningsspørsmålene i denne studien. Viktigheten av et sammenligningsgrunnlag fra ulike informanter ansees også som et tungtveiende argument for valg av metode.

Utvalg:

Det skal velges omtrent 5 informanter til studiene fra ulike skoler som har over gjennomsnittlige resultater på nasjonale prøver i lesing de siste 4-5 år. Informantene bør ha mye erfaring med arbeid i norskfaget, spesielt på 4+5. trinn. Fortrinnsvis større skoler for å minimere mulige feilmarginer. Feilmarginger kan stamme fra demografi og sosioøkonomiske og sosiokulturelle forhold. Mindre skoler/klasser vil kunne ha større variasjoner innen de nevnte faktorene i tillegg til andre faktorer.

Informantene oppsøkes gjennom eget nettverk og tilhørende ledd, men også gjennom direkte kontakt med skoler som har gode resultater på nasjonale prøver i lesing de siste +-5 år. Jeg har selv arbeidet på 3 ulike skoler, og vært i praksis på flere, så det bør ikke bli vanskelig å finne gode kandidater, men jeg bør likevel være foreta et strategisk utvalg. Lærere som er motiverte for å bidra i en slik studie er selvsagt å foretrekke, men det kan være en fare å velge bare de mest positive informantene - en balanse vil være å foretrekke for å øke validiteten i resultatene. Et utvalg fra ulike kommuner vil også være å foretrekke da ulike praksiser mellom kommuner også vil kunne komme frem i forskningsresultatene.

Etablering og analyse av empirisk materiale:

Intervjuene dokumenteres gjennom lydopptak og transkribering. Analyse og kategorisering av innsamlet data danner resultater som brukes i videre diskusjon.

Forskningsetiske vurderinger

Informanter tildeles informasjon om prosjektet og samtykkeskjema. Det er viktig at informantene er opplyst om deres rettigheter i prosjektet. Prosjektet skal anonymiseres fullstendig, derfor må andre faktorer som data fra resultater i nasjonale prøver fra de gjeldende skolene ikke konkretiseres med tall. Søknad om prosjektet sendes SIKT.

Plan for gjennomføring:

MÅNED	HVA?	
Oktober	<ul style="list-style-type: none">- Leverer prosjektskisse- Søke Sikt.- Utforme samtykkeskjema	
November	<ul style="list-style-type: none">- Begynne på tidligere forskning/teoridel. Viktig for å danne godt grunnlag for intervjuguide- Utforme og prøve ut (?) intervjuguide	
Desember	<ul style="list-style-type: none">- Sende endringsmelding til SIKT om nødvendig- Avtale tid for intervju med skolene- Ferdigstille teoridelen- Begynne på metodedelen	
Januar	<ul style="list-style-type: none">- Gjennomføre intervju- Transkribere	
Februar	<ul style="list-style-type: none">- Gjennomføre intervju- Transkribere	

	<ul style="list-style-type: none"> - Ferdigstille metodedel - Begynne analyse og strukturering av funn 	
Mars	<ul style="list-style-type: none"> - Strukturere funnene som er blitt gjort i intervjuene - Begynne på analyse og diskusjonsdelen 	
April	<ul style="list-style-type: none"> - Jobb med analyse og diskusjonsdel 	
Mai	<ul style="list-style-type: none"> - Ferdigstill analyse og diskusjonsdel - Begynn på avsluttende refleksjoner 	
Juni	<ul style="list-style-type: none"> - Ferdigstillelse og korrekturlesing 	

Referanser

Aas, M. (2009). *Diskusjonens kraft: en longitudinell studie av et skoleutviklingsprosjekt der leseeksperter/forskere støtter rektorer og lærere ved sju skoler i utvikling av skolens leseundervisning*. Doktorgradsavhandling. Universitet i Oslo.

Grandemo, L. I. (2017). *Hva kjennetegner ledelsens tenkning ved skoler som over tid scorer høyt på nasjonale prøver?* Norsk pedagogisk tidskrift, 101(1), 19–30

Mausethagen, S. Skedsmo, G. & Prøitz T. S. (2018) *Elevresultater. Mellom kontroll og utvikling*. Fagbokforlaget.

Nordahl m.fl. (2021) - *Evalueringsrapport for «Kultur for læring»*. Senter for Praxisrettet Utdanningsforskning. Høgskolen i innlandet.

Postholm, M. B. (Red). (2012) *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Tapir akademisk forlag.

Postholm, M. B. & Tiller, T. (2014) *Profesjonsrettet pedagogikk 8-13*. Cappelen Damm akademisk.

Roe, A. & Jensen, E. R. (2017). *Hva kjennetegner de svakeste elevenes lesekompetanse, lesevaner og strategikunnskap når de går ut av grunnskolen?* Nordic Journal of Literacy Research.

Vestheim, O. P. (2018). *Nasjonale prøver – hemmende styringsverktøy eller lokale redskap for praksisutvikling?* Acta didactica Norge, 12(4).