

BACHELOROPPGAVE

Hvilke erfaringer har lærere med å bruke nasjonale prøver i lesing, og hvordan vurderer de prøvens nytteverdi?

av
405 Karina Helle

What experiences have teachers using national tests in reading, and how do they assess the sample's usefulness?

Grunnskulelærerutdanning 1.-7.

PE369

Mai 2015



Avtale om elektronisk publisering i Høgskulen i Sogn og Fjordane sitt institusjonelle arkiv (Brage)

Jeg gir med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane tillatelse til å publisere oppgaven (Skriv inn tittel) i Brage hvis karakteren A eller B er oppnådd.

Jeg garanterer at jeg er opphavsperson til oppgaven, sammen med eventuelle medforfattere. Opphavsrettslig beskyttet materiale er brukt med skriftlig tillatelse.

Jeg garanterer at oppgaven ikke inneholder materiale som kan stride mot gjeldende norsk rett.

Ved gruppeinnlevering må alle i gruppa samtykke i avtalen.

Fyll inn kandidatnummer og navn og sett kryss:

kandidatnummer Karina Helle

JA X NEI

Innhold

1.0 Innledning	3
1.1 Bakgrunn for valg av tema	3
1.2 Problemstilling	4
2.0 Litteraturgjennomgang	4
2.1 Bakgrunn og formål med nasjonale prøver.....	4
2.2 Lesing som grunnleggende ferdighet.....	5
2.3 Hva måler nasjonale prøver i lesing.....	6
2.4 Hvordan kan nasjonale prøver i lesing brukes som redskap for læring	6
2.5 Utfordringer med nasjonale prøver og publisering av resultat	7
3.0 Metode	8
3.1 Valg av metode	9
3.2 Utvalg	9
3.3 Kvalitativt intervju.....	10
3.4 Analyse av data	11
3.5 Validitet og reliabilitet.....	11
3.6 Etske hensyn	12
4.0 Presentasjon av funn	12
4.1 Lærernes karakterisering av nasjonal prøve i lesing	12
4.1.1 Utvikling av nasjonal prøve i lesing.....	12
4.1.2 Innholdet i den nasjonale prøven i lesing.	13
4.1.3 Sammenheng mellom innholdet i prøven og læreplanen	13
4.2 Lærernes vurdering av å bruke nasjonale prøver i lesing	14
4.2.1 Utvikling gjennom bruk av nasjonale prøve.....	14
4.2.2 Nyttig verktøy for videre læring	15
4.2.3 Bruken av resultatene i undervisningen	15
4.3 Utfordringer med offentliggjøring av resultat.....	16
4.4 Oppsummering av funnene.....	17
5.0 Drøfting	17
5.1 Hva karakteriserer nasjonal prøve i lesing	18
5.2 Nyttieverdien av nasjonale prøver i lesing.....	19
5.3 Utfordringer med nasjonale prøver og offentliggjøring av resultat.....	20
6.0 Avslutning	21
7.0 Litteraturliste	23
8.0 Vedlegg	25
8.2 Vedlegg 1-forespørsel og informasjonsskriv	25
8.2 Vedlegg 2- intervjuguide	26

1.0 Innledning

Nasjonale prøver i lesing er konstruert for å måle generell leseforståelse hos alle elevene, ikke bare de svakeste leserne (Roe, 2010). Lærerne skal få kunnskap om hva den enkelte elevs sterke og svake sider er, slik at han/hun kan utvikle lesekompetansen til elevene i alle fag.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I 2000 deltok norske 15-åringer i OECD-undersøkelsen Programme for International Student Assessment, PISA. Da resultatene ble offentliggjort i 2001 kom de som et sjokk, og avkreftet antagelsen om at Norge hadde «verdens beste skole». Norske 15-åringer presterte svakere enn de beste i verden, og de presterte kun gjennomsnittlig av OECD-landene. Dette ble vurdert som ikke godt nok av skolemyndighetene, og skuffelsen over resultatet kom tydelig fram på pressekonferansen som fulgte offentliggjøringen, hvor daværende utdannings- og forskningsminister Kristin Clemet sa: «*Dette er skuffende, nesten som å komme hjem fra et vinter-OL uten en eneste norsk medalje. Og denne gangen kan vi ikke skyldes på at finnene er dopet.*» (Bergesen, 2001) Undersøkelsen viste også at det var større skille mellom sterke og svake elever i Norge enn i de fleste andre OECD-land, og det ble varslet om større satsing på innhold og kvalitet i den norske skolen (NIFU 4/2013).

Nasjonale prøver er et tema som ofte skaper overskrifter i media. Som eksempler kan jeg nevne et lite utvalg: 1) «Nasjonale prøver bør avvikles», 2) «vi opplever hardt press for å fritta elever», 3) «Det prøvene ikke viser», 4) «Bruk og misbruk av nasjonale prøver».

Gjennom utdanningen min opplever jeg at lesing som grunnleggende ferdighet har et stort fokus i skolen, og blir sett på som veldig viktig for all læring. Jeg opplever også store variasjoner i elevgruppene, og mitt inntrykk er mye mer nyansert enn at Norge oppfostrer skoletapere.

Som lærerstudent og fremtidig lærer, ønsker jeg å finne ut mer om hva nasjonale prøver er, og hvorfor vi har de. Jeg ønsker å få et innblikk i lærerens erfaringer med nasjonale prøver i lesing, om de er til nytte eller frustrasjon i deres arbeid. På grunn av at nasjonale prøver er obligatoriske, ønsker jeg å få vite mer hvordan jeg som lærer kan bruke prøvene og resultatene som et pedagogisk verktøy.

1.2 Problemstilling

Problemstillingen blir derfor:

Hvilke erfaringer har lærere med å bruke nasjonale prøver i lesing, og hvordan vurderer de prøvens nytteverdi?

2.0 Litteraturgjennomgang

I denne delen vil jeg si litt om hva bakgrunnen og formålet med nasjonale prøver er generelt. Før jeg kort går inn på hva lesing som grunnleggende ferdighet er. Videre vil jeg si litt om hva nasjonale prøver i lesing er måler, og hvordan de kan brukes som redskap for læring. Til slutt vil jeg se litt på utfordringer med nasjonale prøver og publiseringen av resultat.

2.1 Bakgrunn og formål med nasjonale prøver

I begynnelsen på 2000-tallet ble det bestemt at det skulle etableres et nasjonalt system for vurdering av kvalitet i grunnopplæringen (NKVS). Nasjonale prøver skulle inngå som et av tiltakene som ble iverksatt for å fremme barn og unges lesekompetanse. Våren 2004 ble de første nasjonale prøvene gjennomført. Motforestillingene til prøvene var store, og de ble utsatt for kritikk fra flere hold, blant annet fra forskere som hevdet at hensikten med dem var utydelige, og at de ikke holdt mål rent testteoretisk (Roe, 2012). Arbeidet med prøvene opplevdes som svært ressurskrevende av både lærere og skoleledere, i tillegg til at mange sterkt mislikte offentliggjøringen av resultatene. To evalueringsrapporter kom med konkrete forslag til forbedringer, og det ble vedtatt at det i 2006 skulle være et pause-år fra prøvene. Tiden skulle brukes til å forbedre og justere systemet, og i 2007 ble prøvene gjeninnført i fagområdene regning, engelsk og lesing slik det er i dag.

Opprinnelig var formålet med nasjonale prøver å gi informasjon til den enkelte skole, og til sentrale utdanningsmyndigheter. Med offentliggjøringen av resultatene som virkemiddel skulle prøvene si noe om undervisningskvaliteten ved den enkelte skole. Ved hjelp av konkurranse skulle en fremme kvalitetsutviklingen videre i skolen, i tillegg til å hjelpe foreldrene med å velge skole. Dette var svært kontroversielt og den politiske retorikken dreide vekk fra rangeringsdiskusjonen, og i retning av pedagogisk nytteverdi (Astrid Roe, 05/2006).

I 2006 fikk vi en ny læreplan, kunnskapsløftet (LK06). Daværende kunnskapsminister Djupedal, sa i pressemeldingen 27.mars 2006 at det primære formålet skulle være å vurdere om skolen lykkes med å utvikle elevenes grunnleggende ferdigheter.

I Rammeverk for nasjonale prøver utgitt av Utdanningsdirektoratet i 2010 står det:

”De nasjonale prøvene skal kartlegge i hvilken grad elevenes ferdigheter er i samsvar med læreplanens mål for de grunnleggende ferdighetene (...). Prøvene skal gi informasjon til elever, lærere, skoleledere, foresatte, skoleiere, de regionale myndigheter og det nasjonale nivået som grunnlag for forbedrings- og utviklingsarbeid.” (Utdanningsdirektoratet, Udir.no, 2010)

Videre kan vi lese at prøvene og resultatene må sees som en del av en større sammenheng, og at de kun gir ett begrenset bilde av den totale grunnopplæringen.

2.2 Lesing som grunnleggende ferdighet

I det moderne informasjonssamfunnet definerer OECD enkelte nøkkelkompetanser som særlig viktig for sosial og personlig utvikling av mennesket. Noe som også har hatt betydning for det norske læreplanarbeidet. Grunnleggende ferdighet som å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne regne, å kunne uttrykke seg skriftlig, og å kunne bruke digitale verktøy ble presentert i Stortingsmelding nr. 30, ”Kultur for læring” i 2004. Ferdighetene ble sett på som en forutsetning for livslang læring, og ble her omtalt som redskaper for all annen læring, og derfor avgjørende for videre utdanning og arbeid (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003-2004).

Lesekompetanse innebærer at elevene kan forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster for å kunne nå sine mål, for å utvikle sine kunnskaper og evner, og for å delta i samfunnet (Roe, Ungdom og lesing - hva forteller nasjonale og internasjonale leseprøver, 2012). Dette er OECD's definisjon på lesekompetanse, og indikerer at lesing er mye mer enn avkoding. Når vi snakker om lesing som grunnleggende ferdigheter deler vi inn i tre aspekter:

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

Innenfor tekst-begrepet snakker vi om alt som kan leses i ulike medier. Leseforståelse handler om å skape mening ut ifra tekst og engasjere seg i innholdet. I grunnleggende ferdigheter i lesing må en utvikle gode leseferdigheter ved å bruke hensiktsmessige lesestrategier som er tilpasset teksten og formålet. Leseren må derfor gjenkjenne hva som kjennetegner ulike tekster og funksjonen til disse for å forberede seg til lesing, utføre lesingen og bearbeide det en har lest i ettertid. Derfor står utvikling av lesestrategier sentralt i lesing som grunnleggende ferdighet.

2.3 Hva måler nasjonale prøver i lesing

Lesing er en sammensatt og komplisert kognitiv prosess som er avhengige av en rekke faktorer knyttet til både leseren og teksten (Roe og Lie, 2011). Nasjonale prøver i lesing har til hensikt å kartlegge elevenes grunnleggende leseferdigheter på tvers av fag, og måle deres generelle lesekompetanse, med utgangspunkt i målene for lesing i læreplanen. Lesekompetansen blir fordelt inn i fem og tre nivåer (Roe og Lie, 2001).

Nasjonale prøver i lesing skal gjenspeile tekstmangfoldet elevene møter i hverdagen, på skolen og ellers i samfunnet. De skal bestå av autentiske tekster i ulike format og sjanger, og være av varierende lengde og vanskelighetsgrad. De tre aspektene innenfor lesing skal alle være representert i prøvene, med en fordeling på ca. finne 50 %, tolke 25 % og reflekter 25 %. Det er vanskelig å skille disse aspektene fra hverandre og de finnes heller ikke som adskilte ferdigheter hos elevene, men oppgavene kategoriseres ut ifra hvilket aspekt som er det mest sentrale.

I følge rammeverket skal prøvene bestå av sju til åtte tekster på nynorsk og bokmål, hvor minst en skal være skjønnlitterær. Tekstene skal representere de ulike fagene i læreplanen i forhold til den tekstmengden de representerer. Prøven skal inneholde mellom 40 og 50 oppgaver, fordelt på lukkede og åpne oppgaver. De lukkede oppgavene er flervalgsoppgaver hvor man krysser av på en eller flere oppgitte svaralternativer. Fordelen med slike oppgaver oppsummerte Djupedal i 2007: *«Flervalgsoppgaver gir pålitelige resultater innenfor en kortere tidsramme, de krever mindre skriveferdigheter..., de er enkle å rette og rettingen blir rettferdig.»* (Tove Frønes, 2012). De åpne oppgavene krever at elevene formulerer svar med egne ord. Disse oppgavene rettes av lærerne lokalt og er mer tidkrevende å svare på og rette. Derfor får denne typen oppgaver ikke overstige 35 % av prøven. De åpne oppgavene sin styrke er at elevene kan vurdere og reflektere fritt, og blir heller ikke ledet i noen retning når de skal tolke og forstå teksten og oppgaven. Kombinasjonen av åpne og lukkede oppgaver gjør at en kan måle den totale leseforståelsen (Frønes, Roe og Vagle, 2012).

2.4 Hvordan kan nasjonale prøver i lesing brukes som redskap for læring

«All vurdering som gis underveis i opplæringen, kalles underveisvurdering og skal fremme læring.»(Utdanningsdirektoratet, 2014). Lærerveiledningen sier at resultatene fra nasjonal prøve i lesing er et redskap i underveisvurderingen.

Prøveadministrasjonssystemet (PAS) er et innregistreringssystem for blant annet nasjonale prøver. Etter gjennomføringen publiserer Utdanningsdirektoratet en detaljert rapport basert på fra det årets resultater på landsbasis. Ved hjelp av denne rapporten kan en se egne elevers relative styrker og svakheter (Roe, 2010). I PAS får en informasjon om hva de ulike oppgavene måler, fagtilknytning og oppgaveformatet, i tillegg til elevenes skalapoeng og grensene for mestringsnivåene.

Nivåbeskrivelsen er ikke ment som en endelig beskrivelse av elevenes lesekompetanse, men sier noe om hva som kjennetegner gjennomsnittseleven på de ulike nivåene, og kan bidra til å konkretisere arbeidet videre med elevenes leseutvikling (Roe, 2010). Utdanningsdirektoratet gir også ut en vurderingsveileder med konkrete forslag til hva elever på de ulike mestringsnivåene kan ha utbytte av å øve på. I tillegg til råd om hvordan lærere og elever kan arbeide videre med resultatene fra prøven.

Alle lærere ble leselærere med ansvar for lesing i sine fag med innføringen av Kunnskapsløftet og lesing som grunnleggende ferdighet. Derfor er det viktig at en oppsummerer resultatene i fellesskap i lærerkollegiet. Alle får da samme oversikten over hva elevene mestrer/ikke mestrer, om det er mønstre eller tendenser for skolen eller klassen, og om det er behov for ytterligere kartlegging. Samtidig ser en hvilke eventuelle utfordringer som ligger i de ulike fagene, og kan diskutere hva som kan gjøres for å eventuelt forbedre undervisningen (Utdanningsdirektoratet 2014).

For å bruke resultatene til å tilpasse opplæringen til hver elev, er det i tillegg til samarbeid med andre lærere som eleven har, nyttig med dialog med eleven og foresatte. Man kan da avdekke årsaken til hvorfor eleven svarer/ikke svarer som han gjør. Elevene kan dermed bli mer bevisst i forhold til egne ferdigheter og kompetanse. Ved å være med å fastsette nye læringsmål, tar en del i hva som er det neste steget i utviklingen (Utdanningsdirektoratet 2014).

I elevgruppen samlet bør en gjennomgå prøven i ettertid. Da er det viktig å få frem hva som karakteriserer tekstene og hva de ulike oppgavene er ute etter, i tillegg til hvilke lesestrategier som kan være nyttige å bruke. I flervalgsoppgavene bør en vise hva som skiller ikke godkjente svar fra godkjente svar. På den måten får de en dypere og større forståelse av hvilke utfordringer som ligger i ulike tekster og hva leseforståelse innebærer (Roe 2010).

2.5 Utfordringer med nasjonale prøver og publisering av resultat

Utdanningsforbundet hevder at ressursbruken i forbindelse med nasjonale prøver går på bekostning av den daglige undervisningen (Utdanningsforbundet 2014). I en undersøkelse gjort blant lærere av

utdanningsforbundet våren 2011 svarte 65 % at fokuset på de nasjonale prøvene i for stor grad styrer lærernes og skolenes prioriteringer. På oppdrag fra utdanningsdirektoratet ga NIFU (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning) ut en rapport «evaluering av nasjonale prøver som system» i 2013. Rapporten viser at det er ulike meninger blant lærere om de nasjonale prøvene er et nyttig verktøy for å fremme læring (NIFU 4/2013). Overgangen til målstyrte læreplaner har ført til en kraftig økning i testing, vurdering, rapportering og tilbakemelding (Wøien og Nordås, 2015). Et argument som ofte blir brukt mot leseprøvene er, «Grisen blir ikke feitere av å bli veid». Men i følge Astrid Roe kan kunnskap om hva grisen veier, være med på å tilpasse foring på beste måte.

Bruken av resultater fra nasjonale prøver omtales ulikt i de statlige dokumentene som regulerer nasjonale prøver, noe som fører til spenning mellom prøvenes funksjon som styringsverktøy og som pedagogisk verktøy (NIFU 4/2013), noe som også blir påpekt i Representantforslag 15 S. Der kommer forslagsstillerne med forslag til konkrete tiltak til forbedringer. Blant annet at regjeringen gjennomfører nasjonale prøver som utvalgsprøver, og at presentasjonen av resultatene gir mer presis og riktig informasjon enn de gjør i dag. Forslagsstillerne stiller også spørsmålet om ressursbruken står i samsvar med nytteverdien.

Skepsisen og motstanden prøvene ble møtt med bunnet særlig i offentliggjøring av resultatene, og er fortsatt et aktuelt tema i dag. Mange mener at det fører til at undervisningen blir rettet ensidig mot prøvene og inndrilling av målbare kunnskaper, en såkalt «teach-to-the-test»-effekt.

Utdanningsforbundet frykter at en målstyrt skole, og offentliggjøring av resultat hvor en rangerer skoler, tar fokuset vekk fra det langsiktige læringsarbeidet og hele skolens samlede mål nedfelt i lov- og læreplanverk (Utdanningsforbundet, 2014). NIFU-rapporten peker i tillegg på at de nasjonale prøvene ikke sier noe som helst om læreren gjør en god eller dårlig jobb. Samtidig påpeker NIFU-rapporten at en må ta hensyn til statistiske usikkerheten når man tolker tallene fra nasjonale prøver. Prøveresultatene forenkles på veien fra faktiske testskår til publisering av mestringsnivåer, noe som kan gi svært uheldige utslag når grupper sammenlignes (NIFU 4/2013).

3.0 Metode

Innenfor samfunnsforskningen er studiefeltet mennesker, deres meninger og oppfatninger om seg selv og andre. Disse meningene og oppfatningene er ikke stabile, men i stadig endring (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2011). Formålet med samfunnsvitenskapelig metode er hvordan vi skal gå fram for å samle inn informasjon, analysere, og til slutt tolke informasjonen. Åpenhet, systematikk,

grundighet og dokumentasjon er de viktigste kjennetegn ved forskningsmetode (Christoffersen og Johannesen, 2012).

Vi skiller mellom to hovedtyper metoder innenfor samfunnsforskning, kvantitativ og kvalitativ metode. Ved hjelp av kvantitativ metode kan en gå i bredden og få målbare resultat hvor vi kan telle opp fenomener vi er ute etter. Metoden er generelt lite fleksibel, men egner seg godt til sammenligning, og til fremstilling av hva som er representativt for gruppen en undersøker. Spørreskjema er et eksempel på kvantitativ metode. Undersøker vi fenomener vi ønsker å forstå mer grundig benytter vi oss av kvalitativ metode. Ved hjelp av denne metoden kan vi gå mer i dybden, få svar som er mer nyansert og detaljert, og se etter spesielle mønstre. Metoden er fleksibel, men resultatene er ikke målbare og sammenlignbare slik som ved kvantitativ metode. Observasjon, intervju og dokumentanalyse er eksempler på kvalitativ metode (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2011).

3.1 Valg av metode

Hvilken forskningsmetode en velger avhenger helt av hva en ønsker å studere eller forske på. Hovedpoenget med metoden en velger er å finne svar på en problemstilling. I min problemstilling var jeg ute etter lærernes erfaringer og tanker omkring fenomenet nasjonale prøver i lesing, og derfor valgte jeg kvalitativt intervju som metode. Jeg fikk på den måten refleksjoner, erfaringer og eksempler fra informantene.

3.2 Utvalg

I denne oppgaven falt det seg naturlig å intervjuere lærere. Jeg benyttet meg av kriteriebasert utvelgelse når jeg valgte ut informantene, hvor de jeg intervjuet skulle være norsklærere på mellomtrinnet, og ha erfaring fra gjennomføring av nasjonale prøver i lesing. Siden jeg har relativt få informanter var det viktig for meg at de var ansatt på ulike skoler og var av ulike kjønn. Dette for å få en bredere innsikt i deres eventuelle ulike tanker og erfaringer. De fire lærerne jeg intervjuet var ansatt ved tre skoler i tre ulike kommuner. To av lærerne jobbet på ulike team på samme store skole, mens de to andre jobbet på hver sin middels store skole.

Jeg kontaktet informantene via e-post med informasjon og forespørsel om de ønsket å stille til intervju (se vedlegg 1). På selve intervjuet signerte de samtykkeerklæringen, og fikk samtidig informasjon om at de når som helst kunne trekke seg ut av prosjektet uten å oppgi grunn.

Informantene fikk gjennom informasjonsskrivet vite hva temaet for oppgaven min var, og hva jeg ønsket å finne ut mer om. De hadde på forhånd ikke fått vite hvilke spørsmål jeg kom til å stille, dette for at jeg ønsket at de skulle snakke så fritt som mulig.

I oppgaven blir informantene omtalt som L1, L2, L3 og L4.

- L1: Jobbet som lærer over 10 år. Faglærer norsk på en stor skole, 6.trinn.
- L2: Jobbet som lærer knappe 20 år. Kontaktlærer på en stor skole, 5.trinn.
- L3: Jobbet som lærer over 10 år. Kontaktlærer middels stor skole, 6.trinn.
- L4: Jobbet som lærer over 20 år. Kontaktlærer middels stor skole, 7.trinn.

3.3 Kvalitativt intervju

Den mest brukte metoden for å samle inn kvalitative data på, er ved hjelp av kvalitative intervjuer. Ved slike intervju har informantene større frihet til å uttrykke seg enn et strukturert spørreskjema tillater (Christoffersen og Johannesen, 2012). En kan gå mer i dybden på et smalt felt, og på den måten få fram kompleksitet og nyanser. Det kvalitative intervjuet er en fleksibel metode, hvor en kan tilpasse underveis. Utfallet av intervjuet kan bli noe annet enn det man forventer og derfor skjer kategoriseringen i ettertid, avhengig av informantenes svar. I forkant av et kvalitativt intervju er det viktig å utarbeide en god intervjuguide. Spørsmålene bør legges opp til at informantene kan komme med utfyllende svar.

Før intervjuene valgte jeg å utarbeide en intervjuguide med faste spørsmål (vedlegg 2). For min egen del hadde jeg notert ned punkt jeg ønsket informantene skulle komme innpå under de enkelte spørsmålene, og eventuelle oppfølgingsspørsmål. Ved å være så forberedt nærmet jeg meg et strukturert intervju, men jeg ønsket likevel ikke å låse meg fast. Ved gjennomføringen lot jeg informantene snakke fritt, og tok spørsmålene i den rekkefølgen det måtte passe. Av og til svarte de på spørsmålene uoppfordret og da ble disse ikke gjentatt. Andre ganger kom de inn på problemstillinger og refleksjoner jeg ikke var forberedt på, slik at nye oppfølgingsspørsmål kom til underveis. En kan i ettertid si at jeg utførte et semistrukturert eller delvis strukturert intervju. Disse har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, mens spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere. Man beveger seg fram og tilbake (Christoffersen og Johannesen, 2012).

I intervjuene benyttet jeg lydopptaker for å være sikker på at jeg ikke gikk glipp av noe vesentlig informasjon. Samtidig ga det meg mulighet til å konsentrere meg fullt ut om informantene og

svarene. Jeg hadde også med ei notatblokk hvor jeg noterte ned stikkord som jeg ville komme tilbake til uten å måtte avbryte der og da.

3.4 Analyse av data

Målet med å analysere er å avdekke et budskap/mening, og å finne mønstre i datamaterialet. Når data er analysert, trekker forskeren en konklusjon som skal svare på problemstillingen (Johannesen, Tuft og Christoffersen 2011). Etter intervjuene var avsluttet transkriberte jeg de fortløpende. Under transkriberingen tok jeg bort en del «ehh» og «Hmm», men beholdt formuleringene. Jeg har fjernet navn på lærere og skoler der det dukket opp, slik at informantene ikke skulle kunne identifiseres. Under transkriberingen valgte jeg å omgjøre intervjuene delvis til bokmål, uten å forandre ordlyden.

Under analysearbeidet fargekodet jeg de ulike temaene i de transkriberte dataene, slik at jeg kunne systematisere de dataene jeg hadde funnet. Videre lagde jeg kategorier ut ifra funnene. Fargekodene lettet arbeidet mitt med å finne sitater fra de ulike informantene til hver kategori.

3.5 Validitet og reliabilitet

I forskningslitteraturen brukes begrepet validitet, som dreier seg om relasjoner mellom det generelle fenomenet som skal undersøkes, og de konkrete dataene (Christoffersen og Johannesen, 2012). Validitet betyr gyldighet, og i hvilken grad man ut ifra data av et forsøk eller en studie kan trekke gyldige slutninger om det man har satt seg som formål å undersøke. Data er representasjoner av informantenes virkelighet, og ikke virkeligheten selv. Validiteten i min undersøkelse handler derfor om hvor relevante de data jeg har samlet, er i forhold til problemstillingen. For å sikre meg at det jeg undersøkte var relevant for problemstillingen min «plukket jeg fra hverandre» problemstillingen min. Kategoriene la jeg til grunn når jeg utarbeidet intervjuguiden, slik at jeg skulle få svar på problemstillingen min gjennom intervjuene.

På forskningsspråket betegnes datas reliabilitet som pålitelighet, og i hvilken grad man får samme resultater når en måling eller undersøkelse gjentas under like forhold. Reliabiliteten knytter seg til nøyaktigheten av data, hvilke data som brukes, hvordan de blir samlet inn, og hvordan de bearbeides (Johannesen, Tuft og Christoffersen, 2011). Det kan oppstå manglende reliabilitet som følge av ulikheter ved de personene som utfører undersøkelsen, manglende stabilitet i måleinstrumentet, eller ved variasjoner i det som blir målt. For å sitere informantene korrekt var jeg nøye med å holde intervjuene fra hverandre, og holde orden på hvem som hadde sagt hva. Samtidig hadde

informantene fått samme informasjon på forhånd, og under selve intervjuene var jeg opptatt av å opptre på samme måte ovenfor alle informantene for å sikre mest mulig like forhold.

3.6 Etiske hensyn

Når en arbeider med forskning må en forholde seg til forskningsetiske retningslinjer. Disse kan sammenfattes i tre typer hensyn: 1) informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, 2) forskerens plikt til å respektere informantens privatliv, og 3) forskerens ansvar for å unngå skade (Christoffersen og Johannesen 2012). Under utformingen av intervjuguiden, under selve intervjuet og i etterarbeidet har jeg tatt etiske hensyn i form av at informantene har fått informasjon om prosjektet, deltatt frivillig og har hatt anledning til når som helst å trekke seg ut av prosjektet. Lydopptakene og de transkriberte intervjuene er oppbevart forsvarlig, og uten tilgang for uvedkommende. For å ivareta anonymiteten til informantene, har jeg omtalt de som L1, L2, L3 og L4. Det skal ikke være mulig å identifisere hverken hvem de er, eller hvilken skole de arbeider ved.

4.0 Presentasjon av funn

I denne delen vil jeg presentere analyse av de fire intervjuene jeg gjennomførte, og som utgjør datagrunnlaget i undersøkelsen. Jeg har valgt å presentere funnene i tre hovedkategorier; 1) *Lærernes karakterisering av nasjonal prøve i lesing*, 2) *Lærernes vurdering av nasjonale prøver i lesing* og 3) *Lærernes vurdering av utfordringer med offentliggjøring av resultat*, med underkategorier. For å belyse funnene har jeg valgt ut enkelte sitat fra datamaterialet til hver kategori.

4.1 Lærernes karakterisering av nasjonal prøve i lesing

4.1.1 Utvikling av nasjonal prøve i lesing

Alle lærerne jeg snakket med var enige i at det hadde vært en utvikling av selve prøveformen på nasjonale prøver i lesing.

L2 sier: «Det har vært ei utvikling. Første nasjonale prøven brukte jo vi lærerne himla lang tid på å rette de, pluss at vi retta de veldig ulikt. Og det ble jo dyrt for kommunen, jeg fikk jo ei uke avspasering for å rette.»

L3 sier: «Det har vært ei stor utvikling. De første var tykke papirhefter. Tok lang tid å rette, vi, lærerne fikk avspasere 1 uke for rettetarbeidet. Håpløst ressurskrevende, mye lettere nå, mer spesifikt»

L4 sier: «Nå har jo de forandret seg ganske mye, for de første nasjonale prøvene i lesing som kom var det altfor lange tekster, da var det tre tekster og de var veldig lange og elevene ble, de ga opp å prøve å finne ut av det her, så det har vært ganske stor utvikling på selve prøveformen i den tiden det har vært.»

Ut ifra utsagnene ser vi at lærerne påpeker at utviklingen av prøvene har vært stor, og at det er mye som har endret seg. Fra å være store prøver som var ressurskrevende både for elevene å gjennomføre og for lærerne å rette, til den formen de har i dag, som de opplever som mer konkrete og lettere å rette.

4.1.2 Innholdet i den nasjonale prøven i lesing.

Lærerne jeg snakket med poengterte at prøvene hadde varierte tekster, både i forhold til sjanger, innhold og vanskelighetsgrad.

L1 sier: «Du får jo en god, de bruker jo et mangfoldig utvalg av tekster. Mange av de tekstene er på en måte ganske like det de møter på fritida og noe av det de møter i "populær litteratur", og noe ifra fagbøker. Så det er jo et ganske sånn bredt spekter, og ganske virkelighetsnært.»

L4 sier: «Vanskelighetsgraden er jo variert, og det må den jo være, for det må jo være oppgaver som alle kan klare, men samtidig skal det være oppgaver hvor du strekker de som er aller flinkest og. Sånn at vi ser hele spekteret i forhold til resultat.»

Vi kan ut i fra utsagnene se at lærerne er opptatt av at tekstene som brukes i nasjonale prøver i lesing er varierte og av ulike sjangre, og at vanskelighetsgraden er variert slik at de favner hele elevgruppene.

4.1.3 Sammenheng mellom innholdet i prøven og læreplanen

Lærerne jeg snakket med så helt klare sammenhenger mellom de nasjonale prøvene i lesing, og kompetansemålene i læreplanene til de ulike fagene.

L4 sier: «Så hvis du skal bli en komplett leser må du liksom beherske alle de her forskjellige typer sjangre da. Og hvis du går inn i læreplanen og leser målene for lesing i hvert enkelt fag så føler jeg at de her oppgavene dekker de målene.»

L1 sier: «Men det er klart at disse prøvene viser jo at på hva slags område de klarer å lete og finne igjen enkle opplysninger i en tekst og hvor de må sammenfatte, og hvor de på en måte må reflektere og lese litt imellom linjene. Det er veldig, det er ganske, den viser godt det synes jeg.»

L3 sier: «De (prøvene) har fokus på forståelse og lesestrategier, ikke fart, de (elevene) må bruke forskjellige strategier på tekstene, de ulike tekstene. Før-lesing, underveis-lesing og etterpå må de spørre seg har jeg forstått det jeg leste?»

Gjennom utsagnene kan vi lese at lærerne mener prøvene setter fokus på leseforståelse og viktigheten av å ha gode lesestrategier og vite når en skal bruke hva, slik som også læreplanen er opptatt av. Samtidig sier de at prøvene måler alle aspektene innenfor lesing, og det tydelig kommer frem at det ikke er en prøve i norsk, men lesing som grunnleggende ferdighet.

4.2 Lærernes vurdering av å bruke nasjonale prøver i lesing

4.2.1 Utvikling gjennom bruk av nasjonale prøve

Lærerne ser positivt på at leseopplæring har fått større fokus blant alle lærerne i undervisningen.

L2 sier: «Jeg synes jo at det at vi har nasjonale prøver har gjort at vi har endret undervisning, vi har blitt flinkere til å tenke at alle lærere er leselærere, og at de har større fokus på lesing i andre fag på grunn av nasjonale prøver».

L1 sier: «Når vi tenker på at det er lesing i alle fag så har alle et ansvar for at på en måte sikre at de blir gode lesere. Det er ikke bare meg som norsklærer men hele teamet mitt.»

L4 sier: «Det viktig, ikke bare den som er lærer i femte trinn men helt i fra første trinn og oppover må de faktisk jobbe med det. Så hele kollegiet må være med i den prosessen, det er ikke bare den læreren som akkurat er der, der og da, det er jo veldig viktig.»

Vi kan tydelig se ut ifra utsagnene at lesing som grunnleggende ferdighet har fått større fokus i alle fag som følge av nasjonale prøver i lesing, og at det ikke lenger bare er norsklæreren sitt ansvar at elevene blir gode lesere. Lærerne henviser til prosesser hvor nasjonale prøver har påvirket, og er med på å utvikle deres praksis i skolen.

4.2.2 Nyttig verktøy for videre læring

Lærerne ser på de nasjonale prøvene i lesing som et nyttig og meningsfullt verktøy i arbeidet med elevene, i tillegg til andre typer kartleggingsprøver.

L4 sier: *«For det er jo veldig viktig å følge med på lesefarten og utviklingen til eleven, og hvor mye de husker av det de leser, men samtidig skal de jo kunne ta seg fram i en tekst på en annen måte og, så det får du jo testet på de nasjonale prøvene. Så jeg synes det er viktig å bruke begge deler egentlig. For nasjonale prøver går mye dypere inn i leseforståelsesbegrepet. Der må du kunne lese mellom linjene og dra egne slutninger ut ifra det du ser.»*

L2 sier: *«Si du tar en Karlsten da, så måler jo ikke den forståelse i det hele tatt, på samme måte. Og det fanger jo en nasjonal prøve bedre opp hvem som sliter med forståelse kanskje. Du får hele spekteret.»*

Som vi kan lese er lærerne opptatte av at en gjennom de nasjonale prøvene i lesing kan måle leseforståelsen til elevene, og på den måten bruke dette som verktøy for bedre å legge til rette for videre læring. Dette viser at lærerne ser på prøven som noe mer en bare noe de har fordi de er pålagte å ha den. Det ser resultatet som et verktøy de kan nytte i yrkeshverdagen.

4.2.3 Bruken av resultatene i undervisningen

Lærerne jeg snakket med bruker resultatene fra de nasjonale prøvene i lesing til flere ulike formål.

L2 sier: *«Så bruker jeg det jo til å strekke de, hvis du jobber litt sånn og sånn så er du faktisk på nivå tre, bruker det til å motivere de litt. Noen av de er jo på en måte lette der. Så det er for å pushe de litt.»*

L3 sier: *«Resultatene blir brukt til å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev, strekke de, og få alle til å bli mere bevisst på lesestrategier på hele mellomtrinnet.»*

L1 sier: «Det kan brukes som et varsko, altså her blinker det noen varselamper og det må jeg sjekke ut mer om. Vi bruker det og i kollegiet, gjerne å evaluere litt etter gjennomføringa og ser hva gruppa for eksempel har ramla litt igjennom på eller hva de er sterke på sant.»

L2 sier: «En kan gå inn å klikke på oppgaven og se på den på utviklingsamtalen i lag med elevene og foreldrene, og det var et ganske godt redskap, fordi at det bevisstgjorde foreldrene og, det og tenker jeg er viktig. Bevisstgjøre foreldrene, ofte hører de de i leksene, men det er bare sånn mekanisk og retter på de hvis de leser feil sant, men ikke noe som går på forståelse i det hele tatt.»

L4 sier: «Og så er det veldig fint å bruke det ovenfor foreldre og, for det er mye lettere å forklare når du ser de konkrete eksemplene. Det er ikke så enkelt å forklare når du ikke har noen eksempler, men med de er de veldig gode å bruke.»

Vi kan ut ifra det lærerne sier lese at de i hovedsak bruker resultatene som en bekreftelse på hvor elevene er i leseutviklingen sin, og hvordan de skal legge opp undervisningen for å strekke den enkelte elev, og for klassen som helhet. De bruker også resultatene som en underveisvurdering. I utviklingssamtaler med eleven og foreldrene benytter de seg av resultatene når de skal konkretisere hva eleven mestrer bra, og hvor eleven har noe å jobbe med, og på hvilken måte foreldrene kan bidra i dette arbeidet.

4.3 Utfordringer med offentliggjøring av resultat

Alle lærerne jeg intervjuet hadde sterke meninger omkring offentliggjøring av resultatene av de nasjonale prøvene, og så på det som et negativt og forstyrrende element i deres og elevenes hverdag.

L1 sier: «Skolene ble satt opp mot hverandre. Nesten hengt ut i media. Det var enkelte lærere som hadde klasser som skåret veldig dårlig på nasjonale prøver som fikk seg en knekk på grunn av det. Gode og kompetente lærere som siden, og i dag ikke vil ha andre trinn enn småskolen. De orker ikke stresset med nasjonale prøver. Det er jo veldig synd.»

L4 sier: «Det har jo vist seg at det kan bli veldig press på den læreren som har femte trinn da, hvis den klassen gjør det veldig dårlig og du har hatt den klassen hele tiden for eksempel så er det jo noen som synes det er veldig trasig og tar seg nær av det, og føler skyldfølelse overfor det.»

L3 sier: «Det er tull med den offentliggjøringa, gir, blir helt feil fokus. Blir viktig å vinne og få bra resultat. Vi ser jo, noen jukser på grunn av det, at det blir som å toppe laget. Det har jo ingen hensikt. Feil fokus. Målet er å strekke den enkelte, ikke å komme på framsida av avisa fordi en er så bra. Sier lite og ingenting om hvor god lærer du er, selv om det kan virke slik på media.»

L4 sier: «Det er jo ikke mulig å sammenligne resultat fra år til år for klasser er jo veldig forskjellige, og det er jo som regel naturlige grunner for at det er sånn, men likevel føler du det der presset.»

L2 sier: «Elevgruppa har mye å si det er jo helt sikkert, men det kommer jo ikke fram i de offentliggjøringene. Jeg synes ikke det er heldig. Det har fått konkurranse på en måte, istedenfor å se hva kan vi gjøre for at vi skal bli flinkere så henger vi oss opp i vi slo de og de, og det er negativt. Det er det jeg har mest å utsette på de nasjonale prøvene, den offentliggjøringen, og de rangeringene av skolene på en måte som det blir.»

Ut ifra utsagnene ser vi at lærerne er opptatt av at offentliggjøringer skaper feil fokus, særlig i media og blant foreldre og andre i samfunnet, men også innad blant personalet på skolene. Denne rangeringen av skolene skaper konkurranse, som igjen legger et press på lærerne for å prestere. Det at ulike elevgrupper har ulike sammensetninger og forutsetninger mener de ikke kommer frem, og at de derfor forteller lite om hvem som er en god lærer og ikke.

4.4 Oppsummering av funnene

Ser en samlet på alle funnene, kan en se at alle lærerne i undersøkelsen i hovedsak er positive til nasjonale prøver i lesing. De mener at nasjonale prøver i lesing brukt internt på skolene er et godt verktøy i utviklingen av elevenes leseforståelse og for vurdering for læring, men også som et verktøy i sin egen profesjonsutvikling og planlegging og gjennomføring av undervisningen. Det de misliker med disse prøvene er offentliggjøringen av resultatene, og rangerings- og konkurranseelementet det fører med seg.

5.0 Drøfting

I denne delen av oppgaven vil jeg se på funnene i undersøkelsen opp mot litteratur på området. Drøftingen vil jeg disponere ved hjelp av de tre kategoriene: 1) *Hva karakteriserer den nasjonale*

prøven i lesing, 2) Verdien av nasjonale prøver i lesing og 3) Utfordringer med offentliggjøring av resultat.

5.1 Hva karakteriserer nasjonal prøve i lesing

Lærerne jeg snakket med opplevde at det har vært en stor utvikling av selve prøveformen fra de første, som L1 sier, «håpløst ressurskrevende» nasjonale prøvene i lesing kom, og frem til i dag. Dette gjenspeiler det Frønes skriver om at arbeidet med prøvene opplevdes som svært ressurskrevende av både lærere og skoleledere (Frønes, Roe og Vagle, 2012), og var medvirkende til at det i 2006 var et pauseår fra prøvene for å forbedre og justere systemet.

Vi kan i Rammeverk for nasjonale prøver lese at formålet med nasjonale prøver er at de skal kartlegge i hvilken grad elevenes ferdigheter er i samsvar med læreplanens mål for de grunnleggende ferdighetene regning og lesing på norsk og engelsk. Lærerne i min undersøkelse så klare sammenhenger mellom de nasjonale prøvene i lesing, og kompetansemålene i læreplanen til de ulike fagene, noe som tydelig kommer frem i det L4 sier: «Og hvis du går inn i læreplanen og leser målene for lesing i hvert enkelt fag så føler jeg at de her oppgavene dekker de målene».

Lærerne jeg snakket med var spesielt opptatt av leseforståelsesbegrepet, og de tre ulike aspektene ved lesing som grunnleggende ferdighet. Som L1 sier: «disse prøvene viser jo på hva slags område de klarer å lete og finne igjen enkle opplysninger i en tekst og hvor de må sammenfatte, og hvor de på en måte må reflektere og lese litt mellom linjene.» I intervjuene fant jeg at det var like mye det at de selv var blitt mer bevisste når det gjaldt å se på de ulike aspektene i lesing, som det de direkte får ut av resultatene av nasjonale prøver i lesing som de så på som nyttig.

I læreplanen kan vi lese at en må utvikle gode leseferdigheter ved å bruke hensiktsmessige lesestrategier som er tilpasset teksten og formålet. Lesestrategier var noe lærerne i undersøkelsen snakket mye om for å bli «en komplett leser», som L4 sier. De mente at mangfoldet av tekstene i nasjonale prøver i lesing fører til at elevene må bruke ulike lesestrategier, noe som kommer frem i det L3 sier: «De har fokus på forståelse og lesestrategier, ikke fart, de må bruke forskjellige strategier på tekstene.» Dette var noe de så på som spesielt positivt med nasjonale prøver i lesing.

5.2 Nytteverdien av nasjonale prøver i lesing

Med innføringen av Kunnskapsløftet og lesing som grunnleggende ferdighet, ble alle lærere leselærere med ansvar for lesing i sine fag. Dette er noe lærerne i min undersøkelse kjente seg igjen i, og L2 sier: «Jeg synes jo at det at vi har nasjonale prøver har gjort at vi har endret undervisning, vi har blitt flinkere til å tenke at alle lærere er leselærere». Lærerne mener at det ikke lenger bare er norsklæreren sitt ansvar at elevene blir gode lesere.

I følge Roe og Lie har nasjonale prøver til hensikt å måle elevenes generelle lesekompetanse med utgangspunkt i målene for lesing i læreplanen (Roe og Lie, 2011). Lærerne i min undersøkelse var tydelig opptatt av at det var nettopp den generelle leseforståelsen som ble målt når de sammenlignet nasjonale prøver i lesing med andre typer leseprøver. Noe som tydelig kommer frem ved det L4 sier: «For nasjonale prøver går mye dypere inn i leseforståelsesbegrepet.» Lærerne var i denne undersøkelsen udelt positive til at prøven måler de ulike aspektene ved lesing, og på den måten gir de verdifull informasjon om elevene for videre læring. Dette står litt i kontrast til det NIFU-rapporten sier om at det er ulike meninger blant lærerne i deres undersøkelse om de nasjonale prøvene er et nyttig verktøy for å fremme læring.

Lærerne i undersøkelse var veldig positive til hva nasjonale prøver måler. Resultatene brukte de i hovedsak som en bekreftelse på at elevene var på rett vei, ut ifra det de visste fra tidligere om elevenes leseutvikling. Videre hvordan de legger opp undervisningen for å strekke den enkelte elev, og klassen som helhet. Likevel kan en se at de ikke stoler blindt på resultatene hvis resultatene ikke samstemmer med det de kjenner til fra før, som L1 sier: «Kan brukes som et varsko, altså her blinker det noen varsellamper og det må jeg sjekke ut mer om». Resultatene brukes altså som et supplement og som bakgrunn til videre undersøkelser. Vi kan se at praksisen stemmer godt overens med det Utdanningsdirektoratet sier om at «resultatene gir et begrenset bilde av elevenes ferdighet i lesing, og du må derfor se dette i sammenheng med alt du vet om dine elever fra før».

I undersøkelsen kom det fram at lærerne også bruker resultatene som bakgrunn når de gir underveisvurdering. Ser vi på hva L4 sier: «Og så er det veldig fint å bruke det ovenfor foreldre og, for det er mye lettere å forklare nå du ser de konkrete eksemplene.», ser vi at lærerne mener at prøvene og resultatene er gode å bruke i utviklingssamtaler. For å konkretisere for elever og foreldre hva eleven mestrer bra, og hvor eventuelle utfordringer ligger. Dette er helt i tråd med det Utdanningsdirektoratet sier om at all vurdering som gis underveis i opplæringen er

undervisvurdering, og at foreldrene bør få tilbakemelding slik at de får mulighet til å delta i oppfølgingen.

5.3 utfordringer med nasjonale prøver og offentliggjøring av resultat

I følge Utdanningsforbundet og NIFU-rapporten er det flere utfordringer når det gjelder nasjonale prøver i lesing.

De stiller spørsmålstejn til ressursbruken i forhold til nytteverdien, og mener at mengden pålagt testing og dokumentering bør gå ned. En måte de foreslår å gjøre det på er å fjerne nasjonale prøver, og kun gjennomføre utvalgsprøver. De mener det vil gi like god informasjon som styringsverktøy, og samtidig frigi ressurser som kan benyttes bedre i undervisningen. Dette er også et av forslagene Representantforslag 15 S kommer med. Lærerne i undersøkelsen hadde ingenting å utsette på ressursbruken slik nasjonale prøver i lesing er i dag, mens lærerne i NIFU-rapporten hadde litt delte meninger (NIFU 4/2013). Grunnen til denne forskjellen kan være at jeg hadde vesentlig færre lærere i min undersøkelse.

Lærerne jeg snakket med så ingen utfordringer med nasjonale prøver i lesing utover offentliggjøring av resultat. På dette området trakk lærerne fram rangering av skoler og konkurranseaspektet som spesielt negativt, og sier blant annet «skolene ble satt opp mot hverandre. Nesten hengt ut i media» (L1) og «Det er tull med den offentliggjøringen, gir, blir helt feil fokus» (L3). Rangering av skoler som tar fokuset bort fra det langsiktige læringsarbeidet er også noe Utdanningsforbundet frykter ved en målstyrt skole. Samtidig sier NIFU-rapporten at «nasjonale prøver aldri vil kunne gi et nøyaktig mål for kvaliteten på den enkelte skole, og slik sett vil rangeringer basert på nasjonale prøver alltid være en forenkling av et svært sammensatt bilde».

En annen ting lærerne i undersøkelsen var enige med det som NIFU-rapporten viser, er at resultatene ikke måler bidraget fra lærerne, og hvor god lærer en er. L3 sier: «Sier lite og ingenting om hvor god lærer du er, selv om det kan virke slik på media». En av forfatterne bak NIFU-rapporten, Nils Vibe, mener at «De nasjonale prøvene sier ikke noe som helst om læreren gjør en god eller dårlig jobb» (Norsk Lektorlag).

L4 sier i undersøkelsen: «Det er jo ikke mulig å sammenligne resultat fra år til år for klasser er jo veldig forskjellige». Dette viser at lærerne er bevisste på at resultatene ikke direkte går an å

sammenlignes, uten at de gikk nærmere inn på hvorfor. I følge NIFU-rapporten kan det gi svært uheldige og misvisende utslag når grupper sammenlignes. Dette forklarer de med at prøveresultatene forenkles på veien til publisering av mestringsnivåer, hvor gjennomsnittsverdiene ikke tar høyde for variasjonen innenfor mestringsnivåene (NIFU 4/2013). De peker på at det derfor er store statistiske svakheter i dagens praksis, og forskerne kommer med konkrete forslag til hvordan en skal presentere resultatene mer presist enn det gjøres i dag.

6.0 Avslutning

Gjennom intervjuene fikk jeg et innblikk i hvordan lærerne bruker nasjonale prøver i lesing i sitt arbeid med elevene. Undersøkelsen gjorde meg nysgjerrig på hvorfor lærerne i min undersøkelse var så positive i forhold til det NIFU-rapporten viser. Når jeg gikk litt nærmere inn på hva de så på som positivt, kom jeg frem til at hovedårsaken lå i at lærerne hadde endret undervisningen som følge av nasjonale prøver i lesing og innføringen av lesing som grunnleggende ferdighet. De så på lesing generelt som viktig for all læring, og var fornøyde med at alle lærere er blitt leselærere. Positiviteten ser derfor ut til å kunne knyttes til nytteverdien av sin egen utvikling i profesjonen. Selve prøven i seg selv gir de lite ny informasjon om elevene, men er heller en bekreftelse på det de visste fra før.

Ingen av lærerne jeg snakket med opplevde at det er uklarheter når det gjelder bruken av resultatene, og spenningen mellom prøvens funksjon som styringsverktøy eller pedagogisk verktøy slik som NIFU-rapporten viser til. Grunnen til det er muligens fordi lærerveiledningene til nasjonale prøver fra Utdanningsdirektoratet, har lærernes mulighet til å bruke resultatene fra prøvene til å utvikle og forbedre elevenes læringsarbeid som hovedtema. Dette er noe som dempes ned og nyanseres i Rammeverket, hvor det er styringsinformasjonen som vektlegges. Lærerveiledningen toner samtidig ned prøvenes funksjon som styrings- og målingsverktøy. En må derfor gå nøye inn i de statlige dokumentene som regulerer nasjonale prøver for å se at bruken av resultatene omtales ulikt.

Lærerne i min undersøkelse, NIFU-rapporten og utdanningsforbundet er alle kritiske til offentliggjøring av resultatene. Lærerne og utdanningsforbundet er spesielt opptatt av at rangeringen skaper konkurranse mellom skolene, som igjen fører til økt press på lærerne og feil fokus i undervisningen. NIFU-rapporten peker spesielt på den statistiske usikkerheten i de publiserte resultatene, og som kan gi misvisende informasjon. Lærerne var ukritiske til inndeling av mestringsnivåene, samtidig som de var opptatt av at nasjonale prøver i lesing alene ikke viser det fulle bildet. Ut ifra den sterke kritikken som så mange gir uttrykk for, undrer jeg meg over hva

politikerne ser som nyttig med offentliggjøringen av resultatene for elevenes læring, og for skoleutviklingen, som ikke andre ser.

Det gjenstår å se om nasjonale prøver for alle utgår til fordel for utvalgsprøver, og om presentasjonen av resultatene endres, og på den måten gir mer presis og riktig informasjon, slik som Representantforslaget 15 S foreslår. Selv om min undersøkelse viser at lærerne generelt er positive til prøveformen, og allerede ser på nasjonale prøver i lesing som et pedagogisk verktøy, blir det spennende å følge utviklingen videre, og se hvordan nasjonale prøver vil bli i fremtiden.

7.0 Litteraturliste

Asbjørn Johannesen, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.

Bergesen, H. O. (2001). *Kampen omm kunnskapsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Johannesen, L. C. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene* (1. utg.). Oslo: abstrakt forlag.

Lie, A. R. (2011). Nasjonale leseprøver i et didaktisk og testteoretisk perspektiv. I A. B. Stephen Dobson, *Vurdering, prinsipper og praksis* (ss. 145-165, kap.8). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Tove Frønes, A. R. (2012). Nasjonale prøver i lesing - utvikling, resultat og bruk. I M. K. Therese N.Hopfenbeck, *Kvalitet i norsk skole* (ss. 135-152, kap.10). Oslo: Universitetsforlaget.

Litteratur hentet fra nett

Astrid Roe, O. J. (05/2006). Tilnærminger til et teoretisk rammeverk for de nasjonale prøvene i lesing. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, ss. 360-371.

Idunn Seland, N. V. (4/2013). *Evaluering av nasjonale prøver som system*. NIFU.

Nordås, S. A. (2014, Oktober 15). Hentet Mars 20, 2015 fra Stortinget.no:
<https://www.stortinget.no/Global/pdf/Representantforslag/2010-2011/dok8-201011-015.pdf>

Norsk Lektorlag. (u.d.). *Norsk Lektorlag*. Hentet Mars 16, 2015 fra
<http://www.norsklektorlag.no/nyhetsarkiv-2013/evaluering-av-nasjonale-prover-article1003-256.html>

Roe, A. (2010 nr. 1). Nasjonale leseprøver- hva de måler og hvordan resultatene kan brukes. *Bedre skole*.

Roe, A. (2012). Ungdom og lesing - hva forteller nasjonale og internasjonale leseprøver. I A.-M. B. (red.), *Den andre leseopplæringa* (ss. 103-130). Oslo: Universitetsforlaget.

Ryen, C. W. (3/2014). Nasjonale leseprøver - hvordan bruke resultatene. *Bedre Skole*, ss. 39-44.

Utdanningsdirektoratet. (2010, Desember 22). *Udir.no*. Hentet Februar 18, 2015 fra
http://www.udir.no/Upload/Nasjonale_prover/2010/5/Rammeverk_NP_22122010.pdf?epslanguage=no

Utdanningsdirektoratet. (2012, Februar). *Udir.no*. Hentet Februar 20, 2015 fra
http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no

- utdanningsdirektoratet. (2014, August 28). *Udir.no*. Hentet Februar 18, 2015 fra <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Lesing/Lesing-i-skolebasert-kometanseutvikling/Oppfolging-av-nasjonale-prover-i-lesing/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014, September 1). *Udir.no*. Hentet Februar 18, 2015 fra <http://www.udir.no/PageFiles/84379/Lesing-BM-5-trinn2014.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2014, Juli). *Udir.no*. Hentet Februar 18, 2015 fra http://www.udir.no/Upload/Nasjonale_prover/2012/l%C3%A6rerbrosjyre/laererbrosjyre_BM.pdf
- Utdanningsforbundet. (2011, August 23). *Utdanningsforbundet.no*. Hentet Mars 20, 2015 fra <http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Grunnskole/Fag-og-utdanning/Andre-artikler/Kritisk-til-bruk-av-nasjonale-prover/>
- Utdanningsforbundet. (2013, August 21). *Utdanningsforbundet.no*. Hentet Mars 16, 2015 fra <http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Publikasjoner/Faktaark/Alle/2013/Faktaark-142013-Evaluering-av-nasjonale-prover-som-system/>
- Utdanningsforbundet. (2014, November 18). *Utdanningsforbundet.no*. Hentet Mars 20, 2015 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Vi-mener/Nasjonale-prover/>

8.0 Vedlegg

8.2 Vedlegg 1-forespørsel og informasjonsskriv

Forespørsel og informasjonsskriv

Jeg er deltidsstudent ved lærerutdanningen ved Høgskulen i Sogn og Fjordane, hvor jeg tar grunnskolelærerutdanning 1-7. Jeg går nå 4.året, og skal denne våren skrive bacheloroppgave, hvor temaet jeg har valgt er nasjonale prøver i lesing. Jeg ønsker å få et innblikk i hvilke tanker lærere på mellomtrinnet har omkring de nasjonale prøvene i lesing, og hvordan de brukes.

På bakgrunn av det ønsker jeg å få intervju deg. For å kunne gjengi informasjonen jeg får korrekt ønsker jeg å ta lydopptak av intervjuet. Lydopptaket skal behandles konfidensielt og all informasjon vil bli anonymisert i oppgaven, og skal derfor ikke kunne knyttes tilbake til hverken lærer eller skole.

Intervjuet ønsker jeg å gjennomføre i uke 10, eventuelt i uke 11.

Jeg håper på positivt og raskt svar hvis dette kan være av interesse. For å avtale tid det passer deg, eller om noe skulle være uklart, ta gjerne kontakt.

Mvh

Karina Helle
Xxxx.xxxx@xxxx.xx
Xx xx xx xx

8.2 Vedlegg 2- intervjuguide

Intervjuguide til lærere på mellomtrinnet om nasjonale prøver i lesing

Hvilke erfaringer har lærere med å bruke nasjonale prøver i lesing, og hvordan vurderer de prøvens nytteverdi?

1. **Hvilke erfaringer har du med nasjonale prøver i lesing?** (Forhold til?)
2. **Hva tenker du om prøveformen som de nasjonale prøvene i lesing har i dag?** (Er det noe som mangler/er for mye av? Vanskelighetsgraden? Offentliggjøring av resultat? Som kvalitetsutvikling av skolene og rangering eller som pedagogisk nytteverdi?)
3. **Hvilke tanker har du om å ha nasjonale prøver i lesing?**
 - Kan du se noen positive/negative sider ved prøvene?(Holdninger?)
4. **Synes du nasjonale prøver i lesing skiller seg fra kartleggingsprøver eller andre typer leseprøver?**(Kartleggingsprøver ol. Er diagnostiske prøver /Nasjonale prøver er konstruert for å måle generell leseforståelse)
5. **Synes du prøvene klarer å måle de ulike aspektene ved lesing som grunnleggende ferdighet?** (Finne informasjon i tekst? Tolke og forstå? Reflektere? Leseferdighet?)
 - Sammenfaller resultatene med de erfaringer du tidligere har gjort deg omkring elevens leseferdighet? Eventuelt fanger de opp noe du ikke var klar over?(Enkelt elever/ hele elevgruppen?)
6. **Hvordan bruker du resultatene av de nasjonale leseprøvene?**
 - Er det noe annet/mer du kunne tenke deg å bruke de til (med evt. mer ressurser ol.)? (Underveisvurdering? Fremme elevens læring? Tilpasse den videre opplæringen?)