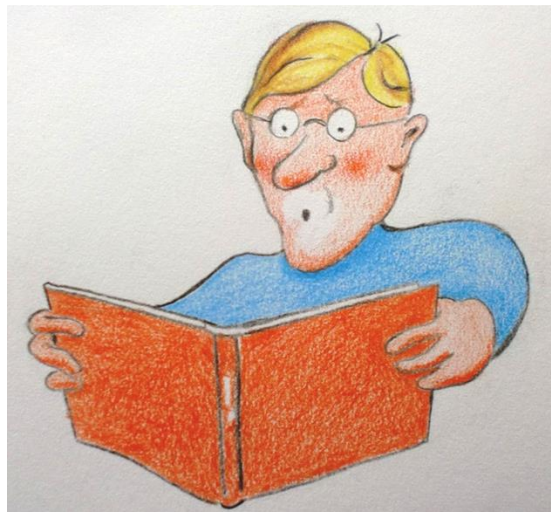


MASTEROPPGAVE

MAYP5900

Mai 2017

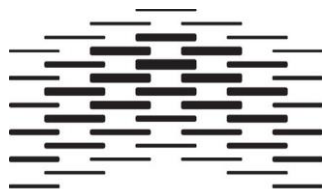
Leseferdigheter – utvikling og vurdering



Tonje Haukner

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for yrkesfaglærerutdanning



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

Forord

Ferdigstillingen av denne masteroppgaven markerer slutten på et snart fireårig studie. Det har vært en lang prosess – der oppgavens form har trådt fram underveis. Jeg hadde tidlig klart for meg hva jeg ønsket å skrive om i dette avsluttende prosjektet. Det å sette en idé ut i livet gjennom å finne egnet metode, søke etter informanter og litteratur, og sette det hele i en vitenskapelig ramme har vært både krevende og spennende. Min forståelse av temaet har vokst i takt med oppgaven – og samtidig har jeg opplevd at egen erfaring som lærer og leseveileder gjennom mange år, har vært verdifull å ha med seg underveis.

Jeg vil takke læringsgruppa mi for positivitet og oppbakking i alle faser av prosjektet og spesielt gruppas veileder, Jan Stålhane for kyndig veiledning og uvurderlig støtte underveis. Nå er masterstudiet kommet til en ende – og her er mitt hovedprosjekt som et synlig bevis. Det er godt å ha dette med seg videre.

Tonje

Sammendrag

Det har i den senere tid vært et økende fokus på vurdering i norsk skole. *Vurdering for læring* og *tilpasset opplæring* er nasjonale føringer man som skoleeier og lærer forplikter å forholde seg til. Mitt prosjekt tar for seg vurdering sett i forhold til utvikling av leseferdigheter i grunnskolen. Variasjonen innenfor *normalområdet* i leseutviklingen er stor, noe som fordrer tilpassing. Mye av vurderingen som foregår i skolen i dag er aldersnormert, og utelukker tilpassing. Mestring er nødvendig for å kunne utvikle av en positiv attribusjonsstil og opprettholde motivasjonen for lesing. Mangelfulle leseferdigheter settes i forbindelse med frafallet i den videregående opplæringen.

Leseutvikling forutsetter leseopplæring, og tilpassing er en forutsetning for å lykkes. Dette synes det å være stor enighet om i teorien og det kan trekkes paralleller til annen læringsteori. Vurderingen skal støtte leseutviklingen dersom den skal kunne sies å være læringsfremmende. Vurdering gjennom testing gir mulighet for å fange opp dem som sliter, men testing kan og bidra til feilutvikling og stagnasjon. Dette gjelder spesielt for de svake leserne. Gjennom å vise til teori og forskning samt å gjennomføre intervjuer, søker jeg svar på problemstillingen: *Hvordan planlegge testing av leseferdigheter der vurdering for læring og tilpasset opplæring står i fokus?*

Jeg har valgt det kvalitative forskningsintervjuet som metodisk tilnærming for innsamling av data og har gjennomført dybdeintervjuer med eksperter innenfor lesing. I følge informantene er det behov for både aldersnormert og tilpasset testing, da de ulike formene har hver sin funksjon. I planleggingen av et testforløp er det i følge informantene viktige forhold å ta hensyn til. Blant annet bør man kommunisere til elevene hvorfor de testes og hva som forventes av dem, resultatene bør ikke brukes som konkurranseelement, testens innhold bør være egnet i forhold til hva man undersøker og testingen bør føre til tiltak ved behov. Aldersnormert testing bør heller ikke forekomme for ofte.

Det å se *hele mennesket*, viser seg å kunne ha stor betydning for den enkeltes leseutvikling. Herfra kan man trekke linjen videre til den enkeltes funksjonalitet i et utdannelsesløp og senere i arbeidslivet – noe som berører samfunnet vi lever i.

“Reading skills – development and evaluation”

The focus on evaluation in the Norwegian school system has increased over the last decade. *Assessment for learning* and *adapted education* are national guidelines both teachers and school owners are committed to follow. In my project, I focus on assessment in relation to reading skills for children in primary school. The reading skills varies and this requires customization. Quite a lot of the assessment going on in schools today is standardized. This excludes customization. To manage - is important and necessary to be able to attribute in a positive way and to maintain motivation. Inconclusive reading skills and youths dropping out of high school seems to be coinciding factors.

To develop reading skills, reading training is required. Customization is necessary to succeed. This is supported by learning theory in general. The assessment of reading skills through testing must support the development of readings skills. Using a reading test can help to point out those who strive - to be able to help them, but it can also lead to stagnation. By looking into theory and research and doing my own research, I will try to find the answers to the following issue: *How to plan testing of reading skills, with focus on assessment for learning and adapted education?*

I have chosen the qualitative research interview as a methodical approach to collect information. I have interviewed experts of reading and literacy. According to them, both standardized and customized testing is necessary. When planning testing there are several important factors to keep in mind. You should always communicate why you are testing and what to expect from the pupils in the test situation. The results of the tests must not be used for competitive reasons, the contents of the test must be suitable for what you want to find and the testing must always lead to measures, if necessary. Standardized testing must not occur to often.

It turns out to be of great significance to pay attention to *a person's self-perception*, when it comes to developing reading skills. There is a connection between a person's functionality in the society in general and his reading skills.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	7
1.1 Bakgrunn for valg av problemstilling.....	8
1.1.1 Forutsetninger for utvikling av leseferdigheter	9
1.1.2 Vurdering for læring og tilpasset opplæring	10
1.1.3 Vurdering av leseferdigheter i skolen i dag.....	11
1.2 Problemstilling.....	13
1.3 Presisering av problemstilling	14
1.4 Begrepsavklaring	15
1.5 Oppbygging av oppgaven	15
2. Styringsdokumenter samt underbyggende teori	17
2.1 Vurdering i norsk skolehistorie.....	17
2.2 Mandatet som lærer i grunnskolen.....	19
2.3 Nasjonale føringer	20
2.3.1 Motivasjon for læring	20
2.3.2 Vurdering for læring	23
2.3.3 Tilpasset opplæring	25
2.4 Oppsummering.....	29
3. Leseutvikling og leseopplæring	31
3.1 Leseutvikling	31
3.1.1 Modell for leseutvikling.....	32
3.1.2 Variasjon i utviklingen	34
3.2 Leseopplæring	36
3.2.1 Whole-language- og Phonics-tradisjonen	36
3.2.2 Begynneropplæring.....	37
3.2.3 Leseopplæring på mellomtrinnet.....	40
3.2.4 Tidlig innsats.....	43
3.3 Oppsummering.....	45
4. Vurdering av leseferdigheter.....	46
4.1 Testing som verktøy for kartlegging.....	46
4.2 Testing av leseferdigheter	48
4.2.1 Materiell og innhold	49
4.2.2 Nasjonale prøver i lesing	51
4.2.3 Internasjonal testing.....	54

4.3	Attribusjon og motivasjon	56
4.4	Vurdering av leseferdigheter i egen kommune.....	57
4.4.1	Vurdering i begynneropplæringen	57
4.4.2	Vurdering på mellomtrinnet.....	58
4.5	Oppsummering.....	60
5.	Metodisk tilnærming.....	62
5.1	Kvalitativt intervju	62
5.1.1	Hermeneutisk forskningstradisjon	65
5.1.2	Planlegging av intervju	66
5.1.3	Valg av informanter til intervju	67
5.2	Reliabilitet, validitet, generaliserbarhet og etiske betraktninger	69
5.2.1	Reliabilitet.....	69
5.2.2	Validitet	70
5.2.3	Generaliserbarhet	71
5.2.4	Etiske betraktninger i intervjuundersøkelsen	72
5.3	Søknad til Norsk senter for forskningsdata AS.....	74
5.4	Oppsummering.....	75
6.	Gjennomføring av intervju	77
6.1	Utvalg.....	77
6.2	Intervjuundersøkelsens syv stadier	79
6.2.1	Tematisering.....	79
6.2.2	Planlegging	79
6.2.3	Intervjuing – utarbeiding av intervjuguide	80
6.2.4	Transkribering.....	82
6.2.5	Analyse	82
6.2.6	Verifisering	82
6.2.7	Rapportering.....	83
6.3	Intervjuundersøkelsenes funn og analyse av dem	84
6.3.1	Dybdeintervju 1	85
6.3.2	Dybdeintervju 2	89
6.4	Oppsummering.....	94
7.	Drøfting.....	96
7.1	Vurdering for læring og tilpasset opplæring	97
7.2	Leseutvikling og vurdering av leseferdigheter	103

7.3	Motivasjon og attribusjon	111
7.3.1	Motivasjon.....	111
7.3.2	Attribusjon.....	113
7.4	Oppsummering.....	114
8.	Veien videre.....	115
8.1	Aldersnormert testing av leseferdigheter	116
8.1.1	Informasjon rundt testing	117
8.1.2	Hyppighet av testing.....	117
8.1.3	Testmateriell og innhold	118
8.1.4	Tiltak etter testing	119
8.2	Tilpasset testing av leseferdigheter.....	120
8.2.1	Hvordan teste?	121
8.2.2	Tiltak etter testing	122
8.3	Avslutning.....	123
	Litteraturliste.....	125

Figur-liste

Figur 1: Flytsonen

Figur 2: Den proksimale utviklingssonen

Figur 3: Leseutviklingsmodell

Vedlegg

Vedlegg 1: Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vedlegg 2: Informasjon til fagpersoner innenfor lesing

Vedlegg 3: Intervjuguide

1. Innledning

Det å utvikle funksjonelle leseferdigheter står sentralt i opplæringen i grunnskolen. Lesing inngår som en av de fem grunnleggende ferdighetene; *Lesing, skriving, regning, digitale ferdigheter og muntlige ferdigheter*, og anses som en forutsetning for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv(Kunnskapsløftet, 2006).

I dagens samfunn ser vi en økende tendens til teoretisering i utdanningssystemet innenfor de fleste yrker. Det samme gjelder i arbeidslivet generelt. Yrker der man ikke trenger å forholde seg til et skriftspråk i en eller annen grad, finnes ikke lenger i vår vestlige verden. Det samme kan man si om det å skulle fungere i samfunnet. Har man ikke utviklet et akseptabelt nivå på leseferdighetene sine, vil man ha store vanskeligheter med å orientere seg innenfor lover og regler og annen skriftlig informasjon - både privat og i jobbsammenheng. Utvikling av leseferdigheter går ikke av seg selv, men forutsetter opplæring.

Det har i den senere tid vært mye fokus på frafallet i den videregående opplæringen og hva som kan gjøres for å redusere dette. I følge en artikkel publisert av Utdanningsforbundet, er frafallet klart størst innenfor yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Det hevdes at nesten tre av ti elever innenfor yrkesfag slutter underveis i utdanningsløpet. Det vises også til en sterk sammenheng mellom karakterer fra grunnskolen og gjennomføring og oppnådd kompetansebevis eller fagbrev i videregående opplæring. Mange klarer ikke kravene og avbryter uten en oppnådd sluttkompetanse. Det presiseres at en betydelig innsats må settes inn tidlig i utdanningsløpet dersom frafalles skal kunne reduseres. Med tidlig innsats viser man her til tiltak på alle trinn i grunnskolen – ikke bare på ungdomstrinnet. Om man ser på et helt utdanningsløp – starter det allerede i barnehagen(Utdanningsforbundet, 2017).

Dagens norske skole har et stadig økende fokus på *læring*. Hva som skal til for at den enkelte elev *lærer* mest mulig er stadig gjenstand for offentlige debatter og favner vidt. Her drøftes alt fra elevens fysiske- og psykososiale læringsmiljø, kvaliteten på undervisningen og elevens rett til en tilpasset opplæring, for å nevne noe. På den enkelte skole drives det pedagogiske

utviklingsarbeidet med økt læring som mål. Økt læring er i fokus både når det gjelder arbeidsmåter og vurderingsformer - slik at elevene skal kunne tilegne seg faglige og sosiale ferdigheter i størst mulig grad. Leseopplæringen står sentralt – da det å lære å lese har stor betydning for videre læring. Parallelt med et økt fokus på læring har det vokst fram et vurderingsregime som i større grad enn tidligere er styrt fra nasjonalt og kommunalt hold. Vurderingen retter seg i stor grad inn mot testing av leseferdigheter. Dette er noe den enkelte skole forplikter å forholde seg til og utgjør en vesentlig del av den enkeltes opplæring gjennom grunnskolealder. Også denne typen vurdering skal ha *læring* som mål.

Jeg jobber som lærer på en middels stor grunnskole på Østlandet. Skolen har 120 elever fra 1. til 10. trinn og er fådelt. Dette innebærer at vi har aldersblandede grupper. Gruppene er organisert slik at elever fra to eller tre klassetrinn går sammen. Selv er jeg kontaktlærer for en mellomtrinns-gruppe på 22 elever fra 5. til 7. trinn, og underviser i norsk, engelsk, KRLE og musikk på denne gruppa. I tillegg fungerer jeg som skolens leseveileder og er koordinator for spesialundervisningen. Dette innebærer nær kontakt med elever som av ulike grunner sliter i opplæringen, og spesielt de som sliter i leseopplæringen. Jeg har arbeidet som lærer i totalt 15 år. Det første året ved en stor ungdomsskole i en av våre nabokommuner. Skolen jeg arbeider ved i dag har vært min arbeidsplass i de resterende årene. Av utdanning har jeg en bachelorgrad i kultur og samfunnsfag, praktisk pedagogisk utdanning og leseveileder utdanning fra Universitetet i Oslo. I tillegg har jeg en årsenhet med spesialpedagogikk og yrkespedagogikk fra Høgskolen i Oslo og Akershus.

1.1 Bakgrunn for valg av problemstilling

Veien fram mot å bli en funksjonell leser kan av ulike årsaker være kronglete for enkelte. Andre utvikler leseferdigheter i et raskere tempo enn forventet. Ulike *forutsetninger for utvikling av leseferdigheter* gir ulikt ståsted ved skolestart. På mange måter er denne variasjonen betegnende for norske skoleelevers leseferdigheter opp igjennom skoleløpet.

Vurdering for læring og tilpasset opplæring er lovpålagte føringer som skal kjennetegne dagens norske skole. Føringene anerkjenner variasjonen i elevforutsetningene og er ment å ivareta den enkelte – og læring er målet. Dette gjelder og ved vurdering av leseferdigheter, noe som ikke nødvendigvis synes å være tilfelle i skolen i dag, slik jeg ser det.

1.1.1 Forutsetninger for utvikling av leseferdigheter

På mange måter kan man si at grunnlaget for leseopplæringen allerede legges i det vi begynner å kommunisere med omverdenen som små barn. Etter hvert bygger vi opp språklige ferdigheter som senere forankres i et skriftspråk.

Når et barn starter på skolen stilles det krav til språket. Ikke alle barn har like gode forutsetninger for å kunne leve opp til dette. Det å lære å lese, stave og formulere seg skriftlig forutsetter *metalingvistisk språklig kompetanse*. Dette innebærer at barnet må kunne se språket sitt utenfra, undersøke det, forholde seg til det og tilpasse det til ulike arbeidssituasjoner der språk står sentralt (Frost, 1999). Funn fra forskning viser at det ser ut til å være en sammenheng mellom språklig bevissthet og leseutvikling (Kulbrandstad, 2003).

På samme måte som barn i førskolealder tilegner seg språklige ferdigheter i ulikt tempo, vil tilegnelsen av leseferdigheter også variere. Dette kan være et resultat av ulik modning, ulik stimulering hjemmefra eller ulikheter i opplæringen. Et antall elever viser seg å ha et spesielt behov for tilrettelegging. Dette kan for eksempel være elever med store lesevansker som følge av dysleksi, eller andre mer generelle lærevansker. Det er vanlig å regne med at mellom 15 og 20% av elevene i skolen har en eller annen form for vanske med å lese og skrive (Stadler 1994, Rygvold 1999, KUF 1999) i (Kulbrandstad, 2003).

Det å finne årsaker til at barn får en forsinket leseutvikling kan være vanskelig. Hos noen kan manglende interesse for bokstaver og skriftspråk generelt gi seg utslag i en forsinket utvikling. I følge Høien og Lundberg (2000) har man funnet en sammenheng mellom graden av fonologisk bevissthet ved leseinnlæringsalder og graden av kyndighet i lesing og skriving oppover i skolealder. Barn uten språklig bevissthet har økt sannsynlighet for å bli svake lesere enn andre barn. Det har og vist seg at tenåringer som har utviklet dysleksi har lav grad av fonologisk bevissthet (Kulbrandstad, 2003). *Fonologi* er en betegnelse som sikter til bokstavlydene.

Uansett hva årsakene måtte være, er virkeligheten slik at det er stor variasjon av leseferdigheter innenfor en aldersgruppe. I en gjennomsnittlig klasse på 20 elever, født

innenfor samme år, vil vi finne et relativt stort sprik mellom den høyeste og laveste kompetansen i lesing.

Leseopplæringen i grunnskolen, med et aldersspenn på 10-11 år, skal ivareta mange ulike behov. Noen kan allerede trekke sammen bokstaver og avkode et antall ord når de kommer til sin første skoledag, mens andre stiller mer eller mindre på «scratch» og kan få eller ingen bokstaver fra før. Noen «knekker koden» raskt, mens andre trenger mer tid med mange repetisjoner og sakte progresjon. Denne ulikheten i utviklingen ser vi fortsette opp igjennom skoleløpet.

Det som betegnes som *normal* variasjon innenfor en aldersgruppe utgjør et ganske vidt spekter av leseferdigheter. Eksempelvis vil det for en elev på 6. trinn være innen for *normalen* å ha en lesehastighet på mellom 99 og 130 ord i minuttet. Ligger lesehastigheten under dette nivået blir det ansett som under *normalen* - noe som gir grunnlag for å sette inn tiltak. Scorer man over normalen ivaretas dette gjennom tilpasset opplæring (Sandholt, 2011).

1.1.2 Vurdering for læring og tilpasset opplæring

Som en del av opplæringen skal elevenes kompetanse vurderes. Vurderingen er lovpålagt og skal for elever på barnetrinnet være uten karakter. Vurdering uten karakter skal være en blanding av målrettet og individrelatert vurdering. Individrelatert vurdering betyr at det er tidligere prestasjoner og forutsetninger hos eleven som legges til grunn for kriteriene eleven blir vurdert etter. Målrettet vurdering tar utgangspunkt i målene i læreplanen. Her vektlegges også elevens forutsetninger samt arbeidsmåter og arbeidsinnsats. Dette skal igjen gi grunnlag for individuell veiledning om den videre læringen (Helle, 2000). Vurderingen på barnetrinnet skal med andre ord først og fremst være en type vurdering som bidrar til at den enkelte stadig beveger seg fremover i sin utvikling - enten det gjelder lesing eller andre ferdigheter. En vurdering der læring står sentralt.

Vurdering for læring er et fokusområde i skolen i dag. Den nasjonale satsingen *Vurdering for læring* startet opp i 2010. Her er det overordnede målet at skoleeier, skoler og lærebedrifter/opplæringskontorer skal videreutvikle en vurderingskultur og

vurderingspraksis som har læring som mål. Vi kan forstå *vurdering for læring* som en måte å tenke og handle på - der elevens læring er målet. Det handler ikke om spesielle teknikker, prosedyrer, skjemaet eller skriftliggjøring, men om skolens lærings- og vurderingskultur(Utdanningsdirektoratet, 2016b).

Med *vurdering for læring* flyttes fokuset fra vurdering av læring – der man tradisjonelt har vurdert elevens faglige ståsted der og da opp mot et gitt kompetansemål, mot en mer fremadrettet vurdering der læring er målet. Som lærere er vi forpliktet til å ivareta den enkelte elevs behov gjennom tilpasset opplæring, slik at forholdene ligger best mulig til rette for at læring kan finne sted. Opplæringslovens §1.2 sier at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev(Opplæringslova, 1998). Prinsippet om tilpasset opplæring finner vi og formulert i *Læringsplakaten* og i den generelle delen i *Kunnskapsløftet*. Kun et fåtall elever vil falle utenom den ordinære opplæringen og ha krav på en spesielt tilpasset opplæring. Det skal da utarbeides en egen plan med andre kompetansemål enn de vi finner i den offisielle læreplanen. Retten til spesialundervisning finner vi formulert i Opplæringslovens §5.1(Opplæringslova, 1998).

I Utdanningsdirektoratets forskrifter heter det at vurdering også kan være et redskap for tilpasset opplæring. Det innebærer at man bruker informasjonen man får fra vurderingen til å justere undervisningen underveis og på den måten tilpasse opplæringen etter elevens og lærerens læringsbehov(Utdanningsdirektoratet, 2016b). På samme måte som vurdering kan være et redskap for tilpasset opplæring kan man si at tilpassing kan bidra til å gjøre vurderingen lærende. Dermed kan vurdering for læring og tilpasset opplæring både sees på som noe som gjensidig støtter hverandre - og som to separate områder, slik jeg forstår det.

1.1.3 Vurdering av leseferdigheter i skolen i dag

I dagens norske skole blir elevene jevnlig vurdert for kartlegging av ulike ferdigheter. Denne vurderingen omfatter i stor grad testing av leseferdigheter og styres både fra nasjonalt hold og internt i den enkelte kommune. Vurderingen skal henge sammen med føringene som ligger i *vurdering for læring* og prinsippet om *tilpasset opplæring*. Mine erfaringer tyder på at det kan være et gap her som ikke gagnar elevenes læring.

Leseopplæringen i grunnskolen er omfattende og har mange aspekter.

Begynneropplæringen har fokus på bokstav og bokstavlyd, mens opplæringen på de høyere trinnene sikter mot en dypere forståelse av mer avanserte fagtekster og annen litteratur, samt innlæring av nye begreper. Lesetestene som benyttes er gjerne bestemt ut fra elevens alder og benyttes i hovedsak for å si noe om elevens ståsted der og da - og hvordan dette harmonerer med en gitt norm. En opplevelse av en slik testsituasjon er beskrevet i det følgende:

Klokka har passert tolv og samtlige elever på 5. trinn har levert inn sin besvarelse - bortsett fra «Ole». Elevene har nasjonal prøve i lesing. I de siste ukene har de blitt drillet i spørsmålsformene og de har blitt forberedt på at prøven er lang og utfordrende. De har fått beskjed om å gjøre sitt aller beste og jobbe konsentrert med hver oppgave. De har også blitt fortalt at resultatet av prøven først og fremst skal brukes til å si noe om hvordan hver enkelt leser akkurat nå, og er ment å være til hjelp for å bringe dem videre i egen leseutvikling.

«Ole» er tydelig sliten. Han har jobbet konsentrert i nesten 90 minutter, kun avbrutt av en liten pause. Som «Oles» lærer, vet jeg at tekstene er for vanskelige for han, og at de siste tekstene han nå arbeider med kanskje er av de mest utfordrende på hele testen. Jeg går bort for å høre hvordan det går og for å si at det nå nærmer seg slutten. «Ole» ser på meg og forsøker å stille et spørsmål, men kjemper med tårene. Jeg skryter av innsatsen hans og viser full forståelse for at han er sliten og sier at han gjerne kan levere nå, selv om tiden ikke er ute og han ikke er ferdig. «Ole» ser på meg og blar litt i resten oppgaven. Han vil så gjerne fullføre. Jeg forsikrer meg om at han virkelig vil fortsette og støtter han så godt jeg kan med skryt og oppmuntring. Jeg serverer til og med en «hvit» løgn og sier at det siste lesestykket er lettere enn det han arbeider med nå – for å gi han nytt mot. «Ole» tørker tårene, samler seg og gyver på teksten igjen. Han fullfører og leverer inn etter endt tid.

«Ole» er en helt vanlig 5. trinns-elev. Jeg har sett flere som «Ole» i min tid som lærer på mellomtrinnet. «Ole» arbeider jevnt, men langsomt. Han er samvittighetsfull og gjør sitt beste. Samtidig er han meget bevisst på sin «svakhet»; han leser ikke så raskt som forventet og sliter med å holde tritt når det kommer til lesetesten for hans aldersgruppe. Dette har «Ole» opplevd tidligere og han har nå opparbeidet en type angst for testsituasjoner. Testingen har gått på bekostning av selvoppfatningen hans – noe hans tidligere kontaktlærer bekrefter.

Avdelingsoverlege og professor ved Rikshospitalet, Trond H. Diseth, sier i en artikkel i bladet «Bedre skole» at stadig flere barn og unge ser ut til å oppleve stress i den grad at de trenger hjelp av helsevesenet. Han sier videre at problemet oppstår når barnet utsettes for situasjoner som overskrider dets kapasitet og mulighet til å til å skape sammenheng og mening. Dette gir en form for uløselig og uoverkommelig stress som kan gi kroppslige plager. Han anslår at rundt 30% av barn og unge opplever plager knyttet til dette, 10-15% så alvorlige plager at de trenger hjelp. Stresset som øker er, i følge Diseth, stress forbundet med krav som ikke er tilpasset barnets evner, alder eller nivå og barnets følelsesmessige behov. Diseth sier videre at han forstår at tester er ment for å skape læring, og at elevene gjennom ulike tester presses for å yte mer. Allikevel kan det motsatte bli resultatet; barn som ikke lenger takler situasjonen og som dermed heller ikke er i stand til å lære og utvikle seg slik som ønsket, og slik formålet i Opplæringsloven er, understreker Diseth (Brøyn, 2016).

Mange kommuner har innført obligatoriske leseplaner med tilhørende testing av leseferdigheter. Slik er tilfellet i vår kommune. Her gis det ikke rom for tilpasset testing – hver elev skal testes ut fra den aldersgruppen de tilhører. Det samme er tilfellet ved de nasjonale prøvene i lesing i regi av Utdanningsdirektoratet. Det å bli testet flere ganger i året gjennom hele grunnskolen, på et nivå der du ikke har mulighet til å lykkes henger ikke sammen med arbeidsmåter i skolen generelt og kravet om tilpasset opplæring. Praksisen harmonerer spesielt dårlig med arbeidsmåter i leseopplæringen der tilpassing til elevens nivå er særlig avgjørende for om man lykkes eller ikke. Om man gjentatte ganger gjennom skoleløpet opplever å mislykkes, kan det føre til en negativ utvikling som kan få følger langt utover selve lesingen, slik jeg forstår det.

Jeg ønsker å se nærmere på hvordan man kan planlegge testing av leseferdigheter der læring er målet. Testingen bør henge sammen med arbeidsmåtene i leseopplæringen - der tilpassing står sentralt - og dermed støtte den enkeltes leseutvikling. Med dette som utgangspunkt har jeg kommet fram til følgende problemstilling:

1.2 Problemstilling

Hvordan planlegge testing av leseferdigheter der vurdering for læring og tilpasset opplæring står i fokus?

1.3 Presisering av problemstilling

Jeg vil i hovedsak ta for meg elevgruppen som ligger innenfor *normalen*. Definisjonen av *normal* er i denne oppgaven knyttet til elever som hører inn under ordinær opplæring – ikke spesialundervisning. Jeg mener det er viktig å anerkjenne at de som utgjør ytterpunktene når det gjelder leseferdigheter også tilhører normalen, enten man er en svak eller sterk leser. Innenfor normalgruppen vil jeg fokusere på de svake leserne, da det er her konsekvensene kan bli størst.

Gjennom å vise til aktuell teori og gjennomføre undersøkelser, ønsker jeg å finne ut av hva som kjennetegner testing der læring og tilpassing står i fokus. Deretter vil jeg se på hvordan man kan legge til rette for testing av leseferdigheter, gjennom planlegging som tar hensyn til disse forholdene gjennom hele testforløpet – inkludert det som bør belyses i forkant av testingen og eventuelle tiltak i etterkant av testingen.

Områdene *vurdering for læring og tilpasset opplæring* vil gjennom oppgaven både opptre som føringer for læring generelt, og mer spesifikt knyttet opp mot *utvikling og vurdering av leseferdigheter*. Dette vil gjenspeile seg i oppgavens drøftedel, der områdene drøftes sammen og hver for seg. *Motivasjon og attribusjon* er ikke direkte nevnt i oppgavens problemstilling, men er allikevel viet plass i både teori og drøftedel, fordi områdene er nært knyttet opp mot læring og tilpassing, slik jeg forstår det. Dette er og temaer som blir berørt i mine undersøkelser og som viser seg kan ha stor innvirkning på den enkeltes læring og utvikling – kanskje spesielt i forbindelse med vurdering av leseferdigheter.

I utgangspunktet er det barnetrinnet, og spesielt mellomtrinnet fra 5. til 7. trinn som er mitt fokusområdet i prosjektet. Det er her jeg har mitt daglige virke og det er denne gruppen jeg kjenner best. Konsekvenser av svake leseferdigheter oppover i alder og linjen til frafallsproblematikken i den videregående opplæringen, kommer allikevel fram gjennom oppgavens gang. Som lærer i grunnskolen har jeg kontakt med elever i en tidlig fase av et utdanningsløp. Elevene har kanskje enda ikke noe formening om hvilken retning de ønsker å gå senere. Allikevel er det i tidlig grunnskolealder grunnlaget skal legges. Elevene skal tilegne seg nødvendige kunnskaper og ferdigheter både faglig og sosialt. Den enkeltes behov for tilpassing skal ivaretas, slik at motivasjon for læring opprettholdes.

1.4 Begrepsavklaring

Vurdering i pedagogikken kan defineres som en bedømmelse av en elevs læringsprosess og læringsresultater (Tjeldvoll, 2014). Gjennom denne oppgaven vil det bli benyttet ulike begreper knyttet til temaet vurdering, alt ettersom hvilke begreper teorien benytter. I min problemstilling bruker jeg test-begrepet, mens det i teorien ofte vises til en *prøve*, som for eksempel ved *Nasjonal prøve i lesing*. Jeg forstår disse begrepene som synonymer.

Kartlegging er også et begrep som dukker opp i forbindelse med vurdering. Jeg forstår begrepet kartlegging som en måte å identifisere og systematisere informasjon på. En god kartlegging krever solide kartleggingsverktøy - i form av for eksempel en godt utformet test. Ved bruk av gode kartleggingsverktøy kan man fange opp og systematisere informasjon slik at en vurdering kan foretas.

1.5 Oppbygging av oppgaven

I oppgavens videre gang vil jeg først ta for meg aktuelle styringsdokumenter. Jeg starter med å vise til hvordan synet på vurdering har utviklet seg fram mot dagens ståsted, gjennom et kort innblikk i norsk skolehistorie. Deretter ser jeg på sentrale formuleringer som ligger i *Opplæringsloven* og dennes forskrift; *Kunnskapsløftet* når det gjelder vårt mandat som lærer. Jeg tar så for meg nasjonale føringer hentet fra samme sted, med fokus på områdene: *motivasjon for læring, vurdering for læring og tilpasset opplæring*. Jeg vil underveis se på styringsdokumentene i lys av aktuell teori.

I kapittel tre vil jeg ta for meg teori knyttet *leseutvikling og leseopplæring*. Jeg vil innledningsvis vise til en modell for leseutvikling. Deretter vil jeg se på variasjonen i utviklingen, med fokus på elever som blir hengende etter og konsekvenser av dette. Videre vil jeg ta for meg *leseopplæringen* - hva denne bygger på - og vise til eksempler på aktiviteter og læremateriell som benyttes ved egen skole. Jeg vil her ta for meg tiltaket «Tidlig innsats».

Videre i kapittel fire, vil jeg ta for meg *vurdering av leseferdigheter* gjennom å vise til teori innen for områdene; *testing som verktøy for kartlegging og testing av leseferdigheter*. Deretter vil jeg vise til testmaterieell som benyttes i dag nasjonalt og internasjonalt, og se på teori som ligger til grunn for disse testene. Jeg vil så ta for meg områdene *attribusjon* og

motivasjon sett opp mot utvikling og vurdering av leseferdigheter. Avslutningsvis vil jeg vise til hvordan vurdering av leseferdigheter foregår i egen kommune, fastsatt av den kommunale leseplanen.

I kapittel fem vil jeg gjøre rede for valg av metode for innsamling av data til mitt prosjekt. Jeg vil ta for meg det *kvalitative forskningsintervjuet*, og kort plassere det i forskningstradisjonen for deretter å gå gjennom de ulike stadiene i planleggingen av en intervjuundersøkelse. Jeg vil så gjøre rede for valg av informanter og komme inn på områdene *reliabilitet, validitet, generaliserbarhet og etiske betraktninger* i forbindelse med en intervjuundersøkelse. Avslutningsvis vil jeg vise til min søknad til Norsk senter for forskningsdata AS, og utfallet av den.

I kapittel seks tar jeg for meg selve gjennomføringen av intervjuundersøkelsene. Innledningsvis begrunner jeg utvalget av informanter. Jeg viser deretter igjen til de ulike stadiene i planleggingen av en intervjuundersøkelse – nå direkte knyttet opp mot mitt prosjekt. Herunder ligger utarbeiding av intervjuguide samt presentasjon og analyse av funn.

I kapittel sju drøftes funn fra teori og intervjuundersøkelser opp mot min valgte problemstilling. Drøftingen presenteres i tre bolker; *vurdering for læring og tilpasset opplæring, leseutvikling og vurdering av leseferdigheter samt motivasjon og attribusjon*.

I det avsluttende kapitlet, *Veien videre*, tar jeg for meg både *aldersnormert testing av leseferdigheter og tilpasset testing av leseferdigheter*, som en naturlig følge av funn jeg har gjort underveis. Her forsøker jeg å konkludere med forhold som bør tas i betraktning ved planlegging av testing av leseferdigheter – der vurdering for læring og tilpasset opplæring står i fokus. Avslutningsvis sier jeg litt om hva som er en naturlig fortsettelse av arbeidet - etter endt prosjekt.

2. Styringsdokumenter samt underbyggende teori

Opp gjennom historien har vurderingspraksisen i skolen vært i stadig endring. For å få en oversikt over veien fram til dagens ståsted, kommer et kort tilbakeblikk i norsk skolehistorie og tidligere anvendte styringsdokumenter.

I arbeidet som lærer er man underlagt diverse føringer. Vi har et lovverk å forholde oss til; *Opplæringsloven* og forskrifter tilhørende denne - blant annet *Kunnskapsløftet* fra 2006 samt andre nasjonale satsningsområder i regi av Utdanningsdirektoratet. I dette kapitlet vil jeg se nærmere på aktuelle styringsdokumenter - med fokus på områder som berører min problemstilling. Jeg vil i tillegg trekke fram teori som kan være med på å underbygge de ulike områdene som omtales. Her kommer blant annet teori som omhandler *motivasjon, vurdering og tilpassing* inn.

2.1 Vurdering i norsk skolehistorie

Tradisjonelt har vi hatt en resultatrettet, summativ vurdering i norsk skole. I løpet av de første hundre årene med offentlig skole var selve målet med vurderingen en bestått konfirmasjonsoverhøring. Fra tidlig 1800-tall ble elevvurderingen formalisert ved eksamener og avgangsvitnemål med bokstavkarakterer eller tallsymboler(Engh, Dobson, & Høihilder, 2007).

Med folkeskoleloven av 1890 ble det slått fast at skolen skulle være felles for elever fra alle samfunnslag og like muligheter for alle var et viktig prinsipp. I tillegg til vurdering av faglige kunnskaper var også elevens atferd gjenstand for vurdering. «Flid, framgang og gode seder» var idealet, og ros og oppmuntring skulle være midlet for å nå denne atferden hos elevene(Engh et al., 2007).

Med utarbeidelsen av Normalplanene av 1922 og 1925 ble det nødvendig å skape et vurderingssystem som kunne hjelpe til med «sorteringen» av elevene etter endt folkeskole(Engh et al., 2007). Historisk har karaktervurdering hatt en sorterende funksjon der den skulle bidra til at man havnet «på rett hylle» i livet. Denne sorteringsproblematikken,

der individuelle hensyn i hovedsak ikke skulle tas, kan være grunnen til at alle forsøk på å skape en karakterfri skole har strandet(Helle, 2007).

Normalplanen av 1939 la vekt på at det var fagkunnskaper som skulle vurderes og skrives på vitnemålet. Dersom elevenes arbeidsforhold eller oppvekstvillkår førte til dårlige prestasjoner, ble dette notert i et eget kapittel; «*Det barnet ikkje sjølv kan til*». Her ble det presisert at man ikke kunne gi dårligere karakter på grunn av forhold barnet ikke har herredømme over, men som hjemmet kan lastes for. Dette var et viktig framstøt for å ivareta den enkeltes forutsetning. Dette tillegget har senere falt bort, men prinsippet om tilpasset opplæring har blitt ført videre(Engh et al., 2007).

I 1959 fikk vi Folkeskoleloven. Denne framhevet at en for utstrakt kvantitativ vurderingsform kunne virke uheldig som konkurranseelement og styrende for undervisningen. Karakterer ble på den ene siden sett på som et hinder for skolens målsetting, men på den andre siden - som noe som hadde en positiv virkning på motivasjon og arbeidsinnsats. Utvalget som jobbet med dette mente også at et nasjonalt fastsatt karaktersystem, ikke ville kunne ta hensyn til elevenes individuelle forutsetninger(Engh et al., 2007).

Først i Mønsterplanen av 1971 og 1974 dukket egne kapitler om vurdering opp. Her ble viktigheten av sammenhengen mellom skolens mål og dens vurderingsformer fremhevet. Vurderingen hadde en styrende effekt på arbeidsmåtene, noe som kunne føre til manglende samsvar. Vurderingen måtte ikke gå på bekostning av tilpasset undervisning til den enkelte elev og elevenes ulike forutsetninger(Engh et al., 2007).

I Mønsterplanene av 1985 og 1987 fikk elevvurderingen stor plass i et eget kapittel. Den skulle også gi veiledning og bidra til faglig- og personlig utvikling, en positiv selvfølelse og en virkelighetsnær selvoppfatning(Engh et al., 2007).

I 1997 fikk vi Læreplanen for grunnskole, videregående skole og voksenopplæring. Her ble begrepene formell og uformell vurdering byttet ut med individuell vurdering med og uten karakter. Man skulle sørge for at elevens helhetlige kompetanse ble ivaretatt via individuell vurdering både med og uten karakter(Engh et al., 2007). Dette systemet har mange likheter

med dagens vurderingssystem. Med Kunnskapsløftet av 2006, fikk vi i tillegg et økt fokus på *tilpasset opplæring og vurdering for læring*.

2.2 Mandatet som lærer i grunnskolen

I *Opplæringslovens* §2-1 er barn og unges rett og plikt til grunnskoleopplæring formulert. Retten ogplikten til opplæring er fra det året barnet fyller seks år og varer til barnet har fullført tiende trinn. Plikten kan ivaretas gjennom offentlig grunnskole eller tilsvarende opplæring. Man kan helt eller delvis fritas fra opplæringsplikten om en sakkyndig vurdering tilsier dette og foreldrene skriftlig samtykker, dersom hensynet til eleven tilsier dette (Opplæringslova, 1998). Vi har med dette en lov som skal sikre barn og unge en opplæring enten den er i offentlig eller privat regi, og som kun i særlige tilfeller gir fritak fra opplæringsplikten. I §2-3 gir Opplæringsloven klare føringer for omfanget av opplæringen i tid og innhold - både når det gjelder faglig og sosial opplæring. Den viser videre i samme paragraf til at departementet gir forskrifter når det gjelder vurdering av elever og privatister (Opplæringslova, 1998).

Kunnskapsløftet, heretter kalt KL06, er selve læreplanen som danner fundamentet i opplæringen i skolen i dag. Den omfatter både grunnskolen og den videregående opplæringen. KL06 består blant annet av; «Prinsipp for opplæringa», den generelle delen av læreplanen, læreplaner for fag og fag og timefordeling (Kunnskapsløftet, 2006).

I «Prinsipp for opplæringa» blir det vektlagt at det er skoleeier som har ansvaret for at opplæringen er i samsvar med gjeldende lover og regler, menneskerettigheter og er tilpasset lokale og individuelle forutsetninger og behov. Det står videre at skolen skal bygge videre på og sikre mangfoldet elevene har som følge av ulikheter i forutsetninger og bakgrunn. Den skal ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger og progresjon slik at alle kan oppleve mestringsglede og nå målene sine. I «Prinsipp for opplæringa» finner man og føringer i forhold til *motivasjon for læring og læringsstrategier* samt *tilpasset opplæring og likeverdige forutsetninger* (Kunnskapsløftet, 2006). Dette kommer jeg tilbake til senere i kapitlet.

Læreplanens generelle del angir overordnede mål for opplæringen og viser til det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og den

videregående opplæringen. Læreplanen for fag angir kompetansemål innenfor det enkelte faget etter et gitt årstrinn. For norskfaget skal man for eksempel etter 7. trinn kunne lese et bredt utvalg norske og oversatte tekster i ulike sjangere på bokmål og nynorsk, og reflektere over innhold og form i teksten(Kunnskapsløftet, 2006).

Målene fra læreplanens generelle del og fagdel skal i neste omgang bearbeides på den enkelte skole gjennom lokale tilpasninger og konkretiseres gjennom skolens egne planer. I dette arbeidet må den enkelte skole også ta hensyn til kommunens planer og føringer. Det kan for eksempel være at kommunen har vedtatt en egen leseplan som er gjeldende for alle skolene, slik vår kommune har. Planene skal i siste instans nå fram til den enkelte elev gjennom tilpasning og tilrettelegging for den enkelte – gjerne i samarbeid med eleven selv og elevens foresatte.

2.3 Nasjonale føringer

I KL06, under «Prinsipp for opplæringa», ligger føringer for områdene motivasjon og tilpassing. Opplæringsloven har sine føringer og Utdanningsdirektoratets har sin satsning; *Vurdering for læring*. Dette vil jeg nå se nærmere på. Jeg vil underveis trekke inn teori innenfor disse områdene som jeg finner relevant.

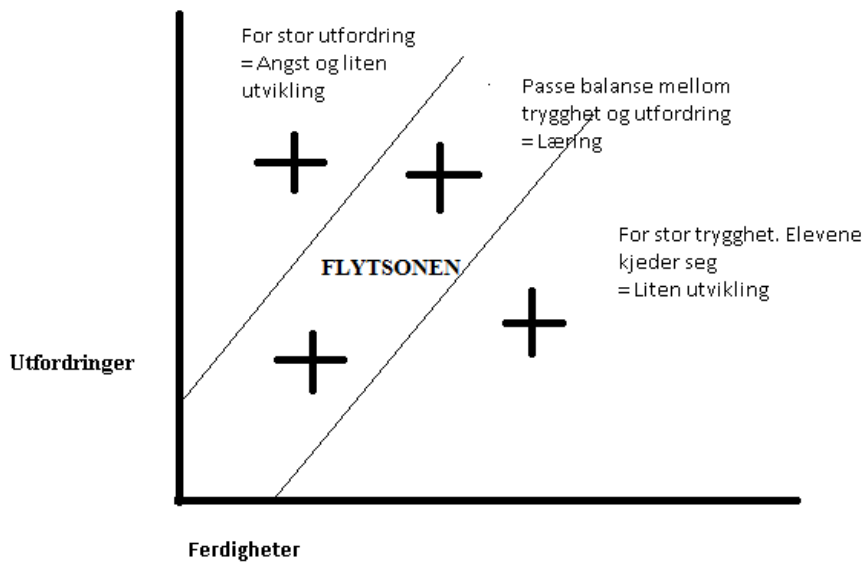
2.3.1 Motivasjon for læring

I «Prinsipp for opplæringa» i KL06 finner vi *Læringsplakaten*. Den består av 11 punkter som blant annet sammenfatter skolens eller lærebedriftens plikt til tilrettelegging og tilpassing, stimulering av lærelyst, sikring av det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet og tilrettelegging for hjem/skolesamarbeid(Kunnskapsløftet, 2006). Slik jeg forstår det skal Læringsplakatens punkter ligge til grunn for all virksomhet i skolen - enten det dreier seg om arbeidsmåter i undervisningen eller i skolens vurderingspraksis. Jeg er klar over at den formelle vurderingen med bruk av karakterer på ungdomstrinnet har sine egne føringer. Jeg vil derfor presisere at det er den uformelle vurderingen, uten karakter- på mellomtrinnsnivå, som er mitt fokusområde.

Læringsplakaten sier blant annet at skolen skal gi alle elever like gode forutsetninger til å utvikle evner og talent individuelt og i samarbeid med andre. Videre at den skal stimulere til lærelyst og nysgjerrighet, til utvikling av egne lærestrategier og evne til kritisk tenking. Skolen skal også fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsoppgaver(Kunnskapsløftet, 2006).

I den samme delen av KL06 finner vi også *Motivasjon for læring og læringsstrategiar*. Denne delen fremhever blant annet at motiverte elever har lyst til å lære, viser lengre utholdenhet, nysgjerrighet og evne til å jobbe målrettet. Det hevdes at mestringsopplevelser styrker evnen til å holde ut både i medgang og i motgang og at bruk av varierte og tilpassede arbeidsoppgaver kan være med på å gi lærelyst, og en positiv og realistisk selvoppfatning av egne talent og framtidsutsikter. Videre står det at vurdering og veiledning skal være med på å styrke motivasjonen for videre læring(Kunnskapsløftet, 2006).

Motivasjon legges fram som en viktig faktor for læring i KL06. Jeg vil se på hva som ligger i begrepet motivasjon, og har valgt å vise til følgende definisjon: Motivasjonsbegrepet kan sies å inneha to sentrale deler; motivasjon setter en aktivitet i gang, og motivasjon bidrar til at aktiviteten blir opprettholdt. Spesielt den siste delen er krevende, da lite mestringsorienterte elever har lett for å gi opp ved motgang. I enhver læresituasjon er det to dimensjoner. Den ene dimensjonen sier noe om hvor trygg man er på at man vil mestre en gitt oppgave, den andre sier noe om hvor stor grad av utfordring som ligger i oppgaven. Om læring skal lykkes er man avhengig av en balanse mellom disse dimensjonene(Helle, 2007).



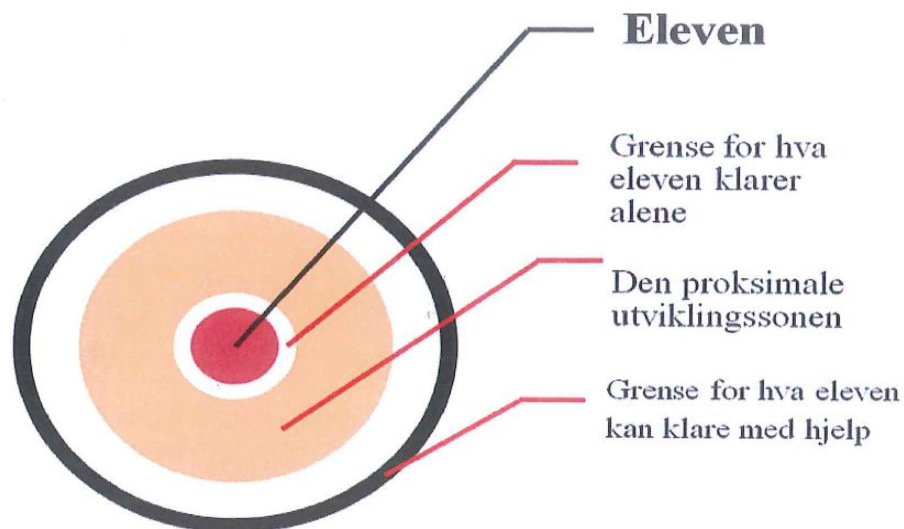
Figur 1

Figuren viser *flytsonen*, Wadel (1989), der balansen mellom ferdigheter/trygghet og utfordring er ivaretatt (Helle, 2007, p. 92).

Det å oppleve mestringsforventning innebærer at vi har tro på at vi skal få til noe vi ikke før har fått til. Dersom en elev ikke tror han eller hun vil mestre en oppgave vil den virke uoverkommelig. Eleven kan da bevisst eller ubevisst ta i bruk strategier for å unngå nederlaget. For eksempel blyantspissing, toalettbesøk og liknede for å unngå oppgaven (Helle, 2007).

Den russiske psykologen Lev Semjonovisj Vygotsky (1896-1934), var opptatt av samarbeidet mellom voksen og barn, og så på denne prosessen som selve kjernen i undervisningen. Det han så på som det mest interessante, var forskjellen på det et barn kan få til alene og det et barn kan få til i samarbeid med en voksen - av kognitive oppgaver. Dette fenomenet kalte Vygotsky for: *Den nærmeste utviklingssonen*. Forskjellen sier noe om barnets utviklingspotensial (Dale, 1996)

Figuren under viser grensene for hva et barn kan klare på egenhånd og hva barnet kan klare med hjelp av en voksen. Området i mellom er, i følge Vygotsky, barnets proksimale utviklingszone, også kalt *sonen for nærmeste utvikling*, og viser barnets mulighet for utvikling på et gitt tidspunkt(Imsen, 2005).



Figur 2 Den proksimale utviklingssonen(Imsen, 2005, p. 159)

Etter hvert er tanken at barnet selv skal klare å utføre det som først er utført i samarbeid med en voksen. Dersom læreprosessen - det barnet skal utføre - går forut for barnets utvikling, og er på et modningsstadium i sonen for nærmeste utvikling, er læreprosessen god. Det barnet skal lære av ferdigheter, må det stilles større krav til enn det barnet kan oppfylle i øyeblikket, om det skal gi mening(Dale, 1996).

Modellen for *den proksimale utviklingssonen* og modellen for *flytsonen* har visse likhetstrekk. Begge fremhever viktigheten av at læringen foregår innenfor et gitt område, et område for utvikling og ivaretagelse av motivasjon til videre læring.

2.3.2 Vurdering for læring.

Vurdering for læring er et nasjonalt satsningsområde som startet opp i 2010(Utdanningsdirektoratet, 2016b). Forskjellen på vurdering for læring og vurdering av læring kan enkelt forklares enkelt slik: En kokk smaker på suppen mens den lages. Kokken

kan tilføye ingredienser underveis. Formålet er å forbedre smaken. Dette er vurdering for læring. Suppen severes så til en gjest som smaker på den. Sluttproduktet blir vurdert og gjesten tar en konklusjon. Dette er vurdering av læring.

Vurdering av læring gir først og fremst en beskrivelse av elevens kompetanse på et gitt tidspunkt. Eksempler på slike vurderinger er eksamen eller andre eksterne eller interne prøver. Informasjonen fra denne typen vurdering brukes i hovedsak til å ansvarlig gjøre, sertifisere, rangere og kartlegge. Den brukes blant annet til å sette karakterer, gi en skåre eller en kommentar i en rapport eller som grunnlag til tilpasset opplæring. Eleven selv er ikke aktiv i vurderingsprosessen, men skal enten bestå eller gjøre det best mulig i den gitte vurderingssituasjonen. Læreren har en «dommerfunksjon» og kommuniserer resultatene til elever og foresatte(Slemmen, 2015).

I følge Trude Slemmen har vurdering to hovedformål. Det ene er å gi grunnlag for tilpasset opplæring til eleven og det andre er å gi informasjon om resultatene til ulike interessegrupper. Dette gjelder for eksempel for nasjonale prøver. På barnetrinnet er det kun én type vurdering som er nedfelt ved lov. Det er underveisvurdering der formålet er læring og tilpasset opplæring – vurdering for læring. Vurderingen defineres som en planlagt prosess der både lærer og elev bruker informasjonen om elevens kompetanse. Læreren - for å tilpasse undervisningen og eleven - for å justere egne læringsstrategier. Dersom man som lærer finner ut at elevene ikke har lært det som var tenkt etter en endt aktivitet, kan man tenke over om noe bør endres og gjøre disse endringene. Eleven kan på sin side justere sin strategi for å oppnå læring, ved for eksempel å være mer aktiv, fleksibel eller effektiv. Elevene trenger informasjon for å vite om de er på rett vei. Underveisvurderingen kan være en muntlig tilbakemelding eller skriftlig kommentarer og skal være til hjelp for elevene i treningen med å utvikle sine ferdigheter og kompetanse. God kommunikasjon og samspill mellom lærer og elev er nødvendig for å lykkes med dette(Slemmen, 2015).

Kort oppsummert kan det som kjennetegner *vurdering for læring* fremstilles ved at formålet er bedre tilpassing og dermed økt læring. I dette arbeidet har både lærer og elev en aktiv rolle. Læreren bruker informasjonen fra vurderingen til å forbedre og tilpasse undervisningen, er nøye med å involvere elevene i læringsprosessen og gir konkrete

kompetansemål. Eleven selv bør være aktiv i egen læringsprosess, bruke informasjonen fra vurderingen til å få innsikt i egen læringsprosess og justere egne læringsstrategier. Om man skal lykkes kreves det at læreren har tid, kunnskap og viser engasjement ved å vurdere jevnlig og er god til å involvere elevene sine. Det er og viktig at man ved valg av vurderingsmetoder reflekterer over om de faktisk fremmer elevenes læring(Slemmen, 2015).

Vurdering for læring legger vekt på det formative aspektet, der videreutvikling av elevens kunnskaper og ferdigheter er det sentrale. Den legger og vekt på at eleven bør få vite hvor han eller hun står i forhold til de ulike læringsmålene, hva som står igjen og hvordan målene skal nås. Arbeidet med å nå læringsmålene handler mye om læringsstrategier og må skje i dialog mellom lærer og elev. Lærerens veiledning er viktig(Engh et al., 2007).

2.3.3 Tilpasset opplæring

I «Prinsipp for opplæringa» i KL06, ligger området; *Tilpassa opplæring og likeverdige føresetnader*. Tilpasset opplæring er et grunnleggende element i fellesskolen. Opplæringen skal legges til rette slik at elevene skal kunne oppleve glede ved å mestre og nå målene sine og kunne bidra til felleskapet. I arbeid med fag skal elevene møte utfordringer å strekke seg mot, som de kan mestre på egenhånd eller sammen med andre. Videre står det at mangfoldet ut fra elevenes bakgrunn, forutsetninger, interesser og talent skal møtes med et mangfold av utfordringer i opplæringen. Alle elever skal ha like god forutsetninger til utvikling i arbeid med fag i et inkluderende læringsmiljø. Tilpassing kjennetegnes ved variasjon i lærestoff, arbeidsmåter, læremiddel, organisering av og intensitet i opplæringen. Elevenes utgangspunkt er ulikt, de bruker ulike strategier og har ulik progresjon i forhold til de fastsatte kompetansemålene fra nasjonalt hold(Kunnskapsløftet, 2006).

I Opplæringslovens kapittel 1 §1-3 ligger og et krav om at opplæringen skal være tilpasset elevens evner og forutsetninger. Dette er et gjennomgående prinsipp i hele grunnopplæringen og en rettighet for elever i norsk skole i dag. Kunnskap om elevens forutsetninger og nivå blir en forutsetning for å lykkes med dette arbeidet. Tilpassingen gjelder både de som trenger mer støtte og de som trenger ekstra utfordringer(Slemmen, 2015).

Loven er helt klar i forhold til elevens rett til tilpasninger. Forskningslitteraturen viser tydelige sammenhenger mellom mestringserfaringer, selvoppfatning, motivasjon, studieatferd og læring. Mestring har stor betydning for selvoppfatningen, denne påvirker igjen motivasjonen, innsatsen og læringen (Skaalvik & Fossen, 1995). Mestring forutsetter tilpassing.

I følge Skaalvik og Skaalvik (1988), er en persons oppfatning, følelse, tro eller viten om seg selv en persons *selvoppfatning*. En elevs selvoppfatning kan deles i tre dimensjoner; *faglig og sosial selvoppfatning og selvakseptering*. Den *faglige selvoppfatningen* dreier seg om følelsen eller opplevelse av å gjøre det godt på skolen og forventninger om mestring eller det å være i stand til å lære noe innenfor et fag. Her gjelder vurderingen kun om eleven *tror* han eller hun vil klare noe, ikke om det er et godt eller dårlig resultat (Skaalvik & Fossen, 1995).

Den *sosiale selvoppfatningen* handler om følelse av å være godt likt og om hvordan andre ser på deg som person. Det å bli vurdert negativt - som «dum», føles truende. Det samme vil følelsen av å være ensom eller plaget. Dersom skoleprestasjonene er svake kan det skape frykt for å bli oppfattet som «dum». Dette kan igjen medføre ulike former for selvbeskyttende atferd. Sosial selvoppfatning blir av elevene selv tillagt stor betydning (Skaalvik & Fossen, 1995).

Selvakseptering handler om å ha en trygghet og tro på seg selv. Da kan en tørre å se både sine sterke og svake sider uten å være redd for andres oppfatning. Noen vurderinger betyr mer for egen selvakseptering enn andre. I følge Skaalvik og Haugaløkken (1986) og Skaalvik og Skaalvik (1988) har skoleprestasjoner ofte stor betydning for en elevs selvakseptering (Skaalvik & Fossen, 1995).

Samspillet mellom en person og hans eller hennes miljø gir seg utslag i personens selvoppfatning. Naturlig nok vil erfaringer fra skolen ha stor betydning for en elevs selvoppfatning. Erfaringene kan deles i ulike kategorier eller kilder til selvoppfatning. Sentrale kilder er *mestringserfaringer, vurderinger fra andre, sosial sammenlikning, andres eksempler og selvattribuering* (Skaalvik & Fossen, 1995).

Forventninger til mestring eller *autentiske mestringserfaringer* utgjør den viktigste kilden til selvoppfatning i følge Bandura (1986). Her siktes det til tidligere erfaringer med tilsvarende oppgaver. Er erfaringene positive, styrkes forventningene om å kunne løse oppgaven. Er erfaringene negative, svekkes forventningene tilsvarende. Mislykkes man tidlig i en læringsprosess er dette særlig uheldig i følge Bandura. Mislykkes man på et senere tidspunkt har det mindre betydning for forventninger om mestring videre. Dette knyttes i følge Bandura til *attribusjon* - der sterke forventninger om å lykkes med en oppgave tilskrives tidligere mestringserfaringer, og det å mislykkes kan tilskrives andre faktorer enn egen kompetanse. For eksempel kan man skyldes på lav innsats eller feil strategi. Da elever i liten grad selv velger sine arbeidsoppgaver og sitt lærestoff er det i stor grad lærerens oppgave å legge til rette for mestringsopplevelser (Skaalvik & Fossen, 1995).

Innenfor retningen *symbolsk interaksjonisme* er tanken om at vår oppfatning av oss selv blir dannet indirekte, gjennom å sanse andres oppfatning av oss, i følge Mead (1974) og Berg m.fl. (1975). Tanken er at andre utgjør et «speil» vi ser oss selv gjennom. Vi kan få en oppfatning av oss selv gjennom å betrakte andres oppfatning av oss. Dermed blir *andres vurderinger* en viktig kilde til selv vurdering. Det blir derfor viktig å legge til rette for positive vurderinger fra lærer og medelever, men det er vesentlig at vurderingene er troverdige. Uten troverdighet har vurderingen liten effekt. En forutsetning for troverdige og positive vurderinger, er at elevene jobber med stoff og oppgaver de kan mestre. Dermed gir en tilpasset opplæring mulighet til å få både positive mestringserfaringer og positiv vurdering (Skaalvik & Fossen, 1995).

Sosial sammenligningsteori legger, i følge Festinger (1954) og Marsh (1986), vekt på direkte sammenligning en gjør av seg selv med andre. Sammenligningen gjelder egne prestasjoner i forhold til andre en kan sammenligne seg med. Når det blir umulig å sammenlikne egne handlinger direkte kan det være mulig å sammenligne andres vurderinger av handlinger. En elev kan for eksempel sammenligne en lærers vurdering av en annen elev mot lærerens vurdering av seg selv. En person vil i følge Festinger velge en å sammenligne seg med som er ganske lik en selv. For eksempel vil en elev på et franskkurs sammenlikne seg med en annen på kurset, ikke en franskmann. Først da oppleves målestokken adekvat. I en undervisningssituasjon der alle arbeider med de samme oppgavene blir det enkelt å

sammenligne resultatene. De svake vil få færrest mestringserfaringer, noe som er uheldig. Dersom man legger til rette for differensiering og tilpassing, blir sammenligning vanskeligere og elevene mindre opptatt av sosiale sammenligninger(Skaalvik & Fossen, 1995).

En bestemt form for sosial sammenligning kaller Bandura for *andres eksempler*. Dersom en elev ikke selv har erfaringer med å lære noe, for eksempel et nytt språk, kan han eller hun sammenlikne seg med andre som ligner. Dette kan for eksempel være en bror som har lært språket tidligere. Dersom broren klarte å lære språket, styrker det forventningene om at eleven selv også vil klare det. Tilsvarende kan forventningene svekkes dersom broren mislyktes. Andres eksempel vil kun øke forventningene om mestring dersom eleven har erfaring med å klare det samme som de som mestrer aktiviteten(Skaalvik & Fossen, 1995).

Den siste kilden til elevens selvoppfatning kalles *selvattribusjon*. Dette kan beskrives som hvordan man forklarer årsaken til egne prestasjoner. Her skilles det mellom *internal* og *eksternal* attribusjon. Ved internal attribusjon tilskriver eleven noe ved seg selv som årsaken til resultatene. Dette kan for eksempel være evner og innsats. Ved eksternal attribusjon tilskriver eleven årsaken til resultatene noe utenfor seg selv - for eksempel flaks, kvaliteten på undervisningen eller oppgavens vanskelighetsgrad. Denne måten å forklare årsakene til et resultat på kan være selvbeskyttende ved at eleven forklarer det å lykkes internalt – med egen evner, og det å mislykkes eksternalt – med at oppgavelyden var dårlig formulert eller liknende. Selvbeskyttende attribusjonsmønstre som dette tas i bruk for å bevare en positiv selvvurdering. Dette skjer hos de fleste elever, noe undersøkelser viser i følge E. Skaalvik (1994); Whitley og Frieze (1985); Worthman, Costanzo og Witt (1973)(Skaalvik & Fossen, 1995).

Noen elever har utviklet et negativt attribusjonsmønster som er helt motsatt. De tar selv ansvaret - internalt, når noe går dårlig og skylder på tilfeldigheter og flaks – eksternalt, om noe går bra. Dette er meget uheldig da et slikt attribusjonsmønster påvirker både selvvurderingen og mestringsforventningen negativt. Det er derfor viktig at lærere bevisst forsøker å påvirke negative attribusjonsmønstre. Attribusjoner kan forsterke et selvilde som allerede er etablert. De fleste teoretikere fremhever attribusjon til innsats som det beste for eleven. God prestasjon attribueres til høy innsats, noe som vil lede eleven til å

fortsette med høy innsats. Dersom en dårlig prestasjon attribueres til lav innsats vil eleven ha tro på at om bare innsatsen økes så vil resultatet bli bedre. Dette fungerer kun dersom undervisningen er tilpasset. Dersom oppgavene blir for vanskelige nytter det ikke med høy innsats. Det samme inntreffer dersom oppgavene blir for lette. Det er ikke nødvendig med høy innsats dersom oppgavene blir for lette. Uten tilpassing vil flertallet av elevene attribuere resultatene til evner (Skaalvik & Fossen, 1995). Attribusjon er noe jeg kommer tilbake til i neste kapittel, da sett i forhold til leseopplæringen.

2.4 Oppsummering

Tradisjonelt har *vurdering* hatt en sorterende funksjon opp gjennom historien. Allikevel, ser vi relativt tidlig framstøt som fokuserer på den enkeltes forutsetning og en begynnende tanke om tilpassing i opplæringen. Det framkommer og at fokuset på samsvar mellom arbeidsmåter og vurdering øker når vi nærmer oss 1970 tallet, da egne kapitler om vurdering dukker opp i mønsterplanene.

I Opplæringsloven er barn og unges rett til grunnskoleopplæring formulert. Her ligger føringer for omfang og innhold av opplæringen, samt retten til en spesielt tilrettelagt opplæring om det er behov for det. Kunnskapsløftet fra 2006, er en forskrift til Opplæringsloven og er gjeldende læreplan for grunnskolen og den videregående opplæringen i dag.

Områdene *Motivasjon for læring og tilpasset opplæring*, er omtalt i Kunnskapsløftet. *Vurdering for læring* ble formulert som et eget satsningsområde av Utdanningsdirektoratet i 2010. Disse områdene utgjør en del av de *nasjonale føringene*. Områdene samsvarer langt på vei med læringsteori innenfor motivasjon og utvikling, slik jeg ser det. De tar og høyde for «hele mennesket» i opplæringen - blant annet den enkeltes selvoppfatning og sosiale forhold som virker inn på læringen.

I forbindelse med utvikling av leseferdigheter er *tilpassing* og *motivasjon* essensielt for å lykkes. Vurdering av leseferdigheter skal gi økt læring i tråd med *vurdering for læring*. Dette

er derfor forhold jeg trekker med meg videre i oppgavens to kommende kapitler - der jeg tar for meg teori knyttet til leseutvikling og leseopplæring samt vurdering av leseferdigheter.

3. Leseutvikling og leseopplæring

Jeg vil i dette kapitlet ta for meg aktuell teori knyttet til leseutvikling og leseopplæring. Begrepene *leseutvikling og leseopplæring* går «hånd i hånd». For at utvikling av leseferdigheter skal finne sted må det legges til rette for utvikling gjennom opplæring. Det er vesentlig for mitt prosjekt at testing av leseferdigheter støtter utvikling, slik at vurdering for læring står i fokus. Gjennom kapitlet vil jeg tidvis komme med egne refleksjoner rundt teorien jeg benytter og vise til egen erfaringer.

Jeg vil først gjøre rede for grunnleggende forhold i leseutviklingen og kort komme inn på variasjon i utviklingen. Deretter vil jeg presentere ulike arbeidsmåter i leseopplæringen med et særlig fokus på viktigheten av en tilpasset leseopplæring. Her vil jeg vise til aktuell teori, trekke inn føringer fra vår kommunale leseplan samt vise til ulike arbeidsmåter i leseopplæringen ved vår skole. Tiltaket «Tidlig innsats» presenteres som en del av leseopplæringen.

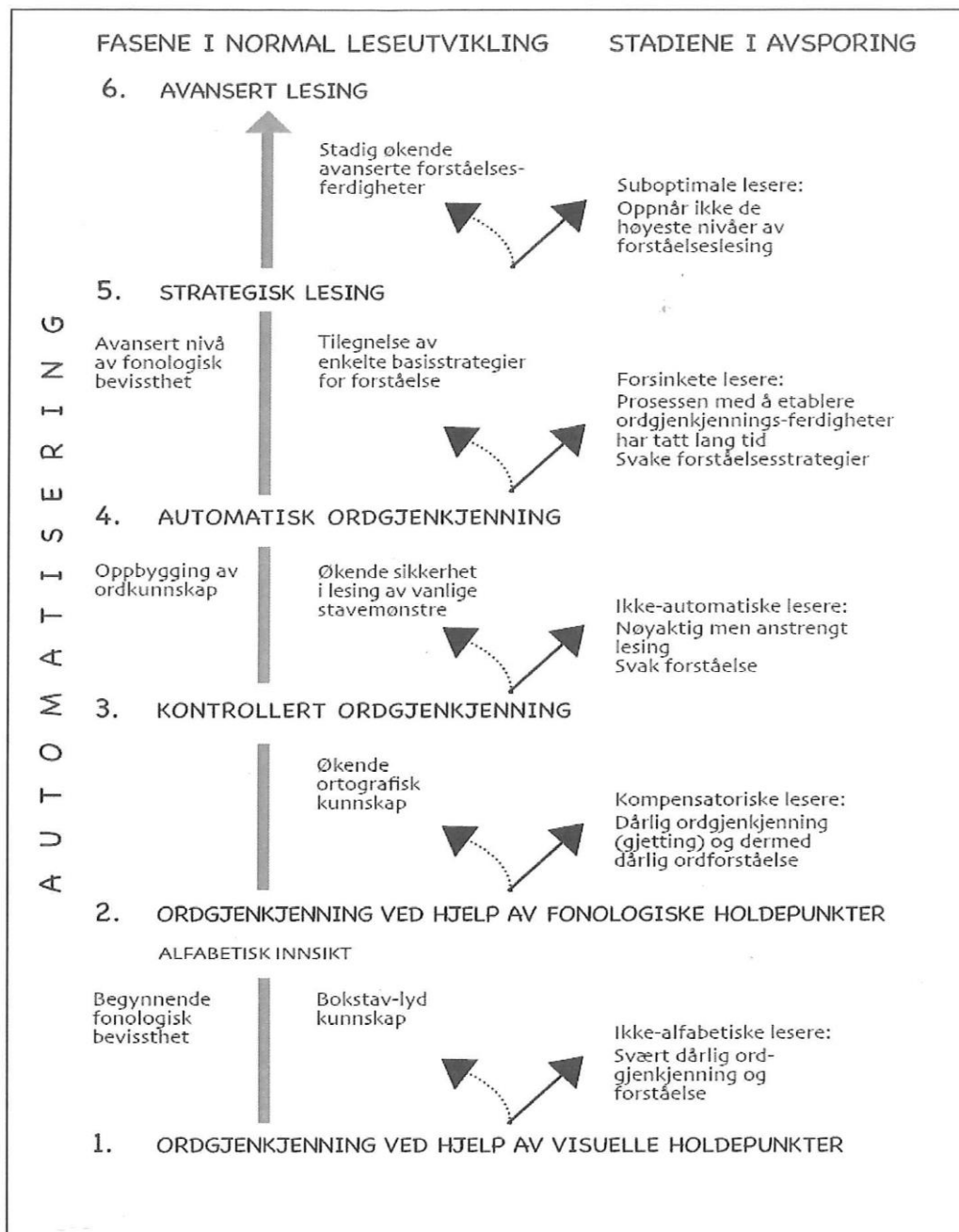
3.1 Leseutvikling

De ulike mentale prosessene som foregår gjennom utviklingen fra kommunikasjon via et talt språk til et godt fungerende skriftspråk er en kompliserte og sammensatte. I tillegg til å kunne avkode de ulike skrifttegnene, enten det er bokstaver eller andre tegn, må også innholdet gi mening. En god leser bruker lite krefter på avkoding og kan vie mesteparten av sin oppmerksomhet på meningsinnholdet; det som står skrevet med rene ord, men også det som står skrevet «mellom linjene».

I beskrivelsen av leseutviklingen har jeg valgt å vise til en leseutviklingsmodell som viser de ulike stadiene og elementene i leseutviklingen fram mot utviklingen til å bli en avansert leser. Jeg vil som tidligere nevnt, i første rekke forholde meg til normalutviklingen og kun kort komme inn på avvik fra normalen. Underveis vil jeg trekke inn føringene som ligger i vår kommunale leseplan.

3.1.1 Modell for leseutvikling

De ulike fasene i leseutviklingen kan oppsummeres i en modell for leseutvikling. Modellen jeg har valgt er utviklet ved Statped og deler leseutviklingen inn i seks faser, der hver fase beskriver hvordan utviklingen i hovedsak forgår på hvert utviklingstrinn ut fra en normalutvikling. Den viser og kjennetegn på avsporing innenfor hvert stadium. Figuren leses nedenfra og opp.



Figur 3 Leseutviklingsmodell(Mørk & Moløkken, 2015)

Det første stadiet kalles *logografisk* lesing. Det kjennetegnes ved at barnet begynner å gjenkjenne logoer som for eksempel *Coca Cola*, *Mc Donalds* og liknende. Interessen har våknet og barnet gjenkjenner ordet av utseende uten å ha noe forhold til lyd og bokstav.

Det andre stadiet kjennetegnes ved at barnet har en viss alfabetisk innsikt og vet at bokstavene representerer lyder - som i en gitt rekkefølge trekkes sammen til ord. Barnet gjenkjenner gjerne først lydene først og sist i ordet (Mørk & Moløkken, 2015). Allerede på dette stadiet kan en avsporing finne sted. Når et barn skal lytte ut enkeltlyder i ord er det viktig at barnet kan forskjellen på bokstav og bokstavlyd. Har barnet problemer med dette kan det skyldes for lite trening i arbeidet med å automatisere bokstav- og lydforbindelsene som finnes - eller at barnet har dårlige strategier for å huske bokstavens form.

Sammenblanding av bokstav og bokstavlyd er noe ofte dyslektikere sliter med. Studiet av språklydene eller fonemenes funksjon og regelen som lydene brukes etter, kalles *fonologi* (Lyster, 1994).

Ved det tredje stadiet mestrer barnet nøyaktig *ordavkodning* – det vil si at ordene leses fonologisk lyd for lyd. Ved mange repetisjoner øker sikkerheten og hastigheten på ordavkodningen (Mørk & Moløkken, 2015). Dersom barnet opplever en forsinkelse i ordavkodningsferdighetene, kan gjetting og unøyaktig lesing forekomme i et forsøk på å kompensere for dette.

På det fjerde stadiet er ordgjenkjenningen automatisert. Det vil si at ordene gjenkjennes umiddelbart, og kalles for *ortografisk* lesing. På dette stadiet brukes fonologisk og ortografisk lesing om hverandre, alt etter om ordet er kjent for barnet eller ikke.

Det femte stadiet kjennetegnes ved at barnet har utviklet gode strategier for forståelse av det det leser. Lesingen blir et verktøy for å innhente kunnskap og informasjon.

Det sjette - og siste stadiet i modellen kjennetegnes ved at barnet benytter høyt utviklede forståelsesstrategier, kan reflektere over det det leser og kan sammenlikne innholdet i ulike tekster. Dersom leseferdigheten stadig blir brukt og utfordret, vil utviklingen på dette stadiet fortsette hele livet.

Det er av vesentlig betydning at barnet får tilstrekkelig tid til å mestre hver fase i leseutviklingen – ellers vil utviklingen stagnere. En stagnasjon kan beskrives som en avsporing fra normalutviklingen og krever tiltak for at utviklingen skal kunne fortsette (Mørk & Moløkken, 2015). Forståelsen øker dess høyere opp man kommer i leseutviklingsmodellen. En avsporing her, for eksempel som følge av et svakt ordforråd, vil gå utover forståelsen av det som leses. En elev som sliter med leseforståelsen vil blant annet kunne få problemer med å lykkes på de nasjonale prøvene i lesing oppover i alder, der måling av generell leseforståelse er i fokus.

3.1.2 Variasjon i utviklingen

Når jeg omtaler dette temaet vil jeg fokusere på dem som av ulike årsaker blir hengende etter i sin utvikling, da det er her de største utfordringene ligger. Grunnene til denne variasjonen er mange og sammensatte. Noen strever på grunn av manglende kunnskap om verden, mangelfullt språklig grunnlag, sansetap, utviklingshemninger, sosio-emosjonelle problemer, mangelfull opplæring eller mer spesifikke problemer med lesingen. Når ordavkodingen blir unøyaktig og strevsom får elevene heller ikke tak i innholdet. Ofte fungerer disse elevene godt på områder som ikke krever lesing, noe som gjør lesevanskene vanskelige å håndtere for barna selv og de voksne rundt dem (Hagtvet, Frost, & Refsahl, 2014).

I den første leseopplæringen står innlæring av bokstav og bokstavlyd sentralt. Elevene lytter ut bokstavlyd og øver seg på bokstavens form parallelt. Noen tilegner seg kunnskap raskt og har gode strategier for å huske bokstavens form og knytte lyd til den. Andre trenger mange repetisjoner og sakte progresjon. Som lærer og leseveileder i grunnskolen gjennom flere år er dette min erfaring. Ulik modenhet og interesse for skriftspråk, ulik stimuli hjemmefra eller mere spesifikke vansker som for eksempel dysleksi, kan være grunner til variasjonen. Allerede i begynneropplæring er det derfor viktig med tilpassing til den enkelte. Der noen allerede i løpet av det første skoleåret har automatisert en rekke ord, trenger andre å fokusere på å rime og lytte ut bokstavlyder. Parallelt med arbeidet med den fonologiske bevisstheten, det å kunne skille ut fonemer fra talte ord, bør det også arbeides aktivt med å utvide barnets ordforråd, slik at semantikken – språkets innhold også blir ivaretatt opp igjennom skolealder, slik jeg ser det.

Variasjonene i typisk leseutvikling er store, spesielt når det gjelder lesetempo. Noen lærer fort å lese raskt og uanstrengt, mens andre bruker lang tid på å utvikle leseflyt og forståelse. I dette arbeidet blir leseerfaring en sentral del. Eleven må lese mye og variert på sitt aktuelle nivå for å bli en god leser. Leseutviklingen er gradvis. Den forgår i trinn med karakteristiske trekk, med glidende overganger og ulikt utviklingstempo fra barn til barn. En forsinket utvikling kan ha mange årsaker. Noen er fonologisk usikre og trenger lang tid på å knekke den alfabetiske koden. De trenger også presis og relevant instruksjon og trening på ulike nivåer for å videreutvikle sine leseferdigheter. Dette gjør denne gruppen spesielt sårbar om ikke leseundervisningen tilpasses utviklingstrinnet og det gis rett støtte på rett tidspunkt. Kompenserende strategier som gjetting av ord eller slurvelesing, kan være eksempler på slike (Hagtvet et al., 2014).

Dersom en elev på mellom- og ungdomstrinnet har opplevd å streve med lesing og læring over tid, mister de gjerne underveis troen på seg selv og egen muligheter for å lære. I følge Bandura (1997,2006) og Rosenberg (1979), rammer dette gjerne først lesingen, men forplanter seg gjerne til annen læring i tillegg. Læring uten gode leseferdigheter er vanskelig, og en negativ selvoppfatning generaliseres over tid. For å lykkes med å nå inn til disse elevenes lesing må man, i følge Kaplan (1980), gjennom et panser av negative følelser bygget opp av gjentatte dårlige erfaringer (Hagtvet et al., 2014).

Dette viser at manglende tilrettelegging rundt leseopplæringen kan få konsekvenser som går langt utover det å bli en funksjonell leser. Det er derfor nærliggende å anta at mangelfulle leseferdigheter kan være en sterk medvirkende årsak til frafallet vi ser i den videregående opplæringen i dag, slik jeg ser det. Dersom man som 16-17 åring mister troen på egne muligheter for å lære, kan veien tilbake til «der det glapp» synes uoverkommelig. Med rett støtte på rett tidspunkt, kan leseutviklingen raskt komme på rett spor igjen og utviklingen av en negativ selvoppfatning kan unngås.

3.2 Leseopplæring

Leseopplæringen i grunnskolen er viet stor plass - spesielt i småskolen, fra 1. til 4. trinn, men også oppover i trinnene. Leseopplæringen utgjør en vesentlig del av både de skriftlige og muntlige fagene, men kommer også inn som en av de grunnleggende ferdighetene; lesing, skriving, regning, digitalkompetanse og muntlige ferdigheter - som skal være en del av samtlige skolefag(Kunnskapsløftet, 2006).

I denne delen vil jeg ta for meg leseopplæring med utgangspunkt i aktuell teori og kort vise til opplæringen ved vår skole gjennom kommunens leseplan. Jeg starter med en innføring i to sentrale tradisjoner i leseopplæringen. Deretter tar jeg for meg begynneropplæringen og opplæringen på mellomtrinnet – med et særlig fokus på *tilpassing*.

Tiltaket «Tidlig innsats» blir her presentert som en del av leseopplæringen. Tiltaket omfatter elever som av ulike grunner viser tegn på «å falle av» tidlig i opplæringen, og som av den grunn trenger ekstra oppfølging.

3.2.1 Whole-language- og Phonics-tradisjonen

I vår vestlige verden diskuteres det med jevne mellomrom hvordan den første leseopplæringen bør tilrettelegges. Diskusjonen føres ofte av folk som ikke har sitt daglige virke i skolen. Lærerne på sin side forsøker å arbeide slik de anser forsvarlig og fornuftig, og er praksisorienterte. Barns ulikheter krever at en lærer har et allsidig syn på leseopplæringen. To sentrale lesepedagogiske tradisjoner kan på hver sin måte være med på å legge til rette for dette; *whole-language-tradisjonen* på den ene siden, og *phonics-tradisjonen* på den andre siden(Frost, 1999).

Whole-language-tradisjonen ser først og fremst på lesing som en kommunikativ prosess og ønsker at den første leseopplæringen skal bli styrt av dette. Dermed må alle leseaktiviteter i utgangspunktet vær kommunikative. Eleven er selv en aktiv deltaker med egen tekstproduksjon. Hovedsynspunktene i denne tradisjonen er formulert av Kenneth Goodman og Frank Smith. De går ut på at det å lære å lese i prinsippet er det samme som å lære å snakke, at det er en naturlig del av språkutviklingen og at fonembevissthet – bevissthet på lydene i språket, ikke er viktig når vi leser. Vi kan forutsi meningen og sjekke den først og

fremst ved å bruke første bokstav i ordet som kontroll. Til sist hevder de at kun riktige bøker skaper riktige lesere. Bøkene skal ikke ha et spesielt tilrettelagt språk. Denne tradisjonen blir kritisert av nyere forskning for ikke å ta tilstrekkelig hensyn til de svake leserne (Frost, 1999).

Phonics-tradisjonen hevder at lesing oppstår gjennom tolking av et alfabetisk system, konstruert og skapt av mennesker. Her fokuseres det på at prinsippene som bærer systemet læres og automatiseres. Når dette er gjort trenger man ikke lenger å bruke krefter på tolking av symboler, slik at oppmerksomheten kan rettes mot meningsinnholdet.

Hovedsynspunktene her er at å lære å lese innebærer innføring i det skriftspråklige prinsippet, at fonembevissthet er avgjørende for å ha sikker kjennskap til bokstav/lyd og dermed også for å etablere grunnlaget for å lære å lese. Videre hevdes det at lesing bygger på automatisert ordavkodning, at å forstå innholdet er avhengig av sikker avkodning, at leseopplæringen foregår ved hjelp av tilpassede tekster og at begynneropplæringen er prinsipielt ulik fra rutinert lesing. Kritikken av denne tradisjonen går først og fremst mot at barn skal lære om alfabetiske prinsipper og at lette tilpassede tekster blir benyttet i startfasen av opplæringen. Dette kan i følge kritikerne fjerne oppmerksomheten fra det som er det primære, nemlig innholdet. Ved å trekke mer nyanserte synspunkter inn i debatten og forsøke å bygge broer mellom tradisjonene, er det muligheter for å komme fram til noen felles grunnsynspunkter på god leseundervisning - bygget på det beste fra begge tradisjonene (Frost, 1999).

3.2.2 Begynneropplæring

Med betegnelsen *begynneropplæring*, sikter jeg til leseopplæringen som foregår fra 1. til og med 4. trinn. Jeg vil vise til mål og tiltak som er formulert i vår kommunes plan for grunnleggende språk-, lese- og skrivekompetanse i barnehage og grunnskole og aktuell teori. Da opplæring i lesing og skriving henger nøye sammen i begynneropplæringen, kommer også skriveopplæringen inn i denne delen.

Kommunens plan - mål og tiltak for 1. trinn, sier at elevene skal utforske tale og skriftspråket. Den sier videre at elevene skal begynne å lese og skrive enkle tekster i eget tempo (Sandholt, 2011). Planen anerkjenner elevenes ulike ståsted ved skolestart og presiserer at skolen skal utligne og kompensere for barns ulike språklige forutsetninger og

bakgrunn. Videre presiseres det at elever vil begynne å lese og skrive på ulikt tidspunkt i løpet av de to første årene, og at dette krever *tilpasninger* allerede fra 1. trinn, med målrettet arbeid innenfor den nærmeste utviklingssonen. *Tilpasningen* er avgjørende for den enkeltes opplevelse av mestring og videre motivasjon i sin lese- og skriveprosess(Sandholt, 2011).

Før jeg går videre i fremstillingen av begynneropplæringen i lesing, vil jeg avklare bruken av begrepet *metode* i denne sammenhengen. Jeg velger å forholde meg til Kulbrandstads definisjon, som sier at en metode er en framgangsmåte som oppstår ved at visse aktiviteter settes systematisk sammen i en rekkefølge(Kulbrandstad, 2003).

I det å lære å lese og skrive inngår aktiviteter som tar utgangspunkt i *talespråket* og i *skriftspråket*. Det innebærer å bruke aktiviteter som krever *analyse* – det å skille enkeltelementer fra en helhet, og aktiviteter som kreve *syntese* – det å sette sammen enkeltelementer til en helhet. For eksempel vil en analyse av ordet sol se slik ut: sol -> s - o - l og en syntese se slik ut: s-o-l -> sol. Ved å krysse disse tale- og skriftspråkvariablene får vi fire sentrale aktiviteter: Analyse med utgangspunkt i talespråk, syntese med utgangspunkt i talespråk, analyse med utgangspunkt i skriftspråk og syntese med utgangspunkt i skriftspråk. I tillegg kommer en femte og sjette aktivitet inn som er viktig i den grunnleggende opplæringen. Det å lære noen ord som visuelle helheter eller *helord*, og selve bokstavlæringen(Kulbrandstad, 2003).

Ved vår skole benyttes en systematisk opplæring i bokstaver og bokstavlyder (fonemer), parallelt med innlæring av helord. Andre metoder som benyttes systematisk er bruk av ulike språkleker der riming og klapping av rytmer og regler inngår, klapping av stavelser, bruk av bokstavhus for plassering av bokstaver, begrepsundervisning, skriving og lekeskriving samt høytlesning med samtaler om innholdet. Elevene har daglig leselekse i tilpassede lesetekster med fokus på repetert lesing(Sandholt, 2011). Repetert lesing går ut på å lese den samme teksten om igjen til man oppnår god flyt i lesingen. Hva som kjennetegner en tilpassede tekst, kommer jeg tilbake til litt senere.

I den første leseopplæringen benytter vår skole læreverket «Tuba Luba», skrevet av Ebba Sporstøl. «Tuba Luba» legger opp til en systematisk bokstavinnlæring parallelt med innlæring av enkle, høyfrekvente helord. I det første leseheftet, «Lesehefte A», blir elevene kjent med de fem bokstavene *o - l - a - s - e*, og hvordan disse danner ord og siden små setninger. I tillegg blir de kjent med helordene: *vi, ser, her, er, og*. Leseheftene legger opp til et tett samarbeid med hjemmet (Sporstøl, 2010). Det å lese enkeltord som en helhet er en sentral aktivitet i leseopplæringen. Da skal barnet gjenkjenne et eller flere ord som visuelle enheter uten å lydere seg gjennom dem. *Helordsmetoden*, kalles metoden der dette inngår i den tidlige fasen av opplæringen. Ofte er det høyfrekvente ord med lydstridig skrivemåte som behandles slik. Ved innlæring av helord gjentas ordet ofte. For eksempel: Åse vil lese, Eva vil male, Ola vil måle – der ordet «vil» er helordet (Kulbrandstad, 2003). Ved innlæring av helord på et tidlig stadium er tanken at elevene tidlig i opplæringen skal ha automatisert et antall vanlige småord. På den måten vil elevenes lesing veksle mellom ord som de må arbeide seg gjennom ved å si lyd for lyd - lydere, og ord som er automatisert og dermed gjenkjennes umiddelbart.

Helordslesing er kritisert for ikke å ivareta de svake leserne godt nok. I en artikkel i bladet Utdanning i april 2016, skriver fagteamet for lese- og skrivevansker ved Statped sørøst at det synes å være en bred misforståelse at lesesvake elever vil ha nytte av å bruke en mer visuelt basert avkodingsstrategi som helordslesing. De begrunner dette med at enkelte tilegner seg uhensiktsmessige strategier for avkoding, ofte basert på unøyaktig gjetting. De hevder videre at det er helt grunnleggende for å kunne lese at man forstår og mestrer det alfabetiske systemet i vår alfabetiske skriftkultur. Det å se på skrift som bilder eller helheter er ikke å lese i konvensjonell forstand. Barn må lære å se på språket som et formsystem, analysere egen tale i språklydene og koble disse til det riktige skrifttegnet. Det er dette som er å «knekke lesekode», noe som er et sentralt mål i 1. og 2. klasse. Ved lydering får de trening og erfaring med språkets fonologiske system. Her er mye leseerfaring av avgjørende betydning for utviklingen og etter hvert automatiseringen av den fonologiske lesestrategien. For noen går dette raskt, andre trenger mer tid. Trening på ordbilder eller helord, kan etter deres erfaring føre til en utvikling av uhensiktsmessige strategier, feil forståelse av hva lesing er, svekking av motivasjon og regresjon til det umodne logografiske lesenivået i stedet for å peke framover utviklingsmessig (Refsahl, Hekland, Strand-Arnesen, & Thurmann-Moe, 2016).

Slik jeg forstår dette er bruk av helordslesing ikke tilpasset de svake leserne, da det kan føre til en avsporing i utviklingen.

3.2.3 Leseopplæring på mellomtrinnet

På mellomtrinnet, fra 5. til 7. trinn, skal elevene ha opparbeidet et visst nivå på sine leseferdigheter. Forhåpentlig har de som trenger det fått tilbud om lesetiltak på et tidligere stadium i skoleløpet og har nådd et akseptabelt nivå på lesingen sin. De som viser seg å ha store problemer med å tilegne seg leseferdigheter bør ha blitt utredet i forhold til dysleksi eller andre lærevansker. For noen få vil vanskene være så store at det å følge den ordinære opplæringsplanen blir problematisk. Disse elevene, vil i samarbeid med Pedagogisk Psykologisk Tjeneste, få utarbeidet en individuell opplæringsplan med egne mål.

Normalgruppen, som følger ordinær opplæring, har allikevel varierende leseferdigheter - noe som fordrer *tilpassing*. I følge kommunens leseplan skal elevene nå mestre flytende og automatisert lesing - og de skal kunne benytte varierte lesestrategier tilpasset ulike tekster og formål for å tilegne seg opplevelser, kunnskap og informasjon. Et delmål innenfor dette er å kunne lese *tilpassede tekster* flytende. En tilpasset lesetekst er en tekst der minst 90% av ordene er kjent for eleven (Sandholt, 2011). Det vil si at eleven umiddelbart avkoder og forstår 90-95% av ordene. Kun 5-10% av ordene kan være ukjente og kreve lydering.

Ved vår skole har elevene på mellomtrinnet lesing i en tilpasset skjønnlitterær bok som sin daglige leseleksje - i tillegg til «stillelesing» på skolen. Boka velger elevene i stor grad selv, men den skal ligge innenfor 90% mestring. For i størst mulig grad å sikre dette har elevene fått opplæring i bruk av «Knyttneveregelen». Denne går ut på at eleven leser høyt omlag én side - tilsvarende ca. 100 ord - fra boka som er valgt. Hver gang eleven kommer til et ord som krever lydering, løftes en finger i været. Dersom eleven har løftet alle fingrene før siden er lest ut, skal boka byttes ut med noe enklere. Spesielt de svake leserne trenger hjelp med å finne en passende bok. Leseleksene følges opp med daglig signering av et leseskjema av eleven selv, samt foresatte ved ukas slutt. Elevene leser med jevne mellomrom høyt fra egen bok for lærer, slik at eventuelle justeringer kan foretas.

I arbeidet med tekster kan vi trekke en parallell til Vygotsky og hans teori om *sonen for nærmeste utvikling*, som jeg har vært inne på tidligere. Sonen defineres som avstanden mellom det utviklingsnivået der barnet kan fungere selvstendig og det nivået der barnet kan fungere ved hjelp av en voksen. I det å finne passende tekstnivå, ligger å finne det tekstlige vanskegradsnivået som ligger innenfor den nærmeste sonen for utvikling. En tekst der minst 80% av ordene leses rett og med god flyt, gir passende utfordringer å jobbe med støttet av en voksen. En tekst der minst 90-94% av ordene leses rett er passende for selvstendig arbeid(Hagtvet et al., 2014). Dette er i tråd med «Knyttneveregelelen».

På mellomtrinnet blir fagbøkene stadig mer krevende i forhold til begrepsbruk. Det arbeides ved vår skole aktivt med utvidelse av begrepsforrådet i forbindelse med ny tekst. Her benyttes blant annet et ordkart utviklet av Schwartz og Raphael (1985), for å lære elevene å utvide definisjonsbegrepet. Ved hjelp av et *semantisk kart* integrerer elevene sin egen kunnskap i et definisjonsbegrep. Når elevene har forstått hva en definisjon er kan de bruke allmennkunnskapen sin til å utvide eget ordforråd og mestre nye begreper. Kartet innehar tre forhold som er vesentlige for en god definisjon: - Hva er det? (kategori) – hvilke egenskaper har det? (egenskaper) - og eksempler (illustrasjoner). For eksempel kan begrepet yoghurt defineres slik: Hva er det? – En matvare, et melkeprodukt. Hvilke egenskaper har det? – Litt syrlig, kremaktig, flytende, ulike smaker. Eksempler: Jordbær-, sitron-, kirsebæryoghurt – og eventuelt illustrasjoner av dette(Santa & Engen, 1996).

I arbeidet med nye begreper må eleven ta i bruk sine forkunnskaper og bygge videre på disse. Det er av avgjørende betydning at eleven benytter andre begreper i sin definisjon som de faktisk forstår. Om for eksempel begrepet *melkeprodukt* er ukjent vil det være meningsløst å forklare et ukjent begrep med et annet ukjent begrep. *Tilpassing* til den enkelte elev er vesentlig.

Ved arbeid med fagtekst gjelder i prinsippet det samme som ved annen lesing, slik jeg forstår det. Elevene bør ikke arbeide alene med en tekst dersom de ikke mestrer opptil 90% av teksten. Det er derfor vesentlig at alt nytt stoff gjennomgås på skolen i forkant. Tilpassing av fagtekster kan gjøres på flere måter. For enkelte kan det være nok å forholde seg til bilder og bildetekst eller lese sammendraget til slutt i kapitlet. Man kan og sørge for at eleven får

lesestøtte hjemme eller får bruke lydbok, ved hjemmearbeid. Enkelte læreverk kommer ut med forenklede varianter – til bruk for de lesesvake. *Tilpassing* står med andre ord igjen sentralt.

Ved vår skole lærer elevene å benytte ulike strategier i forbindelse med leseforståelse. De ulike leseforståelsesstrategiene er nedfelt i kommunens leseplan og skal implementeres allerede fra 1. trinn. Gradvis lærer elevene flere strategier – slik at de ved utgangen av 10. trinn har opparbeidet seg et sett med innlærte strategier. Strategier som innføres gradvis de første syv årene er: Læresamtale, begrepskart, tankekart, sammendrag, VØL-skjema, kolonnenotat, styrkenotat, spoletekst, nøkkelord, BISON, spørsmål til tekst, venndiagram og VØSLE-skjema(Sandholt, 2011). Strategiene er utviklet med tanke på økt forståelse av ulike temaer – ikke pugging og reproduksjon av teksten i boka. *Forståelse* utgjør en vesentlig del av det å være en funksjonell leser. Det å kunne benytte strategier som fremmer forståelsen er dermed viktig for leseutviklingen.

En stor fordel med bruk av forståelsesstrategier er at elevene på egenhånd, eller i samarbeid med en voksen i stor grad kan tilpasse stoffet til eget nivå. For eksempel kan en elev som foretrekker å lære visuelt bruke et tankekart som forberedelse til en vurderingssituasjon. Tankekartet vil være utarbeidet av eleven selv og være så avansert som elevens forståelse tillater, dersom det er laget på rett måte.

Jeg vil kort ta for meg forståelsesstrategien BISON, fordi jeg opplever at elevene finner denne som nyttig å bruke i kombinasjon med andre mer skriftlige forståelsesstrategier, ikke minst ved innlæring av ny tekst. Med BISON- overblikk kan leseren finne ut hva teksten handler om før selve lesing. BISON er en forkortelse som står for: *Bilder og bildetekster, innledning, siste avsnitt, overskrifter og NB-ord* - ord som skiller seg ut(Holm & Løkken, 2007). BISON er rett og slett en huskeliste for hva som er lurt å gjøre før man starter å lese en ny tekst. Rekkefølgen på de ulike komponentene er ikke viktig, men det kan være lurt å starte med å lese overskrifter, både hoved- og underoverskrifter. På den måten får elevene en anelse om hva teksten handler om og begynner å aktivere egne forkunnskaper om temaet. Deretter kan man lese innledning og sammendraget som står til slutt, se på bilder og

lese bildetekster og til slutt lese NB-ord – ord som er uthevet eller ordforklaringer notert margin.

Gjennom å benytte denne strategien vil elevene ofte oppleve at de allerede før de har lest hovedteksten, har tilegnet seg mye kunnskap om temaet. For noen er kanskje dette forarbeidet med teksten nok, og kan benyttes som en måte å tilpasse teksten på dersom selve hovedinnholdet blir for langt eller komplisert. De svake elevene får på denne måten mulighet til å få med seg det sentrale i teksten i stedet for at man tilpasser ved å begrense antall sider elevene skal lese. BISON fokuserer på forståelse og er, etter min mening, et godt hjelpemiddel for å finne ut hva som er det viktigste i en tekst, noe som kan komme godt med i forbindelse med testing av leseforståelse.

I forbindelse med fagtekster dukker det stadig opp nye og ukjente begreper. I tillegg til det å forstå innholdet i begrepene er det viktig å bruke tid på å lydere dem. Lydering tilhører ikke bare begynneropplæringen, men er en ferdighet som må holdes ved like gjennom hele livet da nye begreper stadig dukker opp. Unøyaktig lesing som følge av svak lydering, er en avsporing som kan få store følger for forståelsen videre.

På mellomtrinnet ved vår skole, forekommer bruk av repetert lesing kun unntaksvis - og da i en tilpasset lesebok. I arbeidet med faglitteratur er fokuset på forståelse, gjerne med bruk av praktiske oppgaver knyttet til temaet. Vi er opptatte av variasjon både i arbeidsmåter og i vurderingsformer slik at vi i størst mulig grad når fram til den enkelte elev. Variasjon kan være en måte å tilpasse på, men for å sikre forståelse må en viss tilpassing ut fra nivå også finne sted, slik jeg ser det.

3.2.4 Tidlig innsats

«Tidlig innsats» har blitt et slagord, spesielt i forbindelse med leseopplæringen. Jeg velger derfor å omtale dette som et eget punkt her. Ved tidlig innsats kan eleven «hentes inn igjen» der det glapp på et tidlig tidspunkt, slik at de kan delta på linje med de andre i den videre opplæringen. Begrepet er relativt i forhold til hva slags ferdigheter det skal settes inn innsats for. I lesesammenheng kan man derfor anslå at tidlig innsats er noe som bør inntre en gang i løpet av 2. trinn – da de aller fleste har knekt lesekoden.

Vår kommunes leseplan presiserer viktigheten av at de som henger etter i grunnopplæringen fanges opp og får ekstra støtte og hjelp, senest på 3. og 4. trinn. Den sier videre at dette kanskje er den siste sjansen til å fange opp problemer mens elevens motivasjon fortsatt er tilstede. Videre referer den til forskningsrapporten «Språk, stimulans og lærelyst hele veien» som kom ut i juni 2010. Bakgrunnen for denne er Stortingsmelding 16, der det poengteres at tidlig og bred innsats i alle oppvekstfaser er viktig for å motvirke frafall i skolen. Rapportens konklusjon er at frafall er sluttproduktet på en lang prosess og at årsakene til dette er sammensatte. Årsakene kan ligge i ulike faser, gjerne tidlig i opplæringen og i overgangen mellom skoletrinn. Tidlig innsats bør derfor igangsettes tidlig i opplæringsløpet og det bør være helhetlige og langvarige tilnærminger til frafallsproblematikken, samt tiltak i alle faser i utdanningsløpet(Sandholt, 2011).

Marie E. Axelsen, avdelingsdirektør for fag og prosess i Statped, sier at tidlig innsats er nøkkelen til å fange opp og følge opp for dem som trenger særskilt hjelp og støtte, men også at tidlig innsats er viktig for alle. Tidlig innsats dreier seg om å gi hjelp så tidlig som mulig i et menneskes liv, enten i førskoleløpet eller senere i opplæringsløpet. Tidlig innsats kan hindre skjevutvikling, forebygge sosiale vansker, lærevansker og andre forhold som kan føre til frafall i skole og arbeidsliv. Det synes å være bred enighet om viktigheten av å sette inn støtet i tidlig alder dersom et behov avdekkes. Det å fange opp tidlig er imidlertid ikke noe verdt uten den andre delen, nemlig å følge opp. Den tidlige helhetlige innsatsen ligger nettopp her(Axelsen, 2015).

Tidligere, før vår forrige læreplan L-97, anså man at et uforstyrret læringsmiljø, fritatt for målrettet evaluering og inngripen, der den enkelte elev skulle få fred og ro til å utvikle seg, var til det beste for eleven. Imidlertid, har virkeligheten vist seg annerledes og mange forskere har pekt på forhold som reiser tvil om denne holdningen. Blant annet har det vist seg at det er en klar tendens til at de samme elevene som sliter med lesingen i begynnelsen av 2. trinn også sliter ved utgangen av 5. trinn(Frost, 1999). Dette taler for at man ikke bør vente med å sette inn tiltak, men tvert i mot sette inn tiltak så fort man ser at en elev henger etter. Ved å gi elevene det ekstra «dyttet» de trenger for å kunne følge trinnets progresjon

videre, er det mulig å unngå at de bygger opp negative tanker rundt seg selv og egen læring - noe som i seg selv kan virke sterkt demotiverende for læringen generelt.

3.3 Oppsummering

Leseutviklingen beveger seg fra stadium til stadium, med muligheter for avsporinger underveis. Avsporinger kan forekomme innenfor normalgruppen og kan skyldes utilstrekkelig opplæring eller manglende tid til mestring av et stadium før man går videre til det neste. Variasjonen i elevgruppa er tilstede allerede fra 1. trinn og følger i større eller mindre grad elevgruppen videre i opplæringen. Nøkkelen er opplæring på rett nivå for den enkelte – tilpasset opplæring.

Det har i forbindelse med leseopplæringen vært to ulike tradisjoner som har vært gjeldene; *Whole-language-* og *Phonics-tradisjonen*. Motsetningene i disse tradisjonene går i hovedsak ut på om fokuset i leseopplæringen skal være på det kommunikative planet eller på tolking og automatisering av et alfabetisk system – der meningsinnholdet er mindre viktig.

Leseopplæringen inngår i de fleste fag i større eller mindre grad opp gjennom hele grunnskolen. Målene og tiltakene i fra vår kommunes leseplan er ganske omfattende. Jeg har i dette kapitlet lagt fram forhold rundt leseopplæringen på egen skole og knyttet dem opp mot teori. «Tidlig innsats» – kan gjøre en forskjell når det gjelder selvoppfatning og tanker rundt egen læring. «Tidlig innsats» er et tiltak som kan settes inn i ved behov i begynneropplæringen.

I det neste kapitlet vil jeg ta for meg området *vurdering av leseferdigheter* og se på hva teorien sier om vurderingens formål og hensikt i forbindelse med utvikling av leseferdigheter.

4. Vurdering av leseferdigheter

I denne delen vil jeg vise til generell teori knyttet til vurdering, og teori knyttet til vurdering av leseferdigheter. Jeg vil se på testing som verktøy for kartlegging, hva teorien sier om bruk av lesetester og formålet med testingen samt testmateriell og innhold. Jeg vil vise til eksempler på materiell som er i bruk i dag nasjonalt og internasjonalt. Jeg vil og komme inn på hvordan ulike måter å attribuere på kan påvirke motivasjonen for lesing - i positiv eller negativ retning og sette dette i forbindelse med testing. Avslutningsvis vil jeg vise til hvordan vurdering av leseferdigheter forgår i egen kommune i dag, med fokus på mellomtrinnet. Jeg vil også her tidvis komme med egen refleksjoner rundt de ulike temaene.

4.1 Testing som verktøy for kartlegging

Kartlegging viser til en prosess som gir kunnskap om tingenes tilstand. Gode verktøy er viktige elementer i kartlegging slik at relevante ferdighetsområder kan vurderes på konkrete, presise og motiverende måter (Hagtvet et al., 2014). Gjennom kartlegging skal elevenes ferdighetsområder vurderes. Vurderingen skal være konkret og presis og den skal virke motiverende. Det ligger et vesentlig element av *vurdering for læring* i denne definisjonen ved at vurderingen skal være motiverende. Den skal gi økt lærelyst - som slik jeg forstår det også stiller krav til tilpassing. Jeg kan vanskelig se hvordan en vurdering som ligger utenfor en elevs mestringssområde kan virke motiverende.

Hagtvet, Frost og Refsahl hevder videre at testing er den mest brukte metoden for å avdekke elevers ferdigheter i lesing og skriving. En god test bygger på erfarne fagfolks oppsummerte erfaring og kompetanse. Gjennom en innsiktsfull analyse av testresultatene kan man få informasjon om skjulte forhold. Allikevel skal man være oppmerksom på at et testresultat kun gir informasjon om hva en person fikk til om bestemte forhold, for eksempel leseforståelse, i én bestemt vurderingssituasjon. Man skal derfor være varsom med å generalisere tolkninger og funn. For å få en mer valid forståelse trenger man flere tester og annen type kartlegging som for eksempel intervju, observasjon eller lærer- og elevlogger. Logger eller intervjuer kan gi viktig informasjon som testen ikke kan, om for eksempel lesevaner, streving med lekser, arbeidsmåter og liknende. I Norge finnes det for få, godt

utprøvde verktøy i forhold til kartlegging av leseferdigheter. Derfor må man sette sammen flere for å få et godt nok grunnlag. Allikevel vil kartleggingsresultater ikke gi mer mening enn det en kompetent fagperson gjør dem til, tolket i lys av teori, metode og andre forhold som kan påvirke validiteten.

Fagfolk kan være uenige når det kommer til testers pedagogiske verdi. Noen synes å mene at jevnlig testing i seg selv er med på å bedre ferdighetene til en elev. Fokus på testing må ikke gå på bekostning av gode læringsprosesser, som ligger til grunn for et godt testresultat. Dette gjelder ikke minst for elever som strever. Dersom i tillegg testresultatet brukes uheldig, på en demotiverende eller stigmatiserende måte, er det grunn til å være skeptisk til bruk av tester. Brukt på feil måte kan både utdanningsinstitusjoner, læringsmiljøer og elever bli skadelidende. Allikevel er tester nødvendige og gode verktøy i det profesjonelle arbeide med å hjelpe barn til å bli bedre lesere. Testene gir kunnskap om tingenes tilstand – de har en kontrollfunksjon. Kartlegging via testing gir også mulighet for å fange opp dem som sliter. Det som er avgjørende for nytteverdien er kvaliteten på gjennomføringen av kartleggingen, hvordan resultatene brukes i en tiltaksstrategi og hvordan de formidles til elever og foresatte. Verktøyet må i tillegg være pålitelig og valid, brukes faglig kompetent og etisk bevisst og resultatene må tolkes i lys av teori samt i lys av testteoretisk og metodisk kunnskap. Brukt på denne måten gir bruk av tester og annen kartlegging kunnskapsjusterende tilbakemelding til lærer og elev og om læringens forløp. For å få et bredt faktagrunnlag og for å få frem nyansene i elevenes fremgang, er det nyttig å anvende flere lesetester(Hagtvet et al., 2014).

I følge Johnsen (2006), har standardiserte tester hatt en økende betydning som dokumentasjon når beslutninger skal tas i den offentlige forvaltningen. Går vi tilbake i tid, til 1950 - 70-tallet, skulle testing som dokumentasjon bidra til at barn og unge kunne overføres til institusjoner eller evneveiskoler. I senere tid har tester ofte blitt brukt av Pedagogisk-psykologisk tjeneste som dokumentasjon i forhold til om barnet har behov for spesialundervisning. Selv om hensiktene har vært gode har testing blitt assosiert med uetiske holdninger, da det har vært fokus på å finne svakheter med tilhørende stemping av barn med spesielle behov. Spørsmålet er hva man velger å sette fokus på, barnets svake sider eller om fokuset i testingen kan forskyves til barnets sterke sider. Fokuset på tilpasset

opplæring har blitt tillagt stadig økende vekt. I følge opplæringsloven skal tilpassingen sees i lys av elevenes evner og forutsetninger, samt bidra til opplevelse av inkludering i fellesskapet med størst mulig grad av balanse mellom faglig og sosial mestring og kravene som skolen stiller. For eksempel kan normerte prøver bidra til kartlegging av både sterke og svake sider både teoretisk og praktisk. KL06 og læringsplakaten omhandler *En skole for alle*, noe som i stor grad forplikter skolen til å gi alle elever tilpasset undervisning i fag med sosial tilknytning og arbeidsmåter som inkluderer (Fuglseth & Skogen, 2006).

Johnsen hevder videre at standardiserte tester er normerte. Med det siktes det til at utvikling av spørsmål og svaralternativer er fordelt på testens aldersgrupper. Strenge krav rundt dette gjør det mulig å sammenlikne enkeltelevers prestasjoner med en større gruppe på samme alder. Nøkkelen til testens reliabilitet ligger i at testen er godt utprøvd, har klare instruksjoner uten rom for misforståelse, samt stiller krav til omgivelsene i form av testleders relasjon til barna og bruk av egnet lokale.

Om testen måler det den har tenkt å måle, hører inn under testens validitet. Dette fordrer at vi kjenner testen så godt at vi kan godkjenne dens datainnsamling som svar på det som etterspørres. I forskningssammenheng belyses en problemstilling gjennom teori sammen med en undersøkelse (Fuglseth & Skogen, 2006). Kort oppsummert stiller utvikling av en test strenge krav til reliabilitet – at testen er pålitelig ved gjentakelser, og validitet – at testen måler det den skal.

4.2 Testing av leseferdigheter

Jeg vil nå ta for meg eksempler på testmateriell som er i bruk i dag, nasjonalt og internasjonalt, og teori som underbygger testene. Mye av teorien jeg har funnet i forhold til vurdering av leseferdigheter sikter inn mot å avdekke en type lese-skrivevanske og er ofte utviklet med tanke på en *én til én situasjon*. Når det gjelder kartlegging av leseferdigheter er det helt klart en fordel å kunne benytte seg av kartlegging som krever direkte kontakt med elevene. Dette gjelder spesielt i forhold til elever som av ulike grunner sliter med lesingen, for å kunne avdekke hvor «skoen trykker». Man kan da avdekke om eleven bruker uhensiktsmessige strategier som gjetting for å kompensere for et lavt tempo, eller snakke

om elevens forhold til lesing generelt. Jeg har i hovedsak valgt ut teori som jeg finner relevant i forhold til testing, tenkt benyttet i en gruppesituasjon der elevene arbeider selvstendig med testen. Denne typen testing er utbredt - noe som blant annet har med ressursbruk og gjøre. Jeg tror dette er gjengs for store deler av skole-Norge. Jeg har fokusert på teori som er relevant i forhold til å følge *normalelevens* leseutvikling - gjennom testing av leseferdigheter.

Nasjonale prøver i lesing, i regi av Utdanningsdirektoratet, er mye omtalte og godt dokumenterte tester som har vært i bruk for vurdering av leseferdigheter siden 2005. Jeg vil også vise til Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning ved Universitetet i Stavanger, og deres bidrag til gjennomføringen av den internasjonale lesetesten PIRLS her i Norge - samt vise til noe av grunnlaget for PIRLS.

4.2.1 Materiell og innhold

Lesing defineres i følge Gough og Tunmer (1986) gjerne som et produkt av avkoding og forståelse. Definisjonen vektlegger de to funksjonsområdene som støttende for hverandre. Avkodingen er den tekniske siden. Den utvikles i nært samspill med forståelsen som fordrer språkferdigheter og bakgrunnskunnskaper. Samspillet mellom disse komponentene er grunnlaget for en god leseferdighet (Nielsen, Kreiner, Poulsen, & Søgård, 2008). Disse komponentene, og samspillet mellom dem danner dermed utgangspunkt for hva som skal testes. Spennet går fra de minste detaljene i bokstavlydene og de minste meningsbærende enhetene i ord, til den samlede forståelsen av en tekst – både det som står skrevet med rene ord og det som står «mellom linjene».

For å finne ut av elevens selvstendige mestringsnivå i lesing og staving kan man anvende lese- og staveprøver rettet inn mot enkeltord, setninger og sammenhengende tekst. Tester som kan brukes i denne sammenhengen er «Ordkjedetesten», utviklet av Høien og Tønnesen i 1997, «Tekstlesing» av Carlsten fra 2002 og «STAS-prøven» av Klinkenberg & Skaar fra 2003. «Ordkjedetesten» skal måle evnen til hurtig å identifisere ord som ortografiske (riktig stavede) enheter, «Tekstlesing» skal avdekke lesehastighet og forståelse og «STAS-prøven» skal måle ortografisk og fonologisk ordavkoding gjennom staving av lydrette og ikke-lydrette ord. Disse testene er standardiserte, noe som innebærer at de er utprøvd på norske

skoleelever og at det ut fra dette er utregnet normer for «hvor godt» elever gjennomgående staver og leser i ulike aldersgrupper. Formålet med denne testingen er å forstå den enkeltes lese- og staveprofil i forhold til deres alder. Testresultater i forhold til elevenes selvstendige mestringsnivå gir støtte til pedagogiske tiltak gjennom det leseutviklingsnivået som avdekkes og kunnskap om særtrekk på det gitte nivået. Dermed kan utviklingsrelevante tiltak iverksettes. For elever som strever med lesingen må det arbeides på grunnleggende språklige nivåer. For eksempel gjennom trening på enkeltord, med tilrettelegging og hjelp med konkrete strategier for å lese lengre ord. En god leser kjennetegnes ved at han eller hun evner å fokusere på både ordavkoding og forståelse samtidig. Dersom avkodingen er svak kan eleven kompensere med å gjette på innholdet eller bruke sin faktakunnskap og hukommelse(Hagtvet et al., 2014).

Tekstlesing er vesentlig for å få et bilde av elevenes leseferdigheter. Det er da viktig å finne rett tekstnivå. Av 100 leste ord skal 90-94 av dem leses med god flyt. Ved å fastsette vanskegradsnivået kan man finne tekster som er egnet til å arbeide med til den selvstendige lesingen(Hagtvet et al., 2014). Dersom eleven i testsituasjonen skal arbeide selvstendig med teksten bør, slik jeg forstår dette, minst 90-94% av ordene leses korrekt, noe som harmonerer med et viktig prinsipp i leseopplæringen om tilpassing av tekst og Vygotskys teori om *sonen for nærmeste utvikling*.

Når man har funnet rett tekstnivå kan elevens leseforståelse testes. Kulbrandstad viser til forhold som spiller inn ved testing av leseforståelse hos barn og unge. Ved testing av leseforståelse er det svært vanlig at elevene blir bedt om å svare på spørsmål direkte knyttet til en tekst. Eventuelt kan elevene selv lage spørsmål til en tekst de har lest. Her er kvaliteten på spørsmålene viktig og vi skiller mellom to hovedtyper av spørsmål; *bokstavelig forståelse- og inferensspørsmål*. Spørsmål der svaret hentes rett ut av teksten, den bokstavelige forståelsen, er vanligst i skolen i dag. Det kan for eksempel være beskrevet hvordan en person ser ut i teksten og spørsmålet kan være direkte knyttet til utseende. *Lisbeth har blå øyne. Hvilken farge har Lisbeth på øynene?* Den bokstavelige forståelsen kan vi kalle det grunnleggende nivået i forståelsen. Et problem med denne typen spørsmål er at elevene lett kan lære seg en matcheteknikk, der de leser spørsmålet, og deretter søker stedet med informasjon og henter denne rett ut.

Inferensspørsmålene er de spørsmålene som i følge forskningslitteraturen regnes som avslørende i forhold til om elevene virkelig har forstått teksten og skiller mellom nivåene på forståelsen(Kulbrandstad, 2003). Det kan for eksempel lyde slik: *Per rusler gatelangs. Klokka har passert ti og skoledagen er for lengst i gang. Per lurer på om han skal gidde å dra på skolen i morgen.* Her kan spørsmålet være: Hva gjør Per? Svaret kan være: Rusler gatelangs. Stiller vi derimot spørsmålet: Hvorfor tror du Per rusler gatelangs? krever spørsmålet at leseren leser mellom linjene og tar egne slutninger eller *inferenser*. Forholdene man spør om er bare indirekte uttrykt i teksten. Ved å tilføye «tror du» markerer man at eleven må lese aktivt mellom linjene og at det kan finnes flere svar på spørsmålet. Vi skiller mellom spørsmål om informasjon som kommer direkte eller indirekte til uttrykk i teksten(Kulbrandstad, 2003).

En kartleggingsprøve i lesing bør, i følge Kulbrandstad, ivareta følgende: Lesehastigheten bør måles alene og ikke inkludere tiden det tar å besvare spørsmålene. Bare slik kan de seine leserne få vist hva de forstår. Kartleggingsprøven bør også inneha ulike kategorier av forståelsesspørsmål, slik at dypere lag av forståelsen også blir målt.

Ut fra en samlet vurdering av en gruppe elevers leseferdigheter kan elevene kategoriseres ut fra tre kategorier: 1. raske og sikre lesere, 2. langsomme og sikre lesere og 3. usikre lesere. Hensikten med kategoriseringen er å kunne tilpasse den videre opplæringen til enkeltelever og klasser. De to hovedfaktorene kategoriseringen tar utgangspunkt i er *sikkerhet* og *hastighet*. Først når en elev leser 90-95% av ordene i en tekst riktig utvikles lesehastigheten. Sikkerheten er den viktigste faktoren for leseutviklingen. Kategori 1 kjennetegnes ved elever som leser raskt og uten feil, kategori 2 - elever som leser med minst 90% sikkerhet, men med lavere hastighet. Kategori 3 - elever med mindre enn 90% sikkerhet(Nielsen et al., 2008).

4.2.2 Nasjonale prøver i lesing

På Utdanningsdirektoratets informasjonssider finnes en side som heter «Metodegrunnlag for nasjonale prøver». Denne tar for seg hovedpunktene i det testteoretiske grunnlaget for nasjonale prøver fra og med 2014. Fra 2014 ble det tatt i bruk en metode som tar hensyn til at oppgaver har ulik vanskelighetsgrad og at ulik diskriminering mellom flinke og svake elever, vil oppnå større presisjon(Utdanningsdirektoratet, 2016a). Dette skiller seg fra

tidligere ved at elever som besvarer like mange oppgaver - med ulik vanskelighetsgrad, ikke lenger får det samme resultatet poengmessig - slik det praktiseres i klassisk test-teori.

Før jeg går videre i det testteoretiske grunnlaget, kan jeg ikke unngå å kommentere ordbruken til Utdanningsdirektoratet, noe som jeg mener langt på vei underbygger noe av det som er problematisk med disse testene. De snakker om de flinke og de svake elevene. Er det rart en lesesvak elev vil utvikle en negativ attribusjonsstil, når selv Utdanningsdirektoratet sidestiller *flinkhet* med å være en av de lesesterke? Når jeg tenker på alle timene med lesetrening mange lesesvake elever legger bak seg, og utholdenheten og konsentrasjonen som kreves av dem over tid – er ikke det å være flink?

Utdanningsdirektoratet er faglig ansvarlig for de nasjonale leseprøvene. De utvikles ved Universitetet i Oslo - Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Der arbeider de ut fra et rammeverk for nasjonale prøver der både innhold og metodologi er fastsatt. Prøvene blir pilotert i representative elevgrupper minst to ganger og kun oppgaver som fungerer godt blir brukt videre i de endelige prøvene. Prøvene endres fra år til år da de publiseres etter at de er gjennomført. Videre finner jeg mye informasjon som omhandler IRT- metoden (Item Response Theory) som er blitt brukt i prøveutvikling i over 50 år. Denne metoden skal sikre at samme tall beskriver samme ferdighet, selv om målingen er gjort med forskjellige prøver. IRT- metoden er en samling verktøy som gir bedre presisjon i målingene og nye muligheter for prøveutviklerne (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Kort oppsummert har man i presentasjonen av testgrunnlaget for de nasjonale prøvene i lesing fra Utdanningsdirektoratets side, et sterkt fokus på måling og utregning av testresultatene og at dette gjøres på et solid grunnlag. På denne måten skal de nasjonale testene i lesing gi et måleverktøy som gjør at man kan si noe om endringer fra det ene året til det andre.

I oppsummeringen til slutt står det:

Ved å føre sammen den høye faglige kvaliteten på oppgaveutviklingen i fagmiljøene som leverer oppgaver til nasjonale prøver (...) så blir resultatet et robust prøvesystem som kan gi pålitelig og nyttig informasjon til både lærere, skoleledere, skoleeiere og det nasjonale nivået (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

Noe som peker mot prinsippet om *vurdering for læring* finner jeg ikke. Det nærmeste må være uttalelsen om at fagmiljøene som utvikler oppgavene også beskriver ferdigheten for mestringsnivåene elevene rangeres i. Her hevdes det at elevens plassering på nivå blir meningsfull for både elever og lærere og at dette kan benyttes i den videre læringen for eleven(Utdanningsdirektoratet, 2016a).

Mellom 15 og 20% av elevene i skolen har en form for lese- og skrivevanske. Det å finne grensen mellom svake og *for* svake leseprestasjoner er vanskelig og baserer seg ofte på skjønn og erfaring. Grensen settes gjerne kvantitativt – ved at det fastslås at fire av fem leser akseptabelt. Senter for leseforskning i Stavanger, er med på å lage de nasjonale kartleggingsprøvene. De bruker en slik kvantitativ grense. Den kritiske grensen er trukket på det punktet i opptellingen der 80-85% av elevene greier oppgaven, mens 15-20% ikke greier den. Prøvene har som mål å finne de leserne som har for svake prestasjoner. I veiledningen til prøvene finnes tabeller slik at man som lærer raskt skal kunne finne de svakeste. Hensikten med kartleggingsprøvene er å hjelpe den enkelte lærer med å følge med i de svakes prestasjoner. Samtidig skal de benyttes med varsomhet så ikke elever stemples som svake lesere og at det settes inn tiltak deretter, da årsakene til de svake resultatene kan være sammensatte(Kulbrandstad, 2003).

I bladet «Bedre skole» finner jeg i en artikkel skrevet av Astrid Roe, forsker ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo - med et særlig fokus på lese- og skriveopplæring. Roe har også det faglige ansvaret for de nasjonale leseprøvene på 8. trinn. Mye av det hun skriver mener jeg har overføringsverdi til hvordan de nasjonale prøven på 5. trinn er konstruert, slik jeg kjenner dem. Roes mål med de nasjonale prøvene har et noe videre formål enn kun å avdekke de svakeste leserne.

De nasjonale prøvene er konstruert for å måle generell leseforståelse hos elevene. Dette medfører at prøvene vil oppfattes som vanskelige for mange og at en gjennomsnittselev vil klare omtrent 60% av oppgavene. Også de lesesterke skal ha noe å bryne seg på. I 2009 var det kun 11 av 58 000 elever som fikk alt rett på lesetesten for 8. trinn. Tekstene og oppgavene skal gjenspeile intensjonene i KL06. Tekstene er hentet fra bøker og andre tidsskrifter tilpasset aldersgruppen og representerer mange fag. Det vil være både fagtekster

og skjønnlitterære tekster. De grunnleggende trekkene ved lesetestene er inspirert av de teoretiske rammeverkene som PISA- og PIRLS-undersøkelsene er bygget på. Disse bygger igjen på internasjonal forskning og ekspertise og kommuniserer på en bra måte hva lesekompetanse på ulike nivåer og på tvers av fag kan innebære, i følge Roe.

Videre hevdes det at lesetesten skal skille mellom svake, middels og sterke lesere og at det derfor må være en jevn fordeling av de vanskeligste og de letteste oppgavene. Avslutningsvis i artikkelen hevdes det at:

Vi som har ansvaret for de nasjonale leseprøvene i Norge er opptatt av at lærernes arbeid med leseopplæringen skal være mangfoldig. Derfor er det vårt mål å utarbeide prøver som måler ferdighetene på en slik måte at det å øve til prøvene vil gjøre elevene til bedre lesere i alle fag(Roe, 2010, pp. 6-7).

Det fremheves og at de nasjonale leseprøvene kun skal være et supplement til den samlede vurderingen av elevens leseferdigheter, at resultatet i et komparativt perspektiv kan gi et bilde av elevens prestasjoner, at de kan gi et inntrykk av nivå samt at veiledningsmateriellet kan benyttes til hjelp i arbeidet med å utvikle elevens leseforståelse og for å forstå hva eleven sliter med(Roe, 2010). Slik jeg forstår dette, har Roe en tanke om at også de nasjonale prøvene skal virke fremmede for læring.

4.2.3 Internasjonal testing

På informasjonssiden til Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning ved Universitetet i Stavanger, heretter kalt Lesesenteret, finner jeg informasjon om internasjonale leseundersøkelser, her iblant *PIRLS* (Progress in International Reading Literacy Study). Denne leseundersøkelsen benyttes i en rekke land spredt over hele verden for elever på 4-5 trinn. Som jeg tidligere var inne på, er de nasjonale prøvene i lesing inspirert av rammeverket som PIRLS bygger på.

PIRLS har som mål å kartlegge hvor godt elevene leser og i tillegg samle informasjon om forhold som påvirker utvikling i leseferdigheter. IEA (The International Association for the

Evaluation of Educational Achievement), står bak gjennomføringen internasjonalt og Lesesenteret har vært ansvarlig for gjennomføringen i Norge på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Norge gjennomførte i undersøkelsen i juni 2016 med hovedfokus på 5. trinn.

Sidene ved lesing som PIRLS vektlegger er; *hvorfor vi leser, at vi forstår det vi leser og holdningene vi har til lesing samt hva vi gjør når vi leser*. I følge PIRLS leser vi av to grunner; for fornøynselsens skyld og i søken etter informasjon og kunnskap. Prøven inneholder derfor både litterære tekster og faktatekster. Ved å knytte spørsmål til fire ulike områder får man informasjon om elevenes forståelse. Disse områdene har spørsmål knyttet til; å hente ut informasjon, å trekke slutninger, å tolke og sammenholde informasjon samt å vurdere språk, innhold og virkemidler i teksten. Resultatene fra PIRLS blir samlet av IEA fra alle deltakerlandene i en egen internasjonal rapport. Norge lager i tillegg sin egen nasjonale rapport som følges opp i ulike publikasjoner. De nordiske landene har og et samarbeid der PIRLS-resultatene blir behandlet og rapportert i en nordisk sammenheng (Lesesenteret, 2016).

I grunnlagsdokumentene for PIRLS hevdes det blant annet at testen er basert på den generelle oppfatningen av det å kunne lese som evnen til å reflektere over skriftlige tekster og å anvende tekstene som et redskap for å oppnå egne og samfunnets mål. Evnen til å bruke informasjonen man leser er stadig mer relevant i dagens samfunn. Det vises til et bredt utvalg av kilder som har bidratt med forskning og et vitenskapelig grunnlag for rammeverket. I tillegg er det fortatt omfattende forskning i de landene som deltar i PIRLS. Undersøkelsen blir gjennomført hvert 5. år og blir etter hver runde vurdert og videreutviklet.

4.3 Attribusjon og motivasjon

Det å fokusere på bokstavlyd, ordbilder og forståelse av innhold er ofte det vi vier mest oppmerksomhet i leseopplæringen, men det finnes også andre forhold som kan spille en vesentlig rolle. *Attribusjon* og *motivasjon* er faktorer som viser seg kan ha stor betydning i forhold til læring generelt, og spesielt når det gjelder utvikling av leseferdigheter.

Attribusjon kan beskrives som den måten en person ser seg selv på i forbindelse med å lykkes eller mislykkes. Å attribuere betyr å tilskrive seg en egenskap. Formålet med en tradisjonell test er å vurdere eleven. Eleven vil bli konfrontert med eventuelle faglige problemer - noe som kan forsterke følelsen av faglig utilstrekkelighet og hjelpeløshet. Dersom en elev utvikler en negativ attribusjonsstil, vil lærings situasjonen bli vanskelig og en testsituasjon vil kunne bekrefte følelsen av håpløshet.

Her er det viktig at læreren kan hjelpe eleven til å gjenvinne troen på at det nytter å arbeide med det som er vanskelig, slik at følelsen av maktesløshet ikke tar overhånd. For at barnet kan oppleve en positiv forandring som følge av egen innsats, må det skje en positiv forandring som eleven selv registrerer. Først da vil barnet få mulighet til å motiveres gjennom egen innsats. Kun ved en slik *direkte motivasjon*, kan eleven begynne å tro at forandring er mulig. Det å belønne innsats som ikke direkte gir positive forandringer som eleven selv kan registrere, vil gi en *indirekte motivasjon*. Denne vil kun fungere en kort periode og miste sin betydning etter hvert (Frost, 1999).

Utviklingen av en negativ attribusjonsstil fordrer, slik jeg forstår det, gjentatte opplevelser av å mislykkes. Etter hvert vil følelsen av håpløshet overskygge enhver testsituasjon og gi et meget dårlig utgangspunkt for å oppleve mestring. Følelsen av håpløshet kan bli utslagsgivende selv om det en skal testes i er innenfor rekkevidde. En elev som attribuerer negativt vil legge skylden på seg selv og egen «dumhet» for om han eller hun mislykkes i en testsituasjon. En elev som attribuerer positivt vil i større grad legge skylden på at testen var dårlig utformet eller andre utenforliggende forhold, dersom han eller hun mislykkes. Mislykketheten ligger ikke i dem selv.

Slik jeg forstår det er det av vesentlig betydning at elever får arbeide på sitt nivå dersom man skal legge til rette for mestring og direkte motivasjon. Dette gjelder i skolearbeid generelt og spesielt i forbindelse med leseopplæring og testing av leseferdigheter. «Ole» på 5. trinn som jeg fortalte om innledningsvis, er et eksempel på en elev som har vært gjennom et ganske stort antall tester siden han startet på første trinn. Selv om intensjonene har vært gode, er det liten tvil om at «Ole» har utviklet en negativ attribusjonsstil som en følge av dette. Han har blitt meget oppmerksom på sin egen «svakhet» i forhold til dem han kan sammenlikne seg med. Han har opplevd gang på gang at testsituasjonene ikke er tilpasset hans nivå og får dermed heller ikke mulighet til å oppleve mestring og direkte motivasjon gjennom testing.

4.4 Vurdering av leseferdigheter i egen kommune

Jeg vil nå ta for meg kartleggingen som blir foretatt i egen kommune - fastsatt gjennom kommunens leseplan og den nasjonale kartleggingen i lesing. Det er denne kartleggingen med tilhørende tester jeg kjenner best, og som danner grunnlaget for min forståelse av området. Jeg vil kort ta for meg testmateriellet som benyttes fra 1. til 4. trinn og gå mer grundig inn på testmateriellet som tilhører mellomtrinnet.

4.4.1 Vurdering i begynneropplæringen

På 1. trinn gjennomfører elevene «Bokstavtesten», «Leseklar» og de fyller inn sitt faglige ståsted i «Lundbergs skjema for lese- og skriveutvikling». Sistnevnte fylles inn i samarbeid med lærer. Dette gjøres to ganger per år - ved skolestart og i mars måned. I tillegg til dette gjennomfører 1. trinn «Kartlegging av leseferdigheter» i regi av Utdanningsdirektoratet i månedsskiftet april/mai(Sandholt, 2011).

På 2. trinn fortsetter elevene å fylle inn i «Lundbergs skjema for lese- og skriveutvikling», gjennomfører «Johnsens orddiktat» – begge deler i løpet av høst- og vårsemesteret, samt ny prøve i «Kartlegging av leseferdigheter» i månedsskiftet april/mai(Sandholt, 2011). På 3. og 4. trinn testes elevene i løpet av vår- og høstsemesteret med «Johnsens orddiktat», fyller videre inn i «Lundbergs skjema for lese- og skriveutvikling» samt gjennomfører

«Ordkjedetesten». På 3. trinn gjennomfører i tillegg elevene ny prøve i «Kartlegging av leseferdigheter»(Sandholt, 2011).

4.4.2 Vurdering på mellomtrinnet

Når elevene starter på 5. trinn gjennomgår de ganske tidlig «Nasjonale prøver i lesing» for 5. trinn(Sandholt, 2011). Denne testen er ganske omfattende og krevende selv for de lesesterke elevene, slik jeg erfarer det. Testen har en tidsramme på 90 minutter og er sammensatt av tekster i ulike sjangere samt andre typer oppgaver som går ut på å lese og forstå tabeller, grafer, kart og liknende. Spørsmålsformene varierer og skal besvares med bruk av flervalgssvar, svar med fulle setninger og avkryssing for *sanne* eller *usanne* påstander. Testen er utformet slik at elevene stadig må være på vakt for «lurespørsmål». Dette krever at elevene leser nøye og forstår innholdet i de ulike tekstene. For eksempel kan det siste spørsmålet til en gitt tekst henvise til en annen del av slutten – slik elevene forventer - og spørsmålet kan være formulert slik at det ved første øyekast ser ut som om svaret ligger til slutt i teksten. Spørsmålene kan og være formulert slik at elevene må se på teksten fra et mer overordnet perspektiv – for eksempel: «Hvem forteller historien du leser, musene eller mannen?» eller de skal svare på spørsmål som krever at de «leser mellom linjene». I en annen type oppgave skal elevene avgjøre om påstander er *sanne* eller *usanne* ut fra en tekst de har lest. Dette høres kanskje greit ut, men i det øyeblikket påstanden har med en nektelse, *aldri* eller *ikke* – skal man ha «tunga rett i munnen» for ikke å bomme. Denne typen oppgaver er krevende for de fleste 9-10 åringer når de skal jobbe helt på egenhånd. Når testen i tillegg er lang og har en tidsramme på 90 minutter blir i stor grad også elevenes evne til utholdenhet testet, slik jeg ser det.

På utdanningsdirektoratets nettside hevdes det at:

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

Videre hevdes det at: «Nasjonale prøver gir informasjon om elever på alle nivåer. Derfor har prøvene både lette og vanskelige oppgaver»(Utdanningsdirektoratet, 2016a). Slik jeg forstår

dette er det forventet at en viss andel av elevene som testes har en høy feilscore. Fordi testen skal favne *alle nivåer* må det være sånn. Det er *normalt* at en andel elever skal slite med testen. Utdanningsdirektoratet «tillater» at en gruppe elever langt på vei mislykkes med testen. Dette er kalkulert med og funnet hensiktsmessig. Men tillater elevene som opplever dette seg selv å mislykkes? Hva skjer med deres attribusjonsstil over tid når dette stadig gjentas - og hvordan preger dette i neste omgang deres læring?

I følge den kommunale leseplanen skal elevene på femte trinn i tillegg til Nasjonal prøve i lesing gjennomføre «Ordkjedetesten», «Johnsens orddiktat» og «Leseprøven» fra «Arbeid med ord»(Sandholt, 2011). «Ordkjedetesten» tester elevenes evne til å avkode ord i et raskt tempo. En ordkjede består av fire ord som er satt sammen. Elevenes oppgave er å skille dem fra hverandre med blyantstreker mellom ordene. For eksempel: «her|må|uke|sa» blir til: «her | må | uke | sa». Elevene får fire minutter til rådighet og skal dele opp så mange ordkjeder de rekker på denne tiden. Denne testen er likt utformet for alle elever helt fra 3. til 10. trinn. I så måte er den «tilpasset» hele dette aldersspennet da man arbeider i eget tempo. Faren for å mislykkes ligger her, slik jeg ser det, i første rekke ved at man sammenlikner eget resultatet med andres. Dette kan langt på vei unngås om man gjennomfører testen i mindre grupper og gir elevene resultatet av testen i en én-til-én situasjon. Med "Ordkjedetesten" følger en mal for forventet resultat innenfor de ulike alderstrinnene. Her blir hver elev klassifisert som svak, middels eller sterk ut fra resultatene. Dette mener jeg er informasjon som ikke nødvendigvis eleven trenger å kjenne til, spesielt de lesesvake. Ved å fokusere på fremgangen fra forrige «Ordkjedetest» kommer læringen og utviklingen i første rekke. Dette er også viktig i forhold til de sterke leserne. De skal også utvikle leseferdighetene sine og ikke «hvile» med tanke på at de er kategorisert som sterke lesere. «Ordkjedetesten» gjennomføres to ganger per skoleår.

«Johnsens orddiktat» består av 40 ord som leses opp av lærer. Elevene skriver dem ned for hånd. Diktaten er aldersbestemt og gjennomføres to ganger per skoleår. En gitt feilscore forteller om du er innenfor eller utenfor *normalen* for din aldersgruppe.

«Leseprøven» består av en aldersnormert tekst med tilhørende spørsmål. Elevene får ni minutter til rådighet til å lese teksten. Deretter samles tekstarket inn og eleven får utdelt et

ark med ti spørsmål med tre svaralternativer per spørsmål. Noen elever leser raskt og er ferdige på et par minutter. Andre leser langsommere og trenger ni minutter for å komme igjennom. Noen kommer ikke igjennom teksten på ni minutter. Disse må sett en strek der de kom, og deretter telle ordene de rakk å lese på ni minutter. Ut fra resultatet på «Leseprøven» blir elevenes lesehastighet beregnet. «Leseprøven» skal og avdekke om elevene husker hva de leste ved hjelp av spørsmålene. De som ikke rakk å lese hele teksten vil heller ikke ha mulighet til å kunne svare på alle spørsmålene. For de lesesterke gir ikke «Leseprøven» utfordringer nok, slik jeg opplever det. Leseprøven er veldig hukommelsesbasert og kan spørre etter små uvesentlige detaljer i teksten.

For 6. og 7. trinn ser testsituasjonen ganske lik ut som for femte trinn. De gjennomfører ikke «Nasjonal prøve i lesing», men gjennomfører til gjengjeld «Kartleggeren» som er en digital test basert på leseforståelse, grammatikkforståelse og rettskriving. «Kartleggeren» er likt utformet for 6. og 7. trinns-elever, men stiller høyere krav til en 7. trinns-elev når det gjelder hva som er innenfor eller utenfor en gitt *normal*.

Resultatene av testingen som er nedfelt kommunens leseplan, føres inn i et digitalt Excel-skjema som følger elevene fra første til 10. trinn. Disse skjemaene er fast tema på skole-hjemsamtalene to ganger per skoleår. Grafene i skjemaet viser tydelig hvilke tester som ligger over eller under *normalen*.

4.5 Oppsummering

For å oppnå systematikk og oversikt i en prosess brukes kartlegging i forbindelse med vurdering av leseferdigheter. Tester er et kartleggingsverktøy. Testers pedagogiske verdi i seg selv er gjenstand for debatt blant fagfolk. Nytteverdien kan ligge i kvaliteten på gjennomføringen og bruken av resultatene i en tiltaksstrategi. Spørsmålet er om fokuset ved testing skal være på å finne svakheter hos barnet, eller om testingen også skal avdekke sterke sider – i tråd med tilpasset opplæring. Testens reliabilitet og validitet er vesentlig, samtidig bør de etiske sidene ved testingen være i fokus.

Testing av leseferdigheter krever et testmaterieell som kan avdekke mestringsnivået både når det gjelder ordavkodning og forståelse – da samspillet mellom disse komponentene danner grunnlaget for gode leseferdigheter. Når det gjelder ordavkodningstester kan standardiserte tester brukes for å sammenlikne den enkeltes nivå opp mot en normal sett ut fra barnets alder. Resultatene herfra kan brukes til å sette inn tiltak ut fra kunnskap om det gitte nivået. Når det gjelder testing av forståelse er Kulbrandstad (2003) tydelig på at rett tekstnivå må finnes før testing. Hun poengterer og viktigheten av gode og varierte spørsmål. Ut fra testingen kan man så kategorisere elevene i tre grupper. 1. rask og sikker leser, 2. langsom og sikker leser og 3. langsom og usikker leser.

Utdanningsdirektoratet, har med de nasjonale prøvene i lesing en tanke om hensikten med testing av leseferdigheter. Den samme instansen har formulert føringene om *vurdering for læring og tilpasset opplæring*. De nasjonale prøvene i lesing har mye til felles med internasjonal testing av leseferdigheter – her i blant PIRLS.

Hvordan en person ser på seg selv i forbindelse med å lykkes eller mislykkes, kalles *attribusjon*. Gjentatte opplevelse av å mislykkes kan føre til utvikling av en negativ attribusjonsstil – noe som gir et dårlig utgangspunkt for å oppleve mestring. Manglende mestring kan føre til manglende motivasjon. Opplevelse av reell mestring fordrer tilpassing.

Kommunen jeg arbeider i har sine rutiner i forhold til vurdering og kartlegging av leseferdigheter. De fleste er aldersnormerte. De gir dermed ingen muligheter for tilpasninger hverken for de svake eller de sterke elevene. Når man i tillegg ser på mengden testing i løpet av de første 3-4 skoleårene, ser man at det er rikelig med anledninger til å mislykkes dersom man henger etter i sin aldersgruppe. Samtidig antar jeg at en del elever mangler nødvendige utfordringer for å kunne oppleve en reell mestring i gjennomføringen av de samme testene.

I det neste kapitlet tar jeg for meg hvilken metodisk tilnærming jeg har valgt for innhenting av data for å besvare min problemstilling: *Hvordan planlegge testing av leseferdigheter der vurdering for læring og tilpasset opplæring står i fokus?*

5. Metodisk tilnærming

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for valg av metode for innsamling av data, samt valg av informanter. Deretter vil jeg ta for meg områdene *reliabilitet*, *validitet*, *generaliserbarhet* og *etiske betraktninger* i forhold til metodebruken - og avslutningsvis si noe om prosessen rundt min søknad til Norsk senter for forskningsdata.

5.1 Kvalitativt intervju

Jeg har i dette prosjektet valgt å bruke *kvalitativt semistrukturert forskningsintervju* som metodisk tilnærming for innsamling av data. Jeg vil redegjøre for hva som kjennetegner det kvalitative forskningsintervjuet og kunnskapen dette produserer, for deretter å kort plassere det i forskningstradisjonen og si noe om hvordan man fra et hermeneutisk synspunkt ser på fortolkning av data. Etter dette vil jeg vise til intervjuundersøkelsens syv stadier slik de blir presentert av Kvale og Brinkmann i forbindelse med planlegging av et intervju, og komme inn på mitt grunnlag for valg av informanter til intervjuene.

I det kvalitative forskningsintervjuet er det å forstå verden ut fra intervjupersonenes side vesentlig. Det å få fram deres erfaringer og opplevelser forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål. Forskningsintervjuet skal produsere kunnskap i samspill eller interaksjon mellom intervjueren og den intervjuede. Ordet *inter view* kommer av det franske ordet *entrevue* som viser til en utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema som begge er opptatt av (Kvale & Brinkmann, 2015).

Et intervju er et møte mellom to mennesker - det kan være et fysisk møte eller gjennom telefon. Hvilken av disse formene som er best egnet er avhengig av hvilken dybde vi ønsker i undersøkelsen, hvor mange vi vil intervju og av ressurser - ofte i form av tid og penger. Samtaleformen når intervjueren møter én og én stiller krav til struktur, dynamikk og evnen til å få med seg informasjonen.

Når det gjelder struktur finnes i hovedsak tre ulike intervjuformer: Det *strukturerte*-, det *semistrukturerte*- og det *ustrukturert* intervju. Det strukturerte intervju består av en serie med lukkede spørsmål med ja/nei svar eller et avgrenset antall svaralternativer. Svarene blir

ikke fulgt opp for utdyping. I det semistrukturerte intervjuet utvikler man på forhånd en intervjuguide med noen spørsmål, men bruker gjerne i tillegg noen utdypende spørsmål for å få mer informasjon. Fordelen med denne formen er at man i tillegg til å innhente standarddata får en større dybde i temaene man ønsker informasjon om. I det ustrukturerte intervjuet har intervjueren ingen intervjuguide, men stiller spørsmål som leder informantene til å gi ønsket informasjon. Denne måten å intervju på kan være av følsom karakter og intervjueren bør være var overfor informantens følelser og sinnsstemning (Fuglseth & Skogen, 2006).

Av hensyn til temaet jeg ønsker å belyse, finner jeg det semistrukturerte kvalitative intervjuet godt egnet. Ved å ta utgangspunkt i en intervjuguide jeg har tenkt nøye gjennom på forhånd, holder jeg fokus. Samtidig er jeg i intervjusituasjonen åpen for at informantene kan dreie mot områder innenfor temaet som kan vise seg relevant og nyttig for prosjektet, og som jeg ikke har forutsetninger for å kunne forutse. Jeg kommer med mine tanker og erfaringer inn i et møte med en profesjonell fagperson på området. Vi har et tema vi er gjensidig opptatt av, og hensikten med møtet er nettopp å øke min kunnskap på området. Dermed ville det være uheldig om intervjusituasjonen ikke ga rom for utdyping - ved at jeg kan stille nye eller utdypende spørsmål som en følge av hvor samtalen bærer.

Slik jeg forstår det, kan jeg i tillegg definere mine planlagte intervjuer i kategorien *dybdeintervju*. Et dybdeintervju er et dyptgående intervju med en person om gangen omkring en forhåndsdefinert problemstilling. Intervjuet kan gjennomføres på arbeidsplassen eller i hjemmet – i et miljø som kan gi utdypende innsikt (Eismann, 2017).

I følge Kvale og Brinkmann finnes det syv hovedtrekk ved intervjubasert kunnskap. Disse trekkene gir et utgangspunkt i forhold til hva som karakteriserer kunnskapen som oppnås gjennom et forskningsintervju, og for utviklingen av intervjuets kunnskapspotensiale (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det første hovedtrekket er at kunnskap er *produsert*. I det ligger at kunnskapen som kommer fram under intervjuet ikke bare er noe som blir funnet eller gitt, men skapes aktivt gjennom spørsmål og svar mellom intervjuer og intervjuerperson i fellesskap. Produksjonsprosessen

fortsetter i den videre bearbeidingen av dataene fra intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Skal denne vekselvirkningen fungere – må en grad av trygghet og tillit finne sted, slik jeg ser det. Som intervjuer kan jeg gjøre mitt for å forsøke å skape en tilstand av trygghet og tillit i intervjusituasjonen.

Videre følger at kunnskapen som skapes er *relasjonell*. Som forsker kan man velge å fokusere på kunnskapen som produseres mellom intervjueren og den intervjuedes synspunkter, eller på samspillet mellom deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2015). Her tenker jeg at temaets egenart vil være styrende for hva man fokuserer på. I dette tilfellet vil fokuset være på kunnskapen som produseres.

Kunnskap er også *basert på samtale*. Samtaler er en primær måte for å produsere kunnskap om det som er sant, godt og skjønt. Denne tanken har sitt utspring i filosofiens verden. I følge Sokrates tankegang kan vi forstå at det kvalitative intervjuet har mulighet til å produsere beskrivelser og fortellinger om både hverdagsopplevelser og den epistemiske kunnskap; viten eller kunnskap som har vist seg gyldig gjennom samtalemessing og dialektisk utprøving (Kvale & Brinkmann, 2015). Kunnskap gjennom beskrivelser og fortellinger - er i stor grad interessant for mitt prosjekt. Jeg kommer til intervjuet med mine opplevelser av hva som er «sant». Det å få andres perspektiv på «sannhet» gjennom beskrivelser fra teori og praksis gir ny kunnskap.

Hermeneutisk filosofi fremhever at menneskets liv og forståelse er *kontekstuell*. Oppnådd kunnskap i én situasjon kan ikke uten videre overføres eller sammenliknes med kunnskap i en annen situasjon. I dette ligger at kunnskap er kontekstuell. Intervjuutsagnenes betydning er knyttet til deres kontekst (Kvale & Brinkmann, 2015). Slik jeg forstår dette forutsetter kunnskap og tolkning av kunnskap, en forforståelse. For eksempel vil en persons kulturelle bakgrunn påvirke hvordan personen forstår ny kunnskap. I mitt prosjekt vil min bakgrunn og mine erfaringer som lærer i grunnskolen, påvirke hvordan jeg forstår dataen jeg innhenter.

Språket er intervjuprosessen verktøy. Utsagn skal transkriberes skriftlig - noe som reiser spørsmål om de ulike egenskapene til talespråket og skriftspråket. Kunnskap konstituert gjennom språklig samspill er interessant og det finnes mange språkbaserte tilnærminger til

analyser av intervjuer. I dette ligger at kunnskap er *språklig* (Kvale & Brinkmann, 2015). Det å omgjøre muntlig tale til skriftlig tekst kan være krevende, slik jeg ser det. Meningsinnholdet må ikke endres – samtidig som det skal framstå strukturert og lesbart. Kunnskapen som produseres kommer til uttrykk gjennom skriftspråket. For å være trygg på at man har vært tro mot informanten, kan det transkriberte intervjuet sendes til gjennomlesing.

I åpne intervjuer forteller folk om livet sitt og forskningsintervjuer gir adgang til et stort mangfold av fortellinger der også intervjuene kan rapporteres i narrativ form. Altså er kunnskap *narrativ*.

Det siste trekket ved intervjubasert kunnskap er at kunnskap er *pragmatisk*. I følge pragmatismen får tanker og betydninger sin legitimitet når de hjelper oss til å mestre den verden vi lever i (Kvale & Brinkmann, 2015). Det stilles likhetstegn mellom god forskning og forskning som fungerer, noe som kan gå på bekostning av sann kunnskap, slik jeg forstår det.

5.1.1 Hermeneutisk forskningstradisjon

Gjennom nesten et århundre har det kvalitative forskningsintervjuet eksistert i samfunnsvitenskapen. Kun gjennom de siste par tiår har det vært gjenstand for generell metodologisk diskusjon. Læren om fortolkning av tekster kalles *hermeneutikk*. Fortolkning av mening er det sentrale i forbindelse med spesifisering av de formene for mening som søkes, og oppmerksomhet overfor spørsmålene som stilles til en tekst. Samtale og tekst er i den hermeneutiske tradisjonen viktig, og tolkerens forhåndskunnskap om temaet i teksten blir vektlagt. Det å oppnå en gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst betyr, er formålet med hermeneutisk fortolkning. Tradisjonelt siktet man til religiøse, juridiske og litterære tekster når man i hermeneutikken snakket om tekst. Begrepet *tekst* er nå utvidet til også å omfatte diskurs og handling. Kunnskap om menneskers handlinger og ytringer og hva disse betyr er avhengig av bakgrunn, kontekst, verdier, praksiser, antakelser og liknende.

Det hermeneutikken kan lære kvalitative forskere, er å se ut over her-og-nå-situasjonen i intervjuet i analysen av tekstene og være oppmerksom på at fortolkningen er betinget av historie og tradisjon. Mennesket beskrives som selvfortolkende, historiske vesener, med forståelsesredskaper betinget av tradisjon og historisk liv (Kvale & Brinkmann, 2015).

Forforståelsen er preget av vår bakgrunn på flere plan, og det er ikke mulig å tolke noe uten en forforståelse. I forbindelse med gjennomføringen av intervjuene og i behandlingen av den innsamlede dataen, tenker jeg at dette er viktig å ha med seg.

5.1.2 Planlegging av intervju

I planleggingen av intervjuene velger jeg å ta utgangspunkt i det Kvale og Brinkmann omtaler som intervjuundersøkelsens syv stadier. Disse skisserer en idealisert vei for et intervju og legger til grunn at jo bedre et intervju er forberedt, desto høyere kvalitet får man på kunnskapen som produseres i samspillet, og desto lettere vil etterbehandlingen av dataene være.

Det første stadiet er *tematisering*. På dette stadiet bør man som forsker formulere formålet med undersøkelsen og egen oppfatning av emnet som skal undersøkes. Hva som er undersøkelsens *hvorfor-* og *hva-*spørsmål bør klarlegges før man stiller *hvordan* spørsmålet og velger metode.

Det andre stadiet er *planlegging*. I planleggingsstadiet bør man ta for seg alle de syv stadiene før selve intervjuarbeidet starter. To viktige ting å ta hensyn til på dette stadiet, er planlegging av innhenting av ønsket kunnskap og de moralske implikasjonene som studien kan føre med seg.

Det tredje stadiet omfatter selve *intervjuingen*. Man bør utføre intervjuene på grunnlag av en intervjuguide, ha en reflektert tilnærming til kunnskapen som søkes og intervjuets kontekst, samt ta hensyn til de mellommenneskelige relasjonene i intervjusituasjonen.

Det fjerde stadiet omfatter *transkribering*. Her klargjøres intervjumaterialet for analyse via transkribering fra tale til skriftlig tekst.

Det femte stadiet omfatter *analysering*. Måten man analyserer på, analysemetoden, velges på grunnlag av formålet med undersøkelsen og intervjumaterialets natur, ut fra hva som er mest hensiktsmessig.

Det sjette stadiet omfatter *verifisering*. Her undersøkes intervjufunnenes generaliserbarhet, reliabilitet og validitet. Reliabilitet viser til påliteligheten og validitet til om en intervjustudie undersøker det den var ment å undersøke. Ved å ha fokus på intervjuguiden, som igjen er formulert ut fra problemstillingen, bør intervjuene holde seg innenfor det de er ment å undersøke.

Det syvende og siste stadiet omfatter *rapportering*. Rapporteringen bør formidles i en form som tar hensyn til vitenskapelige kriterier, undersøkelsens etiske side og er et lesbart produkt (Kvale & Brinkmann, 2015). Rapporteringen er selve ferdigstillingen av oppgaven til et lesbart produkt, skrevet ut fra kjente vitenskapelige kriterier. Rapporteringen gjøres fortløpende del for del etter hvert som prosjektet skrider frem. Det er i rapporteringen hele prosjektet skal lande. Funn fra undersøkelsene skal formidles og problemstillingen skal besvares ut fra funn og teori. Selv om rapporteringen er arbeidet som avsluttes sist, er det viktig å ha dette stadiet i bakhodet hele veien - også i forkant av undersøkelsene. Arbeidet man gjør skal formidles skriftlig og være forståelig for den som leser oppgaven. Den *røde tråden* skal være lett å følge gjennom alle deler i prosjektet.

5.1.3 Valg av informanter til intervju

I mitt prosjekt ønsker jeg å intervjuere fagpersoner innenfor leseutvikling og vurdering av leseferdigheter. Jeg søker svar fra eksperter på området i forhold til min problemstilling. Intervjuet kan dermed klassifiseres som et *eliteintervju*. Et eliteintervju kjennetegnes i følge Kvale og Brinkmann av at man intervjuer personer, ledere eller eksperter i stillinger med stor makt. Dette stiller visse krav til intervjueren i forhold til kunnskap om temaet og fagspråkets egenart, samt at man som intervjuer bør ha kjennskap til intervjupersonens sosiale situasjon og livshistorie. Kun da vil man kunne oppnå respekt og en viss grad av likeverdighet i intervjusituasjonen. Eksperter kan være vant med å bli intervjuet og kan ha forberedte «innlegg» som de ønsker å kommunisere. Det blir da intervjuerens oppgave å komme forbi disse. Når intervjueren konfronterer og bidrar med sine oppfatninger kan ideelt sett dette føre til kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg kjenner på en viss skjevheten i maktbalansen, i forhold til det å skulle intervjuere en ekspert. Når det kommer til kunnskap om teori og forskning på området, kommer jeg klart til

kort i forhold til dem. Samtidig kjenner jeg trygghet på grunnlag av min nærhet til praksisfeltet og den erfaringen jeg har opparbeidet gjennom mange år som lærer og leseveileder i grunnskolen. Jeg tror ikke at fagpersoner innenfor lesing vil være vanskelige å kommunisere med. Tvert i mot, har jeg stor tro på at de vil like at jeg viser interesse for deres felt og mitt ønske om å belyse forhold rundt testing av leseferdigheter i grunnskolen.

Valg av informanter er av vesentlig betydning for mitt prosjekt. Dalen (2004), uttaler at best mulig valg av informanter forutsetter at forskeren har kulturkompetanse og teoretisk grunnlag nok til å kunne vurdere hvilke informanter han eller hun ønsker seg (Fuglseth & Skogen, 2006). Jeg ønsker å gå i dybden av temaet og ser det som viktig å få god, utfyllende data der kvaliteten på dataen er viktigere en kvantiteten. Dette kjennetegner dybdeintervjuet, slik jeg forstår det. Ved å bruke anerkjente eksperter innenfor lesing, tenker jeg at kvaliteten langt på vei sikres. Jeg ser for meg å gjennomføre intervjuer med eksperter som har et ulikt praksisfelt – og som til sammen gir en utfyllende fremstilling av viktige forhold ved utvikling og vurdering av leseferdigheter.

Jeg ønsker informanter som har lesing som sitt fagfelt. Jeg kjenner ikke miljøet godt nok til å kunne håndplukke personene jeg søker. Min løsning på dette er å benytte *snøballmetoden* - også kalt «kjenner du noen andre som kan mye om dette? - metoden». Sosiolog Ashley Crossman, skriver i en artikkel om snøballmetoden eller «Snowball Sample», at metoden er passende å benytte i forskningssammenheng når personene man søker er vanskelige å lokalisere. Snøballmetoden går kort fortalt ut på at en forsker samler data fra noen få personer i målgruppen, som lar seg lokalisere. Deretter spør man disse personene om videre informasjon for å kunne oppdrive flere personer i målgruppen. Metoden blir primært brukt i *undersøkende studier*. Undersøkende studier kjennetegnes ved at forskeren søker en dypere forståelse av et tema, vil prøve ut gjennomførbarheten av et mer omfattende prosjekt eller vil utvikle metoder til et senere studie (Crossman, 2016).

Som utdannet leseveileder fra Universitetet i Oslo i 2008, har jeg kjennskap til noen fagpersoner innenfor området. En av disse er Vigdis Refsahl, som har sitt daglige virke på dysleksi-teamet ved Statped i Oslo. Dette er en anerkjent fagperson som har mye kunnskap om prosesser i leseutviklingen. Refsahl er en mye benyttet foredragsholder rundt omkring i

Norge. Hun har blant annet holdt foredrag på skolen jeg arbeider ved og for alle kommunens lærere i forbindelse med oppstarten av den kommunale leseplanen. Jeg finner hennes betraktninger rundt leseopplæringen i skolen interessante og ønsker hennes syn på viktige forhold ved planlegging av testing. Planen videre er å spørre hvem hun synes jeg bør kontakte for nye intervjuer, etter *snøballmetoden*. Fordelen med denne måten å innhente informanter på er at jeg langt på vei sikrer et solid grunnlag for undersøkelsene mine – og at jeg kanskje får mer kunnskap om temaet enn jeg ville ha gjort dersom jeg selv skulle velge informanter.

Hvor mange informanter jeg ønsker å intervjuer avhenger av informasjonen jeg får. Kvale og Brinkmann (2015, p. 148) sier det enkelt: «Intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite». De sier videre at antallet intervjupersoner avhenger av formålet med undersøkelsen. Om man ønsker å forstå verden slik den oppleves av én person er ett intervju nok. Om man ønsker å generalisere eller teste ut hypoteser på flere grupper, trengs et større antall informanter (Kvale & Brinkmann, 2015). I mitt tilfelle ønsker jeg å finne ut av hvordan en testsituasjon kan planlegges, der vurdering for læring og tilpassing står i fokus. For å oppnå dette trenger jeg ikke nødvendigvis data fra mange informanter, slik jeg ser det - men dyptgående data som viser hvordan dette kan gjøres.

5.2 Reliabilitet, validitet, generaliserbarhet og etiske betraktninger

I samfunnsvitenskapelig sammenheng diskuteres ofte troverdigheten, styrken og overførbarheten av kunnskap med begrepene *reliabilitet*, *validitet* og *generaliserbarhet*. Jeg vil i denne delen ta for meg disse begrepene sett opp mot det kvalitative forskningsintervjuet. Deretter vil jeg komme med noen etiske betraktninger i forhold til å benytte det kvalitative forskningsintervjuet som metodisk tilnærming.

5.2.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om påliteligheten av forskningen, mens validitet sikter til gyldigheten – om man kan trekke gyldige slutninger om det man ønsker å undersøke. Dette stiller spørsmål ved om kunnskap produsert via et intervju kan være objektiv. Objektivitet, i forhold til kvalitativ forskning, kan betegnes som *frihet fra ensidighet*. Dette henviser til pålitelig

kunnskap som er etterprøvd og kontrollert, og som ikke er påvirket av personlige holdninger og fordommer. I dette ligger videre at det utføres god, solid, håndverksmessig kompetent forskning og at kunnskapen som produseres er systematisk kontrollert og verifisert. Kvalitative intervjuer kan være en objektiv forskningsmetode ut fra en rekke sentrale betydninger av ordet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Reliabilitet handler om forskningsresultatenes troverdighet og konsistens. Det er ofte satt i sammenheng med om et resultat kan reproduseres av andre forskere en annen gang. Vil informanten endre sine svar dersom det er en annen forsker som foretar intervjuet? Dersom intervjueren stiller ledende spørsmål - som kan påvirke svarene, kan reliabiliteten svekkes. Reliabiliteten kan og svekkes under transkripsjonen av intervjuet – dersom den samme uttalelsen blir transkribert ulikt av to forskjellige forskere. Dersom fokuset på reliabilitet blir for sterkt, kan det motvirke kreativ tenkning og variasjon under intervjuprosessen, noe som kan virke hemmende i forhold til å benytte egen intervjustil, improvisere og følge opp fornemmelser underveis i intervjuingen (Kvale & Brinkmann, 2015). I forhold til mitt prosjekts karakter, tenker jeg at troverdigheten av kunnskapen som produseres vil være tilfredsstillende. Temaet er ufarlig og upersonlig og gir lite rom for personlige holdninger og fordommer som kan svekke reliabiliteten.

5.2.2 Validitet

I følge Kvale og Brinkmann defineres ofte validitet som sannhet, riktighet eller en styrke. I samfunnsvitenskapelig sammenheng dreier validitet seg om en metode er egnet til å undersøke det den er ment å undersøke. I følge denne vide forståelsen av validitet kan kvalitativ forskning i prinsippet gi vitenskapelig kunnskap som er gyldig. Validering skal gjennomsyre hele forskningsprosessen, ikke bare undersøkelsesfasen. Validiteten kjennetegnes gjennom håndverksmessig kvalitet.

Validiteten av forskningen kan kontrolleres ved å undersøke feilkildene. Kunnskapen blir mer gyldig og troverdig dersom den overlever sterke bestrebelser på falsifisering. Forskeren har da et kritisk syn på egne fortolkninger og spiller djevelens advokat i forhold til egne funn. Kvalitative forskere har ulike måter å kontrollere funnene på. For eksempel kan det fortløpende foretas kontroller av funnenes pålitelighet, sannsynlighet og troverdighet. Dette

kan for eksempel gjøres gjennom å kryssjekke validiteten av informantens beskrivelser eller gjennom å gjenta intervjuer og sammenlikne disse. Miles og Huberman (1994), hevder at det ikke finnes noen bestemte regler for etablering av validitet i den kvalitative forskningen, men at det går an å analysere kildene til potensielle skjevheter som kan virke ugyldiggjørende. De har utviklet en detaljert beskrivelse av hvordan kvalitative funn kan testes og bekreftes gjennom å kontrollere en rekke forhold (Kvale & Brinkmann, 2015). For meg vil validiteten av undersøkelsene først og fremst dreie seg om funnene kan belyse problemstillingen – om kvaliteten på spørsmålene er gode nok, slik at jeg undersøker det jeg har planlagt. Om jeg under transkriberingen av intervjuene oppdager noen «uklare» påstander – bør informanten kontaktes på nytt for oppklaring.

5.2.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet, sikter i denne sammenhengen til om resultatene av en undersøkelse kan overføres til andre intervjupersoner, sammenhenger og situasjoner. Det stilles spørsmål ved om funn fra intervjuer er generaliserbare. En vanlig innvending er at antallet intervjupersoner er for få til at resultatene kan generaliseres. Et motspørsmål kan være - hvorfor generalisere? Dette kravet kan innebære en tanke om at vitenskapelig kunnskap må være universell og gyldig til alle tider og steder, for alle mennesker. Dette står i motsetning til den pragmatiske, konstruksjonistiske og diskursive tilnærmingen - som oppfatter sosial kunnskap som måter å forstå og handle i verden på i en sosial og historisk kontekst (Kvale & Brinkmann, 2015). I mitt prosjekt vil jeg ikke kunne generalisere å si at funnene nødvendigvis er gyldige for alle i alle situasjoner. Funnene sier noe om hva som anses som viktig ved vurdering av leseferdigheter i norsk skole i dag, ut fra informantenes ståsted. Uttalelsene er knyttet til vår kultur. For eksempel ser stadiene i leseutviklingen sikkert annerledes ut i kulturer som benytter tegn - i stedet for det alfabetiske systemet.

I forhold til en undersøkelse og validiteten av den, kan man i følge Kvale (1999) spørre seg om følgende: Har jeg klart å besvare problemstillingen, og i hvilken grad har jeg belyst problemstillingen gjennom aktuell teori, spørsmålene jeg har stilt og resultatet av dem? Har jeg fått god nok informasjon gjennom intervjuene? Disse forholdene er vanskelige å vurdere. Allikevel, ved kvalitativt intervju fremheves bruken av aktuell teori som et middel i prosessen med å lage intervjuguiden og som forsterkning av undersøkelsens funn. Når aktuell teori har

bidratt til å støtte og forsterke deler av resultatene man har kommet fram til, kan man til en viss grad snakke om generalisering, selv om det ikke er vanlig innenfor kvalitativ forskning (Fuglseth & Skogen, 2006).

5.2.4 Etske betraktninger i intervjuundersøkelsen

I følge Eide m.fl. (2003), handler gjerne etikk om det å bry seg om den andre og ta hans eller hennes perspektiv, med tilhørende tanker og følelser. Av og til treffer man i intervjusammenhenger på mennesker i vanskelige situasjoner. Det er derfor viktig at forskeren avklarer sin rolle. Dette stiller krav til forskerens etiske holdninger og evne til å vise empati og skjønn både før og i intervjusituasjonen. Det er viktig å avklare forskerens og informantens rolle før intervjuet (Fuglseth & Skogen, 2006).

Hele forløpet i en intervjuundersøkelse er preget av etiske problemstillinger man bør ta hensyn til. Ved hvert av intervjuundersøkelsens syv stadier, slik de er formulert av Kvale og Brinkmann, er det knyttet ulike etiske problemstillinger. I *tematiseringsstadiet*, der selve formålet med undersøkelsen presiseres, er det to forhold som bør tas i betraktning. Det ene er den rent vitenskapelige verdien av kunnskapen man søker, det andre hensynet til forbedringen av den menneskelige situasjonen som utforskes. Slik jeg forstår det handler dette om balansegangen mellom ønsket om å forbedre en situasjon, men samtidig forsøke å handle vitenskapelig og objektivt. Man skal ikke være forutinntatt, men åpen for alle utfall av undersøkelsen. Noe av det problematiske i dette ligger, slik jeg ser det, i at man som forsker vil være opptatt av og sterkt engasjert i fagfeltet sitt – og dermed også følelsesmessig engasjert i ønsket om en forbedring av noe. Slik opplever jeg det langt på vei i mitt prosjekt – og er noe jeg må være bevisst på at ikke går på bekostning av det vitenskapelige. For å sette det på spissen, skulle man kanskje helst forske på noe man er totalt uinteressert i?

Det neste stadiet i intervjuundersøkelsen er *planlegging*. De etiske sidene handler her om å innhente intervjupersonenes samtykke til deltagelsen, sikre deres konfidensialitet og vurdere hvilke konsekvenser deltagelsen kan ha for dem. I mitt prosjekt tenker jeg at temaets karakter er ganske «ufarlig» og knyttet mer til sak en til personlige forhold.

I selve *intervjusituasjonen*, som utgjør det tredje stadiet, må forskeren klarlegge forholdene rundt intervjurapporten når det gjelder konfidensialitet og konsekvenser. For egen del har jeg allerede i informasjonsskrivet forut for intervjuet, bedt om at informantene står fram med navn. Jeg spør også etter deres faglige bakgrunn innledningsvis i intervjuet. Dermed regner jeg med at eventuelle fagpersoner som ønsker full konfidensialitet heller velger å takke nei til forespørselen. Jeg tror også det er svært liten risiko for at intervjusituasjonen vil skape negative konsekvenser for informantene – i form av stress eller annet ubehag underveis eller i etterkant av intervjuingen. Dette har med temaets karakter å gjøre og ikke minst informantenes faglige forutsetninger.

I *transkriberingsstadiet* kommer igjen konfidensialitetshensynet inn. Skal informanten ha full anonymitet, må dette sikres så det ikke legges ut spor som kan røpe identiteten til vedkommende. For min del blir det her viktig å fokusere på å være lojal mot informanten når muntlige uttalelser skal gjøres om til tekst. Som forsker kan man ikke falle for fristelsen å «tilpasse» utsagnene på noen måte. Det at rapporten vil bli gjort tilgjengelig for gjennomlesing i etterkant - gjør vel også sitt til at man som forsker tilstreber å være så nøyaktig man kan i transkriberingsprosessen.

I *analyseringsstadiet* er de etiske sidene ved analysen av intervjuene vesentlig. Hvor dypt og hvor kritisk kan man gå til verks – og bør intervjupersonene få være med på tolkingen av egne uttalelser?

De siste stadiene er *verifisering* og *rapportering*. Som forsker har man et etisk ansvar når det gjelder å rapportere så sikkert og verifisert som mulig. Er funnene pålitelige, og undersøkte man det man hadde ment å undersøke? Hvilke konsekvenser kan selve rapporten føre til for intervjupersonene eller gruppen de representerer (Kvale & Brinkmann, 2015)? Her blir det viktig å forholde seg til de vitenskapelige kriteriene som ligger til grunn for rapporteringen. Dersom noe gikk «galt» underveis, eller tok en uventet retning tenker jeg at det er viktig å være ærlig i rapporteringen. Det gjør ikke nødvendigvis prosjektet mislykket. Kanskje er det nettopp i det uforutsette den nye kunnskapen ligger? Om man i rapporteringen av prosjektet har besvart problemstillingen – og skapt ny kunnskap - ønsker man vel som forsker at denne skal benyttes og eventuelt bidra til endringer, dersom det var formålet.

Ender man opp med at undersøkelsen ikke traff helt i forhold til det den var ment å undersøke – bør man heller forsøke å finne ut av hva som gikk galt, snarere enn å forsøke å dekke over. Dersom grunnarbeidet og forberedelsene til undersøkelsene er gjort etter beste evne, ut fra vitenskapelige kriterier og er teoretisk forankret, tror jeg det skal noe til at intervjustudien ender opp med å undersøke noe annet enn det den var ment å undersøke.

I kvalitative forskningsrapporter med bruk av intervju ser man, i følge Dalen (2004), ofte at selve prosessen frem mot valg av intervjupersoner er lite vektlagt. Når man så skal sammenligne resultater fra de ulike informantene kan det virke underlig at ikke dette er tillagt mer vekt. Prosessen rundt hvilke kriterier man valgte etter og hvorfor disse kriteriene ble ansett som viktige bør belyses. Det samme gjelder bredden i utvalget og antallet informanter man velger å intervju (Fuglseth & Skogen, 2006). I mitt prosjekt har jeg som tidligere nevnt valgt *snøballmetoden* i prosessen med å finne informanter. Dermed blir prosessen med å finne informanter til en viss grad utenfor min kontroll. Den første fagpersonen jeg kontakter har jeg valgt fordi jeg mener hun har de kvalifikasjonene og erfaringene på feltet som jeg søker. Veien videre til neste informant vil gå via henne. En svakhet med denne metoden kan vise seg dersom informanten bevisst vil holde meg unna sine «motstandsfeller» og kun gi meg tips om informanter som støtter hennes syn. Om så skulle skje kan resultatet av *snøballmetoden*, slik jeg ser det, bli et kunstig utvalg – som ikke er representativt for fagmiljøet, men kun en del av det. I forhold til oppgaven min tenker jeg at det kan være fint å trekke fram fagpersoner med noe ulikt praksisfelt, slik at jeg kan få ulike perspektiver på temaet jeg ønsker belyst. Når det gjelder antall intervjuer tenker jeg at det avhenger av om jeg lykkes med dette, og hvor utfyllende data jeg får fra den enkelte.

5.3 Søknad til Norsk senter for forskningsdata AS

Mitt prosjekt ble meldt til Norsk senter for forskningsdata AS (NSD) den 19.06.2016. I meldeskjemaet har jeg gjort rede for undersøkelsens karakter og formål, forhold rundt informantenes konfidensialitet, tidspunkt for undersøkelsene og oppbevaring av data. Etter behandling i personvernombudet kom man fram til at behandlingen av personopplysninger i prosjektet er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven §31, samt at behandlingen

tilfredsstillende kravene i denne. NSD har og godkjent informasjonsskrivet og intervjuguiden som er tilsendt utvalget jeg ønsker å intervju.

Opprinnelig hadde jeg tenkt å utvikle en lesetest og prøve ut denne på egne elever etter planlegging av testing. I den forbindelse hadde jeg planlagt å gjennomføre observasjon og innhente logg fra elevene i tillegg til å gjennomføre intervjuer som datagrunnlag for mitt prosjekt. Jeg så etter hvert at dette ble for omfattende. NSD ble derfor informert om at gjennomføring av testing, elevlogg og observasjon - som en del av datainnsamlingen bortfalt. Dette utløste ikke behov for å melde endringen i eget skjema. Mitt prosjektnummer i NSD er 48989. (Se vedlegg 1).

5.4 Oppsummering

Det kvalitative forskningsintervjuet kan kort sammenfattes som et møte mellom to mennesker der det stilles krav til struktur, dynamikk og evnen til å få med seg informasjon fra intervjuerens side. Kunnskapen som produseres er et resultat av samspillet mellom intervjuer og informant. I mitt prosjekt har jeg valgt det semistrukturerte forskningsintervjuet, med utgangspunkt i en intervjuguide, som metodisk tilnærming.

I hermeneutisk forskningstradisjon fokuseres det på fortolkning av tekster. Tolkernes førforståelse av et tema vektlegges. Det betyr at en som forsker må se ut over her og nå situasjonen i intervjuet i analysen, og være oppmerksom på at fortolkning er betinget av historie og tradisjon.

Kvale og Brinkmann (2015) trekker fram intervjuundersøkelsens syv stadier – som skisserer en idealisert vei for et intervju. Deres tanke er at jo bedre et intervju er forberedt, jo høyere kvalitet får man på kunnskapen som produseres. I mitt prosjekt har jeg valgt *eliteintervjuet* – et intervju med en ekspert på området. Videre har jeg valgt *snøballmetoden*, for å finne videre informanter.

Områdene *reliabilitet*, *validitet* og *generaliserbarhet* diskuteres ofte i samfunnsvitenskapelig sammenheng. Områdene sikter til forskningens *pålitelighet* – for eksempel om resultatet kan

reproduseres av en annen forsker, *sannhet* eller *styrke* – om det som er ment å undersøke blir undersøkt, og *overførbarhet* av funnene – om de samme funnene gjelder for andre personer i andre situasjoner.

Etikk handler blant annet om å bry seg – og ta andres perspektiv i en situasjon. I en intervjuundersøkelse er det knyttet ulike etiske problemstillinger. Gjennom hele prosessen - fra tematisering og planlegging til rapportering, er det etiske forhold som bør tas i betraktning. Som forsker har man et etisk ansvar ovenfor informantene – hvilke konsekvenser deltakelsen kan få for dem og at de vitenskapelige kriteriene blir ivaretatt. Norsk senter for forskningsdata har sine føringer for hvordan en intervjuundersøkelse skal ivareta informantene. Dette omhandler blant annet informasjon rundt undersøkelsen og oppbevaring av data.

I gjennomføringen av intervjuene trer den praktiske delen av metodevalget inn. Dette vil jeg ta for meg i neste kapittel.

6. Gjennomføring av intervju

Jeg har gjennomført to dybdeintervjuer. Et med Vigdis Refsahl - som arbeider ved Statped i Oslo, og et med Kari Precht Dolva - fra skolesektoren i Pedagogisk-psykologisk tjeneste i en kommune på Østlandet. Jeg vil innledningsvis si noe om utvalget av informanter. Videre vil jeg ta for meg planleggingen av intervjuundersøkelsen. Her vil det være et særlig fokus på utarbeidingen av intervjuguiden. I kapitlets andre del vil jeg presentere og analysere funnene fra de gjennomførte intervjuene.

6.1 Utvalg

Som første informant valgte jeg en person som er meget sentral i fagmiljøet innenfor lesing i Norge. Vigdis Refsahl har mye kunnskap om fagfeltet på et nasjonal nivå og hun har i tillegg skrevet mye litteratur om emnet. Gjennom intervjuet med Refsahl fikk jeg blant annet innblikk i hvordan testing - som et politisk virkemiddel kan påvirke leseopplæringen. Gjennom sitt arbeid på dysleksiteamet ved Statped i Oslo, har Refsahl nær kontakt med elever som sliter med lesingen og kunnskap om hvordan testing kan benyttes for å avdekke behov og hjelpe dem som sliter. Hun vet også mye om hva som skal til for å opprettholde en god leseutvikling.

På Refsahls anbefaling kontaktet jeg videre Kari Precht Dolva som neste informant, i tråd med *snøballmetoden*. Refsahl kjenner til hennes mangeårige arbeid med lesing på kommunivå og fremhever Dolvas solide kompetanse innenfor lesing. Gjennom intervjuet med Dolva, fikk jeg et godt innblikk i arbeidet på skole- og elevnivå, med innsyn i systemer for hvordan vurdering av leseferdigheter kan planlegges. Hennes kommune synes å ha kommet langt i arbeidet med vurdering av leseferdigheter og har solide systemer som styrker leseopplæringen på den enkelte skole. Gjennom intervjuet med Dolva, fikk jeg innsyn i hvordan vurdering og utvikling av leseferdigheter kan trekke i samme retning - blant annet gjennom god planlegging i alle faser av testingen.

I følge Kvale og Brinkmann (2015), er det generelle inntrykket fra nyere intervjuundersøkelser at det ofte er en fordel å ha et mindre antall intervjuer med og i stedet bruke mer tid på forberedelser og analyse av intervjuene. De sier videre at noen

kvalitative intervjuundersøkelser fremstår som om de er designet ut fra en misforstått kvalitativ forutsetning; jo flere intervjuer - jo mer vitenskapelig. Brinkmann (2012a), hevder at det er mange fordeler ved å velge en «mindre kan være mer»-tilnærming med et fåtall deltakere. Analysen av ett enkelt intervju eller et fåtall intervjuer, gjør det mulig for forskeren å være mer grundig. En av fordelene med kvalitativ forskning er muligheten til grundige tolkninger av enkeltheter, forskningen blir og mer håndterlig uten tallrike intervjuer, utskrifter og analyser. Det er i tillegg, i strid med allmenne fordommer om vitenskap, mulig å si interessante ting ut fra analyse av et fåtall tilfeller. I følge Denzin (2001a p. 63), er hvert eksempel på et fenomen «en forekomst som vitner om nærværet av et sett kulturelle forståelser som nettopp nå er tilgjengelige for medlemmene av en kultur». Dette kan være interessant eller relevant selv om forskeren ikke hevder å presentere noe generelt (Kvale & Brinkmann, 2015).

I mitt prosjekt var det viktig å få et solid datamateriale der kvaliteten er viktigere enn kvantiteten. Jeg har vurdert om jeg skulle ha hatt flere intervjuer på kommunenivå, men har kommet fram til at jeg gjennom intervjuet med Dolva fikk et meget godt eksempel på hvordan vurdering av leseferdigheter kan foregå i en kommune. Dataen sier allikevel kun noe om tendenser i skole-Norge. Det er ikke sikkert at Dolvas kommune er representativ for flertallet av norske kommuner - men kommunen ser ut til å ha lyktes og er dermed interessant i forhold til hvordan planlegging av testing kan foregå. Dette var også intensjonen med mitt prosjekt. Jeg har forholdt meg til Kvale og Brinkmanns føringer - og intervjuet så mange personer som var nødvendig for å finne ut det jeg ville vite.

Når det gjelder teori og forskning rundt utvikling av leseferdigheter synes det ikke å være store motsetninger, slik jeg ser det. Dette ble og tydelig i forbindelse med gjennomføringen av intervjuene. Forståelsen av fagfeltet synes å være ganske lik. Begge informantene har lang fartstid i lese miljøet og er oppdaterte på forskning og nybrottsarbeid i forbindelse med lesing. De har begge lang erfaring med arbeid både på elev- og systemnivå, og innehar mye kunnskap. Gjennom intervjuene fikk jeg både et nasjonalt- og et kommunalt perspektiv på problemstillingen. Det at informantene har et ulikt praksisfelt, ga til sammen nyansert og utfyllende informasjon om forhold rundt utvikling og vurdering av leseferdigheter, slik jeg

ser det. Informantene ble kontaktet via mail med et informasjonsskriv om prosjektet vedlagt. (Vedlegg 2).

6.2 Intervjuundersøkelsens syv stadier

Jeg velger som i kapittel fem, også nå å ta utgangspunkt i intervju-undersøkelsens syv stadier slik de er formulert av Kvale og Brinkmann (2015). Denne gangen vil jeg sette dem ytterligere i sammenheng med mitt prosjekt.

6.2.1 Tematisering

Tematisering omhandler bakgrunnen for og formålet med undersøkelsen - *hvorfor* undersøke og *hva* skal undersøkes. I punkt 1.1, *Bakgrunn for valg av problemstilling*, har jeg beskrevet hvordan jeg oppfatter temaet. Kort oppsummert kan temaet beskrives slik: 1. Barn har ulike forutsetninger for utvikling av leseferdigheter. 2. Lovverket stiller krav til tilpassing i opplæringen og en vurdering som fremmer læring. 3. Vurdering av leseferdigheter slik den foregår i skolen i dag harmonerer etter min erfaring dårlig i forhold til punkt 1. og 2. Min oppfatning av temaet og formålet med mitt prosjekt begrunnes ut fra egne erfaringer samt teori og forskning som støtter min oppfatning. Når hvorfor- og hva-spørsmålet i forhold til tematiseringen er konkretisert, stilles *hvordan*-spørsmålet. Her kommer valg av egnet forskningsmetode inn, noe jeg har beskrevet og begrunnet i punkt 5.1.

6.2.2 Planlegging

I planleggingen av intervjuet inngår en gjennomgang av alle de syv stadiene og hva de innebærer. Spesielt er det viktig å ha fokus på innhenting av ønsket kunnskap slik at undersøkelsen framstår som mest mulig valid i etterkant. Undersøkelsen må treffe i forhold til det den er tenkt å undersøke. Her spiller både valg av informanter og utarbeidelse av intervjuguide en viktig rolle – og prosjektets problemstilling må være i fokus hele veien. I tillegg er det i planleggingsfasen viktig å ta hensyn til de moralske implikasjonene som undersøkelsen kan medføre (Kvale & Brinkmann, 2015). I forhold til mitt prosjekt er denne delen beskrevet i punkt 5.2, *Reliabilitet, validitet, generaliserbarhet og etiske betraktninger*.

6.2.3 Intervjuing – utarbeiding av intervjuguide

Intervjuet - skal som nevnt være semistrukturert. Det skal gjennomføres på grunnlag av en intervjuguide som informantene får tilsendt i god tid før selve intervjuingen. Det at informantene får en mulighet til å forberede seg på spørsmålene som kommer, tror jeg er en fordel. Dette gir informantene mulighet til å tenke gjennom hva de vil formidle gjennom intervjuet og til undersøke forhold dersom de har behov for det. I forhold til datainnsamlingen, og transkriberingen og analysen av den, tror jeg dette er en fordel. Jeg tror at svarene kan bli mer presise og tydelige, når man er forberedt og at man bruker mindre tid på «å prate seg inn» i hver spørsmål. Jeg kjenner på en viss ydmykhet i forhold til å skulle intervju en ekspert. God planlegging er vesentlig, slik at ikke intervjupersonene opplever at jeg sløser med tiden deres.

Intervjuguiden har blitt utformet i flere omganger med justeringer underveis. I utformingen av den har jeg i første rekke hatt fokus på problemstillingen; *Hvordan planlegge testing av leseferdigheter der vurdering for læring og tilpasset opplæring står i fokus?* Jeg har og tatt i betraktning teorien jeg har brukt. Kjernen i intervjuet ligger i *hvordan planlegge* – der spørsmålene blant annet går konkret på hva informantene mener kjennetegner god testing og forhold man bør være oppmerksom på, slik at læring og tilpassing står i fokus. Tanken er videre at dette tas med i betraktning ved planlegging av testing. Målet med intervjuguiden er at den skal sikre at jeg får kunnskap om det jeg spør etter. Samtidig åpner det semistrukturerte forskningsintervjuet for oppfølgingsspørsmål - dersom jeg føler behov for det, eller intervjuet dreier i en uventet retning. Intervjuguiden er på forhånd godkjent av NSD.

Innledningsvis spør jeg etter informantenes bakgrunn. Gjennom å definere informantenes rolle i fagmiljøet forsvarer deres deltakelse i prosjektet. Spørsmålet henger også sammen med mitt ønske om at fagpersonene skal stå fram med navn og tittel i rapporten. Deretter følger et spørsmål om hva man mener bør være hovedhensikten med testing av leseferdigheter. Det informanten svarer her vil ha betydning for resten av svarene i undersøkelsen. Dersom man for eksempel mener at testingen først og fremst gjøres i rangerings- eller kontrollerings-øyemed vil viktigheten av det som har med læring å tilpassing å gjøre mest sannsynlig tones ned.

De neste spørsmålene tar for seg hva informantene mener om dagens praksis når det gjelder testing av leseferdigheter i grunnskolen, samt styrker og svakheter ved eksisterende testmateriell. Spørsmålet er nødvendig fordi dette er forhold som vil oppleves ulikt alt etter hva man kjenner til, og hvilke erfaringer man har med testing og bruk av materiell. Det blir viktig å få fram hva som fungerer bra og hva som ikke fungerer.

Det neste spørsmålet tar for seg fordeler og ulemper i forhold til aldersadekvat testing av leseferdigheter, noe som henger nøye sammen med det neste spørsmålet om man mener det bør være samsvar mellom leseopplæringen og vurdering av leseferdigheter. Dette er spørsmål som går direkte på områdene *tilpassing* og *vurdering for læring*. Det at jeg spør etter både fordeler og ulemper, tenker jeg åpner for et nyansert syn.

Deretter følger spørsmålet; *Hva mener du kjennetegner en god lesetest og hvilke elementer bør en god lesetest inneholde?* Her ønsker jeg innspill på forhold informantene mener en god lesetest bør ivareta og konkrete forslag til hvilke delområder innenfor lesing som bør testes ut for at testen skal være anvendelig og hensiktsmessig. Jeg presiserte i informasjonsskrivet til informantene at det er individuell testing i en gruppesituasjon jeg ønsker å planlegge. Dersom informantene mener inn på testing som kun kan gjennomføres i en én til én situasjon, må jeg forsøke å vende fokuset inn mot forhold som er aktuelle i en gruppetest-situasjon.

De neste spørsmålene går direkte på hvordan en lesetest kan virke positivt på læring og utvikling, og søker informantenes syn på tilpassede lesetester.

Avslutningsvis spør jeg om hvor ofte elever bør testes og om når testingen bør starte. Hyppigheten i testingen kan henge sammen med om det er vesentlig - eller ikke vesentlig at tilpassing og læring står i fokus. Jeg har og lagt inn et åpent spørsmål der informantene får mulighet til å komme med andre opplysninger som de mener er viktig i forhold til min problemstilling. Et åpent spørsmål gir mulighet til å legge fram forhold som det ikke nødvendigvis spørres etter. (Vedlegg 3).

6.2.4 Transkribering

Gjennom transkribering skal intervjumaterialet klargjøres for analyse. Jeg planlegger, etter samtykke fra mine informanter, å gjøre lydopptak av intervjuene. På den måten kan jeg ha fullt fokus på å lytte og stille oppfølgende spørsmål underveis. Opptakene skal så transkriberes i sin helhet til tekst.

6.2.5 Analyse

I analysedelen skal dataen deles opp i biter og elementer. Her skal den nye forståelsen og kunnskapen utvikles. Det er vesentlig at man har tenkt gjennom denne fasen før selve intervjuingen, da analysemetoden vil styre intervjuforberedelsene. Her er det viktig først å fokusere på *hva* som skal undersøkes og *hvorfor* undersøkelsen skal fortas, før man stiller spørsmålet: *hvordan* analysere (Kvale & Brinkmann, 2015). I mitt prosjekt har jeg gjort rede for *hvorfor*-delen i tematiseringsstadiet. *Hva*-delen, hva som skal undersøkes, henger nøye sammen med min problemformulering.

Gjennom intervjuet får jeg en «*fortelling*» som jeg skal presentere i oppgaven. Jeg ønsker at uttalelsene i minst mulig grad skal brytes opp, da det kan endre på «*fortellingen*» når disse blir tatt ut av sin sammenheng. En fortellende tilnærming kan skape en helhetlig ramme rundt intervjusituasjonen slik den var, analysen og den endelige rapporten. Spørsmålene i intervjuguiden kan gli over i hverandre under intervjuet – dermed blir det viktig å se på helheten i det som formidles. Temaets art og spørsmålenes utforming har en «ufarlig» karakter. Det spørres ikke etter personlige eller følsomme data, som kunne ha gjort analyse delen mer krevende.

6.2.6 Verifisering

Her skal dataene undersøkes i forhold til reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Som forsker må jeg gå ut i fra at mine informanter, som i dette tilfellet er eksperter på området jeg skal undersøke, formidler sin sanne *fortelling* rundt temaet. Påliteligheten og troverdigheten ligger i deres erfaringer og kunnskap samt deres forståelse av temaet. Dersom det hadde vært store økonomiske interesser eller personlig prestisje knyttet til temaet, ville pålitelighetsaspektet vært mer usikkert, slik jeg forstår det. I forhold til mine informanter har jeg stor tiltro til deres integritet og ser ingen grunn til å tvile på deres

kunnskap om temaet. Når det gjelder pålitelighet må jeg gå ut i fra at fagpersonene jeg intervjuer også kommer inn på de problematiske sidene ved sine fagfelt, der det etterspørres.

Validitet dreier seg om undersøkelsen undersøker det den skal. Spørsmålene som er formulert i intervjuguiden er knyttet opp mot min problemstilling. Det siste spørsmålet, der informantene selv kan komme med innspill som de mener er relevant, mener jeg er med på å sikre validiteten. Det er ikke sikkert at jeg har kunnskap nok til å formulere alle spørsmålene som bør stilles.

Når det gjelder generaliserbarhet, er det et punkt som ofte faller bort ved kvalitativ forskning, slik jeg forstår det. Kunnskap og forståelse oppstår til en viss grad gjennom personlige erfaringer, noe som gir variasjoner. Allikevel, vil jeg tro at oppfatningene rundt viktigheten av tilpassing i forbindelse med leseopplæring, langt på vei er sammenfallende da dette er et felt det er forsket mye på. Om man tenker at dette også er viktig i forbindelse med vurdering, tror jeg er variabelt - alt etter som hva man mener er hensikten med vurderingen. Jeg tror at det innenfor forskningsmiljøene rundt lesing langt på vei er enighet om hvordan en utvikling best kan finne sted. Dette gjelder de deler av verden vi kan sammenlikne oss med, men jeg kan ikke påstå at dataen jeg får dermed er generaliserbar.

6.2.7 Rapportering

I rapporteringen skal dataen fra intervjuundersøkelsene formuleres i et lesbart produkt. Problemstillingen skal besvares og de vitenskapelige kriteriene for rapportering skal overholdes (Kvale & Brinkmann, 2015). Her tenker jeg at det er viktig å være tro mot det man har funnet. Om prosjektet ikke ble helt slik man hadde tenkt på forhånd er det vesentlig å være ærlig og ikke forsøke å pynte på sannheten eller forsøke å bortforklare hvorfor det ble som det ble.

6.3 Intervjuundersøkelsenes funn og analyse av dem

Hvert intervju strakk seg over en time. Gjennom å ha en semistrukturert form på intervjuene fikk jeg mye god data og det var rom for å gå i dybden av temaet, slik jeg opplevde det.

Funnene vil i hovedsak legges fram i den rekkefølgen de ulike temaene presenteres i - i intervjuguiden. Underveis i intervjuingen viste det seg at enkelte spørsmål allerede var besvart gjennom et tidligere spørsmål. Dette kan skyldes at spørsmålene er ganske vide i sin formulering og gir muligheter for utdyping som foregriper et senere spørsmål. Jeg tenker at dette ikke har noen betydning i forhold til undersøkelsen, da det er den enkeltes «fortelling» i forhold til det jeg ønsker besvart i problemstillingen, som er viktig. Jeg ser på helheten i budskapet til den enkelte. Jeg vil og fokusere på uttalelser som kan knyttes direkte til min problemstilling.

Når det gjelder analyse av funn, gir temaets egenart lite rom for misforståelser eller behov for tolkning av utsagn, slik jeg ser det. Utfordringen ligger snarere i å samle informasjon i rett kategori. Til tider opplevde jeg at informantene startet på et svar innen for et tema for så å bevege seg gradvis over på et nytt tema underveis i formuleringen. Den muntlige setningsoppbyggingen kunne være spekket med innskutte bisetninger som ikke egner seg like godt skriftlig. Jeg måtte derfor tidvis samle meningsinnholdet i mer «ryddige» setninger. Jeg mener at dette ikke har gått på bekostning av meningsinnholdet, men tvert i mot har gjort det mer tydelig. For å sikre at informantene kjenner seg ivaretatt på dette området - tilbød jeg å sende det transkriberte materialet for godkjenning. En av informantene ønsket dette tilsendt. Dette er kanskje en av «svakhetene» ved bruk av det semistrukturerte intervjuet – da informantene får anledning til å bevege seg i den ene eller andre retningen innenfor et spørsmål. Samtidig opplevde jeg tilfeller der informanten bevegde seg bort fra spørsmålets kjerne, som særlig interessante, da det kunne komme nyttig informasjon om forhold jeg ikke nødvendigvis spurte etter. Dette gjelder spesielt for dybdeintervju 2, der informanten begynte å fortelle om seg selv og sitt virke før jeg hadde stilt noen spørsmål. Denne «fortellingen» ga rikelig med relevante data, som ikke nødvendigvis passer inn i forhold til spørsmålene intervjuguiden.

En begrepsavklaring: Når informantene snakker om *screeningtester* – er dette et faguttrykk for det jeg kaller *aldersnormert* eller *aldersadekvat testing*.

6.3.1 Dybdeintervju 1

Vigdis Refsahl er utdannet Cand.paed og pedagogisk-psykologisk rådgiver. Hun har arbeidet som pedagogisk-psykologisk rådgiver i Skedsmo kommune i ni år og siden ved Statped i Oslo, på dysleksi-teamet siden år 2000. Hun har i tillegg hatt en stilling ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, der hun har vært faglig ansvarlig og foreleser ved Språk- og leseveilederutdanningen.

Hovedhensikten med testing av leseferdigheter er i følge Refsahl todelt. På skolenivå er det å se helheten og på elevnivå er det å se på den enkelte elevs utvikling. Den neste hensikten er så å kunne hjelpe de som fungerer svakt. Da må man ha en strategi for å forstå hvorfor - som grunnlag for tiltak. Ved screeningtester på gruppenivå er hensikten først og fremst å få overblikk og oppdage elever man må se nærmere på. Hun sier også at en lesetest kan hjelpe læreren å se med et objektivt blikk på leseferdighetene, slik at de kan bli en korleksjon på det du som lærer allerede vet. Bruk av kartleggingsmateriell kan gi et fullstendig bilde på elevens lesing. Samtidig er det nødvendig med individuell kartlegging for å forstå hva «Per» og «Kari» trenger hjelp med.

Det finnes ulike måter å teste leseferdigheter på og mange måter å bruke resultatene på. For eksempel gir Nasjonale prøver et overblikk over hvordan man mestrer ulike tekster. Det negative med dem er at de omfatter så mye at man vet lite om de som scorer lavt. De må derfor suppleres med tester som går mer på selve leseprosessen. For eksempel ordleseprøver, setningsleseprøver og mer enkle tekstleseprøver - som ikke krever så mye kunnskap og dybdeforståelse ellers. Da kan vi se på selve leseprosessen; avkoding, leseflyt og språklig oversikt, sier Refsahl.

Refsahl hevder videre at bruken av resultatene varierer. Dersom en kommune ønsker gode resultater for så å løfte dem fram politisk får vi et problem i klasserommet. Det gir et prestasjonspress. Det er negativt. «Teaching for testing» gir et stresselement der de svake blir svakere. «Om en kommune vil utvikle egen skole, og ikke ser så mye til andre

kommuner, gir det signaler nedover til rektorer og lærere – noe som gir økt trygghet på å bruke resultatene pedagogisk. Dersom en kommune vil fremstå som «flink» gir det stress og fristelse til å jukse», sier Refsahl. Stress rundt testing kan føre til økt fokus på resultater i stedet for gode prosesser ved at det terpes på det som skal testes i stedet for det elevene virkelig trenger. Ved å ha gode prosesser blir det bra – og så må man stole på at resultatene også kommer til å bli bra.

Når det gjelder testmateriell på mellomtrinnet, trenger man i følge Refsahl en test som går på ren ordavkoding i tillegg til Nasjonal prøve i lesing. «Ordkjedetesten» er grei. Den korrelerer bra med andre typer tester. Den måler automatisert nivå for ordavkoding og passer bra sammen med en test som viser tekstforståelse. Når det gjelder sistnevnte er det et problem at noen av denne typen tester stiller mer krav til hukommelse enn til forståelse. De med dårlig hukommelse kan score lavt selv om de forstår det de leser. Logometrica har «Ordkjedetest» og S40 setningsleseprøve, som kan brukes sammen – noe som tilrås. Carlstens leseprøve er ikke hukommelsesbasert, men den er lett å jukse på. Dermed kan resultatene bli bedre enn det leseferdighetene tilsier. Uansett vil man med en screeningprøve alene mangle informasjon om mulig årsak til problemet.

Det er lurt å skille mellom tekster som krever litt forskjellig tenkning i en test, bare den ikke fordrer fagkunnskaper. Svake fagkunnskaper kan skyldes lesing, men da må man avdekke om det er lesingen man skal jobbe med. Spørsmål som krever kompetanse om kildekritikk hører ikke hjemme på en test på mellomtrinns-nivå, i følge Refsahl. Man bør bruke litt mer banale tekster, slik at man ser om det er lesingen og ikke kunnskapen som gjør det vanskelig. Når det gjelder aldersadekvat testing - noe alle normerte tester er, er det en fordel at du kan sammenligne en elev med forventet lesenivå ut fra alder. Den gir et raskt overblikk over elevgruppen, men sier lite om hva den enkelte sliter med. Når man skal vurdere tiltak for de svake, må man ikke alltid bruke aldersadekvate tester, da de ofte er for vanskelige. «Er testen for vanskelig - og man etter tiltak tar testen en gang til, er det ikke sikkert man ser noen utvikling på testen, men det kan ha vært en utvikling for det», sier Refsahl. En enklere test hadde kanskje vist utviklingen. For de svake kan aldersadekvate tester være for vanskelige slik at de ikke viser noe særlig. Bare en svak score. Man trenger derfor å ha begge deler. På systemnivå – aldersadekvat testing, på individnivå - noe som faktisk viser hva man

mestrer og hvor det blir vanskelig. Man må finne den nærmeste utviklingssonen – og der skal man jobbe. Aldersadekvat testing vil her ikke være funksjonelt, hevder Refsahl.

Den enkelte elevs opplevelse av å bli testet er en sak for seg. Ved å forklare ting godt kan nederlag forebygges, i følge Refsahl. Man må være oppmerksom på elevens opplevelse i alt man gjør – spesielt ved testing. Ved hyppig testing på mellomtrinnet har man sett at elevene blir prestasjonsorienterte. Det kan føre til juks – noe som ikke er hensiktsmessig. Noen kan og få en feilutvikling fordi de har det travelt – om bruk av stoppeklokke ikke forklares godt på forhånd. De ser på testen som en lesekonkurranse – og vil ha en opplevelse av å være flink. Fokuset blir da på de rundt og ikke på en selv. Man må forklare hvorfor man tester, hvordan de skal jobbe og at de ikke må se på hverandre – ellers er konkurranseelementet der med en gang. Det er negativt med normerte tester. Instruksene til testene tar ikke alltid hensyn til disse tingene. Det er ikke meningen at alle skal greie alt. Dette må sies så man unngår at noen skynder seg eller gir opp. Fokus på prestasjon vil føre til prestasjonsangst. Man må se på utbyttet av det rent lesefaglige i forhold til det emosjonelle. Det kommer blant annet an på hvor mye testing det er i skolen totalt. Det blir mye fokus på prestasjon og det er viktig å finne andre måter å vurdere på - spesielt på mellomtrinnet, i følge Refsahl. Når det gjelder spørsmålet om det bør være samsvar mellom leseopplæringen og vurdering av leseferdigheter skiller Refsahl mellom screeningprøver for en gruppe og kvalitativ vurdering av leseferdigheter, der du har eleven på tomannshånd. Ved leseopplæring i gruppe kan man bruke resultatene til teksttilfang. Det å finne tilpassede tekster. For vanskelige tekster er ødeleggende. Det gir unøyaktig lesing og slurv, noe som fører til en dårlig leseutvikling.

Man må ikke fokusere på tempoet i leseopplæringen, men på kvalitet. Ellers tror elevene at det er om å gjøre å lese fort. Tester som måler antall leste ord i minuttet er en indikator på leseutvikling, men denne må man ikke snakke med elevene om. Raske, sikre lesere har aldri øvd på å lese fort. De leser fort fordi de leser bra. Man må derfor skille mellom det man måler og det man underviser i. Det man måler er effekten av undervisningen. Man må forstå hva man måler og hva som ligger til grunn for resultatene, og så må man gå tilbake å undervise der. Det krever forståelse. Man må finne tilpassede tekster, jobbe med ordavkoding, språkforståelse, lesestrategier eller leseflyt og kvalitet dersom det er mange

langsomme lesere i klassen. Det må være samsvar mellom leseopplæringen og vurdering av leseferdigheter. Tester gir informasjon om noe må følges ekstra opp og på det med å finne en tilpasset tekst. Dette gjelder også for fagbøker – noe som skaper utfordringer. Det å ha bøker i alle fag som tilsvarer spekteret av leseferdighetene, er drømmen i følge Refsahl. En lesetest kan ivareta føringene om tilpasset opplæring først og fremst i arbeidet med å tilpasse tekster. Det skaper også en bevissthet hos både lærer og elev om hva som passer å lese for seg. Den andre delen er de justeringene som gjøres i selve leseopplæringen etter en leseprøve – at man iverksetter tiltak på klasse- og individnivå. Her er utfordringen, i følge Refsahl. Hele vitsen er tilpasset opplæring samt tiltak for de som trenger det. For eksempel lesekurs, avdekke dysleksi eller «tidlig innsats» for de som trenger det.

Om en lesetest kan virke positivt på elevens utvikling og læring har med hva som kommer ut av testingen å gjøre, sier Refsahl. Eleven kan bli skadet av testing ved at stress oppstår. I motsatt fall, for de med god selvtilit kan det oppfattes som en stimulans. Hver elev vil oppleve testing ulikt. Derfor må ikke testing overdrives. Man blir ikke bedre av å bli testet, men man blir mer bevisst. Det er ikke noe særlig pedagogisk verdi i selve testsituasjonen. En tydelig skadeeffekt er utvikling av slurvete lesere – de har ikke lesevaner, men har fått en feilutvikling på grunn av fokus på tempo. «Lese-sakte-aksjoner» gjennomføres på enkelte skoler som en følge av dette. Derfor igjen, det du forklarer på forhånd har mye å si, sier Refsahl.

En tilpasset lesetest gir et større individfokus, men da må man teste en og en. Det er en kjempefordel å gjøre dette. Vi har to nivåer. På nivå én gjennomfører man en screeningtest for alle, som gir et overblikk. På nivå to undersøker man de eleven som ikke fikk til screeningtesten nærmere. Da skal eleven kun sammenliknes med seg selv. Dette er nødvendig for å treffe. Man kan bruke høytlesing og undersøke strategier. Tiltakene avhenger av hva man finner. Dette er ressurskrevende, men en god investering. Refsahl sier til rektorer og skolesjefer at de må legge til rette for at en lærer har anledning til å høre på én og én. Da blir det tilpasset. Eleven kan og ved individuell testing se sin utvikling, noe som er bra for motivasjonen. Man blir ikke motivert av å ha svakeste score – tvert i mot er det motivasjonsdrepande. Individuell kartlegging er nødvendig for å følge utviklingen.

Når det gjelder hyppigheten, tester noen en gang per år og andre to ganger per år. Testing tidlig på høsten er viktigst, da man kan iverksette tiltak rett etterpå. På mellomtrinnet mener Refsahl at det må holde med testing én gang per år på klassenivå. På individnivå – for eksempel for dem som følger et lesekurs, blir det noe annet. Dette blir individuell testing på tomannshånd – noe som ofte virker positivt. Elevene får oppmerksomhet, noe de liker godt. På spørsmål om det er noe annet hun ønsker å tilføye, sier Refsahl at vi har vært inne på mange ting. Hun oppsummerer med at det er viktig å ha med de to aspektene; screening på klassenivå og én til én testing på elevnivå for å få til en tilpasset opplæring i lesing. Hun forstår meg dithen at jeg ønsker en testsituasjon som både gir nyttig informasjon og som oppleves positivt for elevene, noe jeg bekrefter.

Avslutningsvis gir Refsahl meg råd om hvem jeg kan kontakte videre, i tråd med *snøballmetoden*. Hun anbefaler meg å ta kontakt med Kari Precht Dolva. Dolva arbeider i en kommune på Østlandet som pedagogisk-psykologisk rådgiver - med lesing og skriving som sitt spesialfelt. På den måten vil jeg få en kommunalt ansatt sitt perspektiv på problemstillingen min i tillegg til et mer overordnet nasjonalt perspektiv som Statped og Vigdis Refsahl representerer. Kari Precht Dolva følger også leseutviklingen på skole- og klassenivå i kommunen tett. Refsahl hevder at denne kommunen har kommet langt når det gjelder systematisering av arbeidet med testing av leseferdigheter. Jeg kontakter Kari Precht Dolva per mail og får umiddelbart positivt svar.

6.3.2 Dybdeintervju 2

Kari Precht Dolva har embetseksamen innenfor spesialpedagogikk og har arbeidet som lærer i 30 år, 20 av dem som spesialpedagog. Som lærer og spesialpedagog jobbet hun mye med lese- og skriveproblematikk. De siste 13 årene har hun vært ansatt som pedagogisk-psykologisk rådgiver i en kommune på Østlandet, med hovedansvaret for å følge opp lese- og skriveopplæringen der. Kommunen har en egen kvalitetssikringsplan for lese- og skriveopplæringen. Denne har Dolva ansvaret for å revidere. Hun holder seg oppdatert på lesing blant annet gjennom deltakelse på diverse konferanser og kongresser som arrangeres i de nordiske landene.

I følge Dolva er hovedhensikten med testing av leseferdigheter å finne ut av ferdighetene til den enkelte eleven. Det å lære å lese er det viktigste man gjør i skolen. Dersom man kan lese blir det meste andre greit også. Det gir et bedre liv.

Videre forteller hun om kommunens obligatoriske opplegg med lesekurs allerede på 1. og 2. trinn, for dem som sliter med lesingen. Dette er det beste tilbudet de kan få på dette tidspunktet. Lesekurset går over 15 uker – åtte timer per uke, med en kvalifisert leselærer. Dersom elevene etter kurset fortsatt sliter, henvises de til pedagogisk-psykologisk tjeneste. Dermed kan man allerede på slutten av 2. trinn eller begynnelsen av 3. trinn finne ut av om en elev for eksempel har dysleksi.

Når det gjelder dagens praksis med testing av leseferdigheter i grunnskolen, viser Dolva til arbeidet i kommunen. Tidligere syntes noen lærere at det var for mye testing, men ikke nå lenger. Skolene har de obligatoriske nasjonale testene på 1. til 3. trinn. I etterkant av disse har Dolva møter med rektorene og leseveilederne fra alle skolen der resultatene gjennomgås. Skolene selv ser på elevnivået, hun på gruppenivået. Deretter snakker de sammen om hvorfor det er så mye dårligere i *den* klassen enn i *den*. Fra å ha hatt fokus på elevsammensetningen er det nå mer fokus på lærerfaktorene på skolene. «Du er nødt til å gå inn å finne ut hva som er årsaken for å sett inn de riktige tiltakene. Noen ganger er det elevene - men det skal være en grunn», presiserer Dolva.

Fire av delprøvene i de obligatoriske prøvene for første trinn er plukket ut - og dersom en elev scorer under kritisk grense på tre eller fire av disse, skal de gjennomgå et lesekurs. Kurset består av åtte timer per uke i 10 uker og deretter fem uker til, litt senere. Det er maksimalt fire elever per gruppe og helhetslesingsmetoden brukes. Etter kurset har de fleste løst lesekode. Har de ikke det, henvises de til pedagogisk-psykologisk tjeneste. Skolene er forpliktet til å gjennomføre dette.

Kommunen benytter også Leselos-skjemaer fra 1. til 10 trinn. Dette er materiell som er utviklet av Lesesenteret i Stavanger og som tar for seg alle sidene ved lesing. Med Leselos-skjemaet får man oversikt. Skjemaet ser likt ut hvert år, men det er beregnet å bruke tekster på rett nivå i forbindelse med skjemaet. For eksempel kan man for en elev på 3. trinn bruke

en tekst for 2. trinn, dersom det begynner å bli for vanskelig. Man bruker altså ikke de samme tekstene innen for en aldersgruppe. Man skal se hvordan den enkelte eleven jobber i timene og så se på leseferdighetene i forhold til det. Man kan fremdeles se etter de samme tingene som etterspørres i skjemaet. Man observerer elevene og fyller inn i skjemaet underveis om de mestrer eller ikke mestrer de ulike sidene ved lesing.

Leselos-skjemaet er ikke normert og det legges ikke sammen noen poeng. Det er en type observasjonsskjema som tar for seg alle de viktige sidene ved lesing. For eksempel førforståelse, koding, lesemåter og ordforråd. Med Leselos følger et veiledningsheftet, og ved å ha gjennomgått det kan en lærer det meste om lesing. Forskningsmiljøene i Norge er enige om det man har kommet fram til her. Både småskolen, mellomtrinnet og ungdomstrinnet er med. Den enkelte elev blir så fulgt opp der det trengs, enten det er i forhold til avkoding eller forståelse.

Kommunen har språk- og leseveiledere på alle skolene - og et nettverk som møtes tre ganger i året der endringer i kvalitetssikringsplanen diskuteres og man oppdaterer seg på forskning og testmateriell. «Kvaliteten blir holdt oppe. Kvalitetssikringsplanen, som var ferdig rundt 2002, er revidert rundt ti ganger. Det skjer noe hele tiden. Det kommer ny forskning, nye læreplaner og lærerne kommer med innspill. Vi har fått inn dette med leseveileder og endret på opplegget rundt elever med dysleksi. Det er fint at planen lever», sier Dolva.

På 4. trinn er det i tillegg satt inn et tiltak som heter «Rett bok til rett elev». Dette er også obligatorisk. Poenget er å finne bøker på riktig lesenivå. Alle blir testet individuelt i forhold til dette. Ellers er det kun Nasjonal prøve i lesing på 5. trinn og ingen testing på 6. og 7. trinn - annet enn Leselos-skjemaet. Noen synes det er et vakuum her og ønsker å legge inn en avkodingstest for 6. trinn. Avkoding er viktig å finne ut av. Det er kommet en ny test utviklet hos Utdanningsdirektoratet som tar for seg avkoding. Den skal være klar nå.

Flere skoler brukte Carlsten før som screening. Denne sier Dolva at hun nå er blitt mer skeptisk til. Carlsten-prøven er lett å jukse på, ved at man kun leser ordene før parentesene. Dessuten er ikke forskningen nå så opptatt av lesehastigheten. Leselos sier ingenting om lesehastigheten og kommunen har fjernet forventet lesehastighet fra kvalitetssikringsplanen. I følge Lesesenteret er hastighet avhengig av kognitiv stil – måten du

leser på. Noen leser nøye og reflekterer for eksempel over språket underveis i lesingen, andre leser mer overfladisk. Man må ha en viss hastighet for å kunne få med seg innholdet, men Carsten fokuserer for mye på hastigheten, mener Dolva.

Noen skoler bruker «Ordkjedetesten» som screening, men denne kan være vanskelig for en del minoritetsspråklige fordi man må kunne kjenne igjen ordene. I tillegg har Lesesenteret en egen staveprøve som godt kan tas som screening for hele klassen. Den går fra 2. til 10. trinn og er normert. Den er i følge Dolva god, spesielt når man utreder med mistanke om dysleksi. Dolva har allerede vært inne på eksisterende testmateriell og styrker og svakheter med dette. Hun legger til at det er vesentlig at du vet hva du tester for, når du tester en elev. Kartleggingen må for eksempel vise om eleven er dårlig i avkoding eller dårlig i norsk. Dersom det er språket som er et problem hjelper det ikke med et avkodingskurs. Tester må velges ut fra hva som er problemet – og det hører man gjerne når eleven leser. Det fine med Leselos er at her finnes alt, og det kommer tydelig fram hva eleven mestrer og ikke mestrer.

Når det gjelder aldersadekvat testing synes Dolva at det er bra. Som lærer må man kunne måle resultatene opp mot noe som er normert dersom man skal kunne vite noe om nivået til elevene. Dette er til de grader en kvalitetssikring for elevene. På denne måten vil ikke en klasse risikere å få dårlige resultater år etter år – og noen kanskje få ødelagt skolegangen sin, uten at noe gjøres. Det finnes noen dårlige lærere der ute – men da må det bli satt inn tiltak. Det er fint med normert testing i de første tre årene, som jo er de viktigste. De nasjonale prøvene holder – vi trenger ikke noe mer. Leselos er jo ikke normert på den samme måten, men eleven blir fulgt opp. Leselos kan og være styrende for klasseundervisningen ved at læreren ser hva som trengs - og legger opp timene ut fra det. Alle lærere skal kunne fylle ut leselos-skjemaet, men kontaktlæreren har ansvaret for at det blir gjort og ha oversikten.

Dolva mener at det bør være samsvar mellom leseopplæringen og vurdering av leseferdigheter. Leselos gir muligheter for dette både på elev- og klassenivå. Tilpassede leselekser har i kommunen blitt en selvfølge – og også foreldrene har fått opplæring i «Knyttneveregelen». Det er tilpasset opplæring. Bare ved å ha en tilpasset tekst kan man få opp lesehastigheten og flyten. Det er ingen andre måter å gjøre det på.

Etter råd fra Lesesenteret har kommunen satt opp en plan for hvor mange minutter i uka som skal brukes til arbeid med lesing på skolene. Dette er obligatorisk. Dette ordnes ved at det tas tid fra flere fag. Da får alle lest. Dette er særlig viktig i ungdomsskolen – ellers er det noen som ikke leser i det hele tatt. Det er i tillegg blitt lagt inn i planen at det skal jobbes med begreper ukentlig - minimum ti begreper. Rektorene skal kunne etterprøve at dette blir gjort. Dette har gitt en mer lik praksis på skolene, og lesenettverket gir tips til hvordan skolene kan jobbe. Kommunen har bedre resultater enn tidligere. Når det gjelder hva som kjennetegner en god lesetest og hvilke elementer den bør inneholde er Dolva helt klar. Leselos er det optimale. Den viser hva eleven kan. Nasjonale prøver viser bare leseforståelse, men vi vet ikke hvorfor eleven sliter – om det er forståelsen, avkodingen eller strategiene. Leselos er optimalt, men læreren må vite hva som forventes.

Leselos kan og ivareta føringene om tilpasset opplæring. En elev som er på *grønt*, kan styre seg selv. Du kan også se svakheten. Veiledningsheftet er så godt utformet at om du har lest det kan du være trygg på at du er en god leselærer. Da kan du og fylle ut skjemaet. Det står ikke mye om vansker – og hvordan du skal finne dem, men det er det spesialpedagoger som tar seg av.

Dolva forstår godt at en elev som sliter med lesing ikke synes det er ok å lese på tid. Samtidig må elever lære seg at ikke alt er like greit – noe er vanskelig. Elevene må alltid få en begrunnelse på hvorfor de testes. At det er noe vi skal finne ut av, og se om det er andre og bedre måter for eleven å lære på. De må og få vite at det ikke forventes at de skal få til alt. Det hjelper. All testing er uetisk dersom den ikke følges opp. Bare eleven får vite hvorfor, har de ikke vondt av testing – samtidig kan stemningen rundt en testsituasjon variere fra lærer til lærer.

Når det gjelder tilpassede lesetester - og ulemper og fordeler rundt dette, svarer Dolva at lærerne i kommunen, gjennom «Rett bok til rett elev», har gode systemer på å finne rett nivå. De jobber med veiledet lesing og snakker om boknivåer fra 1 til 11. Skolene får hjelp av pedagogisk-psykologisk tjeneste for å komme i gang med denne nivådelingen, og nå går det stort sett av seg selv.

Sosioøkonomisk er kommunen gjennomsnittlig. Allikevel lå kommunen for første gang dette året likt med Akershus etter Nasjonal prøve i lesing på 5. trinn. I 2014 viste i tillegg en publisert undersøkelse at kommunen scoret høyt, sett i forhold til foreldrenes utdanningsnivå - på Nasjonale prøver. Dette er i følge forskning, den viktigste predikasjonen for prestasjon. Dette er de stolte av. Resultatene skyldes flinke lærere, et godt nettverk av engasjerte folk som følger opp og god systematikk, i følge Dolva.

Elevene bør testes én gang i året de første årene. Det er et minimum. Testing bør forekomme årlig, mener Dolva. Testing kan være «et spark bak» for å jobbe med lesing. Leslos jobbes med fra 1.- til 10. trinn. Det er ingen regler for hvor ofte man fyller inn i skjemaet. For de som er på *grønt*, gjentar man ikke utfyllingen. Dette gjentas kun med elever man følger tettere opp.

Avslutningsvis presiserer Dolva at det viktigste av alt er at kartleggingen følges opp av noe. Skolene her har blitt gode på dette nå. Vi er og blitt bedre til å analysere resultatene. Vi kan få tips av hverandre og dra hverandre opp dersom noen klassetrinn sliter. For lærerne representerer Dolva skoleeier, noe hun mener gjør at lærerne prioriterer å ha resultatene klare til rett tid. Dette har igjen gitt systematikk. Barnetrinnet er inne i september og januar, etter de nasjonale prøvene på vår og høst. Rektorene sier at dette er gull verdt. Dolvas oppgave er å hjelpe med å finne en forklaring på resultatene. Ved mye dårlige resultater får skolene tilbud om oppfølging fra pedagogisk-psykologisk tjeneste i en periode. Nå snakkes det mindre om de svake elevene og mer om lærerfaktoren ved svake resultater. For eksempel kan det ha vært mange vikarer i en klasse, eller opplegget rundt Leselos har ikke blitt fulgt opp.

6.4 Oppsummering

Jeg har i dette prosjektet gjennomført to dybdeintervjuer. Utvalget av informanter ble gjort på bakgrunn av *snøballmetoden*. I gjennomføringen av intervjuene er selve intervjuingen kjernen.

For å sikre et godt forberedt intervju har jeg valgt å ta utgangspunkt i Kvale og Brinkmanns syv stadier og satt dem i sammenheng med mitt prosjekt. Det tredje stadiet; *intervjuing*, har fokus på utarbeiding av en intervjuguide. Spørsmålene som er formulert i intervjuguiden er knyttet opp mot forhold jeg ønsker belyst for å kunne besvare min problemstilling.

Intervjuundersøkelsenes funn legges fram som en «fortelling» - en fra hver informant - der helheten i budskapet er vesentlig. Analysen av funnene går i hovedsak ut på å samle informasjonen i rett kategori – slik at funnene framstår ryddig og oversiktlig - uten at det går på bekostning av budskapet til den enkelte. Temaets egenart gir lite rom for tolking av utsagn, slik jeg ser det.

I intervjuet med Vigdis Refsahl fant jeg det interessant å høre hennes synspunkter i forhold til elevens opplevelse av å bli testet. Elevens fokus på å være «flink» kan føre til juks eller feilutvikling. Hun var og tydelig på at testing ikke bør brukes i politisk sammenheng for å fremheve kommuner eller skoler, da dette kan gi stress og «teaching for testing» i stedet for gode prosesser i leseopplæringen.

Etter intervjuet med Kari Precht Dolva fikk jeg innblikk i kommunens satsing på lesing. Deres arbeid fremstår som solid og velutprøvd, og det forundrer meg at ikke andre kommuner henter kunnskap herfra i arbeidet med egne leseplaner. Her tror jeg det er mye å hente. Jeg tror noe av grunnen til at de har lyktes så godt, er at de stadig har leseplanen - eller kvalitetssikringsplanen som de kaller den, oppe til vurdering. På denne måten holder de trykket oppe og kan gjøre endringer dersom det er hensiktsmessig.

Når det gjelder synet på vurdering av leseferdigheter og bruk av aldersnormert- og tilpasset testing, var informantene langt på vei enige. Begge deler er en nødvendighet for å sikre god leseutvikling.

I neste omgang vil funnene fra intervjuundersøkelsene - sammen med teori, danne utgangspunkt for oppgavens drøftingsdel, som presenteres i kapittel syv.

7. Drøfting

Jeg vil i dette kapitlet drøfte teori og funn fra intervjuundersøkelsene opp mot min problemstilling: *Hvordan planlegge testing av leseferdigheter der vurdering for læring og tilpasset opplæring står i fokus?*

Jeg vil følge oppgavens gang i drøftingen, slik at den teorien jeg først tok for meg er den jeg starter med. Allikevel, ser jeg at de ulike delene henger sammen og glir over i hverandre, slik at drøftedelen må sees på som en helhet. Jeg starter med de nasjonale føringene i styringsdokumentene og teori knyttet til *vurdering for læring og tilpasset opplæring*. Deretter tar jeg for meg teori knyttet til leseutvikling, leseopplæring og vurdering av leseferdigheter. Når det gjelder vurdering av leseferdigheter vil jeg presisere at min drøfting ikke omfatter den enkelte tests validitet og reliabilitet. Avslutningsvis tar jeg for meg teori knyttet til attribusjon og motivasjon. Funnene fra intervjuundersøkelsene vil trekkes inn i forhold til hvilke delområder som berøres. Deler av teorien som i mindre grad trekkes inn i drøftingen – mener jeg allikevel hører med i oppgavens teoridel, fordi de danner et bakteppe som er viktig for hvordan jeg, ut fra mine erfaringer, forstår temaet. Dette gjelder beskrivelsen av hvordan leseopplæringen og vurderingen av leseopplæringen foregår i egen kommune og ved egen skole.

Jeg er klar over at punkt 7.1 og 7.2 fremstår som lange, med mye sammenhengende tekst. Jeg har vurdert en oppdeling i underpunkter, men har kommet fram til at innholdets sammenheng og glidende overganger gjør dette problematisk. Jeg har allikevel forsøkt å holde en tydelig struktur på drøftingen, slik at den skal være grei å følge.

7.1 Vurdering for læring og tilpasset opplæring

Vurderingspraksisen i norsk skole har beveget seg fra å ha fokus på sortering av elevene, der individuelle hensyn ikke skulle tas, til dagens fokus på tilpassing og en vurderingspraksis med læring som mål. Allikevel, dukket det allerede på 1890 tallet opp formuleringer som *Like muligheter for alle* og vurdering av *Flid, fremgang og gode seder*, med fokus på fremgang og gode arbeidsvaner og bruk av ros og oppmuntring som middel for å oppnå dette. Slik jeg forstår dette, har tanken om tilpassing og en læringsfremmende vurdering til en viss grad vært tilstede i lang tid. Enda tydeligere ble det med Normalplanen av 1939 med formuleringen: *Det barnet ikke sjølv kan til* – der man ikke kunne gi dårligere karakterer for noe barnet ikke kunne lastes for. Dette var et viktig framstøt og kan kanskje betegnes som forgjengeren til *tilpasset opplæring* (Engh et al., 2007).

Johnsen (2006) skriver at testing tilbake i tid i hovedsak ble benyttet som dokumentasjon for overføring til institusjoner og evneveiskoler. I senere tid har testing ofte blitt brukt i forbindelse med utredninger fra pedagogisk-psykologisk tjeneste og for å dokumentere behov for spesialundervisning (Fuglseth & Skogen, 2006). Selv om hensiktene var gode har testing ofte blitt assosiert med uetiske holdninger, noe som fokuserer på svakheter og er stigmatiserende. Spørsmålet blir om man i en testsituasjon skal fokusere på svakheter eller styrker hos barnet? Det økende fokuset på tilpassing, og føringene om at denne skal sees i lys av elevenes evner og forutsetninger, samt bidra til opplevelse av inkludering, krever en balanse mellom mestring og kravene skolen stiller. Jeg tror at Johnsen er inne på noe vesentlig her. Dersom en test skal kunne vise hva et barn faktisk mestrer, må en viss grad av tilpassing finne sted.

Med folkeskoleloven i 1959 ble det framhevet at en for utstrakt bruk av kvantitativ vurderingsform kunne virke uheldig, fordi konkurranseelementet denne formen førte med seg kunne bli styrende for undervisningen (Engh et al., 2007). Herfra kan det trekkes en parallell til dagens bruk av testresultater i lesing. I følge Refsahl får vi et problem i klasserommet dersom resultatene brukes politisk - ved at skoler som scorer bra løftes fram. Dette kan gi «Teaching for testing» og økt stress, som igjen kan føre til at de svake leserne blir svakere – fordi det fokuseres på å øve til testene framfor å ha fokus på gode prosesser i leseopplæringen.

Konkurranseselementet dukker fort opp dersom man som lærer ikke forklarer hensikten med testene godt. Det kan for enkelte føre til prestasjonsangst og i verste fall feilutvikling, som en følge av unøyaktig lesing og slurv – fordi man blir så oppsatt på å prestere godt.

Dolva, fremhever også viktigheten av å begrunne godt for elevene hvorfor man tester og at det ikke forventes at alle skal få til alt.

Vurdering av leseferdigheter som et konkurranseselement, enten det gjelder skoler og kommuner i mellom, eller opplevelsen av konkurranse elevene i mellom – kan virke negativt for læring og utvikling. Her må det utøves klokskap i bruken av resultatene og i gjennomføringen av testingen - og klokskapen fordrer kunnskap om leseutvikling. På den ene siden skal resultatene fra testingen fram i lyset – da resultatene kan gi viktig informasjon både på systemnivå og om den enkeltes utvikling på individnivå. Samtidig må man være bevisst på hva sammenligning av resultater kan medføre av negative konsekvenser.

Loverket er ganske klart når det gjelder barn og unges rett til en tilpasset opplæring. I Opplæringslovens §1-3 sies det tydelig; det å ha kunnskap om elevens forutsetninger og nivå, er en forutsetning for å lykkes. Dette videreføres i KL06 der det blant annet hevdes at opplæringen skal være i samsvar med lover og regler og tilpasset lokale og individuelle forutsetninger og behov. Alle skal oppleve mestringsglede og kunne nå målene sine. Tilpassing, er i følge KL06 et grunnleggende element i fellesskolen. Kjennetegn på tilpassing er variasjon i lærestoff, arbeidsmåter, læremiddel, organisering av og intensitet i opplæringen. KL06 konstaterer at elevenes utgangspunkt er ulikt, de bruker ulike strategier og har ulik progresjon i arbeidet mot målene(Kunnskapsløftet, 2006).

I «Prinsipp for opplæringa» fra KL06 ligger *Læringsplakaten* som blant annet gir føringer om skolens plikt til tilrettelegging og tilpassing samt stimulering av lærelyst. Her fokuseres det på å gi alle elever like gode forutsetninger til utvikling av evner, og at vurdering og veiledning skal styrke motivasjonen for videre læring. Dette anerkjenner ulikheten i forutsetningene, men presiserer retten til å få like gode betingelser for læring gjennom tilpassing og tilrettelegging(Kunnskapsløftet, 2006).

Jeg finner det interessant å se tydeligheten på den ene siden i lovverket og det mer diffuse på den andre siden. Det fastslås med stor tydelighet at tilpassing er en vesentlig forutsetning for å lykkes med læring. Samtidig kjennetegnes tilpassingen på en utydelig måte. *Variasjon* fremheves som et nøkkelord for tilpassing. Forskningslitteraturen fokuserer i stor grad på sammenhengen mellom mestring og selvoppfatning som påvirkningskraft for motivasjon og læring (Skaalvik & Fossen, 1995). Dette fordrer tilpassing ut fra elevens nivå, slik jeg forstår det. Om man som skoleeier skal kunne hake av for at den lovpålagte tilpassingen har funnet sted kun med bruk av med bruk av variasjon i opplæringen, uteblir langt på vei intensjonen med tilpassing. Etter min mening, kan i bestefall variasjon gjøre at man av og til treffer bedre innenfor den enkeltes sterke sider, for eksempel ved bruk av praktiske oppgaver, men variasjonen i seg selv gir vel ikke nødvendigvis tilpassing ut fra forutsetninger og nivå?

Læringsplakatens fokus på mestring forutsetter tilpassing. Det sier seg selv at man ikke kan forsere det nivået man faktisk er på om mestringen skal være reell. Mestring gir igjen motivasjon for videre læring og evne til utholdenhet i læringsarbeidet. Her kommer det store dilemmaet inn i forhold til tesing av leseferdigheter, slik jeg forstår det. Dagens screeningtester som benyttes ved individuell testing i en gruppesituasjon, er i stor grad aldersnormerte. Aldersnormering utelukker tilpassing.

Helle fremhever motivasjonsbegrepets to sentrale deler; motivasjon som igangsetter og som opprettholder av en aktivitet (Helle, 2007). Når det gjelder utvikling av leseferdigheter tror jeg at de aller fleste barn har en iboende nysgjerrighet på skriftspråket, som en naturlig videreføring av det muntlige språket. Dette ser vi blant annet gjennom barns bruk av skriftlignende kruseduller i barnehagealder, etter hvert bokstavgjenkjenning og gjenkjenning av logoer - som for eksempel logoen til «Mc Donald's» gjennom logolesing. Dermed ligger utfordringen ikke i igangsettingen av leseutviklingen, men snarere i opprettholdelsen av den, slik jeg ser det. For dem som trenger mye tid på å nå de ulike stadiene i leseutviklingen, vil det å opprettholde motivasjonen bli krevende. Det er av vesentlig betydning at barnet får tilstrekkelig med tid til å mestre hver fase i leseutviklingen (Mørk & Moløkken, 2015). Om barnet har kommet på det 3. stadiet i leseutviklingsmodellen, der barnet fortsatt er avhengig av å lydere, vil det være lite motiverende å skulle testes på det 5. stadiet - som forutsetter automatisk ordgjenkjenning

og fokuserer på forståelse. Muligheten til å mestre uteblir langt på vei. Dette kan igjen føre til feilutvikling i form av «gjettesing» eller i verste fall resignasjon.

I modellen for den nærmeste utviklingssonen (Imsen, 2005), ligger det og en idé om tilpassing. Selv om Vygotsky ikke bruker begrepet *tilpassing* direkte, ligger det slik jeg forstår det, implisitt i teorien hans. Enten oppgaven barnet skal utføre ligger innenfor området der barnet kan operere på egenhånd, eller i området der barnet kan arbeide sammen med en voksen – vil et barns utviklingszone være unik for det enkelte barnet. Dermed må tilpassing finne sted før barnet kan forsøke å løse oppgaven. Lettere oppgaver, der barnet skal arbeide på egenhånd - og litt vanskeligere der barnet skal samarbeide med en voksen. Blir oppgaven ikke tilpasset og lagt utenfor utviklingssonen - blir oppgaven meningsløs enten den er for vanskelig eller for lett, i følge Vygotsky. Om dette skal tolkes helt bokstavelig – vil også oppgaver i forbindelse med testing av leseferdigheter være meningsløse om de er for vanskelig eller for lette – dersom de skal være læringsfremmende, slik jeg forstår det. Allikevel, kan resultatet av en testing som ikke er tilpasset, brukes til å finne rett nivå innenfor barnets nærmeste utviklingszone, og dermed ha en funksjon innenfor vurdering for læring. I forhold til utvikling av leseferdigheter kan man for eksempel finne ut av hvor i prosessen barnet befinner seg – eller på hvilken fase i leseutviklingsmodellen de befinner seg i. Leselos-skjemaet fra Lesesenteret i Stavanger, som Dolva viser til, kan og brukes som rettesnor for å finne rett nivå i utviklingen. Når dette er funnet blir det viktig å gi barnet nok tid til å mestre de ulike fasene, slik at utviklingen kan opprettholdes.

Både Refsahl og Dolva understreker at aldersnormerte lesetester er helt nødvendig. Bare ved bruk av slike kan man vite noe om hva som forventes av leseferdigheter på et gitt alderstrinn. I følge Refsahl har slik screeningtesting en todelt funksjon. Man får et overblikk over gruppa og man kan oppdage elever man må se nærmere på. I tillegg hevder hun at man som lærer kan se på leseferdighetene til den enkelte med et mer objektivt blikk ved bruk av slike. Lesetestene kan da brukes som en korreksjon på det du allerede vet om eleven. Samtidig hevder hun at de aldersnormerte testene sier lite om hva en elev sliter med og at det kan være vanskelig å se en utvikling. Da må man kanskje gå ned i aldersnivå.

Dolva hevder at den aldersnormerte lesetestingen er en viktig kvalitetssikring for eleven. Bare på den måten kan man sikre at ikke en elev blir skadelidende for eksempel på grunn av en dårlig opplæring i år etter år. Dersom en elev sliter skal tiltak iverksettes, enten det er eleven som trenger noe ekstra, eller det er læreren som trenger veiledning i forhold til leseopplæringen.

På den ene side trenger man altså aldersnormert testing for å få et overblikk på systemnivå og for å kunne vite hva som forventes av ferdigheter for den enkelte på et gitt alderstrinn. Samtidig godtar man at en andel av elevene da vil oppleve prestasjonsangst, stress eller manglende opplevelse av mestring som en følge av manglende tilpassing. Dette er i følge professor og overlege Diseth ved Rikshospitalet, et økende problem (Brøyn, 2016). Både Refsahl og Dolva mener at de negative konsekvensene langt på vei kan oppveies dersom man forklarer hensikten med testingen godt. Dolva presiserer og viktigheten av at all testing må følges opp – ellers er den uetisk. Testingen bør heller ikke forekomme for ofte. En gang per år er nok, er begge enige om.

Slik jeg forstår dette, forsvarer man den manglende tilpassingen i vurderingen med at målet med den er tilpassing. Dermed tenker man at denne typen vurdering også faller inn under vurdering for læring – fordi resultatene skal brukes i læringsøyemed, blant annet til tilpassing og iverksetting av tiltak. Slemmen understreker at det på barnetrinnet kun er lov med underveisvurdering. Underveisvurderingen defineres som en planlagt prosess der målet er å tilpasse undervisningen for å gi økt læring (Slemmen, 2015). Dette underbygger Refsahl og Dolvas tanker om nødvendigheten av aldersnormert testing.

Både Refsahl og Dolva er imidlertid enige om at aldersnormerte tester alene ikke er nok for å kunne følge opp leseutviklingen til den enkelte. Kvalitativ testing, eller observasjon av den enkelte elev på tomannshånd er nødvendig – spesielt dersom eleven scorer svakt på screeningen. Først på dette planet kan man snakke om tilpassing i vurderingen av leseferdighetene – der man er nødt til å teste eleven på rett nivå for å kunne finne ut av hvor i utviklingen vanskene oppstår. Det er kanskje i denne typen testing, og ikke minst i tiltakene etter testingen, at vi kan dra nytte av Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen.

Kort oppsummert kan man si at hyppigheten av den aldersnormerte testingen, forklaringen eleven får i forkant av testingen og bruken av resultatene - langt på vei er avgjørende for om denne typen testing kan sies å falle inn under vurdering for læring, i følge mine informanter. Dersom testingen foregår oftere enn en gang per år, forklaringen i forkant er mangelfull eller uteblir – slik at konkurranseelementet kommer inn, og resultatene i tillegg benyttes til å sammenlikne «flinke» og «mindre flinke» elever og skoler, kan vurderingen tvert i mot virke hemmende for læring.

Når det gjelder lovverkets føringer, finner jeg en tydelighet på den ene siden og samtidig en utydelighet i hva som egentlig forventes på den andre siden. Dette er spesielt synlig i forbindelse med forventningene til hva en tilpasset opplæring egentlig innebærer. Dette gir rom for ulike tolkninger fra skoleeier til skoleeier, noe som ikke nødvendigvis gagnar elevene. Jeg finner forskningslitteraturen langt tydeligere i sitt språk. Ikke minst tar denne for seg hvordan mestring og erfaringer med mestring kan påvirke den enkeltes utvikling og læring. Dette presiseres blant annet av Skaalvik og Fossen, som hevder at manglende differensiering og tilpassing gir rom for færre mestringserfaringer for de svake elevene. I tillegg hevder de at den *sosiale selvoppfatningen*, hvordan andre ser på deg som person, blir tillagt stor betydning av elevene selv (Skaalvik & Fossen, 1995). Det å bli sett på som dum kan føre til uønsket atferd – som ikke fremmer læring. Manglende tilpassing gir i større grad rom for sammenligning med andre, og det å akseptere seg selv - å ha tro og trygghet på seg selv, preges ofte av skoleprestasjoner. Det å legge til rette for positive vurderinger fra andre, både elever og lærere er derfor viktig. En tilpasset opplæring gir i tillegg til mestringserfaringer en mulighet for dette.

Kanskje er de ovenfor nevnte forholdene undervurdert i dagens vurderingspraksis? Kanskje glemmer man i iveren etter å kartlegge og undersøke - hvordan enkelte kan utvikle negative mønstre i forhold til egen utvikling og læring, når tilpassing og dermed muligheten for mestring uteblir? Selv om intensjonene er aldri så gode – er det vel til syvende og sist utfallet for den enkelte som bør være i fokus?

7.2 Leseutvikling og vurdering av leseferdigheter

Kort fortalt kan man si at leseutviklingen består av ulike faser som bygger på hverandre. Man må mestre ett nivå før man kan gå videre til det neste. Dersom man forsøker å forsere denne utviklingen kan stagnasjon eller feilutvikling bli resultatet (Mørk & Moløkken, 2015).

Språkutviklingen går parallelt med leseutviklingen og er vesentlig for leseforståelsen, samtidig skal det rent lesetekniske; lytte ut lyder, stavelser og opparbeide seg et høyt antall automatiserte ordbilder finne sted. Leseutvikling forutsetter leseopplæring.

Når det gjelder forholdet mellom leseopplæringen og vurdering av leseferdigheter mener Refsahl at det må være samsvar. Hun skiller mellom screeningtester i gruppe og kvalitativ vurdering av leseferdigheter på tomannshånd. Ved leseopplæring i gruppe kan resultatene brukes til å finne tekster på rett nivå, jobbe med ordavkoding, språkforståelse, lesestrategier og leseflyt. Alt ettersom hva som behøves. Man må forstå hva man måler for så å gå tilbake å undervise der. Her forstår jeg at Refsahl sikter til resultatene fra screeningtestene. Etter testing på tomannshånd kan man iverksette tiltak på individnivå ved behov. Dette er hele vitsen med testing; tilpasset opplæring og tiltak for de som trenger det. Hun sier videre at man må skille mellom det man måler og det man underviser i - at man måler effekten av undervisningen. Tester gir informasjon om noe bør følges ekstra nøye opp. Om en lesetest virker positivt på læring og utvikling avhenger av hvordan man bruker resultatene, men en elev kan bli skadet av testing ved at stress oppstår.

Jeg tror at en av fallgruvene med testing ligger i det Refsahl betegner som «Teaching for testing». I stedet for å være trygg på at resultatene kommer om man jobber godt med de ulike elementene i leseutviklingen og ha gode prosesser på det – begynner man i stedet å øve febrilsk til testene - for eksempel ved å øve på gammelt testmateriell. Ved å fokusere på dette mister man fokuset på de ulike fasene i leseutviklingen og det kan oppstå «hull» i utviklingen nettopp fordi fasene bygger på hverandre. Selv har jeg brukt tid med elevene til å øve til de nasjonale prøvene i lesing. Jeg vet at disse testene oppleves som krevende for mange og har forsvart tidsbruken med at jeg ønsker at elevene skal få mulighet til å mestre, noe de er bedre rustet til når de kjenner spørsmålsformene og hva de skal testes i. Jeg mener fremdeles at dette er «innenfor», bare man ikke bruker for mye tid på dette. Jeg kjenner til skoler der man bruker mesteparten av tiden fra august til oktober på 5. trinn til

forberedelser til de nasjonale prøvene i lesing, engelsk og regning. Dette er ikke bare sløsing av verdifull tid og gir rom for feilutvikling, men gir etter min mening også signaler til elever og foresatte om at det å prestere på de nasjonale prøvene er det viktigste man gjør på skolen den høsten. Dette kan gi prestasjonsangst og stress – noe som ikke fremmer læring, men tvert i mot virker hemmende på utviklingen til enkelte. Dette bekreftes som tidligere nevnt av professor og overlege Diseth ved Rikshospitalet, som anslår at rundt 10-15% av dagens barn og unge opplever plager knyttet til krav som ikke er tilpasset evner, alder eller nivå – i en slik grad at de trenger hjelp av helsevesenet. Testing utgjør - i følge Diseth - en vesentlig del av disse kravene (Brøyn, 2016). Dette er tall som styrker min oppfatning om at vurdering - i form av testing – kan virke hemmende for læring, slik praksisen er ved mange skoler i dag.

De nasjonale prøvene i lesing bygger på et metodegrunnlag der det er mye fokus på selve målingen og utregningen av poeng. Dette skal sikre at målingene kan sammenliknes fra år til år og gi et robust system som gir pålitelig og nyttig informasjon. Mye av dette testgrunnlaget er hentet fra metoder brukt i internasjonal testing gjennom mange år. De nasjonale prøvene er laget blant annet for å avdekke de svakeste 15-20% av elevene, som vil score lavt på prøvene - slik at tiltak kan settes inn. Prøvene er også laget for at de sterkeste leserne skal ha noe å bryne seg på. Dermed er det forventet at en gjennomsnittselev vil klare omtrent 60% av oppgavene. I 2009 var det kun 11 av 58 000 elever som hadde alt rett på leseprøven for 8. trinn (Roe, 2010).

Når man ser på slike formuleringer, og de kalkulerte forventningene i forhold til det å lykkes på de nasjonale prøvene, er det vanskelig å finne spor av *vurdering for læring og tilpasset opplæring*, slik jeg ser det. Det er tankevekkende at det er den samme instansen, Utdanningsdirektoratet, som står ansvarlig for begge deler. Det å godta at ytterpunktene i en elevgruppe født innenfor det samme året - skal testes ut fra helt like betingelser, når så mange som 20% forventes å mislykkes totalt, og ikke en gang en promille av elevene klarer alt - er en interessant vurdering. Er det nødvendig å utsette de svakeste leserne for et slikt nederlag gjentatte ganger, når forskningen tydelig sier noe om hvordan dette kan påvirke den enkelte i negativ retning?

Kulbrandstad, hevder at hensikten med de nasjonale prøvene er å hjelpe den enkelte lærer med å følge med i de svakes prestasjoner (Kulbrandstad, 2003). Her dukker et annet interessant spørsmål opp. Hvordan kan man følge utviklingen i de svakes prestasjoner når prøven er laget slik at utviklingen ikke slår ut på prøven? En elev som stadig befinner seg i prøveklasse 1 – der det forventes at 15-20% av eleven ligger, kan ha gjort store framskritt i sin utvikling uten at det kommer fram, fordi prøven er for vanskelig. Når de nasjonale prøvene på 5., 8. og 9. trinn i lesing tillegg kommer i en alder der elevene kanskje er på sitt mest sårbare, er det etter min mening naivt å tenke at dette ikke kan være til skade. Det framheves av Roe, som har vært med på å utvikle de nasjonale prøvene i lesing, at de kun skal sees på som et supplement til den samlede vurderingen av leseferdigheter. Videre hevder hun at det å sammenlikne prestasjoner kan gi et inntrykk av nivå, som igjen kan brukes til å hjelpe eleven - både ved at man forstår hva eleven sliter med og ved bruk av veiledningsmateriell.

Når det gjelder internasjonal testing har jeg trukket fram PIRLS som et eksempel, da denne også har vært gjennomført i Norge på 5. trinn i 2016. PIRLS kjennetegnes blant annet av at den tester evnen til å hente ut informasjon, trekke slutninger, tolke og sammenholde informasjon, samt vurdere språk, innhold og virkemidler i teksten (Lesesenteret, 2016). Denne typen testing krever kompetanse, som i følge Refsahl går langt utover lesing. Den krever evne til kritisk tenking, noe som ikke hører hjemme i en test på mellomtrinns-nivå. Hun hevder at det bør brukes mer banale tekster ved testing, slik at man kan vite om det er lesingen eller manglende fagkunnskaper som er problemet. På dette punktet deler jeg Refsahls syn, men registrerer at testkulturen i forbindelse med testing av leseferdigheter oppover i alder, langt på vei tester andre forhold enn det rent lesetekniske og det som handler om forståelse. Dette ser ut til å prege internasjonal testing og. Konkurransesementet i testingen går nå også mellom land og verdensdeler, spørsmålet er om det er hensiktsmessig.

Hagtvedt, Frost og Refsahl hevder at en godt utformet lesetest bygger på erfarne fagfolks kompetanse og erfaring og at man ved innsiktsfull analyse kan få informasjon om skjulte forhold. De hevder videre at en test ikke er dekkende nok, og at man for å få en valid forståelse i tillegg trenger kartlegging som intervju, observasjon eller lærer- og elevlogger.

De hevder og at testers pedagogiske verdi er noe fagfolk er uenige om og at noen mener at testing i seg selv er med på å bedre leseferdighetene. Selv mener de at fokuset på testing ikke må gå på bekostning av de gode prosessene i leseopplæring – som skal ligge til grunn for gode resultater. Feil bruk av tester kan gjøre elever og læringsmiljøer skadelidende (Hagtvet et al., 2014). Dette synet rimer med funn jeg har gjort i mine undersøkelser. I følge Refsahl skal man være oppmerksom på elevens opplevelse i alt man gjør, spesielt ved testing. Ved hyppig testing og bruk av stoppeklokke uten forklaring, kan konkurranseelementet komme inn og fokuset på prestasjon kan føre til at noen gir opp. Samtidig synes jeg det er et tankekors at bruken av testresultatene, gjennomføringen av testingen og informasjonen til elevene i forbindelse med testingen i stor grad er opp til den enkelte kommune, skole og lærer. Mye tyder på at det er nettopp her en av kildene til stress, feilutvikling og stagnasjon ligger.

Dolva representerer en kommune som slik jeg forstår det, har kommet langt i forhold til å ha gode systemer for utvikling og vurdering av leseferdigheter. Kommunen gjennomfører på barnetrinnet de obligatoriske nasjonale prøvene på 1.-3. trinn og på 5. trinn. I tillegg benytter de Leselos – et observasjonsskjema for leseferdigheter som følger hver elev, der den enkelte lærer fyller inn hvilke elementer innenfor lesing eleven mestrer eller ikke mestrer. Dette skjemaet sikrer langt på vei at det er samsvar mellom leseopplæringen og vurderingen av leseferdighetene. Skjemaet gir, slik jeg har forstått det, mulighet for tilpassing til den enkelte – og dermed god informasjon om hvilke områder og på hvilket nivå lesingen blir vanskelig. Gjennom tilpassing gis det ikke minst også rom for mestring. Leselos-skjemaet, samt de nasjonale prøvene er nedfelt i kommunens kvalitetssikringsplan for språk- lese- og skriveferdigheter. Skjemaet gir grunnlag for både individuell tilpassing i opplæringen og leseopplæring i gruppe. Leselos-skjemaet er ikke normert og det føres ikke noen poeng, men det fungerer som et dynamisk kartleggingsverktøy.

Det virker på meg som om denne kommunen har funnet en god balanse mellom aldersnormert og tilpasset vurdering av leseferdigheter. Jeg vil anta at elevene her i mindre grad opplever stress knyttet til vurdering rett og slett fordi det er mindre av den. Allikevel tror jeg det viktigste denne kommunen har fått til, er tiltakene knyttet til vurderingen. For det første er det obligatorisk for alle skoler og lærere å følge undervisningsopplegget knyttet

til Leselos. Det er og obligatorisk å benytte et fastsatt antall minutter på leseopplæring hver uke. Og ikke minst har alle elever som scorer lavt på fire av delprøvene på de nasjonale prøvene på 1. og 2. trinn, krav på lesekurs. Dette er helt i tråd med idéen om «tidlig innsats» som i følge Axelsen, avdelingsdirektør for Statped, er nøkkelen til å fange opp dem som trenger hjelp. Hun hevder at tidlig innsats kan hindre skjevutvikling, forbygge sosiale vansker, lærevansker og andre forhold som kan føre til frafall i skole- og arbeidsliv(Axelsen, 2015). Forskningsrapporten «Språk, stimulans og lærelyst hele veien» av 2010, konkluderer med det samme og ser på «tidlig innsats» som en del av en helhetlig tilnærming til frafallsproblematikken. Selv om denne rapporten er syv år gammel er frafallsproblematikken fremdeles aktuell i den videregående opplæringen. Det viser seg og at de yrkesfaglige utdanningsprogrammene er mest utsatt for frafall(Utdanningsforbundet, 2017).

Frost hevder at det er en klar tendens til at de som sliter med lesingen ved begynnelsen av 2. trinn også sliter ved utgangen av 5. trinn. I følge Frost taler dette for å sette inn tiltak så for man ser at en elev henger etter(Frost, 1999). Med tanke på hvilke ressurser som settes inn i forhold til frafallet i den videregående opplæringen i dag - er dette også et tankekors. Kanskje kunne man med en brøkdel av ressursene ha fått elevene på rett kurs igjen om man grep inn tidligere? Ikke minst ville elevenes opplevelse og erfaringer av nederlag ha vært betydelig redusert om man grep inn i tidlig alder – noe som kan gi store gevinster både faglig og sosialt for den enkelte og for samfunnet generelt, slik jeg ser det.

Lesekursene som tilbys er omfattende - og i følge Dolva det beste tilbudet en elev som sliter i den tidlige fasen av opplæringen kan få. Dersom eleven etter endt lesekurs fremdeles sliter – henvises de direkte til pedagogisk-psykologisk tjeneste for videre utredning.

I tillegg til opplegget rundt Leselos, har kommunen et prosjekt som de kaller «Rett bok til rett elev». Dette går kort og godt ut på å sikre at hver elev leser i en tilpasset bok – noe som i følge teorien er helt avgjørende for utvikling av gode leseferdigheter. Bruk av tilpassede tekster, der minst 90% av ordene er kjent for eleven og kun 5-10% er ukjent og krever lydering – er en tilpasset tekst i følge Refsahl og Dolva. Det samme presiseres i vår egen kommunes leseplan(Sandholt, 2011). En tilpasset tekst ligger i elevens *nærmeste utviklingszone*(Imsen, 2005) og det er her man skal jobbe. Eller man kan si at den ligger i

flytsonen, der man har funnet balansen mellom utfordring og trygghet(Helle, 2007). En tilpasset tekst tar hensyn til hvilket stadium i *leseutviklingsmodellen* barnet befinner seg på(Mørk & Moløkken, 2015).

Viktigheten av tilpassing er godt dokumentert i teorien – kanskje spesielt i forbindelse med utvikling av leseferdigheter. Om jeg forstår *Whole-language-tradisjonen* rett(Frost, 1999) – er det også her et fokus på rett bok i opplæringen. Det sier seg selv at meningsinnholdet, som denne tradisjonen forfekter, er avhengig av at man treffer rett nivå på det som leses. Det er min erfaring at dette er godt innarbeidet i skolen og at bruk av felles leseverk for hele klasser i liten grad forekommer i dag. Om jeg skal forsøke å se på dette med elevens øyne - tenker jeg at det må oppleves som underlig at denne linjen ikke føres videre i vurderingen. Man øver på et nivå og testes på et annet, enten man leser bedre - eller dårligere enn forventet for alderen. På dette området er det etter min mening et manglende samsvar mellom leseopplæringen og vurderingen av leseferdigheter – men det aksepteres langt på vei at det er slik, fordi målet allikevel er å styrke opplæringen og utviklingen til den enkelte.

Dolva og Refsahl er langt på vei enige om hensikten med testing av leseferdigheter, bruken av normerte og tilpassede tester, skadevirkninger ved feilbruk av testing og viktigheten av samsvar mellom leseopplæringen og vurdering av leseferdigheter. Når det gjelder hva som kjennetegner en god lesetest og hvilke elementer en lesetest bør inneholde fremhever Refsahl at det på mellomtrinns-nivå er nødvendig med en test som går på ren ordavkodning - for eksempel «Ordkjedetesten» utviklet av Høie og Tønnesen fra 1997. Denne måler automatisert ordavkodning. Denne typen test synes å rime med *Phonics-tradisjonen* når det kommer til fokus på automatisering, uten at meningsinnholdet i seg selv er av betydning. «Ordkjedetesten» har helt klart noe konstruert og over seg, der en mengde ord er slått sammen og tatt ut av sammenhengen. «Ordkjedetesten» er beregnet brukt fra 3. trinn og opp til 10. trinn. Da den fokuserer på automatiserte helord – skal man kanskje være varsom med å bruke denne på de svake leserne på de laveste trinnene – da lesing av helord kan føre til gjetting, som er en avsporing fra leseutviklingen i følge fagteamet for lese-og skrivevansker ved Statped sørøst(Refsahl et al., 2016).

«Ordkjedetesten» bør kombineres med en test som viser tekstforståelse. Disse testene bør ikke være for hukommelsesbaserte eller for krevende i sin form slik at de krever et spesielt godt minne eller evne til kritisk tenking. Da er det ikke lenger leseforståelsen man tester, men andre ting. I forbindelse med testing av tekstforståelse tenker jeg at det samsvarer godt med fokuset på leseforståelsesstrategier i leseopplæringen. Det å for eksempel benytte BISON strategien, vil være en nyttig måte å angripe en tekst på også i forbindelse med testing. Denne strategien kan og hjelpe de svake leserne til å klare å hente ut det viktigste i en tekst, og den hjelper eleven til å jobbe effektivt og tidsbesparende, noe som er nyttig å kunne også i forbindelse med testing.

Uansett vil en screeningtest alene mangle informasjon i forholdt til å kunne hjelpe dem som sliter, i følge Refsahl. Hun sier videre at det er greit å skille mellom ulike teksttyper ved testing av forståelse – tekster som krever litt forskjellig tenkning. Dolva hevder det er viktig at man er bevisst på hva man tester en elev for, og at en test må inneholde de elementene man tester ut. Mange tester går på leseforståelse – men de vil være dårlig egnet dersom det er språket til eleven som er problemet, for eksempel ved minoritetsspråklige elever. Det er viktig å finne ut av ordavkodingen for elever på mellomtrinnet. Leselos –skjemaet dekker alle de vesentlige elementene i lesing – også avkoding. Leselos er derfor det optimale – da Leselos viser hva eleven kan, i følge Dolva.

Hagtvedt et al. hevder at man for å avdekke en elevs selvstendige mestringsnivå i lesing og staving kan anvende lese- og staveprøver rettet mot enkeltord, setninger og sammenhengende tekst. De nevner og «Ordkjedetesten» som egnet i forhold til dette sammen med Carlsten fra 2002 og STAS-prøven utviklet av Klinkenberg og Skaar fra 2003. Gjennom disse testes elevens ordavkoding, lesehastighet og forståelse samt ortografisk og fonologisk ordavkoding gjennom staving av lydrette og ikke lydrette ord (Hagtvet et al., 2014). Den sistnevnte minner mye om Johnsens Ordiktat, som benyttes som en av deltestene i vår kommune.

Kulbrandstad hevder at kvaliteten på spørsmålene i en test som måler leseforståelse er vesentlig. Hun skiller mellom bokstavelig forståelse, der svaret står direkte i teksten og inferensspørsmål, som krever at leseren tar egne slutninger og leser aktivt mellom linjene

for å forstå innholdet. Det sistnevnte er i følge Kulbrandstad, det som viser om en elev har forstått innholdet og som skiller mellom nivåer av forståelse (Kulbrandstad, 2003).

Kulbrandstad poengterer viktigheten av spørsmål som ikke bare er hukommelsesbaserte, på linje med Refsahl. Hun hevder at elevenes evne til selvstendig tenkning er en viktig faktor når det gjelder graden av forståelse. Refsahl poengterer på sin side at det er viktig at ikke det er graden av evne til kritisk tenkning og fagkunnskap som skal måles, men leseforståelsen. Det er altså viktig med en balansegang her, slik jeg forstår det.

Hagtvedt et. al., nevner Carlstens leseforståelsestester som egnet til å avdekke lesehastighet og forståelse. Refsahl hevder på sin side at Carlstens-tester er lett å jukse på, ved at elevene finner strategier for å besvare spørsmålene uten å ha lest hele teksten. Hun hevder og at det er feil å fokusere på tempoet i leseutviklingen. Tempoet kommer av seg selv gjennom gode leseprosesser. Fokus på tempo kan føre til stress og feilutvikling. Dolva hevder det samme om Carlstens tester både når det gjelder muligheten for å jukse og fokuset på lesehastigheten. Hennes kommune har av de samme grunner som Refsahl nevner, fjernet lesehastighet som et parameter for gode leseferdigheter. Lesehastighet er i følge Dolva avhengig av den enkeltes kognitive stil, og kan variere. Dette bifaller, i følge Dolva, Lesesenteret i Stavanger.

Om jeg ser bort fra de nasjonale prøvene i lesing, finner jeg ikke de store motsetningene i synet på hva som kjennetegner en god lesetest og hva man dermed bør fokusere på i planleggingen av en testsituasjon. Det virker som om det i forskningsmiljøene rundt lesing hersker stor grad av enighet, slik jeg ser det. Allikevel er det flere ting man skal være oppmerksom på for å lykkes i planleggingen. Noe går direkte på innholdet i testene andre forhold går på informasjon rundt testingen og selve gjennomføringen samt bruken av resultatene og tiltakene som en følge av testingen. Når det gjelder de nasjonale prøvene i lesing virker det på meg som om det er andre ting enn den enkeltes leseutvikling som er i fokus, selv om man forsøker å forsvare prøvene ut fra hensynet til læring og utvikling.

Mine informanter; Dolva og Refsahl har ulikt praksisfelt og gir til sammen et nyansert syn på viktige forhold ved utvikling og vurdering av leseferdigheter, etter min oppfatning. Refsahl på nasjonalt nivå, med et særlig fokus på de som strever med lesingen og Dolva på

kommunalt nivå, med oversikt over utvikling og vurdering på et antall skoler. Dolvas beskrivelse av forholdene i sin kommune er ganske annerledes enn i min kommune, der styringen fra kommunalt hold er langt mindre omfattende og førende i forhold til den enkelte skoles praksis. Dette kan tyde på at det er store ulikheter fra kommune til kommune.

7.3 Motivasjon og attribusjon

Avslutningsvis vil jeg ta for meg områdene *motivasjon* og *attribusjon* og drøfte disse opp mot min problemstilling. Selv om motivasjonsbegrepet ikke er nevnt direkte i problemstillingen – ligger det implisitt i *vurdering for læring og tilpassing* i forbindelse med vurdering av leseferdigheter, slik jeg ser det. Den enkeltes *attribusjonsstil* kan i stor grad kan prege utviklingen av leseferdigheter, blant annet gjennom erfaringer rundt testing. Jeg vil derfor trekke fram dette området i drøftingen. Jeg vil underveis trekke linjer til Wadels *flytzone* og sette denne i forbindelse med leseutviklingen.

7.3.1 Motivasjon

Som tidligere nevnt er motivasjon for læring og læringsstrategier et område som omtales i KL06 under Læringsplakaten. Her presiseres det at vurdering og veiledning skal være med på å styrke motivasjonen for videre læring og at elevene gjennom opplevelser av mestring styrker evnen til å holde ut i motgang og medgang (Kunnskapsløftet, 2006). I forhold til det å lære å lese er det særlig den siste delen - spesielt om man opplever å slite med lesingen, som kan by på utfordringer. Helle hevder at læring er avhengig av en balanse mellom utfordring og trygghet. Denne balansen er tydeliggjort i Wadels flytzone fra 1989 (Helle, 2007). En opplevelse av reell mestring fordrer derfor, slik jeg forstår det, at oppgaven er tilpasset slik at eleven kan jobbe i *flytsonen* mellom ferdigheter som allerede er lært og nye utfordringer. Dersom utfordringen uteblir blir oppgaven for lett og dersom utfordringen er for stor, blir oppgaven for vanskelig. Begge ytterpunkter blir galt i forhold til opplevelse av mestring. Manglende forventning til mestring og hva det i seg selv kan gjøre med forutsetningene for å lære, kommer jeg inn på litt senere.

Refsahl kommer inn på motivasjon i forbindelse med testing av leseferdigheter. Hun hevder at en elev gjennom individuell testing kan bli motivert av å se egen utvikling. Samtidig kan

det motsatte skje dersom eleven stadig opplever å ha laveste score. Det kan oppleves som motivasjonsdrepende. De sterke leserne kan altså oppleve testingen som en stimulans, mens de svake leserne kan bli skadet av testing, ved at stress oppstår. Det som derimot virker positivt på de svake leserne, er individuell testing på tomannshånd - der hensikten med testingen er nøye forklart. Elevene får oppmerksomhet, noe de liker godt, i følge Refsahl.

Dolva hevder at det er forståelig at de som sliter med lesing kan synes testing, spesielt den typen som går på tid, er ubehagelig. Hun mener da at en god forklaring i forkant av testingen kan hjelpe – samt å fortelle at hensikten er å hjelpe elevene til å lære bedre. Samtidig må de lære seg at noe er vanskelig.

I forbindelse med testing av leseferdigheter kan det ikke tas hensyn til hverken flytsonen eller sonen for nærmeste utvikling, dersom testingen er normert. Det er det forventede lesenivået ut fra alder som skal undersøkes. Målet; tilpassing og tiltak, skal «hellige» middelet; testing - der enkelte opplever liten grad av mestring. Dette gjelder enten de befinner seg i det ene ytterpunktet av flytsonen eller det andre. For liten grad av utfordring gir heller ikke reell opplevelse av mestring.

Jeg er til en viss grad enig med Dolva i at elevene bør realitets orienteres og akseptere at ikke alt er lett. Jeg tror allikevel det er viktig at elevene ikke opplever dette for ofte – en gang per år, i forbindelse med testing av leseferdigheter, bør være nok. Jeg tror og at man og skal være oppmerksom på den enkeltes reaksjoner på testingen. Noen elever er mer sårbare enn andre. I slike tilfeller mener jeg at man skal være særlig oppmerksom på om testingen er nødvendig. Hensikten er jo å få nok kunnskap om elevens ståsted til å kunne tilrettelegge gjennom tiltak. Dersom skadevirkningene er større enn utbyttet av testingen – er ikke testingen hensiktsmessig, slik jeg ser det.

Som en følge av variasjonen i utviklingen ligger behovet for tilpassing. Leseutviklingens stadier kan ikke forseres og tilpassing er en nødvendighet for å bli en funksjonell leser. Utviklingstempoet varierer fra barn til barn og uavhengig av årsak, trenger hvert barn nok tid til å mestre et nivå før de går videre. De usikre leserne oppover i alder trenger god tid og støtte underveis i lesingen. Dersom dette uteblir kan slurv og gjetting bli kompenserende

strategier i følge Hagtvedt et al. Denne avsporingen i leseutviklingen er alvorlig nok i seg selv, men enda verre er det at elever som opplever dette gjerne i tillegg mister troen på seg selv og evnen til å lære. Manglede leseopplæring kan dermed få store konsekvenser for dem det gjelder. Når vi ser på frafallet i den videregående opplæringen her til lands er det mye som tyder på at det er en sammenheng.

7.3.2 Attribusjon

Det å *attribuere* – er i følge Frost måten et barn ser på seg selv i forbindelse med det å lykkes eller mislykkes. Dette kan gi utslag i leseutviklingen. En negativ attribusjonsstil kan bygges opp gjennom gjentatte opplevelser av å mislykkes med lesingen og barnet gir seg selv skylden for mislykketheten (Frost, 1999). Skaalvik og Fossen skiller mellom internal og eksternal attribusjon. Ved internal attribusjon tilskriver eleven noe ved seg selv som grunn for et resultat, mens eleven ved eksternal attribusjon – tilskriver grunnen i noe utenfor (Skaalvik & Fossen, 1995). For å holde på en positiv attribusjonsstil er det ikke uvanlig å forklare det å lykkes med egen evner, mens det å mislykkes forklares med noe utenfor. For de som har bygget en negativ attribusjonsstil blir dette snudd på hodet. Om de lykkes er det bare flaks – noe utenfor, om de mislykkes er det dem selv.

For å unngå at en elev fyller «ryggsekken» med dårlige erfaringer og opparbeider en negativ attribusjonsstil er tilpassing og tilrettelegging vesentlig, slik jeg ser det. Kun da får eleven en reell mulighet til å oppleve mestring og direkte motivasjon - som gjør det mulig for han eller henne å tro på at en forandring er mulig.

For elever som «Ole», som jeg viste til innledningsvis, er det viktig at man som lærer kjenner til hans opplevelse av «mislykkethet» i forhold til egen læring og deretter forsøker å fylle på med mestringsopplevelser. For «Ole» og andre som kanskje har kommet enda lenger inn i en negativ attribusjonsstil, bør man først anerkjenne deres følelser for å kunne hjelpe dem inn på rett spor igjen. Jeg tror at det er viktig for elever som opplever dette at deres opplevelser og følelser tas på alvor. Deretter kan man forsøke å snu fokuset mot forhold som er utenfor elevenes kontroll, og hjelpe elevene til å se at det ikke er dem det er noe galt med. Enten det er dysleksi, mangelfull opplæring eller manglende tilpassing i opplæringen som ligger til grunn for vanskene, er dette forhold som ligger utenfor eleven.

Med økende alder vil «ryggsekken» med dårlige erfaringer stadig bli tyngre. Satsing på *tidlig innsats* er derfor det viktigste middelet for å unngå opparbeidelsen av en negativ attribusjonsstil, etter min mening. Troen på en tidlig innsats i leseopplæringen styrkes av Bandura og Rosenberg, som hevder at elever som over tid strever med lesing og læring gjerne mister troen på seg selv. Det rammer i følge dem først lesingen og forplanter seg senere til annen læring (Skaalvik & Fossen, 1995). Altså kan manglende tilrettelegging i leseopplæringen gi konsekvenser langt utover det å bli en funksjonell leser.

7.4 Oppsummering

Sammenhengen mellom skolens mål og dens vurderingsformer dukket opp i Mønsterplanen av 1971 og 1974. Siden har fokuset på vurdering for læring og tilpassing i opplæringen blitt atskillig styrket gjennom at det er nedfelt i skolens lovverk. Allikevel, synes det i visse vurderingssituasjoner å være manglende samsvar mellom arbeidsmåter og vurdering innenfor leseopplæringen. Mine antagelser styrkes gjennom funn i teorien og gjennom uttalelser i intervjuundersøkelsene jeg har gjennomført. Samtidig ser det ut til at dette misforholdet kan kompenseres dersom man utviser varsomhet i bruken av testing. Denne varsomheten ligger i balansen mellom bruk av normerte og tilpassede tester eller annet tilpasset kartleggingsverktøy, hyppigheten av testing og i informasjonen rundt testsituasjonen. Og ikke minst er det vesentlig at resultatene benyttes til tiltak, dersom testingen skal være etisk forsvarlig – ikke som et konkurranseelement hverken på elevnivå eller skole og kommunenivå. Har man på toppen av dette et blikk for *hele mennesket* i både opplæring og i vurdering - og gir tilstrekkelig med mestringsopplevelser slik at man unngår utvikling av en negativ attribusjonsstil, er kanskje mye gjort.

Slik jeg forstår mine informanter kommer man ikke utenom en viss bruk av normert testing. Dette forsvarers med at «målet helliger middelet». Det presiseres samtidig at normert testing alene ikke er tilstrekkelig. Her må også tilpasset testing inn.

I det avsluttende kapitlet *Veien videre*, vil jeg konkludere med hvilke forhold som bør tas med i betraktning ved planlegging av testing - ut fra funn og teori.

8. Veien videre

Det å bli en funksjonell leser har stor betydning for mulighetene til å lykkes i skole- og arbeidsliv, og for å kunne fungere og bidra i dagens samfunn. Kari Precht Dolva sier det slik: «Når alt kommer til alt er det vel ikke noe som er viktigere i skolen enn å lære og lese. Det gir ungdommene et bedre liv.» Det er en kjensgjerning at veien fram mot å bli en funksjonell leser for enkelte er kronglete og lang, mens andre tilegner seg leseferdighetene raskere. Dette er en normal variasjon som kun i noen tilfeller utløser behov for en spesielt tilrettelagt opplæring. Majoriteten skal ivaretas gjennom en tilpasset opplæring ut fra læreplanens mål.

Med den lovpålagte føringen om *vurdering for læring og tilpasset opplæring*, ligger tanken om at den enkeltes læring og utvikling skal være i sentrum for all vurdering. Etter å ha satt meg inn i temaet, kan dette ut fra min oppfatning forstås på to måter: Vurderingen kan i seg selv være lærende, der behovet for mestring og motivasjon ivaretas gjennom tilpassing, *eller* vurderingen kan ha en mer indirekte læringsfremmede funksjon - ved at tilpassing eller endringer for videre læring kommer som et resultat av vurderingen. Det første tar hensyn til elevens opplevelse der og da og hva en vurderingssituasjon i seg selv kan gjøre for den enkeltes læring, mens den andre først og fremst tar hensyn til hva som kan gjøres i etterkant av vurderingen, enten det er på elev- eller skolenivå.

Gjennom egne erfaringer som lærer og leseveileder, har jeg sett hvordan vurderingssituasjoner i forbindelse med vurdering av leseferdigheter har preget enkelte elever på en negativ måte. Det synes for meg at det kan være en direkte sammenheng mellom manglende tilpasning og liten grad av mestring i testsituasjoner – og enkelte elevers oppfatning av seg selv i forbindelse med læring. Mine antagelser styrkes gjennom funn i teori og forskning og gjennom undersøkelsene jeg har fortatt. Vigdis Refsahl hevder at prestasjonsangst og stress kan forekomme rundt vurdering av leseferdigheter dersom man ikke er varsom i forbindelse med gjennomføringen i testsituasjonen. Denne varsomheten kjennetegnes blant annet av det å gi god informasjon i forkant av testingen samt i bruken av resultatene i etterkant, noe Dolva bifaller. Refsahl hevder at man kan bli skadet av testing om man ikke tar hensyn til disse tingene.

For enkelte elever vil aldersnormert testing oppleves ubehagelig, da manglende mestring kan gå på bekostning av elevens selvoppfatning og en negativ attribusjonsstil kan bli resultatet. Dette mener Dolva og Refsahl kan unngås dersom den aldersnormerte testingen ikke forekommer for ofte og at annen tilpasset testing brukes i tillegg.

Gjennom oppgavens gang og i arbeidet med de ulike delene i prosjektet har jeg fått økt innsikt og ny forståelse for temaet. Når jeg ser på formuleringer og egne oppfatninger tidlig i oppgaven, ser jeg en ganske svart/hvit framstilling i forhold til hvordan jeg formulerer meg. Jeg har etter hvert moderert jeg meg noe – spesielt hva aldersnormert testing angår. Dette tenker jeg er en naturlig utvikling gjennom et snart toårig prosjekt. Det er jo nettopp i møtet mellom mine og andres erfaringer, refleksjoner og forståelse av temaet - at ny kunnskap dannes. Jeg har fått økt innsikt i forskning og teori på området og fått andres perspektiver på temaet i tillegg til mitt eget. Den nye kunnskapen har tidvis både bekreftet og avkreftet min førforståelse. Tilfeller av gjenkjennelse gjennom teori og undersøkelser – har vært viktig. Det hadde vært lite tilfredsstillende å oppdage at min oppfatning av området gikk på tvers av alle andres oppfatning.

Avslutningsvis vil jeg forsøke å konkludere med hvordan man kan planlegge testing av leseferdigheter der vurdering for læring og tilpasset opplæring er står fokus.

8.1 Aldersnormert testing av leseferdigheter

Som nevnt innledningsvis ser det ut til at vurderingsregimet, der blant annet testing av leseferdigheter styrt fra nasjonalt og kommunalt hold, er kommet for å bli. Denne testingen er i hovedsak aldersnormert og ser ut til å ha i seg elementer fra internasjonal testing der fokuset ligger mer på testenens validitet og reliabilitet enn på det etiske. Dette gjelder spesielt for nasjonale prøver i lesing i regi av Utdanningsdirektoratet. Man skal kunne måle framgang og eventuell tilbakegang fra år til år og kunne sammenlikne resultater på tvers av kommuner og landegrenser. I dette ligger en grad av behov for kontroll på kommunalt og nasjonalt nivå, slik jeg forstår det, men også et behov for å avdekke forhold enten det er på kommune-, skole- eller elevnivå, slik at tiltak kan settes inn.

Begge mine informanter understreker at aldersnormert testing er helt nødvendig. Denne type testing hevdes å være en kvalitetssikring for elevene med en todelt funksjon; å gi et overblikk på systemnivå, samt å avdekke elever som sliter med lesingen. Kvalitetssikringen går også på å sette inn tiltak rundt opplæringen på individ eller klassenivå. Jeg har måttet moderere min oppfatning på dette punktet, og forstår nytten av også å bruke aldersnormert testing. Allikevel, skal denne typen testing virke læringsfremmende – er det spesifikke forhold det må tas høyde for i planleggingen av testingen, slik jeg forstår det. Dette gjelder informasjon rundt testingen, hyppigheten av testingen, bruk av hensiktsmessig testmateriell og tiltak knyttet til testingen.

8.1.1 Informasjon rundt testing

Allerede i planleggingsfasen bør man ha klart for seg formålet med testingen. Dette bør så kommuniseres ut til både elever og foresatte, slik at fokuset på prestasjon dempes. Dermed dempes også konkurranseelementet både på individ- og skole/kommunenivå - noe man med høy sannsynlighet vet kan skape stress og gi negative konsekvenser. Her mener jeg skoleeier har et ansvar for å formidle hva som skal kommuniseres ut, og at den enkelte lærer som skal gjennomføre testingen er innforstått med dette. Jeg tror det er særlig viktig å få fram at det ikke forventes at man skal få til alt, og at resultatene av prøven er ment for å hjelpe den enkelte framover i egen utvikling. I den grad resultatene skal benyttes til sammenligning, bør dette gjøres bak lukkede dører i forum som kan bidra på en positiv måte. Her står Dolvas kommune fram som et godt eksempel, der Pedagogisk-psykologisk tjeneste har rutiner for gjennomgang av resultater i tett dialog med den enkelte skole, i etterkant av testing.

8.1.2 Hyppighet av testing

Det neste punktet handler om hyppigheten av aldersnormert testing. Jeg tror det er viktig, spesielt for dem som sliter, at testingen ikke forekommer for ofte. Frost (1999) poengterer at en negativ attribusjonsstil bygges opp av gjentatte opplevelser av å mislykkes. I følge Kulbrandstad (2003) er det en kjensgjerning at 15-20% av elevene som gjennomfører de nasjonale prøvene i lesing, vil mislykkes. Dermed gjelder det å begrense antallet testsituasjoner. Jeg mener, i likhet med Refsahl og Dolva, at én gang per år er nok. Kommer denne testingen i tillegg tidlig i høstsemesteret, med påfølgende rutiner for gjennomgang av resultater – kan testingen ha en læringsfremmende effekt for den enkelte elev. Samtidig

mener jeg at det bør være rom for å ta individuelle hensyn der det er nødvendig. Dette gjelder spesielt i tilfeller der en negativ attribusjonsstil allerede er fremtredende. Dersom testingen fører eleven lenger inn i denne - og testingen kanskje ikke engang er nødvendig, fordi man kjenner elevens ståsted, bør hensynet til individet komme først. Dette tror jeg også samfunnet på sikt vil være tjent med. Refsahl poengterer at man må se på utbyttet av det rent lesefaglige i forhold til det emosjonelle, noe som støtter dette.

8.1.3 Testmaterieil og innhold

Når det gjelder testmaterieil kommer man ikke utenom de nasjonale prøven i lesing på 5., 8. og 9. trinn, da disse er obligatoriske. Disse testene krever både fagkunnskap og evne til refleksjon og kritisk tenkning rundt ulike tekster. Her finnes både fagtekster og skjønnlitterære tekster samt kart, grafer og tabeller som skal tolkes og forstås. Det å score lavt på en nasjonal prøve i lesing kan skyldes andre faktorer enn selve lesingen – som i bunn og grunn handler om avkoding og forståelse. Vet man for eksempel ikke, som niåring, at *nord* er retningen oppover på et kart - sliter man med å besvare spørsmålene. Dette har med kunnskap å gjøre og er viktig å formidle til elevene. Det nytter heller ikke å sette inn lesetiltak, dersom det er kunnskaper som mangler.

Nasjonale prøver skal være krevende og måler i stor grad andre ting enn leseferdigheter. Dette er det viktig å formidle. I tråd med tanken om å unngå gjentatte tilfeller av å mislykkes, mener jeg at disse prøvene burde begrenses til én gang på mellomtrinnet og én gang på ungdomstrinnet. Jeg mener og at det er unødvendig «å legge lista» så høyt på oppgavene. Mulighetene for mestring burde vært større og dette bør tas hensyn til i planleggingen av nye prøver. Om man ønsker en prøve der de sterkeste leserne skal få vist sine ferdigheter - kan den kanskje kommet i tillegg for dem som har dette nivået innenfor rekkevidde i sin nærmeste utviklingszone?

I skoleårene der det ikke foreligger Nasjonal prøve i lesing, bør en annen test som viser forventet leseforståelse ut fra alder, planlegges. En slik test bør ikke være for hukommelsesbasert, da det er leseforståelsen som skal prøves. En slik test kan med hell settes sammen av tekster fra ulike sjangere, slik at den er dekkende for flere typer tekster. Spørsmålene som stilles til teksten bør, som Kulbrandstad (2003) hevder, være en blanding

av bokstavelig forståelses- og inferensspørsmål, da særlig sistnevnte skiller mellom ulikt nivå for forståelse. Både Refsahl og Dolva presiserer at fokus på lesehastighet er unødvendig, og kan føre til avsporing. Hastighetsmåling bør derfor fjernes fra leseforståelsestestene mener jeg. Jeg har selv erfart hvordan grafen som viser utvikling av lesehastighet fra år til år, virker forvirrende for elever og foresatte. Den kan hoppe litt opp og ned, avhengig av tekstens vanskelighetsgrad, lengde og elevens dagsform. For en elev som har en funksjonell lesehastighet er det heller ikke noe mål i seg selv å lese stadig raskere. Hva som er funksjonelt er blant annet avhengig av den enkeltes kognitive stil, noe Lesesenteret i Stavanger bekrefter. Hastigheten kommer av seg selv når det arbeides med gode prosesser.

Ved siden av testing som avdekker leseforståelsen bør man planlegge en test som viser avkodingsferdigheter. Dette synes det å være enighet om i lese-miljøet. Spesielt på mellomtrinnet er dette viktig, da det nettopp er i forbindelse avkodning at en del avsporing finner sted. Her kan man benytte «Ordkjedetesten» fra Høien og Tønnesen (1997), der en mal for forventet score i ut fra alder medfølger. Fordelen med «Ordkjedetesten» er at den ser lik ut for mellomtrinnet og ungdomstrinnet, og man jobber med ordellingen i eget tempo. Man bør være oppmerksom på konkurranseelementet som kan oppstå ved gjennomføring av testen i gruppe. Elevene bør bli fortalt at antallet ordkjeder de rakk - ikke skal utveksles i etterkant. I tillegg til «Ordkjedetesten» kan en staveprøve benyttes. Ved å benytte en staveprøve kan man teste elevenes ferdigheter når det gjelder ortografisk og fonologisk avkodning av lydrette og ikke lydrette ord, sett opp mot forventet nivå for alder. Her kan for eksempel «STAS-prøven» av Klinkenberg & Skaar (2003) benyttes (Hagtvatn et al., 2014).

8.1.4 Tiltak etter testing

Når man så skal se på resultatene fra den aldersnormerte testingen, må man se på helheten. Én av delprøvene er ikke nok til å trekke slutninger i forhold til forventet nivå. Der man mistenker at en avsporing har funnet sted, bør man følge opp med tilpasset testing for å finne ut av hvor i utviklingen det glapp - og jobbe videre med gode prosesser der.

Tiltak som følge av testing kan som nevnt ligge på skole/lærernivå og ha med opplæringen direkte å gjøre. Tiltak kan også være i form av obligatoriske lesekurs, fortrinnsvis tidlig i

skoleløpet i tråd med *tidlig innsats*- slik det praktiserer i Dolvas kommune. Dersom man etter et slikt lesetiltak ikke kommer opp på forventet nivå, bør en utredning finne sted raskt. På den måten kan man på et tidlig tidspunkt utredes for dysleksi, og eventuelt få de hjelpemidlene man trenger. Tiltakene etter testing kan og være rettet mot de sterke leserne. Det finnes muligheter for tilpassing og samarbeid opp mot ungdomstrinns-nivå eller videregående opplæring, for de som trenger det.

Dolva presiserer at all testing er uetisk dersom den ikke følges opp av noe. Det er derfor viktig at det allerede i planleggingsfasen legges inn hvilke tiltak som skal settes inn dersom man finner avvik fra leseutviklingen.

8.2 Tilpasset testing av leseferdigheter

Tilpasset testing av leseferdigheter kan benyttes som et tiltak etter aldersnormert testing, der man ser avvik i utviklingen. Tilpasset testing kan også benyttes for oppfølging og kartlegging av leseutviklingen til elever som følger en forventet utvikling. Kun ved tilpasset testing kan man se hvor i leseutviklingen den enkelte befinner seg – for så å tilpasse opplæringen deretter. Dette gjelder også for dem som er kommet lenger i sin utvikling enn forventet. En tilpasset testsituasjon kan langt på vei sikre opplevelse av mestring og dermed være med på å opprettholde motivasjonen for videre arbeid med lesingen. Muligheten for mestring kan og bidra til en positiv måte å attribuere på også der en negativ attribusjonsstil allerede er fremtredende. En form for tilpasset testing bør derfor være en selvfølgelig del ved planlegging av testing.

Tilpasset testing er mer ressurskrevende enn aldersnormert testing, da den ut fra tilgjengelig testmateriell i stor grad fordrer testing på tomannshånd. Det finnes allikevel materiell som kan følge og kartlegge den enkeltes leseutvikling – og som har opplæringstiltak knyttet til seg. Ideelt sett burde det ha eksistert et tilpasset testmateriell til benyttelse på hvert klassetrinn. Et testmateriell som rommer hele spekteret av leseferdigheter innenfor *normalen* for alderen. Ved tilpasset testing trenger man ikke utvise den samme varsomheten som ved aldersnormert testing. En tilpasset testing harmonerer i større grad med opplæringen og vil ikke på samme måte virke truende for den enkeltes utvikling. Varsomhet i

forhold til hyppighet og informasjon rundt testingen er derfor ikke påkrevd i samme grad. Når det gjelder tiltak i forbindelse med testingen derimot – bør kravene være de samme som ved aldersnormert testing. Uten en form for oppfølging er testingen uetisk – slik Dolva presiserer i sitt intervju.

8.2.1 Hvordan teste?

Teorien jeg benytter knyttet til vurdering av leseferdigheter i kapittel 4 – tar i hovedsak for seg testing tenkt benyttet i en gruppesituasjon. Ut fra funn i undersøkelser og teori ser jeg at denne typen testing ikke er tilstrekkelig for å nå fram og hjelpe de svake leserne. Testing i en gruppesituasjon, bør ved behov følges opp av en tilpasset testing på tomannshånd. Dette er i første omgang ressurskrevende, men helt nødvendig for å få enkelt elever inn på rett spor igjen. I neste omgang - sett i et samfunnsperspektiv - vil hvert individ som opparbeider gode leseferdigheter ha langt større muligheter, og dermed være en ressurs i samfunnet.

Hagtvedt et al. (2014), hevder at man trenger flere typer testing og annen kartlegging for å få en valid forståelse av elevens utvikling og ståsted. Her nevnes observasjon som en mulighet. De hevder videre at det i Norge finnes få godt utprøvde kartleggingsverktøy for kartlegging av leseferdigheter. Refsahl og Dolva ser begge et behov for en type testing tilpasset elevens ferdigheter for å finne ut av hvor eleven befinner seg i utviklingen, spesielt for de svake leserne.

Leslos er et system utviklet av Lesesenteret i Stavanger for leseopplæring og systematisk oppfølging av leseutvikling til den enkelte ut fra eget nivå. Med *Leselos* følger et observasjonsskjema. Observasjonen må nødvendigvis forgå i en én til én situasjon for å avdekke elevens ferdigheter, for deretter å plote resultatene inn i et tilhørende skjema. *Leslos* tar for seg alle sidene ved lesing – og har en direkte tilknytning til arbeidet med lesingen i på skolen. Dermed sikrer opplegget rundt *Leselos* langt på vei et samsvar mellom opplæring og vurdering av leseferdigheter. Etter å ha hørt Dolvas erfaringer med *Leslos* i sin kommune - og ikke minst hvordan de systematisk gjennomgår all informasjonen de får fra testing og observasjon for iverksetting av tiltak, mener jeg at denne kommunen har kommet langt i arbeidet med utvikling og vurdering av leseferdigheter. Læring og tilpassing for læring

står i fokus på alle nivåer, noe som kommer tydelig fram i Dolvas beskrivelser. Når i tillegg kommunen kan vise til gode resultater, mener jeg at dette er et eksempel til etterfølgelse.

Dersom jeg skulle ha fulgt sporet fra kapittel 4 - og kun fokusert på testing i en gruppesituasjon – er det per i dag ikke utviklet norske lesetester som tar hensyn til elevens nivå, så vidt jeg vet. Man må i tilfelle benytte tester beregnet for andre aldersgrupper, noe som kan oppleves stigmatiserende for eleven og er uegnet for å følge en utvikling. Dersom det ikke er noen systematikk i testingen, vil resultatene kunne variere fra år til år, ut fra nivået på testen, og dermed si lite om elevens fremgang eller stagnasjon. Etter min mening skulle det ideelt sett ha vært utviklet et sett med lesetester - tilpasset hele spekteret av ferdigheter innenfor normalutviklingen på et alderstrinn. På den måten ville konkurranseelementet bli tonet kraftig ned, da sammenlikning blir vanskelig og grunnlaget for stress redusert. I tillegg kunne man langt på vei ha sikret opplevelse av mestring i testsituasjonen – noe som vil virke opprettholdende for motivasjonen. På denne måten kunne det i større grad ha vært mulig å følge den enkeltes utvikling - også i en gruppetestsituasjon. Her kunne man ha brukt *knyttneveregelen* – men minst 90% mestring av tekst også i forbindelse med testing av leseforståelse. Dette harmonerer med teorien der det fokuseres på å finne rett nivå ved tekstlesing – dersom man skal kunne si noe om elevens ferdigheter (Hagtvet et al., 2014). Dette kan være noe å tenke på for framtidig testing - som et supplement til den aldersnormerte testingen.

8.2.2 Tiltak etter testing

For de elevene som etter tilpasset testing eller observasjon viser seg å ha stagnert eller fått en feilutvikling - bør tiltak iverksettes. Dette bør være lagt til grunn allerede i planleggingsfasen av testingen. Dolva nevner lesekurs, fortrinnsvis i tidlig alder, som et slikt tiltak. Lesekurset må være i en størrelsesorden som kreves for å gi resultater. Dette er det beste tilbudet som kan gis, i følge Dolva. Etter endt lesekurs, vil de som fortsatt sliter bli henvist til videre utredninger, for å avdekke mulige lesevansker som for eksempel dysleksi.

Et tiltak kan like gjerne bli iverksatt på klassenivå, dersom det er opplæringen som har vist seg å være mangelfull. Uansett årsak, skal man vite grunnen til at noen sliter og så gjøre det man kan for å bringe den enkelte videre i sin utvikling.

En lesetest - kan i følge Refsahl ivareta føringene om tilpasset opplæring først og fremst i arbeidet med å tilpasse tekster. Dette gjelder også for aldersnormert testing, men tilpasset testing er kanskje særlig godt egnet. Dolva nevner tiltaket «Rett bok til rett elev», som er obligatorisk for å finne riktig lesenivå på bøker for 4. trinns-elever i hennes kommune.

Et siste tiltak som følge av den tilpassede testingen, bør være å holde elevene oppdaterte på egen utvikling - slik at de ser at det nytter. Dette gjelder særlig for dem som bruker lengre tid på hvert stadium i leseutviklingen. Utviklingen må kunne vises – om den er aldri så liten. Dette tror jeg kan være avgjørende for motivasjon og selvoppfatning – og dermed viktig for læring.

8.3 Avslutning

Min problemstilling gjennom dette prosjektet har vært:

Hvordan planlegge testing av leseferdigheter der vurdering for læring og tilpasset opplæring står i fokus?

Ved planlegging av testing av leseferdigheter er det viktig at man er bevisst på *hvorfor* man tester og *hva* testingen skal brukes til. *Hvordan* man planlegger avhenger av disse forholdene, enten det dreier seg om aldersnormert testing, tilpasset testing eller en annen form for kartlegging av leseferdigheter. *Læring og tilpassing* bør være i fokus – om testingen skal kunne sies å leve opp til de nasjonale føringene. Testingens karakter, avgjør så om læring og tilpassing kommer som en følge av tiltak *etter* testing eller om testingen i seg selv er lærende - og dermed tilpasset slik at læring kan finne sted og opprettholdes gjennom mestring og motivasjon. Kort oppsummert er det her skillet mellom aldersnormert- og tilpasset testing innenfor *vurdering for læring* ligger, slik jeg forstår det.

Med økende alder blir «sekken av nederlag» stadig tyngre. Forskningsrapporten; «Språk stimulans og lærelyst hele veien» med sin bakgrunn i Stortingsmelding 16, konkluderer med at frafall er et sluttprodukt av en lang prosess der årsakene er sammensatte. «Tidlig innsats» som tiltak etter testing bør derfor komme inn, samt en helhetlig og langvarig tilnærming til frafallsproblematikken - med tiltak i alle faser av utdanningsløpet.

I skrivende stund - den 20.03.17, legges den nye Stortingsmeldingen: «Lærelyst, tidlig innsats og kvalitet i skolen», frem i nyhetene. Her er det gledelig å se at regjeringen når går mot en lovfesting av «tidlig innsats» innenfor lesing, skriving og regning. Statsminister Erna Solberg beskriver en stor og systematisk satsning der alle barn, og hun understreker alle, skal få lære seg å lese, skrive og regne skikkelig i tidlig alder. Hun sier videre at frafallet i skole og arbeidsliv, er en sløsing med menneskelige ressurser og at dette kommer til å bli den viktigste medisinen for frafallet i den videregående skolen(Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det å kunne lese funksjonelt er kanskje det viktigste man lærer på skolen. Det å kunne lese er grunnleggende for å fungere godt i samfunnet generelt. Dette tror jeg at de fleste er innforstått med. Dermed blir også nederlagene tyngre og ringvirkningene større om man mislykkes. Det å gjennomføre godt planlagt testing – som tar høyde for ulikheter i normalutviklingen og kravene til varsomhet som disse medfører er vesentlig. Og ikke minst, det å følge opp med solide tiltak umiddelbart etter testingen. Er man bevisst på dette, har man kommet langt, slik jeg ser det. Hele prosessen; fra valg av testmateriell, informasjon i forkant av testingen, selve gjennomføring av testingen og tiltakene i etterkant av testingen bør komme inn under *planlegging av testing*. Dette mener jeg er essensielt dersom testingen skal kunne sies å ha fokus på vurdering for læring og tilpasset opplæring.

En naturlig fortsettelse av mitt prosjekt, vil være selve gjennomføringen av en planlagt testsituasjon. Det hadde da vært interessant å få elevens stemme inn i etterkant av testingen. Bare elevene selv kan si noe om hvordan testingen påvirker dem. Dette kan for eksempel gjøres gjennom loggskrivning og elevsamtaler samt gjennom observasjon av elevene i testsituasjonen.

Jeg mener det er viktig å se *hele mennesket* i vurderingssituasjonen. En dårlig selvoppfatning, manglende motivasjon og en negativ attribusjonsstil kan svekkes ytterligere dersom man ikke er oppmerksom og utviser varsomhet. Dette gjelder ved testing generelt, men er særlig viktig ved aldersnormert testing – og spesielt ved testing av leseferdigheter. Dersom testingen skal være hensiktsmessig må den ikke gå på bekostning av læring og utvikling. Dette krever god planlegging i alle faser.

Litteraturliste

- Axelsen, M. E. (2015). Fange opp - følge opp. *StatpedMagasinet*(3), 6-7.
- Brøyen, T. (2016). Stress blant barn og unge. *Bedre skole*(3), 38-40.
- Crossman, A. (2016). Snowball Sample. Retrieved from t.com/od/Types-of-Samples/a/Snowball-Sample.htm
- Dale, E. L. (1996). Læring og utvikling - i lek og undervisning. In I. Bråten (Ed.), *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Eismann, Ø. (2017). Dybdeintervju. Retrieved from <http://www.responsanalyse.no>
- Engh, R., Dobson, S., & Høihilder, E. K. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS - Norwegian Academic Press.
- Frost, J. (1999). *Lesepraksis - på teoretisk grunnlag* (3 ed.). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag as.
- Fuglseth, K., & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Forlag as.
- Hagtvet, B. E., Frost, J., & Refsahl, V. (2014). *Den intensive leseopplæringen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Helle, L. (2000). *Elevvurdering*. Otta: Tano Aschehoug.
- Helle, L. (2007). *Læringsrettet vurdering*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Holm, D., & Løkken, B. G. (2007). *Zeppelin språkbok 5*. Oslo: Aschehoug.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling* (8 ed.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjøræk AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Ny stortingsmelding om skolen. Retrieved from <http://www.regjeringen.no/no/aktuelt/presseinvitasjon/id2543460/>
- Kunnskapsløftet. (2006). *Kunnskapsløftet*. Retrieved from www.udir.no/Lareplaner/.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 ed.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lesesenteret, U. i. S. (2016). PIRLS - en internasjonal leseundersøkelse. Retrieved from <http://www.lesesenteret.uis.no>
- Lyster, S.-A. H. (1994). *Språkrelaterte lærevansker hos barn og ungdom* (6 ed.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Mørk, T., & Moløkken, S. E. (2015). En leseutviklingsmodell. Retrieved from <http://www.statped.no/Tema/Sprak/Dysleksi/En-leseutviklingsmodell/>
- Nielsen, J. C., Kreiner, S., Poulsen, A., & Spegård, A. (2008). *Lærerveiledning til leseprøvene OL64, OL120, MiniSL1 og MiniSL2*. Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Kunnskapsdepartementet Retrieved from <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>.
- Refsahl, V., Hekland, E., Strand-Arnesen, A. H., & Thurmann-Moe, A. C. (2016). Helordslesing ikke veien å gå for svake lesere. *Utdanning*, 6(36), 41.
- Roe, A. (2010). Nasjonale leseprøver - hva de måler og hvordan resultatene kan brukes. *Bedre skole*(1), 41-47.
- Sandholt, B. (2011). *Plan for grunnleggende språk-, lese- og skrivekompetanse i barnehage og grunnskole*. Eidsvoll: Eidsvoll kommune.
- Santa, C. M., & Engen, L. (1996). *Lære å lære*. Stavanger: Stiftelsen Dysleksiforskning.
- Skaalvik, E. M., & Fossen, I. (1995). *Tilpassing og differensiering*. Trondheim: Tapir forlag.
- Slemmen, T. (2015). *Vurdering for læring i klasserommet* (2 ed.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sporstøl, E. (2010). *Tuba Luba* (Vol. 2). Vollen: Tell forlag a.s.
- Tjeldvoll, A. (2014). Vurdering - pedagogikk. Retrieved from <http://www.snl.no>
- Utdanningsdirektoratet, u. (2016a). *Hva er nasjonale prøver?* Oslo: Kunnskapsdepartementet Retrieved from <http://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/om-nasjonale-prover/>.

Utdanningsdirektoratet, u. (2016b). *Vurdering for læring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet Retrieved from (<http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/>).

Utdanningsforbundet. (2017). Frafall i videregående. Retrieved from <https://utdanningsforbundet.no>

Vedlegg 1: Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger



Jan Stålhane
Institutt for yrkesfaglærerutdanning Høgskolen i Oslo og Akershus
Postboks 4 St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 22.08.2016

Vår ref: 48989 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.06.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>48989</i>	<i>Utvikling og vurdering av leseferdigheter for elever på mellomtrinnet</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Jan Stålhane</i>
<i>Student</i>	<i>Tonje Haukner</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

7

Kjersti Haugstvedt

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Tonje Haukner tonje.haukner@eidsvoll.kommune.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 48989

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget (skoleelever og fagansatte) informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivene mottatt 19.08.16 er godt utformet, men det bør spesifiseres ovenfor foreldrene/elevene at dersom elevene ikke ønsker å delta vil ikke dette ha noen påvirkning på forholdet til lærer eller skole.

Videre må følgende setning "Elevgruppen som skal observeres og føre logg vil være anonym hele veien" i informasjonsskrivet til de fagpersonene endres til "Informasjon om elevgruppen som skal observeres og føre logg vil bli behandlet konfidensielt hele veien".

REKRUTTERING OG FORSKNING PÅ SKOLE

I følge meldeskjemaet skal skoleelevene rekrutteres gjennom skolen. Mens skole er en obligatorisk arena for barn, foreldrene og ansatte, skal deltagelse i forskning være frivillig. Forespørselen må derfor alltid rettes på en slik måte at de forespurte ikke opplever press om å delta, gjerne ved å understreke at det ikke vil påvirke forholdet til skole hvorvidt de ønsker å være med i studien eller ikke. Personvernombudet legger til grunn at konfidensialitet og frivilligheten ivaretas og minner om at frivillighet kan være problematisk når en rekrutterer gjennom eget nettverk hvis det er et avhengighetsforhold mellom den som rekrutterer og informant, som for eksempel forholdet mellom lærer og elev.

Videre bør det planlegges et alternativt opplegg for de som ikke deltar. Dette er særlig relevant ved utfylling av spørreskjema/tester/logg i skoletiden som i dette prosjektet.

BARN I FORSKNING

Merk at når barn skal delta aktivt er deltagelsen alltid frivillig for barnet selv om de foresatte samtykker. Barnet bør få alderstilpasset informasjon om prosjektet. Dere må sørge for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de kan trekke seg når som helst dersom de ønsker det.

DATAINNSAMLING

Datainnsamlingen i prosjektet består av personlig intervju, observasjon, pedagogisk lesetest og logg som elevene fører etter lesetesten.

I meldeskjemaet er det krysset av for at personopplysninger skal samles inn ved observasjon.

Personvernombudet legger til grunn at det informeres og innhentes samtykke fra dem som observeres, gitt at det registreres personopplysninger.

I følge student (jf. epost 19.08.16) er ikke lesetesten ferdig arbeidet per dags dato. Vi legger til grunn at lesetesten og spørsmålene til loggen ettersendes til personvernombudet@nsd.no i god tid før de deles ut til elevene.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Oslo og Akershus sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

PUBLISERING

Dere har opplyst at informantene (de ansatte) vil kunne gjenkjennes i publikasjonen, og vi legger til grunn at dette er samtykket eksplisitt til. Vi anbefaler at informantene gis anledning til å lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse før publisering.

PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

I meldeskjemaet/informasjonsskrivet har dere informert om at forventet prosjektlutt er 20.06.2017. Ifølge meldeskjemaet skal dere da anonymisere innsamlede opplysninger. Anonymisering innebærer at dere bearbeider datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjør dere ved å slette direkte personopplysninger, slette eller omskrive indirekte personopplysninger og slette digitale lydopptak.

Vedlegg 2: Informasjon til fagpersoner innenfor lesing

I forbindelse med min masteroppgave med tittelen: *Leseferdigheter for elever på mellomtrinnet – utvikling og vurdering*, ønsker jeg å gjennomføre et antall intervjuer med fagpersoner innenfor dette feltet.

Bakgrunn og formål:

I dagens norske skole blir elevene gjennom skoleløpet testet for å kartlegge leseferdigheter med føringer fra både nasjonalt og kommunalt hold. Jeg stiller spørsmål ved om testingen henger sammen med føringene fra Utdanningsdirektoratet når det gjelder *vurdering for læring og tilpasset opplæring*? Min problemformulering er ut fra dette som følger: *Hvordan planlegge testing av leseferdigheter der vurdering for læring og tilpasset opplæring står i fokus?*

Gjennom å intervju et antall fagpersoner innenfor lesing ønsker jeg å finne ut av hva som kjennetegner en god lesetest - der elevens læring står i fokus. Jeg ønsker videre å planlegge testing, tenkt gjennomført i en gruppesituasjon - der elevene jobber individuelt og selvstendig.

Da fagfeltet er stort ønsker jeg å bruke *snøballmetoden* for å finne utvalget jeg ønsker å intervju. Jeg kontakter én fagperson av gangen og ber vedkommende om råd i forhold til hvem jeg bør kontakte videre. Jeg ser for meg å intervju tre-fire fagpersoner for innsamling av data til prosjektet mitt.

Jeg ønsker i utgangspunktet at fagpersonene skal framstå i oppgaven med navn og tittel, og at funnene i undersøkelsene skal kunne legges fram. Dataene fra undersøkelsene vil oppbevares på personlig passordbeskyttet PC og slettes etter endt prosjekt. I prosessen med å utarbeide oppgaven vil dataene kun være tilgjengelige for min læringsgruppe og veileder ved HIOA. Prosjektet er rettet mot elever som følger ordinær opplæring, ikke spesialundervisning.

Det vil for alle deltakere være frivillig og delta i studien. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål ta kontakt på telefon eller mail.

Mail: X

Mobil: X

Studieveileder: X Mobil: X

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2017. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

Med hilsen Tonje Haukner

Masterstudent ved HIOA, yrkespedagogikk.

Vedlegg 3: Intervjuguide

Spørsmål til fagpersoner innenfor lesing og vurdering av leseferdigheter

Min problemstilling er som følger:

Hvordan planlegge testing av leseferdigheter der vurdering for læring og tilpasset opplæring står i fokus?

1. Hva er din bakgrunn innenfor området?
2. Hva mener du bør være hovedhensikten med testing av leseferdigheter?
3. Hva mener du om dagens praksis når det gjelder testing av leseferdigheter i grunnskolen slik du kjenner den? Hva er positivt/negativt?
4. Hvilke styrker/svakheter har eksisterende testmateriell som du kjenner til? Gi gjerne eksempler.
5. Hvilke fordeler og ulemper ligger i aldersadekvat testing av leseferdigheter?
6. Bør det være samsvar mellom leseopplæring og vurdering av leseferdigheter?
7. Hva mener du kjennetegner en god lesetest og hvilke elementer bør en god lesetest inneholde?
8. Hvordan mener du en lesetest kan ivareta føringene om tilpasset opplæring?
9. Hvordan kan en lesetest virke positivt på læring og utvikling sett fra elevens perspektiv?
10. Hva mener du om tilpassede lesetester? Hvilke fordeler og ulemper kan en tilpasset vurdering av leseferdigheter ha?
11. Hvor ofte bør elever testes i leseferdigheter?
12. Er det noen annet du mener er viktig i forhold til min problemstilling?