



Høgskulen på Vestlandet

Norsk 3, emne 4 - Masteroppgave

MGUNO550-OST-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave - Stord		
Flowkode:	203 MGUNO550 1 OST 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	231
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	26674
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja
Jeg bekrefter at jeg har Ja
registrert
oppgavetittelen på
norsk og engelsk i
StudentWeb og vet at
denne vil stå på
vitnemålet mitt *:

Gruppe

Gruppenavn:	(Anonymisert)
Gruppenummer:	1
Andre medlemmer i gruppen:	Deltakeren har innlevert i en enkeltmannsgruppe

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Nasjonale prøver i lesing og formativ vurdering.

National reading tests and formative assessment.

Veslemøy Helland Nome

Masterprogram MGUNO550

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Veileder Brita Høyland

Innleveringsdato 15.05.2023

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Forord

Masterstudiet Grunnskolelærerutdanning 5-10 ved Høgskulen på Vestlandet er med denne oppgaven avsluttet. Det har vært et spennende, lærerikt og tidvis utfordrende studieløp. Jeg opplever i høyeste grad at masterprosjektet har vært lærerikt og det gir meg, lærere og andre interesserte verdifull kunnskap når det gjelder lovverk, rammeverk og formål med nasjonale prøver, og hvordan denne kan legge grunnlag for elevenes underveisvurdering og bli brukt i den daglige undervisningen. Denne innsikten blir til stor hjelp i min kommende lærergjerning.

Som forsker og forfatter har jeg arbeidet selvstendig og står ansvarlig for innholdet i denne oppgaven, men jeg har ikke kommet fram til målet alene. Jeg vil takke min dyktige og reflekterte veileder Brita Høyland, som tålmodig og motiverende har veiledet meg i skriveprosessen og fram til siste slutt. Støtten og veiledningen din har vært til stor hjelp! Tusen takk for konstruktive tilbakemeldinger som har fått meg til å reflektere over ulike valg tilknyttet oppgaven.

Jeg vil også gi en stor takk til mine engasjerte informanter som frivillig har satt av tiden sin til å stille opp i intervju i forbindelse med dette masterprosjektet. Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave.

Jeg har hatt gode mennesker rundt meg, både når det gjelder å dele gleder og frustrasjoner, og å diskutere faglige vinklinger med. Jeg vil spesielt takke min lærerpappa, som gjennom hele studiet og oppgaveprosessen har motivert, heiet på meg, og vist at du er stolt over hva jeg har fått til. Jeg vil takke resten av familie, venner og min samboer Olav, for den heiagjengen dere er!

Stord, 15. mai 2023

Veslemøy Helland Nome

Sammendrag

Nasjonale prøver i lesing har til hensikt å måle i hvilken grad elevenes leseferdigheter er i samsvar med beskrivelsene av lesing som grunnleggende ferdighet. Resultatene skal følges opp i grunnopplæringen, være en del av elevenes underveisvurdering, og sammen med annen informasjon om elevenes læring, skal resultatene danne grunnlag for å tilpasse opplæringen (Utdanningsdirektoraret, 2022). Lærere skal derfor bruke resultatene fra de nasjonale prøvene som grunnlag for å hjelpe elevene videre i sitt læringsløp.

Målet for denne studien er å undersøke hvordan norsklærere benytter den nasjonale prøven i lesing til å gi formativ vurdering av elevers leseforståelse. Jeg har studert hvordan tre lærere arbeider formativt i forkant og etter den nasjonale prøven, samt undersøkt hvordan de definerer ulike fagbegrep. Forskningsspørsmålene dreier seg om hva informantene legger i begrepene *formativ vurdering* og *lesestrategier* og hvordan de benytter den nasjonale prøven i lesing til å gi formativ vurdering før og etter prøvens gjennomføring. Forskningsdesignet i denne masteroppgaven er kvalitativt og har en fenomenologisk tilnærming. Datamaterialet består av semistrukturerte intervju med tre informanter.

Studien gir en presentasjon av lovverk, forskrifter, rammeverk til nasjonale prøver og læreplanen. Herunder hvordan Opplæringsloven og vurderingsforskriften legger opp til at vurdering skal foregå i praksis, hva formålet og hensikten for nasjonale prøver i lesing er og hvordan lesing som grunnleggende ferdighet blir beskrevet som i Kunnskapsløftet. Analyser og drøftinger er analysert i lys av teorier som omhandler formativ vurdering og feedback, samt teori innenfor literacy, leseforståelse og lesestrategier.

Hovedfunnene i studien tyder på at det er en dissonans i informantenes forståelse av begrepet formativ vurdering, og hvordan de utøver denne formen for vurderingspraksis i forbindelse med nasjonale prøver. Tilbakemeldinger fra lærer som gis til elevene i etterkant av prøven har gjerne formative hensikter ved at de ser på resultatet, men ikke en formativ funksjon da tilbakemeldingen i liten grad blir benyttet videre i elevens opplæringsløp i et lengre tidsspenn.

Når det gjelder den praktiske utøvelsen av formativ vurdering, kommer det fram at informantene ikke har tilstrekkelig kunnskap om hva prøvens hensikt og formål egentlig er, og at de hovedsak sorterer ut elever som havner på de laveste mestringsnivåene for å iverksette kortsiktige tiltak i et kort eller mellomlangt tidsspenn. Det kan dermed se ut til at

informantene ikke i tilstrekkelig grad benytter seg av den verdien nasjonale prøven kan ha i forhold til formativ vurdering.

Abstract

This thesis seeks to understand how teachers make use of the national reading test to provide formative assessment of students' reading comprehension. The intention of the national reading tests is to measure the extent to which students' reading skills correspond to the descriptions of reading as a basic skill. The results must be followed up in the basic education, be part of the students' assessment and together with other information about the students' learning, the results must form the basis for adapting the education. Teachers are therefore supposed to use the results from the national reading tests as a basis for helping pupils further in their learning (Utdanningsdirektoratet, 2022).

The aim of this study is to investigate how teachers use the national reading test to provide formative assessment of pupils' reading comprehension. I have studied how three teachers work before and after the national test, and investigated how they define different terms. The research inquiries ask what the participants perceive of the terms *formative assessment* and *reading strategies*, as well as how they use the national reading test to provide the students formative assessment. The research design in this master's thesis is qualitative and has a phenomenological approach. The data material consists of semi-structured interviews with three informants.

The thesis presents the Norwegian Education Act, The Regulations on Assessment, frameworks for the national tests, and Kunnskapsløftet. This includes how the Education Act and the assessment regulations provide for assessment in practice, what the purpose and intention of national reading tests are, and how reading as a basic skill is described in Kunnskapsløftet. Analyses and discussions are analysed in the light of theories concerning formative assessment and feedback, as well as literacy, reading comprehension and reading strategies.

The findings of this study indicate that there is a dissonance in the participants' understanding of the concept of formative assessment, and how they practice this form of assessment in relation to national reading tests. Feedback given from teacher to students after the test often has formative purposes, but not a formative function as the informants do not use this feedback in a longer time perspective. Mainly, the participants sort out the student with the lowest points to implement measures in a short or medium time span. It may therefore appear

that the informants do not make sufficient use of the value the national reading test can have in relation to formative assessment.

Innhold

1 Innledning.....	10
1.1 Bakgrunn og problemstilling	10
2 Forskrifter: Kunnskapsløftet og rammeverk til nasjonale prøver	13
2.1 Vurderingsforskriften	13
2.2 Rammeverk til nasjonale prøver	15
2.3 Dybdelæring i Kunnskapsløftet	17
2.4 Grunnleggende ferdigheter i norskfaget.....	17
3 Teori og tidligere forskning	18
3.1 Sosiokulturelt læringssyn	18
3.2 Formativ vurdering.....	18
3.2.1 Feedback.....	21
3.2.2 Feedback i et kort, mellomlangt og langt tidsspenn	22
3.3 Literacy	23
3.3.1 Leseforståelse.....	24
3.3.2 Lesestrategier	26
3.4 Tidligere forskning på feltet	27
3.4.1 Tidligere forskning på arbeid med formativ vurdering og feedback.....	27
3.4.2 Tidligere forskning på arbeid med leseforståelse og prøver.....	29
3.4.3 Oppsummering.....	31
4 Metode	32
4.1 Kvalitativ metode	32
4.2 Fenomenologisk tilnærming.....	32
4.3 Semistrukturert intervju.....	33
4.4 Utvalget	34
4.5 Gjennomføring av intervju	35
4.6 Transkriberingen	36
4.7 Analyse	37
4.8 Etske perspektiver	39
5 Analyse og drøfting.....	42
5.1 Kategori 1: Informantenes forståelse av fagbegreper	42
5.1.1 Formativ vurdering.....	42
5.1.2 Lesestrategier	46
5.1.3 Oppsummering.....	48
5.2 Kategori 2: Før nasjonale prøver	49
5.2.1 Informantenes forståelse av nasjonal prøve i lesing.....	49

5.2.2 Forberede elever i forkant av nasjonale prøver.....	51
5.2.3 Forberede elever på teksttypene i den nasjonale prøven	52
5.2.4 Oppsummering.....	55
5.3 Kategori 3: Etterarbeid med nasjonale prøver.....	56
5.3.1 Når prøveresultatene kommer.....	56
5.3.2 Gir nasjonale prøver informantene ny kunnskap om elevenes lesing?	59
5.3.3 Videre arbeid med elevresultater etter gjennomført prøve	61
5.3.4 Inkludering av elever inn i det formative vurderingsarbeidet	65
5.3.5 Oppsummering.....	68
6 Avslutning.....	70
6.1 Oppsummering.....	70
6.2 Videre forskning	71
Litteraturliste.....	73
Vedlegg.....	77
Vedlegg 1: Vurdering fra NSD.....	77
Vedlegg 2: Informasjonsskriv	79
Vedlegg 3: Intervjuguide	81

Oversikt over illustrasjoner

Illustrasjon 1: Skjermdump fra eksempeloppgaver til nasjonale prøver i lesing fra 2022 (Utdanningsdirektoratet, u.å.).....	16
---	----

Oversikt over tabeller

Tabell 1: Skjermtklipp av kategorisering av datamateriale i Excel.....	39
--	----

Oversikt over tabeller

Modell 1: Modell for leseforståelse (Snow, 2010).....	25
Modell 2: Hatties (2013) modell for faktorer som påvirker elevenes læring.....	28
Modell 3: Mine funn omkring informantenes forståelse av fagbegreper.....	48
Modell 4: Tidslinje av den formative prosessen.....	49
Modell 5: Mine funn omkring informantenes forberedelse for å gjennomføre nasjonale prøver.....	55
Modell 6: Tidslinje av den formative prosessen.....	56
Modell 7: Mine funn omkring informantenes etterarbeid med nasjonale prøver.....	68

1 Innledning

Målet med denne studien er å få innsikt i hvordan lærere på 8. trinn opplever at de benytter den nasjonale prøven i lesing til å gi formativ vurdering i norskfaget. For å undersøke dette benyttet jeg meg av et kvalitativ forskningsdesign med en fenomenologisk tilnærming. Datainnsamlingsmetoden jeg benyttet er semistrukturert intervju. Jeg har forsket på hvordan lærere selv opplever å gjennomføre nasjonale prøver i lesing i sine klasser, hva de legger i fagbegreper som *formativ vurdering* og *lesestrategier*. Det er også undersøkt hvordan informantene opplever at de forbereder og benytter formative vurderingsprosesser for å forberede elevene til å gjennomføre prøven, og hvordan de følger opp elevenes resultatene videre i elevenes leseopplæring. Når det gjelder problemstillingen jeg har valgt, vil det være relevant å knytte studien til teori om formativ vurdering, herunder feedback og hvilken rolle det spiller i elevenes læringsprosess. Innen lesing har jeg benyttet teori om literacy med fokus på leseforståelse og lesestrategier.

1.1 Bakgrunn og problemstilling

Elever blir stadig kartlagt på ulike kompetanseområder, og i lesing blir undersøkelser som nasjonale prøver og PISA gjennomført. Fra den første PISA-undersøkelsen ble gjennomført til i dag, har skriftkulturen vår gjennomgått store endringer. I dag deltar vi i flere tekstpraksiser enn tidligere, og bruker tekster som en del av det sosiale og kulturelle fellesskapet (Weyergang & Magnusson, 2020, s. 47). Skal vi kjøpe en bussbillett kjøper vi den ikke lenger fra en bussjåfør, men navigerer gjennom en app på smarttelefonen. Skal vi avtale et møte med noen, sender man gjerne en tekstmelding framfor å ringe. Bekymrer man seg for helsen, tar man gjerne et google-søk og leser seg opp på nettsider av ulik kvalitet før man kontakter fastlegen. Mange av tekstene vi leser i dag er annerledes enn for 20 år siden. «Tekster» har ikke lenger likhetstegn med lineære verbaltekster som står i bøker eller magasiner. I dag kombineres tekst med bilder, illustrasjoner, videoer, grafikk og diagrammer. Teknologiske kommunikasjonsmåter har ført til en stor økning i multimodale tekster. Tidligere handlet lesing i skolen i stor grad om å hente ut kunnskap i tekster presentert av læreren. I dag har vi tilgang til ubegrenset antall tekster, med ulike vinklinger og informasjon, samtidig som alle hevder å formidle sannhet. Tekstkulturen i dag stiller derfor høye krav til leseren og gjør utvikling av lesekompetanse enda mer presserende (Weyergang & Magnusson, 2020, s. 47-48).

Når det gjelder kartlegging av lesekompetanse, blir det gjennomført nasjonale prøver i norsk skole. Prøven måler elevenes leseferdigheter som omfatter det å *finne informasjon, forstå og tolke og reflektere og vurdere* (Roe et al., 2018, s. 34). På ungdomsskolen skjer dette på 8. trinn og 9. trinn. Nasjonale prøver i norskfaget har som formål å gi skolen kunnskap om eleven sine leseferdigheter på femte, åttende og niende klassetrinn (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 2). Informasjon fra prøven har dermed til hensikt å danne grunnlag for underveisvurdering og kvalitetsutvikling på alle nivå i skolesystemet. De nasjonale prøvene i lesing skal derfor fungere som et redskap i eleven sin opplæring, som skal legge grunnlaget for tilpasset opplæring. I tillegg skal prøvene danne utgangspunkt for videre opplæring for elevens lesing, samt gi eksempler på leseutfordringer elevene vil møte i samfunnet (Roe et al., 2018, s. 9). I rammeverket for nasjonale prøver, slår Utdanningsdirektoratet fast at resultatene fra de nasjonale prøvene skal følges opp videre i grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 16).

Bakgrunnen for Norges innføring av nasjonale prøver i 2004, var blant annet fra anbefalinger fra OECD om at Norge trengte et system for kvalitetsvurdering i skolen. Dette var et avgjørende skifte i norsk skolepolitikk, da skolene nå ville bli kontrollert eksternt. Tidligere hadde hver enkelt skole ansvar for å kvalitetssikre seg selv (Hopfenbeck, 2014, s. 412). Prøvene har siden innføringen vært kilde til debatt og skapt overskrifter i landsdekkende aviser når det gjelder prøvens intensjon og funksjon. Når det gjelder diskusjoner rundt prøven, er det gjerne med et negativt fortegn (Vestheim & Sem, 2019, s. 33). I tillegg viser forskning at lærere rapporterer at de mangler kunnskap om hvordan de kan bruke resultatene og at de i liten grad benytter resultatene for å bedre leseferdighetene til enkeltelever. Flere lærere sier også at de ikke ser nytteverdien av prøvene (Gunnulfsen & Roe, 2018, s. 333).

I Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) vises det til at det har vært svak, ulik og urettferdig vurderingskultur og vurderingspraksis i skolen, og i tillegg at det har blitt forsket lite på individvurdering i Norge. Norsk skole har vært preget av forskjeller, både mellom skoler og i klasserom. De lave karakterene har vært gjenspeilet hva eleven ikke kan og hva som mangler (Engh & Gran, 2021, s. 14). Ny vurderingsforskrift ble implementert i 2009, der den største endringen er måten læreren skal være på jakt etter elevenes kompetanse og mestring på, framfor å lete etter feil slik den tradisjonelle vurderingskulturen i Norge hadde vært fram til dette. Siden 2010 har Utdanningsdirektoratet arbeidet med satsingen Vurdering for læring, der målsetningen har vært å utvikle en læringsfremmende vurderingspraksis -og kultur i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2016a, s. 57). Utformingen av satsingen var basert på erfaringer

fra det skotske «Assessment is for Learning»-programmet. Medlemmer av dette programmet besto av ulike professorer fra England, blant annet Black, Wiliam og Stobart, som har hatt stor innflytelse på Norges satsing på vurdering for læring (Engh & Gran, 2021, s. 17). Evalueringen av vurdering for læring oppsummerer med at satsingen har bidratt til en mer læringsorientert vurderingskultur, økt læreplanforståelse, felles vurderingsspråk og økt kompetanse til å lede utviklingsarbeid (Engh & Gran, 2021, s. 15). Med temaene *leseforståelse* og satsingen for *formativ vurdering* som bakgrunn, ønsker jeg å se på relasjonen mellom den nasjonale prøven i lesing og formativ vurdering.

For å spisse oppgaven har jeg søkt å finne svar på hvordan lærerne tar i bruk den nasjonale prøven til å gi elevene formativ vurdering av leseforståelsen deres. Min problemstilling for denne studien er:

Hvordan benytter norske lærere på 8. trinn den nasjonale prøven i lesing til å gi formativ vurdering av elevenes leseforståelse?

Videre har studien følgende forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan forstår lærerne begrepene «formativ vurdering» og «letestrategier» knyttet til arbeid med leseforståelse?
- 2) Hvilke erfaringer har lærerne med å bruke den nasjonale prøven til å gi formativ vurdering før og etter gjennomføringen?

2 Forskrifter: Kunnskapsløftet og rammeverk til nasjonale prøver

2.1 Vurderingsforskriften

I 2007 og 2009 stod Utdanningsdirektoratet bak utarbeidelsen av ny forskrift til opplæringsloven om vurdering. Forskriften er rettet inn mot en vurderingspraksis som ligger nær det vi ser på som formativ vurdering eller vurdering for læring. I 2020 ble det gjort videre endringer (Engh & Gran, 2021, s. 54). Ifølge Utdanningsdirektoratet skal vurderingen fortsatt bygge på prinsipper for vurdering, som allerede har vært gjeldende i mange år, men det er likevel noen endringer (Utdanningsdirektoratet, 2019). Lærelyst skal være en del av formålet med vurdering i fag, og blir viktig i arbeidet med undervisvurdering, som i LK20 skal være en integrert del av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Med begrepet *undervisvurdering* menes alle vurderinger som skjer før avslutningen av opplæringen er avsluttet (Utdanningsdirektoratet, 2021). Forståelse av kompetansebegrepet er fundamentet for skolens arbeid med læreplanene som angir innholdet i fagene, men også for vurderingen av elevenes faglige kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2017). Kompetansebegrepet defineres slik:

Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner.

Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 11).

I forskriften til opplæringsloven i kapittel 3; «Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring», gis det retningslinjer for vurdering i skolen gjennom blant annet § 3-2 «Rett til vurdering», § 3-3 «Vurdering i fag» og § 3-10 «Underevgsvurdering i fag» (Forskrift til opplæringsloven, 2020). Dette legger juridiske føringer for vurderingspraksisen som skjer i skolen. Elevene har rett til vurdering jf. § 3-2 (Forskrift til opplæringsloven, 2020, §3-2) og dette innebærer undervisvurdering, sluttvurdering og en dokumentasjon av opplæringen. Vurderingen i fag har som formål å fremme læring, og bidra til at det oppstår lærelyst underveis. Elever skal også delta aktivt i opplæringen, og vurderingen skal gi informasjon om kompetansen til eleven underveis og ved avslutningen av opplæringen i hvert enkelt fag (Forskrift til opplæringsloven, 2020, § 3-3). Underevgsvurdering kan ha flere former, og all vurdering som finner sted før avslutningen av opplæringen defineres som underevgsvurdering. Underevgsvurdering skal integreres i opplæringen, der det først og fremst skal brukes til å fremme læring, men også tilpasse opplæringen og øke kompetansen i fag jf. §

3-10. Undervisvurdering i §3-10 har tatt utgangspunkt i forskningsbaserte prinsipp innen formativ vurdering, slår fast at elever skal:

- delta i vurderingen av eget arbeid og reflektere over egen læringsprosess, samt den faglige utviklingen
- forstå hva de skal lære og hvilke forventninger som gjelder
- få kjennskap til hva de mestrer
- få veiledning om hvordan de kan arbeide fremover for å øke egen kompetanse (Forskrift til Opplæringsloven, 2020, § 3-10).

Det blir også tydeliggjort at undervisvurdering først og fremst skal brukes for å fremme læring, og bidra til å øke faglig kompetanse. I videoen «UDIR - Vurdering i Kunnskapsløftet 2020» formidler Utdanningsdirektoratet hva som er viktig for vurderingsarbeidet i skolen etter at LK20 har tredd i kraft. Her hevdes det at siden elever kontinuerlig er i utvikling, deltar i oppgaver og aktiviteter med en kompleksitet som stadig øker, skal undervisvurderingen gjennomføres slik at elevene ser nytte av en langsiktig og helhetlig kompetansebygging. Det er ikke ønskelig at elevene skal tenke kortsiktig i læringen sin med å kun være opptatt av mål og prestasjoner. I arbeidet med undervisvurdering skal lærere veilede og støtte elevene til å sette seg mål, vurdere egen utvikling og velge fremgangsmåter som er egnet for videre progresjon. Det presiseres også at en undervisvurdering som fremmer læring forutsetter at både elever og lærere har god innsikt i kompetansen til elevene på nåværende tidspunkt (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Tilrettelegging for læringsfremmende undervisvurdering er dermed en viktig del av læreres vurderingsarbeid, og det er i tillegg avgjørende for elevenes læring. Utdanningsdirektoratet (2019a) fastslår at elevenes kompetanse gjerne kan komme til syne i daglige læringsaktiviteter, når de arbeider med å mestre utfordringer, og løser oppgaver i både kjente og ukjente situasjoner og sammenhenger.

2.2 Rammeverk til nasjonale prøver

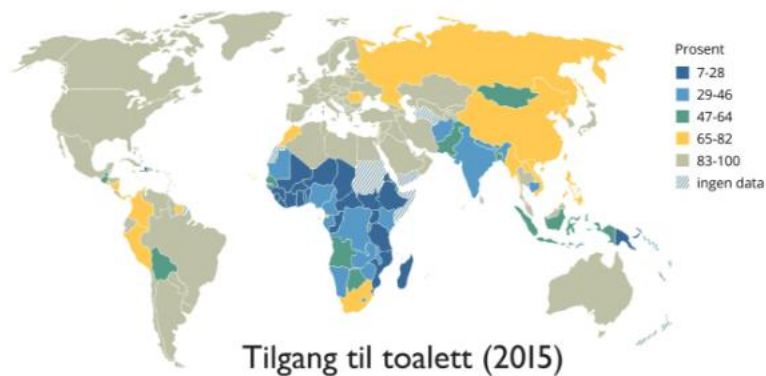
Formålet med nasjonale prøver i lesing er å gi skolen kunnskap om elevenes ferdigheter. Informasjonen fra prøven skal danne grunnlag for undervisvurdering og kvalitetsutvikling på alle nivåer i skolesystemet. Prøven i lesing gjennomføres på 5., 8. og 9. trinn. Skoleeier er ansvarlig for at elevene gjennomfører prøvene, men elever som oppfyller gitte vilkår kan fritas, jf. forskrift til opplæringsloven § 2-4. Skoleeier skal ha et forsvarlig system for å følge opp skolenes resultater, jf. opplæringsloven § 13-10 (Utdanningsdirektoratet, 2022b, s. 2). For eleven skal resultatene fra nasjonale prøver, i tråd med bestemmelsene i vurderingsforskriften, være et redskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpasset opplæring og bidra til at eleven øker kompetansen sin i fag. Gjennomføringstiden for nasjonale prøver i lesing er 90 minutter. Elevene på 8. og 9. trinn gjennomfører de samme nasjonale prøvene i lesing. Skoler, kommuner og fylker kan dermed sammenligne resultater for 8. trinn med resultatene for 9. trinn samme år (Utdanningsdirektoratet, 2022b, s. 15).

Det finnes to obligatoriske sentralt gitte leseprøver, kartleggingsprøver og nasjonale prøver (Roe et al., 2018, s. 20). Disse har ulike siktemål; kartleggingsprøven er ment til å fange opp elever med lesevansker, identifisere disse og avdekke behov for oppfølging på individ- og skolenivå. Nasjonale prøver har derimot som mål å gi mer nyansert informasjon om elevens leseferdigheter på alle nivå. Prøven har stor spredning når det gjelder tekstenes og oppgavens vanskelighetsgrad. Det er meningen at de svake leserne skal klare noe, de gjennomsnittlige skal klare en del, i tillegg til at de sterke leserne også blir utfordret. Slik kan prøven si noe om alle de sterke og svake sidene til elevene.

Nasjonale prøver i lesing skal måle i hvilken grad elevenes leseferdigheter er i samsvar med beskrivelsene av lesing som grunnleggende ferdighet. I læreplanen til hvert fag er det definert hva det vil si å kunne lese i det enkelte faget. Prøven er ikke en prøve i norskfaget, men en prøve som måler i hvilken grad elevene har den grunnleggende ferdigheten lesing som er nødvendig for å nå kompetansemål i fagene (Utdanningsdirektoratet, 2022b, s. 7). Å kunne lese er en grunnleggende ferdighet og en forutsetning for læring i alle fag. Lesing handler om å kunne forstå, bruke, reflektere over, vurdere og engasjere seg i tekster. Lesing er en sammensatt og komplisert aktivitet, som blant annet påvirkes av avkodingsferdigheter, lesehastighet, flyt, vokabular- og begrepsforståelse, samt kunnskap om tekststruktur og tekstens tema. I teorikapittelet vil jeg gjøre rede for hva lesing og leseforståelse er. I den nasjonale prøven i lesing deles leseforståelse inn i følgende leseprosesser; å finne informasjon

i tekster, å tolke og sammenholde informasjon og å reflektere over og vurdere teksters form og innhold (Utdanningsdirektoratet, 2022b, s. 7).

Tusenårsmåla var sete mål som FN sette opp for å redusere fattigdommen i verda. Måla blir rekvidert under Tusenårspopparane i FN (2000). Ambisjonane var at ein skulle nå måla innan 2015, med berre 1600 som utgangspunkt. Tusenårs mål 7 omsetta tilgjenge til betre toalett, mellom anna tilgang til reine vann, skuleplasser for skulebarn og tryk av naturressursar. Eit av dei viktigaste måla om å gi folk tilgang til toalett.



Toalett til folket!

Mellom 1990 og 2015 fekk 2,1 milliardar menneske tilgang til betre toalett. Likevel er det langt att før tusenårs målet er nådd.

Tusenårs mål 7:
Sikre miljømessig
berekraftig utvikling
 Status 2015

Delmål:
Halvere prosentdelen
av befolkninga i
verda utan tilgang til
grunnleggjande
sanitære forhold
innan 2015.



Illustrasjon 1: Skjermdump fra eksempeloppgaver til nasjonale prøver i lesing fra 2022 (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

Teksten «Toalett til folket!» er hentet fra eksempeloppgaven for nasjonale prøver i 2022. Denne teksten er multimodal fordi den inneholder flere elementer i form av tekst, grafikk, tabeller og kart. For å få en forståelse av teksten må eleven se alle disse elementene i sammenheng for å kunne trekke ut informasjon. Forkunnskaper om verdenskartet og strategier for å trekke ut nødvendig informasjon er viktig for å forstå og gjøre en tolkning av teksten.

De nasjonale prøvene i lesing er utviklet og kvalitetssikret av fageksperter ved Universitet i Oslo på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Resultatene rapporteres til den enkelte skole, klasse og elev sammen med et veiledningsdokument som beskriver prøven og hvordan lærere

kan bruke resultatene. Resultatene fra nasjonale prøver skal følges opp i grunnopplæringen, og er en del av elevenes underveisvurdering, og sammen med annen informasjon om elevenes læring, skal resultatene danne grunnlag for å tilpasse opplæringen. Lærere skal derfor bruke resultatene fra de nasjonale prøvene som grunnlag for å hjelpe elevene videre i sitt læringsløp (Utdanningsdirektoratet, 2022b, s. 16). For å gi skoleeier og skoleleder optimalt utbytte av det kunnskapsgrunnlaget resultatene fra nasjonale prøver utgjør, er det utviklet støtteressurser som viser hvordan resultatene kan analyseres på kommune og skoleledernivå. I støtteressursen finnes regler for fritak og forslag til hvordan skolene kan planlegge og gjøre tiltak i oppfølgingsprosessen av resultatene (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

2.3 Dybdelæring i Kunnskapsløftet

Utdanningsdirektoratet definerer dybdelæring som å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder (Utdanningsdirektoratet, 2018). Dybdelæring kan forstås som å lære noe så godt at en ser sammenhenger og kan bruke det en har lært i nye situasjoner. Dybdelæring er derfor mer enn faglig fordypning, fordi det også innebærer å reflektere over egen læring og ta i bruk det en har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre. I overordnet del av læreplanen under prinsipper for læring, utvikling og danning står det at elevene skal *lære å lære*. Læreplanen trekker fram at når elevene forstår egen læringsprosess og egen utvikling, bidrar dette til selvstendighet og mestringsfølelse. Opplæringen skal således fremme elevenes motivasjon, holdninger og læringsstrategier (Kunnskapsdirektoratet, 2017). Ved å reflektere over egen og andre sin læring, kan elevene utvikle bevissthet rundt egne læringsstrategier og uttrykke sin forståelse på ulike måter og dermed ta del i egen læring og utvikling.

2.4 Grunnleggende ferdigheter i norskfaget

Grunnleggende ferdigheter i norskfaget er muntlige, skriftlige, lese- og digitale ferdigheter. I denne studien er det relevant å trekke fram den grunnleggende ferdigheten lesing. Å kunne lese i norskfaget innebærer å lese både på papir og digitalt. Det innebærer å kunne lese og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa, å beherske lesestrategier tilpasset formålet med lesingen og å kunne vurdere tekster kritisk. Lesing i norsk innebærer også å lese sammensatte tekster som kan inneholde skrift, bilder, tegninger, tall og andre uttrykksformer. Norskfaget har et særlig ansvar for leseopplæringen (Kunnskapsdirektoratet, 2019). 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.

3 Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg presentere teori som omhandler teori innen vurderingsfeltet «formativ vurdering», herunder feedback og feedback gitt i ulike tidsspenn. Jeg vil også trekke fram teori innenfor literacy, leseforståelse og lesestrategier.

3.1 Sosiokulturelt læringssyn

Denne studien er plassert innenfor det sosiokulturelle læringssynet. Sosialkonstruktivistisk læringsteori har sine røtter tilbake til Lev Vygotsky. Vygotsky var opptatt av at den sosiale og kulturelle konteksten mennesket befinner seg i er svært avgjørende for læreprosessen. Han blir derfor betegnet som en sosialkonstruktivist eller en representant for et sosiokulturelt læringssyn (Engh, 2011, s. 40). Vygotsky hevdet at all menneskelig tenking og læring tar utgangspunkt i sosialt samspill. Vi tilegner oss den kunnskapen, de ferdighetene og den kompetansen som allerede eksisterer i den kulturen vi vokser opp i. For at kulturen skal internaliseres i oss er vi avhengige av å benytte visse redskaper eller artefakter. Vygotsky omtalte slike redskaper som alt fra fysiske verktøy og teknologi, til symbolsystemer og språk (Vygotsky, 1978, s. 56). Språket er den viktigste redskaper den mentale prosessen tenking bygger på, og språket hjelper oss til å forstå og mestre læring. Språket blir dermed vårt viktigste redskap til å overføre innsikt fra en person til en annen. Andre verktøy som tallsystemet, alfabetet, tabeller, tegninger og oppskrifter er eksempler på redskaper kulturen har utviklet for å mediere kunnskap.

Barn er hele tiden i utvikling. Kompetanse, mestring, innsikt og bruk av redskaper er noe som stadig utvikles hos eleven. Vygotsky brukte begrepet «den aktuelle sone» om det nivået eleven befinner seg på i øyeblikket. Når vi snakker om å tilpasse undervisningen er det derfor sentralt å ta hensyn til at elevene er på ulike nivåer. Læreren må derfor ha kunnskap om elevens nivå, slik at han eller hun kan tilrettelegge for utvikling ut over den sonen eleven befinner seg i. Dette kaller Vygotsky for den «proksimale sonen». Dette begrepet viser til noe som ikke er lært, men som eleven har de beste forutsetninger for å lære i øyeblikket. Dersom kommunikasjon og redskaper er innrettet på elevens nærmeste utviklingssone, vil læring skje (Engh & Gran, 2021, s. 50-51).

3.2 Formativ vurdering

Norges innføring av satsing på formativ vurdering kommer fra forskningen til «Assessment is for Learning»-programmet. Medlemmer av dette programmet besto av ulike professorer fra England, blant annet anerkjente forskere som Black, Wiliam og Stobart (Engh & Gran, 2021,

s. 17). Slemmen (2010, s. 17) viser til at begrepet *formativ vurdering* har utspring i forskning som forteller at vurdering kan fremme læring dersom elever involveres i vurderingsprosessene i klasserommet. Ifølge Engh og Gran (2021, s. 20) er begrepet «undervisvurdering» innført for å fornorske begrepet formativ vurdering, hvor meningsinnholdet ikke så lett blir kommunisert. Black og Wiliam definerer formativ vurdering slik:

Formative assessment is to be interpreted as encompassing all those activities undertaken by teachers, and/or by their students, which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in which they are engaged (Black & Wiliam, 1998a, s. 10).

Med dette mener forskerne at formativ vurdering omfatter alle aktivitetene som utføres av lærere og/eller elevene, og skal gi informasjon om elevens nåværende kunnskap og ferdigheter. Denne informasjonen skal brukes som tilbakemelding for å justere eller endre undervisningen og læringsaktivitetene. Videre trekker Black og Wiliam (2009) fram tre prinsipper som formativ vurdering bygger på. Disse er at læreren må finne bevis for hvor eleven er i læringsprosessen, etablere hvor eleven skal og hva som må gjøres som å få eleven dit (Black & Wiliam, 2009, s. 7).

Formålet med formativ vurdering er å fremme læring, tilpasse opplæringen og øke kompetansen i fag. All vurdering som foregår i løpet av opplæringen fram til avslutningen av opplæringen, altså etter 10. årstrinn¹ og i løpet av opplæringen på årstrinn i videregående opplæring defineres som formativ vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Formativ vurdering kan da forstås som en løpende, systematisk, skriftlig eller muntlig vurdering med grunnlagt informasjon om elevens kompetanse som skal brukes som et grunnlag for tilpasset opplæring og til økt kompetanse (Engh & Gran, 2021, s. 20). I motsetning til summativ vurdering som gjennomføres i slutten av et læringsløp, som for eksempel ved standpunktskarakterer, eksamen eller når elever skal klassifiseres etter nivå, er formativ vurdering vurderinger som gis underveis i læringsforløpet, og gjerne flere ganger (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 27-28).

Når det gjelder lærerens undervisningspraksis handler formativ vurdering om at læreren må få kjennskap til hva eleven mestrer, hva de har forstått og ikke, samt hvilke læringsstrategier de anvender eller hva som motiverer elevene mest. Ut ifra dette kan læreren tilpasse eller legge

¹ Noen fag avsluttes før 10. årstrinn, for eksempel faget «Mat og helse» (MHE0009) som avsluttes på 9. årstrinn eller valgfag.

om undervisningen slik at den har større sjanse for å møte elevens læringsbehov (Black & Wiliam, 1998b, s. 141). Dette underbygges av Smith, som i sin forståelse av formativ vurdering skriver:

Formativ vurdering er en gruppe prosesser som vi bruker når vi prøver å forstå og trekker slutninger om elevenes læringsprosesser, fremgang og læringsutbytte (Smith, 2009, s. 24).

I denne forståelsen legger Smith at vurdering er prosessorientert og tar i bruk flere varierte vurderingsverktøy. Elevenes læringsprosess står i fokus slik at den vurderingen som blir gjort underveis former elevens læringsutbytte og personlige fremgang. Smith påpeker at det er lærerens kommunikasjon sammen med eleven om videre progresjon i læringen og planlegging av framtidig undervisning som hjelper eleven til å finne motivasjon videre i læringsprosessen (Smith, 2009, s. 25). Dersom resultatet etter en prøve blir stående som en isolert sluttvurdering uten noe form for videre behandling på et individuelt nivå mellom lærer og elev, i denne studiens tilfelle nasjonale prøver, hevder Smith at en ekstern vurdering av resultatet vil ha en ødeleggende effekt på elevens læring (Smith, 2009, s. 30).

I 2007 og 2009 stod Undervisningsdirektoratet bak utarbeidelsen av ny forskrift til opplæringsloven om vurdering. Forskriften er rettet inn mot en vurderingspraksis som ligger nær det vi ser på som formativ vurdering eller vurdering for læring. Siden 2010 har Utdanningsdirektoratet arbeidet med en satsing med vurdering *for* læring, der målsetningen har vært å utvikle en læringsfremmende vurderingspraksis og vurderingskultur (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 57). Evalueringen av denne satsingen oppsummerer at den har bidratt til en mer læringsorientert vurderingskultur, læreplanforståelse, felles vurderingsspråk og økt kompetanse på å lede utviklingsarbeid (Engh & Gran, 2021, s. 15). Fra OECD sine rapporter om norsk vurderingspraksis gis det tre tydelige mål til norsk skole; å gi tydelige mål og kriterier for kvalitet, det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet og å bygge læreres og skoleeieres vurderingskompetanse (Nusche et al., 2011). Dobson (2012) argumenterer for at det er et behov for å utvikle skolers vurderingskultur, med grunnlag i at læreinstusjoner og skoler mangler tilstrekkelig kompetanse om vurdering av elevene sin kompetanse (Dobson, 2012, s. 366). En vesentlig del av forskningen som lå til grunn for den nye vurderingsforskriften, dokumenterer at elevene øker læringsutbyttet når lærer gjennomfører formativ vurdering (Engh & Gran, 2021, s. 21).

3.2.1 Feedback

Sadler (1989, s. 120-121) forklarer at feedback er en nøkkelfaktor innen formativ vurdering, og definerer feedback slik:

Feedback is information about the gap between the actual level and the reference level of a system parameter which is used to alter the gap in some way (Sadler, 1989, s. 120).

I denne definisjonen legger Sadler at feedback er informasjon om elevens nivå i forhold til referansenivået, altså at det er et gap mellom nåværende nivå og ønsket nivå. Feedback brukes således til å rettlede eleven fra nåværende nivå til ønsket nivå, for å lukke gapet. Sadler ser på feedback som et verktøy for både lærer og elev. Læreren bruker feedback i et systemperspektiv og eleven i forhold til sine prestasjoner. Sadler peker på at kvaliteten på elevens arbeid må bestemmes av direkte kvalitativ feedback til eleven. Eleven må ha forståelse om kunnskapsmål, evne til å sammenligne arbeid ut fra kriterier og å kunne se uoverensstemmelser mellom hva han har produsert og hva som er oppgavens mål. Eleven må opparbeide seg kompetanse i å vurdere kvaliteten på eget arbeid (Sadler, 1989, s. 121-122).

Feedback fra læreren vil da bidra til at eleven gradvis blir mer selvregulert i læringsprosessen

Det er flere måter lærere kan lukke gapet mellom nåværende og ønsket nivå. Hattie og Timperley (2007, s. 87) trekker fram at spesifikke mål er mer effektive enn generelle og ikke-spesifikke mål. Feedback som gis i tilknytning til spesifikke mål fokuserer på elevens oppmerksomhet. Læreren bør legge til rette for passende utfordringer med spesifikke mål, og skape et læringsmiljø der eleven kan utvikle selvregulering og egenvurdering. For å få til effektiv feedback har Hattie og Timperley (2007, s. 86) har utarbeidet en modell som inneholder tre spørsmål som må besvares av lærer eller elev. Disse er «Hvor skal jeg? (Feed up)», «Hvor er jeg? (Feed back)» og «Hvor går veien videre? (Feed forward)».

«Hvor skal jeg? (Feed up)» refererer til læringsmål og informasjon rundt prestasjonen i forhold til læringsmål. Eleven kan ikke lukke gapet dersom han ikke har et mål eller at feedback er rettet mot prestasjonen i forhold til målet. «Hvor er jeg? (Feed back)» involverer både lærer og elever i å anskaffe informasjon relatert til oppgaver eller prestasjoner i forhold til læringsmål. Her er feedback effektivt når det inneholder informasjon om fremdriften og hvordan eleven kan arbeide videre mot målet. Ofte rettes oppmerksomhet rundt dette spørsmålet til testing, noe som ikke gir god nok informasjon i seg selv. For å anerkjenne dette spørsmålet må læreren benytte flere formative vurderingsprosesser. «Hvor går veien videre?»

(Feed forward)» handler om at instruksjonen ofte er sekvensiell, der læreren gir oppgaver, læringsmål eller informasjon, og at eleven med disse oppgavene eller målene i en bestemt rekkefølge for å bygge videre på det eleven allerede kan (Hattie & Timperley, 2007, s. 88-90). Ifølge Hattie og Timperley (2007, s. 90) er en negativ konsekvens at læreren gir mer informasjon, flere oppgaver og har større forventninger. Feedback er effektivt når læreren skaffer informasjon som leder til større muligheter for læring. Dette inkluderer tilpassede utfordringer, selvregulering knyttet til læringen og bruk av strategier relatert til oppgaver og forståelse om hva som er forstått og ikke.

3.2.2 Feedback i et kort, mellomlangt og langt tidsspenn

Ifølge Dysthe (2008, s. 17), fungerer vurderingen formativt når informasjonen om elevens prestasjon blir tolket og brukt for å avgjøre hva neste steg i undervisningen blir, som er bedre fundamentert enn avgjørelsen ville vært dersom denne informasjonen manglet. Hun trekker fram at læreren må tenke vurdering i ulike tidsspenn og gi feedback i et kort, mellomlangt og langt tidsspenn (Dysthe, 2008, s. 18).

Det korte tidsspennet er dag for dag, og time for time, og handler om læring som foregår i de korte læringsøktene (Hartberg et al., 2012, s. 41). Ifølge Dysthe (2008, s. 18) er det viktig at læreren kontinuerlig vurderer om klassen og enkelteleven forstår og henger med for å kunne tilpasse undervisningen. Feedback i dette tidsspennet kan komme fra lærer eller medelever, og handler om å få tilbakemeldinger i den nære læringsprosessen eleven befinner seg i der og da. Feedback handler i denne sammenhengen om å skape en kultur for vurdering i klasserommet, som gjør det enkelt å hele tiden få tilbakemelding på om læringen gir det utbyttet som var tenkt. Dette kan for eksempel være måldiskusjoner i oppstarten og slutten av læringsøkter (Hartberg et al., 2012, s. 42). Feedback forteller i dette tidsspennet hvor langt eleven har kommet i forhold til målet, og hva som bør prioriteres resten av timen, uken eller emneperioden.

Det mellomlange tidsspennet gjelder ifølge Dysthe (2008) mellom 1-4 uker, men Hartberg et al. (2012, s. 42) argumenterer for at det kan foregå i lengre perioder. Feedback i det mellomlange tidsspennet handler om elevens læringsarbeid innenfor rammene av en emne- eller periodeplan. I tillegg handler det om å justere nivå og opplegg underveis og å involvere elevene i vurderingen. Hartberg et al. trekker fram at det bør gjennomføres ulike former for vurdering som avslutter slutten av perioden, og i denne sammenheng må elevene involveres i å utvikle mål og kriterier for å stimulere til motivasjon og læringsutbytte. Dette for at elevene

blir bevisstgjort på hva som er de mellomlange målene, hva meningen er med å jobbe mot disse målene og hvordan disse henger sammen med det som skjer i enkeltøktene, altså det korte tidsspennet, og de langsiktige målene, som er en del av den lange kompetansereisen (Hartberg et al., 2012, s. 42). Dersom feedback skal gis på en skjult kognitiv kompetanse, for eksempel leseforståelse som innebærer å trekke ut og organisere informasjon, tolke og sette informasjonen i et større sammenheng, er det nødvendig å skaffe en oversikt gjennom kartlegginger for at lærer og elev har noe å vurdere. God feedback forutsetter overvåking av elevenes læring (Hartberg et al., 2012, s. 43).

Det lange tidsspennet går over en periode fra ett eller flere år. I dette tidsspennet er formålet å følge opp prestasjonene og utviklingen til eleven over tid for å kunne ta større grep dersom utviklingen ikke er tilfredsstillende. Feedback i det lange tidsspennet kan besvare spørsmål om hvilken kompetanse eleven har oppnådd i løpet av det siste halve eller hele året, hvilke læringsstrategier som har bidratt til utvikling og hva det neste eleven bør fokusere på i det langsiktige læringsarbeidet. Her er informasjon fra nasjonale prøver et viktig element. Hartberg et al. (2012, s. 44) trekker fram at utviklingssamtalene som blir gjennomført hvert halvår er en gylden mulighet til å løfte fram det lange tidsspennet. Læreren må studere forholdet og sammenhengen ved de ulike tidsspennene for å påse at de kortere tidsspennene bygger opp om den langsiktige kompetanseutviklingen.

3.3 Literacy

Det latinske ordet *litera* er utgangspunktet for den engelske termen *literacy*. Direkte oversatt fra engelsk er literacy evnen til å være lese- og skrivekyndig (Blikstad-Balas, 2016, s. 9). Likevel er det en utfordring å oversette begrepet til norsk på en god og dekkende måte, da begrepet omfatter langt mer enn bare å kunne lese og skrive (Roe, 2014, s. 34). Videre viser Roe til Barton og Hamiltons forklaring av literacy (Roe, 2014, s. 34), og benytter som oversettelse det norske ordet *tekstkompetanse*. Barton og Hamilton legger stor vekt på at tekstkompetanse er sammensatt av mange forskjellige kulturelle praksiser som er påvirket av sosiale, politiske, historiske, materielle og ideologiske faktorer. De mener videre at mennesker tilegner seg tekstkompetanse gjennom å bruke den i dagliglivet, og måten en forholder seg til og bruker tekster på, har stor betydning for utvikling av lese- og tekstkompetansen (Roe, 2014, s. 34). Barton og Hamilton gir et eksempel på dette da de studerte tekstkompetansen til en kvinne. Hun hadde hatt innbrudd i huset, og fikk erfare hvor mye tid og krefter det tok å lese og forstå forsikringsrettighetene sine i en stressende situasjon. Denne kunnskapen var forankret i en dominerende institusjonell tekstkompetanse som ikke var lett tilgjengelig for

henne. Gjennom disse utfordringene klarte hun imidlertid å få så mye kompetanse på området at hun ble en ressurs for de andre i lokalsamfunnet sitt (Roe, 2014, s. 35).

Veum og Skovholt (2020, s. 13) forklarer at literacy-begrepet først ble forstått som evnen til å lese og skrive, men med store endringer i samfunnet som internett, sosiale medier og digitale plattformer har begrepet blitt utvidet. Å kunne lese og skrive er ikke lenger i seg selv nok for å kunne mestre det store tekstmangfoldet vi møter i samfunnet. En må kunne skrive og lese på ulike måter for å kunne utføre handlinger i de forskjellige mediene og til ulike formål.

I 2004 definerte UNESCO literacy som evnen til å *identifisere, forstå, tolke, lage, kommunisere og beregne*, ved hjelp av trykt og skriftlig materiale knyttet til ulike kontekster. Literacy innebærer et læringsløp for å gjøre individer i stand til å nå sine mål, utvikle kunnskap og kunne delta i samfunnet (UNESCO, 2004). Økt digitalisering av samfunnet vårt har ført til endringer i hva som utgjør literacy (Blikstad- Balas, 2015, s. 3). Videre har definisjonen av literacy blitt omformulert til å også inkludere muntlige og multimodale tekster, både digitalt og analogt. UNESCOs definisjon av literacy nevner det digitale eksplisitt slik:

Beyond its conventional concept as a set of reading, writing and counting skills, literacy is now understood as a means of identification, understanding, interpretation, creation, and communication in an increasingly digital, text-mediated, information-rich and fast-changing world (UNESCO, 2022).

Veum og Skovholt (2020, s. 13) trekker fram at denne definisjonen omhandler ikke literacy kun funksjonell skrive- og leseferdighet, men er koblet til at en skal identifisere, forstå, tolke, skape og kommunisere i et samfunn som stadig blir mer digitalisert, der tilgangen til informasjon er stor.

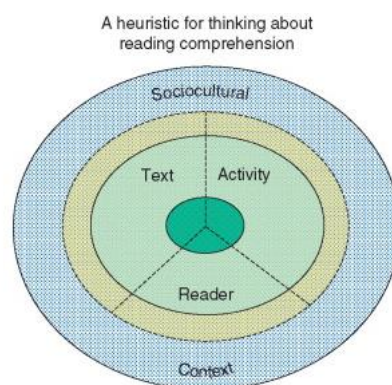
3.3.1 Leseforståelse

Bråten definerer *leseforståelse* som en prosess der en utvinner og skaper mening ved å gjennomsøke og samhandle med skrevet tekst (Bråten, 2007, s. 11). Videre forklarer Roe (2014, s. 24) at *leseforståelse* handler om å skape en mening ut av det vi leser, og at leseforståelse derfor er nøkkelen til å få kunnskap, informasjon og opplevelser i møte med tekst. For at en skal forstå en tekst, krever det konsentrasjon om innholdet, at vi tolker og resonnerer mens lesingen foregår. Bråten og Roe sine forklaringer forteller at lesing er en prosess der det foregår et kontinuerlig samspill mellom leseren og teksten. For å være en dyktig leser må en mestre avkoding, som å identifisere talelyder og knytte dem til bokstaver

med presisjon og flyt. I tillegg må en forstå ordene og ordkombinasjonene i teksten og gjenkjenne sjanger og til hvilket kommunikasjonsformål teksten er skrevet for (Grøver & Bråten, 2021, s. 16).

Definisjonen av leseforståelse som er presentert ovenfor, rommer to ulike aspekter ved begrepet. Det første perspektivet handler om å lete seg fram til å utvinne en mening som forfatteren på forhånd har lagt inn i teksten. Dette krever at leseren på en nøyaktig og fullstendig måte gjennomfører teksten, og dermed ivaretar tekstens bokstavelige mening. Dette perspektivet er obligatorisk når det er snakk om leseforståelse (Bråten, 2007, s. 12). Det andre perspektivet handler om at dersom en skal få en dypere forståelse av tekstens beskrevne situasjon, må leseren skape en mening med utgangspunkt i teksten. Forståelse i dette perspektivet handler ifølge Bråten ikke bare om å overta forfatterens og tekstens prefabrikerte mening, men å skape mening i eget hode ved å forene tekstens bidrag med egne forkunnskaper om tekstens tema og verden for øvrig. Et viktig punkt å nevne er at denne meningskonstruksjonen ikke kan være frikoblet fra teksten, men at leseren ivaretar tekstens innhold samtidig som han utover dette innholdet tilfører teksten noe nytt (Bråten, 2007, s. 12).

Møtet mellom leser og tekst skjer innenfor rammen av en kontekst. Konteksten lesingen skjer i, har flere lag. Det handler blant annet om formålet med lesingen. Elever kan lese på eget initiativ for fornøynsens skyld, eller bli satt i gang med et leseoppdrag av læreren sin (Bråten, 2007, s. 13). Catherine Snow har utviklet en modell for leseforståelse, der hun har identifisert tre dimensjoner: leseren, aktiviteten og teksten (Snow, 2010).



Modell 1: Modell for leseforståelse (Snow, 2010).

Snow forklarer at tilfredsstillende leseforståelse oppstår når disse tre dimensjonene er samkjørte. Om elever skal oppleve å lykkes som lesere, krever det at tekstene de arbeider med og oppgavene de skal utføre er tilpasset hverandre (Snow, 2010). Oppgaveteksten kan ha innvirkning på hvordan møtet mellom leser og tekst arter seg, og hva leseren vil, tenker og

føler under arbeidet med å forstå teksten. Dette møtet skjer innenfor rammen av en større sosiokulturell kontekst som påvirker leserens selvoppfatning og hvordan ulike leseaktiviteter og ulike typer lesestoff verdsettes. En viktig del av den sosiokulturelle konteksten er undervisning og klassens læringsmiljø. Også forhold utenfor klasserommet, som nærmiljø og samfunnet som helhet har betydning for hvordan leseren samhandler med teksten, dermed hans leseforståelse (Bråten, 2007, s. 14). Avslutningsvis poengterer Bråten (2007, s. 11) at begrepet *leseforståelse* har visse begrensninger da det omhandler å finne forståelse i skrevne ord, og ikke omfatter lesing av multimediale presentasjoner hvor lyd, animasjoner og film inngår, slik det engelske begrepet *literacy* gjør.

3.3.2 Lesestrategier

Afflerbach definerer begrepet lesestrategier som «bevisste, målrettede forsøk på å kontrollere og tilpasse leserens forsøk på å avkode tekst, forstå ord, og konstruere mening fra tekst» (Afflerbach et al., 2017, s. 38). Videre hevder Afflerbach (2008, s. 365) at strategier ikke er det samme som en ferdighet, fordi ferdigheter blir til strategier først når vi får en forståelse for hvordan og når de fungerer, hvilke begrensninger de har og når vi bevisst er i stand til å velge den framgangsmåten som passer best i en spesiell situasjon. Bråten (2021, s. 153) trekker fram at en viktig side ved leseaktiviteten handler om strategisk bearbeiding av tekstinformasjon. Han forklarer at lesestrategier er strategier leseren tar i bruk for å gripe inn lesestoffet på en måte som gjør at det endrer seg. For eksempel kan dette være at leseren organiserer teksten ved at det knyttes til tidligere forkunnskaper, eller at leseren aktivt overvåker egen forståelse og forsøker å regulere strategibruken hvis teksten oppfattes uforståelig. Roe (2014, s. 91) beskriver lesestrategier som beskrivelser av en rekke tiltak eller handlinger som leseren kan foreta for å fremme leseforståelsen.

Lesestrategier kan kategoriseres i tre grupper ut ifra strategienes egenskaper og målet med strategiene i selve leseprosessen. Disse er memoreringsstrategier, fordypningsstrategier og kontrollstrategier (Brevik et al., 2019, s. 63). Denne grupperingen bygger på Bråtens definisjon av leseforståelse (2007, s. 11) som en prosess der leseren henter ut og skaper mening fra teksten. Lesestrategier kan brukes på ulike måter med ulike formål, og plasseres derfor i kategorier avhengig av hvordan og hvorfor elevene velger å bruke dem. En gruppering kan derfor synliggjøre hvilke mål og funksjoner lesestrategier kan fylle i leseforståelsesprosessen (Brevik et al., 2019, s. 63). *Memoreringsstrategier* bidrar til at elevene kan hente ut informasjon fra tekst, og beskrives som tekstnære og praktiske strategier som hjelper elevene å få oversikt, huske og gjengi informasjon. *Fordypningsstrategier* bidrar

til å skape mening fra tekster ved å hjelpe elevene til å gjøre koblinger mellom innhold, leseaktiviteten, kontekst og seg selv som leser. Dette kan gjøres ved å aktivere forkunnskaper og relatere til ny informasjon, eller ved at elevene vurderer hvordan de kan dra nytte av den nye informasjonen i nye sammenhenger. Denne type strategi viser klare sammenhenger mellom undervisning, bruk av fordypningsstrategi og elevenes leseforståelse.

Kontrollstrategier brukes av elevene for å overvåke og kontrollere egen leseforståelse (Brevik, 2019, s. 63-64). Gjennom strategisk lesing kan elevene utvikle kunnskap og være i stand til å ta bevisste valg for å løse forståelsesproblemer, ved at de benytter ulike lesestrategier som bidrar til leseforståelse.

3.4 Tidligere forskning på feltet

For å finne fram til litteratur som omhandler tidligere forskning på arbeid med formativ vurdering og leseforståelse, har jeg benyttet bibliotekets søkemotor Oria. Oria inneholder ressurser som bøker, artikler og ulike e-ressurser. For å finne fram til relevant forskning for min studie, har jeg brukt snøballmetoden. Jeg har brukt søkeordene formativ vurdering, vurdering for læring, formative assessment, literacy og leseforståelse. På denne måten fant jeg relevant litteratur i bøker, tidsskrifter og artikler og har brukt referansene fra anerkjente forskere til å finne videre kilder.

3.4.1 Tidligere forskning på arbeid med formativ vurdering og feedback

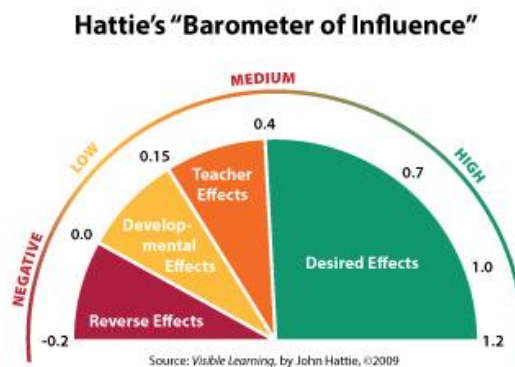
Tidligere forskning viser at formativ vurdering eller vurdering for læring har en positiv effekt på elevens faglige prestasjoner (Black & Wiliam, 1998). Royce Sadler (1989, s. 120) har identifisert tre element som er viktige i formativ vurdering, og peker på følgende; å hjelpe elever til en klar forståelse av hva som er nødvendig for å nå læringsmålet, gjøre elever oppmerksomme på beviser på kvaliteten av deres arbeid, sammenlignet med målet og forklare ulike måter å lukke gapet mellom målet og elevens eksisterende nivå. Dette er basert på at elevene forstår hva god kvalitet på et arbeid er, at de har kompetanse til å objektivt vurdere kvaliteten på arbeidet sitt opp mot en standard, og at elevene har utviklet strategier for å videreutvikle og forbedre sitt eget arbeid.

Black og William (2005) har avdekket felles trekk i sine studier om formativ vurdering som bidrar til å øke elevenes læringsutbytte. I funnene trekker de særlig frem tre punkt; Formativ vurdering har åpnet opp for signifikante endringer i klasseromspraksisen, som åpner for bedre måter å gi tilbakemelding mellom den som underviser og de som lærer. Effektiv læring

oppstår når lærer involverer elever i læringsprosessen og for å få til formativ vurdering, må bevisene for læring brukes til å justere undervisningen og elevenes læring.

I sine metastudier har læringsforskerne Hattie og Timperley (2007) sett på sammenhengen mellom vurdering og feedback, og argumenterer for at feedback er spesielt viktig for læring når den er rettet mot elevenes forståelse og prestasjoner. I forskningsgjennomgangen «The power of feedback (2007)» har forskerne sett på sammenhengen mellom vurdering og tilbakemeldinger. Ifølge Hattie og Timperley er tilbakemeldinger konseptualisert informasjon gitt av en agent som kan være lærer, klassekamerat eller egen erfaring angående aspekter ved ens ytelse eller forståelse (Hattie & Timperley, 2007, s. 81). De argumenterer for at tilbakemeldinger kan gis på flere nivå; som tilbakemelding på en oppgave, i oppgaveprosessen, selvregulering og elevens «selv» (Hattie & Timperley, 2007, s. 87). Meningen er å redusere gapet mellom elevens nåværende prestasjon og ønsket mål.

Læringsforskeren John Hattie presenterer også i sin bok «Synlig læring» (2013) et forskningsmateriale som bygger på 800 metaanalyser som omhandler ulike faktorer som kan påvirke elevenes prestasjoner. Hattie lanserte i denne sammenhengen begrepet *synlig læring*, som handler om at læreren må kunne se læring gjennom elevenes øyne, og på denne måten gjøre læring og undervisning synlig for eleven selv. I dette ligger det at god undervisning er satt sammen av flere metoder som læreren må beherske (Hattie, 2013, s. 20). Hattie har i denne boken identifisert en rekke faktorer som har effekt på elevenes læring, og har utarbeidet en modell utformet som et barometer for å vise om faktorene har en negativ, middels eller høy effekt på læringen. Barometeret er basert på en skala fra -0.2 og opp til +1,2, der vippepunktet for læringseffektene er 0,40. Hattie mener skolene ikke bør legge vekt på tiltak med mindre effekt enn 0,40.



Modell 2: Hatties (2013) modell for faktorer som påvirker elevenes læring.

Ut ifra de 800 metastudiene har Hattie sammenfattet og rangert 138 ulike variabler ut ifra hvor stor effekt de har på læringen til elevene. Noen av de mest effektive variablene han fant er selvrapporterte karakterer (1,44), å gi formative vurderinger (1,28), tilbakemeldinger (0,78), undervisningsmetoder for ordforråd (0,67), repetert lesing (0,67) og mestringslæring (0,58). Variabler med liten effekt på læring er blant annet tilpasset opplæring (0,19) og nivåinndeling (0,12).

3.4.2 Tidligere forskning på arbeid med leseforståelse og prøver

Mange tiår med leseforskning har vist at det er komplekse leseprosesser som settes i spill når vi leser en tekst. Når vi leser og forstår teksten, forklarer Van den Broek og Espin for at det foregår en kontinuerlig forhandling mellom størrelsen på arbeidsminnet i hjernen og leserens strev med å forstå teksten. For at en skal forstå tekst, må tekstens ord og setninger først avkodes. Videre må en aktivere forkunnskap om emnet og tekststrukturen til den nye informasjonen. Vellykkede leseprosesser innebærer dermed at leseren oppfatter skjulte lag og implisitte ideer der en leser mellom linjene (Magnusson & Frønes, 2020, s. 82). Noen viktige faktorer for å lykkes med å utvinne mening fra tekst er at lesingen er strategisk, og at leseren har god oversikt over egen forståelse og leseprosess. På forskningsfeltet om leseforståelse er gode leseferdigheter ifølge Afflerbach, Pearson og Paris (2008, s. 368) automatiske handlinger som fører til avkodning og forståelse raskt, effektivt og med flyt. Dette skjer vanligvis uten leserens bevissthet og kontroll.

I 2018 gjennomførte Gunnulfsen og Roe sammen med 176 lærere en spørreundersøkelse om bruk av og holdninger til nasjonale prøver. De forteller at de i sine undersøkelser har møtt lærere som oppfatter prøvene som noe som er pålagt utenfra, at de opplever et enormt press rundt de nasjonale prøvene og at de i de siste ukene i forkant av gjennomføringen av nasjonale prøver i lesing setter i gang omfattende leseprosjekter, finner fram tidligere prøver og øver intenst med elevene (Gunnulfsen & Roe, 2018, s. 7). To tredeler av lærerne savnet kunnskap om hvordan prøveresultatene skulle brukes for å utvikle elevenes leseforståelse, og svarte at de var usikre på nasjonale prøver og kartleggingsprøver. Det kom imidlertid fram at jo mer kunnskap lærerne hadde om hvordan de kunne benytte prøvens resultat, jo mer brukte de dem og jo mer positive var de til verdien av prøven og resultatene (Roe et al., 2018, s. 11).

I Norge ble leseforståelse på alvor satt på dagsordenen etter deltakelsen i den første PISA-undersøkelsen av elevers lesekompetanse våren 2000. Av 32 land som deltok, havnet Norge som 13. beste nasjon. Dette gav grunn til bekymring rundt elevenes lesing, og resultatene

avdekket store forskjeller i leseforståelse mellom elever på samme skole. Det var lite som tydet på at elevene brukte lesestrategier aktivt for å forstå tekstene de leste (Bråten, 2007, s. 10). I kjølvannet av undersøkelsen ble norsk lesepedagogikk satt under lupen. Forskningsfunn gjort av Jay Rasmussen i tidsskriftet *European Journal of Education*, viste at norsk lesepedagogikk la liten vekt på forståelse, og at det var lite fokus på å fremme lesekompetanse etter elevene hadde tilegnet seg grunnleggende ferdigheter som avkoding. Ut ifra disse funnene anbefalte Rasmussen at leseforståelse måtte implementeres i undervisningen, spesielt opplæring i leseforståelsesstrategier (Rasmussen, 2003).

Observasjoner og undersøkelser i nyere tid har vist at lærere i stor grad har fokusert på lesestrategier i etterkant av selve lesingen ved å la elevene svare på spørsmål som er knyttet til teksten de har lest (Mortensen-Buan, 2006). Denne framgangsmåten har vært til lite hjelp for elevene dersom forståelsen brister underveis i leseprosessen. Derfor har det de siste årene blitt rettet fokus mot lesingens ulike faser, og hvordan arbeid med ulike forståelsesfremmende strategier før, under og etter lesingen støtter elevenes leseutvikling og læringsprosess.

I leseprøver som PISA har gjennomført i forhold til leseforståelse, har det blant annet blitt målt hvordan elevene benytter seg av lesestrategier i møte med tekst. PISA er internasjonale undersøkelser som måler 15-åringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I 2009 og 2018 ble det i PISA-undersøkelsen i lesing gjort målinger av elevenes kunnskap om egnede lesestrategier. Undersøkelsen anser lesestrategier og oppgavehåndtering for å være en sentral del av selve leseprosessen og leserens samhandling med tekst. I PISA-undersøkelsen i 2018 ble elevene spurt om hvorvidt de anser ulike strategier som nyttige relatert til to lesekontekster; *oppsummering av tekst* og *huske og forstå essensiell informasjon fra tekst* (Magnusson & Frønes, 2020, s. 81). I de ulike lesekontekstene fikk elevene ulike svaralternativer der de skulle rangere hvilke strategier de anså som mest og minst nyttige i forhold til kontekst (Magnusson & Frønes 2020, s. 89). Da elevene ble spurt om hvilke strategier som var nyttige for «å forstå og huske en tekst», viste det seg at norske elever i mindre grad enn andre nordiske land var i stand til å rangere de foreslåtte strategiene. Da elevene ble bedt å vurdere hvilke strategier som nyttige å benytte når de skulle skrive et sammendrag av en lengre tekst, viste det seg at norske elever hadde en bedre forståelse av hva som er nyttige strategier, enn hva de hadde for «å forstå og huske en tekst». Sammenlignet med OECD-gjennomsnittet avviker ikke norske elever betydelig fra det internasjonale gjennomsnittet. I PISA-undersøkelsen i 2009 fant Hopfenbeck og Roe (2010) at norske elever presterte litt over det internasjonale gjennomsnittet i å vurdere lesestrategier

korrekt. Norske elever har noe dårligere forståelse i å vurdere lesestrategier i PISA-undersøkelsen i 2018 (Magnusson & Frønes, 2020, s. 94).

3.4.3 Oppsummering

Den tidligere forskningen viser at formativ vurdering har en positiv effekt på elevens faglige prestasjoner (Black & Wiliam, 1998). Hattie og Timperley (2007) argumenterer for at feedback er spesielt viktig for læring når den er rettet mot elevenes forståelse og prestasjoner. Når det gjelder hva som påvirker til positiv læring, trekker Hattie (2013, s. 20) fram egenvurdering, formative vurderinger og tilbakemeldinger.

Forskningsfunn gjort av Rasmussens viste at norsk lesepedagogikk har lagt liten vekt på forståelse, med lite fokus på å fremme lesekompetanse etter elevene har tilegnet seg grunnleggende ferdigheter som avkoding. Med dette argumenterte Rasmussen (2003) at leseforståelse måtte implementeres i undervisningen, spesielt opplæring i leseforståelsesstrategier. Mortensen-Buan (2006) trekker fram observasjoner og undersøkelser gjort i nyere tid som har vist at lærere i stor grad har fokusert på lesestrategier i etterkant av selve lesingen ved å la elevene svare på spørsmål som er knyttet til teksten de har lest.

Spørreundersøkelsen til Gunnulfsen (2018) undersøkte bruk av og holdninger til nasjonale prøver. To tredeler av lærerne savnet kunnskap om hvordan prøveresultatene skulle brukes for å utvikle elevenes leseforståelse, og svarte at de var usikre på nasjonale prøver og kartleggingsprøver. Det kom imidlertid fram at jo mer kunnskap lærerne hadde om hvordan de kunne benytte prøvens resultat, jo mer brukte de dem og jo mer positive var de til verdien av prøven og resultatene (Roe et al., 2018, s. 11).

Hensikten med nasjonale prøver er å gi skolen kunnskap om elevenes leseferdigheter og informasjonen fra prøven skal danne grunnlag for underveisvurdering. Tidligere forskning peker i retning mot at flertallet av lærere rapporterer at de ikke har tilstrekkelig kunnskap om videre bruk av prøvens resultater. Nasjonal prøve har en verdi i forhold til formativ vurdering og prøven kan benyttes som et verktøy for framtidige formative prosesser, da prøven gir et utsnitt av elevens leseforståelse. Denne studien kan dermed være et bidrag til videre forskning omkring hvordan den nasjonale prøven kan brukes formativt for videre planlegging og tilpasning av elevenes underveisvurdering knyttet til leseforståelse.

4 Metode

I dette kapittelet begrunner jeg først valget av å gjennomføre en kvalitativ metode med en fenomenologisk forskningstilnærming. Deretter begrunner jeg hvordan det empiriske materialet er samlet inn og utvalget av de tre forskningsdeltakerne. Så følger beskrivelse og begrunnelse av analysemetode, før jeg avslutningsvis beskriver aktuelle forskningsetiske vurderinger for eget forskningsarbeid.

4.1 Kvalitativ metode

Postholm og Jacobsen (2018, s. 91-92) forklarer metodefaget som læren om hvordan gode spørsmål kan vinkles og formuleres, og hvordan man bør gå fram for å samle inn informasjon for å tilegne seg mer og bedre kunnskap. Den kvalitative metoden skaper kunnskap gjennom å finne mening i erfaringer og hendelser for de som opplever dem, og hvordan de fortolkes og forstås av andre (Postholm, 2010, s. 17). Det er få forekomster som blir undersøkt og datagenereringen kan foregå ved ulike former for intervju, observasjon eller diskursanalyse/tekstanalyse. I min studie har jeg valgt semistrukturerte intervju som metode for datagenerering. Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Målet er å få frem betydningen av menneskers erfaringer og avdekke deres opplevelse av verden. I denne masteroppgaven er problemstillingen og forskningsspørsmålene knyttet opp til lærernes egne refleksjoner og erfaringer rundt sin praksis. Dermed er kvalitativ metode en aktuell metode for denne studien.

4.2 Fenomenologisk tilnærming

Vitenskap utgjør en av mange måter vi kan forstå og etablere et forhold til verden på. Innenfor epistemologien finnes det flere syn for hvordan en kan få vitenskapelig kunnskap om virkeligheten, og i mitt masterprosjekt vil en fenomenologisk tilnærming gi meg tilgang til den kunnskapen jeg ønsker å studere. Den fenomenologiske grunntanken går ut på å studere verden slik den *oppfattes* av den enkelte (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50). En slik verden blir kalt for *livsverden*, der vi gjennomlever våre erfaringer (Del Busso, 2018, s. 50).

Fenomenologi tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2018, s. 36). Interessen for fenomenet en ønsker å studere sentreres dermed rundt fenomenverden slik informantene opplever den, men den ytre verden kommer i bakgrunnen. Det er derfor viktig at jeg som forsker er åpen for informantenes erfaringer og er bevisst på å rette oppmerksomheten mot det som ofte blir tatt for gitt innenfor en kultur. Kvale og Brinkmann (2015, s. 45) trekker fram at

fenomenologi bygger på en underliggende antakelse om at realiteten er slik folk oppfatter at den er. Fenomenologiske studier utforsker dermed den mening personer tillegger sine erfaringer av et fenomen.

Et kriterium for utvalget i en fenomenologisk undersøkelse er at informantene har opplevd erfaringen som forskeren retter fokus mot. Når det gjelder antall forskningsdeltakere i en mindre fenomenologisk forskningsstudie, slik som denne masteroppgaven, er det tjenlig i forhold til omfanget å velge få personer. I analysen av forskningsintervjuene som er gjort for å samle inn data, kan forskeren finne en felles essens eller den sentrale opplevelsen av erfaringene som studeres.

4.3 Semistrukturert intervju

For å samle inn data til en fenomenologisk studie, trekker Postholm (2010, s. 43) fram at intervju vanligvis er den eneste datainnsamlingsmetoden som kan tas i bruk. I denne sammenheng bruker den fenomenologiske forskeren ofte semistrukturerte intervju. Dette er også den intervjuformen jeg har valgt i denne studien. Intervju som datainnsamling er den mest anvendte metoden innenfor kvalitativ forskning (Thagaard, 2018, s. 89). Formålet med å intervju er å innhente fyldige og omfattende kunnskaper om enkeltindividets livsverden, og hvilke synspunkter og perspektiver de har om temaer forskeren tar opp. I et forskningsintervju er det i utgangspunktet forskeren som leder an samtalen med utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål som er relevante for studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). For at jeg kan besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene, benytter jeg meg av intervjuformen *semistrukturert intervju*.

Denne intervjuformen har som målsetting å forstå deltakernes perspektiv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). I denne datainnsamlingsmetoden blir kunnskapen skapt i interaksjon mellom forskeren og individet som blir intervjuet. Semistrukturert intervju kjennetegnes av en intervjuform der forskeren ikke er opptatt av å stille spørsmål eller å bringe fram tema i en bestemt rekkefølge, men bestemmer rekkefølgen underveis der det er naturlig å bringe dem fram (Thagaard, 2018, s. 91). Dermed kan forskeren følge informanten sin fortelling, samtidig som en sørger for at temaene som er viktige for problemstillingen blir belyst i samtalen. I et semistrukturert intervju er forskeren åpen for at informanten kan få muligheten til å introdusere tema inn i samtalen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Dermed kan forskeren komme på spørsmål som han ikke hadde kommet på på forhånd. Jeg har valgt den semistrukturerte intervjuformen da temaene og rekkefølgen på spørsmålene bestemmes

underveis (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Temaene og spørsmålene tar utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene som studien belyser.

4.4 Utvalget

Fokuset i dette forskningsarbeidet er rettet mot hvordan norsklærere bruker den nasjonale prøven i lesing i til formativ vurdering. Creswell og Poth (2018, s. 153) presiserer at alle informantene i en fenomenologisk studie må ha erfart fenomenet som blir studert, og kan fortelle om denne erfaringen. For å belyse problemstillingen var det derfor helt avgjørende for meg å finne informanter som hadde praksisbakgrunn og vurderingskompetanse i norskfaget. For å sikre dette har jeg gjort et strategisk utvalg. Ifølge Thagaard (2018, s. 54) baserer et strategisk utvalg seg på at en systematisk velger personer eller enheter som er strategiske i forhold til problemstillingen. Thagaard viser til Mason som karakteriserer utvelgingsprosessen i kvalitative studier som en organisk praksis. Med dette begrepet legger hun vekt på at forskeren kan supplere utvelging av personer eller enheter underveis i prosjektet på bakgrunn av den informasjonen en får på et tidlig stadium i prosessen (Thagaard, 2018, s. 54). Postholm viser til Dukes som sier at antall informanter bør ligge mellom tre og ti personer. I mindre forskningsprosjekter er det tjenlig i forhold til omfang og tidsramme å velge lavest antall personer (2010, s. 43). Jeg har valgt å intervju tre lærere. På en side kan antallet informanter begrense funnene som har fremkommet i studien for å generalisere om dette samsvarer med andre skoler i Norge. På den andre siden kan det å ha få informanter ikke bare være en ulempe, men åpne for muligheten til å grave dypt i det informantene bringer frem.

Jeg forsøkte først å ta kontakt med rektorer på to forskjellige skoler slik at disse kunne rekruttere lærere med relevant faglig bakgrunn. Begge rektorene var positive til temaet, men de klarte dessverre ikke å rekruttere lærere. Jeg måtte dermed finne informanter selv, og dette gjorde jeg ved å ta kontakt i egne fagmiljøer. Jeg måtte bestemme meg for hvilke felles rammebetingelser informantene måtte ha. Det måtte være lærere som arbeidet på ungdomsskolen og underviste i norskfaget. De måtte ha erfaring med gjennomføring av nasjonal prøve og ha vurderingspraksis. Med disse kriteriene i bakhånd, bestemte meg for å bruke tre informanter der alle arbeidet i ungdomsskolen, underviste i norskfaget og hadde nylig overtatt ny 8. klasse etter sommerferien. Informantene var mellom 40-60 år og hadde lang fartstid som lærere.

4.5 Gjennomføring av intervju

I et forskningsintervju er intensjonen å utvikle kunnskap knyttet til en bestemt tematikk. Denne formen for samtale går dypere enn den spontane meningsutvekslingen som foregår i hverdagen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). Kvale og Brinkmann legger vekt på at det kvalitative forskningsintervjuet er preget av en asymmetrisk relasjon (Thagaard, 2018, s. 91). Dette fordi at det er forskeren som planlegger temaer for intervjuet, definerer intervjusituasjonen og driver samtalen framover. Wang og Yan (Thagaard, 2018, s. 91) trekker også fram at det asymmetriske forholdet oppstår fordi det er forskeren som har kontroll over fremdriften i intervjuet og definerer hva som er tilstrekkelig informasjon på hvert tema. Det er derfor opp til forskeren til å ta initiativet og å føre intervjuet videre. Fog fremhever også dette asymmetriske perspektivet, ved at informantene som på sin side forplikter seg til å være åpen og fortrolig, mens forskeren ikke utsettes for spørsmål på samme måte (Thagaard, 2018, s. 91). Dette var noe jeg erfarte når jeg intervjuet mine informanter. Det var derfor viktig at jeg fikk en god relasjon til informantene, slik at de følte seg komfortable i intervjusituasjonen. Dette gjorde jeg ved at vi hadde det Postholm (2010, s. 83) kaller en oppvarmingsamtale i forkant av intervjuet. Dette var en uformell og hverdagslig samtale som bidro til en avslappet stemming mellom meg som forsker og informantene.

Jeg tok selv kontakt med informantene for å spørre om de kunne tenke seg å være med i studien. I denne korrespondensen lot jeg informantene velge tid og sted. Intervjuet ble gjennomført på arbeidsplassen til hver informant, og til et tidspunkt der informanten hadde god tid. Jeg avgrenset intervjuene til at de varte rett i overkant av 30 minutter. Intervjuene ble gjennomført i rom som var stille, slik at det ikke var forstyrrende momenter rundt oss, og at det ikke kom ulyder på lydopptakeren. Intervjuet startet med at jeg fortalte om studiens formål og at informantene hadde mulighet til å trekke seg fra prosjektet, dersom dette ville være ønskelig i løpet av prosessen. Samtykkeskjema ble underskrevet og jeg informerte om hvorfor jeg ønsket å ta opp samtalen på lydopptaker, og at dette var meldt inn til NSD.

Postholm (2010, s. 79) viser til Rubin og Rubin som sier at forskeren, som en del av forberedelsene til et intervju, bestemmer seg for noen hovedspørsmål. I tillegg gjør forskeren seg opp en formening om hvordan disse spørsmålene skal bli fulgt opp for å få tak i mer inngående informasjon. I mine intervju fulgte jeg den ene modellen som Rubin og Rubin beskriver. Denne kalles for «tre med grener»- modellen. Her beskrives stammen som det sentrale emnet og grenene som temaene i forbindelse med hovedemnet. Ifølge Postholm (2010, s. 79) er denne modellen mest naturlig å bruke i et fenomenologisk intervju. Som

forsker ville jeg få problemer dersom jeg ikke fulgte en mal og lot hver informant få lov å styre intervjuet i sin retning. Jeg ville kanskje få det vanskelig med å holde en felles struktur i intervjuene og å fange opp den felles underliggende meningen. Jeg lot informantene få snakke mest mulig. For å vise informantene at jeg fulgte med, gav jeg små tilbakemeldinger som nikk, anerkjennende lyder og et kroppsspråk som viste at jeg var interessert. Jeg brukte bevisst ordet «beskrive» i spørsmålene jeg stilte. En sentral del av fenomenologien er nettopp at informantene skal komme med sin opplevelse av fenomenet. Informantene svarte ulikt i hvert intervju. Noen hadde mye å si på noen tema, og tok opp nye som de mente var relevante, mens andre var kortfattet. Dette førte til at noen av intervjuene tok litt lengre tid, mens noen tok kortere tid.

Rubin og Rubin trekker fram at oppfølgingsspørsmål har som hensikt å innhente forklaringer knyttet til tema, begreper eller hendelser som informanten presenterer i løpet av intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122). Noen ganger var det nødvendig å stille informantene oppfølgingsspørsmål som førte samtalen i den retning jeg ønsket. Som forsker måtte jeg ha en aktiv rolle i intervjusituasjonen der jeg stilte nye spørsmål til det informantene akkurat hadde fortalt, slik at jeg fikk mer utfyllende og detaljrik informasjon. Noen ganger var det også nødvendig å utdype for informantene om hva jeg la i spørsmålene.

4.6 Transkriberingen

I etterkant av intervjuene, transkriberte jeg muntlig samtale til tekst. Når en overfører intervjusamtalen til tekst, får vi en begrenset rekonstruksjon av intervjusituasjonen (Thagaard, 2018, s. 111). Kvale og Brinkmann forklarer at det er utfordringer knyttet til overgangen fra samtale til tekst når intervjusamtaler som foregår mellom to personer, blir abstrahert og fiksert i en skriftlig form. Noen av disse utfordringene er at det kan være vanskelig å rekonstruere hvordan intervjupersonens nonverbale kommunikasjon var, som kroppsholdning og gester (Thagaard, 2018, s. 111). Tholander og Cekaie poengterer at det er viktig at forskeren selv transkriberer opptakene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 164). Jeg prøvde å transkribere intervjuet så snart som mulig etter gjennomføringen slik at jeg enda kunne huske den nonverbale kommunikasjonen med informanten. Jeg transkriberte intervjuet i Word samtidig som jeg lyttet til samtalen. Ved at jeg transkriberte like etter gjennomføringen, kunne jeg notere ned hva informanten kommuniserte ved at de for eksempel pekte på noe de hadde på arket foran seg eller at de gjorde ulike gester. Dette hadde jeg kanskje ikke husket like godt i etterkant dersom jeg hadde utsatt å transkribere.

Selve transkripsjonen var en tidkrevende prosess. Fordelen med at jeg brukte lydopptaker var at jeg kunne endre hastigheten på lydfilen jeg lyttet til, slik at jeg kunne høre informantene snakke saktere på lydopptaket enn det de gjorde i virkeligheten. Dette gjorde at ord som informantene sa utydelig eller raskt og dermed var vanskelige å forstå, hadde en kontekst likevel. Jeg kunne høre sammenhengende på intervjusamtalen, istedenfor å pause og spole tilbake. Flere av informantene gikk i rolle i intervjuet, der de gikk dramatiserte samtaler mellom lærer og elev for å poengtere synspunkter og forklaringer. Dette satte jeg i hermetegn. Gester og peking satte jeg i parentes der jeg skrev ned hva informanten pekte på eller hva som ble ment. Jeg transkriberte ortografisk på bokmål istedenfor å skrive på informantens dialekt, slik at jeg kunne bruke søkefunksjonen i Word for å lett finne fram ord og uttrykk i senere tid.

Når det gjelder å gjennomføre et forskningsintervju, må man som forsker både ha kunnskap om studiens tema og prosessen det innebærer å gjennomføre intervjuet med informantene. Når jeg i etterkant satt igjen med transkripsjonene mine og var i gang med analysearbeidet, oppdaget jeg at jeg gjerne skulle ha stilt informantene flere oppfølgingsspørsmål, fått dem til å begrunne svarene sine i større grad enn det de gjorde og holdt samtalen innenfor relevante temaer for studiens forskningsspørsmål. I etterkant fikk jeg inntrykk av at informantene trakk inn generelle svar for den hverdagslige praksisen sin, istedenfor å holde seg spesifikt til erfaringene deres vedrørende nasjonale prøver. Sett i lys av dette, skulle jeg spurt informantene mer inngående og direkte om de selv opplevde om de hadde nok kunnskaper om nasjonale prøver, og hvordan de opplevde skolens ledelse som pådriver for å følge opp og arbeide prøvens resultater.

4.7 Analyse

Analysen av de tre transkriberte intervjuene er basert på en tematisk analyse. Ifølge Van Manen (2016) kan forskeren benytte ulike tilnærminger for å frambringe tema og innsikt. Disse er at

- i) forskeren leser hele teksten og utformer en setning som dekker hele meningsinnholdet,
- ii) forskeren leser teksten mange ganger for å finne hvilke uttalelser som er essensielle eller gir uttrykk for fenomenet eller erfaringen som blir beskrevet. Disse kan danne utgangspunkt for utviklingen og skrivingen av teksten, og
- iii) at forskeren retter oppmerksomheten mot hver enkelt setning eller klaser av setninger, og vurderer om disse kan uttrykke erfaringen som beskrives. Ifølge Postholm og Jacobsen, (2018, s. 161-162) prøver forskeren således å identifisere tematiske uttrykk og uttalelser som får frem meninger knyttet til erfaringen.

Jeg sorterte materialet etter bestemte kriterier med utgangspunkt i intervjuguiden. Teorier fungerer som briller når en analyserer, og med å bruke teori er det med på å gi forskningsarbeidet retning (Postholm, 2010, s. 100), og på denne måten opplevde jeg en interaksjon mellom teori som ble studert og data som skulle analyseres. Videre påpeker Postholm (2010, s. 100) at bruk av teori vil hjelpe forskere som undersøker kjente arenaer, til å distansere seg og dermed betrakte og analysere de ulike handlingsmønstre som utspiller seg. Postholm (2010, s. 105) definerer dataanalyse som «en prosess hvor forskeren får mening ut fra sine data. Denne prosessen innebærer at en helhet blir plukket i stykker for deretter å bli analysert». Med dette mener Postholm (2010, s. 105) at ved å analysere enkeltdeler vil vi få en bedre forståelse for det fenomenet vi studerer.

Jeg startet analysearbeidet under transkriberingen ved å lete etter mønster og kategorier. Etter hvert som jeg ble bedre kjent med materialet, ble teorien koblet opp rundt de mønstrene og fellestrekkene som kom frem av transkripsjonen. Jeg brukte Excel i arbeidet med å analysere intervjuene. Jeg kunne brukt andre analyseprogrammer som for eksempel HyperReaserch, men siden jeg hadde få informanter og et mindre datamateriale valgte jeg å bruke Excel. De tre informantene er anonymisert, og jeg har derfor valgt å gi dem fiktive navn i denne oppgaven; Camilla, Henrik og Amalie.

Jeg kodet intervjuene ut fra teoretiske begrep og hadde en deduktiv tilnærming til analyseprosessen. Dette samsvarer med Postholm (2010, s. 75) når hun sier at en deduktiv forsker har utarbeidet et sett av variabler som ikke endres i løpet av forskningsprosessen. Intervjuguiden, sammen med teorien gav retning for analyseprosessen. Med utgangspunkt i intervjuguiden samlet jeg kodene under hvert sin kategori. Kategoriene ble: informantenes forståelse av fagbegreper, før nasjonale prøver og etterarbeid etter nasjonale prøver. I analysen har jeg brukt en tabell som jeg har kategorisert funnene i. Jeg har forsøkt å systematisere funnene i en tidslinje for å få oversikt over hele den formative prosessen i arbeidet med nasjonale prøver. I analyse- og drøftingskapittelet har jeg lagt vekt på sitat fra informantene for å få fram deres opprinnelige mening i størst mulig grad. Disse sitatene er skrevet i kursiv.

Kategori 2: Før nasjonale prøver	Sitat A	Sitat H	Sitat C	Funn	Teoretisk validitet
Spørsmål 1	Vi får ikke noe informasjon om hva slags resultater de har hatt på nasjonale prøver tidligere	Som en prøve brukt til vurderingsgrunnlag vet jeg ikke om den er så valid. Jeg kan bruke deler av den som kartlegging, mer enn en "vanlig prøve".	Vi i ungdomsskolen burde fått resultatene fra barneskolen.	Sier de ikke har informasjon fra tidligere prøver.	Rammeverk: Grunnleggende ferdigheter, formativ vurdering, opplæringsloven, PAS-prøvesystemet
Spørsmål 1			Kunstig. Synes den er ulik. På Østlandet fritar de alle ... for å pynte på resultatene.	Ser på NP som et politisk verktøy for å rangere skoler. "Gamle myter lever fortsatt". Lærerne kan være påvirket av tabloid oppfatning om at NP rangerer skoler.	Rammeverk: Fritak fra nasjonale prøver
Spørsmål 2	Vi har brukt litt tid på å snakke om hvordan prøven er, og hva vi som lærere bruker resultatet til. Elevene øver seg enten alene eller i små grupper.	De får øve seg på prøveeksemplar som ligger ute på nettet. Dette er for at det ikke skal være et helt nytt format.	De får alltid øve i norsktimer i forkant av prøven, så de vet hvilken type prøve det er.	Braker gamle prøver eller eksempeloppgaver for å sette seg inn i prøveformen. A beskriver læringsvenner når elevene arbeider i små grupper.	Rammeverk: Gjennomføring av prøven (UDIR). Proksimal utviklingszone.
Spørsmål 4	Å forstå ulike tekster ved å bruke forskjellige måter å lese og hente ut informasjon på. Vi diskuterer bruk av gode lesestrategier på trinnmøter, for at elevene skal bruke dem i alle fag.	At eleven ut ifra formatet på teksten skjønner hvilken strategi/metode han skal bruke. Vi ser tydelig at elever fra den ene barneskolen har jobbet mer med lesestrategier enn den andre. Min jobb i forkant av NP å minne dem på å benytte lesestrategier.	Ulike måter å lese på. BISON og førlesingsfase for eksempel.	A og H viser kompetanse i den grunnleggende ferdigheten lesing. C nevner ikke bruk av lesestrategier opp mot NP.	Lesestrategier, lese forståelse, literacy, lesing som grunnleggende ferdighet, formativ vurdering

Tabell 1: Skjermutklipp av kategorisering av datamateriale i Excel.

I tabellen jeg utarbeidet for å analysere de transkriberte intervjuene, sorterte jeg først de tre hovedkategoriene. Deretter valgte jeg ut relevante intervju spørsmål, og deretter hvilke sitat fra informantene som samsvarte med kategorien. I tabellen skrev jeg også inn funn og til slutt teoretisk validitet. I analyseprosessen var det noen ganger en utfordring å trekke ut essensen i hvert spørsmål, i størst grad hvis det var flere interessante perspektiver som ble løftet fram på det samme spørsmålet. Dette løste jeg ved å lage flere rader med samme intervju spørsmål, men at jeg trakk fram de ulike perspektivene informantene løftet fram på hver rad. Jeg opplevde at denne tabellen bidro til en oversiktlig måte å strukturere datamaterialet mitt på.

4.8 Etske perspektiver

Ulike paradigmer eller perspektiver på verden fungerer som utgangspunkt eller rammeverk for forskningen (Postholm & Madsen, 2006, s. 49). Postholm og Madsen (2006, s. 50) trekker fram ulike etiske koder en må rette seg inn etter innenfor det konstruktivistiske paradigmet, et paradigme denne oppgaven faller under. Formålet med et intervju i det konstruktivistiske paradigmet er å avdekke virkeligheten, slik den oppleves av de som lever i den (Postholm & Madsen, 2006, s. 50). En skal være åpen om mål og fokus rundt studien og en skal passe seg for å forlede informantene for å få tilleggsinformasjon som kan være irrelevant til studien. Samtidig kan det noen ganger innenfor det konstruktivistiske paradigmet være nødvendig å

skjule de egentlige meningene og målene. Postholm og Madsen (2006, s. 51) trekker fram at i noen tilfeller kan informanten forandre adferd i den settingen en ønsker å undersøke dem i, dersom de får full innsikt i hensikten, fokuset og målet med studien. Det er forskeren som må ta avgjørelser rundt disse spørsmålene. I intervjuene med informantene fortalte jeg om studiens overordnede tema, og vi hadde en samtale ut ifra informasjonsskrivet (se vedlegg 2) der de samtykket til å delta i studien.

Før en gjennomfører et intervju, er det er mange etiske spørsmål å tenke gjennom. Kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser eller problemer i deres naturlige setting. Som kvalitativ forsker vil en derfor ha et nært forhold til forskningsdeltakerne. Ifølge Postholm (2010, s. 142) vil forskeren måtte foreta etiske overveielser både før, i løpet av og etter samtalene med forskningsdeltakerne. Forskningsforløpet varer altså helt til forskningsresultatet foreligger som ferdig tekst. Som forsker har jeg både ansvar for informantene, samt et ansvar for at de resultater som studien presenterer er av verdi, kontrollert og verifisert.

Når en benytter seg av kvalitative forskningsmetoder, vil en ofte få tilgang til menneskers personlige og nærgående livsfortellinger. Etiske perspektiv relatert til ivaretagelse av deltakerne er derfor en viktig side av det å gjennomføre et kvalitativt forskningsprosjekt (Del Busso, 2018, s. 118). Jeg meldte inn prosjektet mitt til NSD og fikk godkjenning til å gjennomføre prosjektet (se vedlegg 1). Deretter måtte jeg få samtykke fra mine informanter for deltakelse i forskningsprosjektet, via et informasjonsskriv (se vedlegg 2). Det forskningsetiske samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig, og det bør være dokumenterbart (NESH, B:15, 2021). I informasjonsskrivet utarbeidet jeg en tekst som var forståelig for informanten og der det kom fram hva det innebar å delta, samt at deltakelse var frivillig. Jeg måtte også kommunisere hva jeg skulle bruke datainnsamlingen min til, og at jeg ville behandle dataene varsomt med bakgrunn i regelverket om personvernopplysninger.

Da jeg intervjuet med lydopptak ville jeg få tilgang til informantenes personopplysninger. I forhold til dette måtte jeg opplyse til informantene at deres anonymitet ble ivarettatt (NESH, B:20, 2021), og forsøkte å opprette en tillit slik at de ville dele sine erfaringer og meninger, uten at de måtte være redde for å bli gjenkjent i senere tid. Jeg navngav filer og annet datamateriale slik at dette ikke kunne spores tilbake til informanten. En fordel med at informantene er anonyme, er at de i større grad kan være åpne og dele erfaringer.

All forskning skal bygge på god henvisningsskikk (NESH, A:8, 2021). Dette for å vise til andres arbeid og anerkjenne disse, samt at det er en forutsetning for å etterprøve påstander og argumentasjon. I min studie har jeg gjennom hele prosessen arbeidet med at henvisninger er spesifikke og at innholdet kan gjenfinnes og tolkes i sin opprinnelige kontekst.

5 Analyse og drøfting

I dette kapittelet vil jeg presentere resultatene som har fremkommet gjennom arbeidet med analysen, og deretter drøfte funnene opp mot teori. I dette kapittelet vil jeg gjennom hele drøftingen vise til informantsitat fra intervjuene. Disse er skrevet i kursiv.

Studiens problemstilling er: *Hvordan benytter norsklærere på 8. trinn den nasjonale prøven i lesing til å gi formativ vurdering av elevenes leseforståelse?*

Videre har studien følgende forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan forstår lærerne «formativ vurdering» og «letestrategier» knyttet til arbeid med leseforståelse?
- 2) Hvilke erfaringer har lærerne med å bruke den nasjonale prøven til å gi formativ vurdering før og etter gjennomføringen?

Resultatene presenteres i tre hovedkategorier som er relatert til forskningsspørsmålene. Gjennom koding og tolking av materialet har jeg systematisert data i underkategorier. Data fra de tre forskningsintervjuene blir analysert og drøftet ved hjelp av relevant teori, forskrifter og rammeverk. Gjennom analysen har jeg forsøkt å belyse informantenes forståelse av begrepene *formativ vurdering* og *lesestrategier*. Videre har jeg sett på hvordan lærerne opplever den nasjonale prøven i lesing og hvordan dette bidrar i det formative vurderingsarbeidet i etterkant av prøven. Formålet med analysen er å få frem informantenes opplevelse om hvordan den nasjonale prøven kan benyttes til å gi formativ vurdering av elevenes leseforståelse. Jeg vil presentere en oppsummering av funnene etter hver hovedkategori.

5.1 Kategori 1: Informantenes forståelse av fagbegreper

Ett av studiens forskningsspørsmål skal belyse hvordan informantene forstår fagbegreper som formativ vurdering og lesestrategier. I denne hovedkategorien vil jeg vise til funn som beskriver informantenes forståelse av disse begrepene.

5.1.1 Formativ vurdering

På spørsmål om hva informantene legger i begrepet *formativ vurdering*, belyser de ulike sider ved denne vurderingsformen. Alle tre informantene nevner tilbakemeldinger gitt i ulike tidsspenn². Ifølge Dysthe (2008) er et kort tidsspenn time for time og dag for dag, mens et

² Omtalt i kapittel 3.2.1

mellomlangt tidsspenn kan være mellom en og fire uker og kan handle om elevenes læringsarbeid innenfor en periodeplan.

Amalie beskriver formativ vurdering som at *formativ vurdering er skriftlige eller muntlige tilbakemeldinger og tips til videre arbeid. Ulike mål. Elevene får tilbakemeldinger jevnt og trutt, men det blir ikke så mye skriftlige tilbakemeldinger.* Det kan se ut som at Amalie gir tilbakemeldinger til elevene både i et kort og mellomlangt tidsspenn når hun sier at hun gir elevene tilbakemeldinger og tips jevnt og trutt. Dette tolker jeg som at hun følger med på elevenes læring og gir dem konkrete tilbakemeldinger og tips til hvordan elevene kan komme seg videre i prosessen. Ved at elevene på daglig basis får tilbakemeldinger i et kort tidsspenn, kan det bidra til at elevene får umiddelbare tilbakemeldinger og innsikt i hva de gjør bra akkurat nå og hva som kan forbedres. Ifølge Hatties (2013) barometer for faktorer som har positiv effekt på læring er både tilbakemeldinger og motivasjon faktorer som gir god effekt. Faktorer som har effekt over vippepunktet på 0,40 er definert som tiltak som gir positiv læring. Tilbakemelding er rapportert til å ha en effekt på 0,73 og motivasjon 0,48. Slike konkrete tilbakemeldinger kan bidra til å øke elevens motivasjon og selvtillit og ha en positiv virkning på elevenes læring.

Amalie nevner også at formativ vurdering inneholder ulike mål. Jeg tolker dette som mål elevene skal nå, og at hun skal hjelpe dem til å nå disse. Sadler (1989) legger vekt på at tilbakemeldinger skal hjelpe eleven til å nå et ønsket nivå. Ved å kombinere ulike tidsspenn å gi tilbakemeldinger på, som det korte, mellomlange og det lange tidsspennet, kan det hjelpe elevene å få en bred innsikt på det nåværende nivået, ved å få konstruktive tilbakemeldinger på dette tidspunktet. Samtidig kan tilbakemeldinger på lang sikt bidra til å identifisere områder elevene trenger å jobbe med, og dermed se sin faglige utvikling over tid. Dette samsvarer med Dysthe (2008) som sier at det langsiktige tidsspennet kan hjelpe elevene å identifisere langsiktige mål og sette forventinger til egen læringsprosess. Å kombinere ulike tidsspenn å gi elevene tilbakemeldinger på, kan bidra til å styrke læringen på ulike måter, samt hjelpe læreren i å oppdage og identifisere utfordringene elevene møter og dermed justere undervisningen sin for å møte deres ulike behov.

Henrik sier at formativ vurdering kan være *karakterer fordi det er et krav og forventning. Synes karakter er bortkastet tid fordi elevene bare ser på tallet, men ikke på begrunnelsen. Det som er mest effektivt er de tilbakemeldingene eleven får muntlig i forkant og etterkant av vurderingssituasjonen.* Jeg forstår dette utsagnet som at Henrik synes det er mest nyttig å være i dialog med eleven om læringen deres, gjerne fordi elevene ikke ser på grunnvingen

og dermed kanskje ikke tar med seg tilbakemeldingen de får sammen med karakteren videre i læringsarbeidet. Engh og Gran (2021, s. 122) argumenterer også for at muntlig respons ofte er mer effektiv enn skriftlig. Dette kan skyldes at det er lettere å få til en dialog der eleven får anledning til å komme med egne vurderinger og si ifra dersom lærerens vurdering ikke blir forstått. På denne måten kan mange misforståelser unngås og oppklares, i tillegg til at læreren blir kjent med elevens måte å tenke på og dermed øke sannsynligheten for at framovermeldingene treffer elevens læringsbehov.

Videre sier Henrik at *i etterkant av et skriftlig arbeid har jeg pleid å gi elevene den skriftlige tilbakemeldingen min, for at de selv skal sette karakter på arbeidet*. Med dette utsagnet beskriver Henrik egenvurdering, som er et viktig prinsipp i opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Engh og Gran trekker fram at elever som skal vurdere eget arbeid må kjenne til kompetansemål og vurderingskriterier (Engh & Gran, 2021, s. 89). Videre argumenterer Engh og Gran for at elever som vurderer seg selv får faglig vekst og utvikling, da de integrerer bevisstgjøring om mål og kjennetegn for måloppnåelse. Egenvurdering og det å sette karakter på eget arbeid er ifølge Hattie (2013) det som gir den aller beste effekten på læringsutbyttet, med en effekt på 1,44.

En begrunnelse for å gi karakterer er at elevene skal vite hvordan de ligger an i forhold til kompetansemålene i læreplanen (Engh & Gran, 2021, s. 72). Engh og Gran trekker fram at karakteren i seg selv ikke gir informasjon om elevens prestasjoner og ikke gir veiledning til videre arbeid mot læringsmålet. Flere lærere viser til erfaringer som tilsier at elevene ikke bryr seg om tilbakemeldinger når de ledsages av karakterer, og tilbakemeldinger på elevprestasjoner i skriftlige eller muntlig form viser seg å være mest effektive (Engh & Gran, 2021, s. 72). Dette samsvarer med Henriks utsagn om hans egne erfaringer om at elevene bare ser på karakteren, men ikke på tilbakemeldingen.

Henrik nevner også framovermeldinger som en del av det han legger i begrepet *formativ vurdering*:

Det er framovermeldinger til elevene som forteller hva de mestrer og hva neste steg i læringen blir. Den formative vurderingen er den vanskeligste biten av det faglige arbeidet som lærer, fordi jeg må finne ut hva som er neste steg for akkurat den eleven, uavhengig hvilket nivå de er på. Å gi de rette tilbakemeldingene på det rette tidspunktet i rett format og i rett mengde er det jeg legger i begrepet.

Henrik trekker her fram prinsipper om tilpasset opplæring, og problematiserer utfordringer i forhold til dette i form av jobben det krever å finne informasjon, analysere denne informasjonen og avgjøre hva neste steg for eleven blir i læringsløpet basert på hva lærer har funnet ut at eleven trenger. Henrik har dermed en forståelse som samsvarer med vurderingsforskriften intensjoner og prinsippene innen undervisvurdering og formativ vurdering, jf. vurderingsforskriften §3-10 (Forskrift til Opplæringsloven, 2020). Prinsippene i forskriften forklarer at elevene blant annet skal forstå hva de skal lære og hvilke forventninger som gjelder, de skal få kjennskap til hva de mestrer og få veiledning om hvordan de kan arbeide fremover for å øke egen kompetanse. Vurderingspraksisen Henrik beskriver i utsagnet ovenfor samsvarer også med Black og Wiliam sine tre prinsipper som formativ vurdering bygger på, ved at han har funnet bevis for hvor eleven er i læringsprosessen, han har etablert hvor eleven skal og hva som må gjøres for å få eleven dit (Black & Wiliam, 2009, s. 7).

Camilla sier at formativ vurdering er *vurderingsskjema, vurdering med tilbakemelding, framovermeldinger og egenvurdering. Elevene må vite om hvilke vurderingskriterier de blir vurdert ut ifra.* Camilla gir her et detaljert bilde av sin forklaring av formativ vurdering, og trekker inn formative vurderingsprosesser som vurderingsskjema, vurdering med tilbakemelding, framovermeldinger og egenvurdering. Camilla nevner også bruk av kriterier i sammenheng med vurderingsarbeidet. Det kommer fram bruk av elevmedvirkning når hun sier *elevene mine fikk en oppgave og de fikk velge vurderingsform selv. Det kunne være muntlig, skriftlig eller for eksempel film.* Camilla viser også til at hun dokumenterer elevenes nivå og hvordan hun bruker dette videre i elevens læring; *det er viktig å dokumentere, og i dokumentasjonen må det inneholde hva elevene kan, undervisvurdering og vurderingsskjema med kriterier.* Dette ser jeg i sammenheng med vurderingsforskriften³, som sier at elevene har rett til vurdering jf. § 3-2. Å ha rett til vurdering innebærer undervisvurdering og en dokumentasjon av opplæringen. Undervisvurderingen skal fremme læring, samt bidra til lærelyst der elevene blir inkludert og har medvirkning, noe jeg tolker som at Camilla gjør når hun sier at elevene får velge hvordan de vil bli vurdert ut ifra et vurderingsskjema med kriterier. Dette samsvarer med de formative vurderingsprinsippene jf. § 3-10 i vurderingsforskriften.

³ Omtalt i kapittel 2.1

5.1.2 Lesestrategier

I norskfaget er grunnleggende ferdigheter i lesing blant annet å lese digitalt, beherske lesestrategier tilpasset formålet med lesingen og å kunne lese sammensatte tekster som inneholder skrift, grafikk, tall og andre uttrykksformer. Elevene skal også kunne tolke og reflektere over tekster for ulike formål og av ulik lengde⁴ (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette beskriver i stor grad hva elevene leser i den nasjonale prøven, der de møter tekst med alle de multimodale elementene nevnt ovenfor.

På spørsmål om hva lærerne legger i begrepet *lesestrategier*, forstår Amalie lesestrategier som *å forstå ulike tekster ved å bruke forskjellige måter å lese og hente ut informasjon på*. Hun sier at kollegiet på skolen *diskuterer bruk av gode lesestrategier på trinnmøter for at elevene skal benytte dem i alle fag*. Amalie sine beskrivelser samsvarer i stor grad med hva den grunnleggende ferdigheten lesing blir beskrevet som i læreplanen, og passer sammen med de tekstene elevene møter i den nasjonale prøven. Mange av tekstene elevene møter inneholder alle de ulike multimodale elementene nevnt ovenfor⁵, som skrift, grafikk, tall og andre uttrykksformer. Tekstene den nasjonale prøven er ofte sammensatte med flere konkurrerende elementer, med tilhørende oppgaver der elevene må tolke og reflektere for å avgi rett svar.

Når Amalie sier *å forstå ulike tekster ved å bruke forskjellige måter å lese på*, kobler hun bruk av lesestrategier opp mot leseforståelse, noe som kan relateres til hva Bråten (2007, s. 11) legger i begrepet, nemlig at leseforståelse er en prosess der leseren utvinner og skaper mening ved å samhandle med teksten. At Amalie forteller at de diskuterer bruk av gode lesestrategier på trinnmøter, tolker jeg at lærerne anser lesestrategier som noe som kan bidra til læring og forståelse av tekster de leser, noe også Roe (2014, s. 84) argumenterer for, som sier at skolen har et ansvar for å gjøre elevene i stand til å bruke lesingen til å lære. Henrik forstår lesestrategier som *at leseren ut ifra tekstens format, skjønner hvilken strategi som bør brukes*.

Rammeverket⁶ til nasjonale prøver forteller at elevene vil møte tekster til ulike formål, med ulik utforming og forskjellige medier, samt at de må være bevisste på hvilken påvirkningskraft tekster har i ulike kontekster. Dette kan også beskrives som literacy⁷.

Blikstad-Balas (2016, s. 76) trekker fram at skolens literacy ofte er slik at tekstene elever møter i lærebøker, eller i dette tilfellet nasjonale prøver, veksler mellom mange ulike sjangre

⁴ Omtalt i kapittel 2.5

⁵ Se eksempeloppgave fra nasjonal prøve i kapittel 2.3

⁶ Omtalt i kapittel 2.3

⁷ Omtalt i kapittel 3.4.1

som skjønnlitterære tekster, saktekster, metakommentarer av ulike slag og oppgaver til elevene. Blikstad-Balas (2016, s. 76) argumenterer for at det kreves en aktiv lærer som oppfordrer elevene til å innta et metaperspektiv på hva slags tekster de egentlig leser, noe som krever at de har leseforståelse og literacy, gjerne omtalt som tekstkompetanse (Roe, 2014, s. 34). Jeg ser Amalie og Henrik sin forståelse av lesestrategier i sammenheng med dette, og jeg tolker det som at de driver en undervisningspraksis der de introduserer forskjellige typer tekster til elevene med ulikt formål og gir dem ulike verktøy for å forstå, tolke og reflektere over tekster de leser, i form av lesestrategier.

Camilla beskriver lesestrategier *som ulike måter å lese på. BISON og førlesingsfase for eksempel*. Hun nevner derimot ikke bruk av lesestrategier opp mot nasjonal prøve, eller at lesestrategier er strategier leseren benytter for å forstå og konstruere mening fra tekst. Camilla nevner allikevel noen lesestrategier, som BISON og førlesingsfase. Disse er strategier Brevik et al. (2019, s. 63) kaller for fordypningsstrategier, som handler om å aktivere forkunnskaper om tekstens tema og koble disse opp mot tekstinnholdet. Det er gjort undersøkelser som viser klare sammenhenger mellom fordypningsstrategier og elevens leseforståelse (Brevik et al, 2019, s. 64). Én av tre leseprosesser nasjonale prøver måler, er å finne informasjon i tekster. Å benytte lesestrategier som BISON og førlesingsfase kan hjelpe eleven til å skaffe seg et overblikk og informasjon om teksten, som å forstå organiseringen av teksten og oppfatte de relevante innholdselementene. Tekstene i nasjonale prøver i lesing er ofte sammensatte og inneholder konkurrerende og motstridende informasjon. At Camilla nevner disse to spesifikke strategiene kan kanskje tyde på at det er to strategier hun anser som nyttige for elevene å benytte for å forstå innholdet i ulike tekster.

5.1.3 Oppsummering

Når det gjelder informantenes forståelse om hva begrepet formativ vurdering innebærer, nevner alle at det er tilbakemeldinger som kan være både skriftlige og muntlige. Disse tilbakemeldingene har som formål å hjelpe videre i læringsprosessen, noe som samsvarer med Hatties definisjon på tilbakemeldinger, nemlig at det er informasjon som gis til eleven som omhandler deres prestasjoner og har som hensikt å øke elevens forståelse og forbedre deres fremtidige prestasjoner (Hattie, 2013). I tråd med Hatties barometer for effektiv læring, nevner informantene bruk av tilbakemeldinger som igjen kan ha innvirkning på elevenes motivasjon. Begge disse faktorene har ifølge Hattie positiv effekt på elevenes læring, der tilbakemeldinger har en effekt på 0,73 og motivasjon 0,48 (Hattie, 2013).



Modell 3: Mine funn omkring informantenes forståelse av fagbegreper.

To av informantene nevner også egenervering som et nyttig verktøy i det formative vurderingsarbeidet. Det kommer fram at elevene får mer utbytte av å sette karakter på eget arbeid enn ved å få karakteren fra læreren, da informantene opplever at eleven da ikke tar til seg tilbakemeldingen som tilhører karakteren. Engh og Gran (2021) viser til at karakterer i seg selv ikke gir informasjon og veiledning mot læringsmålet, men viser seg å være mest effektive når de ledsages av tilbakemeldinger i skriftlig eller muntlig form. Ifølge Hattie er egenervering og det å sette karakter på eget arbeid noe av det som gir best læringsutbytte, med en effekt på 1,44. Informantenes beskrivelser av formativ vurdering kan ses i sammenheng med vurderingsforskriften og dens prinsipper for undervisvurdering, som sier at elevene må få kjennskap til hva de skal lære og hvilke forventninger som gjelder, samt å få kjennskap til hva de mestrer. Videre skal elevene få veiledning om hvordan de kan arbeide framover for å øke egen kompetanse.

Læreplanen fastslår at lesing i norskfaget innebærer å lese digitalt og å beherske letestrategier for å kunne lese sammensatte tekster. Når det gjelder informantenes forståelse av begrepet lesestrategier, kommer det fram at alle informantene mener det innebærer å forstå ulike tekster ved å benytte forskjellige måter å lese for å hente ut informasjon fra teksten. Tekstene i

den nasjonale prøven i lesing har ofte multimodale tekster som er satt sammen av ulike elementer som tekst, tall, kart, grafikk og andre uttrykksformer. Informantenes forståelse av lesestrategier kan sammenlignes som ulike verktøy elevene må benytte for å forstå, tolke og reflektere over tekster de møter i den nasjonale prøven.

5.2 Kategori 2: Før nasjonale prøver

Denne hovedkategorien tar for seg hva informantene beskriver at de gjør før gjennomføringen av nasjonale

prøver. Kategorien «Før nasjonale prøver» viser til informantenes forståelse av den nasjonale prøven og hvordan de forbereder elevene til å gjennomføre den, både i format og de ulike teksttypene.



Modell 4: Tidslinje av den formative prosessen.

5.2.1 Informantenes forståelse av nasjonal prøve i lesing

Nasjonale prøver måler hvordan elevens leseferdigheter samsvarer med beskrivelsen av lesing som grunnleggende ferdighet, og resultatet er en del av elevens underveisvurdering som skal benyttes fram til den summative vurderingen settes⁸. Henrik sier at *som en prøve brukt til vurderingsgrunnlag, synes jeg ikke den er så veldig valid. Jeg kan bruke deler av den som kartlegging, mer enn en vanlig prøve.* Med dette utsagnet kan det se ut til at Henrik forstår prøven som et kartleggingsprøve. Det kan tyde på at Henrik sammenligner den nasjonale prøven med en prøve der det gis en score eller karakter gitt ut ifra hvilken kompetanse eleven har på dette tidspunktet. Nasjonal prøve har en verdi i forhold til formativ vurdering og prøven kan benyttes som et verktøy for framtidige formative prosesser. Resultatet til eleven skal danne grunnlag for underveisvurdering og kvalitetsutvikling, og må ses i sammenheng med andre prøveformer (Utdanningsdirektoratet, 2022b).

Samtlige av informantene forteller at de ikke har fått informasjon om elevenes tidligere resultater på nasjonal prøve i lesing fra 5. trinn. Amalie sier at *vi får ikke noe informasjon om hva slags resultater elevene har hatt på nasjonale prøver tidligere.* Dette er noe Camilla også opplever når hun sier *vi i ungdomsskolen burde fått resultatene fra nasjonale prøver fra barneskolen.* Henrik sier også at *vi får ikke noe informasjon om resultater elevene har fått tidligere, bare om noen eventuelt har blitt utredet for dysleksi.* Det er ingen av informantene

⁸ Omtalt i kapittel 2.3

som nevner PAS-systemet. Dette forstår jeg som at informantene ikke benytter seg av PAS-prøvesystemet, der elevenes resultater følger opplæringsløpet deres. Både ungdomsskole og avgiverskole kan følge med på elevenes tidligere og fremtidige resultat.

PAS er forkortelse for prøveadministrasjonssystem, og er et system som blir benyttet i gjennomføringen av nasjonale prøver, der elevene blir registrert og meldt på i forkant av prøven og der resultatene fra alle nasjonale prøver elevene har gjennomført blir registrert. Etter gjennomført prøve får elevene poeng etter hvor mye rett de har svart, som blir omregnet til mestringsnivåer på bakgrunn av hvor mange skalapoeng elevene fikk. Vanskelige oppgaver blir tillagt mer vekt og har større betydning enn de lettere oppgavene. I PAS-systemet gis det en rapport etter gjennomført prøve som gir informasjon om elevgruppen, enkeltelevne og oppgavens vanskelighetsgrad (Roe et al., 2018, s. 35 - 36). Roe (2014, s. 189), argumenterer for at lærere skal få best mulig utbytte av prøveresultatene, bør de studere resultatene til elevene på oppgavenivå, og spesielt de oppgavene eleven har svart feil på. Som lærer kan det ha verdi å gjennomgå elevenes tidligere resultater for å finne informasjon om hvordan eleven har gjort det på tidligere oppgaver og dermed tilpasse undervisningen, eller å få et overblikk over hvilke behov de ulike elevene måtte ha, for eksempel ved å identifisere de elevene om har behov for hjelpemiddel i gjennomføringen av prøven.

På spørsmål om hvordan lærerne opplever nasjonal prøve som prøveform, opplever Camilla prøven som *kunstig. Jeg synes den er så ulik i hele landet. På Østlandet fritar de alle ... for å pynte på resultatene. Jeg føler prøven er resultatorientert, og at de skal vises til avisene.* Jeg forstår dette utsagnet som at det i en viss grad kan være påvirket av en tabloid oppfatning rundt prøven, da det svært ofte forekommer radikale overskrifter i aviser som VG, Dagbladet og Aftenposten når skolens resultater blir offentliggjort (Vestheim & Seim, 2019, s. 36). Camilla sitt utsagn samsvarer med ytringer som ofte forekommer i mediene, som blant annet Magnus Marsdals bok fra 2011 om Oslo-skolen: *Kunnskapsbløffen*. Marsdal hevder i denne boken at svake elever blir unntatt fra elevenes prøver for å ikke ødelegge skolens resultater, og at elever ikke fikk nødvendig spesialundervisning, da ressursene ble brukt til å bedre prestasjonene til elever som kunne gi skolen bedre score på de nasjonale prøvene (Vestheim & Seim, 2019, s. 37). Som et svar på denne påstanden advarte Utdanningsforbundet (Vestheim & Seim, 2019, s. 37) mot offentliggjøring av resultatene, da de mente dette ville føre til økt fokus på resultatene og at det ville bli knyttet prestisje til å gjøre det best mulig. Rammeverket forteller at prøvene er obligatoriske for alle elever, men at elever som har vedtak om spesialundervisning eller særskilt norskopplæring kan søke om fritak, og vedtaket

kun kan innvilges dersom resultatet ikke vil ha noe betydning for elevens videre opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Det kan tenkes at mangel på kunnskap kan gjøre holdningen til nasjonale prøver lettere påvirkelig i negativ retning dersom den blir omtalt med negativ klang i samfunnet.

5.2.2 Forberede elever i forkant av nasjonale prøver

På spørsmål om informantene lar elevene få øve seg og forberede seg til den nasjonale prøven, gav alle informantene svar som tydet på at de la opp undervisningen slik at elevene fikk øve seg på den nasjonale prøven i lesing i forkant. Henrik sier at *elevene får øve seg på prøveeksemplare som ligger ute på nettet. Dette er for at det ikke skal være et helt ukjent format for elevene.* Dette samsvarer med det Camilla sier; *elevene får alltid øve i norsktimer i forkant av prøven, så de vet hvilken prøve det er.* Ifølge rammeverket til nasjonale prøver, er det ikke meningen at elevene skal øve på de nasjonale prøvene, men at det er lurt å forberede dem på oppgavetyperne de vil få⁹. Udir gir flere praktiske råd til hvordan lærer kan forberede elevene på oppgavetyperne, blant annet ved å tenke gjennom hvordan elevene kan få en best mulig opplevelse av å gjennomføre prøven og at de kan bli kjent med de forskjellige oppgavetyperne (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Jeg forstår utsagnene som at informantene viser fram de ulike oppgavene og teksttypene elevene kan møte på, da de ikke nevner eksplisitt at de utfører en iscenesatt gjennomføring av prøven der de arbeider med prøveeksemplarene i 90 minutter. Både Henrik og Camilla forteller at de lar elevene øve slik at prøveformatet ikke skal være ukjent. Dette tolker jeg som at de forbereder elevene for å trygge dem mest mulig til den kommende prøvesituasjonen.

Amalie sier at *elevene er hvert fall ikke ukjente med prøveformen. Vi har brukt litt tid på å snakke om hvordan prøven er, og hva vi som lærere bruker resultatet til. Elevene øver seg alene eller i små grupper.* I dette utsagnet beskriver Amalie læringsvenner som samsvarer med Vygotsky sin sosiokulturelle læringsteori, som handler om at læring utvikler seg fra det sosiale og til det individuelle. Vygotsky trekker fram at barn har ulike evnenivå – det barnet kan klare alene, og hva det kan klare med hjelp fra en mer kompetent annen, også omtalt som den proksimale utviklingssonen (Vygotsky, 1978, s. 88). Ved å dele inn elevgruppene med elever på ulike nivå, vil elevene fungere som stillas for hverandre. Når elevene får øve og forberede seg til nasjonal prøve ved å gjennomføre eksempeltekster med tilhørende oppgaver,

⁹ Omtalt i kapittel 2.3

vil de ifølge et sosiokulturelt læringssyn lære mer når de får støtte og hjelp i hverandre, og således klare å utføre disse oppgavene alene senere.

5.2.3 Forberede elever på teksttypene i den nasjonale prøven

Det kommer fram at lærerne forbereder elevene til gjennomføringen av prøven. Informantene beskriver også at de har oppdaget at det er visse teksttyper elevene har mindre erfaringer med, og at dette er noe de forbereder elevene på. Henrik sier at *vi ser tydelig at elever fra den ene barneskolen har arbeidet mer med lesestrategier enn den andre. Min jobb i forkant av nasjonale prøver er å minne dem på å benytte lesestrategier.* Jeg forstår det som at Henrik trekker linjer mellom lesestrategier og nasjonale prøver. Det at han har oppdaget at elevene fra den ene avgiverskolen har arbeidet mer med lesestrategier enn den andre avgiverskolen, kan tyde på at han har gjort formative vurderinger av elevene i forkant av nasjonale prøver. Ifølge Black & Wiliam (1998, s. 141) må læreren få kjennskap til hva elevene mestrer, og har forstått og hvilke læringsstrategier de anvender.

Videre argumenterer Dysthe (2008, s. 17) for at vurderingen læreren har gjort fungerer formativt når elevens prestasjon blir tolket og brukt for å avgjøre hva neste steg i undervisningen blir. Jeg tolker det som at Henrik beskriver formativ vurdering i dette utsagnet, og at han har avgjort hva neste steg i undervisningen blir, nemlig å gjennomgå og minne elevene på at de må benytte lesestrategiene når de skal gjennomføre den nasjonale prøven i lesing. Videre sier Henrik at

elever må ha erfaring med å lese ulike tekster. Har de lite erfaring med tekster med for eksempel statistikk, lite grafikk eller med humor, kan det være vanskelig å trekke ut noe fornuftig. Elevene kan lese teksten, men de forstår det ikke. Jeg må fortelle elevene på forhånd at de vil møte på morsomme eller ironiske tekster.

Jeg tolker dette utsagnet som at Henrik beskriver leseforståelse¹⁰, at det kan være vanskelig for elever å forstå tekster de leser dersom de ikke leser den på tekstens premiss. Jeg forstår utsagnet til Henrik som at nøkkelen til å få kunnskap, informasjon og opplevelser i møte med teksten er å ha erfaring med å ha lest ulike typer tekster, og dermed forstå hva en leser. Dette samsvarer med Roe (2014, s. 30) som sier at lesing er en interaktiv prosess som innebærer at leseren må samhandle med teksten, og forventningene vi har til teksten og måten vi tolker og

¹⁰ Omtalt i kapittel 3.3.1

forstår den på, avhenger av hva vi har opplevd, lest og lært. Tidligere kunnskaper og erfaringer betyr mye for hvordan leseren oppfatter teksten og hva han får ut av den.

Når den gjelder tekstene i den nasjonale prøven i lesing, kan man gjerne si at det er et spenn mellom de tekstene elevene leser på skolen, og tekstene de møter på nasjonale prøven. Blikstad-Balas (2016, s. 25) argumenterer for at innenfor ulike fagfelt og vitenskapsdisipliner, vil en møte ulike måter å bruke språk på. Dette gjelder også i skolefag, som alle har særegne tekstpraksiser. Hun hevder videre at å lære seg et fag innebærer å lære seg og bli kjent med en bestemt type tekster som er viktige innenfor fagområdet, noe hun kaller for fag-spesifikk literacy. Noe av det som skiller tekster som blir lest på skolen og ellers i samfunnet, er at tekstene som finnes i lærebøkene eller på digitale læremiddel legger føringer for hva slags tekstpraksiser som blir formidlet i skolen, og dermed gir elevene erfaringer med. Noen argumenter Blikstad-Balas (2016, s. 74) trekker frem for å benytte lærebøker, eller pedagogiske tekster i skolen, er at de er skreddersydd for å følge læreplanen og kompetansemålene. Dessuten kan disse tekstene oppfattes som en faglig trygg og sikker kilde til relevant informasjon, i tillegg til at fagstoffets pedagogiske presentasjon er tilpasset elevgruppen.

Tekstene i den nasjonale prøven er derimot ment til å representere et alternativ til de pedagogiske tekstene i lærebøkene. Det er et mål at tekstene i de nasjonale prøvene skal speile samfunnets tekstkultur. De er derfor ikke produsert spesielt for prøvene, men er autentiske tekster hentet fra bøker, aviser, tidsskrifter, blader, internett og fra andre kilder (Roe, 2014, s. 13). Tekstutvalget er bredt og omfatter ulike sjangre som fagartikler, debattinnlegg og informasjon av allmenn interesse som for eksempel museumsoppslag, kartutsnitt og rutetabeller. Blikstad-Balas (2016, s. 80) argumenterer for at dersom elevenes tekstpraksiser dreier seg rundt tekster av for lik sort, vil det kunne føre til en smal literacy-kompetanse. Hun trekker fram at dette er en god grunn for å tilby elevene flere tekster enn bare tekster fra fagbøker, noe Roe støtter når hun sier at for at elevene skal lære å lese kritisk og reflektert, bør de lese tekster som er skrevet for ulike situasjoner og med andre hensikter enn læreboken tilbyr (Roe, 2014, s. 13). Det kan tenkes at dette er noe Henrik også problematiserer når han opplever at elevene mangler erfaringer med visse type tekster, og dermed forbereder dem til hva de vil lese i prøvens oppgaver. Ved å inkludere og ta i bruk flere autentiske tekster fra ulike arenaer i samfunnet, kan de på en hensiktsmessig måte bidra til å utvide skolens tekstmangfold og elevenes leseforståelse.

Amalie sier at jeg bruker tekster fra eksempeloppgavene til nasjonale prøver, og går gjennom disse med elevene. Vi diskuterer sammen hva oppgavene spør etter og hvordan man må tenke for å finne svaret. Dette forstår jeg som at Amalie i likhet med Henrik, også forbereder elevene på tekstene de vil møte på den nasjonale prøven i lesing. Ved at informantene gjennomgår tekstene på forhånd med elevene ved å lese og studere tekstene, resonnerer over hvilken informasjon de skal hente ut og deretter hvilken strategi de skal benytte i dette arbeidet, er noe Roe (2014, s. 14) mener kan bidra til å gjøre elevene til oppmerksomme lesere, i tillegg til at leseforståelsen øker. Hun trekker fram at målet med oppgavene i den nasjonale leseprøven er at de skal dekke vesentlige sider ved tekstens form og innhold, og på denne måten hjelpe elevene til å forstå hva som er viktig i teksten.

At Amalie diskuterer i plenum med elevene sine, ser jeg i sammenheng med Astrid Roe (2014, s. 103) som fremhever at det å «tenkte høyt» i klasserommet er en lesestrategi som kan være til hjelp å bruke hvis en tekst er vanskelig å forstå. Mange elever leser uten å tenke noe særlig over hva teksten handler om, og har lett for å overse viktige detaljer eller å konkludere feil. Å tenke høyt kan hjelpe elever til å overvåke egen leseforståelse. Gordon og Pearson (1983), argumenterer for at denne lesestrategien fungerer best når læreren modellerer hvordan han tenker for å trekke slutninger av teksten, og at elever som lærer denne teknikken presterte bedre på lesetester enn elever som ikke hadde lært det (Roe, 2014, s. 103). Når elevene lærer teknikker for hvordan de kan løse oppgaver med hjelp fra andre og senere klare det på egenhånd kan også ses i sammenheng med dybdelæring. Utdanningsdirektoratet definerer dybdelæring som å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse, reflektere over egen læring og bruke dette i kjente og ukjente situasjoner alene og sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det argumenteres for at når elevene forstår sin egen læringsprosess, kan dette bidra til selvstendighet og mestringsfølelse. Jeg forstår det slik at Amalie ved å benytte metodikken ved å diskutere og modellere framgangsmåten sammen med elevene, kan bidra til dybdelæring.

5.2.4 Oppsummering

Når det gjelder informantenes forkunnskaper om nasjonal prøve, nevner ikke informantene eksplisitt hva prøven egentlig måler og hva den er ment for. Den nasjonale prøven kan ikke sammenlignes med en vanlig prøve, men er ment til å fungere som et verktøy som skal brukes sammen med annen prøveinformasjon i elevenes underveisvurdering. Det kommer fram at informantene ikke tar i bruk elevenes resultater fra nasjonale prøver i lesing fra 5. trinn i det formative vurderingsarbeidet. Årsaken kan kanskje være at lærerne ikke er klar over at resultatene ligger der, eller at de ikke vet hvordan de bruker PAS-prøvesystemet. Det foreligger en oppfatning om at prøven er kunstig og resultatorientert, på bakgrunn av at skolens resultat blir framstilt i media etter gjennomføring, og dermed blir rangert opp imot hverandre.

For å forberede elevene til prøven, kommer det fram at lærerne lar elevene øve seg på eksempeloppgaver som ligger tilgjengelig på Utdanningsdirektoratets sider. Selv om rammeplanen for nasjonale prøver anmoder om å ikke øve på prøven, tolker jeg det som at lærerne forbereder elevene ved å vise dem de forskjellige oppgavetyper de vil møte for å trygge elevene i størst mulig grad til gjennomføringen.

Når det gjelder oppgavens forskningsspørsmål om hvordan informantene benytter den nasjonale prøven til å gi formativ vurdering av elevenes leseforståelse i forkant av prøven, kan det virke som at informantene er klar over spennet mellom tekstene elevene møter i pedagogiske tekster i skolebøker eller digitale læremiddel og de tekstene som er representert i den nasjonale prøven. Å gå gjennom oppgaver med elevene i forkant av gjennomføringen kan gi lærerne verdifull innsikt i hvilke sider ved elevenes lesekompetanse som må videreutvikles, og dermed være et viktig ledd i elevenes underveisvurdering.

Det kommer fram at informantene trekker linjer mellom literacy, leseforståelse og lesestrategier. Informantene nevner noen konkrete lesestrategier som kan være nyttige for å finne informasjon til å løse oppgaver i den nasjonale prøven. Det kommer også fram at de kan se tydelig forskjell at elevene fra den ene avgiverskolen har arbeidet mer med lesestrategier



Modell 5: Mine funn omkring informantenes forberedelse for å gjennomføre nasjonale prøver.

enn den andre avgiverskolen, noe som kan tyde på at det er blitt foretatt formative vurderinger av elevenes lesing i forkant av gjennomføring av nasjonal prøve i lesing på 8. trinn.

5.3 Kategori 3: Etterarbeid med nasjonale prøver

Ett av studiens forskningsspørsmål skal belyse hvilke erfaringer lærerne har med å bruke den



Modell 6: Tidslinje av den formative prosessen.

nasjonale prøven til å gi formativ vurdering etter gjennomføringen. Jeg vil i denne hovedkategorien vise til funn som beskriver informantenes opplevelse av deres formative bruk av nasjonal prøve etter gjennomføring. Kategorien «etterarbeid med nasjonale prøver» tar for seg hva informantene gjør når prøveresultatene kommer, om nasjonale prøver gir ny informasjon om elevenes kunnskapsnivå, hvordan informantene arbeider videre med prøvens resultater og hvordan de opplever at de inkluderer eleven inn i det formative vurderingsarbeidet.

5.3.1 Når prøveresultatene kommer

På spørsmål om hvordan informantene tilpasser undervisningen for den enkelte elev etter gjennomført nasjonal prøve kommer det fram at informantene sorterer ut elevene som havner på de lavere mestringsnivåene, som er nivå 1 og nivå 2. Amalie sier at

det første vi gjør når vi får resultatene er å se på de som ligger på nivå 1 og 2. Vi ser på hva slags type elever dette er, kanskje dyslektikere eller elever med annet morsmål, og avgjør hvilken type opplæring disse trenger.

Dette samsvarer med Camilla som sier at *de som ligger på nivå 1 og 2 får lesekurs. Lesing er viktig i alle fag, så kan de ikke lese er det vanskelig å henge med i andre fag.* Jeg tolker disse utsagnene som at Amalie og Camilla er oppriktig opptatt av de elevene som scorer lavest, da disse er i risikozonen for å ha lav leseforståelse og dermed ikke få et godt utbytte i fag på skolen. Jeg forstår det slik at det er disse elevene som trenger umiddelbar leseopplæring for å heve kompetansen sin i lesing, og dermed få et større læringsutbytte. Når resultatene blir rapportert tilbake til lærerne, havner elevene på ett av fem mestringsnivå, der nivå 1 er lavest og nivå 5 er høyest.

I rammeverket til nasjonale prøver viser Utdanningsdirektoratet til ulike måter skolene kan arbeide med å følge opp resultatene, og trekker særlig fram to ulike måter skolene velger å benytte resultatene på (Utdanningsdirektoratet, 2022b).

Den ene måten er å følge opp elevene som havner på det laveste mestringsnivået. Dette er noe som kan gå litt ut over de andre elevene, men skolen Utdanningsdirektoratet viser til, synes det er viktig å følge opp elevene som sliter med å tilby dem lesekurs i etterkant av prøven. Når lærerne går gjennom resultatene, er disse i stor grad de samme som årene før. For å følge opp resultatene etter gjennomført nasjonal prøve, gjennomfører de et lesekurs for elevene på mestringsnivå 1 i ettkant av prøven som avsluttes på høstsemesteret. Den andre måten er å ikke slå seg ikke til ro med at resultatene er like som årene før. Her blir den nasjonale prøven benyttet til å studere skolens egen utvikling, og basert på elevenes resultater kan kollegiet diskutere hvordan de kan tilrettelegge undervisningen for alle elevene gjennom hele skoleåret. Resultatet av disse ulike tilnærmingene for å følge opp de nasjonale prøvene, er at resultatene stort sett er de samme for de som benytter den av den første måten, ved å følge opp de svake elevene, mens resultatene for den andre måten gjør at resultatene stort sett blir bedre for alle elevene (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Den første måten å arbeide med resultatene fra den nasjonale prøven som Utdanningsdirektoratet beskriver, kan se ut til å samsvare med praksisen informantene beskriver.

Videre sier Amalie at *vi har lesekurs for de på nivå 1*, noe som samsvarer med Camilla som sier *på skolen vår ser vi på nivådeling og tilbyr de som ligger på nivå 1 og nivå 2 lesekurs. De får 10 timer med lesekurs før og etter jul.* Dysthe (2008, s. 18), argumenterer for at læreren må tenke vurdering i ulike tidsspenn og gi feedback i et kort, mellomlangt og langt tidsspenn. Det kan tenkes at disse lesekursene er av en slik varighet at de går over et mellomlangt tidsspenn. Med tanke på lesekursets varighet, kan det antas at elevene som gjennomfører disse lesekursene får feedback i et kort og mellomlangt tidsspenn. Når elevene får vurdering i et kort tidsspenn, vil de ifølge Dysthe (2008) få en vurdering umiddelbart etter en oppgave eller prestasjon, mens et mellomlangt tidsspenn dreier seg om å justere nivået og opplegget underveis og få elevene involverte i vurderingen.

Gunnulfsen og Roe viser også til funn fra undersøkelser som PraDa-prosjektet, et prosjekt med mål om å gi kunnskap om hvordan informasjon omkring elevenes resultater fra nasjonale prøver og karakterer brukes av kommuner og skoler. Disse undersøkelsene forteller at prøveresultatene i stor grad brukes til å kartlegge og sette inn tiltak, ofte kortsiktige, for de svakeste elevene (Roe & Gunnulfsen, 2019, s. 32). Informantene nevner derimot ikke elevinvolvering i utvikling av mål eller kriterier i sine uttalelser, noe Hartberg et al. (2012, s. 42) argumenterer for kan bidra til å stimulere for læringsutbytte og motivasjon. Med tanke på lesekompetanse og forståelse kan det å gi feedback over et lengre tidsspenn, gjennom hele

skoleåret eller flere år, ifølge Hartberg et al. (2012, s. 45) bidra til at elevene utvikler langsiktige mål i læringen sin og gi dem en følelse av utvikling og progresjon over tid.

Når Henrik forteller hva han gjør for å tilpasse undervisningen etter gjennomført prøve, sier han

jeg kartlegger om det er et mønster i hva elevene gjør feil. Jeg ser om det er en systematikk på ulike spørsmålsformuleringer eller teksttyper. Det er topp å se hva de bommer på, for da vet jeg hva vi må øve videre på. Hvis elevene hadde fått til alt, hadde den nasjonale prøven vært ubrukelig.

Jeg tolker det som at Henrik forstår den nasjonale prøven som et redskap for å få informasjon og kjennskap til hva elevene mestrer og hva som må gjøres, for at han således kan vurdere hvordan han kan tilpasse undervisningen videre for hver enkelt elev for å lukke gapet mellom nåværende og ønsket nivå. Dette samsvarer med Black og Wiliam (1998, s. 141) som sier at når læreren får kjennskap til hva elevene mestrer, og hva de ikke forstår, kan læreren tilpasse og legge om undervisningen slik at den har større sjanse for å møte elevenes læringsbehov. Rammeverket til nasjonale prøver redegjør at prøven har som mål å gi nyansert informasjon om elevers leseferdigheter, og som et grunnlag til å gi underveivurdering. Uavhengig av nivå skal alle elever bli utfordret. Slik kan prøven si noe om de sterke og svake leseferdighetene til alle elever (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Sett i lys av Henriks utsagn der han sier at han leter etter hva de må øve videre på for å tilpasse undervisningen for den enkelte elev, er dette noe som samsvarer med prøvens formål.

I forskningsintervjuene mine er det ingen av informantene som sier noe om oppfølging av elever som scorer på mestringsnivå 3, 4 og 5. Disse elevene kan muligens oppleve nasjonale prøver som en summativ prøve, hvor de får resultatet presentert på utviklingsamtale. Dette kommer fram når informant Amalie sier *vi har utviklingssamtaler med elevene ut ifra nasjonale prøver, der vi går gjennom hva resultatet deres ble. Elevene har jo ikke så mye å si.* Opplæringsloven sier at opplæringen skal tilpasses evnene til hos den enkelte elev og tilrettelegges med varierte vurderingsformer, læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter slik at alle elevene får tilfredsstillende utbytte av opplæringen (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Når det gjelder å følge opp resultatene etter å ha gjennomført den nasjonale prøven, kan det se ut som at prinsippet om tilpasset opplæring, jf. § 1-3, i hovedsak blir iverksatt hos elevene som havner på mestringsnivå 1 og 2.

Smith poengterer at dersom resultatet etter en gjennomført prøve blir stående som en isolert sluttvurdering uten noe form for videre behandling på et individuelt nivå mellom lærer og elev, hevder hun at en ekstern vurdering av resultatet vil ha en ødeleggende effekt på elevens læring (Smith, 2009, s. 30). Ifølge forskningsintervjuene mine ser det ut til at elevene med resultat på mestringsnivå 3, 4 og 5 får vite resultatene sine på en utviklingssamtale, men ikke får noen videre oppfølging i etterkant av denne samtalen. I denne sammenheng vil læreren fremstå som en ekstern vurderer som ikke involverer seg i elevens læringsarbeid, og eleven vil oppleve den nasjonale prøven som en summativ test. For at vurderingen skal fungere formativt, må læreren ifølge Dysthe (2008, s. 17) tolke og bruke informasjonen fra elevens resultater fra nasjonale prøver for å avgjøre hva neste steg i undervisningen blir.

5.3.2 Gir nasjonale prøver informantene ny kunnskap om elevenes lesing?

Utdanningsdirektoratet (2020b, s. 18) viser til at en prøve, slik som den nasjonale prøven i lesing, som skal gi støtte til undervisvurdering, er først og fremst et pedagogisk redskap. Det innebærer at oppgavene er utviklet for å gi mest mulig informasjon som er egnet til å fremme elevenes læring, og tilpasse undervisningen etter elevenes behov. For bruk på de høyere trinnene, vil informasjon som kan relateres direkte til fagene være relevant, særlig med tanke på sammenhengen mellom undervis- og sluttvurdering. Et premiss for at prøvene skal gi lærerne god støtte til undervisvurdering, er tilgang på rik informasjon om den enkelt elev og lærerens egen elevgruppes prestasjoner verdifull. Lærerne har i arbeidet med elevenes rett til tilpasset opplæring behov for å vite hva elevene kan, og hvor det trengs videre veiledning og undervisning. Tolkingen av resultatene skal sees i sammenheng med annen informasjon læreren har om elevene (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 18).

På spørsmål om nasjonal prøve i lesing gir det samme resultatet om kunnskapsnivået til eleven, som det informantene visste om elevene fra før, kommer det fram at informantene synes det er positivt at prøvene kommer såpass tidlig i skoleåret, fordi prøven gir informantene informasjon om hvordan lesenivået i klassen deres ligger an. Det tyder på at informantene ikke har opparbeidet seg et grunnlag for hvordan elevenes kunnskapsnivå ligger an, da samtlige informanter gir antagende svar vedrørende dette spørsmålet. Amalie sier

jeg synes nasjonale prøver gir oss en pekepinn, men ikke hele svaret. Vi kan ikke bli helt blinde og tenke at nasjonale prøver er fasiten, for det er et større bilde å bli kjent med elevene, læring og lesing. Det kan det ta litt tid før vi blir kjent, så det er greit med nasjonale prøver i begynnelsen av året. Det gir god informasjon. Vi får ofte

informasjon i overtakelsesmøter med barneskolen om de som sliter med lesing, så elevene som fikk resultat med nivå 1 og 2 kom ikke som et sjokk.

Jeg tolker dette som at Amalie synes det er positivt at de nasjonale prøvene blir gjennomført tidlig i «bli kjent»-fasen med elevene, siden prøven gir henne informasjon omkring elevenes sterke og svake sider ved lesingen. Resultatene fra prøven gir en pekepinn, men ikke et uttømmende bilde av elevens lesekompetanse. Jeg forstår også uttalelsen hennes som at hun har mest fokus på de elevene som havner på de lavere mestringsnivåene, og at hun mest sannsynlig har mest oversikt over disse elevene da resultatet ikke kom som et sjokk.

Henrik sier at det er jeg usikker på. jeg har bare hatt elevene et par uker, og derfor vet jeg ikke så mye om kunnskapsnivået deres. Jeg har bare dannet meg et bilde av hva jeg tror. De aller sterkeste og svakeste får ofte det nivået jeg antar at de vil få. Jeg tror elevene i midten havner der fordi det er så lite som skal til for at de ikke kan vise hva de egentlig klarer, fordi at de misforstår oppgaveformuleringen.

Jeg forstår Henrik sin uttalelse som at han gjennom den nasjonale prøven i lesing får bekreftet sine antagelser om hva resultatene ville bli når det gjelder elevenes lesekompetanse. Dette samsvarer med Utdanningsdirektoratets formål med å gjennomføre prøvene såpass tidlig etter skolestart. For lærerne som skal følge opp resultatene, og elevene som skal jobbe med videreutvikling av sine ferdigheter, bør gjennomføringstidspunktet til prøvene legges med tanke på rask iverksettelse av tiltak og langsiktig oppfølging. De nasjonale prøvene blir som oftest gjennomført på høsten et par uker etter skolestart (Utdanningsdirektoratet, 2022b, s. 18), noe som betyr at lærerne ikke har hatt så lang tid på å bli kjent med elevene enda.

Informantene forteller også at den nasjonale prøver i lesing kan gi dem informasjon de ellers ikke hadde oppdaget. Amalie sier *jeg har vært borti at elever går under radaren og har da blitt overrasket over elever som ligger lavt nede*, noe som også samsvarer med Camilla som sier *nei, jeg kan få en overraskelse. Jeg har trodd at de har gjort det bedre enn det resultatene viser*. Det kan se ut til at informantene ikke har fått tid til å opparbeide seg kunnskap rundt elevenes leseferdigheter innen prøvegjennomføringstidspunktet, og at prøven dermed gir dem informasjon omkring elevenes kompetanse. For Henrik sin del får han bekreftet sine antakelser, mens for Amalie og Camilla gir prøven har ofte resultatet overrasket dem over elever de antok ville få et bedre resultat enn det de gjorde.

Som rammeverket til nasjonale prøver fastslår, skal informasjonen fra resultatet om hvordan elevenes kompetanse er i forhold til lesing og danne grunnlag for å tilpasse opplæringen og

videre hjelpene elevene i sitt læringsløp (Utdanningsdirektoratet, 2022b, s. 2). I det videre læringsløpet trekker Hattie og Timperley (2007, s. 86) særlig fram tre spørsmål som de mener bidrar til effektive tilbakemeldinger og for å peile retningen for hvor elevens kompetansereise skal gå videre. Disse er Hvor skal jeg? (feed up), Hvor er jeg? (feed back) og Hvor går veien videre? (Feed up). Til sammen utgjør disse spørsmålene svar på hvilke læringsmål det er ønskelig å arbeide for å nå, hvordan eleven ligger an i forhold til disse ønskede læringsmålene og til sist hvordan eleven skal arbeide videre for å nå målene.

Ifølge læringsforskerne er et optimalt læringsmiljø når både lærer (når de underviser) og elever (når de vurderer seg selv) søker svar på alle disse spørsmålene (Hattie & Timperley, 2007, s. 86). Da det ser ut til at informantene mangler kunnskap omkring elevenes leseferdigheter på tidspunktet for gjennomføringen av nasjonale prøver, kan det være verdifullt å ta i bruk resultatene og søke svar på disse spørsmålene for å heve blikket for å se hvordan det videre læringsløpet bør legges opp for å i størst grad nå målet.

5.3.3 Videre arbeid med elevresultater etter gjennomført prøve

På spørsmål om hvordan informantene bruker informasjon om elevens kunnskapsnivå etter gjennomført nasjonal prøve i det formative vurderingsarbeidet, kommer det fram at den nasjonale prøven ikke blir benyttet i den grad den er ment som. Amalie sier *jeg synes det er vanskelig å snakke om formativ vurdering i forhold til nasjonale prøver*, og som også underbygges av Camilla som sier *jeg vet ikke hvordan vi skal bruke resultatene fra nasjonale prøver. Vi jobbet mye med det på utviklingstid, men jeg fikk aldri tak i det*. Jeg tolker Henrik som litt ambivalent i sin forståelse for hvordan han eksplisitt bruker resultatene videre i læreprosessen når han sier

Jeg er usikker på om jeg bruker resultatene så mye i den formative vurderingen. Jeg bruker resultatene aller mest for å forklare kanskje PPT eller andre instanser i forhold til ressursbruk, som dokumentasjon. Elevene får jo en formativ vurdering i etterkant av prøven som jeg kanskje drar med meg videre. Men ikke alene, mer som et utgangspunkt med det vi jobber med framover.

Med utgangspunkt i informantenes forforståelse for formativ vurdering som er beskrevet i kapittel 5.1.1, der samtlige forstår formativ vurdering som tilbakemeldinger som har til formål å hjelpe eleven videre i læringsprosessen og øke elevens forståelse og forbedre deres fremtidige prestasjoner, er det en dissonans i informantenes uttalelser når det gjelder å benytte informasjonen fra nasjonale prøver til videre formativ bruk. Hensikten med nasjonale prøver

er å benytte resultatet som grunnlag for undervisvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2022b). På bakgrunn av informantenes forståelse for formativ vurdering, satt i sammenheng med bruken av resultater fra nasjonale prøver, tyder det på at informantene mangler kunnskap om hvordan prøvene er ment å brukes videre, og hvordan de selv aktivt bruker resultatene i videre vurdering og tilbakemelding. Informantene gir inntrykk av å selv være usikre på bruken av prøvens informasjon. Bruken er så ulik i praksis at det kan se ut til at det i stor grad er opp til hvordan den enkelte lærer bruker resultatene for å avgjøre hvordan utfallet av den videre opplæringen blir.

Når Amalie forteller hvordan hun benytter informasjonen nasjonale prøver gir for videre formativ bruk, sier hun *jeg går gjennom hva slags type tekster eller oppgaver elevene slet med. Det blir ikke så mye tilbakemeldinger, men vi jobber med det jeg vet de trenger å jobbe med*. Jeg forstår uttalelsen hennes som at hun bruker informasjonen med eleven rett etter prøven, og drar eleven i liten grad med i det videre læringsforløpet. Amalie og Henrik sin forståelse samsvarer med Camilla når hun sier *jeg bruker resultatene mest til informasjon om lesing. Ligger de på nivå 1, vet jeg at de får lite med seg*. Det tyder ikke på at Camilla bruker informasjon fra prøven videre i samarbeid med elevene når det gjelder framtidig læring.

Det kan virke som at informantene ikke ser den verdien prøveresultatene kan ha i arbeidet med elevenes faglige utvikling, og at nasjonale prøver blir en vurdering de egentlig ikke forholder seg til i like stor grad som andre vurderinger de gjør av elevene. Det ser ut til at informantene først som fremst bruker resultatene for å bekrefte antakelser rundt lesekompetansen i elevgruppen, eller for å bruke resultatet som dokumentasjon til andre instanser.

Gunnulfsen og Roe (2018) argumenterer for at det fortsatt er et visst gap mellom den rollen prøveresultatene er ment å ha, og den rollen de i realiteten har ved mange skoler. En mulig årsak til dette kan være at nasjonale prøver har blitt en parallell praksis, en begivenhet som skjer på høsten, men som ikke har direkte betydning for lærernes læringsarbeid i klasserommet resten av året. Kan det påvirke hvilken kultur det er på skolen og vilje til for å bruke og forstå resultatene fra nasjonale prøver til videre oppfølging av eleven? Og kan dette kanskje kan ha en direkte påvirkning på den enkeltes elev læring og utvikling? I Roe og Gunnulfsens spørreundersøkelse om bruk av og holdninger til nasjonale prøver, kom det fram at jo mer kunnskap lærerne oppga at de hadde om prøvene, jo bedre mente de prøvene fungerte i arbeidet med den enkelte elevs læring (Roe & Gunnulfsen, 2019, s. 35).

I dette arbeidet spilte rektors rolle som pådriver i arbeidet med prøveresultatene dessuten en stor rolle for både praksis og holdninger blant lærerne (Roe & Gunnulfsen, 2019, s. 35). Dette understøtter hvor viktig kulturen blant lærere er for å bruke den nasjonale prøven. Videre argumenterer Roe og Gunnulfsen for at elever ikke blir flinkere av å bare gjennomføre nasjonale prøver. Det didaktiske potensialet i prøvene ligger i det som skjer når lærere følger opp resultatene med elevene sine og opplever dette arbeidet som relevant. For at det skal kunne skje, er både skoleledere og lærerne avhengige av kunnskap om hvordan de kan bruke prøveresultatene til å utvikle den enkelte elevs læring (Roe & Gunnulfsen, 2019, s. 36).

Basert på funn fra uttalelsene til informantene kan det peke i retning mot at ledelsen ikke i tilstrekkelig grad har sikret at lærerne har en god nok kunnskap om hvordan resultatene kan følges opp, antakeligvis fordi at de ikke har snakket nok om det på utviklingstid, eller at rektor kanskje ikke har vært en god nok pådriver for å følge opp resultater. Dette samsvarer med informant Camilla som sier *vi jobbet mye med det på utviklingstid, men jeg fikk aldri tak i det.*

En vurderingspraksis slik informantene beskriver, der de i liten grad benytter elevenes resultat videre i opplæringen, ser jeg i sammenheng med vurdering AV læring, en vurderingsform med formål å gi en beskrivelse av elevens kompetanse på et gitt tidspunkt (Slemmen, 2010, s. 77). Dette er en vurderingsform som i motsetning til formativ vurdering har en praksis som legger hovedvekt på å måle, gi poeng og karakterer uten et videre læringsperspektiv (Engh & Gran, 2021, s. 68). Slemmen trekker fram at eleven innenfor denne vurderingspraksisen ikke er en aktiv partner i vurderingsprosessen (Slemmen, 2010, s. 77). Det kommer ikke frem av informantenes sine utsagn at elevene blir dratt inn i eget læringsarbeid, og det ser ikke ut til at vurderingsforskriftens prinsipper ligger til grunn i læringsprosessene etter at eleven har gjennomført nasjonale prøver i lesing, noe som underbygges av Amalie når hun sier *vi jobber med det jeg vet de trenger å jobbe med.* I vurderingsforskriften som er forskrift til opplæringsloven, er det nevnt ulike prinsipper, der blant annet at elevene skal delta i vurderingen av eget arbeid, reflektere over egen læringsprosess, samt den faglige utviklingen. De skal forstå hva de skal lære og hvilke forventinger som gjelder, og de skal få kjennskap til hva de mestrer. Til sist skal de få veiledning for hvordan de kan arbeide framover for å øke egen kompetanse (Forskrift til Opplæringsloven, 2020, § 3-10).

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, har det nylig blitt undersøkt hvordan fylkeskommuner og kommuner arbeider med regelverket i dag, og hvilke deler av Opplæringsloven som gir opphav til størst utfordringer i utdanningssektoren. Rapporten viser til at enkelte deler av

opplæringsloven oftere enn andre ikke etterleves i praksis, og trekker fram regelverk som knytter seg til tilpasset opplæring, spesialundervisning og vurdering av elever som de største utfordringene i Opplæringsloven (Utdanningsdirektoratet, 2023, s. 1). Dette kan ses i sammenheng med informantenes beskrivelse av sin kjennskap til forskriften. På spørsmål om informantene kjenner til vurderingsforskriften sier Amalie at *jeg vet den er der og tror med hånden på hjertet at vi driver lovlig vurderingspraksis, uten at jeg kan si akkurat hva som står der*. En lignende uttalelse har Henrik, som sier *jeg antar sterkt at den vurderingsjobben vi driver på skolen er etter forskriftene, men om jeg har lest og kan si «ja», nei*. Camilla sier at *jeg kan ikke sitere fra den, men jeg vet meget godt om den*.

Det kan se ut til at informantene ikke har et bevisst kunnskapsgrunnlag rundt vurderingsforskriften, da uttalelsene er usikre, vage og antagende. Hvis lærerne har en snever kunnskap om vurderingsforskriften kan det peke i retning mot at kanskje lærere praktiserer ulike vurderingspraksiser, noe som videre kan påvirke elevenes juridiske rettigheter og opplæringen deres. Det tyder på en mulighet for at informantene kanskje ikke har en felles forståelse på arbeidsplassen om vurderingens formål og hvordan den skal gjennomføres i praksis, for eksempel ved at temaet ikke blitt jobbet med og gjennomgått på utviklingstid.

Engh og Gran (2021, s. 55) trekker fram at vurderingsforskriften legger sterke føringer for hva som skal være lærernes vurderingspraksis, da den er et grunnlagsdokument for vurderingsaktiviteten i alle fag i grunnopplæringen. Forskriften angir elevenes juridiske rettigheter på vurderingsfeltet, og dermed lærernes plikter. Videre argumenteres det for at lærere og skoleledere setter seg inn i forskriften og forstår intensjonen med den, og at lærere utvikler den kompetansen som skal til for å gjennomføre den (Engh & Gran, 2021, s. 55).

Vurderingsforskriften har en intensjon om at skolens vurderingspraksis skal være formativ, og at elevene skal vite de bør gjøre for å nå kompetansemålene i enda større grad. Dette innebærer at framovermeldinger er helt nødvendig del av lærernes vurderingspraksis (Engh & Gran, 2021, s. 57). Ifølge opplæringsloven §13-10, skal skoleeier ha et forsvarlig system for å følge opp skolens resultater (Utdanningsforbundet, 2022b, s. 2), og opplæring og forståelse av vurderingsforskriften bør være en del av dette systemet. Ut ifra informantenes uttalelser kan det se ut som at skolen har et mangelfullt system med tanke på oppfølging av videre bruk av informasjon fra nasjonale prøver.

5.3.4 Inkludering av elever inn i det formative vurderingsarbeidet

På spørsmål om hvordan informantene inkluderer elevene i det formative vurderingsarbeidet i etterkant av gjennomføringen av nasjonale prøver, kommer det fram at informantene inkluderer elevene ved å i hovedsak benytte dialog.

Informant Amalie sier at *når vi går gjennom tekstene er det kanskje uformelle samtaler der jeg spør elevene spørsmål som «hva tenker du, hva har du gjort, hva kunne du gjort annerledes?»*. Jeg tolker det som at Amalie i etterkant at prøvegjennomføringen går gjennom tekstene fra nasjonale prøver sammen med elevene, og har det hun kaller en «uformell samtale» der hun oppsummerer tekstene sammen med elevene, og arbeider systematisk gjennom dem der hun også får fram elevstemmen. I slike samtaler kan elevene sette ord på hva de synes var vanskelig i tekstene de leste på prøven, diskutere og reflektere sammen med klassen og vurdere hvordan de kunne ha løst oppgavene. Jeg forstår det som at Amalie i dette utsagnet beskriver en metode som legger opp til at elevene får reflektere og vurdere seg selv og andre. Dette samsvarer med Roe (2014, s. 172) som argumenterer for at metakognisjon, evnen til å vurdere seg selv og sin egen leseforståelse, kanskje er den viktigste forutsetningen for å bli en god leser. Videre trekker Roe fram at for at elever skal kunne reflektere rundt og gjennomføre vurdering av seg selv og andre, må elevene lære hva vurdering innebærer. En god innfallsport kan være at læreren legger opp til en diskusjon med elevene om dette, der for eksempel læreren viser hva elevene fikk til og ikke fikk til, og hvordan man kan vurdere dette.

Samtalene rundt prøvens tekster som Amalie legger opp til å gå gjennom i etterkant av prøvegjennomføringen, samsvarer med Vygotsky (1978, s. 57) som sier at læringsprosessene skjer på to ulike plan; først igangsettes læringen i sosiale settinger for deretter å internaliseres hos individet. Vygotsky argumenterer for at språket er et viktig verktøy i læringsprosessen, og når det gjelder metakognisjon, løfter han fram at selvinstruksjon først må læres i en sosial sammenheng, der læreren leder elever som etter hvert vil internalisere instruksjonen slik at klarer å lede seg selv. Amalie benytter samtale som metode for å gjennomgå prøvens tekster, noe som dermed kan tyde på at elevene får trening i metakognisjon, der de i fellesskap reflekterer og modellerer ulike strategier for å løse oppgaver, og at de selv senere kan løse slike oppgaver ved at de internaliserer læringen som skjer i fellesskapet.

I likhet med Amalie benytter Henrik også språket som et verktøy for å inkludere eleven inn i læringsprosessen sin. Men i motsetning til å diskutere dette i fellesskapet, fokuserer Henrik på enkelteleven. For å inkludere eleven i det formative vurderingsarbeidet sier Henrik

jeg bruker dialog med eleven, og prøver å få dem til å snakke med meg hva de tenker og hva de synes er vanskelig. Spørre dem hva de har lyst å bli bedre på, slik at de får eierskap til læringen sin. Det er ikke alle elever som er mottakelige for å dialog om egen læring.

I dette utsagnet forstår jeg det som at Henrik åpner opp for en dialog med eleven der eleven får mulighet til å sette ord på hva de mestrer og hva de synes er utfordrende når det gjelder læringsprosessen sin. Dette innebærer at eleven er bevisst på hva som er vanskelig, og hva han må kommunisere til læreren som er utfordrende. Henrik sin tilnærming kan ses i sammenheng med egenvurdering og elevmedvirkning. Hartberg et al. (2012, s. 51) problematiserer at for elever kan læringsprosessene i skolen ofte framstå som noe de ikke har kontroll over, og at det er læreren som har kontroll over hvor elevene skal og hvordan de skal komme dit. Hartberg et al. (2012, s. 52) trekker fram at formativ vurdering handler om å ta jevnlig pauser i læringsprosessene og vurdere hvor man er med hensyn til aktuelle mål, slik at man kan arbeide framover for å nærme seg disse målene. Henriks tilnærming kan dermed forstås som en formativ prosess, der læreren og eleven sammen overvåker og planlegger for videre kompetanseutvikling. Eleven kan i denne sammenhengen i større grad oppleve autonomi når det gjelder egen læringsprosess, noe Hartberg et al. (2012, s. 52), argumenterer for er et viktig behov når det gjelder elevens motivasjon for læring. Når elevene er involvert i vurdering av sin egen læring, slik Henrik forklarer det, kan de følge sin egen utvikling i løpet av læringsperioden, elevene kan da i større grad føle at de har sin egen læring mer under kontroll.

Når det gjelder elevmedvirkning, er vurderingsforskriften tydelig på elevmedvirkningens rolle, da forskningsresultater viser at elevmedvirkning har positive effekter for læringsutbyttet (Engh & Gran, 2021, s. 89). I rundskrivet om individuell vurdering, sies det tydelig at hensikten med egenvurdering er å vise hvor viktig det er at eleven blir gitt muligheten for å få et bevisst forhold til egen læring og utvikling for å lære mer (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 15). Hartberg et al. (2012, s. 55) trekker fram at elevmedvirkning aktiviserer metakognitive perspektiver hos elevene, at de blir i bedre stand til å arbeide strukturert og målbevisst for å nå målene. Henriks uttalelse *spørre dem hva de har lyst å bli bedre på, slik at de får eierskap til læringen sin*, kan forstås som et spørsmål som innebærer at elevene må bruke metakognisjon, at de ut ifra resultatet de fikk på nasjonal prøve må vurdere hva som gjorde at de fikk feil på visse type oppgaver og hva de mestret.

En forutsetning for at elevene skal si hva de ønsker å bli bedre på, innebærer det at de må vite hvilke forventninger og kompetansemål som gjelder, og dermed vite hva som må læres for å kunne nå disse. Engh og Gran (2021, s. 90) argumenterer for at bevisstgjøring av kjennetegn for måloppnåelse er en forutsetning for gode, faglige refleksjoner underveis i læreprosessen. At Henrik lar elevene si sin mening om det videre læringsarbeidet kan tyde på at elevene opplever kontroll over egen læring, og at de har medvirkning når det gjelder videre mål og egen utvikling. Dette er en praksis som samsvarer med prinsippene for formativ vurdering, der deltakelse i vurdering av eget arbeid, refleksjon over egen læring og utvikling av framtidige mål står sentralt (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 15).

I likhet med Henrik sier også Camilla at *jeg gir elevene muntlige tilbakemeldinger sammen med resultatet, og har en dialog der eleven også får si sin mening*. Innen formativ vurdering er tilbakemeldinger ifølge Sadler (1989, s. 130) en nøkkelfaktor. Når det gjelder tilbakemeldinger trekker Utdanningsdirektoratet (2021, s. 15) fram at elevene skal få vite hva de mestrer, og få veiledning om hvordan de kan arbeide videre for å øke kompetansen sin. Uttalelsen til Camilla forteller ikke noe om disse tilbakemeldingene er gitt som informasjon rundt hva resultatet til eleven på den nasjonale prøven ble, eller om tilbakemeldingen er framovermeldinger med mål som eleven skal arbeide for å nå. Heller ikke hva den etterfølgende dialogen består av. Hvis tilbakemeldingen er informasjon, har kanskje ikke eleven så mye å si i forhold til hva resultatet ble, eventuelt bare bekreftende respons om det eleven ikke fikk til. Hattie og Timperley (2007, s. 102), sier at tilbakemeldinger ofte er informasjon fra læreren som omhandler elevenes prestasjoner eller forståelse.

Jeg tolker sitatet til Camilla som at hun gir eleven tilbakemelding til eleven ment som informasjon om hvordan eleven gjorde det på prøven, da hun tidligere i kapittel 5.3.2 har påpekt at hun i hovedsak benytter resultatene fra den nasjonale prøven som informasjon rundt elevenes lesing, og at hun i liten grad bruker resultatene fra prøven som framovermeldinger i videre samarbeid med elevene når det gjelder læringen deres. Smith (2009, s. 30) påpeker at det er en forskjell i begrepene *tilbakemelding* og *framovermeldinger*, der tilbakemeldinger er informasjon som gis til eleven om læring som har funnet sted til nå, altså vurdering av læring. Framovermeldinger er informasjon som har til hensikt å forme fremtidig læring i arbeidet med å nærme seg et definert mål.

Sadler (1989, s. 121) påpeker at det er viktig å benytte informasjonen som læreren samler inn på en effektiv måte. Dersom informasjonen bare blir registrert, eller at den videreformidles til en elev som ikke har kunnskapen eller makten til å endre på resultatet, vil ikke kontrollsløyfen

lukkes. Med dette mener Sadler at tilbakemeldinger en prosess der informasjon som omhandler elevenes resultater blir brukt til å justere og forbedre undervisningen, og at denne prosessen foregår som en kontinuerlig sløyfe. Dette underbygges av Black og Wiliam (1998a, s. 54) som argumenterer for at tilbakemeldinger kan ha en formativ hensikt, men at tilbakemeldingene bare har en formativ funksjon dersom tilbakemeldingene blir sammenlignet mot elevens nåværende nivå og mot en referansestandard, altså at det er et gap. Sett i sammenheng med Camilla uttalelse, kan det se ut til at tilbakemeldingen tjener en formativ hensikt, men ikke en formativ funksjon. Med dette kan det tyde på at Camilla i liten grad inkluderer eleven i det videre formative vurderingsarbeidet med den nasjonale prøven, da det virker som at hun har en summativ tilnærming til prøvens resultater. Det kan virke som at eleven i dette oppnår en viss følelse av medvirkning ved at han får si sin mening, men det kan peke i retning mot at tilbakemeldingen Camilla omtaler har som formål å gi informasjon om læringen som har funnet sted fram til gitt tidspunkt.

5.3.5 Oppsummering

I kategorien «etterarbeid med nasjonale prøver» kommer det fram at informantene først og fremst sorterer ut elever etter mestringsnivå, der elevene på de laveste mestringsnivåene står i fokus. Disse elevene blir tilbudt lesekurs. Med tanke på vurdering i ulike tidsspenn og lesekursenes varighet, kan det tenkes at elevene på disse kursene i hovedsak får tilbakemeldinger i et kort eller mellomlangt tidsspenn. Gunnulfsen og Roe (2019) viser til undersøkelser som omhandler læreres kunnskap og holdninger til nasjonale prøver, og at lærere benytter prøveresultatene for å kartlegge og sette inn tiltak for de svakeste elevene. Dette er noe som også kommer fram i mine forskningsintervju. For elevene som havner på mestringsnivå 3, 4 og 5 tyder det på at disse får resultatet sitt presentert på utviklingssamtaler, men uten videre oppfølging. For disse elevene kan den nasjonale prøven oppfattes som en summativ prøve.



Modell 7: Mine funn omkring informantenes etterarbeid med nasjonale prøver.

Det kan tyde på at informantene ikke har opparbeidet seg et kunnskapsgrunnlag i forkant av gjennomføringen, og at dermed informantene synes det er positivt at den blir gjennomført såpass tidlig i skoleåret, da prøven gir dem informasjon omkring leseferdighetene til elevene.

Når det gjelder formativ vurdering, tyder det på at det er dissonans i forståelsen informantene beskriver knyttet til begrepets betydning, og når det gjelder å benytte prøvens resultater til videre formativ bruk. Dette kan tyde på at informantene mangler kunnskap om hvordan prøvens resultater aktivt kan brukes videre i undervisning og i enkeltelevens læringsløp. Informantene gir inntrykk av å være usikre på bruken av prøvens resultater, og det blir beskrevet ulike praksiser, slik at det kan se ut til at det er opp til hvordan den enkelte lærer benytter resultatene for å avgjøre hvordan utfallet av den videre opplæringen blir. Vurderingspraksisen informantene beskriver, kan ses i sammenheng med vurdering av læring.

På spørsmål om hvordan elevene blir inkludert i det formative vurderingsarbeidet, kommer det fram at informantene benytter tilbakemeldinger i form av dialog. Informantene legger opp til at elevene får reflektere og vurdere seg selv. Hos to av informantene kommer formative prosesser kommer til syne, ved at informantene praktiserer elevmedvirkning, som samsvarer med prinsippene for formativ vurdering. En informant beskriver en vurderingspraksis der elevene får tilbakemelding, men ikke framovermelding.

6 Avslutning

Dette kapittelet tar for seg en oppsummering av studien og av de funnene som har fremkommet i arbeidet med denne masteroppgaven. Jeg vil i tillegg presentere noen forslag til videre forskning.

6.1 Oppsummering

Innledningsvis peker denne studien på satsingen norsk skole har hatt innen formativ vurdering, for å videreutvikle en læringsfremmende kultur for vurderingspraksis i skolen. Forskrifter som opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998, § 1-1), vurderingsforskriften (Forskrift til Opplæringsloven, 2020, § 3-10) og rammeverket til nasjonale prøver legger opp til at vurderingspraksisen som skjer i norsk skole skal bygge på formative vurderingsprinsipp, og at resultatene fra de nasjonale prøvene skal danne grunnlag for underveisvurdering, samt tilpasset opplæring og følge eleven videre i sitt læringsløp (Utdanningsdirektoratet, 2022b, s. 2).

Følgende problemstilling og forskningsspørsmål ble undersøkt i denne studien: *Hvordan benytter norsklærere på 8. trinn den nasjonale prøven i lesing til å gi formativ vurdering av elevenes leseforståelse?*

Videre hadde studien forskningsspørsmålene:

- 1) Hvordan forstår lærerne begrepene «formativ vurdering» og «letestrategier» knyttet til arbeid med leseforståelse?
- 2) Hvilke erfaringer har lærerne med å bruke den nasjonale prøven til å gi formativ vurdering før og etter gjennomføringen?

Det ble utført tre semistrukturerte intervju med informanter som underviste i norskfaget på 8. trinn. Disse intervjuene skulle innhente datamateriale som kunne bidra til informasjon knyttet til forskningsspørsmålene. Det kommer fram at informantene har en forståelse av begrepet formativ vurdering som samsvarer med opplæringslovens hensikt. Informantene omtaler begrepet som en vurderingspraksis der de beskriver at det er vurderinger der formålet er å hjelpe eleven videre i læringsprosessen, gi dem veiledning og informasjon for å tette gapet mellom nåværende og ønsket nivå. Informantene trekker linjer mellom lesestrategier og nasjonale prøver. Når det gjelder leseforståelse, det å beherske ulike lesestrategier være ifølge informantene et verktøy elevene kan benytte for å forstå, tolke og reflektere over tekster de møter i den nasjonale prøven.

Når det gjelder den praktiske utøvelsen av formativ vurdering, kommer det fram at informantene ikke har tilstrekkelig kunnskap om hva prøvens hensikt og formål egentlig er, og at de hovedsak sorterer elever som havner på de laveste mestringsnivåene for å iverksette kortsiktige tiltak i et kort eller mellomlangt tidsspenn. Elevene på mestringsnivå 3, 4 og 5 vil antagelig oppfatte den nasjonale prøven i lesing som en summativ prøve, der de får presentert resultatet på utviklingssamtaler. Informantenes vurderingspraksis kan ses i sammenheng med vurdering av læring.

Hovedfunnene i studien tyder på at det er en dissonans i informantenes forståelse av begrepet formativ vurdering, og hvordan de utøver denne formen for vurderingspraksis i forhold til nasjonale prøver. Tilbakemeldinger som gis til elevene i etterkant av prøven har gjerne formative hensikter ved at elevenes resultat blir presentert, men ikke en formativ funksjon der resultatet blir tatt med videre i elevens opplæringsløp i det lange tidsspennet. Det kan diskuteres om dette skyldes at informantene mangler kunnskap om hvordan resultatene i praksis kan følges opp videre, eller i hvilken grad de benytter seg av veiledningsmateriellet. Informantene gir inntrykk av å være usikre på bruken av prøvens resultater. Det blir beskrevet ulike praksiser, slik at det kan se ut til at det er opp til den enkelte lærer hvordan resultatene benyttes for å avgjøre hvordan utfallet av den videre opplæringen angående elevenes leseforståelse blir.

6.2 Videre forskning

Siden denne masteroppgaven har forskningsspørsmål som kun studerer lærerperspektivet, kan det være nyttig å studere andre perspektiver fra eksempelvis ledelse og andre deler av skolesystemet. Dette kan bidra til mer innsikt i helheten av skolesystemets praksis når det gjelder hvordan den nasjonale prøven kan benyttes i det formative vurderingsarbeidet eller hvordan skoleledere kan arbeide med kompetanseheving rundt nasjonale prøver i utviklingstid, slik at lærerne får en felles forståelse og vurderingspraksis når det gjelder hvilken verdi den nasjonale prøven kan ha og hvordan de velger å følge opp resultatene. Datamaterialet i denne studien var innhentet ved semistrukturerte intervju, men det kan være nyttig å studere hva lærere gjør mer direkte ved å observere i klasserom eller være med i arbeidet de gjør når de arbeider videre med de nasjonale prøvene.

Samtlige informanter erfarer at de ikke får vite noe om elevenes tidligere nasjonale prøver. Utdanningsdirektoratet (2019a), presiserer at undervisvurderingen gjennomføres slik at elevene ser nytte av en langsiktig og helhetlig kompetansebygging. I denne sammenhengen kn

det være relevant å undersøke om et samarbeid mellom barneskole og ungdomsskole vedrørende resultater på nasjonale prøver har innvirkning på elevenes opplæring innen leseferdigheter.

I forbindelse med innføringen av Fagfornyelsen, er nye nasjonale prøver under utvikling. Utdanningsforbundet har fått i oppdrag å utvikle en todelt form for nasjonale prøver. Den ene delen er lik slik vi kjenner den i dag, mens den andre delen er en adaptiv progresjonsprøve som ved hjelp av teknologi skal tilpasse seg elevens nivå. Bakgrunnen for innføring de nye nasjonale prøvene er fundamentert i argumenter som viser til at det kan være vanskelig å sammenligne resultater med tidligere år, ettersom det er tredd i kraft en ny læreplan (Mejlbo, 2021). Det kan i denne sammenhengen være interessant å studere hvorvidt de nye prøvene kan være et verktøy for å måle elevenes progresjon.

Litteraturliste

- Afflerbach, P., Pearson, P. D. & Paris, S. G. (2008). Clarifying Differences between Reading Skills and Reading Strategies. *Reading Teacher*, 61(5), 364-373. <https://doi.org/10.1598/RT.61.5.1>
- Afflerbach, P., Pearson, P.D., & Paris, S. (2017). Skills and strategies: Their differences, their relationships, and why they matter. I K. Mokhtari (Red.), *Improving reading comprehension through metacognitive reading strategies instruction* (s. 33–49). Rowman & Littlefield.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998a). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998b). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *The Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148. <http://www.jstor.org/stable/20439383>
- Blikstad-Balas, M. (2015). Skolens nye literacy: Hvordan endres skolens tekstpraksiser når digital teknologi er tilgjengelig i klasserommet? *Learning Tech–Tidsskrift for læremidler, didaktikk og teknologi*. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/48998/Skolens-nye-literacy-learningtech-EGENARKIV.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Brevik, L. M., Tengberg, M., & Ekström, L. (2019). Lesestrategier: en kunnskapsoversikt. *Bedre skole*, 31(1), 62-69. [https://www.uv.uio.no/ils/personer/vit/lisbbr/2019-brevik-tengberg---ekstrom-\(2019\)-bs-0119.pdf](https://www.uv.uio.no/ils/personer/vit/lisbbr/2019-brevik-tengberg---ekstrom-(2019)-bs-0119.pdf)
- Bråten, I. (Red.) (2007). *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Creswell, J. W & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (4. utg.). Sage.
- Del Busso, L. (2018). Å bli en etisk forsker. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: om å arbeide forskningsrelatert* (s. 118-128). Gyldendal.
- Dobson. (2012). Current Trends and Future Tendencies: Developing Sustainable Assessment Cultures. *Policy Futures in Education*, 10(4), 366–373. <https://doi.org/10.2304/pfie.2012.10.4.366>
- Dysthe. O. (2008). Klasseromsvurdering og læring. *Bedre skole*, (4), 16-23. <https://docplayer.me/412225-Klasseromsvurdering-og-laering.html>
- Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen: På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Høyskoleforlaget.
- Engh, R., Dobson, S. & Høilander, E. K. (2007). *Vurdering for læring*. Høyskoleforlaget.
- Engh, R. & Gran, L. (2021). *Vurdering for læring i skolen: på vei mot en bærekraftig og demokratisk vurderingskultur* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.

- Fjørtoft, H. & Sandvik, L. V. (2016). Vurdering og vurderingskompetanse. I H. Fjørtoft & L. V. Sandvik (Red.), *Vurderingskompetanse i skolen* (s. 17-41). Universitetsforlaget.
- Forskrift til Opplæringsloven. (2020). Forskrift til Opplæringsloven (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. Hentet fra <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Grøver, V. & Bråten, I (Red.). (2021) *Leseferståelse i skolen: utfordringer og muligheter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gunnulfson, A. E., & Roe, A. (2018). Investigating teachers' and school principals' enactments of national testing policies: A Norwegian study. *Journal of Educational Administration*, 56(3), 332–349. <https://doi.org/10.1108/JEA-04-2017-0035>
- Hartberg, E. W., Dobson, S. & Gran, L. (2012). *Feedback i skolen*. Gyldendal Akademisk.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <http://www.jstor.org/stable/4624888>
- Hopfenbeck, T. N. (2014). Testing times: Fra PISA til nasjonale prøver. Intensjoner, ansvar og anvendelse. I J. H. Stray, & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk – en grunnbok* (s. 401–419). Cappelen Damm Akademisk.
- Hopfenbeck, T. N. & Roe, A. Lese- og læringsstrategier. I M. Kjærnsli & A. Roe (Red.), *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009* (s. 118-137). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – fordypning – forståelse: en fornyelse av Kunnskapsløftet*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. 2015. *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Magnusson, C. M. & Frønes, T. S. (2020). Norske elevers kunnskap om strategier for leseferståelse. I T. S. Frønes, & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseferståelse?: 20 år med lesing i PISA*. (s. 79-106). Universitetsforlaget.
- Mortensen-Buan, A. (2006). Lesestrategier og metoder. I E. Maagerø & E. S. Tønnesen (Red.), *Å lese i alle fag* (s. 165-188). Universitetsforlaget.
- Mejlbo, K. (2021, 19. februar). Nye progresjonsprøver i skolen: de nye prøvene innføres etter anbefaling fra Udir. <https://www.utdanningsnytt.no/guri-melby-kartleggingsprover-nasjonale-prover/de-nye-provene-innfores-etter-anbefaling-fra-udir/273903>
- NESH. (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. *De nasjonale forskningsetiske komiteene*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nusche, D., Earl, L., Maxwell, W. & Shewbridge, C. (2011). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Norway 2011*. OECD Publishing.

- Opplæringslova. 1998. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode: For masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B. & Madsen, J. (2006). The Researcher's Role: An Ethical Dimension. *Outlines. Critical Practice Studies*, 8(1), 49–60. <https://doi.org/10.7146/ocps.v8i1.2098>
- Rasmussen. (2003). Reading literacy performance in Norway: current practices and critical factors. *European Journal of Education*, 38(4), 427–443. <https://doi.org/10.1111/j.0141-8211.2003.00159.x>
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen* (3.utg.). Universitetsforlaget.
- Roe, A., Ryen, J. A. & Weyergang, C. (2018). *God leseopplæring med nasjonale prøver: om elevers utfordringer i et mangfold av tekster*. Universitetsforlaget.
- Roe, A. & Gunnulfsen, A. E. (2019). Skolers bruk av resultater på nasjonale prøver. *Bedre skole*, 31(3), 32-37. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/07/08/BS0319-WEB.pdf>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144. <http://www.jstor.org/stable/23369143>
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet*. Gyldendal Akademisk.
- Smith, K. (2009). Samspillet mellom vurdering og motivasjon. I S. Dobson, A. Engen & K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis* (s. 23-39). Gyldendal Akademisk.
- Snow, C. E. (2010). Reading comprehension: Reading for learning. I P. Peterson, R. Tierney, E. Baker & B. McGaw (Red.), *International Encyclopedia of Education, Vol 5* (s. 413-418).
- St.meld. nr. 16 (2006-2007). ... og ingen sto igjen: tidlig innsats for livslang læring. <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Stobart, G. (2008). *Testing times: The uses and abuses of assessment*. Routledge.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- UNESCO, 2004. *The plurality of literacy and its Implications for Policies and Programmes*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136246>
- UNESCO, 2022. *What you need to know about literacy*. Hentet 2. januar 2023 fra <https://www.unesco.org/en/education/literacy/need-know>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). Eksempeloppgaver og tidligere nasjonale prøver. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/eksempeloppgaver-tidligere-nasjonale-prover/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 13. mars). Dybdelæring. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

- Utdanningsdirektoratet. (2019a, 19. september). UDIR - Vurdering i Kunnskapsløftet 2020 [Videoklipp]. <https://vimeo.com/360999703>.
- Utdanningsdirektoratet. (2019b, 10. oktober). Følge opp resultatene fra nasjonale prøver på skolen og i kommunen. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/folge-opp-resultater-np-skole-kommune/#a124907>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a, 25. august). Lesing, matematikk og naturfag: Den internasjonale studien PISA. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/pisa/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b, 29. september). Prøver i fagfornyelsen – hvilke behov skal prøvene dekke? <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/prover-i-fagfornyelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 10. mai). Individuell vurdering Udir-2-2020. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/udir-2-2020-individuell-vurdering/ii.-underveisvurdering/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a, 4. februar). Underveisvurdering. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b, 19. august). Rammeverk for nasjonale prøver. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-nasjonale-prover2/provenes-innhold/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023, 2. mars). Hva skal til for at opplæringsloven skal etterleves? <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/2023/kunnskapsgrunnlag-om-etterlevelse-av-opplaringsloven/>
- Vestheim, O. P. & Sem, L. (2019). Nasjonale prøver i norske riks- og regionaviser—En historisk tekstanalyse av redaksjonelle framstillinger av nasjonale prøver. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk Og Kritikk*, 5, 27–45. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1498>
- Veum, A. & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Weyergang, C. & Magnusson, C. G. (2020). Hva er relevant lesekompetanse i dagens samfunn, og hvordan måles lesing i PISA 2018? I T. S. Frønes og F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 46-78). Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Vurdering fra NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

15.09.2022

Referansenummer
513724

Vurderingstype
Standard

Dato
15.09.2022

Prosjekttittel

Formativ vurdering av nasjonale prøver i lesing

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning

Prosjektansvarlig

Brita Høyland

Student

Veslemøy Helland Nome

Prosjektperiode

22.08.2022 - 30.06.2023

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 30.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester 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.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemalieferandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

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. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>
Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskingsprosjektet "Formativ vurdering og nasjonale prøver i lesing"?

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å undersøke kva formative vurderingsmetoder som vert brukt i arbeidet i etterkant av nasjonale prøver i lesing på 8. trinn. I dette skrivet gjev eg deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

Dette prosjektet er masteroppgåva mi, som avslutning på ei 5-årig 5.-10. grunnskulelærarutdanning. I oppgåva mi ynskjer eg å undersøke kva formative vurderingsmetodar skulen og lærarar nyttar mellom dei nasjonale prøvane i lesing på 8. og 9. trinn. Prosjektet har som formål å belyse korleis lærarar sjølv meiner at dei planlegg og nyttar resultatata frå nasjonale prøver i lesing til formativ vurdering, og kva dei meiner om denne prøven som grunnlag til å gi hensiktsmessig formativ vurdering.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Det er Høgskulen på Vestlandet er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Utvalet i denne studien er lærarar som underviser i norsk på ungdomstrinnet. Utvalet består av tre/fire informantar.

Kva inneber det for deg å delta?

Dersom du vel å delta i prosjektet, inneber det at du vil bli intervjuet. Det vil ta deg ca. 45 minutt. Intervjuet inneheld spørsmål om erfaringa di og korleis du nyttar resultatata frå nasjonale prøvar. Intervjuet vert teken opp på lydopptakar og seinare transkribert. Dersom det kjem opp personlege opplysningar, vert desse anonymisert. Opptak og transkripsjon vert sletta ved prosjektslutt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine

Vi vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Masterstudent Veslemøy Helland Nome og veileder Brita Høyland vil ha adgang til datamaterialet.

Opptak av intervju vil oppbevarast passordbeskytta til det er ferdig transkribert, deretter vert det sletta.

Kva skjer med opplysingane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysingane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er juni 2023. Personopplysningar og opptak vert sletta ved prosjektslutt.

Dine rettar

Så lenge du kan identifiserast i datamaterialet, har du rett til:
innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,

å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,

å få sletta personopplysingar om deg,

å sende klage til NSD om behandlinga av personopplysingane dine.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Høgskulen på Vestlandet har Personverntjenester vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Kvar finn eg ut meir? Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

Student Veslemøy Helland Nome, veslemoynome@hotmail.com

Høgskulen på Vestlandet ved veileder Brita Høyland, brita.hoyland@hvl.no.

Vårt personvernombod: Trine Anniken Larsen, trine.anikken.larsen@hvl.no

Dersom du har spørsmål knytt til NSD si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

NSD – Norsk senter for forskingsdata AS på e-post (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00

Venleg helsing

Veslemøy Helland Nome

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet «Formativ vurdering av nasjonale prøvar» og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

å delta i intervju

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Problemstilling:

Hvordan bruker lærere nasjonale prøver i lesing på 8. trinnet til formativ vurdering?

Forskningsspørsmål:

- 1) Hva legger lærere i begrepet «vurdering for læring»?
- 2) Hvordan mener lærerne selv at de planlegger og benytter resultatene fra nasjonale prøver i lesing til formativ vurdering på 8. trinn?
- 3) Hvilke formative vurderingsmetoder erfarer lærerne på ungdomstrinnet at de benytter seg av i etterkant av nasjonale prøver i lesing på 8. trinn?
- 4) I hvilken grad opplever lærerne at nasjonale prøver gir grunnlag til å gi hensiktsmessig formativ vurdering?

Nasjonale prøver (NP)

1. Hva tenker du om NP som prøveform?
2. Har du lagt opp til at elevene får øve seg på NP i lesing som prøveform i undervisning du har hatt?
3. Synes du at NP gir reelle resultater som avspeiler elevens kunnskapsnivå?
4. Hva legger du i begrepet «lesestrategier»?
5. Hvordan tilpasser du undervisningen for den enkelte elev etter gjennomført NP i lesing?

Formativ vurdering

6. Hva legger du i begrepet «formativ vurdering»?
7. Hvilke formative vurderingsmetoder kjenner du til?
8. Hvordan bruker du NP i lesing sammen med annen informasjon om elevens kunnskapsnivå i det formative vurderingsarbeidet?
9. Gir NP i lesing samme resultat om kunnskapsnivået til eleven, i forhold til det du vet om kunnskapsnivået fra før?
10. Hvordan inkluderer du eleven inn i det formative vurderingsarbeidet?
11. Hvilke andre formative prosesser benytter du for å lukke gapet mellom aktuelt og ønsket nivå?

Lovverk

12. Kjenner du til vurderingsforskriften?
13. Kjenner du til rundskriv som omhandler formativ vurdering?
14. Dersom du har et, kan du beskrive systemet du bruker for underveisvurdering?