

Den nasjonale leseprøven på godt og vondt

*Om den viderekomne lesekompetansen og
den nasjonale prøven i lesing på ungdomstrinnet*

Tarmo Tavas



Masteroppgave i norskdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

våren 2006

INNHold

INNLEDNING OG PRESENTASJON AV OPPGAVEN.....	6
1. METODISK DEL	8
1.1 BAKGRUNN	8
1.2 FOKUS OG PROBLEMSTILLING.....	9
1.3 DESIGN.....	11
1.3.1 Valg av metode.....	12
1.3.2 Innsamling av empiriske data	13
1.3.3 Utvalg.....	13
1.3.4 Intervjutype	14
1.3.5 Utformingen av intervjuguiden	14
1.4 DATABEHANDLING.....	15
1.5 VALIDITET.....	17
2. TEORETISK DEL	19
2.1 LESEKOMPETANSE.....	19
2.1.1 Den første leseopplæringen.....	20
2.1.2 Den viderekomne lesekompetansen.....	22
2.1.3 Lesestrategier.....	30
2.2 MÅLING AV LESEFERDIGHETER	40
2.2.1 Normerte og standardiserte prøver i Norge.....	41
2.2.2 Hva skal/ kan måles?	44
2.2.3 Hvordan skal en prøve utformes?	49
2.2.4 Målkriteria	53

2.2.5	<i>Validitet</i>	54
2.2.6	<i>Alternativer til tester</i>	56
2.2.7	<i>Hvorfor skal lesekompetanse vurderes?</i>	58
3.	DEN NASJONALE PRØVENE I LESING FOR UNGDOMSTRINNET	64
3.1	BAKGRUNNEN FOR DE NASJONALE PRØVENE.....	66
3.1.1	<i>Ekspertvurdering fra OECD av 1987</i>	66
3.1.2	<i>EMIL</i>	68
3.1.3	<i>Skolepolitikken etter 1990</i>	70
3.1.4	<i>Førsteklasses fra første klasse</i>	75
3.1.5	<i>NOU 2003:16 "I første rekke"</i>	82
3.2	DEN NASJONALE PRØVEN I LESING FOR UNGDOMSTRINNET I 2005.....	83
3.2.1	<i>Det teoretiske grunnlaget</i>	84
3.2.2	<i>Design</i>	85
3.2.3	<i>Gjennomføringen</i>	89
3.2.4	<i>Publiseringen</i>	91
3.2.5	<i>Det pedagogiske potensialet</i>	93
4.	EMPIRISK DEL	104
4.1	OM DEN NASJONALE PRØVEN I LESING.....	105
4.1.1	<i>Er det mulig å måle leseferdigheter? På hvilken måte? Hvordan har du gjort det?</i>	105
4.1.2	<i>Hva tror du den nasjonale prøven i lesing kan måle /måler?</i>	106
4.1.3	<i>Hva tror du den nasjonale prøven i lesing ikke kan måle / ikke måler?</i>	107
4.1.4	<i>Hvordan forstår du resultatene/ profilene fra NPiL for din klasse og de enkelte elevene ? Hva sier disse til deg?</i>	108
4.1.5	<i>Hva har du tenkt å gjøre/ bruke resultatene /profilene fra NPiL til? (-karakter, elevsamtaler/veiledning konferanser, planlegging, årsplaner og lignende)</i>	110

4.1.6	<i>Når du overtok klassen, hadde du ønsket at resultatene til (profilen på) klassen og enkeltelevne hadde vært tilgjengelig da?</i>	112
4.1.7	<i>Har skolen/ teamet drøftet bruken av resultatene/ profilene fra NPiL?</i>	113
4.1.8	<i>Hvilken informasjon har du fått om bruken av resultatene /profilene fra NPiL? Av hvem?... </i>	114
4.1.9	<i>Har NPiL ført til noen endringer i synet på leseferdigheter og leseopplæring på ungdomstrinnet?</i>	116
4.1.10	<i>Tror du at NPiL har eller kommer til å føre til endringer i din undervisningspraksis? Hva i så fall?</i>	116
4.1.11	<i>Generelt om den nasjonale prøven i lesing, og forslag til forbedringer</i>	118
4.2	OM DEN VIDEREKOMNE LESEKOMPETANSE	123
4.2.1	<i>Hva mener du er god lesekompetanse?</i>	123
4.2.2	<i>Hvem bør ha (hoved)ansvarer for den videregående leseopplæringen ? (norsklærer / faglærere / foreldre)</i>	125
4.2.3	<i>Hvordan jobber du /hvilke aktiviteter bruker du for å fremme leseforståelse hos dine elever? (før – under – etter)</i>	126
4.2.4	<i>Lærer du elevene lesestrategier eksplisitt?</i>	129
4.3	OM LÆRERNES EGENKOMPETANSE	132
4.3.1	<i>Mener du at du har den nødvendige kompetansen for å jobbe med den viderekomne leseopplæringen hos dine elever?</i>	133
4.3.2	<i>Hva hadde du ønsket å lære / får vite mer om?</i>	133
4.3.3	<i>Hva kunne du selv gjort? Hvor og hvordan kunne du skaffet deg mer kompetanse/informasjon?</i>	135
4.3.4	<i>Hva mener du bør gjøres for å forbedre leseferdigheter hos elevene på din skole?</i>	136
4.4	OPPSUMMERING OG DRØFTING AV RESULTATER.....	140
	NOEN AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER	144
	LESEKOMPETANSE OG LESEPRØVER.....	144
	SKOLEKULTUR, LÆREREN OG INNFØRING AV NYTT	146

KILDELISTE	152
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	157
VEDLEGG 2: INTERVJUENE	159
INTERVJU MED BA	159
INTERVJU MED IA.....	165
INTERVJU MED IB	173
INTERVJU MED KA	183
INTERVJU MED KB	194
INTERVJU MED SA.....	205
INTERVJU MED SB	217
INTERVJU MED SC	228

Innledning og presentasjon av oppgaven

Jeg har nå jobbet med denne oppgaven i ett år. Da jeg valgte tema for oppgaven, var jeg klar over at innføringen av nasjonale prøver var et nytt, uferdig og meget aktuelt og kontroversielt prosjekt. Faren ved å velge dagsaktuelle problemstillinger, som jeg selv har fått oppleve, er at det kan og vil skje mye på området. Slik har det også vært med de nasjonale prøvene. Så vel media, Utdanningsdepartementet som Utdanningsdirektoratet har vært aktive i debatter. Som resultat av prøving, feiling og faglige og utdanningspolitiske vurderinger har man nå for eksempel bestemt at det ikke skal gjennomføres noen nasjonale prøver skoleåret 2005/06. Også publiseringen av resultatene fra 2004/05 er blitt stoppet. I tillegg til alt dette har vi også hatt regjeringsskifte med påfølgende omorganisering av departementet.

I den metodiske delen (kapittel 1) av oppgaven redegjør jeg for vurderinger og valg med hensyn til min fremgangsmåte med å behandle teorien og empirien i oppgaven.

I den teoretiske delen (kapittel 2) presenterer og drøfter jeg teorier om den viderekomne lesekompetansen og målingen av den.

Hele kapittel 3 handler om den nasjonale prøven i lesing. I første del av kapitlet har jeg prøvd å rekonstruere tilblivelseshistorien til dagens ordning med nasjonale prøver, spesielt i lesing på ungdomstrinnet. I den andre delen av kapitlet presenterer jeg utformingen og testteoretiske vurderinger av de to første utgavene (2004 og 2005) av leseprøven for ungdomstrinnet.

I den empiriske delen av oppgaven (kapittel 4) prøver jeg finne ut hvordan dagens lærere på ungdomstrinnet ser på og jobber med den viderekomne lesekompetansen, samt hvordan den nasjonale prøven i lesing har blitt brukt i arbeidet med leseopplæring. Jeg baserer min analyse på 8 dybdeintervjuer med både norsklærer og faglærere fra 4 ulike ungdomsskoler i og utenfor Oslo.

Denne oppgaven består altså av fire hoveddeler: (1) teori om den viderekomne lesekompetanse, (2) teori om måling av leseferdigheter, (3) historikken og designen til den nasjonale prøven i lesing på ungdomstrinnet, samt (4) empiri om punkt 1, 2 og 3.

Det som omhandler om den nasjonale prøven i lesing kapittel 3, kan med dagens øyne betraktes som allerede foreldet. Mye har blitt forandret, og det kommer stadig nye føringer fra departementet og direktoratet. Derfor er noen av mine kilder som jeg har hentet fra nettsidene, også blitt fjernet. Allikevel mener jeg at vi kan få en god del verdifull informasjon om implementeringsfasen, noe som kan hjelpe oss i arbeidet med å videreutvikle leseprøven for ungdomstrinnet.

Min veileder gjennom denne krevende og lærerike prosessen har vært forsker Astrid Roe ved ILS ved Universitetet i Oslo. Takk for den gode og konstruktive støtten jeg har fått gjennom dette året jeg jobbet med oppgaven!

1. Metodisk del

1.1 Bakgrunn

Grunnen til valg av oppgave ligger i erfaringene fra min lærerpraksis og dagsaktuelle problemstillinger i norsk skole. Gjennom arbeidet som lærer i grunnskolen har jeg lagt merke til at i motsetning til den første lese- og skriveopplæringen er den videregående opplæringen i lesekompetanse ofte mer tilfeldig. Denne har vært stort sett unevnt i læreplaner og praksisen har vært avhengig av den enkelte lærerens interesse og kompetanse. I så måte vil man kunne anta at praksisen har vært nokså mangelfull.

Denne påstanden støttes av ”katastrofe”-rapporter om nivået i norsk skole, spesielt når det gjelder elevers lesekompetanse. Selv om Norge ikke gjør det verken dårligere eller bedre enn gjennomsnittet i OECD (PISA 2000 og 2003), har denne virkelighetsorienteringen knust illusjonen om at det er typisk norsk å være best. Dette har medført en storm av klager, beklagelser og synsinger i media.

Utdannings-Norge har tatt kritikken på alvor. I den forbindelse har det vært mer fokus på lesekompetanse i planene og satsingsstrategiene fra departementet. Slik ble tiltaksplanen *Gi rom lesing!* satt i gang i 2003 og foreningen *!Les* startet i 2004. Omtrent samtidig begynte arbeidet med å omstille den offentlige sektoren fra regelstyring til målstyring å bære frukter. I forbindelse med et stadig tettere internasjonalt samarbeid har Norge blitt kritisert for manglende kontroll over den offentlige sektoren, deriblant utdanningssektoren.

Ett av resultatene av disse prosessene ble innføringen av nasjonale prøver. Selv om de ble initiert av den daværende arbeiderpartidominerte regjeringen, ble de én av kjepphestene til Høyres utdanningsminister Kristin Clemet. Fra starten av kom departementet og statsråden i konflikt med grasrota i Skole-Norge. Motstanden mot de nasjonale prøvene hadde vokst, ikke minst takket være våre massemedia,

overveldende allerede før man visste helt hva disse prøvene skulle innebære eller hvordan de skulle brukes eller publiseres. Det er også mye som tyder på at departementet ikke har vært noe flink til å få lærerne med på laget eller nå frem med (les: selge) budskapet om det pedagogiske potensialet i disse prøvene.

1.2 Fokus og problemstilling

På bakgrunn av mitt engasjement i morsmålsundervisningen, misnøyen over den viderekomne leseopplæringen og den tilspissede situasjonen på den dagsaktuelle utdanningspolitiske arenaen, vokste det fram en interesse og nysgjerrighet i meg for hva den nasjonale prøven i lesing egentlig er. Det er mye som står på spill på ungdomstrinnet. Det er først her at behovet for og fruktene av den viderekomne lesekompetansen kommer sterkt til syne. Mye av læringen, undervisningen og elevvurderingen er på dette trinnet basert på skriftlige tekster. Tekstene som brukes på ungdomstrinnet, forutsetter som regel et relativt høyt nivå av lesekompetanse hos elevene. Samtidig er det på dette trinnet at det fremdeles er tid og håp om å kunne rette opp mangler og sørge for at alle elever får den nødvendige kompetanse i løpet av den obligatoriske delen av skolegangen. Av disse grunner valgte jeg å avgrense mine undersøkelser, problemstillingen og oppgaven til ungdomstrinnet.

Fokuset i denne oppgaven er todelt. På den ene siden prøver jeg å utforske hva teori og forskning sier om bredden, og dybden ved den viderekomne lesekompetansen, samt målingen av den. Altså, hvilke psykologiske og pedagogiske prosesser er involvert i lesing på et mer avansert nivå, og hvilke ferdigheter forutsetter disse? Jeg ville også kartlegge mulighetene ved måling og testing av lesekompetanse. Altså, hva går det an å måle, hvordan kan man gjøre det, og hvorfor, av hvem og for hvem skal man prøve å måle leseferdigheter? På den andre siden vil jeg også finne ut av hva den nylig innførte nasjonale prøven i lesing går ut på. Hvorfor har man valgt å innføre den? Hva er bakgrunnen for dette? Hvordan er prøven for ungdomstrinnet utformet, og hvordan er den ment til å fungere?

Jeg har også fremskaffet ny empiri. Jeg har gjennom samtaler med både norsklærere og andre faglærere på ungdomstrinnet prøvd å få innblikk i hva de tenker om den viderekomne lesekompetansen, og hvordan de jobber daglig med den hos elevene sine. Også innføringen og bruken av den nasjonale prøven i lesing var ett av hovedtemaene i intervjuene for å illustrere teoriene om lesekompetanse og målingen av den. Det er viktig og nyttig å sette seg inn i hva forskningen har funnet ut om den viderekomne lesekompetansen og målingen av den. Selv om det bak teorien ligger en omfattende empiri, er det, slik jeg ser det, helt nødvendig å se hvordan dette stemmer med klasseromspraksisen og lærernes refleksjoner og holdninger. Hva vet lærere om den viderekomne lesekompetansen? Hvem mener de bør ha ansvaret for utviklingen av den? Hva gjør lærere med det? Empiri skal i så måte illustrere og bekrefte eller stille teorien i tvil. Ikke minst kan empirien i denne oppgaven gi oss ny og nyttig informasjon om hvordan den nasjonale prøven i lesing fungerer på ungdomstrinnet. Dette er et nytt fenomen her til lands. Selv om det foreligger et par landsdekkende undersøkelser om temaet (TNS Gallup 2004, 2005 og MMI 2005), så er disse av kvantitativ art, nesten i form av meningsmålinger. Hvorfor lærerne mener slik de gjør, og hvilke tanke de gjør seg, vet vi fremdeles lite om.

Jeg har gått ut ifra følgende problemstillinger:

Fokusområde 1

1. Hva har forskningen funnet ut om lesekompetanse?
2. Hva sier forskningen om mulighetene om å måle lesekompetanse?

Fokusområde 2

3. Hva er bakgrunnen for innføringen av nasjonale prøver, spesielt i lesing?
4. Hvordan er den nasjonale prøven i lesing for ungdomstrinnet designet og ment til å fungere?
5. Hva mener lærere på ungdomstrinnet om den viderekomne lesekompetanse?

-
6. Hvordan har den nasjonale prøven i lesing for ungdomstrinnet fungert så langt?

Gode forskningsspørsmål skal være klare, spesifikke, mulige å besvare, relatert til hverandre og relevante (Robson 2002). Jeg mener at problemstillingene til denne oppgaven tilfredsstillende disse kravene.

I utgangspunktet hadde jeg to spørsmålsstillinger til: Hva sier forskningen om undervisningen i den viderekomne leseopplæringen, og hvordan jobber dagens ungdomsskolelærere med dette? I den endelige oppgaven har jeg dessverre vært nødt til å se bort fra dem. Dette av hensyn til plass og for å yte rettferdighet overfor et så viktig, men omfattende tema. Dette krever og fortjener å få plass i et eget arbeid. De opprinnelige problemstillingene vil imidlertid være synlige i intervjuguiden, intervjuene og analysen av intervjuene, der jeg kommer inn på lærerne syn og praksis med hensyn til undervisningen i den viderekomne lesekompetansen.

1.3 Design

Den amerikanske testteoretikeren Robson (2002:79) sier at design handler om å omsette problemstillinger til konkrete forskningsprosjekter. På bakgrunn av oppgavens fokus og problemstillinger grenser min studie til kasusstudier og aksjonsforskning. Kasusstudier kan ifølge Robson (op.cit.:545) defineres som forskningsstrategi som fokuserer på et enkeltstående tilfelle, et kasus. Et kasus kan være en person, en gruppe personer, en organisasjon eller lignende. I kasusstudier er man opptatt av å studere kasuset i sin kontekst, gjerne ved hjelp av ulike datainnsamlingsmetoder. Som regel brukes kvalitative data, men også kvantitative data kan benyttes. I denne oppgaven er det utformingen, innføringen og bruken av den nasjonale prøven i lesing på ungdomstrinnet det kasus som studeres nærmere. For å kunne bruke som datagrunnlag ville jeg i tillegg til den publiserte internasjonale forskningen undersøke hvilke tanker og holdninger man kan finne hos lærere i ungdomsskolen når det gjelder den viderekomne leseopplæringen og bruken av den

nasjonale prøven i lesing. Jeg har valgt en deskriptiv tilnærming, med åpning for forandringer i fremtiden, og undersøker lærerne i deres daglige virke. Jeg vil bruke kvalitative data (intervjuer) i tillegg til kvantitative data fra andre undersøkelser. Jeg studerer og analyserer også relevant faglitteratur og styringsdokumenter.

Aksjonsforskning er blitt definert av Robson (2002:545) som studier som har forandring og forbedring som mål. I denne typen forskning er forskeren selv som regel sterkt involvert i forskningsobjektet (fenomenet eller situasjonen). Samtidig kan også informantene være aktive deltakere i forskningsprosessen. Selv om jeg ikke har det som et uttalt mål, ønsker jeg med min oppgave å bidra til å kunne gi en bedre forståelse av den viderekomne leseopplæringen og bruken av den nasjonale prøven i lesing. Denne forståelsen ville vært lite verd om den ikke hadde noen langsiktig effekt i form av forbedring av den nåværende praksisen. Jeg håper å kunne avdekke muligheter og svakheter ved begge fokusområdene, slik at vi kan bli bedre. Når jeg bruker pronomenet *vi*, betyr det at jeg føler meg i sterkeste grad involvert i objektet for denne studien - jeg er én av lærerne som driver med den viderekomne leseopplæringen, og jeg er én av lærerne som skal bruke den nasjonale prøven i lesing. Pronomenet *vi* inkluderer også elevene – vi, lærere og elever, skal kunne dra nytte av en bedre forståelse av fenomenene denne oppgaven tar sikte på å studere.

1.3.1 Valg av metode

Jeg har valgt å jobbe med mitt prosjekt på følgende måte. Problemstillingene 1 og 2 har jeg prøvd å besvare ved gjennomgang og drøfting av eksisterende forskning, faglitteratur og annet skriftlig materiale. For den første problemstillingen er litteraturen overveiende amerikansk da det der har blitt drevet med intensiv forskning om lesekompetanse i en lang årrekke. Men også noen norske forskere er representert blant mine kilder. For den tredje og fjerde problemstillingen har jeg brukt de tilgjengelige norske offentlige utredninger, rapporter og vurderinger, som er foreliggende både som trykte publikasjoner og på nettet.

De siste problemstillingene (nr 5 og 6) har krevd empiri. I en viss grad har jeg kunnet benytte meg av allerede eksisterende undersøkelser. Men jeg har også selv skaffet til veie en del ny empiri. Robson (2002) skiller mellom fast og fleksibel design. I og med at mitt prosjekt ikke er noe vitenskapelig eksperiment, men handler om mennesker, pedagogikk og politikk, var fast design med predeterminerte faktorer utelukket. Jeg har valgt en såkalt fleksibel design for min studie i form av intervjuer av lærere.

1.3.2 Innsamling av empiriske data

Når man har valgt å bruke intervjuer som en kilde til informasjon, må man videre velge mellom ulike løsninger. Skulle det være mange og korte, spørreskjema-type eller meningsmålingslignende intervjuer med predefinerte kategorier som ville gitt kvantitative data, som kunne være generaliserbare? I så fall ville jeg konkurrert med undersøkelsene til TNS Gallup og MMI. I stedet valgte jeg å bruke dybdeintervjuer med få, men relativt lange samtaler. Resultatene er ikke umiddelbart generaliserbare til alle lærere i norsk grunnskole i seg selv. Men informasjonen er av kvalitativ art, og på bakgrunn av andre data (for eksempel TNS Gallup, MMI og lignende) kan disse intervjuene gi en dypere forståelse av hvordan den nasjonale prøven i lesing har blitt møtt blant lærere på ungdomstrinnet.

1.3.3 Utvalg

Når det gjelder undersøkelsesutvalget, prøvde jeg å få til en god spredning. Jeg intervjuet lærere ved én ungdomsskole utenfor Oslo og tre i Oslo. Blant skolene valgte jeg å bruke informanter etter stratifiserings- eller kvotumprinsippet. Jeg intervjuet lærere fra én skole som lå i toppsjiktet med hensyn til resultatene på leseprøven 2004 (publisert på Skoleporten.no), én som lå på bunnen og én som lå i midtsjiktet. I alt intervjuet jeg 8 lærere ved 4 ungdomsskoler (i tillegg til en morsmålslærer ved den franske skolen) i og utenfor Oslo. Intervjuene varte fra 20 til 60 minutter hver, og foregikk i perioden mars til juni 2005.

Ved hver skole intervjuet jeg én norsklærer som hadde 10. klasse dette året, og én lærer som ikke underviste i norsk, men hadde andre fag på det trinnet. (De sistnevnte har jeg kalt faglærere i min oppgave.) Dette for å kunne se forskjeller i holdningene og praksisen til lærerne i og utenfor norskfaget, samt om resultatene ble brukt og lærerne i det hele tatt var involvert i leseopplæringen utenfor norskundervisningen. Jeg var også interessert i å få vite om faglærere så på seg selv som leselærere.

I tillegg intervjuet jeg en morsmåslærer ved Den franske skolen i Oslo, for å sammenligne bruken av den nasjonale prøven i lesing i norsk og fransk skolesystem. Selv om jeg av hensyn til plass ikke har inkludert intervjuet med henne i oppgaven, mener jeg at jeg har fått utvidet min forståelse av hva en morsmålsprøve kan være og hvordan en nasjonal prøve i morsmålet kan fungere. Under samtalene med henne kom det helt tydelig frem at hun, som morsmåslærer i det franske skolevesenet, hadde et direkte og godt forhold til den nasjonale prøven i fransk.

1.3.4 Intervjuetype

Når det gjelder intervjuetype, valgte jeg å følge prinsippene til det såkalte semistrukturerte intervjuet, beskrevet i Robson (2002). Det vil si at jeg startet med en rekke spørsmål knyttet til konstruktene jeg ville undersøke. Samtidig var jeg fleksibel i forhold til å kunne omformulere, utdype, endre rekkefølgen og utelate de på forhånd bestemte spørsmålene. Faste eller noenlunde like spørsmål opplevde jeg som nødvendige for å kunne sammenligne holdninger og praksis til ulike informanter, mens den fleksible framgangsmåten ga meg muligheten til å tilpasse intervjuet til situasjonen og utnytte de ulike informantenes utsagn og bakgrunn. Intervjuspørsmålene var alle i utgangspunktet åpne.

1.3.5 Utformingen av intervjuguiden

Intervjuguiden er delt i fire deler etter tema/ fokus (Se vedlegg 1).

Del A handler om bakgrunnsdata om informanten: alder, kjønn, utdanning/ bakgrunn og undervisningsstilling.

I **del B** spør jeg lærerne om hva de tror leseprøven måler (spm 1, 2 og 3), hva de gjør med resultatene fra leseprøven (spm. 4, 5, 6, 7 og 8), og hvilken informasjon og veiledning har de fått av skoleledelsen (spm. 9 og 10).

I **del C** prøver jeg å finne ut av hva lærerne forstår med lesekompetanse (spm. 1), hva slags holdninger de har til sitt og andres ansvar i forhold til leseopplæringen (spm 2), og hva de selv gjør (praksisen) når det gjelder den videregående leseopplæringen (spm 3, 4 og 5).

Del D, som skulle bare tas når det var tid og anledning til det, handler om lærernes tanker om sin egen kompetanse når det gjelder arbeid med den viderekomne leseopplæringen (spm. 1, 2 og 4), samt deres vurderinger og ønsker til skole- og utdanningsledere (spm. 3).

1.4 Databehandling

I min innsamling av data brukte jeg først en analog båndopptaker. Intervjuene varte mellom 20- 60 minutter. Opptakene har jeg senere transkribert i to omganger. I den første runden skrev jeg ned alt – dvs. alle ord, gjentakelser, avbrutte setninger, lyder og pauser. Dette var en møysommelig og tidkrevende jobb. Selv om jeg prøvde å være absolutt tro mot opptakene, kan man aldri garantere en reliabilitet på 100 %. Enhver oversettelse fra en form til annen, for eksempel fra muntlig samtale til skriftlig tekst, innebærer en del vurderinger og kompromisser. Produktet av transkripsjonene var en rekke tekster, som for meg representerte en virkelig og gjenkallelig intervjusituasjon, men som for en utenforstående leser ville virke vanskelig tilgjengelige. Dessuten egner en slik muntlig og usammenhengende tekst som jeg hadde etter første runde med transkribering, seg dårligere for en (digitalisert) analyse. Kvale (2005) mener at det ikke finnes noen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig tekst. Ifølge ham vil et mer konstruktivt spørsmål være: ”Hva er

en nyttig transkripsjon for min forskning?” (op.cit.:105) Derfor valgte jeg å redigere ”råtekstene” etter første runde, og skape litt mer sammenhengende skriftlige tekster som ville være mer leservennlige.

Et eksempel på min redigering (transkripsjonsrunde 2) er følgende transformasjon.

Første transkripsjon (”råtekst”):

TT: Hva mener du er god lesekompetanse?

SA: Ææ... det må jo bli at en kan lese... En kan lese høyt og klart, og rimelig raskt. At vi ikke har for mange sårne stopp der en tviler over hvordan, hvilket ord er det som kommer nå, sant. Men at man har en god flyt i det. Det ser jeg på som god lesing.

Andre transkripsjon (”redigert tekst”):

TT: Hva mener du er god lesekompetanse?

SA: Mhm... Det må jo bli at en kan lese, at en kan lese høyt og klart, og rimelig raskt. At vi ikke har for mange sårne stopp der en tviler over hvilket ord som kommer, men at man har en god flyt i det. Det ser jeg på som god lesing.

I virkeligheten dreide redigeringen seg om å sløyfe fyllord og gjentakelser, lage hele og fullstendige setninger der det var mulig, og å skape bedre sammenheng i teksten. For å få til bedre flyt og sammenheng i teksten, og å øke lesbarheten har ikke betydd at jeg har skjult eller fordekt selvmotigelsener eller innholdsmessige inkonsekvenser i teksten. Jeg har også beholdt den muntlige stilen i stor grad. Konteksten var jo i utgangspunktet et intervju – altså muntlig samtale.

I analysearbeidet brukte jeg programvaren ATLAS.ti 5.0. Ved hjelp av dette programmet merket jeg og kategoriserte ulike utsagn i teksten, for så å kombinere kategoriene ved å lage ulike typer ”output”. Jeg strukturerte fremstillingene etter spørsmål / item, tema, lærertype, skole. De ulike sammenstillingene har dannet grunnlaget for min analyse, mine tolkinger og ideer, som er presentert i den empiriske delen av oppgaven.

1.5 Validitet

Det kan skilles mellom flere typer av eller aspekter ved validitet - alt fra reliabilitet til generaliserbarhet faller inn under denne termen. Det har også blitt brukt flere betegnelser, som kontrollerbarhet, overføringsverdi, pålitelighet og lignende, på denne typen vurderinger av forskningen og dens resultater. Men i bunn og grunn handler dette om man kan stole på forskningen, for kan man ikke det, har den ingen verdi. Robson (2002) skiller mellom indre og ytre validitet, og validitet ved beskrivelse, tolkning og teori.

Spørsmål om målingene er korrekte og objektive (reliabilitet), og om vi måler og får svar på det vi tror vi måler og spør, handler om den indre validiteten. Ved studier etter fleksibel design er disse spørsmålene ofte ganske vriene å besvare. Det går ikke an å gjenskape situasjonen for etterprøve om resultatene blir de samme. Det blir også vanskelig å måle og tolke om begrepene og ordene intervjueren og informantene bruker, har eksakt det samme innholdet, noe de mest sannsynlig ikke har.

Robson (2002) beskriver også to typer bias: hos forskeren og hos informanten. Når det gjelder mine egne forutinntatte holdningen og tro, har jeg ikke lagt skjul på at jeg selv er en del av fenomenet jeg undersøker, og at jeg har mine tvil om tilstanden i norsk skole. Allikevel møtte jeg mine informanter med åpenhet, nysgjerrighet og ydmykhet overfor deres synspunkter og situasjonens "egentlige" tilstand. Jeg prøvde å stille åpne og ikke-ledende spørsmål.

Hos mine informanter kunne jeg forvente at de betraktet meg som en forlenget arm til Utdanningsdirektoratet eller en slags spion i en eller annens tjeneste. I innledningen til intervjuet og den første kontakten med mine informanter prøvde jeg å avklare situasjonen, og posisjonere meg som en "kollega som prøver å nå til bunns i hvordan vi kunne bruke den nasjonale prøven i lesing og fremme lesekompetansen hos våre ungdomsskoleelever".

I piloteringsfasen oppdaget jeg også at lærerne ønsket å få vite spørsmålene og temaene i forkant av intervjuet. Der opplevde jeg et dilemma. På den ene siden ville

jeg gjerne etterkomme lærerne behov for trygghet og forutsigbarhet. Jeg innså også jeg at ved å gi lærerne intervju spørsmålene på forhånd kunne jeg få fyldigere og mer reflekterte svar. På den andre siden ønsket jeg absolutt ikke få noen ”riktige” eller ”skoleflinke” svar. Jeg anså lærernes umiddelbare reaksjoner og de første tankene som mest verdifulle i denne sammenhengen. Jeg tror at de umiddelbare svarene gir et mer realistisk bilde av de holdningene og den praksisen lærernes daglige virke er preget av. Som et kompromiss valgte jeg da å sende en grov skisse over temaene for intervjuet til alle lærere før selve intervjudagen. Alle mine informanter opplevde denne fremgangsmåten som tilfredsstillende og positiv. I tolkningen av min studie av tidligere forskning og teori har jeg prøvd å være objektiv og redelig. Tolkningen av min empiri har jeg redegjort for i kapittel 4 Empirisk del.

Den ytre validitet, også kalt generaliserbarhet, handler om hvorvidt man kan løfte og overføre funnene fra en konkret setting til å gjelde andre eller større kontekster. I denne sammenheng kan man stille spørsmål ved om holdningene og praksisene til mine informanter er representative for resten av Skole-Norge. Statistisk sett er de ikke det. Mine informanter er altfor få og utvalget er ikke representativt. Det kan også sies at en kasusstudie ikke trenger å være representativ; den pretenderer heller ikke til generalisering. Samtidig mener jeg at min empiri, sammen med teorien og andre undersøkelser som jeg referer til, kan si noe om situasjonen hos flere enn bare mine informanter. I hvert fall kan man få en bedre innsikt i hvilke prosesser som settes i gang når lærerne skal undervise i den viderekomne lesekompetansen og bruke den nasjonale prøven i lesing i sin undervisningspraksis. Det kom frem mangler og potensialer som kan gjelde flere lærere enn bare mine informanter.

Som en nødvendighet og en løsning på problemet om validitet, både når det gjelder den indre og ytre, har jeg valgt å være åpen, redelig og uttømmende i min beskrivelse av min fremgangsmåte i forbindelse av denne studien. Jeg har og så valgt å legge ved alle intervjuene i transkribert form, slik at leseren kan være med på mine tolkninger og vurdere dem. Slik kan jeg få til en slags triangulering – medforskertriangulering.

2. Teoretisk del

2.1 Lesekompetanse

Språket, et særegent fenomen, kun kjent hos mennesker, kan virke mystisk. Enda mer imponert må man bli over menneskets evne å kunne omgås skriftlige tekster. Enda så enkelt det å lese faller for de fleste av oss, er det ingen smal sak å kunne redegjøre for *hvordan* svarte tegn på hvite ark kan gi mening, formidle kunnskap og skape følelser.

To completely analyze what we do when we read would almost be the acme of a psychologist's dream for it would be to describe very many of the most intricate of the human mind, as well as to unravel the tangled story of the most remarkable specific performance the civilization has learned in all its history.

(Huey 1908, her etter Anderson & Pearson 1984:255)

Språket hos menneskene kan betraktes som innbyrdes avhengige og overlappende prosesser som lytte og tale, og lese og skrive. Lesing og skriving er skriftlige, mens lytte og tale er muntlige prosesser. Det er klart at de muntlige prosesser er primære. Det finnes ikke noen samfunn der disse ikke er kjent. Slik Chomsky (1972, 1986) skisserte, er mennesker av naturen språklige vesener i det de har en spesiell evne (og kanskje også et område i hjernen) som gjør det mulig og uunngåelig for alle friske individer å lære språk. Dette fenomenet kalles LAD – Language Acquisition Device. Derimot er arbeid med tekst – lesing og skriving – sekundære, senere tillærte prosesser. De er i så måte også mer kulturavhengige. (Ong 1986) Ut fra kognitive karakteristika er disse fire ferdigheter også blitt delt inn i reseptive og produktive prosesser. Lytte og lese hører da til den første gruppen og tale og skrive til den siste.

Lesing er en reseptiv prosess som forutsetter en del fysiologiske/ nevrologiske og kognitive/ sosiolingvistiske ferdigheter. Denne er, til å begynne med, avhengig av visuelle evner – å kunne oppfatte den skriftlige språkrepresentasjonen: bokstaver, ord, tekst med øyne.

Barnet blir født som et språklig vesen inn i et miljø som preges av sosial og språklig samhandling. Allerede fra de første dagene vil barnet sette i gang med å produsere lyder, og etter hvert vil det oppdage at det kan tjene som et middel for å kommunisere. Etter et par år lærer barnet å tolke ulike tegn og symboler i miljøet rundt seg, og avhengig av hjemmet, blir det også presentert for den skriftlige representasjonen av språket i form av bøker, blader og tekster i ulike sammenhenger. Shirley Brice Heath (her etter Heath 1988) viser i sin omfattende studie av skriftspråklig sosialisering i to sørstatssamfunn i USA hvilke konsekvenser den språklige stimuleringen og det forholdet til skrift hjemme i tidlig alder har for barnets utvikling av sitt eget språk senere i livet. Også den mer frie leken med lyder – rim og sang – har en viss virkning på barnets evne til å lære skriftspråk senere. Slik får barnet øvd opp sin språklige bevissthet som er nyttig ved senere innlæring av avkoding.

2.1.1 Den første leseopplæringen

I den første leseinnlæringen har man oppdaget en viss vanlig progresjon når det gjelder de prosessene og strategiene som barnet bruker. Torleiv Høien (1991:227) bruker en modell for den økende kompleksiteten i de strukturelle nivåer som barnet operer ved ordlesing:


Pseudo-lesing

Det logografisk-visuelle stadium


Det alfabetisk-fonemiske stadium

Det ortografisk-morfemiske stadium

Pseudolesing er det tidligste stadiet da barnet enda har bare vage forestillingen om skrift. Barnet har dog lært at skriften representerer eller står i forhold til ting i de fysiske omgivelsene. Barnet lærer å tyde visse skriftbilder i deres kontekst. For

eksempel kan "WC" på toalettdøren bety "doen" og  kan bety "melk".

Barnet leser da egentlig konteksten, og ikke selve teksten eller ordet.

På det logografisk-visuelle stadiet har barnet lært ofte å kjenne igjen enkelte ord som (ord)bilder eller mønstre. Slik kan barnet kjenne igjen merket  som ”(leskedrikken) cola”. Det er ikke uvanlig at slike ordbilder kan være gjenkjennelige også for voksne som ikke kan det aktuelle språket eller latinsk skrift i det hele tatt.

På det alfabetisk-fonemiske stadiet har barnet foretatt et kvalitativt sprang idet det har lært å dele opp ord i bokstaver. Barnet har også oppdaget at bokstavene står i forhold til visse språklige lyder som kan danne meningsbærende enheter – ord. Her må barnet å bruke både analytiske og syntetiske strategier for å danne en korrespondanse mellom en samling av grafemer og deres korrespondanse med fonemer. Det er ikke minst her at barnet får bruk for sin språklige og lydmessige bevissthet.

Sammenligning av likheter og kontraster, lytting og staving er bare noen aktiviteter på veien til en hensiktsmessig og etter hvert flytende avkoding.

På det ortografisk-morfemiske stadiet har barnet begynt å rasjonalisere. I stedet for grafemer enkeltvis analyserer barnet nå større morfologiske og fonologiske enheter – stavelser og enkelte frekvente ord. Nå er alle bokstaver og bokstavposisjonene av kritisk betydning, men de blir organisert i strukturer av høyere orden, som stammer, rotmorfemer, bøyings- og avledningsmorfemer og vanlige stavingsmønstre. (Høien 1991:230)

Veien videre herfra er basert på mye trening og skaping av større og mer omfattende strukturer. Voksne lesere bruker ofte en momentan ikke-fonemisk analyse av skrevne ord. Ved lesing av lengre ord oppfatter erfarne lesere som regel de første og siste bokstavene. Kun ved fremmedspråk eller nye fremmede ord tar voksne lesere i bruk sine analytisk-fonologiske ferdigheter fullt ut.

For å oppnå en slik automatisert og hastig leseferdighet lærer barnet også å ta i bruk ulike avkodningsstrategier. Ved siden av å beherske de fonologiske og ortografiske strategiene, gjør leserne ofte bruk av konteksten og de forventningene og de ledetrådene denne gir leseren. Høien (op.cit.:225) nevner her semantiske, syntaktiske og pragmatiske holdepunkter/ ledetråder.

Lesing med forståelse og mening

Som regel lærer barna å se på skriften som en meningsbærende form av språket. Målet med lesing blir da å få tak i meningen i teksten. Lesing kan i så måte karakteriseres som en psykologisk gjettelek. (Høien 1991:230) Denne leken er avhengig av avkodingsferdighetene og tilgangen/ kjennskapen til innholdet.

Avkoding og forståelse blir derfor de to basale ferdighetene som lesingen bygger på. Høien har gitt det et matematisk uttrykk der "Lesing" er lik "Avkoding" multiplisert med "Forståelse" ($L = A \times F$). Blir én av de to faktorene i ligningen null, blir også produktet null. (Høien 1991:223)

Når barnet har lært å lese opptar avkodingen stadig mindre energi og tid. Barnet skal lære mer avanserte strategier for fullt å utvikle en funksjonell og hensiktsmessig leseferdighet. Jeg synes at det er fascinerende å betrakte leseinnlæringen som en dynamisk prosess der vi først prøver å avkode og dekonstruere den ytre teksten – skriften, for så å kode eller konstruere en ny indre tekst med mening for oss som lesere. Veien dit er lang, men målet er universelt.

2.1.2 Den viderekomne lesekompetansen

Hva er den viderekomne, avanserte og modne lesekompetansen? Når kan vi si at vi forstår en tekst? Jeg vil låne definisjonen som dagens fremste forskere i USA, Cathy Collins Block, Linda B. Gambrell og Michael Pressley har brukt i sin bok "Improving Comprehension Instruction" (2002:4-5):

In this volume we define reading comprehension as acquiring meaning from written text – with text being defined as a range of material from traditional books to the computer screen. In this meaning-making process, the reader interacts with the print and is involved in making sense of the message. Readers comprehend text by acquiring meaning, confirming meaning, and creating meaning. In sum reading comprehension is the process of meaning making.

Pressley (2000) deler prosessene som foregår hos leseren, i to kategorier etter hvilket nivå av språket de foregår. Den første kategorien inneholder prosesser som foregår på

ordnivå. På dette nivået handler det om å beherske avkoding, og ha et tilstrekkelig ordforråd. Oakhill & Garnham (1988:104) innrømmer at det ved første blikk kan virke rart å hevde at leseforståelse er avhengig av ordgjenkjenneshastigheten. Men allikevel mener de å ha bevis for at en hurtig leksikalsk og semantisk kobling ved ordlesing er en forutsetning for god leseforståelse. Også Pressley (2000) og Samuelstuen og Bråten (2005), som viser til forskere som Stanovich, Cunningham, Freeman, Tan, Nicholson og Wilson, deler denne troen på at en manglende eller sen ordavkoding kan utgjøre selve flaskehalsen for leseforståelsesprosessene. Ved å ha gode automatiserte ordavkodingsferdigheter, kan man frigjøre mer nødvendig minne- og tankekapasitet for de høyereliggende prosesser.

Når det gjelder selve avkodingsstrategien, anbefales det å gi elevene solide ferdigheter i lydering, altså å beherske grafem fonem-overgangen automatisk. Men for å oppnå en riktig god flyt og fart i lesingen, er ikke hurtig lydering tilstrekkelig. En gjenkjennelse av frekvente bokstavkombinasjoner, stavelser, hele ord og sågar ordrekker/ - kombinasjoner kan mangedoble lesehastigheten og frigjøre enda mer minne- og tankekapasitet (Stangeland og Forsth 2001, Pinnell 2002). Dette kan forklares med tilbøyelighet i menneskets persepsjon:

Alt vi ser, ser vi som bilder. Et lite barn som ikke kan lese, vil se bokstavenes og ordenes former på samme måte som det ser andre bilder. Den naturlige måten å se bokstaver og ord på, er derfor å se dem som bilder. Nøkkelen til hurtig og god lesing er å lære seg å se ordene som bilder.

(Stangeland og Forsth, 2001:48)

Når vi skal gjenkjenne ord, gjør hjernen i tillegg bruk av syntaktiske og semantiske ledetråder (Pressley 2000). De førstnevnte krever en viss kjennskap til eller i det minste følelse av setningsbygning. De andre forutsetter derimot at ordets innhold blir gjenkjent i hukommelsen.

Den andre kategorien av prosesser kan man ifølge Pressley (2000) plassere over ordnivået. På dette nivået foregår det både automatiske (mest ubevisste) prosesser og kontrollerbare, mer bevisste prosesser.

Gjennom den automatiske tankevirksomheten relaterer leseren det oppfattede innholdet til sine forkunnskaper, erfaringer og forventninger. Dette er i tråd med konstruktivistisk læringssyn, som sier at eleven ikke kan fylles opp med kunnskaper, men at han selv må bygge opp sine kunnskaper og sin erkjennelse. "Knowledge is structure, not a basket of facts!" (Roehler & Duffy, 1991:864) Elevene organiserer teoretisk sett alle sine kunnskaper og erfaringer i nettverk og strukturer, kalt skjema, eller schemata, og script. Ifølge Bråten og Stokke Olaussen (1999) var det Schank som i 1975 med boka "Conceptual Information Processing" introduserte begrepet script om den type skjema som representerer vår kunnskap om (vanlige) sosiale aktiviteter, og som effektiv kommunikasjon stort sett er basert på.

Skjema-teorien

Ifølge denne teorien er all vår kunnskap organisert i logiske forbindelser – analogi, motsetninger, assosiasjoner osv. Slike forbindelser er i sin tur organisert etter ulike kriterier i mer omfattende strukturer som kalles schemata. Når leseren møter informasjon i en tekst, vil denne bli, bevisst eller ubevisst, holdt mot den allerede eksisterende kunnskapen. Carlsten (1998:91) har uttrykt det slik at "vi tenker oss at lesing er en aktiv psyko-sosial, språklig og mental prosess der det konstrueres mening ved at ny informasjon fra teksten blir knyttet til forhåndskunnskap". Resultatet, om den passer inn eller ei, kan få ulike konsekvenser for de eksisterende schemata og den nye informasjonen.

Hvis man legger skjemateorien til grunne for kunnskap og leseforståelse, kan en svikt i forståelsen skyldes av tre årsaksforhold (Baker & Brown 1984:356):

- a) Det foreligger ingen adekvate skjemaer hos leseren. Leseren har ikke nok forkunnskaper om temaet for at teksten skal kunne gi mening. Samuelstuens (2005) hovedfunn i undersøkelsen av 15-åringenes leseprestasjoner bekrefter faktumet at forkunnskaper er den viktigste faktoren for en vellykket leseforståelse.

-
- b) Det finnes adekvate schemata, men teksten/ forfatteren har ikke gitt nok ledetråder eller uttrykt seg klart nok for at leseren skal kunne identifisere de riktige schemata.
 - c) Leseren lykkes med en helhetlig og meningsfull tolkning av teksten, men denne er ikke i samsvar med eller motstrider forfatterens intensjoner.

Som en mulig mislykket leseforståelse betrakter Baker & Brown (1984) også manglende kritikk hos leseren hvis leseren forstår teksten slik forfatteren hadde ment uten å vurdere en alternativ tolkning. Leseren bør altså være klar over at forfatterne skriver med ulike hensikter, og at de kan bruke en rekke teknikker for å fremme sine synspunkter og påvirke leseren.

Slik Anderson og Pearson (1984:255) ser det, er denne informasjonsbearbeidingen i forhold til schemata selve forståelsesprosessen. De mener at uansett om vi er klar over det eller ikke, så er det dette samspillet mellom ny informasjon og gammel kunnskap som det er snakk om når vi bruker begrepet forståelse.

I tillegg til den automatiske bearbeidingen når man leser og prøver å få mening ut av en tekst, vil det foregå en rekke kognitive og *metakognitive* prosesser. Kognitive prosesser er samlebetegnelse for kunnskaper og ferdigheter som en leser har om leseprosessen, og hvilke han bevisst kan bruke. Fortegnelsen *meta* vil vi kunne bruke om de kunnskapene og ferdighetene som handler om selve tenkningen og om overvåkingen av denne. Samuelstuen (2005:4- 6) hevder at ”kognitive strategier har direkte med bearbeidingen av teksten å gjøre; de opererer på den nye informasjonen og brukes for å huske og å forstå tekstinnholdet”, mens metakognitiv kunnskap ”omfatter kunnskap om seg selv som lærende” og ”regulering eller kontroll over sine kognitive prosesser”.

Det er en svært vanskelig, hvis ikke umulig oppgave å gi en oversikt over alle kunnskapene, ferdighetene og prosessene som foregår hos leseren. Til dels er det vanskelig å bestemme hvor mange ulike komponenter forståelsesprosessen kan deles opp i, og hvor detaljert beskrivelse disse vil kreve og hvor selvstendige eller

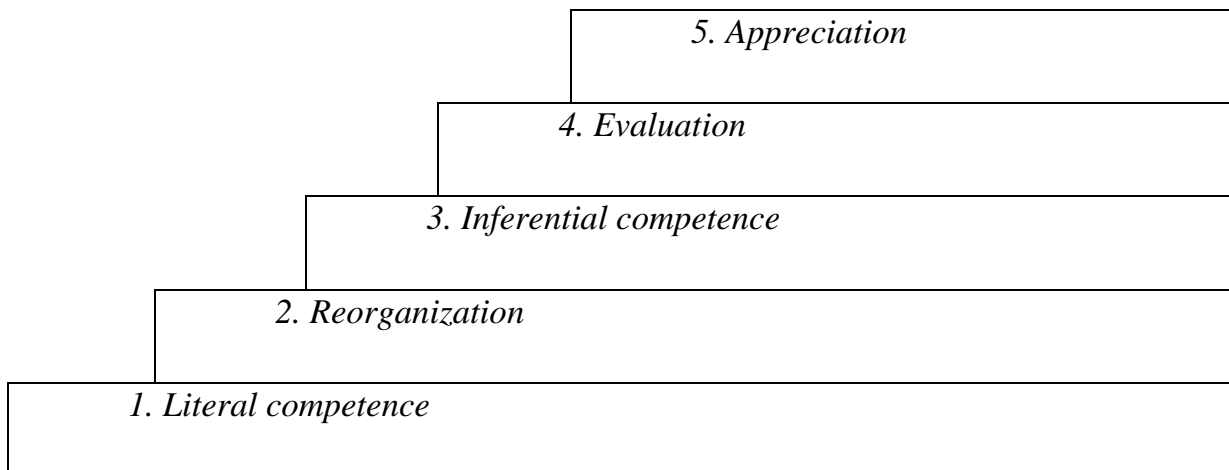
overlappende disse vil komponentene være. Til dels vil man kunne kategorisere disse etter når de forgår, hva deres formål er, hvor bevisste de er. Denne diskusjonen kommer jeg tilbake til i kapittelet om måling av leseferdigheter, men bare for å illustrere dette vil jeg trekke frem et par påstander. Oakhill og Garnham (1988) hevder at ett alternativt syn på forståelsen sier at denne er en holistisk prosess som ikke kan bli delt opp i ulike ferdigheter. De viser til E.L.Thorndike (1917), som mener at lesing er type tenkning, og Lunzer (1979, her etter Alderson 2000:11), som hevder at det ikke finnes noen bevis for å kunne skille mellom ulike ferdigheter i lesing. I stedet mener Lunzer at lesing må sees som en helhetlig, integrert ferdighet. Til den andre ytterligheten hører *The New York City Board of Education* som opererer med en liste over 36 ulike ferdigheter (Alderson 2000). Også Pressleys og Block (2002:3), som har studert en rekke leseforskere og -eksperter, har identifisert over 30 ulike ferdigheter som skal være involvert i leseprosessen: klargjøre mål for lesingen, overvåke, stoppe opp for å reflektere, bruke problemløsningsstrategier, forstå hvordan teksten er strukturert, identifisere hovedinnholdet, kjenne igjen hovedideer, skille mellom sentrale og overflødige opplysninger, kjenne igjen personlige synsvinkler, gjennomskue forfatterens intensjoner, avklare mening, søke etter mening, tilpasse hypoteser, lage nye hypoteser, oppdage motstridende opplysninger, se bakover i teksten, gjette og forutse, dra slutninger, sette i sammenheng, relatere til forkunnskaper, sammenligne og kontrastere, kategorisere og tematisere, analysere, sammenfatte, parafrasere, stille spørsmål, strukturere, reorganisere teksten, lage visuelle forestillinger, bruke mnemotekniske verktøy osv.

Som et mer håndterlig kompromiss skiller Rosenshine (1984:540) mellom syv ulike ferdigheter:

- 1) å kunne gjenkjenne stavelser og ulike bokstavkombinasjoner;
- 2) å kunne gjenkjenne ord i en kontekst;
- 3) å kunne forstå enkeltopplysninger;
- 4) å kunne identifisere hovedideer;
- 5) å kunne forstå sammenhenger og trekke konklusjoner;

- 6) å kunne identifisere årsak og virkning;
7) å kunne sammenligne og se motsetninger.

På linje med Blooms taksonomi om læringsmål har det også blitt konstruert en mulig taksonomi over leseferdigheter og lesekompetanse:



(Fritt etter Barret i Oakhill & Graham 1988)

En annen vanskelig oppgave er å oppnå konsensus om en hensiktsmessig definisjon, avgrensning og bruk av begreper som leseferdigheter, lesekompetanse, lese måte, leseteknikk, lesetaktikk og lesestrategi. Mye av forskningen og litteratauren om leseferdigheter er engelskspråklig, og da vil en oversettelse alltid medføre subjektive valg av begreper. Samtidig er flere av begrepene brukt som synonymmer, og har mye overlappende innhold. Jeg vil bruke begrepene med følgende referanse:

- Leseferdighet – én eller flere av teknikker leseren bruker og mestrer på automatisert plan. Jeg støtter meg her til definisjonen til Paris, Wasik og Turner (1991:610):

Skills refer to information-processing techniques that are automatic, whether at the level of grapheme – phoneme correspondence or summarizing a story. Skills are applied to text unconsciously for many reasons including expertise, repeated practice, compliance with directions, luck or naïve use.

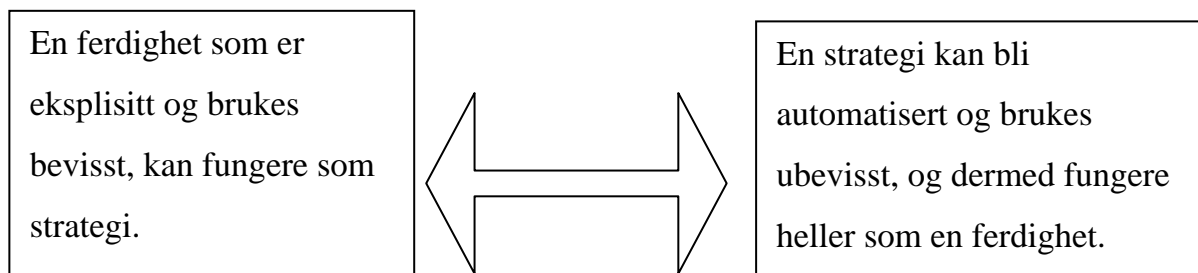
- Lesekompetanse - et helhetlig tekstuell potensial, bestående av alle (del)ferdigheter, all kunnskapen (deklarativ, prosedural og kondisjonal) og alle erfaringer hos en leser. På slutten av dette kapittelet vil jeg komme tilbake til definisjonen av en god/ ønskelig lesekompetanse.

- Lesemåte (= leseteknikk) – en egen ferdighet, som er en vesentlig del av god lesestrategi, i å kunne lese ulike tekster på en adekvat måte ut i fra teksttype og målet med lesingen. Slik kan leseoppgavene dreie seg om ”å lese for å forstå, å lese for å skrive et sammendrag med egne ord, å lese for å memorere og reprodusere teksten i forbindelse med en test, eller å lese for å lære” (Samuelstuen 2002:134). Her må vi også legge til å lese i underholdnings øye med. Ut fra lesehastighet, øyebevegelse og hjernetilstand skiller Stangland og Forsth (2001:25) mellom seks lesemåter:
 - 1) Hurtiglesing, dvs. å lese alle ordene hurtig og oppfatte det meste av innholdet.
 - 2) Skumlesing, dvs. å lese deler av teksten for å få oversikt eller repetere.
 - 3) Skanning, dvs. å lete etter bestemte ord eller temaer.
 - 4) Superlesing, dvs. å lese med den maksimale lesehastigheten samtidig som hjernen er i alfatilstand.
 - 5) Fotolesing, dvs. å kaste ett blikk på hver side for å få grov oversikt.
 - 6) Reflekterende lesing, dvs. å tenke gjennom og bearbeide teksten.

- Lesestrategi – en plan for bruken av sin kompetanse, inklusive kunnskapen, ferdighetene og teknikkene, for å nå sine mål i møte med tekster.

Ikke alle eksperter er enige om hvor grensen går mellom det man skal kalle strategi og det man skal kalle ferdighet. Siden lesestrategi er en slags plan for oppgaveløsning, vil denne planen representere valg og prioriteringer leseren har foretatt mht tid, innsats, ferdigheter og teknikker tilpasset ulike typer tekst, situasjoner og formål. I så måte må man kunne hevde at strategi må være bevisst. På annen side vet vi at jo mer erfaring vi har med bruken av strategier, desto bedre vil de virke, desto mindre krever de bevisst styring, kontroll og overvåking., og mer

tankekapasitet blir frigjort til å hankses med vanskeligere sider ved oppgaven. Blir bruken av strategien flytende nok, vil det foregå nesten automatisert. Vil det da bety at strategien har gått over til å være ferdighet, som jo nettopp er en teknikk man mestrer automatisk? Den problemstillingen har Paris, Wasik og Turner (1991:610) kalt ”Problem of intentionality and conciousness”. De refererer til Wellman (1988) som har ment at for å kunne regnes som strategi kreves det at handlingen er bevisst og brukes for å oppnå et (lærings- eller forståelses)mål. Som motpart refererer de til Pressley (1988) som hevder at en strategi virker optimalt når den ikke implementeres bevisst. Altså, en god strategi ligner mer på en refleks enn en viljestyrt handling. Paris, Wasik og Turner (ibid) setter opp dette forholdet mellom strategi og ferdighet som en dynamisk, glidende veksling:



(her etter Paris, Wasik & Turner 1991:611)

Det man vel kan enes om, er at strategier potensielt kan bli bevisste, og de kan gjøres rede for. Uansett om man nå trenger å være bevisst dem for å kalle visse ferdigheter og aktiviteter strategier, så er vi nødt til å isolere og forenkle dem for å kunne tydeliggjøre dem med hensyn til læring og undervisning. Pinnell (2002:109) mener her at vi må kunne skille mellom bruken av lesestrategier og undervisningen i dem. Hun hevder at som kompetente lesere er vi oss som regel ikke bevisste de strategiene vi bruker når vi møter tekster og prøver å finne mening i dem. Slik vil enhver diskusjon om lesestrategier forenkle det som skjer når vi leser, for de kognitive prosessene er ikke isolerte eller lineære. Allikevel mener Pinnell at det er viktig å kunne skille og studere de enkelte prosessene og strategiene nettopp for å kunne forklare, forevise og lære elevene å bruke dem.

2.1.3 Lesestrategier

Da det finnes en mengde ulike strategier som en leser kan benytte seg av, kan de også kategoriseres etter formål, tidspunkt i forhold til lesingen og bevissthetsnivå. Jeg har også funnet mange likhetstrekk mellom lesestrategier og studiestrategier/ -teknikk, noe som også er tilfellet hos flere av mine informanter (se Analysen av intervjuene).

I denne sammenheng vil jeg også presentere Carvers definisjon av lesing, eller som han kaller ”rauding”:

Carver distinguishes what he calls rauding (“typical” reading done under conditions wherein the individual has no difficulty comprehending each sentence) from memorising, studying, skimming and scanning. He claims that these are five different processes, and only one of these – rauding – is normal reading.

(Alderson 2000:12)

Valget av strategi baseres på teksttype, oppgaveanalyse og leseformål. Lesestrategi er betegnelse på planlagt og systematisk lesing tilpasset leseren, teksten og hensikten med lesingen.

Kunnskap om teksten er viktig for å kunne velge adekvat lesestrategi. Det gjelder å ha kunnskap om de vanligste sjangrene, deres oppbygging, formål og forfatterstemme, og kunne finne strukturen, virkemidlene og forfatterstemmen i den konkrete teksten. Det kan virke som det er lesing av sakprosa som står i fokus for lesestrategier. Men egentlig gjelder alle tilnærings- og lese måter og tekststrategier også lesingen av fiksjon. Man kan for eksempel lese slike tekster som faglitteratur. De kan leses opp til flere ganger med ulike formål (Stangeland og Forsth 2001). Da kan man bruke ulike lese måter for å finne frem til bestemt informasjon om personer, hendelser, tekstens temaer, eller for å finne og/ eller analysere tekstens plott og struktur, stilistikk og virkemidler, persongalleriet. Alt dette i henhold til ulike litteraturteoretiske ståsteder. Skjønnlitteratur leses selvfølgelig også for glede, hugge og erkjennelse. Da kan det legges større vekt på ordenes klang, visualiseringen av personer og scener, refleksjonen og dveling ved innholdet.

Ulike strategier kan tjene ulike leseformål. Samuelstuen (2002, 2005) baserer seg på Weinstein og Mayer (1986) og Kintsch (1998) da hun lager et skille mellom å lese en tekst for å huske en tekst og for å lære av en tekst. For å lære (altså å kunne bruke den nye informasjonen, som er kvalitativt forskjellig fra å pugge) av en tekst kan man bruke organiseringsstrategier eller bearbeidings-/elaboreringsstrategier. Det er interessant å merke seg at de samme betegnelse har Bråten og Stokke Olaussen (1999) brukt for kategoriseringen av læringsstrategier. Trass i mange likheter og forbindelser mellom lesing og læring, er ikke lesing og lesestrategier helt identiske med læring og læringsstrategier.

For å huske informasjonen i en tekst (for eksempel for å kunne resitere eller gjengi enkelte fakta fra teksten), kan man bruke ulike memoreringsstrategier.

Organiseringsstrategier går ut på at leseren strukturerer, vurderer og sorterer innholdet ved å lage oppsummeringer, finne stikkord, finne indre sammenhenger i teksten, lager tankekart og lignende. Å kunne gjennomskue tekstens oppbygging har blitt sett som viktig støtte for leseforståelsen. Pearsson & Fielding (1991:833) er overbeviste om at bevisstheten om hvordan forfatteren har relatert ideer og begreper til hverandre, og systematiske og gjerne visuelle oversikter over disse sammenhengene vil bidra til en bedre forståelse og hukommelsen av en tekst.

Elaboreringsstrategier innebærer at leseren reflekterer over vurderer innholdet i teksten i lys av sine forkunnskaper og andre kilder. Leseren har som formål å utvide sine kunnskaper og erkjennelse. Disse strategier er også viktige for å kunne utvide og bygge nye schemata, og for å kunne få ny kunnskap over i langtidshukommelsen (Bråten og Stokke Olaussen 1999).

Den vanligste måten å kategorisere strategier er å ordne aktivitetene i en slags trikotomi etter når de foretas i forhold til lesingen, dvs. om de brukes før eller etter lesingen, eller mens man leser. Her vil jeg bruke begrepene strategi og aktivitet om hverandre som synonymmer. Se ellers drøftingen om forskjellen mellom ferdigheter og strategier ovenfor.

Før lesingen

- Gode og strategiske lesere vil starte enhver lesing med å klargjøre målet med lesingen. Som jeg tidligere skrev, vil valget av strategien og dermed resten av aktivitetene være avhengig av dette.
- Dernest kan man aktivisere sine forkunnskaper om temaet, teksttypen og forfattere. Ulike tekster vil kunne gi ledetråder eller innebære begrensninger mht videre valg av strategier.
- Rutinerte lesere skaffer seg gjerne en oversikt over selve teksten ved å skanne, skimlese eller fotolese teksten, ved å finne ut om hvordan forfatteren har strukturert teksten, ved å se på overskrifter, tabeller, bilder og lignende.
- På bakgrunn av de foregående handlingene, vil en lage spørsmål og hypoteser og bli bevisst sine forventninger til teksten.

Det er tvilsomt hvor mye tid og energi uerfarne lesere, som ungdomsskoleelever, faktisk bruker på slike aktiviteter før lesingen. Paris, Wasik og Turner (1991:612) tror at mange elever ikke ser verdien av slike strategier, og at de derfor blir unngått som tidkrevende og unødvendige.

Under lesingen

- Noe av det viktigste og mest komplekse en leser gjør mens han leser, er å lage inferenser, dvs. skape forbindelser mellom informasjonen fra teksten til sine forkunnskaper, erfaringer og andre kilder ved å assosiere, sammenligne, kontrastere, finne analogier, motsetninger og lignende.
- Mens leseren relaterer informasjonen i teksten til sine forkunnskaper og forventninger, vil han også prøve å få bekreftelse og svar på hypotesene og spørsmålene han stilte i forkant av lesingen.
- Leseren vil også inferere innad i teksten for å lese samtidig på, mellom og bak linjene. Han vil kunne flytte seg fritt frem og tilbake i teksten (typisk ved lesing av bruksanvisninger og kriminalromaner).

-
- Mens han leser, vil han mer eller mindre bevisst skille mellom sentralt og trivielt stoff, og dermed bli i stand til å trekke frem hovedideene i teksten.
 - Etter hvert vil den gode leseren lage små sammendrag for seg selv av de ulike tekststykkene og teksten så langt.
 - En erfaren leser vil ta i bruk større deler av sin hjernekapasitet ved å lage sensoriske representasjoner og assosiasjoner av tekstinnholdet. Dette vil i første rekke være visuelle bilder, men fortrinnsvis også auditive, taktile, lukt-, smaks- og følelsesmessige forestillinger for å fordype forståelse (Stangeland og Forst 2001, Pinnell 2002, Oakhill & Garnham 1988, Keene 2002, Tierny & Cunningham 1984)
 - En kritisk leser vil kunne legge merke til de språklige virkemidlene og retorikken i teksten, samt kvaliteten og påliteligheten til den.
 - I tillegg vil den gode leseren mer eller mindre bevisst overvåke at den løpende teksten med alle dens ord, uttrykk, språkbilder, og tolkningen gir mening.
 - Han vil også anpasse tempoet, lesemåtene og refleksjonstiden teksten og formålet med lesingen.

Etter lesingen

- Etter lesingen vil en kunne se over teksten én gang til for å skaffe en ny oversikt der alle delene vil falle på plass.
- En dyktig leser vil mer eller mindre automatisk lage en oppsummering eller sammendrag av den leste teksten. Oppsummeringen trenger ikke være skriftlig og eksplisitt.
- Mange vil velge å lage flere typer oversikter over innholdet og hovedideene i form av tankekart, tabeller, stikkordslister og lignende.
- Ved avsluttet lesing bør man kunne sjekke om man fikk svar på spørsmålene man stilte før og under lesingen. Leseren vil vurdere hypotesen(e) sin(e), og overveie

om de(n) kan verifiseres eller bør modifieres. Hvis ideene i teksten strider med hypotesen, må leseren enten forkaste hypotesen(e) sin(e) eller å forkaste ideene fremstilt i teksten. (Sml adaptasjon, akkomodasjon og assimilasjon).

- En god leser vil sikre at han har en fått en koherent og helhetlig forståelse av teksten.
- Han vil også vurdere om han har nådd målet han hadde for leseprosjektet sitt.
- En flink leser vil prøve å overføre de nyervervede kunnskapene til andre steder ved å tenke og vurdere hvor, når og hvordan han kan få bruk for den nye informasjonen han har tilegnet seg.

Hele veien, dvs. før, under og etter lesingen vil gode lesere også ha en metakognitiv oppmerksomhet på hvordan de ulike aktivitetene og strategiene fungerer i forhold til forståelse og formålet med lesingen. Han vil da vurdere, justere og alternere bruken av strategier kontinuerlig. Ved forståelsessvikt vil han kunne bruke ulike problemløsningsstrategier - for eksempel å lese på nytt, sjekke andre kilder, forandre lese måte. Når man lager en slik liste over mulige strategier en leser kan bruke under leseprosessen, blir likheten mellom lesing, læring og tenkning, lesekompetanse, læreevne og generell intelligens slående. Man kan med god grunn spørre seg om man kan skille lesekompetansen fra den generelle intelligensen. Ifølge Paris, Wasik og Turner (1991:609) er strategisk lesing det fremste kjennetegnet hos gode lesere, for strategibruken er en utatskillig del av elevenes kognitive ferdigheter, som de blant annet gjør bruk av i alt skolearbeid. Slik mener Paris, Wasik og Turner (loc.cit.) at lesestrategier er en del av de generelle kognitive ferdigheter. Jeg vil komme tilbake til denne sammenhengen mellom lesekompetanse og generell intelligens i kapittelet 2.2.2 Hva skal/ kan måles?, for det kan på lik linje spørres hva man egentlig måler med lesetester. Er det leseforståelse og leseferdigheter, eller resonneringsferdigheter/ - kompetanse og intelligens generelt?

I undervisningen har man kombinert en rekke ulike strategier. Hvert program har selvfølgelig sine utvalgte fokusstrategier og sin spesielle kombinasjon av disse.

Allikevel kan vi se en del fellestrekk hos de fleste programmene. De har som regel programmene følgende oppbygging (Stangeland og Forsth 2001):

- 1) oversikt – detaljer – oversikt
- 2) forberedelse – lesing – etterarbeid

Ikke heller antall strategier en har lært fører til at man automatisk blir en bedre leser. Paris, Wasik & Turner (1991:611) mener å belegg for å hevde at strategiske lesere karakteriseres først og fremst ikke av mengden strategier de kan bruke, men av en evne å velge ut den eller de som best passer til teksten, konteksten og formålet for lesingen i den gitte situasjonen.

Altså, det vil ikke være nok med å bare kjenne til ulike strategier, men man må også vite hvorfor de virker, når de skal brukes og hvordan de skal brukes. Med andre ord må den deklorative kunnskapen ledsages av den prosedurale og kondisjonale. (bl.a. Bråten 2002)

Forkunnskaper

Fokus på den viderekomne leseopplæringen er et fenomen av nyere dato i norsk sammenheng, men i den engelskspråklige delen av verden har det blitt forsket på området atskillig lenger. I USA har det vokst frem et ganske sterkt miljø av lesepedagoger som står for ulike leseprogrammer som alle sammen har én eller flere lesestrategier som et sentralt element. Denne utviklingen har nå også nådd Norge. Her til lands har vi fått nylig en doktorgradsavhandling om ”Kognitiv og metakognitiv strategibruk med særlig henblikk på tekstlæring” (Samuelstuen 2005) som tok for seg norske ungdomsskoleelevenes lesestrategibruk. Samuelstuens avhandling kom i kjølvannet av PISA-undersøkelsen våren 2000. Hun brukte et underutvalg av de samme elevene som deltok i den aktuelle PISA-undersøkelsen.

Ett av funnene til Samuelstuen (2005:61) var at deltakernes rapporterte bruk av organiserings- og overvåkningsstrategier bidro i mindre, men fortsatt signifikant grad til deres leseforståelse. Men (den selvrapporterte) bruken av tekstlæringsstrategier var

langt fra den viktigste faktoren i leseforståelse. Det viste seg at det var forkunnskapene om emnet som bidro mest til leseforståelsen. Samuelstuen (2005:61) er her enig med Alexander & Jetton (2000:29, her etter Samuelstuen 2005) om at elevens forkunnskaper er den sterkeste prediktoren når det gjelder elevenes leseforståelse.

Inn i samme rekke føyer seg Carlsten (1998:94) som har stilt seg undrende overfor den relative overfokuseringen på strategiene på bekostning av å erkjenne forkunnskapenes nødvendighet, for ”forhåndskunnskapen fremstår som en så viktig faktor i forståelsessammenheng, at det er grunn til å undre seg over at undervisningen på dette feltet tidligere er ofret så lite oppmerksomhet”.

Hvis man følger skjema-teorien om kunnskap og læring, er det lett å forklare hvorfor forkunnskaper spiller så viktig rolle for leseforståelsen. (Se også modellen til Baker and Brown (1984) om tre årsaksforklaringer om manglende leseforståelse tidligere) Skjemateorien gir også grunnlag for å anta at ikke bare forkunnskaper om emnet i teksten, men generelt vide og varierte kunnskaper og erfaringer med verdenen vil kunne bidra til at man har flere og mer omfattende schemata og script, inklusive om det å møte ukjente temaer i nye sammenhenger.

Forkunnskaper om temaet er også blitt funnet medvirkende for motivasjonen (se også Motivasjonen nedenfor) og kan til og med kompensere ellers manglende leseferdigheter eller generelt svakere evner. Bråten og Stokke Olaussen (1999:33) viser til Schneider, Korkel og Weinert (1990) og Walker (1987) når de konkluderer med at ”betydningen av intelligens kan dermed være underordnet betydningen av områdekunnskap når det gjelder tekstforståelse”.

Én av strategiene leseren kan gjøre før lesingen, er å aktivisere sine forkunnskaper (finne adekvate schemata for tolkning og forståelse). Her er det dessverre ikke hvilke som helst forkunnskaper som vil gi gevinst. Dersom leserens forkunnskaper er feilaktige eller irrelevante, vil bruken av dem kunne i beste fall føre til misforståelser og i verste fall ukunnskap. Flere leseforskere (Bråten og Stokke Olaussen 1999 viser

til Alvermann, Smith og Readence 1985; Samuelstuen og Bråten 2005:61 viser til Martin & Pressley 1991 og Williams 1993) mener å ha bevis for at gale eller ukorrekte forkunnskaper og personlige forestillingen kan føre til misforståelse av teksten.

Motivasjonen

Glimrende avkodingsferdigheter, bred ekspertise i lesestrategier og inngående forkunnskaper alene er ikke nok for å sikre god lese lesekompetanse. Leseren må være innstilt på å lese, han må se en grunn til og ha et ønske om å lese. Vi snakker om motivasjonen. Mange leseforskere og lesepedagoger mener nå at motivasjonen for å lese og lære leseferdigheter er den viktigste og avgjørende faktoren i leseopplæringen. (Block, Gambrell & Pressley 2002:7) Uten den nødvendige motivasjonen er leseprosjektet dømt til å mislykkes. Paradoksalt nok er troen på at leseprosjektet lykkes helt avgjørende for motivasjonen. Dette skyldes fenomenet som er blitt kalt for selvoppfyllende profeti eller forventning av mestring (se bl.a. Skaalvik og Skaalvik 1996) Det er ganske klare implikasjoner dette faktumet får for den pedagogiske tilretteleggingen av den viderekomne leseopplæringen, som jeg kommer tilbake til i kapittelet om undervisningsmetoder.

Bråten og Stokke Olaussen (1999) deler oppfatningen til Dweck (1986, Dweck, Chiu og Hong 1995, Dweck og Leggett 1988) om at den hensiktsmessige motivasjonen er knyttet til troen på at evner og resultater er kontrollerbare av eleven. En elev som tror at intelligens og resultater kan påvirkes av ham selv, vil styre sin utvikling mot å forbedre disse. Han vil da være lærevillig og motivert til å utvikle seg.

En slik elev vil også forklare sine prestasjoner ut fra sin egen innsats. I pedagogikken kalles dette attribusjonsteori (Weiner 1979, 1992 i Bråten og Stokke Olaussen 1999). Attribusjonsteorien er også blitt knyttet til suksessen med leseforståelse – den kunne skille ”achievers” fra ”underachievers” (Paris, Wasik & Turner 1991:627)

Jeg vil komme tilbake til konsekvensene av disse kjensgjerningene, attribusjonsteoriens nøkkelrolle og motivasjonens nødvendighet, i kapittelet om undervisningsmodeller.

For å runde av diskusjonen om motivasjon, vil jeg kunne si meg enig med Bråten (2002) om at orientering mot læringsmål, forventning om mestring, attribusjon til innsats og strategibruk samt indre motivasjon representerer til sammen sentrale motivasjonelle komponenter i strategisk lesing og læring.

Heller ikke på lesingens område fungerer dermed strategibruk, metakognisjon, kunnskap og motivasjon som atskilte komponenter. Tvert imot fungerer disse komponentene integrert hos den gode leseren, som aktivt koordinerer strategier, metakognisjon, kunnskap og motivasjon i sin selvregulerte søken etter tekstens mening.

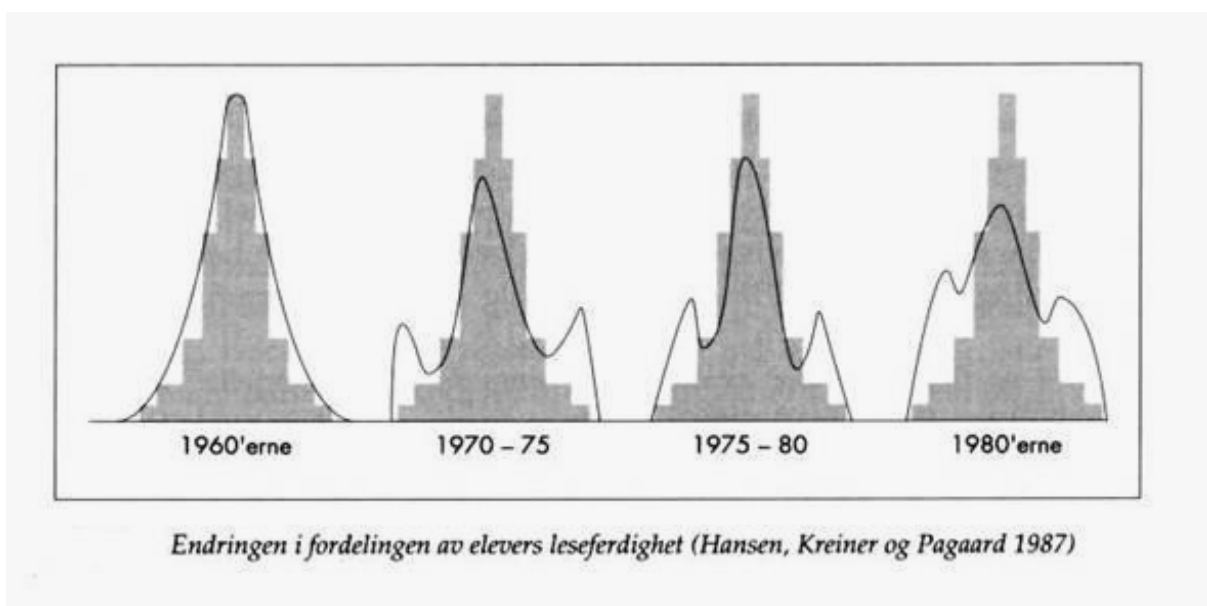
(Bråten og Stokke Olaussen 1999:36)

Jeg startet kapittelet om leseteorier med å definere lesingen som et produkt av to faktorer – avkoding og forståelse. $L = A \times F$ (Høien 1991:223). Etter å ha redegjort for avkodings plass i den første og viderekomne leseopplæringen og drøftet kognisjonens, strategienes, motivasjonens og forkunnskapenes rolle for leseforståelsen, vil jeg komme tilbake til denne enkle formelen $L = A \times F$. Jeg synes denne fremdeles beskriver best det som skjer når en leser bruker sine kunnskaper og ferdigheter til å få mening ut av trykksverten som er spredd på hvite ark etter visse mønstre og regler. Og for å bruke denne formelen til å forklare hva en god lesekompetanse er, vil jeg hevde at lesekompetanse nettopp er alle kunnskapene (hva, hvordan, når og hvorfor), ferdighetene (fra lydering til strategibruk og selvovervåking) og erfaringene (med lesing og livet ellers) man besitter for å kunne realisere multiplikasjonsstykket $A \times F$. Så komplisert og samtidig så enkelt kan leseforståelse forklares.

Denne formelen sier også noe at begge faktorene, avkodingen og forståelsen, må være større en null for at produktet, lesingen, skal kunne eksistere. Enkel algebra tilsier også at jo større begge faktorene er, desto større vil produktet bli. Det er kanskje urettferdig at gode ferdigheter i avkoding automatisk bidrar til at det frigjøres

flere kognitive ressurser til å jobbe med forståelsesdelen. Den som mye har, skal mer få; den som lite har, skal miste det lille. I pedagogikken har dette fenomenet blitt kalt Matteustendensen.

Selv om man her i landet ikke kan sammenligne studier av leseferdigheter over tiden med god validitet, kan vi se en nokså tydelig tendens til forandring, ikke av gjennomsnittet i en eller annen retning, men en forandring i spredning i form av polarisering av kompetansen. Tendensen har blitt kjent gjennom danske undersøkelser av standardiserte leseprøver (Søgaard m fl 1977, her etter Rygvold 1994), hvor fenomenet fikk navnet Matteustendensen. Navnet henspiller bibelsitatet etter evangelisten: ”For den som har, han skal få, og det i overflod. Men den som ikke har, skal bli fratatt selv det han har” (Matt.25:29).



(Her etter Rygvold 1994:73)

Årsakene kan vi finne ved å se tilbake til faktorene som forkunnskaper og motivasjonen. Den som kan mye, finner det lettere å lese. Jo lettere det er å lese og forstå, desto mer får leseren ut av teksten. Jo mer han får ut av teksten, desto mer lystbetont og interessant blir lesingen. Jo mer han liker å lese, desto mer blir han motivert til å lese. Jo mer han leser, desto mer lærer han (av så vel stoffinnhold som ord, strategier og metakompetanse). Dette er en positiv sirkel eller spiral, der

prosessen er selvforsterkende i positiv retning. Det eksisterer tilsvarende negativ selvforsterkende prosess.

Rygvold (1994) baserer seg på dansk materiale. I Danmark har elevenes leseferdigheter blitt målt en rekke tiår. Men hun spør seg også om denne tendensen er aktuell for flere land enn Danmark. Hun refererer til franske og engelskspråklige undersøkelser, og konkluderer at ”det er liten grunn til å betvile at en tilsvarende tendens også gjør seg gjeldende her i landet [altså, i Norge]”(op.cit.:73)

2.2 Måling av leseferdigheter

Den uformelle vurderingen av leseferdigheter er ikke et nytt fenomen. Denne kan påstås å være “as old as the first mother or teacher who questioned and observed a child reading” (Farr & Tone in press, her etter Johnston 1984:147) Den mer systematiske eller intensjonelle tradisjonen for vurdering av leseferdigheter er derimot litt over 100 år gammel. Selve metodene har vært like varierte som deres opphavsmenn. For eksempel beskrev Javal i 1879 at en kunne observere øyenbevegelser hos leseren gjennom et lite hull i arket. Da kunne man se hvor ofte og hvor fort blikket hoppet mellom fikseringene, og på denne måten vurdere leseferdigheten hos vedkommende. Denne metoden har blitt kalt ”par saccades” (Johnston 1984) Faktisk er også noen moderne leseeksperter opptatt av øyebevegelser. Slik hevder Stangland og Forsth (2001:38) at ”Noe av det viktigste du kan gjøre for å lese hurtigere og bedre, er å lære deg riktige øyebevegelser”.

I motsetning til det mekaniske synet, interesserte Wilhem Wundt, som jobbet ved Leipzigs psykologiske laboratorium på 1880 og 90-årene, seg for lesingen som en kognitiv aktivitet (Johnston 1984). Binet (1897, her etter Johnstone 1984), for sin del da han skulle utvikle tester for intelligensmåling, betraktet leseforståelse som en side av den generelle intelligensen hos personen. Denne tanken har blitt senere delt bl.a. av Thorndike (1917, her etter Johnston 1984) som påsto at ”reading is reasoning”.

Dette synet gjør det forresten problematisk å lage et konstrukt som skal skille mellom de ulike delferdighetene og den generelle evnen å resonnerere.

Måling av leseferdighet som et resultat av undervisning, og dermed en faktor lærerne kunne påvirke hos eleven, ble brakt på banen av Rice i 1894. Hans ideer ble, til å begynne med, møtt med skepsis, men i begynnelsen av 20. århundre hadde disse allikevel blitt allment godtatte og det ble satt i gang flere undersøkelser av leseferdigheter, undervisning og læring. I utgangen av 1920-årene var dette blitt en vanlig og legitim praksis. (Johnston 1984:148) Johnston tilskriver æren for å være “the father of modern group tests of reading” til Thorndike og hans prototypiske tester av 1917.

Grunnen til at leseferdigheter ble gjort til et objekt for konkret måling, var ifølge Johnston (1984) til dels den økende etterspørselen etter gode og funksjonelle leseferdigheter i den verden som bar preg av høy tempo av industrialisering, og til dels fremveksten av moderne forskning der objektivitet og målbarhet var kriterier for ekte vitenskap.

Selv om slike standardiserte tester for måling av skoleprestasjoner, inklusive leseferdigheter, kom på banen på 1910 og 1920-tallet, var det ikke før annen verdenskrig at skolene tok dem i bruk i stor skala (Calfée & Hiebert 1991). Disse testene ble da brukt til å begynne med som et hjelpemiddel for å kontrollere og justere flere av datidens leseprogrammer.

2.2.1 Normerte og standardiserte prøver i Norge

Her i landet har vi fulgt den amerikanske tankegangen, om enn noe senere, langt på vei. Troen på industrien, fremskrittet og målbarheten måtte riktignok vente på sitt gjennomslag til etterkrigstiden. Standardiserte prøvers verdi som viktige hjelpemidler på flere områder i evalueringsprosessen har blitt omtalt i flere tidligere innstillinger og utredninger. Så tidlig som 1954 uttaltes det i ”Innstilling fra Utvalget til drøfting av karaktersystemet ved norske skoler, høyskoler og universiteter” at

Objektive prøver kan, når de formes av trenede fagfolk og anvendes under kontroll, være et godt hjelpemiddel til å komme frem til en riktig og rettferdig karakterfordeling i en klasse. De kan hjelpe læreren med å klarlegge klassens kunnskaper og derved være en støtte i karaktergiingen. De vil også kunne tjene som kontrollmiddel på undervisningens effektivitet, og kunne avdekke huller i elevenes kunnskaper.

(St.innst. 1954:43, Forsøksrådet for skoleverket 1969:43)

Første gang i norsk skolehistorie ble sentralstyrte prøver brukt i 7. klasse høsten 1962 (Saugen 1966). Prøvene, som den gang gikk under betegnelsen ”de normerte prøvene”, ble utarbeidet av Forsøksrådet for skoleverket. Hensikten med å innføre slike prøver var

a) å bidra til å etablere en landsnorm for evalueringen av elevenes prestasjoner.

b) å bidra til at karakterfordelingen i skriftlige fag blir i samsvar med reglementet (normalfordelingen).

(Norsk Skole Nr.11 1964:285, her etter Saugen 1966:8)

Prøvene var utarbeidet i første rekke i fagene norsk, engelsk og matematikk. Norskprøven hadde et mye videre fokus enn bare lesing, og er av den grunn ikke sammenlignbar med dagens leseprøve.

I 1968 oppnevnte Forsøksrådet et utvalg til å drøfte og komme med en innstilling om standardiserte prøver i grunnskolen og i videregående skoler. I sin innstilling av 1969 hevdet utvalget at standardiserte prøver kan gi informasjon om

1) forholdet mellom elevenes faktiske prestasjoner og de mål som er satt opp for undervisningen i lover og planer.

2) elevenes innbyrdes plassering i en større gruppe, f.eks. i årskullet.

3) hvordan skolens undervisning er tilpasset elevenes forutsetninger.

(Forsøksrådet for skoleverket 1969:44)

Med andre ord uttrykker utvalget de tre typene av informasjon slik:

1) Dersom prøvene bygger på en analyse av undervisningsplaner og lærebøker, ”kan [de] gi god informasjon om hvilket nivå gruppen av elever har nådd og hvor stor spredningen er i kunnskaper og ferdigheter...” (loc.cit.) De ser også at hvis prøvene gis før kursslutt, ”kan de være en verdifull rettesnor ved bestemmelsen av tempo i læringsgangen og om det er satt realistiske eller fleksible nok mål for undervisningen” (loc.cit.)

2) Man kan lett sammenligne prestasjoner ved å fastsette elevens, klassens eller årskullets nivå i forhold til andre større eller mindre grupper.

3) Den enkelte lærer kan få nyttig tilbakemelding for sin pedagogiske virksomhet. Utvalget sammenfatter verdien av standardiserte prøver slik:

Informasjon på alle disse 3 områdene i evalueringsprosessen er viktig for skolen for stadig å kunne forbedre kvaliteten av undervisningen og yte elevene størst mulig rettferdighet. Det er da nødvendig å gi de mest korrekte beskrivelser av deres forskjellige prestasjoner både til dem selv, foreldrene og de mottakende instanser i samfunnet.

(Forsøksrådet for skoleverket 1969:46)

Den gang som nå vakte innføringen av sentrale, standardiserte prøver både diskusjoner og motsand hos lærere og elever. I NÅ-DEBATT seriens første nummer året 1971 undrer redaktøren Harry Wiberg ”hva disse prøvene går ut på som har vakt slik motstand blant skolefolk og elever, og av andre igjen blitt beskrevet som den mest rettferdige karaktergivning.” (op.cit.:3) Blant de argeste motstanderne siterer Wiberg (1971:1:35) viseformannen i Norges Gymnasistsamband, Anders Magnus: ”Elever over hele landet protesterer mot standardiserte prøver.” For ”det har dukket fram et spøkelse i skoledebatten i den senere tid. Spøkelset heter standardiserte prøver, og elever ved gymnas rundt om i landet har vært de heftigste til å angripe disse prøvene.”

Dagens situasjon når det gjelder lesetester og måling av leseferdigheter, kjennetegnes av et mylder av ulike tilnærminger og metoder. Hva man legger til grunn, hva man måler og hva man vil med de ulike metodene, er høyst varierende. Testene er

utformet etter hvilket syn man har på selve lesekompetansen. Når man utformer en test, må man definere sitt syn angående hvor mange delferdigheter lesekompetansen består av og hvorvidt det er mulig å skille mellom disse, både teoretisk og praktisk. I 1962 beskrev Lennon i artikkelen "What can be measured?" i "Reading Teacher" situasjonen som noe kaotisk:

He looks back over half a century of published output on reading, including countless tests, and says that if the labels of tests are to be believed, then we can test some seventy or eighty reading skills and abilities. He reviews numerous studies going so far back as the 1940s, which show very high correlation among test components supposedly measuring separate skills. Most of the studies reported conclude that there is only one ability common to all the measures, and that is a general reading ability.

(her etter Alderson 2000:94)

Dagens praksis, som ikke skiller seg fra Lennons beskrivelse, kan beskyldes for manglende historisk forankring i forskning. Skal man tro på Johnston (1984:153), er det slik å forstå at den eksisterende praksisen er i stor grad blitt til gjennom tilfeldigheter og ikke som et resultat av målrettet arbeid, og at den overlever den dag i dag i kraft av gammel vane uten å ha støtte i forskningen.

I drøftingen av teorien om måling av lesekompetanse vil jeg følge det klassiske oppsettet i pedagogikken. Jeg skal prøve å redegjøre (1)hva som kan måles, (2)hvordan det lar seg gjøre og (3)hvorfor leseferdigheter bør måles.

2.2.2 Hva skal/ kan måles?

I utformingen av tester er det helt sentralt å ha det klart for seg hva man skal måle. I statistikkteorien kalles dette konstrukt. Den anerkjente lesetestteoretikeren Alderson (2000:118) forklarer at hver test er designet for å måle ett eller flere konstrukter. Et konstrukt blir av ham definert som et psykologisk konsept som har sitt opphav i testteorier. Konstrukter er testteorienenes hovedkomponenter, og deres innhold, hierarki og forhold innbyrdes må følgelig defineres av den aktuelle testteorien. Noe av grunnen til at det har vært operert med så mange ulike delferdigheter i testene

gjennom tidene, kan forklares ved at konstrukter ikke virkelige størrelser som finnes i våre hoder, men at de heller er abstraksjoner vi konstruerer for å kunne måle og vurdere fenomener som ikke kan måles ved hjelp av vekt eller målebånd. Slik sett finnes det jo like mange konstrukter, og definisjoner av delferdigheter i lesekompetansen, som det finnes tester. Grunnen til variasjonen kan også skyldes problemene med å operasjonalisere konstruktet. Ikke rent så sjelden må man redefinere et konstrukt for å kunne bli målt ved hjelp av en test. Samtidig er det viktig å ikke glemme faktumet at selv om vi måler elevenes kompetanse i klasserommet, er målet for denne kompetansen mer omfattende. Vi vil jo at eleven skal kunne ha en god leseforståelse og strategibeherskelse også utenfor skolesammenhengen. Da er det viktig å lage konstruktet og utforme testen (teksten og oppgavene) slik at de måler noe annet enn bare ferdigheter i å hankses med ulike tester og testsituasjoner. Denne problematikken er egentlig et spørsmål om generaliserbarhet. Når man skal lage et konstrukt, tar man bevisst eller ubevisst utgangspunkt i en oppfatning, gjerne en teori – i vårt tilfelle teorien om lesekompetanse. Til syvende og sist vil verdien av testen stå eller falle med teorien den er tuftet på, for testen vil alltid være gyldig og generaliserbar i samme grad som teorien den er basert på, holder mål. (Alderson 2000:117)

Et annet aspekt de som bestiller og ordinerer testen og de som lager den, må ta stilling til, er testens makt over undervisningen. Dette gjelder spesielt de såkalte ”high-stake”-testene, der resultatene er viktige for elever og ikke minst lærere. Både teoretikere jeg refererer til, Kvalitetsutvalget og mine informanter har påpekt det faktumet at testen kan fort bli styrende i forhold til undervisningen. Det er jo klart at man ikke kan teste alle aspekter ved lesekompetansen, og da vil lærere, bevisst eller ubevisst, kunne velge å konsentrere seg om de målbare sidene ved den, sidene som vil kunne komme frem i resultatene. Det samme problemet er aktuelt når man skal lage konstruktet ”leseferdighet”. Hvis av praktiske eller tilfeldige årsaker konstruktene lages for smale og/ eller ikke dekkende for hele spekteret av lesekompetansen, kan lærere komme til å legge mer vekt på akkurat de sidene av lesekompetansen på bekostning av andre sider, som ikke er representert i konstruktet

(Alderson 2000). Og i motsatt fall hvis man lager konstruktene for brede, slik at de vil dekke alle sidene ved lesekompetansen, er det fare for at de blir for lite presise og i stor grad vil overlappe hverandre, og dermed vil den pedagogiske verdien svekkes.

Jeg må for ordens skyld nevne at det også finnes forskere som ikke tror på lesetestene i det hele tatt. Slik mener Pinnell (2002) at dagens testpraksis styrer læreplaner og undervisningen i for stor grad, og at lesetestene ikke er representative for elevenes lesing utenfor skolen. Pinnell mener følgelig at de lesetestene vi bruker i skolen, ikke kan måle elevenes lesekompetanse på en troverdig måte (op.cit.:145). (Se også kapittel 2.2.5 Validitet)

Det har vært en vanlig praksis å dele den generelle lesekompetansen opp i et antall delferdigheter som man skal måle ved hjelp av ulike teknikker. Som jeg beskrev overfor, finnes det ingen konsensus med hensyn til hvor mange og hvilke disse delferdighetene er (se også kapittelet om lesekompetanse). Det er også vanskelig, hvis ikke umulig, å lage vanntette skott mellom de ulike ferdighetene. Ofte vil leseprosessen medføre en samtidig og velkoordinert bruk av ulike ferdigheter. Dette er nettopp kjennetegnet på gode lesere! På annen side mener flere forskere at det ikke finnes noen bevis for at det eksisterer noen atskilte ferdigheter, men at det i stedet er snakk om en helhetlig, integrert evne. (Alderson 2000:11 – viser til bl.a. Lunzer et al 1979).

Om vi nå godtar, med forbehold, at vi kan måle noen sider ved den generelle lesekompetansen, vil det være mest formålstjenelig å operere med et lite, håndterlig antall komponenter. Slik fremstår Grabes (1991, her etter Alderson 2000) seksdeling som ett godt alternativ:

- 1) ferdigheter i automatisk gjenkjennelse av bokstaver og ordbilder
- 2) kunnskaper om ord [ordforråd] og struktur [syntaks og tekstgrammatikk]
- 3) kunnskaper om formell diskurs [sjanger og script]
- 4) kunnskaper om temaet i teksten og verden generelt [forhåndskunnskaper]

-
- 5) ferdigheter og strategier mht syntese og vurdering [inferens og tolkning]
 - 6) metakognitive kunnskaper og ferdigheter ved leseprosessen

Det som virker tiltalende i denne oppdelingen, er at denne ligner på en slags taksonomi, altså en fremstilling av ferdighetene som læres suksessivt og bygger på hverandre. Slik forutsetter for eksempel tilgangen til ordinnholdet (2) gjenkjennelse av ordet (1); bruken av kunnskapene om diskurs (3) forutsetter at ordene og setningene er forståelige (2) osv. Unntaket kan være kjennskapen til temaet i den spesifikke teksten, som ikke alltid er avhegnig av de andre komponentene i denne taksonomien.

Lennon (1962, her etter Alderson 2000) setter opp en annen inndeling av lesekompetansen, og hevder at det bare finnes fire områder som muligens(!) lar seg pålitelig skilles og måles:

- 1) en generell verbal faktor (faktisk ordforrådet)
- 2) forståelse av eksplisitt fremsatt stoff (hva de fleste tester måler)
- 3) forståelse av implisitt eller latent mening – som kan kalles tenkning i leseprosessen. (Lennon mener her at denne delen av lesekompetansen er uløselig knyttet til ens intelligens.)
- 4) et element han kaller ”appreciation” – noe de færreste tester har målt

De første tre punktene i Lennons firedeling kan man faktisk finne igjen i dagens nasjonale prøve i lesing for både barne- og ungdomstrinnet (Se også kapittel 3.2.2 Design). Dette aktualiserer igjen spørsmålet om konstruktvaliditet – altså om man måler det man mener å måle (Robson 2000). Når eleven blir stilt et spørsmål hvis svar finnes eksplisitt i teksten (2), kan eleven tolke oppgaven som en ”find and match”-oppgave (se også Johnston 1984). Allard, Rudqvist og Sundblad (2003) advarer for faren ved slike oppgaver. Risikoen er nokså stor for at ved bruken av slike oppgaver vil elevene gjøre søkelesingen til sin hovedstrategi, for denne vil gi mest

uttelling på slike tester. Søkelesing kan på denne måten bli en ”unnaluringsstrategi” (ibid). Og når han må stille sammen opplysninger fra flere steder i teksten, eller ”lese mellom linjene” (3), må man spørre seg om dette ikke er avhengig av elevens generelle erfaringsbakgrunn og intelligens. Denne spørsmålsstillingen kommer jeg tilbake til i kapittel 3.2 Den nasjonale prøven i lesing for ungdomstrinnet i 2005.

Uansett hvilke delingsprinsipper eller taksonomier en velger å følge, er det grunn til å vise forsiktighet (Alderson 2000):

- 1) Som regel er de [delferdighetene og konstruktene] et resultat av teoretikernes tankevirksomhet og ikke forskernes empiriske undersøkelse.
- 2) Ofte er de dårlig definerte og vanskelig avgrensede, og kan dermed gi falsk tro på at man måler separate, isolerte ferdigheter.
- 3) Like ofte er det vanskelig å oppnå konsensus mellom sensorene om hvilke ferdigheter er blitt operasjonalisert gjennom de ulike items i testen.
- 4) Analyse av testresultatene avdekker ingen pålitelig grunn for å skille mellom ulike ferdigheter.

I sin vurdering av den nasjonale prøven i lesing av 2004 fant rapportgruppa at ”dessverre viser det seg at alle tre skalaene har for lav reliabilitet til å kunne rapporteres.” (Lie m.fl. 2004:29) De finner det vanskelig å se ut fra empiri at de tre kategoriene virkelig representerer forskjellige kompetanser. De konstaterer at de tre kategoriene hver for seg har ”litt tvilsom (diskriminerende) validitet” (ibid). De foreslår derfor at det beste er kun å bruke én skala – generell lesekompetanse.

Vi må ikke glemme at både delferdighetene i lesekompetansen og de motsvarende konstruktene er abstrakte kategorier. De er like målbare, men også foranderlige, som andre psykologiske begreper. De er slik også avhengige av det til enhver tid rådende paradigmet. ”Standardized tests appear to be social artefacts as much as scientific instruments” (Haney 1981, her etter Johnston 1984).

2.2.3 Hvordan skal en prøve utformes?

Når man skal utforme en test, altså sette teorien ut i praksis, realiserer man konstruktene i form av tekster og oppgaver. Da må man ta hensyn til en rekke faktorer. I testteorier er det vanlig å operere med to typer variabler – avhengige og uavhengige. De uavhengige er de egenskapene som ikke varierer over tid, i hvert fall ikke i løpet av den tiden som testobjektene blir utsatt for behandling og måling av resultatene. Faktorer som kjønn, alder, etnisitet, bosted og sosial bakgrunn er eksempler på slike variabler. De avhengige variablene er egenskaper som er per definisjon foranderlige, og det er nettopp denne forandringen en som regel vil måle.

Når man skal måle leseferdigheter og lesekompetanse hos elever, tar man utgangspunkt i at disse er avhengige variabler. Meningen med undervisning er jo nettopp tuftet på troen at vi gjennom påvirkning (undervisning) kan forandre (øke) elevenes kompetanse. I denne sammenheng vil undervisningen være blant de uavhengige variablene og elevprestasjoner (leseforståelse og strategibeherskelse) blant de avhengige. Tolkningen av resultatene (avhengig variabel) baseres på vurderingen av effekten av undervisningen (uavhengig variabel) i lys av elevens utgangspunkt og bakgrunn (uavhengige variabler).

I den gitte lesetestsituasjonen møter eleven en tekst i en gitt kontekst. Slik kan man gruppere de ulike variablene, som alle er med på å påvirke resultatene, etter om de følger eleven, teksten eller konteksten. I den følgende oversikten iver variablene støtter jeg meg i stor grad på Alderson (2000).

Hos eleven

Kunnskaper om og kjennskap til

- verden og temaer behandlet i testteksten (schemata)
- ord, begreper og uttrykk (ordforrådet)
- språkets formside
- tekstens formside
- formell diskurspraksis

- avkodingsferdigheter, ordgjenkjennelse
- leseteknikker og -strategier, deriblant de metakognitive.

Det kan virke noe forvirrende at flere av disse faktorene kan opptre som avhengige og uavhengige variabler. Noen av ovenfor nevnte faktorene er både noe eleven har i møte med teksten (uavhengige variabler) og noe en test direkte eller indirekte skal måle (avhengig variabel). Distinksjonen her vil være avhengig av formålet med testen og teorien testen er tuftet på.

Motivasjonen

- målet med grunnen til å ta testen/ lese teksten
- tidligere erfaringer med gitte tester og tekster
- tidligere erfaringer med leseteknikker og -strategier
- forventning av mestring
- attribusjonen av resultatene
- interesser
- i tillegg vil mye av motivasjonen være påvirket av de andre faktorene, så som tid, sted, læreren, tekstemne og lignende

Fysiske og psykiske karakteristika

- alder
- kjønn
- erfarings- og erkjennelsesmessig bakgrunn
- sosial og kulturell bakgrunn
- kroppslig og mental dagsform
- eventuelle handikap
- personlighet og stresstaklingsevne

Teksten

Hos teksten kan vi finne følgende variabler:

- tema og emne
- type og sjanger

-
- lesbarhet (leksikalsk, syntaktisk og tekstgrammatisk)
 - indre tekstorganisering og oppbygging
 - ytre tekstorganisering
 - utenomtekstuelle virkemidler, så som bilder, grafer, tegninger, tabeller og lignende
 - typografi
 - medium (papir eller skjerm)

Konteksten

- tid
- sted
- den fysiske utformingen av lokalene og sitteplassen
- testpersonale / læreren
- medelever
- hjelpemidler (for eksempel ordbøker, muligheten å se på teksten mens man svarer og lignende)
- skriveredskaper eller PC
- den verbale og nonverbale informasjonen som gis

Oppgavetyperne

Etter å ha laget konstruktene på bakgrunn av en teori, og mens man tar hensyn til de gjeldende faktorene i testsituasjonen, må det altså utformes konkrete oppgaver som elevene skal løse ved hjelp av sine kunnskaper og leseferdigheter. Gjennom tidene har det blitt brukt og fremdeles brukes et nokså variert spekter av oppgavetyper.

International English Language Testing System Handbook (1999, her etter Alderson 2000) presenterer følgende liste:

- flervalgsoppgaver (multiple-choice)
- kortsvaroppgaver
- ”fullføre setninger” -oppgaver
- notater/ sammendrag/ diagram/ FLOW CHART/ tabellutfylling
- mach overskrift med avsnitt/ tekststykker
- avdekke forfatterens syn/ holdninger/ påstander

- klassifisering avtekster og meninger
- passe sammen (matche) lister
- passe sammen (matche) fraser

I det følgende vil jeg gå nærmere inn på de tre oppgavetyperne, flervalgsoppgaver, kortsvarsoppgaver og langsvarsoppgaver, som er eller kunne vært brukt i den nasjonale prøven i lesing.

Flervalgsoppgaver

Denne oppgavetyperen er mye brukt. Fordelen er effektivitet – man trenger lite tid til å fullføre, og å rette. Svarene er entydige og lette å klassifisere i ”riktig/galt” - kategorier. Ulempen er at svarene nødvendigvis må tas med forbehold, for det er finnes flere feilkilder: eleven kan ha bommet på riktig boks, eleven har gjettet, eller eleven har funnet en annen, annerledes men like riktig løsning. I klasseromssituasjonen ber lærerne ofte eleven å begrunne svarene sine, og hvis eleven klarer å redegjøre for sin løsning, for de gjerne uttelling for det. Men i testsituasjonen vil alt som ikke følger fasiten, regnes som feil. Dette illustrer en konflikt mellom vanlig klasseromspraksis og ”uvanlig” testsituasjon. Er det tenkningen, tolkningen og resoneringen som er viktig, eller det å treffe fasiten? Denne konflikten kan utgjøre en fare for validiteten (Alderson 2000).

I tillegg legges som regel inn så kalte avledere (”distractors”) blant svaralternativene, noe som er ukjent i vanlige lesesituasjoner. I virkeligheten utenfor testsituasjonen får leseren ofte hjelp av ulike ledetråder for sin forståelse av teksten. Det er også problematisk at det går an å lære seg teknikker for å forbedre sjansene for riktige svar ved flervalgsoppgaver (Alderson 2000). Man kan lære å analysere spørsmålene og logikken ved slike oppgaver, og dermed øke sine sjanser for riktig svar. Det er et relevant spørsmål om det å lære teknikker for å besvare flervalgsspørsmål, er noe som hører leseopplæringen til.

Kortsvaroppgaver

Alderson (2000) har karakterisert denne typen oppgaver ”a semi-objective alternative to multiple-choice”. Fordelen er at læreren kan vurdere elevens svar for å sikre om

han har forstått og svart riktig. Men ulempen er at dette skjer på bekostning av effektiviteten og objektiviteten.

Langsvaroppgaver

Disse oppgavene gir et mye mer nyansert bilde av elevenes forståelse og resoneringsevne. Man kan få store mengder informasjon om både styrker og svakheter hos eleven. I tillegg til å være tidkrevende er langsvareoppgaver ikke helt problemfrie med hensyn til å få til en objektiv vurdering av svaret, konsensus blant sensorene. Det vil altså være en fare for *observer-bias* og dermed reliabiliteten (Robson 2002).

For både kortsvaroppgaver og langsvareoppgaver gjelder regelen om at scoringens objektivitet vil være avhengig av hvor komplett svarnøkkelen er og om elevene har lov til å komme med uforutsette, men logisk riktige svar. (Alderson 2000:227) Et kompromiss eller helgardering, som forresten også den nasjonale prøven i lesing for ungdomstrinnet har benyttet seg av, vil være å ty til et bredt utvalg av oppgavetyper. Aldersons (2000:206) hevder at det nå finnes generell enighet om at det ikke er tilstrekkelig å måle leseforståelse ved hjelp av kun én metode. Objektive metoder kan og bør suppleres med evalueringer av mer subjektiv art. Det vil si at gode lesetester skal benytte seg av flere ulike teknikker, helst ved hver enkelttekst, men i hvert fall i løpet av en komplett test med et utvalg ulike tekster.

2.2.4 Målkriteria

Når testen skal lages, må en ta stilling til enda et spørsmål: Hva skal elevene bli målt opp mot? Skal elevenes prestasjoner regnes ut som en andel eller prosent av et visst absolutt ideal, eller skal eleven plasseres i forhold til en teoretisk middelselev? Johnston (1984) skiller mellom to målreferanser – en normrelatert og en kriterierelatert (absolutt) skala.

De normative referansene er ifølge Johnstone psykometriske. Her brukes elevens aldersgruppe som referanseramme, og elevskårene blir omregnet til standardskår,

som følger en normalfordeling. Vanskelighetsnivået og itemutvalget lages slik at man får høyest mulig varians, og dermed også høy reliabilitet. ($p=0,5$)

De kritiske referansene, derimot, er noe Johnstone (ibid)kaller ”edumetric”. Her brukes den absolutte verdien som referanserammen. Elevskårene blir fremstilt som en andel eller prosent av en hel. En slik test vil ikke vise noen varians. Ideelt kan elevene ingenting før undervisningen, og etter endt undervisning vil elevene skåre riktig på alle item. ($p=0$ før undervisning, $p=1$ etter undervisning)

Poenget ifølge Johnston (1984:159) ved å skille mellom disse to typer målkriteria, er at de er kvalitativt så forskjellige at de verken kan eller må kombineres i en og samme test:

Coupled with the entirely different item-sampling needs – broad for psychometric, and narrow for edumetric – the demands of the two traditions are incompatible. /.../ In their attempts to serve two masters, they may serve neither adequately.

Dagens nasjonale prøver i lesing vakler mellom å definere seg som normrelaterte eller kriterierelaterte.

2.2.5 Validitet

Som testkonstruktør og som testtolker må en stadig ta stilling til hvorvidt validiteten er blitt sikret ved den aktuelle testen. I den sammenhengen er det snakk om både en indre og en ytre validitet

Indre validitet

Indre validitet, eller konstruktvaliditet, er rett og slett vurdering av svarenes gyldighet i hvert enkelttilfelle (Robson 2002). Med andre ord – måler konstruktet det det hevdes å måle? I lesetester er denne problematikken i stor grad knyttet til måling av ulike delferdigheter. Som jeg tidligere viste, råder det stor uenighet blant ekspertene om man både teoretisk og praktisk kan skille ulike delferdigheter ved lesekompetansen.(Se også kapittel 2.1.3 Lesestrategier)

Hit hører også diskusjonen om hvorvidt man kan skille lesekompetansen fra den generelle intelligensen og leseforståelsen fra resonneringsevnen og forhåndskunnskapen. Likeledes må en ta stilling til hva man vil måle med den aktuelle testen. Skal for eksempel ordforrådet til eleven måles og dermed betraktes som en avhengig variabel. Hvis man ikke har den hensikten og betrakter dette som en uavhengig variabel hos eleven, må man sørge for at testen og spørsmålene tar høyde for det.

Ytre validitet

Ytre validitet, eller generaliserbarhet, dreier seg om spørsmålene om funnene kan trekkes utover testsituasjonen til å gjelde enten en større befolkningsgruppe eller andre lignende situasjoner (Robson 2002) For lesetestenes del vil førstnevnte sikres gjennom adekvat elevutvalg og sistnevnte gjennom hensiktsmessige tekster og oppgaver. Det er ingen selvfølge at elevprestasjoner i skolesammenheng vil også gjelde leseprestasjoner utenfor skole. Elevens motivasjon og formål for lesingen er helt ulike i disse to settingene. Pinnell (2002:45) har for eksempel ingen tillit til at man kan generalisere resultatene fra lesetester til å gjelde andre sammenhenger

Hertil hører også et annet aspekt ved generaliserbarhet – nemlig sammenhengen (eller mangelen på denne) mellom klasseromspraksis og testsituasjonen. Bør testen måle det vi underviser? Vurderer lærerne og de som har bestilt testen viktigheten av ulike ferdigheter likt? Vektlegger de ulike deler av stoffet likt? Alderson (2000:192) er helt entydig her – vurderingen av leseferdigheter i hvert klasserom må være knyttet til den aktuelle undervisningen. Derfor mener han også at den vurderingen som lærerne selv planlegger og gjennomfører, vil i mye større grad være basert på og reflektere den aktuelle undervisningen elevene har fått, og slik gi et mer sannferdig bilde av elevenes læringsresultater. I studiene til Calfee og Hiebert (1991:287) uttrykte flere av lærerne frustrasjonen over manglende sammenheng mellom undervisning og eksterne tester: "Measure what I teach!". Akkurat samme kritikken har også flere av mine informanter gitt uttrykk for.

Inn under ytre validitet hører også vurderingen om hvorvidt det er lesekompetansen og ikke testkompetansen som gir størst utslag i testresultatene (se også diskusjonen om flervalgsoppgaver ovenfor).

2.2.6 Alternativer til tester

Heldigvis er situasjonen i Norge ikke fullt så ille, men vi er i full fart inn i den fellen der altfor mange målinger og vurderinger er preget av metoder som karakteriserer ”high-stakes, large-volume, summative assessment”, som for eksempel ”kryss av”-flervalgsoppgaver. (Alderson 2000:332) Ifølge Alderson vil slike tester ofte være helt uegnede for å kunne oppnå innsikt i elevens leseferd og for å kunne kartlegge elevens sterke sider og problemområder.

Som et alternativ til slike tester kan man bruke mer uformelle leseprotokoller (”reading inventories”) Denne type måle- og vurderingsmetoden baserer seg på at en elevens utvikling av lesekompetanse følger en noenlunde fast løp. Dette løpet blir da delt inn i et antall trinn der hvert av trinnene har en klar beskrivelse av ferdigheter og kunnskaper som eleven må beherske. Uformell er denne målemetoden i den forstand at denne vil foregå kontinuerlig i løpet av de vanlige aktivitetene, ikke bare gjennom prøver som er administrert utenfra. Etter behov kan læreren legge til rette ved hjelp av ulike tekster og oppgaver for å kunne avgjøre oppfyllelsen av visse kriterier.

LUS / LUP

Et slikt vurderingssystem er det opprinnelig svenske LäsUtvecklingsSchemat (LUS) (www.lus.nu). På norsk er dette blitt oversatt til Leseutviklingsprogram (LUP) (Allard, Rudqvist og Sundblad 2003). På nettstedet www.lus.nu kan vi lese at

LUS är ett verktyg som hjälper förskole-, grunnskole- og gymnasielärare att hålla reda på och följa elever i deras läsutveckling./.../ LUS innebär att läraren genom kvalitativa bedömningar placerar in varje elev i förhållande till LUS kvalitativa utvecklingssteg.

Videre oppgis det at målet med programmet er at læreren skal ha en oversikt over hvor i utviklingsløpet eleven befinner seg, slik at man kan tilpasse undervisningen til elevenes utviklingstrinn. Metoden står læreren fritt til å kunne bestemme over selv. Observasjonen av elevenes ferdigheter gjøres i det daglige arbeid i klasserommet. ”För den som är van vid schemat går det fort och lätt och tar inte mycket tid från det pedagogiska arbetet” (www.lus.nu)

Utviklingsløpet i LUP (LUS), som skal dekke hele skoleløpet fra barneskole til videregående, er delt i tre faser: (1)Utforskning, (2)Videreutvikling og (3) Litterær lesing. Disse tre fasene er i sin tur delt inn over 20 trinn alt etter hvordan leseren utvikler ulike ferdigheter og kompetanser. Slike protokoller skal ifølge flere eksperter (ifølge Alderson 2000) være mer ømfintlige, nøyaktige og detaljerte overfor elevens styrker og svakheter. I USA er de nå anbefalt av stadig flere lærebokforfattere og lærerutdannere, og ifølge Kelly (1970, her etter Alderson 2000) har til og med amerikanske ”Reading authorities” anerkjent slike uformelle leseutviklingsprotokoller som ett av de mest potente måleverktøy og læringsinstrument som lærerne rår over.

Leseprofiler

En annen uformell vurderingsform vil være å lage så kalte leseprofiler (”literacy profiles”) på elevene. En slik profil gir et godt bilde av hva lærerne gjør og observerer i den daglige klasseromsundervisningen. (Griffin et al 1995, her etter Alderson 2000:267). I slike profiler samler lærerne informasjon om elevenes utvikling og kan slik planlegge og justere sin egen og elevenes aktiviteter. Prosessen der læreren samler på informasjon om elevene og klassen, fungerer ofte som en del av den formative vurderingen, som kan brukes til å forbedre undervisningen og øke læringsutbyttet. Denne vurderingsformen ligner mye på LUP (LUS).

Mappevurdering

En tredje avart av uformell vurdering er mappevurdering. Også denne bærer preg av at man over tid samler dokumentasjon på elevenes utvikling. I motsetning til skriving stiller dokumenteringen av leseferdigheter litt spesiell krav. Med dagens teknologi

kan man selvfølgelig samle på digitaliserte opptak selve lesingen. Men denne vil ikke gi innblikk i prosessene som foregår (taust) hos leseren. En påfølgende samtale kan avhjelpe noe. Ellers kan en slik lesemappe inneholde både oversikter og arbeider tilknyttet litteraturen eleven har jobbet med, samt elevens og/ eller lærerens logg og vurderinger. Mappevurderingen har mange kvaliteter. For det første vil selve materialet for vurderingen av elevens utvikling – elevarbeid – kunne gi enda mer nyansert informasjon om læringsprosessene. For det andre får eleven mulighet til å se fremgangen og økningen av sin kompetanse, hvilket vil kunne bidra til å styrke motivasjonen for videre læring. Og for det tredje gir en slik samleprosess og oversikt over sin egen utvikling kunne bidra til å utvikle den metakognitive kompetansen hos eleven.

Mappevurderingen gir eleven en mulighet til å være delaktig i vurdering av sin egen utvikling. Afflerbach (2002:99) skriver treffende at

Too many students have reading assessment done to them, or for them. Only reading assessment that is done with students and eventually by students can foster true independence and success in reading.

Ikke bare er Afflerbach overbevist om at slike lesemapper er ideelle for at eleven skal lære selvvurdering og utvikle metakognitive leseferdigheter, men at en mappe kan faktisk fungere som et fruktbart møte- og samlested for ulike typer materiell fra lesetester og annen vurdering. (op.cit.:106).

2.2.7 Hvorfor skal lesekompetanse vurderes?

Sist vil jeg gå inn på spørsmålet om hvorfor man skal foreta noen målinger av lesekompetanse i det hele tatt. Det er godt mulig at jeg burde ha startet dette kapittelet med spørsmålet hvorfor, før jeg eventuelt skulle skissere hva og hvordan.

Utviklingen, gjennomføringen og analysen av tester er resurskrevende. For å rettferdiggjøre kostnadene må testen ha en verdi for noen. Det må med andre ord være klart hva formålet med testingen er - hvorfor det skal brukes tid, penger og energi på en lesetest? Ideelt sett bør flest mulig få nytte av en lesetest, dvs. en god test

skal kunne gi mye nyttig informasjon og øke muligheter for læring for så vel eleven, lærerne, foreldre, skoleadministrasjonen, utdanningsplanleggere som resten av samfunnet.

Gjennom testresultatene kan eleven få informasjon om hvordan de strategiene og arbeidsmåtene han valgte å bruke, fungerte. Dette gir eleven mulighet til å justere sin strategibruk videre, og dermed bidra til metakognitiv læring. I tillegg kan eleven få mulighet til å se sin egen utvikling. Forhåpentligvis vil han se fremgang, og dermed bli motivert til å satse videre. Her er det også viktig at fremgangen og nederlagene blir knyttet til innsats og ikke personlige egenskaper (se attribusjonsteorien i Motivasjonen i kapittel 2.1.2)

Eleven kan også få en mulighet til å sammenligne seg med andre testdeltakerne. En slik konkurranse vil kunne virke stressende og hemmende for de aller fleste. Det er kun konkurranse med seg selv som kan ha en positiv effekt på læring og motivasjonen (Pressley 2000). Alle formelle og uformelle testsituasjoner virker stressende, uansett om forventer mestring eller nederlag.

Generelt kan man si at informasjonen læreren får om enkeltelevener og hele klassen, kan han bruke til å vurdere sin undervisning og planlegge den for fremtiden. Dette gjøres jo egentlig kontinuerlig gjennom observasjon, gjennomgang av hjemmelektur, høring og diskusjoner om tekster i klasserommet, elevenes egne tanker og kommentarer osv. Mesteparten av denne vurderingen av elevens lesekompetanse skjer jo uansett uformelt; ikke sjelden lager lærere sine egne profiler på elevene – eksplisitt i notatene sine, eller mer ubevisst i form av taut kunnskap om eleven.

Situasjonen blir annerledes når testen er eksternt ordinert og resultatene skal sendes ut av klasserommet og skolen. Gjennom sine undersøkelser avdekket Calfee og Hiebert (1991) at de fleste lærerne i deres studie hadde problemer med å få noen fornuftig mening ut av testskårene. Dette på tross av at de fleste måleredskapene var utrustet med utførlige lærerveiledninger, og lærerne fikk profiler over klasser og enkeltelever med anbefalinger om videre arbeid (op.cit.:287).

De amerikanske lærerne i studien til Calfee og Hiebert så altså ikke noen verdi ved lesetesters resultater. "Tell me something I don't already know!" (Calfee & Hiebert 1991:287) Samme reaksjon fikk jeg hos mine informanter. Også undersøkelsene til TNS Gallup (2005) konkluderte med at de færreste lærerne (15%) fikk en stor grad av ny informasjon gjennom slike tester.

Et annet betegnende funn hos Calfee og Hiebert (1991) var at undervisningsplanlegging og timeplanlegging var drevet av verken foreliggende informasjon eller læringsmål, men av valg av aktiviteter og lærerens rutiner. Lærerne startet planleggingen av undervisningen med å bestemme stoffet og organisere aktivitetene. Calf og Hiebert (1991:288) konkluderte med at var oftest aktivitetene fremfor læringsmålene som lærerne opererte med i sine planer. Dette kjenner vi igjen i Norge som pensumjag og lærernes frustrasjon over at de ikke har nok tid til å lære elevene lesestrategier og øve dem opp i leseforståelse, for "det er jo så mye fagstoff man skal igjennom!" På denne måten vil eksternt pålagte tester påvirke lærerne til å dreie planleggingen i retning av læringsmål. Men dette på godt og vondt. Ekspertutvalget (Kvalitetsutvalget) utpekt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, vurderte "farene" ved teststyrt undervisning slik:

Tester og prøver har som regel effekt på opplæringen. Dersom det er obligatorisk med tester eller prøver, vil lærerne innrette sin undervisning med sikte på at eleven skal lykkes i testen eller prøven. Denne "teaching for the test"-effekten vurderes som regel som en negativ bieffekt. Dersom prøvene er laget på en god måte sett i forhold til læreplanens generelle og konkrete opplæringsmål, bør prøvene kunne ha en positiv veiledende effekt.

(KUF 1997:48)

Calfee og Hiebert (1991) ser ulempene ved "test-driven instruction" som mye mer alvorlige, da dette utgjør en risiko for testvaliditeten. Hvis testen skulle sette standarden og være målet for undervisningen, vil også testdesignen påvirke undervisningen. Hvis testen utgir seg for å være en teoretisk representativ for hva elevene mester også utenfor skolesituasjonen (se også redegjørelsen for ekstern validitet overfor), vil ikke testen kunne si noe om elevens resonnerings- og

beslutningsevne, altså det mer avanserte nivået hos lesekompetansen. For de fleste tester krever kun gode ”les, finn og match”-ferdigheter. Høyere tankeprosesser er det vanskeligere å måle ved storskalerte, overstatlige tester. De ville vært for ressurskrevende med tanke på vurdering, scoring og rangering. Calfee og Hiebert (1991:289) advarer oss mot at resultatet av testbasert undervisning kan i sin ytterste konsekvens føre til fragmentering og trivialisering av utdannelsen, og dermed medføre at vi unngår å nå andre viktige læringsmål.

Ved siden av å få en beskrivelse av kompetansen hos elevene for å kunne planlegge reformer og andre tiltak, kan staten ønske å få svar på hvor mye kompetanse man får per krone brukt i utdanningssektoren. Noen, for eksempel foreldre, kan også ønske å kunne rangere skoler etter elevmassen eller lærerressurser. (Hvilken av disse faktorene er mest utslagsgivende for testresultatene, finnes det delte meninger om.)

I sin beskrivelse av dagens amerikanske skole mente Calfee og Hiebert (1991:287) at standardiserte tester, som i utgangspunktet var designet for å tilfredsstill skolebyråkrater, nå gjennomsyrrer mange amerikanske klasserom. Mens lærerne ikke så noen hensikt med disse prøvene, rapporterte rektorene og områdedirektørene i denne studien at de fulgte nøye med på forandringene fra år til år for å avdekke behov for kursendringer og nye satsningsområder. Men alt dette, dessverre, uten å ta hensyn til informasjonens pålitelighet (ibid).

Det ble også rapportert at lærerne og rektoren stort sett ble enige om at testresultatene kunne brukes til å (1) måle elevprogresjonen, (2) diagnostisere problemer og styrker og (3) kunne dele elever i mindre undervisningsgrupper. Samtidig oppga rektorene at den største verdien ved prøveresultatene var å kunne informere allmennheten. Nest høyest sto planarbeidet (Calfee & Hiebert 1991).

I Europa tilskrives testingen av elevkompetansen langt edlere formål. Slik har den omtalte PISA-undersøkelsen for eksempel som mål ”å lage pålitelige indikatorer for 15-årige elevers kompetanse innen lesing, matematikk og naturfag for på den måten å svare på hvor godt skolen forbereder elevene til å møte utfordringer i framtida” (Lie

m.fl. 2001:11) Men Calfee og Hiebert (1991) har sine tvil om "high level literate thinking" kan fremmes gjennom "top-down" kontrollmetoder. Men selv om de stort sett uttaler seg negativt angående eksternt administrerte tester og testbasert undervisning, nyanserer de bildet ved å skille mellom gode skoler og dårlige/ svake skoler. Sentralstyrte prøver kan være av det gode hvis de fyller et tomrom. For eksempel, dersom en skole mangler en klar oppfatning av læringsmål, kan slike eksterne tester kunne styre dem mot et. Om dette blir tilfelle, avhenger av prøvenes art og kvalitet. Men dersom en skole alt jobber mot et godt definert læringsmål, vil slike eksterne standardiserte prøver kunne ha motsatt virkning – de kan virke demoraliserende for lærerne og dermed føre til lavere studentprestasjoner. (Calfee og Hiebert 1991:290)

Det er interessant å se samspillet og motsetningene mellom den formelle og den uformelle makten i skolen. Pinnell (2002) peker på at selv om det som regel er skoleadministrasjonen sentralt eller departementet som har retten og plikten til å sørge for god standard i leseundervisningen i skolen, bl.a. ved å gjennomføre standardiserte prøver i kvalitetssikringsøyemed, er den umiddelbare makten, og muligheten, til å gjøre noe med det som skjer i de tusen klasserom fremdeles i lærerens hender. Det er kun lærerne som har makten til å endre på hva de underviser og hvordan de gjør det. Og det er disse forandringene kan ha umiddelbar og varig virkning på elevenes lesekompetanse (op.cit.:145).

Man kan jo lure på om myndighetene lever i den naive troen at ved å *vedta* forandringer i skolen, vil de automatisk *skje*.. Kan man vedta pent vært til fellesferien? En annen side ved departementets naive tro er håpet om at selve gjennomføringen av tester vil kunne skape forandring (mot det positive) i med tanke på kvaliteten til så vel undervisningen som elevenes lesekompetanse. Det myndighetene virker å ha lite forståelse av, er mulighetene ved og nødvendighetene av å starte prosessen hos lærerne. For eksempel ved å etter- og videreutdanne dagens lærere, noe som samtlige av mine informanter og de hos i TNS Gallups (2005) undersøkelse ønsket.

Som en oppsummering av kritikken og en avslutning av kapittelet, vil jeg bruke den ledende amerikanske lesepedagogen Pressleys beskrivelse av situasjonen i USA. Pressley (2002:389) mener at man faktisk tester leseforståelsen oftere enn man underviser elever i den. Og dette skjer trass i at ifølge Pressley er det bevist at elevene profitterer på å få systematisk opplæring bruken av leseforståelsesstrategier. Han kritiserer også utdanningspolitikere og –planleggere for den voldsomme fokuseringen på lesetester. Dette tyder på at myndighetene på en måte tror at selve testingen skulle kunne forbedre leseforståelsen hos elevene. Pressleys beskrivelse av den amerikanske tilstanden er nok ikke så ulik fra vår praksis her til lands.

3. Den nasjonale prøvene i lesing for ungdomstrinnet

Det finnes en relativt omfattende dokumentasjon om formålet, utformingen og kvalitetsvurderingen av leseprøven. Denne er tilgjengelig på Utdanningsdirektoratets (www.utdanningsdirektoratet.no) og Utdanningsforbundets (www.utdanningsforbundet.no) nettsider.

Utdanningsdirektoratet kunngjør at på bakgrunn av Kvalitetsutvalgets delinnstilling ”Førsteklasses fra første klasse” fra 14. juni 2002, der det foreslås å opprette et nasjonalt system for kvalitetsvurdering og utvikling, har Stortinget sluttet seg til departementets forslag om å etablere et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem. Som et ledd i dette systemet skal det også gjennomføres nasjonale prøver. ”Nasjonale prøver er obligatoriske og er hjemlet i forskrift til opplæringsloven § 2-4 og forskrift til friskoleloven §5” (<http://www.utdanningsdirektoratet.no/dav/EA68014083.pdf>)

I samme brevet til Fylkesmannen, Fylkeskommunen og Sametinget understreker Utdanningsdirektoratet ved områdedirektør Eva Først og prosjektleder Kari Korbøl at de nasjonale prøvene har to hovedformål:

Det primære formålet er at skolen skal kunne tilpasse undervisningen til den enkeltes behov. Prøvene skal ”bidra til at læreren får bedre bilde av elevens ferdigheter og et grunnlag for å finne ut om deres elever når de læringsmål som er satt.”

(op.cit.)

På sin hjemmeside informerte Utdanningsdirektoratet (i april 2005) at prøvene skulle ha seks formål:

- Være et viktig pedagogisk redskap og et hjelpemiddel i læring og undervisning.
- hjelpe elevene i deres læring og gjøre det lettere for lærerne å tilpasse undervisningen.
- Gi informasjon til elever, lærere, skolen, skoleeier, nasjonale myndigheter og allmennheten som grunnlag for dialog og kvalitetsutvikling.
- Være et betydelig verktøy i kvalitetsvurdering, fordi prøvene er satt i et system som gjør det enklere å kartlegge utviklingen til elever og skoler over tid.
- Avdekke i hvilken grad opplæringen utvikler elevenes grunnleggende ferdigheter.
- Være bedre egnet som indikatorer på kvalitet enn de tradisjonelle eksamensoppgavene og karakterene.

(Utdanningsdirektoratet 2005 a)

Det pedagogiske potensialet ved de nasjonale prøvene blir nevnt først.. Samtidig kan vi lese i rapporten fra en utvalgsundersøkelse, som særlig dreide seg om prøvenes validitet og reliabilitet, at

prøvenes primære mål er å måle elevenes faglige kompetanse på en god måte. Det innebærer at det diagnostiske elementet ved prøvene, altså hva elevene kan lære av den faglige tilbakemeldingen, uansett hvor viktig dette er, ikke må være til hinder for dette primære målet.”

(op.cit.:3)

På bakgrunn av uttalelsene fra de ulike instansene kan man forstå at det har rådet full forvirring bland de involverte og allmennheten for øvrig om hva som egentlig er hovedhensikten og det primære målet med dagens nasjonale prøver. I TNS Gallups undersøkelse av prøvene 2004 (s.8) finner vi lavest tilfredshet, relativt sett, for informasjonen om prøvenes formål. Etter årets (2005) TNS Gallup undersøkelse blir ikke dette spørsmålet stilt, men på bestilling av Utdanningsdirektoratet har MMI foretatt en tilsvarende undersøkelse. I denne ser vi at i år mente 47% av rektorene at informasjonen om formålet var god (op.cit.:12-13). Lærerne var mer delt: 1/3 mente den var god, 1/3 mente den var dårlig og 1/3 mente den var verken god eller dårlig (ibid).

3.1 Bakgrunnen for de nasjonale prøvene

Tilblivelseshistorien til dagens ordning med nasjonale prøver i Norge kan spores tilbake til Norges deltakelse i OECD-samarbeid. Og da ser jeg med vilje bort fra ordningen med normerte og standardiserte prøver i etterkrigstiden. I 1986 ba den Norske regjering OECD på nytt om å foreta en undersøkelse av utdanningssystemet i landet. OECD-kommisjonen fant de etter egne undersøkelser og på grunnlag av oversikten utarbeidet av Kirke- og undervisningsdepartementet og Kultur- og vitenskapsdepartementet ”et system som har stor grunn til å være fornøyd med seg selv” (OECD 1989:175) Allikevel retter denne ekspertgruppen søkelyset mot enkelte områder der de mener å finne forbedringspotensial. Dette gjelder i særlig grad styring og kontroll i den offentlige skolen.

3.1.1 Ekspertvurdering fra OECD av 1987

OECD-kommisjonen, bestående av skoleeksperter fra Irland, Sverige og England, konstaterer at norske myndigheter har drevet med omfattende desentralisering av utdanningssystemet. Samtidig påpeker de at kontroll- og evalueringfunksjoner er stort sett fraværende og at ”det må være umulig å sikre at undervisningen når opp til fastsatte normer når departementet ikke har direkte kunnskap om hva skolene faktisk gjør” (OECD 1989:157). De eksterne ekspertene ser en mangel som oppstå som følge av de seneste reformene på 1970- og 80-tallet. OECD (1989:165) spør:

Er de sentrale myndighetene sikre på at de har beholdt tilstrekkelig innflytelse på utformingen av politikken med det ærgjerrige framstøtet for desentralisering og med små administrative undervisningsenheter, og har de nok analytisk bakgrunnsmateriale for å oppnå dette?

Med de små enhetene mener de små kommuner. De mener I tillegg at det er uheldig at ansvaret for grunnskolen og de videregående skoler er delt mellom ulike plan i staten. Som ett remedium for å forbedre tilsynet med og vurderingen av skolearbeid foreslår kommisjonen å bruke “den store utbredelsen av EDB I Norge ved å lage et on-line nettverk mellom departementer, regionale og kommunale myndigheter og enkeltskoler” (OECD 1989:158) Dette er vel blitt realisert i form av dagens

Skoleporten.no. På grunnlag av slike kvantitative og kvalitative data kan man få foreta effektiv evaluering av systemet.

De drøfter også bruken av prøver som en del av kontrollen. De er enige med norske skolefolk i at man må vise forsiktighet i forbindelse med dette.

Det er faktisk et spørsmål om hva man foretrekker: Om bekymring for standarden skal føre til et detaljert prøvesystem, som kan gi visshet for at normene blir overholdt, men som samtidig kan bety et tilbakeslag for kvaliteten av undervisningen. Det vil uvegerlig medføre at lærerne legger undervisningen opp i samsvar med prøven, og det er blitt sagt at det finnes flere dårlige testkonstruktører enn dårlige elever og studenter.

(OECD 1989:158)

Derimot anbefaler kommisjonen bruk av stikkprøver, ”som kan gi sentrale myndigheter en viss idé om kunnskapsnivået i norske skoler uten at det framgår hvilke enkeltpersoner eller skoler det dreier seg om, [og som] kan være et verdifullt diagnostisk redskap hvis man bruker det forsiktig” (OECD 1989:158) Slik fungerer det i det franske evalueringssystemet der 100 elever blir tatt ut for å kunne lage nivåbeskrivelser for ulike skolekategorier.

Kommisjonen bekrefter norske myndigheters bekymring også når det gjelder mangelen på en database som grunnlag for å beregne ressursbruk og effektivitet i systemet. Dette gjelder så vel resultatene av undervisningen og hva som kommer ut av det i forhold til kostnadene. Vi kan ikke se bort i fra at kravet om økonomisering og effektivitet, ved siden av kvalitetssikring, er blant grunnene til fremveksten av nåværende kontrollsystem.

Når det gjelder kontroll og evaluering av utdanningssektoren, kommer kommisjonen (OECD 1989:168) med følgende oppfordring til departementet:

For å kunne utføre disse funksjonene [fordele ressurser og utarbeide og administrere lover] tilfredsstillende og spille en sentral rolle for en fortsatt utvikling av systemet innenfor rammer Stortinget har fastsatt, må undervisningsdepartementene utvilsomt ha en evaluerings- og kontrollfunksjon.

3.1.2 EMIL

For å etterkomme kritikken i OECD rapporten, satte daværende Kirke- og undervisningsdepartement i gang et prosjekt for å utvikle en modell for evaluering av den norske skolen. Prosjektet, som gikk under navnet EMIL, ble gjennomført i 1990 ved Norges råd for anvendt samfunnsforskning. Prosjektet posisjonerte seg som en del av den utviklingen og omorganisering i den offentlige sektoren som gikk i retning av målstyring og resultatvurdering (Granheim og Lundgren 1990:10).

I analysen av hva pedagogisk evaluering var og kunne være, ble flere aspekter fremhevet (Granheim og Lundgren 1990:12):

- 1) Evaluering er et nøkkelelement i utviklingen av norsk skole.
- 2) Evaluering kan føre til større grad av profesjonalisme dersom lærerne medvirker aktivt i den prosessen.
- 3) Evaluering kan gi grunnlag for fruktbar debatt om og planlegging av skolepolitikken.
- 4) Evaluering kan oppleves som kontroll av og en begrensende faktor i skolens virke.

EMIL-gruppens klarsynthet har vist å ha rot i virkeligheten. Lærerne føler at de ikke har blitt tatt med i utviklingen av vurderingssystemet (punkt 2). Og punkt 4 – se uttalelsene til mine informanter og mediedebatten som kom i kjølevannet av innføringen av nasjonale prøver. (Se også kritikken av de nasjonale prøvene i kapittel 3.2 Den nasjonale prøven i lesing for ungdomstrinnet.) Den norske skolen har en bred og mangesidig målsetning; skolen skal bidra til en allsidig utvikling hos eleven, og gi ham ferdigheter, kunnskaper og holdninger på flere områder. Prosjektgruppa understreker at

En evaluering av skolens resultater må så langt det er mulig få med seg denne bredden. Hvis ikke det skjer, vil vi evaluere bare en del av målene, og vi kan dermed få en urimelig fokusering på de målene som blir evaluert på bekostning av andre og minst like viktige mål.

(Granheim og Lundgren 1990:28)

Det rare er at mediedebatten tilsynelatende har oversett det faktum at myndigheter etterstreber å undersøke bredden ved den norske skole. Vi kan finne statistikk over flere kvantitative og kvalitative data på Skoleporten.no, så som kompetansekartlegging, tall, brukertilfredshet/ elevinspektører. Men media og allmennheten har hengt seg opp i resultatene fra de nasjonale prøvene.

EMIL-prosjektet drøfter ulike sider ved målstyringsprosessen i utdanningssektoren. De skisserer også en modell for denne, som består av to hovedelementer – måletablering og resultatvurdering. Når det gjelder måletableringen, får daværende læreplanen M87 kritikk for uklare mål. For resultatvurderingens del etablerer de hovedprinsippene:

- 1) Det må ikke samles inn mer data enn som skal brukes i oppfølgingen.
- 2) Tilfredsstille myndigheters behov for innsyn og den enkelte skolens behov for informasjon.
- 3) En evaluering må i tillegg til måloppnåelsesgraden analysere data med henblikk på forklaring.

(Granheim og Lundgren 1990:33)

Resultatvurderingen har i følge arbeidsgruppen fire funksjoner:

- 1) kontroll av utdanningskvalitet
- 2) grunnlag for beslutninger og forandringer
- 3) synliggjøring av utdanning
- 4) motivasjon

Her må man jo bare lure på om skolemyndighetene og departementer har oversett den sistnevnte i iveren etter å komme i gang med å måle resultatene? Innføringen av nasjonale prøver har jo vist å være alt annet enn motiverende.

For å videreutvikle styringssystemet av skoler, tilrår EMIL-prosjektet (Granheim og Lundgren 1990:34) til slutt at det utarbeides varierte evalueringmetoder og –kriterier, deriblant:

- utvikling av instrumenter for å evaluere grunnleggende holdninger og prinsipper;
- videreutvikling av skolevurdering;
- utvikling av diagnostiske prøver;
- utvikling av prøver for basisferdigheter.

3.1.3 Skolepolitikken etter 1990

St.meld.nr.37 (1990-1991) Om organisering og styring i utdanningssektoren

EMIL-prosjektet blir fulgt opp i St.meld.nr.37 (1990-1991) ”Om organisering og styring i utdanningssektoren”. I meldingen gjentas det at det må utvikles et evalueringssystem som gjør det mulig å vurdere virksomheten ved hver skole mot hele bredden av nasjonale mål for skolene. Det skisseres to strategier for vurderingen: (1) Intern og skolebasert vurdering der skolene selv måler seg mot nasjonale mål; og (2) Ekstern vurdering.

Som det ble antydnet i Emil-rapporten, hang skolepolitikken sammen med den øvrige diskusjonen om ansvarsområdene til staten og kommunene, og overgangen fra regelstyring til mål- og resultatstyring i den offentlige sektoren generelt. Staten går mer i retning av rammefinansiering, men følger opp med å klargjøre målene, fastlegge resultatkravene og systematisere rutine for resultatrapportering (St.meld. nr. 23 (1992-93) ”Om forholdet mellom staten og kommunene”).

St.meld. nr. 29 (1994-1995) Om prinsipper og retningslinjer for tiårig grunnskole – ny læreplan

I forbindelse med arbeidet innfor nye læreplaner (L97) kom St.meld. nr. 29 (1994-1995) ”Om prinsipper og retningslinjer for tiårig grunnskole – ny læreplan”. I behandlingen av meldingen ba Stortinget regjeringen om å utarbeide ”en egen melding om vurdering i skolen som omfatter både systemet for elevvurdering, skolevurdering og nasjonalt vurderingssystem” (Innst. S. nr. 15 (1995-1996))

St.meld. nr. 47 (1995-1996) Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem

I denne stortingsmeldingen forklarer da departementet at

Formålet med nasjonal vurdering er:

- å sikre kvaliteten på opplæringa
- å gi relevante styringsdata til statleg nivå, til kommunar og fylkeskommunar og til skolane
- å skaffe informasjon som grunnlag for utviklingsarbeid og rettleiing
- å gi informasjon til allmenta
- ”å medverke til meir målretta ressursbruk

Helt utvilsom blir også forholdet til ressursbruk og økonomi fremhevet, fordi at

for ein sektor som forvaltar ein stor del av samfunnsressursane, er det nødvendig å dokumentere samanhangen mellom ressursinnsatsen og evna til å nå dei nasjonale måla for sektoren.

Departementet innrømmer at i den nasjonale vurderingen hadde man til da i hovedsak kartlagt innsatsfaktorer og aktiviteter, og at det var blitt lagt mindre vekt på resultat og produkt – ”i denne sammenhengen vil det seie kunnskapar og kompetanse hos elevane”. Departementet forsikrer om at de er godt i gang med å utvikle metoder for å få bedre kunnskap om elevenes læringsutbytte, og at de har engasjert ulike miljøer i universitets- og høyskolesektoren. De viser til de diagnostiske eller kartleggingsprøvene, som er blitt utviklet i lesing, matematikk og engelsk. I meldingen forklares det videre at det Senter for leseforskning i Stavanger som har utarbeidet prøver i lesing for 1., 2. og 6. klasse (4. og 8. klasse skulle være klare våren 1997). Prøvene og idéheftet for læreren skulle være tilgjengelige gjennom Nasjonalt læremiddelsenter. Det var også planlagt å gjennomføre en kartlegging av leseforståelse hos elevene i et representativt utvalg på lands- og fylkesnivå skoleåret 1996-97.

Forslag om et nasjonalt vurderingssystem

I et brev av 27. juni 1997 oppnevnte KUF så et utvalg som skulle fremme et forslag om et helhetlig nasjonalt vurderingssystem for grunnskolen (KUF 1997). Forslaget

forelå i slutten av året. I sin grundige drøfting av kvalitet og vurdering, redegjørelse for prinsipper og retningslinjer gir utvalget også et innblikk i utdanningspolitiske diskusjoner og praksisen i andre land. De mener å se tendenser til å knytte visse rammefaktorer opp mot opplæringsresultater, og at dette har medført for mye fokus på organiseringen og arbeidskulturen i skolen. Dette mener de har gått på bekostning av å kunne se dette i systematisk sammenheng med elevprestasjoner. Utvalget mener til forsiktighet ved bruken av læringsresultatene som målestokk for kvaliteten for skolens arbeid, ”bl.a. fordi elevenes forutseninger og bakgrunn spiller en så stor rolle” (KUF 1997:20). Allikevel mener de at det foreligger et stort behov for bedre og mer systematisk dokumentasjon på læringsresultatene i norsk skole.

Uvalget kom med 78 konkrete forslag, blant dem finner vi ideen om nasjonale prøver:

Kartleggingsprøver: Normerte prøver og diagnostiske prøver

Forslag

⇒ Det må legges til rette for mer systematisk bruk av nasjonale kartleggingsprøver. Karakter- og læringsstøttende prøver, diagnostiske prøver og andre former for kartleggingsprøver.

/.../

⇒ Prøvene må lages slik at de både kartlegger elevenes ståsted i forhold til ulike opplæringsmål, at de forutsetter bruk av ulike arbeidsmetoder og at de kartlegger elevenes holdninger til fagene.

⇒ De må lages slik at de kan brukes av læreren som hjelpemiddel og dokumentasjon overfor elever og foreldre, av skoler som et element i skolebasert vurdering og av kommuner for å ivareta det overordnede ansvaret.

⇒ Det må legges opp til noen nasjonale prøver der en utvider perspektivet til også å inkludere bakgrunnsdata som en kan sammenligne prestasjonene mot.

⇒ Tilretteleggingen må inkludere metodiske veiledninger både om bruk og forståelse av hva prøvene kan brukes til

(KUF 1997, Vedl.1:3)

Utvalget beskriver også det allerede eksisterende kartleggingsverktøyet, som de deler inn i (1) diagnostiske og (2) normerte eller karakter- og læringsstøttende prøver. De diagnostiske prøvene skal kunne avdekke spesielle problemer hos enkelte elever, og skal være et viktig spesialpedagogisk verktøy. De karakter- og læringsstøttende

prøver, som ifølge utvalget brukes på alle ungdomsskolens trinn, har en formativ funksjon i motsetning til avsluttende eksamener som er summative.

De resultatene en lærer eller skole kan få fra eksamensbesvarelsene, kan nok hjelpe skolen og læreren i sitt arbeid med andre klasser, men kan ikke ha betydning for de elever som er ferdig med eksamen. Derfor er de særskilte støtteprøvene et viktig supplement.

(KUF 1997:47)

Med det argumentet i ryggen virker det uforståelig at den nasjonale prøven i lesing for ungdomstrinnet har blitt lagt mot slutten av 10. klasse.

Utvalget viser til erfaringen som en del norske kommuner har gjort med bruken av kartleggingsprøver. Disse skal ha gitt verdifull informasjon til både lærere, skoler og kommuner: ”Lærere får en bedre dokumentasjon på enkelte elevs ståsted, skolen kan se på klassen som helhet og kommunen kan også se på forholdet mellom skoler (KUF 1997:48) Implisitt viser de her en snarvei til et landsdekkende system, for

Dersom en valgte å samle inn og systematisere resultatene fra slike karakter- og læringsstøttende prøver, ville en få et nasjonalt grunnlag for å vurdere resultat og ståsted på elever og klasser i forhold til gitte læreplanmål og i forhold til andre elever.

(KUF 1997:47)

Det er særlig to aspekter ved forslaget til utvalget som jeg synes dagens system ikke tar tilstrekkelig hensyn til. Det første gjelder vurderingens forhold til læreplanen. ”Vurderingen av elevenes opplæringsresultater må ses i forhold til opplæringsmålene slik de er definert i læreplanene” (KUF 1997:38). Flere av mine informanter har gitt uttrykk for sin misnøye med manglende overensstemmelse mellom hva (de oppfatter at) leseprøven måler og hva fagplanene tilsier. Dagens læreplan L97 inneholder så godt som ingen mål om leseferdigheter etter 4. klasse. (Se også om farene for validiteten ved måling av leseferdigheter i 2.2.5 Validitet) Det er mulig at i utformingen av leseprøven har man heller fulgt visse internasjonale standarder, som vi kjenner fra bl.a. PISA-undersøkelsene, enn våre gjeldende fagplaner. Muligens har leseprøven kommet noe forut sin tid, og vil få bedre forankring i den nye læreplanen

av 2006. Det er også interessant at utvalget er klar over at slike landsdekkende prøver vil kunne styre undervisningen i det lærene vil innrette seg med sikte på å lykkes med testen. Men for at denne ”teaching for the test”-effekten skal kunne ha positiv veiledende effekt, må prøvene være laget på en god måte sett i forhold til læreplanens generelle og konkrete mål. (KUF 1997:48)

Det andre aspektet i utvalgets forslag gjelder (den pedagogiske) bruken av prøveresultatene. Utvalget mente nemlig at det ville være mer effektivt om tiltak kunne koordineres slik at alle nivåene i skolesektoren kunne gjøre en felles innsats.

Etter at dokumentasjon er innhentet og analysert, skal resultatene følges opp ikke bare av staten, men også av kommune og skole. Det forutsetter at problemstillingene er kjent og at kommunene og skolene er i stand til å bruke resultatene.

(KUF 1997:20)

Denne målsetningen virker fremdeles å være uopnådd. Hos mine informanter kom det frem at de ikke har fått noen informasjon om eller hjelp til å kunne bruke resultatene fra årets leseprøve til pedagogisk oppfølging. Også i TNS Gallups (2005) undersøkelse oppgir rundt en tredjedel av lærerne å ha fått god hjelp til å kunne benytte seg av resultatene fra nasjonale prøver. Jeg mener at departementet og direktoratet må sette de enkelte skolene og de enkelte lærere bedre ”i stand til å bruke resultatene”. Departementet (KUF 1997:49) at jo selv sagt at

Når en skal bruke kartleggingsprøver forutsetter det at både lærere og ledere får tilstrekkelig veiledning. Veiledningen må hjelpe dem i bruk av redskapene. Den må dessuten gi noe bakgrunnsforståelse om hva prøvene forteller og hvordan resultatene kan brukes. Det må først og fremst være et ansvar for staten å sørge for den metodiske tilretteleggingen.

Foreløpig har de fleste lærerne fått tilbud om et én dags kurs. (se også kritikkene av skoleringen i kapittel om den nasjonale prøven og i analysen av intervjuene) Det virker som om ved innføringen av det nasjonale vurderingssystemet har de politiske og nasjonale aspektene stått i fokus på bekostning av de lokale og pedagogiske

målene. Men det er klart at ”oppfølging av resultater vil ofte kreve særskilte faglige tiltak: Utviklingsprosjekter, kompetanseutviklingstiltak. Det koster penger.” (KUF 1997:21)

Utvalget nevner også et allerede utviklet testverktøy - Carlstens lesetester, som ” både kan brukes diagnostisk på en enkelt elev og dessuten måle situasjonen i en klasse. Da kan resultatene også aggregeres til skole- eller kommunenivå”. (KUF 1997:21) Asker og Bærum blir trukket frem som en foregangskommune med en del erfaring med bruken av slike tester. Et annet poeng er at departementet mener at landsdekkende undersøkelser godt kan bygge på et utvalg av skoler og kommuner, og at etter eget behov vil ”de statlige eller internasjonale kartleggingsprøvene [...] benyttes av kommuner og skoler selv dersom de ønsker å plassere seg direkte i forhold til resultatene”(ibid). Dette standpunktet taler for et (frivillig) tilbud om et pedagogisk verktøy. Men dette noe mykere, frivillige og langt mindre kostnadskrevenne alternativet til dagens ordning med nasjonale prøver har blitt borte underveis. Det kan tenkes at regjeringsskiftet av 2001 har hatt noe å si for sakens vedkommende.

3.1.4 Førsteklasses fra første klasse

Ved kongelig resolusjon av 5. oktober 2001 oppnevnte Regjeringen Stoltenberg Kvalitetsutvalget. Etter noen forandringer i brev av 4. desember 2001 (pga regjeringsskiftet), fikk utvalget et mandat som i stor grad gikk ut på å skulle sikre og fremme kvaliteten i norsk grunnopplæring. (NOU 2003:16) Utvalget skulle avslutte sitt arbeid innen 1. april 2003, men det ferdige dokumentet, med tittelen ”I første rekke”, forelå i sin helhet først 5. juni 2003.

I forbindelse med departementets iver med å komme i gang med omorganiseringen av kvalitetsvurderingen av utdanningen, ble utvalget i brev av 6. mars 2002 bedt om å utarbeide en delinnstilling der de skulle ”foreslå et rammeverk for en helhetlig tilnærming til kvalitetsvurdering i grunnopplæringen, herunder rapportering og oppfølging” (NOU 2002:10). Denne delinnstillingen, som fikk navnet ”Førsteklasses fra første klasse”, forelå 14. juni 2002. I denne skisseres konturene for dagens

ordning med kvalitetsvurdering og deriblant også den nasjonale leseprøven. Jeg vil redegjøre utvalgets syn på tre aspekter ved kvalitetsvurderingen: (1) hvorfor kvaliteten i skolen skal vurderes, (2) hva det skal vurderes, og (3) hvordan vurderingen skal organiseres.

Hvorfor skal kvaliteten i skolen vurderes?

Som bakgrunnen for at det har blitt jobbet med å utvikle et kvalitetsvurderingssystem, trekker utvalget frem både OECD-rapporten av 1987 og EMIL-prosjektet. Der ble det jo påpekt at det i Norge manglet systematiserte data om resultatene i opplæringen, og at ikke alle læringssteder og skoleeiere brukte kartleggings- og læringsstøttende prøver. I sammenligning med andre land var ”Norge [...] ett av få land i Vest-Europa som mangler et nasjonalt system for kvalitetsvurdering i grunnopplæringen. (NOU 2002:10:9)

Utvalget innleder med å forklare at ”det finnes mange argumenter for å vurdere kvalitet i opplæringen. Et hovedargument er forbedring.” (NOU 2002:10:23) Denne grunner er nå blitt enda mer plausibel i lys av resultatene fra de siste undersøkelsene i regi av PISA og TIMMS.

Når det gjelder målsetninger for hvordan systemet for kvalitetsvurdering skal virke, er utvalgets (NOU 2002:10:10-11) visjoner nokså ambisiøse. Jeg vil her nevne en del av dem:

Et system for kvalitetsvurdering skal:

- være enkelt og brukervennlig
- motivere til innsats hos eiere, ledere og lærere for å øke kvaliteten i undervisning og læring for elever og lærlinger
- stimulere foresatte og andre brukere til interesse og engasjement for skole og opplæring
- kunne identifisere elevenes og lærlingenes læringsresultater, mestring og motivasjon
- dekke tre kvalitetsdimensjoner - resultater, prosesser og strukturer
- stimulere til bygging av nettverk mellom sentrale samarbeidsparter
- ha et element av ekstern vurdering
- gi innsikt og informasjon (styringsdata) om tilstand og status på utvalgte områder i grunnopplæringen - og skape grunnlag for endring og forbedring
- dekke alle forvaltningsnivåer og respektere det lokale selvstyre
- understreke og ytterligere forplikte kommunens/fylkeskommunens ansvar for å utvikle og sikre kvalitet i opplæringen
- gjøre det mulig å sammenstille ressurser og resultater
- identifisere kvalitetsavvik i henhold til standarder
- se lov og læreplaner om grunnopplæringen i sammenheng, dvs opplæringsloven og den nye loven om frittstående skoler
- se grunnopplæringen i sammenheng med høyere utdanning og prinsippet om livslang læring
- forenkle, «samle» og presisere ansvar og arbeidsdeling innenfor den statlige utdanningsadministrasjonen på området vurdering og kvalitetsutvikling
- kunne fordre oppfølging og utvikling
- kjennetegnes av åpenhet og transparens
- være nettbasert

Kvalitetsutvalget trekker frem læringsresultater som ett av områdene som skal vurderes. Utvalget tilrår bruken av nasjonale prøver i basisfag eller -ferdigheter som et kartleggingsverktøy (se også kapittel 3.2.2 Design), for slike prøver har en hovedhensikt: ”Med disse prøvene vil [...] alle brukere og deltakere få informasjon om utviklingen på helt sentrale områder.” (NOU 2002:10:27)

Ifølge utvalget har ulike nivåer i utdanningssystemet, både brukerne og deltakerne, behov for informasjon. På lærestedsnivå trenger (1) elever informasjon om sin egen utvikling; (2) foresatte har behov for informasjon for å se sitt avkom utvikle i forhold til de brede målsetningene i læreplanen; (3) lærere har behov for slik informasjon for å planlegge, gjennomføre og vurdere sin undervisning; og (4) skoleledere har behov

for styringsinformasjon for å utøve effektiv ledelse. På skoleeiers nivå trenger ledere informasjon for å kontrollere de enkelte skolers arbeid og kunne fordele ressurser på en hensiktsmessig måte. På statlig nivå trenger myndighetene informasjon for langsiktig (politisk) planlegging.

Utvalget har også vurdert fordelene og ulempene ved bruken av nasjonale prøver. Som fordeler nevnes (1) muligheten for å få et godt bilde av elevenes læringsutbytte, (2) som også kan følges over tid. I tillegg vil man kunne (3) definere visse standarder, samt (4) ”sammenlikne resultatene både lokalt, regionalt, nasjonalt og internasjonalt” (NOU 2002:10:28)

Blant ulempene nevnes (kun!) de store kostnadene. Det er klart at om man velger å erstatte frivillige kartleggingsprøver med landsomfattende nasjonale tester, blir kostnadene i forbindelse med utarbeidelse og administrering omfattende. men om målet for disse prøvene er å heve kvaliteten på opplæringen og elevkompetansen, må det også satses ressurser på den pedagogiske støtten og oppfølgingen av prøvene. Utvalget har selv påpekt det tidligere i innstillingen:

For at kvalitetsforbedring skal skje, må vurdering av kvalitet følges av veiledning, kompetanseutvikling, monitorering og noen ganger økt ressursinnsats i form av friske midler. Erfaring viser at etterarbeidet i forbindelse med evalueringer ved mange læresteder er begrenset.

(NOU 2002:10:24)

Hva skal vurderes?

Som navnet på utvalget og reformen tilsier, er det nettopp kvaliteten på utdannelsen som skal vurderes. Utvalget har tatt utgangspunkt i ISO-definisjonen av kvalitetsbegrepet: ”Quality is the totality of characteristics of an entity that bear on its ability to satisfy stated and implied needs” (NOU 2002:10:25) Videre opererer utvalget med tre kategorier av kvalitet i utdanningen – struktur-, prosess- og resultat kvalitet, men understreker at ”et nasjonalt system for kvalitetsvurdering [som for øvrig skal forankres i opplæringslov §1-2] skal legge hovedvekten på resultat kvalitet” (NOU 2002:10:9).

Når resultat kvaliteten skal vurderes, foreslår utvalget bruken av nasjonale prøver, som må få med seg hele bredden av læringsmålet, det vil si både kunnskaper, ferdigheter og holdninger. I tidligere opplegg for vurdering av opplæring og utdanning har man stort sett konsentrert seg om prosess- og strukturnivået. Kvalitetsutvalget mener at det ved vurdering av kvalitet i opplæring er mest hensiktsmessig å bruke læringsutbytte og elevenes og lærlingenes utvikling som kriterium for kvalitet. (NOU 2002:10:27)

Rent konkret foreslår utvalget at det gjennomføres nasjonale prøver. Selv om utvalget innrømmer at vurderingen må baseres på læreplanen og dermed må få en større bredde enn kjernefagene, foreslår de å starte med basisfagene og -ferdighetene. Skillet mellom fag og ferdigheter forblir udefinert. Dette har skapt videre forvirring hele veien nedover i systemet frem til lærere som skal rette og bruke leseprøven. ”Hvilket fag er det?” er et vanlig spørsmål. (se også intervjuene) Kvalitetsutvalgets er selv inkonsekvent når det gjelder kategorisering av leseferdighet. På den ene siden sier utvalget helt eksplisitt at lesing er en tverrfaglig ferdighet (NOU 2003:16). På den annen side lister de opp fag, og det kommer frem at lesing og skriving hører til norskfaget:

De nasjonale prøver skal fra starten inkludere fagene norsk, engelsk og matematikk for vurdering av basisferdigheter. Med basisferdigheter forstås i denne sammenhengen grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving, regneferdigheter og ferdigheter til å kommunisere skriftlig på engelsk som første fremmedspråk.

(NOU 2002:10:9)

Hvordan skal vurderingen organiseres?

Utvalget mener at for å vurdere resultat kvaliteten i utdanningen, skal det brukes landsdekkende prøver i basisfag/-ferdigheter. Prøvene bør, slik utvalget ser det, holdes for alle elever i 2. og 4. klassetrinn, samt nest siste klassetrinn i den obligatoriske skolen (altså 9. trinn) og 2. årstrinn i den videregående skolen.

Som et mulig alternativ nevnes testing av enkelte fag med nasjonalt utvalg. Fordelene ved et slikt system ville vært mindre administrering og lavere kostnader. Man ville da

fått statistisk representative resultater for hele landet og mange av de lavere nivåene, alt avhenging av utvalgsstørrelsen. I tillegg kunne det da stilles valide tester til disposisjon for lærestedene. Men utvalget viser liten tiltro til enkeltskoler og –lærere, i det de mener at ”en ulempe ved denne typen undersøkelse er at frivillig deltakelse ikke nødvendigvis gir tilstrekkelig av insitamenter til læresteder som har et vurderingsbehov og et forbedringspotensial.” (NOU 2002:10:28)

Rent administrativt går utvalget inn for å fordele arbeidet med de nasjonale prøvene mellom tre instanser. Dette i tillegg til skolene, som skal gjennomføre prøven, og departementet som har det overordnede tilsynet.

1) Selve prøvene skal lages hos fagmiljøene. Det skal velges ut fem høyskoler eller universiteter med lærerutdannelse. Disse skal også gi faglig veiledning i kvalitetsutviklingsarbeidet. Men det fremheves at det fortsatt er ”skoleeier som er ansvarlig for kvaliteten i grunnopplæringen, og det [...] skal være aktiv forespørsel fra skoleeier som styrer tilbudene om veiledning fra de fem universitetene eller høyskolene”. (NOU 2002:10:35) Disse fagmiljøene har ansvar for utviklingsprogrammer i grunnopplæringen, men disse skal, som sagt, være brukerstyrte. I dagens situasjon er arbeidet med lesetestene blitt delt mellom Senter for leseforskning ved Høgskolen i Norge og ILS ved UiO. Den førstnevnte står for lesetester på 4. og 7. trinn, den sistnevnte for lesetester på 10. og 11. årstrinn i skoleløpet.

2) Ansvar for at prøvene blir utarbeidet og kvalitetsvurderingen blir gjennomført, oppsummert og sammenfattet i form av resultater og statistikk, legges til en egen enhet for kvalitetsvurdering. Etter flertallets mening bør denne ligge utenfor Læringscenteret. Slik det er å forstå, skulle denne enheten sørge for den administrative, tekniske og statistiske siden av kvalitetsvurderingen. Denne enheten ble etablert 15. juni 2004 og har fått navnet Utdanningsdirektoratet (<http://www.udir.no/>).

Her må det nevnes at et mindretall i Kvalitetsutvalget mente at kvalitetsvurderingsorganet skulle legges til Læringscenteret, for etter deres mening bør vurdering og kontroll gå hånd i hånd, og da må veiledningen være en integrert del av vurderingen. Og slik

vil mindretallet sikre at vurderingsresultatene blir fulgt opp med veiledningstiltak som kan føre til forbedring av læringsarbeidet på det enkelte lærested. Å innhente kvalitetsvurderinger og offentliggjøre resultatene vil i seg selv ikke føre til endringer og kvalitetsutvikling på det enkelte lærested.

(NOU 2002:10:38)

I intervjuene med mine informanter kom det frem at mindretallet kan ha rett, for veiledningen med hensyn til den pedagogiske bruken har så langt vært nesten fraværende (se også kap.4.1 Om den nasjonale prøven i lesing).

Mindretallet var også kritisk til offentliggjøringen av resultatene på skolenivå, da dette kunne føre til rangering av skoler og stigmatisering av enkelte. Dette er noe som kan gjenfinnes hos flertallets uttalelse om mulige konsekvenser ved dårlige resultater. Men flertallet går allikevel inn for noe som etter min mening nærmer seg en offentlig uthenging:

Dersom det over tid avdekkes mangelfull kvalitet ved et lærested, og skoleeier ikke følger opp dette, vil ikke systemet ha innebygd direkte sanksjonsmidler annet enn at resultatene vil være offentlig kjent og det vil foreligge forslag til tiltak.

(NOU 2002:10:37)

3) Grunnlaget for etableringen av Læringscenteret i sin tid var Stortingets tilslutning til St. prp. nr. 38 (1999-2000) ”Opprettelse av Nasjonalt senter for læring og utvikling”. Utvalget foreslo at senterets ansvarsområde skulle utvides, slik at den pedagogiske vurderingen av kvaliteten, samt oppfølging av vurderingen i form av veiledning og utvikling av den norske grunnutdanningen skulle ifølge utvalget skje hos Det nye læringscenteret. Flertallet i utvalget mente at det var viktig å skille mellom vurdering og veiledning. Imidlertid har Læringscenteret gått inn som en del av det nye Utdanningsdirektoratet som ble etablert 15. juni 2004.

[Lærings]senteret bør derfor ikke ha hovedansvaret for vurdering av kvalitet. Et klart skille mellom ansvar for kvalitetsvurdering på den ene siden og veiledning og støtte til utvikling av kvalitet på den andre siden, vil virke ryddigere i forhold til skoleeiere.

(NOU 2002:10:33)

Det nye læringscenteret (nå Utdanningsdirektoratet) skulle også få ansvaret for at data for resultat-, prosess- og strukturkvalitet samles i en nettbasert kvalitetsportal – www.skoleporten.no. Denne portalen skal gi informasjon til skoleeiere, elever, foresatte og den øvrige allmennheten.

3.1.5 NOU 2003:16 “I første rekke”

Kvalitetsutvalgets endelige innstilling kom i år 2003. I tillegg til å innbefatte delinnstillingen fra året før (NOU 2002:10), var dette et grunndokument for arbeidet med nye læreplaner. Det er interessant å notere en endring i skolepolitikken læringssyn og læringsmål. I motsetning til det varierte læreplanverket av 1997 som bar preg av kunnskaps- og aktivitetsorientering, står (basis)ferdigheter, deriblant leseferdigheter (NOU 2003:16), i sterkere fokus her. Slik blir lesekompetansen gjort til et sentralt element i alle fag.

Utvalget foreslår at basiskompetansen uttrykkes gjennom kompetansemål i alle læreplaner for fag. Dette er et meget vesentlig grep i utredningen. Satt på spissen kan man si at forslaget innebærer at for eksempel alle lærere er norsklærere i og med at basiskompetansen skal beskrives i alle læreplaner for fag.

(NOU 2003:16:13)

Ifølge mine informanter, så er dagens skole langt fra en slik tverrfaglig tenkning når det gjelder lesekompetanse.

Det er også interessant å se at utvalget foreslår å avvikle den sentralt gitte avgangsprøven i grunnskolen når de nasjonale prøvene innføres. Det er én av grunnene til misnøye hos mine informanter. De mener at de nasjonale prøvene har kommet i tillegg til alt det andre, på 10. trinn kom de rett før avgangseksamen skulle holdes.

Som et resultat av Kvalitetsutvalgets innstilling sluttet Stortinget seg gjennom behandlingen av St.prp.nr.1 Tillegg nr. 3 (2002-2003) til at det skulle opprettes et nasjonalt system for kvalitetsvurdering. Som et ledd i dette systemet skulle det gjennomføres nasjonale prøver i lesing, skriving, matematikk (regneferdighet og tallforståelse) og engelsk for alle elever på fire trinn i løpet av grunnopplæringen.

Det gikk ut et rundskriv i 15.03.2003 til kommuner, fylkeskommuner og de respektive fylkesmenn om nasjonale prøver og gjennomføring våren 2004.

Nasjonale prøver

Stortinget har gjennom behandlingen av St.prp. nr.1 Tillegg nr. 3 (2002-2003) sluttet seg til at det skal opprettes et nasjonalt system for kvalitetsvurdering. Som et ledd i dette systemet skal det gjennomføres nasjonale prøver i lesing, skriving, matematikk (regneferdighet og tallforståelse) og engelsk for alle elever på fire trinn i løpet av grunnopplæringen.

Ansvar for utvikling og utprøving av de nasjonale prøvene er lagt til ulike forskningsmiljøer.

I samråd med fagmiljøene har man kommet til at de nasjonale prøvene skal holdes ved avslutningen av hovedtrinnene i den 13-årige grunnopplæringen, dvs. på 4., 7. og 10. trinn i grunnskolen og på grunnkurs i videregående opplæring.

(<http://odin.dep.no/ufd/norsk/regelverk/rundskriv/045071-250004/index-dok000-b-n-a.html>)

3.2 Den nasjonale prøven i lesing for ungdomstrinnet i 2005

Utdanningsdirektoratet kunngjorde i et brev av 14.12.2004 til Fylkesmannen, Fylkeskommunen og Sametinget at på bakgrunn av Kvalitetsutvalgets delinnstilling "Førsteklasses fra første klasse" fra 14. juni 2002, der det foreslås å opprette et nasjonalt system for kvalitetsvurdering og utvikling, har Stortinget sluttet seg til

departementets forslag om å etablere et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem. Som et ledd i dette systemet skal det også gjennomføres nasjonale prøver. ”Nasjonale prøver er obligatoriske og er hjemlet i forskrift til opplæringsloven § 2-4 og forskrift til friskoleloven §5.” (<http://www.utdanningsdirektoratet.no/dav/EA68014083.pdf>)

Det finnes en relativt omfattende dokumentasjon om formålet, utformingen og kvalitetsvurderingen av leseprøven. Denne er tilgjengelig på Utdanningsdirektoratets (www.utdanningsdirektoratet.no) og Utdanningsforbundets (www.utdanningsforbundet.no) nettsider.

3.2.1 Det teoretiske grunnlaget

I arbeidet med å utvikle den nasjonale prøven i lesing har man sett på eksemplene fra andre land. Spesielt har England og de andre nordiske landene vært interessante. I tillegg har man tatt hensyn til de to store internasjonale programmene som har undersøkt leseferdigheter – PIRLS og PISA. Slik har man for eksempel fulgt den teoretiske beskrivelsen av lesekompetanse i PIRLS og PISA. Resultatet av dette arbeidet ble at den nasjonale prøven for 4. trinn er modellert over PIRLS-designen, mens prøvene for 10. trinn og grunnkurs i videregående opplæring er modellert over PISA-designen.

For PIRLS, reading literacy is defined as the ability to understand and use those written language forms required by the society and/ or valued by the individual. Young readers can construct meaning from a variety of texts. They read to learn, to participate in communities of readers, and for enjoyment.

(PIRLS 2005)

Reading literacy is understanding, using and reflecting on written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential and to participate in society.

(PISA 2005)

Her vektlegges således generelle ferdigheter som kommunikasjon, fatteevne, fleksibilitet og fatteevne og problemløsning på tvers av faggrenser og med det

virkelige liv som bruksarena. Det vektlegges at det er ikke teksten som er det sentrale, men leserens håndtering av den. Testdesignerne har altså tatt utgangspunkt i at

*Leseforståelse kan karakteriseres som en aktiv, meningskonstruerende prosess som fører til en oppfatning eller tolkning av teksten. /.../
Tekstens mening ligger altså ikke i de skrevne ordene, men i de tolkninger og slutninger som leseren gjør.*

(PISA 2005)

I den dokumentasjonen som ble delt ut på kurset på Gardermoen 10.-11.januar 2005 for eksterne vurderere (se Skoleringen på s.99 i kapittel 3.2.5) blir det konstatert at ”leseprøvene har som mål å finne ut hvordan elevene behersker de skrevne tekstene de vil kunne møte i samfunnet, både på skolen, i det offentlige og privat” (Roe og Narvhus 2005). Det poengteres at i leseprøven for 10. trinn (og grunnkurs) er det ikke den tekniske leseferdigheten som blir målt, men at ”det er den funksjonelle og den kritisk reflekterende lesekompetanse som står i fokus”. Med funksjonell lesekompetanse menes evnen å kunne hente og bruke informasjon fra tekster. Kritisk reflekterende lesekompetanse er beskrevet som ”kunnskap om ulike sjangrer og virkemidler samt en bevisst og kritisk holdning til teksters form og innhold”.

3.2.2 Design

Leseprøven, som skulle ta ca 2 timer (brev fra UDIR til Fylkesmannen mfl), i 2005 besto av 8 tekster med til sammen 44 oppgaver.

Tekster

Tekstene hadde ulik format og lengde, men var autentiske, det vil si ikke konstruert for prøven, men hentet fra andre publiserte kilder. Testkonstruktørene hadde skilt mellom to kategorier av tekster – sammenhengende tekster, som skal leses sammenhengende fra begynnelse til slutt og ikke-sammenhengende tekster, som skal leses ”snarere på kryss og tvers for å finne fram til riktig informasjon”. Eksempler på den førstnevnte kategorien er i tillegg til skjønnlitteratur artikler, reportasjer og

kronikker. Inn under den andre kategorien hører for eksempel tabeller, kart og diagram.

Oppgaver

Til hver tekst hørte det fem-seks oppgaver av ulik vanskelighetsgrad “for å måle ulike former for lesekompetanse”. Oppgavetyperne varierte fra flervalgsoppgaver (“kryss av for riktig svar”) til åpne kortsvarsoppgaver (elevene skulle svare med egne ord).

I testen hadde man delt inn oppgavene etter deres ”hensikt/ lesemåte” i tre kategorier:

- 1 å finne fram til konkret informasjon i tekstene
- 2 å forstå hva teksten handler om og kunne tolke og trekke slutninger på bakgrunn av informasjon i den
- 3 å reflektere over eller vurdere tekstens form eller innhold kritisk og analytisk

Denne er nesten identisk med Lennons (1962, her etter Alderson 2000) oppfatning av områdene som er mulig å måle med en lesetest. (Se i kapittel 2.2.2 Hva skal/ kan måles?, s.74) Kun ett område – en generell verbal faktor (ordforrådet) er ikke eksplisitt med i den nasjonale prøven i lesing for ungdomstrinnet. Disse tre kategoriene gjenspeiler en standpunkttaing når det gjelder hva som er mulig å måle med en leseprøve (se kapittel om Teorien om måling av leseferdigheter). Disse tre delferdighetene skulle også danne grunnlaget for de såkalte elev-/ og klasseprofilene.

Jeg vil her gjengi oversiktstabellen over fordelingen av antall oppgaver knyttet til ulike tekst- og oppgavetyper for leseprøven på ungdomstrinnet 2005:

<i>Kategorisering av</i>	<i>Tekststruktur</i>	<i>Type</i>
--------------------------	----------------------	-------------

<i>tekster</i>	<i>Sammenhengende tekster (31)</i>	<i>Argumenterende (11)</i> <i>Informerende (12)</i> <i>Fortellende (8)</i>
	<i>Ikke-sammenhengende tekster (13)</i>	<i>Graf (6)</i> <i>Tabeller (7)</i>
Kategorisering av oppgaver	Oppgavens hensikt	Format
	<i>Finne informasjon (13)</i> <i>Forstå og tolke (17)</i> <i>Reflektere (14)</i>	<i>Flervalgsoppgaver (16)</i> <i>Åpne oppgaver (28)</i>

(Roe og Narvhus 2005, kurs for eksterne vurderere)

Etter piloteringen av de nasjonale prøvene våren 2004 og gjennomføringen i 2005 ble det gjennomført utvalgsundersøkelser for å studere prøvenes kvalitet ut fra testteoretiske og pedagogiske kriterier. I rapportene ”Nasjonale prøver på prøve” (Lie m.fl. 2004:30) og ”Nasjonale prøver på ny prøve” (Lie m.fl. 2005) har leseprøvens utforming og funksjonalitet blitt vurdert. Rapportene fastslår at leseprøven for 10. trinn fremstår som en kopi av PISA, både når det gjelder design, balansen mellom åpne og flervalgsoppgaver og de tre rapporteringskategoriene: *Finne*, *Tolke* og *Reflektere*. Selv om dagens læreplan ikke har noen spesifikke mål om lesekompetanse, konstaterer rapporten at prøven har rimelig høy validitet. Dette er noe mine informanter ikke er helt enige i, for flere av dem påpekte at prøven måler noe som læreplanen ikke har tatt opp eller fokusert på. Dette er selvfølgelig basert på deres tolkning av læreplanen. Rapportgruppa etterlyser imidlertid et tydelig rammeverk med klar definisjon av lesekompetanse og de delkompetansene man ønsker å måle og rapportere.

Delferdighetene og profilene

Som tidligere nevnt, ble malen etter lesedelen i PISA-undersøkelsen brukt i utformingen av leseprøven. Oppgavene skulle måle tre delferdigheter ved lesekompetansen, også kalt lesemåter:

- å finne fram til konkret informasjon i tekstene
- å forstå hva en tekst handler om og kunne tolke og trekke slutninger på bakgrunn av informasjon i teksten
- å reflektere over eller vurdere tekstens form eller innhold kritisk og analytisk

I sin vurdering av prøven av 2004 fant rapportgruppa at ”dessverre viser det seg at alle tre skalaene har for lav reliabilitet til å kunne rapporteres.” (Lie m.fl. 2004:29) De finner det vanskelig å se ut fra empiri at de tre kategoriene virkelig representerer forskjellige kompetanser. De konstaterer at de tre kategoriene hver for seg har ”litt tvilsom (diskriminerende) validitet” (ibid). De foreslår derfor at det beste er kun å bruke én skala – generell lesekompetanse.

En annen problematisk side ved disse foreslåtte kategoriene er at ”de angitte poengene fremstår som en tilfeldig skala, verken norm- eller kriterierelatert” (op.cit.:30). (Se også diskusjonen om målkriteria i kapittelet om Måling av leseferdigheter) Den nasjonale prøven i lesing opererer med absolutte poengsum som allikevel skal forstås som et forhold til (gjennomsnittet til) elevgruppa. ”En skåre på 16 av 32 mulige poeng må slik ikke misforstås som et dårlig resultat, men som et gjennomsnittlig resultat” (Lesesenteret 2005) For den nasjonale prøven i lesing for 10. trinn foreslår rapportgruppa at man regner om summen av de tre skalaene til en standardisert skåreverdi. Deres begrunnelse er at det blitt gjort slik (etter en normrelatert skala) i matematikkprøven og ”det gir da mening å si at en elev er ”et halvt standardavvik bedre” i lesing enn matematikk” (Lie m. fl. 2004:30) Rapportgruppa konkluderer sin analyse med å fastslå at ”det er det nærmeste vi kan komme en ”profil” for elevenes kompetanse for de nasjonale prøvene i 2004” (ibid).

En slik normativ referanseskala er ifølge Johnstone (1984) psykometrisk. Selv om det kanskje gjaldt i minst grad leseprøven for ungdomstrinnet, må det her nevnes at det er nettopp den svake testteoretiske forankringen som prosjektgruppa kritiserer hos de norske nasjonale prøver: ”Sammenlignet med andre land er det forbløffende mangel på både grunnleggende og avansert psykometrisk kompetanse.” (Lie m. fl. 2004:44)

Noe av denne kritikken av splittelsen av lesekompetansen i tre områder ble for øvrig tatt hensyn til ved publiseringen av resultatene. Allmennheten får presentert kun en samleskåre på nettsiden Skoleporten.no. Men lærerne og elevene skulle fremdeles få sine profiler. Man kan jo bare lure på om det er tenkt slik at de primære brukerne skal ha mindre krav for reliabilitet og validitet. Hvis man ikke kan diskriminere godt nok mellom de ulike kompetanseområdene, da vil jo hele ”profilen” falle bort, og leseprøven vil fremstå som hvilken som helst annen måling av nivået hos elevene. Allikevel valgte direktoratet, som bestilte testene, fortsatt å operere med de tre opprinnelige kategoriene for lesekompetanse i årets (2005) leseprøve, selv om bruken av betegnelsen ”profiler” ble noe nedtonet.

3.2.3 Gjennomføringen

De nasjonale prøvene ble gjennomført første gangen våren 2004. Da gjaldt det lesing og matematikk på 4. og 10. trinn og engelsk skrivning og lesing på 10. trinn. Trass i Kvalitetsutvalgets forslag om at prøven skulle holdes på nest siste klassetrinn i den obligatoriske skolen, vedtok Stortinget å ha prøven i 10. klasse. I evalueringen av prøvene av 2004 (TNS Gallup 2004:27) mente 33,8 % av lærerne at 10. klasse var passende trinn for gjennomføringen av leseprøven, mens 42,7 % av lærerne ville foretrukket prøven på 9. eller 8. trinn. Av rektorer var 62,6 % fornøyd med klassetrinnet. For ungdomsskolens del var prøvedatoen lagt tett opp før eksamenstiden. Samme undersøkelse (op.cit.:26) viste at 68,4 % av rektorene og 74,9 % lærerne hadde foretrukket at prøvene skulle holdes i perioden september – november. Mine informanter ga uttrykk for at en slik prøve rett før avgangseksamener var meget uheldig for lærere og elever pga merarbeid. Dessuten

kunne lærerne ikke bruke resultatene/ ”profilene” til å gjøre noe med undervisningen for elevene som snart skulle forlate ungdomsskolen.

Prøven i lesing i 2005 ble flyttet til et noe tidligere tidspunkt – 27. januar. Etter prøven i 2005 spurte verken TNS Gallup eller MMI om prøvetidspunktet mer. I mai 2005 bestemte direktoratet, i tråd med anbefalingen fra Stortinget, at prøven for 10. trinn (og GK 1) skal flyttes til høsthalvåret, og dette selv om det betyr at et helt elevkull vil gå glipp av prøven. I Aftenposten av 25.mai 2005 (s.7) gjentar statsråd Clemet informasjonen hun fikk fra TNS Gallup året før: ”Ved at prøvene avholdes tidlig i skoleåret, får lærerne bedre mulighet til å følge opp elevene. Dessuten er våren mer hektisk enn høsten for elever i 10. klasse og videregående skole.”

Læreropp-gaven

Det er Utdanningsdirektoratet som har ansvaret for at prøvene utarbeides, gjennomføres, vurderes og publiseres. Direktoratet har imidlertid delegert noe av ansvaret til andre instanser (se Hvordan skal vurderingen organiseres?, s. 79). På bakgrunn av dårlig valgt tidspunkt (se ovenfor) og slett pedagogisk utbytte (se nedenfor), virket arbeidsmengden og organiseringen urimelig for mange lærere. På kurset for ekspertvurdere i januar 2005 (se Skoleringen på s.99 i kapittel 3.2.5) var det mest sentrale diskusjonstemaet spørsmålene om hvem som skulle rette prøvene, hvilket fag/ hvilke lærere skulle involveres, hvilken tid dette arbeidet skulle tas fra og hvilken godtgjørelse dette måtte utløse. Meningene blant deltakerne var mange og stemningen tidvis nokså amper. I forhold til fagtilknytning ble det poengtert fra kursholderne side (ILS og UDIR) at lesing ikke dreide seg utelukkende om norskfaget, men var å regne som en tverrfaglig ferdighet. Vurderingen av oppgaven kunne foretas av hvilken som helst (kurset) lærer, og at resultatene med fordel burde spres blant alle lærere på trinnet. Det var også meningen at dette arbeidet skulle inngå i det vanlige årsverket og dette skulle vært inkludert i arbeidsplanene for lærerne. Men ifølge flere av kursdeltakerne hadde rektorene unnlatt å informere og ta høyde for (mer)arbeidet i forbindelse med de nasjonale prøvene. Samtidig virket det som om

lærerne betraktet prøven som noe som kom utenpå, i tillegg til (ikke i stedet for) de vanlige prøvene lærere ellers gjennomførte.

I 2004 og 2005 gjennomførte TNS Gallup på oppdrag fra Utdanningsforbundet undersøkelser blant rektorer og lærere om avviklingen av de nasjonale prøvene. Jeg har laget en tabell for å kunne sammenligne resultatene fra de årene når det gjelder lærerne arbeidsbyrde i forbindelse med prøvene.

	<i>Lærere: "JA"</i>		<i>Rektorer: "JA"</i>	
	<i>2004</i>	<i>2005</i>	<i>2004</i>	<i>2005</i>
<i>Inneholder arbeidstidsavtalen / arbeidsplanen skolering i nasjonale prøver?</i>	<i>18,7 %</i>	<i>24,7 %</i>	<i>24,9%</i>	<i>32%</i>
<i>Har lærerne fått overtidsgodtgjørelse for arbeidet med de nasjonale prøvene?</i>	<i>8,5 %</i>	<i>9,9%</i>	<i>21%</i>	<i>15,1%</i>

(Data fra TNS Gallup 2004 og 2005)

Vi kan se en liten endring i retning større integrering av arbeidet med de nasjonale prøvene i lærerne årsverk. Overtidsgodtgjøringen har ikke forandret seg nevneverdig. I undersøkelsen av 2005 oppga dog i alt 77,4 % av lærerne at de hadde fått én eller annen type kompensasjon for arbeidet. Samtidig oppgir 62,9 % av lærerne at de måtte endre allerede fastsatte arbeidsplaner som følge av prøvene. 84,3 % oppga at endringene hadde konsekvenser for de andre arbeidsoppgavene. 69,5 % vurderte konsekvensene som negative (op.cit.).

3.2.4 Publiseringen

Samtidig som det ble vedtatt å gjennomføre nasjonale prøver i "ferdigheter på utvalgte områder", ble det bestemt at resultatene skulle være tilgjengelige for allmennheten (se og så kapitlet om Historikk). Allmennheten skulle få tilgang til

resultatene på nettstedet Skoleporten.no, der resultatene ikke skulle bli publisert på individ- eller klassenivå, men som gjennomsnittsverdier på skole-, kommune-, fylkes- og nasjonalt nivå. Resultatene ble publisert som en gjennomsnittsskåre uten differensiering på underliggende delkompetanser. Dette gjaldt skoleåret 2003/ 2004. Prøveresultatene ble tilgjengelige da på nettstedet først etter syv måneder etter at fristen for innrapporteringen var gått ut, nærmere bestemt mot slutten av januar 2005. Publiseringsen av årets resultater er per dags dato ikke kjent. Det er nettopp denne delen av nasjonale prøver – publiseringen – som har skapt mest debatt i media.

Publiseringen er for så vidt i tråd med de politiske føringene. I St.meld.nr. 47 (1995-96) ”Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem” sier departementet at formålet med nasjonal vurdering skal bl.a. være å gi informasjon til allmennheten. Og i Kvalitetsutvalgets innstilling (NOU 2002:11) rådes det også til at ”et system for kvalitetsvurdering skal [bl.a.] kjennetegnes av åpenhet og transparens”. De foreslår også at det etableres et nettbasert kvalitetsportal ”hvor kvalitetsindikatorer for hver enkelt skole skulle legges ut” (NOU 2003:16:19). Offentliggjøringen blir også forsvart av Arbeiderpartipolitiker Trond Giske, som var statsråd da innføringen og offentliggjøringen av nasjonale prøver ble vedtatt. Han viser til offentlig rett: ”Prøvene må offentliggjøres av hensyn til offentlighetsloven, og han medgir at dette bidrar til en rangering mellom skolene” (Aftenposten 28.01.05:3) Dagen etter kan vi lese om at den danske utdanningsministeren ikke vil offentliggjøre resultatene når hun innfører nasjonale prøver. ”Det er overhodet ikke hensikten at testene skal omfattes av offentlighetsloven, sier Ulla Tørnæs til nettstedet folkeskolen.dk” (Aftenposten 29.01.05:3).

I TNS Gallup undersøkelse blant lærerne og rektorene etter gjennomføringen av de nasjonale prøvene i år (2005) er kun 3,9 % av lærerne og 7,7 % av rektorene for offentliggjøringen av prøveresultatene (op.cit.:42). Frykten for rangering og stempling er hovedgrunnen for motviljen mot offentliggjøringen. I en spørreunde over nettet ble utdanningsministeren spurt om hvordan hun trodde foreldre ville reagere om skolene i deres bomiljø kom dårlig ut på prøven. Clemet svarte med at

alle foreldre ønsker gode skoler for sine barn, og ”nettopp derfor synes jeg [Clemet] det er litt dårlig gjort bare å holde det hemmelig at en skole eventuelt er dårlig” (Aftenposten 29.01.05:2) Giske mente at utdanningsministeren Kristin Clemet hadde gjort en for dårlig jobb med å kommunisere dette [at skolene prøvene ikke egner seg til å rangere skolene mot hverandre] (Aftenposten 28.01.05:3). På Utdanningsdirektoratets nettsider om nasjonale prøver svares det på spørsmålet om prøvene kun er for å rangere skolene slik:

Nei. Slik rangering er utelukkende en teknisk operasjon som gir et overforenklet bilde av situasjonen i skoleverket. /.../ Det er også mulig å se egne resultater opp mot en annen skole eller gjennomsnittstall for egen kommune, eget fylke og landet totalt.

Direktoratet innrømmer altså at rangering altså er mulig.

3.2.5 Det pedagogiske potensialet

I informasjonsbrevet til Fylkesmannen, Fylkeskommunen og Sametinget av 16.12.2004 fastslår Utdanningsdirektoratet at de nasjonale prøvene har to hovedformål:

Det primære formålet er at skolen skal kunne tilpasse undervisningen til den enkeltes behov. Prøvene skal ”bidra til at læreren får bedre bilde av elevens ferdigheter og et grunnlag for å finne ut om deres elever når de læringsmål som er satt.”

<http://www.utdanningsdirektoratet.no/dav/EA68014083.pdf>

På sin hjemmeside informerte Utdanningsdirektoratet (i april 2005) at prøvene skulle ha seks formål:

- *Være et viktig pedagogisk redskap og et hjelpemiddel i læring og undervisning.*
- *Hjelpe elevene i deres læring og gjøre det lettere for lærerne å tilpasse undervisningen.*
- *Gi informasjon til elever, lærere, skolen, skoleeier, nasjonale myndigheter og allmennheten som grunnlag for dialog og kvalitetsutvikling.*
- *Være et betydelig verktøy i kvalitetsvurdering, fordi prøvene er satt i et system som gjør det enklere å kartlegge utviklingen til elever og skoler over tid.*
- *Avdekke i hvilken grad opplæringen utvikler elevenes grunnleggende ferdigheter.*
- *Være bedre egnet som indikatorer på kvalitet enn de tradisjonelle eksamensoppgavene og karakterene.*

(Utdanningsdirektoratet 2005 b)

Begge steder blir det pedagogiske potensialet ved de nasjonale prøvene nevnt først. Jakten på det pedagogiske potensialet slik myndighetene har forestilt seg det, har ført meg til Utdanningsdirektoratets nettsider. Foruten gode intensjoner har jeg så langt ikke kunnet finne noen veiledninger eller konkrete forslag om den pedagogiske bruken av leseprøven. Utdanningsdirektoratet og Lesesenteret har publisert en skisse over det pedagogiske potensialet i de nasjonale prøvene på sine nettsider, der det fastslås at lesing er en sammensatt prosess som påvirkes bl.a. av ordlesingsferdighet, generelle språklige ferdigheter, generelt evnenivå, leseerfaring og interesse for teksten. (Se også 2.2 Måling av leseferdigheter) Videre poengteres viktigheten av at leseferdigheter må læres, vedlikeholdes og overvåkes. En slik informasjon får man ved å observere elever under lesingen, ved å se på deres leseatferd og ved å snakke med dem om det de leser og hvordan de leser. Det hevdes at mange lærere finner det likevel nyttig å støtte seg på standardiserte prøver, som kan gi objektiv informasjon om elevenes mestring på enkelte målbare områder. Samtidig erkjenner direktoratet at leseopplevelser alltid er individuelle, og at det er mange sider som ikke lar seg fange opp med prøver. ”Den som skal planlegge og tilrettelegge tilpasset opplæring i lesing, må selvfølgelig også holde et øye med og stimulere de ”ikke-målbare” ferdigheter” (hentet i februar 2005 www.utdanningsdirektoratet.no/ www.his.no). Det understrekes at ”en viktig pedagogisk gevinst ved bruk av leseprøven ligger i å kunne studere elevenes skåringer, sammenholde resultatene på delprøvene og se på om

elevene skårer ulikt på de tre spørsmålskategoriene” (ibid). Men vi får ingen ytterligere forklaringer på hva profilen skal kunne si om eleven, eller hvordan man skal kunne bruke den treleddete profilen. Det konstateres at det er viktig å merke seg elever som tenderer til å skåre bedre på oppgaver som bare går på å finne informasjon i teksten, enn på oppgaver som krever mer omfattende bearbeiding av teksten. Men hvorfor dette er viktig, forklares ikke. Så langt har Utdanningsdirektoratet ikke kommer med noen forklaringer eller veiledninger med hensyn til den pedagogiske bruken eller verdien av resultatene og profilene.

Videre presiserer direktoratet at når prøveresultatene skal vurderes og tolkes, må læreren ta i betraktning elevens interesse for de aktuelle tekstene, oppgavekunnskap, utholdenhet og andre forhold ved selve testsituasjonen. I tillegg oppfordres lærerne til varsomhet i deres håndtering av prøvene. ”En lærer som mer eller mindre tydelig signaliserer en negativ holdning til selve prøven (tekstvalg, oppgavetyper med mer), kan nok risikere at enkeltelever lar seg påvirke av dette, noe som igjen kan føre til at de skårer lavere enn forventet”(op.cit.).

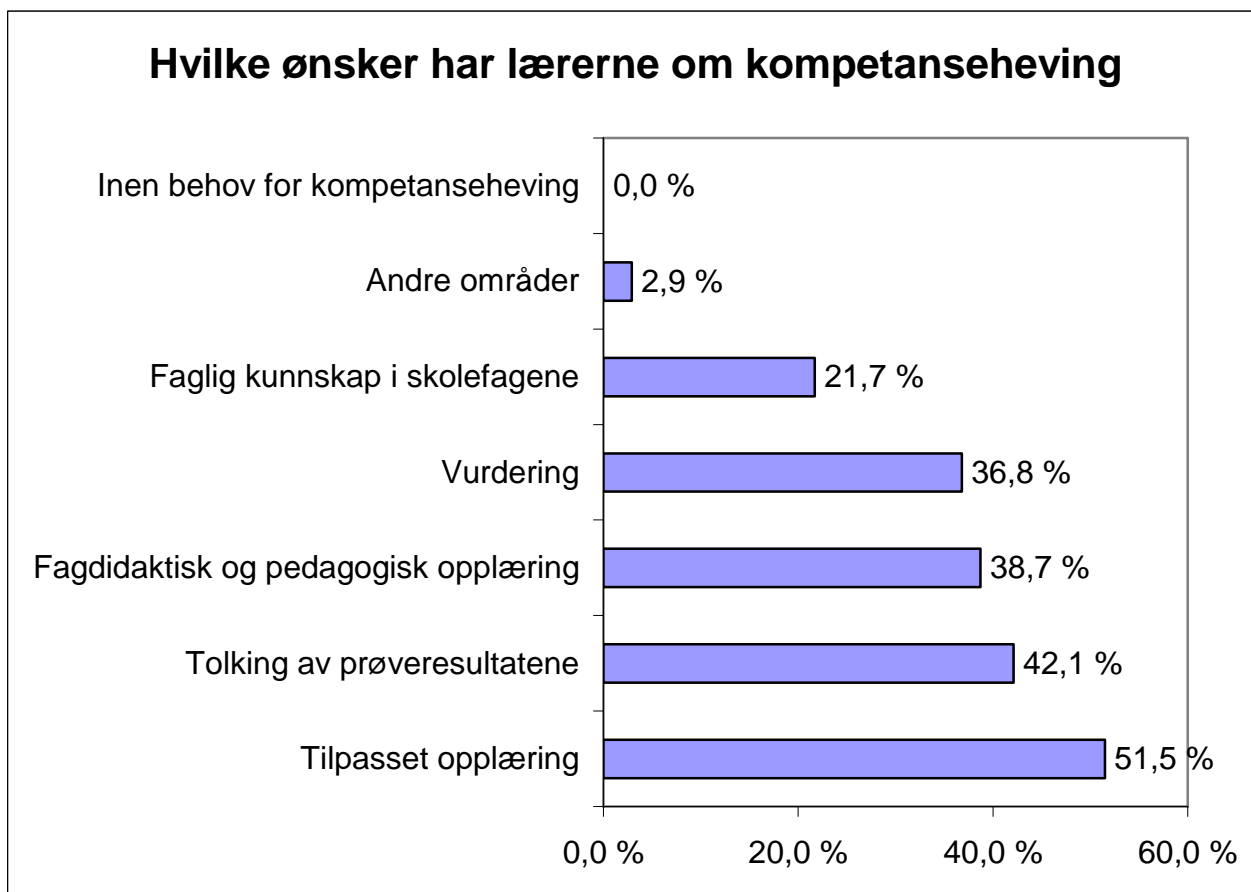
Ut fra redegjørelsen ovenfor og min empiri er det vanskelig å se noe større pedagogisk potensial ved de nye nasjonale prøvene i forhold til tidligere og nåværende standardiserte prøver, kartleggingsprøver og lærernes egne prøver. Alle ”objektive” målinger må tolkes (subjektivt) av læreren i lys av konteksten og elevforutseningene, og sammenholdes med observasjonen av de ikke-målbare aspektene. På Utdanningsdirektoratets nettsider forklares forskjellen mellom nasjonale prøver og kartleggingsprøver kun gjennom vanskelighetsgraden og plasseringen av forventet gjennomsnitt. Kartleggingsprøvene hevdes å ha blitt laget for å identifisere svake leseferdigheter, og har dermed en ”takeffekt”, dvs. de slutter å skille blant de sterkeste. De nasjonale prøvene kan derimot gi gradert informasjon om leseferdighetene hos alle elever.

I etterkant av førstegangsgjennomføringen av prøvene i 2004 var lærerne stort sett positive til informasjonen prøvene ga dem (TNS Gallup 2004). Over halvparten av lærerne mente at resultatene av leseprøven ga dem informasjon om hva som burde

styrkes i undervisningen av klassen som helhet og av den enkelte elev. Jeg synes det var interessant å sammenholde lærernes utsagn fra 2004, der over halvparten av dem mente at resultatene fra prøvene kunne gi dem informasjon om hva som bør styrkes i undervisningen (TNS Gallup 2004), med at faktisk mange færre – 37 % gjorde bruk av dem i en viss (svært stor, stor eller verken stor eller liten) grad (TNS Gallup 2005).

Behov for mer kompetanse

Resultatene fra TNS Gallups undersøkelse (2005), hovedoppgaven til Mortensen-Buan (2004) og mine egne funn (se 4.3 Om lærernes egenkompetanse) er helt entydige – så godt som samtlige lærere gir uttrykk for at de føler behov for kompetanseheving når det gjelder den viderekomne leseopplæringen. Mine informanter etterlyste mest fagdidaktiske og metodiske tips. Dette gjerne i form av spørsmål: ”OK, så vet jeg at denne eleven har scoret meget lavt. Men hva skal jeg gjøre med det?” Altså, hvordan tilpasse opplæringen den enkelte elev? Men med tanke på den uvissheten som råder rundt (den pedagogiske) bruken av resultatene fra leseprøven, er det rimelig å tro at det også er stort behov for veiledning med hensyn til tolkning av prøveresultatene. Dette bekreftes av TNS Gallups (2005) undersøkelse:

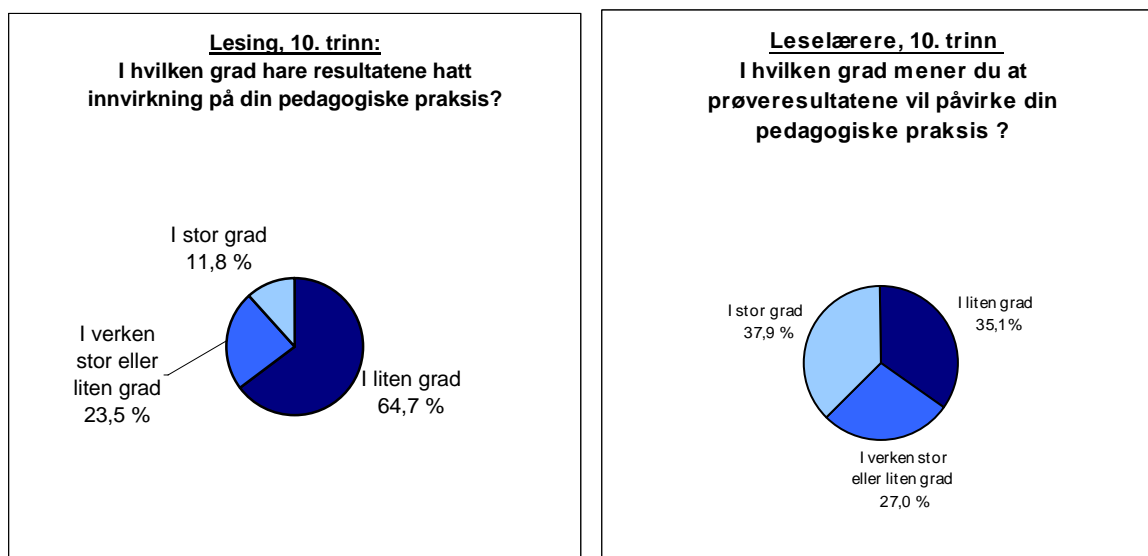


Det er i denne sammenheng også interessant å bemerke seg at 41,4 % av rektorene har i den samme undersøkelsen oppgitt at ingen på deres skole har gitt uttrykk for kompetansehevingsbehov.

Den indirekte effekten av innføringen av den nasjonale prøven i lesing

I forbindelse med innføringen av den nasjonale prøven i lesing kunne det også forventes at som en bieffekt kunne lærerne bli påvirket til å revurdere både sitt syn og praksis når det gjelder den viderekomne leseopplæringen. Kvalitetsutvalget har nevnt en såkalt "teaching for the test"-effekt som ved gode tester bare skulle være en gode (KUF 1997:48). Indirekte har også fokuseringen på basisferdigheter, og deriblant lesing, ført til at denne har kommet tydeligere frem i mange skolers planer. Men selv om jeg (se 4.1.9 og 4.1.10) og de store spørreundersøkelsene MMI og TNS Gallup har gravd etter forandringene hos lærerne, har disse latt vente på seg. Tallene er faktisk slående negative. De fleste som hadde deltatt i undersøkelsene (TNS Gallup

2005), kunne ikke si å ha hittil blitt påvirket av prøven. Men lærerne har vurderer muligheten at slik vil skje i fremtiden mye større:



(Her etter TNS Gallup 2005)

Jeg har også prøvd å spore andre endringer hos lærernes syn og praksis gjennom de nasjonale prøvers to runder. Jeg har sammenlignet opplysningene fra TNS Gallup 2004 og 2005:

Endringer fra 2004 til 2005	2004	2005
Lærerne gir uttrykk for behov for ytterligere kompetanseheving som følge av nasjonale prøver (alle lærere)	31,2 %	51,5 %
Resultatene gir informasjon om hva som bør styrkes i undervisningen av <u>den enkelte elev</u> (lesing 10. trinn)	58,1 %	62,1 %
Resultatene gir informasjon om hva som bør styrkes i undervisningen av <u>klassen eller gruppen</u> (lesing 10. trinn)	55,1 %	70,2 %
Resultatene gir <u>ny</u> informasjon om elevenes kunnskaper og ferdigheter (lesing 10. trinn)	ikke spurt	50,3 %
Prøveresultatene har innvirkning på undervisningspraksis (lesing 10. trinn)	35,3 %	*62,1 %
*Verdien for 2005 er lærernes forventninger til seg selv.		

Selv om sammenligningen av to år ikke kan regnes som en tendens, vil statistisk representative tall gi oss bevis på visse ting har forandret seg og visse ikke har gjort det. For eksempel kan vi se at det er betydelig flere lærere som gir uttrykk for behovet for mer kompetanse i 2005. Det at kun en tredjedel av lærerne uttrykte behov for dette i 2004, synes jeg er oppsiktsvekkende. Jeg kan forklare det kun med lav bevissthet om sin egen praksis og utviklingspotensial. Andelen lærere som får informasjonen om hva som bør styrkes ved undervisningen av en hel klasse har økt, mens andelen av dem som ser samme nytteverdien for den enkelte eleven har holdt seg stabil. Disse to verdiene var i utgangspunktet(2004) like. Samtidig viser sammenligningen at andelen lærere som *tror* at årets nasjonale prøver (2005) kommer til å føre til endringer i deres pedagogiske praksis, er betydelig større enn andelen lærere som *faktisk* har forandret praksisen sin etter fjorårets prøver (2004). Dette kan tyde enten på en økt bevisstgjøring eller en optimistisk tro på sin egen evne til å legge om og forbedre sitt virke. Det kan heller ikke sees bort fra at etter annen gangs gjennomføring av nasjonale prøver, har andelen lærer som direkte har vært involvert i det arbeidet, nesten fordoblet. Det vil bli meget interessant å følge utviklingen videre, og se hvor mange årets (2005) lærere faktisk kommer til å forandre sin praksis (2006), altså å sammenligne forventningene med det faktiske utfallet. Om forandringene skyldes direktoratets virksomhet mellom prøvene i 2004 og 2005, eller lærernes læring, refleksjon og utvikling i kjølevannet av prøvene, har vi foreløpig ingen grunnlag for å si noe om.

Skoleringen

I forkant av avviklingen av leseprøven våren 2005 fikk alle leselærere (i praksis norsklærere) tilbud om skolering om bruken av prøven. Ifølge Utdanningsdirektoratet (brev til fylkesmenn av 16.12.04) er målet med skoleringen todelt: "Den skal gi lærerne vurderingskompetanse og kunnskap om hvordan resultatene kan brukes for å gi elevene en opplæring bedre tilpasset evner og forutsetninger." Dette samsvarer godt med den todelte målsettingen for de nasjonale prøvene, men dessverre meget dårlig med virkeligheten. Eller bedre sagt – innholdet i skoleringen samsvarer meget godt med det faktiske utfallet av bruken av den nasjonale prøven i lesing. Det vil si at

fokuset har ligget på den praktiske organiseringen og den prinsipielle, gjerne ideologiske diskusjonen om hvorvidt man skal ha nasjonale prøver i det hele tatt – alt annet enn den pedagogiske bruken av leseprøven.

Kursing av lærere i lesing foregikk før selve avviklingen av prøven. Lærerne fikk tilbud om et én dags kurs ledet av eksterne vurderere (ekspertvurderere). Disse var oppnevnt av fylkesmennene, og var i sin tur skolert av fagmiljøer – i dette fall av ILS ved UiO representert av testutviklerne Astrid Roe og Eva Narvhus. Dette kurset ble avholdt på konferansesenteret på Gardermoen 10. og 11. januar 2005. I løpet av kurset fikk lærerne også anledning til å møte en representant for direktoratet. Selv om målsettingen for skoleringen (kurset) var ifølge direktoratet todelt: den skulle gi lærere vurderingskompetanse og kunnskap om bruken av resultatene, dreide kurset seg hovedsakelig om hvordan man skulle vurdere elevsvar, altså hvordan man skulle kategorisere og kode elevenes svar. Fra kursholderens side var det satt av 12 timer til effektivt arbeid/ skolering av eksterne vurderere. Av de 12 timene var det satt av 1,5 time til ”presentasjon av leseprøven”, hvor det skulle drøftes:

- *Hva er lesekompetanse, og hvordan kan det måles og vurderes?*
- *Hvordan er den nasjonale prøven bygget opp?*
- *Noen resultater fra leseprøven i 2004.*
- *Pedagogisk bruk av leseprøven*

I lysbildeoversikten over denne presentasjonen av leseprøven (Roe og Narvhus 2005) kan vi finne to lysbilder om ”Pedagogisk bruk av leseprøven”:

Kartlegging av klassens resultater:

- Hvilke oppgaver gjorde klassen/ gruppa det spesielt bra eller dårlig på?
- Hvilken oppgave gjorde den enkelte elev det spesielt bra eller dårlig på?
- Hva kjennetegner oppgaver som elevene har hatt spesielle problemer med? (tekstformat, oppgaveformat, lese måte)

Arbeid med lesestrategier:

- **Bruk tidligere kunnskap til å forstå nye ting i teksten.**
Forståelse er en bro mellom det kjente og det ukjente.
- **Aktiver forhåndskunnskap.**
Når du ser denne overskriften, hva tror du at teksten handler om? Dette setter elevene i beredskap i forhold til det de skal lese.
- **Foregrip.**
Hva tror du kommer til å skje? Elevene engasjerer seg i stoffet. Dette aktiviserer tidligere kunnskap, man tenker over hva som har skjedd fram til nå.
- **Sett av tid til lesing hver dag.**
- **Les autentiske tekster av autentiske grunner.**
Ikke bar konstruerte tekster/ læreboktekster.
- **Utsett elevene for ulike sjangrer og teksttyper.**
- **Diskuter språk og ordbruk og hva ord og vendinger betyr.**
- **Legg til rette for samtaler om tekster.**

Resten av skoleringen ble brukt til ”Prinsipper for vurdering av de åpne oppgavene”, ”Gruppearbeid og gjennomgang av oppgaver” og annen informasjon (egne erfaringer og programmer for ”Kurs om vurdering av nasjonale leseprøver for 10. trinn og GK” – Roe og Narvhus 2005). I virkeligheten ble mye av tiden brukt til å diskutere, til dels i en amper tone, av hvem, når og i hvilken tid gjennomføringen, kodingen og innrapporteringen skulle skje. Spørsmål om publiseringen og den datatekniske biten ved prøvene var et stadig tilbakevendende tema. Det var helt tydelig at for kursdeltakerne var det mye viktigere å svar på disse spørsmålene enn å drøfte hvordan prøveresultatene kunne brukes i det pedagogiske arbeidet med lesekompetansen på ungdomstrinnet.

I undersøkelsen gjort i etterkant av førstegangs prøver (TNS Gallup 2004) mente de fleste lærere at de hadde fått en god mal for vurderingen av den aktuelle prøven, men at de ikke hadde lært hvordan de skulle bruke prøveresultatene i elevenes læringsarbeid (44,8 % negative) eller hvordan de skulle bruke kompetanseprofilene (39,3 % negative). Disse tallene er samlet for lærere i alle prøver. TNS Gallup 2004 viser ikke noen tall fordelt på de ulike prøvene, men sier at ”Skoleringe synes generelt sett å ha fungert bedre for matematikk- enn leseprøvene (ikke vist)” (op.cit.:11) Etter årets prøver var lærerdommen nesten identisk med den fra året før (TNS Gallup 2005). Samme spørsmål ble stilt i en annen undersøkelse (MMI 2005), og deres informanter var noe mer positive til utbyttet fra skoleringen. På spørsmålet om skoleringen hadde gitt dem den nødvendige kompetansen til å bruke resultatene i oppfølgingen av den enkelte elev, svarte 23 % av lærerne at dette var tilfellet ”i stor eller meget stor grad”, og 39 % ”i noen grad”.

I Utdanningsforbundets og Utdanningsdirektoratets kommentarer til TNS Gallups undersøkelse 2004 konstanteres det at lærerne er delt i synet på om skoleringen har gitt dem kompetanse i å bruke prøvene i elevenes læringsarbeid og bruken av kompetanseprofilene. De konkluderer med at

Dette viser at det er behov for at det utvikles veilednings- og støttemateriell i tilknytning til prøvene. Dette materiellet skal legges ut på Skoleporten. Fagmiljøene som utvikler prøvene må i forbindelse med skolering av ekspertvurdererne, gjøres oppmerksomme på at opplæringen også må ha fokus på bruken av resultatene.

(Utdanningsdirektoratet 2005 c)

Per dags dato er det ikke kommet noe slikt veilednings- eller støttemateriell på Skoleportens nettside. Et eksempel på slikt kan vi se i Frankrike, hvor det er blitt utviklet en ressursbase for videre arbeid med resultatene fra deres nasjonale prøve i fransk: www.banqoutils.education.gouv.fr og educ-eval.education.fr.

4. Empirisk del

Oppgavens siste problemstilling - *Hvordan har den nasjonale prøven i lesing for ungdomstrinnet fungert så langt?* – krevde empiri. Det er vel og bra å lese og diskutere hva forskningen har funnet ut om den viderekomne lesekompetansen og målingen av den. Det har også vært interessant å følge tilblivelses- og implementeringsprosessen for den nasjonale prøven i lesing for ungdomstrinnet. Men alt dette blir nokså teoretisk. Jeg ville også finne ut om teorien kan kjennes igjen i holdingene og praksisen hos lærere i dagens skole her i landet. Og sist men ikke minst var jeg nysgjerrig på å få innblikk i hvordan den nasjonale prøven i lesing har fungert så langt.

Under følger en presentasjon av svarene og synspunktene som kom frem under intervjuene. Jeg fulgte stort sett intervjuguiden min (se vedlegg 1), men som en følge av den uformelle og kvalitative tilnærmingen forekom det noen mindre avvik. Intervjuene er i sin helhet gjengitt i vedlegget. I min gjennomgang av intervjuene vil jeg prøve å finne så vel fellestrekkene som det særegne hos mine informanter. Jeg skal også prøve å se lærerutsagnene i lys av teorien jeg har redegjort for i det foregående kapitlet. Til slutt vil jeg prøve å sette intervjuene i en større sammenheng – i utviklingsøyemed.

Gjennom hele analysen har jeg skilt mellom faglærere og norsklærere. Men for ryddighetens skyld skal jeg presentere kodingsnøkkelen her en gang til. Den første bokstaven i lærerkoden står for skolen og den andre indikerer i hvilket rekkefølge intervjuene ble foretatt. Det kan være nyttig å se forskjeller og likheter mellom faglærere og norsklærere, samt eventuelt å kunne sammenligne lærere fra ulike skoler. Bokstavkombinasjonen TT står for intervjueren – altså meg.

<i>skole</i>	<i>B</i>	<i>I</i>	<i>K</i>	<i>S</i>
<i>lærerrype</i>				
<i>faglærere</i>	<i>BA</i>	<i>IA</i>	<i>KB</i>	<i>SC</i>
<i>norsklærere</i>	-	<i>IB</i>	<i>KA</i>	<i>SA</i> <i>SB</i>

4.1 Om den nasjonale prøven i lesing

4.1.1 Er det mulig å måle leseferdigheter? På hvilken måte? Hvordan har du gjort det?

Jeg synes det var viktig å bringe det på det rene om mine informanter i det hele tatt hadde tro på at det gikk an å måle en slik bred og sammensatt kvalitet som leseferdigheter hos elevene. Alle lærere i mitt utvalg mener at det går an å male leseferdigheter. Det nevnes både kvalitative metoder, som observasjon, og kvantitative metoder, som ulike tester.

TT: Går det an å måle leseferdigheter hos elevene på ungdomstrinnet, for eksempel, og si at den eleven leser bra og den eleven leser bedre? Går det an å måle og hvordan i så fall?

KA: Jeg opplever jo stadig at vi i norskundervisningen gjør det ved å lese tekster og argumentere etterpå. Så det er jo å måle leseferdigheter.

TT: Gjennom samtale og observasjon?

KA: Ja, ofte med utgangspunkt i en tekst. For eksempel når man diskuterer og fremmer sitt synspunkt etter en tekst, og da vil du på en måte kontrollere at du kan lese med sammenheng og god forståelse.

Av de ulike testene er det Carlstens lesetest som alltid blir nevnt. Dette betyr at denne er velkjent og velbrukt på alle de fire skolene jeg har informanter fra.

Det er kanskje for mye å forvente at mine informanter skulle komme inn på lesemåter og strategibruk her; det er ingen som nevner disse aspektene eller kvalitetene i

forbindelse med måling av leseferdigheter. Det virker som det er stort sett de to komponentene - hastighet og forståelse – som de mener er målbare.

4.1.2 Hva tror du den nasjonale prøven i lesing kan måle /måler?

Alle faglærere er kjappe til å slå fast at de ikke vet noe særlig om hva disse prøvene. Når de blir oppfordret til å fortelle hva de tror, kommer det frem ganske ymse svar – alt fra å kunne fastsette nivåforskjeller, finne og hente ut informasjon i en tekst til begreps- og leseforståelse, og det å kunne oppfatte budskapet i teksten.

Blant norsklærere råder oppfatningen at denne prøven gir en ganske bred måling av leseforståelse.

TT: Hva tror du at de nasjonale prøvene i lesing måler? Akkurat de konkrete som vi har hatt nå?

KA: Ja, altså nå har de jo en teknisk bit der de skal finne ut av tabeller og sånt. Og så har de jo noe som går på refleksjon, å finne ut hva det egentlig handler om og synspunkt. Jeg synes jo, for så vidt at, jeg hadde de prøvene både i fjor og i år, at de egentlig er prøver som måler ganske mye.

Flere av informantene viser til de tre hovedområdene på leseprøven:

SA: Hva de kan måle? Det var tre forskjellige oppgaver som gikk på å reflektere, så gikk det på å tolke, og så gikk det på å forstå.

SB: Jeg synes for så vidt at de nasjonale prøvene i lesing viser en del ting som vi kanskje ikke hadde vært så bevisste på. Men det ligger jo i læreplanen fra før disse områdene - evnen til å finne, hente ut informasjon, det å forstå innholdet i en tekst, det å reflektere og vurdere innholdet i en tekst.

Det er interessant at SB vedkjenner at den gjeldende læreplanen (L97) alt inneholder disse tre hovedområdene, men at det tydeligvis har vært lite fokusert i den daglige praksisen.

Noen av informantene mener også at den brede målingen innebærer måling av ting som de tidligere ikke hadde jobbet med i norsktimene, noe som KA kaller ”det tekniske” – nemlig det å lese usammenhengende tekster som tabeller og grafer.

KA: Ja, altså nå har de jo en teknisk bit der de skal finne ut av tabeller og sånt.

IB: Den måler litt bredere enn bare det som vi jobber kanskje mest med på skolen. Det er egentlig rein tekstforståelse, fordi den hadde jo å lese statistikk, å kunne finne ut av busstider, ikke sant.

4.1.3 Hva tror du den nasjonale prøven i lesing ikke kan måle / ikke måler?

Her var meningene blant lærerne ganske sprikende. For det første er BAs utsagn et godt eksempel på den uvitenheten og manglende informasjonen blant faglærere:

TT: Hva tror du den nasjonale prøven i lesing ikke kan måle?

BA: Mh...

TT: I forhold til leseferdigheter?

BA: Forståelse. Altså, hva de forstår av det de leser. De kan jo lese sånn teknisk sett, men det er ikke sikkert at de skjønner hva de leser allikevel. Men jeg vet ikke helt hva den nasjonale prøven går ut på.

For det andre kommer det frem motstridende meninger om hvorvidt testen kan si noe om lesehastighet:

TT: Hva tror du nasjonale prøver i lesing ikke kan måle når det gjelder leseferdigheter?

SB: I min klasse, så... Altså, det slo meg for så vidt at denne kan kanskje si en del om lesehastighet. Men alle ble jo ferdige.

TT: Er det noe den nasjonale prøven i lesing ikke kan måle? Ikke klarer å fange opp?

IB: Mh... Ja, det som er problemet med den, var kanskje det at den var litt for stor, for de som ikke leser så fort, de ble ikke ferdig.

Det kan jo tenkes at elevens vurdering av forholdet mellom hastighet (kvantitet) og forståelse (kvalitet) ikke gjenspeiles i scoren. Dette gir også én av lærerne uttrykk for når han legger til at

SB: /.../Men alt var for så vidt ikke riktig, så det kan jo være at man har rusket gjennom, ikke sant.

En slik vurdering hører inn under strategibruk og de metakognitive ferdigheter, som først kommer til uttrykk ved lesing under stress.

En annen mangel, slik det oppfattes av lærere ved skolen S, er kanskje misforståelsen, eller den eksisterende tradisjonen å unnlate å se lesekompetansen som tverrfaglig kompetanse som ikke trenger å dekkes av norskfaget. Lærerne etterlyser også, til dels med god grunn, bedre samsvar mellom læreplanen og leseprøven.

SA: Hva de ikke klarer å måle? Det som på en måte irriterte oss ganske mye, det var jo det at oppgavene var lagt opp sånn at de ikke tok opp direkte det som jeg dreiv med på skolen. /.../ Så på en måte tok ikke de nasjonale prøver hensyn til det kunnskapsnivået som de hadde, ut fra det som er i L97 eller det læreverket vi hadde. Så det var vel det som på en måte gjorde at ... Det var en feil, synes jeg.

Ellers nevnes det også individuelle forutsetninger.

KB: De tar ikke hensyn til dyslektikere og sånn. Det er klart det er en del individuelle hensyn den ikke kan måle. /.../ Man kan jo ikke måle hva slags bagasje man kommer med eller hvordan man bruker den i forhold til nasjonale prøver.

4.1.4 Hvordan forstår du resultatene/ profilene fra NPiL for din klasse og de enkelte elevene ? Hva sier disse til deg?

To av faglærerne sier at de ikke har blitt kjent med resultatene fra leseprøven. To andre sier at de ikke har hatt tid til det ennå, eller at de har fått vite dem ”sånn litt i hvert fall” (IA). Den eneste faglæreren som har fått vite noe om resultatene (IA), mener at disse ikke ga noen ny informasjon utover ”kordan vi tidligere har plassert elevene sjøl, altså med egne tester og med egne prøver”. En annen faglærer mener at slike prøver ikke kan gi mer informasjon enn norsklæreren selv besitter:

SC: Det blir litt vanskelig å svare på dette. Leseprøven vet jeg så lite om.

/.../

Altså, det sier meg ingen ting om de er over forventet nivå eller under forventet nivå og de tingene som blir resultatene. Da må jeg gå inn og lese hver enkelte oppgave for å få en kompetanse eller for at det skal gi meg noe.

/.../

Altså hvis en lærer har hatt en elev i 25 timer eller mer i tre år i norsk, så kan hun noe om lesekompetansen til eleven

Også norsklærere er noe usikre på hva prøveresultatene kan fortelle dem. De er enige i at prøven sier noe om disse tre hovedområdene, men uten at dette ga noen ny informasjon.

SA: Men hva den profilen sa meg? Sann som jeg husker, så er det jo det at det som jeg har sagt før óg at de flinke, de klarer å reflektere og de husket at vi hadde snakket om det, selv om det var lite. De klarer å tolke og klarer å forstå. Mens noen av de flinke, som jeg sa, de som hadde lav lesehastighet, de kunne det, men de kom ikke gjennom. Men de middels flinke og de svake, de skjønnte ikke helt oppgavene.

/.../

De ga meg den informasjonen som jeg sa om lesehastighet at noen av de flinke hadde veldig lav lesehastighet, men de scora høyt på det de hadde gjort. Men det kunne jeg nesten allerede ha sagt hvem som ville havne på topp på resultatet ut fra det jeg hadde på dem fra før. Så det var ikke sann kjempeoverraskelse.

TT: Men hva sier disse resultatene til deg, sann om en klasse som helhet?

SB: De sier vel at det ser relativt bra ut i den gruppa jeg har nå. De sier også noe om den enkelte elev og kanskje noe om svake og sterke sider innenfor disse områdene.

Det kan tenkes at noen av grunnen til at lærerne ikke finner resultatene fra leseprøven altfor betydningsfulle, er deres syn på leseferdighet som en kompleks og mangslungen kompetanse, som krever måling over tid og med ulike metoder. Noe som en enkel prøve ikke kan gjøre.

IB: Så de tallene sier meg egentlig hvor mye de har fått med seg. Men det gjelder jo egentlig bare den type test, da. /.../Det er jo en enkel prøve.

Ifølge IB måtte man, altså, måle lesekompetanse på flere måter enn bare de nasjonale prøvene.

Samtidig innrømmer en annen lærer at hun har fått seg en liten oppvekker da hun oppdaget at elevene feilet ved oppgaver som hun trodde skulle være lette å finne ut av.

KA: Det jeg egentlig lærte av dette, var på en måte at jeg ikke skal ta ting som selvfølge og ikke overvurdere.

Men hun er noe avventende med hensyn til å kunne tolke resultatene, for ”det er vanskelig å ha så veldig sterke synspunkter på det før det er kommet inn i system” (KA).

Dette at prøvene først får rimelig betydning og tyngde når de er godt etablert og kommet inn i et system, er forresten et tilbakevendende poeng hos flere av mine informanter.

4.1.5 Hva har du tenkt å gjøre/ bruke resultatene /profilene fra NPIL til? (-karakter, elevsamtaler/veiledning konferanser, planlegging, årsplaner og lignende)

Om informasjonsverdien til profilene var svak, så er bruken av disse enda mindre tilfredsstillende, i hvert fall ut fra en pedagogisk synsvinkel. Norsklærerne sier at de har gjennomgått prøven og resultatene med klassen og enkeltelevne, og redegjort for deres sterke og svake sider. Elevene har også fått tilbakemeldinger om ting de bør jobbe med. Dessverre var jeg ikke oppmerksom nok til å stille spørsmål til mine informanter om konkret hva de rådet elevene til å gjøre for å heve sin leseforståelse og refleksjonsevne. Det vil jo ikke være særlig hensiktsmessig å fortelle eleven at han skal bare forstå mer eller reflektere bedre. Det er også betenkelig at lærerne gir tilbakemeldinger om de tre hovedområdene på leseprøven når man kjenner til at den diskriminerende validiteten til de tre hovedområdene er blitt vurdert som tvilsom (se

Delferdighetene og profilene, s.88). I synet på hvorvidt resultatene skal inngå i noen norskfaglig karakter, er lærerne delt.

Jeg fant også eksempler på direkte uhensiktsmessig håndtering av prøvene og profilene.

TT: Hva skal du gjøre med de tallene?

IB: Nei, altså, jeg har jo gått gjennom prøven med klassen. Og de har fått sett poengsummen sin og sånne ting. Men ... altså. Det er ikke noe...

/.../

De blir jo bare kassert, liksom.

SA: Jeg har jo makulert alt jeg hadde. Jeg førte det jo inn da på datamaskinen, eller på nettet. Men det ble ikke brukt, fordi at det var... Det var faktisk to av norsklærerne, av seks norsklærere, som hadde kastet alt. Med vilje eller ikke, det vet jeg ikke.

/---/

Allting skjedde jo så fort. Og i og med at de kom rett før du skulle ha eksamener og sånne ting, så du la det jo bare vekk, du tenkte ikke mer på det, og du satte fokus kun mot eksamen. Og så skulle du begynne med ny åttendeklasse neste år. Så spurte jeg: "Hva skal jeg gjøre med dette her?" Må holde på det litt. Og så fikk vi beskjed om å føre dette inn på PC, og så bare makulerte vi det.

En slik praksis kan man for så vidt forstå på bakgrunn av flere faktorer. For det første opplever flere av mine informanter at leseprøvene ikke er forankret i gjeldende læreplaner. De måler verken måloppnåelsen eller lærebokstoff. For det andre kommer prøven på ungdomstrinnet rett før eksamensperioden og skoleslutt, hvilket betyr at det ikke er noen tid igjen å jobbe med ting man eventuelt har fått greie på gjennom prøven. For det tredje har man ikke lykkes å skape noen pedagogisk begrunnelse av at prøven skal være "nasjonal" og at det skal utregnes en profil på hver enkelte elev, klasse, skole og kommune.

KA: Så jeg tenker sånn at egentlig burde dette være et godt arbeidsredskap for skolen, uten at du nødvendigvis har denne profilen, for en sånn profil kan virke litt stigmatiserende.

/---/

Disse profilene som skal følge elevene, har jeg mindre tro på enn prøvene som et arbeidsredskap i skolen.

For det fjerde fører mangelen på informasjonsverdi og veiledning om pedagogisk bruk til at lærere kan oppleve de nasjonale prøvene mer som et overvåkingsmiddel sentrale myndigheter vil kunne bruke for å stemple skoler med svake resultater som dårlige skoler. Og dette vil i sin tur kunne forklares med dårlige lærere. Er dette bare en skremmende tanke hos lærerne uten rot i virkeligheten?

TT: Har du tenkt å gjøre noe med resultatene, som du har fått vite av klassestyreren?

IA: Nei.

/---/

Altså, de nasjonale prøvene er ikkje noke etterarbeidsmiddel, det er meir sånn ... Det er i hvert fall det inntrykket som vi sitter igjen med. At det her er et kontrollmiddel: "Her har du en profil!" Men kordan du skal bruke det som et verktøy for å lære... Ja.

TT: Det mangler altså?

IA: Ja, det mangler rett og slett. Det er ikkje gjennomtenkt nok.

4.1.6 Når du overtok klassen, hadde du ønsket at resultatene til (profilen på) klassen og enkeltelevne hadde vært tilgjengelig da?

En annen innfallsvinkel for å få innblikk i den praktiske verdien og potensialet hos leseprøvene var å be lærerne forestille seg om de hadde hatt bruk for profilene fra tidligere målinger. To av faglærere ønsker ikke å få vite klassens resultater fra tidligere leseprøver.

IA: Vi har våre egne metoder for å finne ut kor klassen ligger og kor de på en måte ... Vi har et karaktersystem óg

SC: Ellers så er det noe vi ser er bra, er at de kommer hit med blanke ark og begynner på nytt, sånn at vi får på en måte en del elever på ny start. De kan starte på nytt med blanke ark.

Og dessuten mener den sist siterte læreren at tallene i seg selv ikke gir nok informasjon.

SC: Jeg ville fått 28 profiler på 28 mennesker som jeg ikke en gang kan navnet på!

De øvrige lærerne - to andre faglærere og alle norsklærere - ser derimot en verdi ved resultater fra tidligere leseprøver, og ønsker å bli kjent med profilene. Dette bl.a. på grunn av det ellers vil ta lang tid å bli kjent med elevene og deres sterke og svake sider. Det er tydelig at synspunktene her er delt.

Men selv om flere lærere er positive til bruken av profilene fra tidligere prøver, forutsetter det at prøvene får en fast mal, slik at det går an å sammenligne med tidligere årskull, se utviklingen av ferdighetene og kunne måle framgang. (Se også 4.1.11 Generelt om den nasjonale prøven i lesing, og forslag til forbedringer)

4.1.7 Har skolen/ teamet drøftet bruken av resultatene/ profilene fra NPiL?

Ingen av lærerne i mitt utvalg har vært med på å drøfte resultatene fra leseprøven. Kun to av norsklærere oppgir at de har diskutert leseprøven, men heller ikke da vurdert skolens ellers elevenes profiler eller snakket om den pedagogiske bruken av prøven. Diskusjonen har hatt et mer politisk og ideologisk innhold.

SB: Ja, positive og negative sider ved dem. Det har vært noen harde diskusjoner. Men vi har ikke snakket så mye om bruken av dem.

SA: Ja, vi gjorde det, men det er lenge siden det. Eller ... Vi diskuterte vel ikke hvordan vi kunne bruke dem i lesing. Vi diskuterte bare rent generelt nasjonale prøver. Og de fleste av oss var oppgitt den gangen.

KA: Egentlig ikke. Det var mer sånn at vi skulle på kurs, og da skulle prøven anholdes og da skulle det være ført inn på nettet. Sånn skulle det gjøres og sånn.

Her kan vi se at mine informanters opplysninger stemmer veldig godt overens med konklusjonen fra TNS Gallups (2005) undersøkelse om at bruken og den pedagogiske verdien av prøvene er minimal.

Det er også interessant å se om noe av årsakene ligger i informasjonen/ veiledningen skolene og lærerne har fått.

4.1.8 Hvilken informasjon har du fått om bruken av resultatene /profilene fra NPIL? Av hvem?

Ikke helt overraskende er det ingen av mine informanter som kan fortelle meg at de hadde fått noe informasjon om den pedagogiske bruken av resultatene.

BA: Har ikke fått noen informasjon. Har ikke vært borti nasjonale prøver egentlig.

KB: Veldig lite. Det har ikke vært så mye snakk om dem eller noen særlig diskusjoner om dem. Mener du hvordan vi skal bruke dem? Nei, det har det ikke vært. I hvert fall ikke blant ikke-norsklærerne og engelsk- og mattelærerne, som har fått disse resultatene.

IB: Nei, egentlig ikke. Det har liksom bare vært på en måte det at vi må plote dem inn, og resten har vært opp til oss sjøl.

I den grad de oppgir å ha fått noe informasjon i det hele tatt, har denne vært udelt teknisk. Informasjonen har som regel blitt distribuert over nettet, ofte som e-mail, med henvisninger til nettsteder.

TT: Men var det noen som fortalte deg hva du skulle gjøre med disse resultatene, annet enn å måle elevene, som et pedagogisk verktøy på en måte?

SA: Nei. Det ble sagt at det skulle utarbeides en profil som skulle sendes videre til UDIR-området.

TT: Den profilen skulle bare være en profil?

SA: Profilen skulle bare være der det var det skjemaet vi førte inn.

TT: Men å bruke...

SA: Joda, joda. De sa det at i den profilen så kunne man se hvor en hadde svakheter og hvor en var flink, sant. Det ble sagt det. De gjorde det.

TT: Var det noen andre som har informert deg om hva man kan gjøre med disse resultatene?

SB: For så vidt ikke. Men nå kjenner jeg jo til at Utdanningsdirektoratet har mye liggende ute på nettet. Man har stadig blitt henvist dit, og det er enormt mye dokumenter og informasjon som... OK, det er tilgjengelig, men det har ikke blitt til så mye at jeg hadde vært inne der og lest og innhentet informasjon

Det er interessant å se hva én av norsklærerne forteller om det eneste kurset som ble tilbudt skolene i forkant av leseprøven. Hun opplevde at de ideologiske og arbeidstidsmessige diskusjoner om hvorfor man skulle innføre nasjonale prøver, og hvem skulle bruke tid på gjennomføringen og rettingen, opptok mesteparten av tiden. Hennes beskrivelse av kurset er nokså lik det jeg selv erfarte på kurset for eksterne vurderere på Gardermoen i januar 2005. (Se Skoleringen, s99)

KA: Jeg må innrømme at jeg har vært på to kursdager, altså én om leseprøven og én om den skriftlige, og opplevde at det var veldig motstridende holdninger og informasjonsflyt fra de forskjellige skolene, og hvor mye lærerne visste. Jeg synes kanskje at det virket som det var noe man hadde satt i gang som man ikke visste helt hvordan man skulle bruke.

Når jeg var på kurs, hørte jeg at foreleserne brukte veldig mye tid på å forsvare seg på en måte, og de fikk veldig mye kjeft fra lærere som sa at de brukte veldig mye tid og hva skulle de med det. Det var på en måte mye unødvendig tid på sånne tekniske ting. Så jeg ville sagt at det hang litt i løse luften på en måte.

På det kurset der vi skulle gjennomgå prøven, gikk halvparten av tida med på å diskutere med kursholderne, og så visste ikke de og så hadde noen hørt det og noen hørt det. Det var på en måte litt sånn babylonsk forvirring. Det kokte veldig på det kurset.

Også kompetansen til eksternvurdererne, som jo ikke har fått noe mer skolering enn disse to hektiske dagene på Gardermoen (se Skoleringen, s99), har blitt trukket i tvil:

SB: Jeg har vært på et kurs for lærere i forkant av prøvene.

TT: Var det kurset holdt av såkalte ekspertvurderere?

SB: Ja, det var for så vidt eksternvurderere, men det var jo vanlige lærere som hadde fått noe mer kurs. Så det, eksperter og eksperter, fru Blom!

Konklusjonen her må jo være at mange lærere (samtlige i mitt utvalg) opplever opplæringen og informasjonen om den pedagogiske bruken av den nasjonale prøven svært mangelfull eller helt fraværende.

4.1.9 Har NPiL ført til noen endringer i synet på leseferdigheter og leseopplæring på ungdomstrinnet?

Uansett den praktiske bruken av prøven hadde jeg forventet meg at selve faktumet at det har blitt fokusert på lesekompetanse og at det er blitt innført nasjonale prøver som skal måle denne brede og tverrfaglige ferdigheten, ville medført noen endringer i lærernes holdninger og praksis når det gjelder leseopplæring på ungdomstrinnet. Det er mulig at følgene fremdeles er på det ubevisste planet, for mine informanternes svar virker ikke særlig oppløftende.

To faglærere (BA og IA) og to norsklærere (SA og SB) svarer kontant nei, mens en norsklærer kan fortelle at hun har utvidet tekstbegrepet sitt litt.

IB: /.../Kanskje er jeg blitt litt mer bevisst på at jeg kanskje må tenke litt mer på å bruke sånne typer... Lesing er forskjellige ...

TT: Forskjellige typer tekster?

IB: Ja.

/.../

Ja, egentlig litt, tror jeg. For siden jeg har samfunnsfag óg, så har jeg alltid vært opptatt av at de skal lese tabeller og sånne ting.

4.1.10 Tror du at NPiL har eller kommer til å føre til endringer i din undervisningspraksis? Hva i så fall?

Når det gjelder undervisningspraksis, kan jeg se en noe mer positiv holdning til mulige endringer hos mine informanter. To faglærere og én norsklærer har ingen tro på at de vil forandre på noe i sin praksis i den nærmeste fremtid som følge av innføringen av leseprøven. Resten av lærerne er faktisk villige til å tro at deres undervisning vil bli påvirket av den innførte prøven. Dette er i tråd med funnene i TNS Gallups (2005) undersøkelse, der 62 % av lærerne hadde tro på at leseprøven og resultatene kom til å virke inn på deres undervisningspraksis. Om så skjer, er en annen diskusjon.

Flere lærere sier at de vil legge mer vekt på forståelse hos elevene. Dette enten i form av fokus på begrepslæring, undervisning i lese- og læringsstrategier eller rett og slett ved ikke å anta at elevene automatisk forstår det de leser.

KB: Jeg tror jeg kanskje ville. I hvert fall sånn som det er i samfunnsfag, så, ofte når jeg gir dem en leselekse, går jeg ut ifra at alle forstår. Men jeg tror kanskje at hvis man ser, altså i forhold til leseforståelsen, at det er ... Hvis man i hvert fall kan se at mye går på begrepene, så kan man bruke mer tid på det i klassen, og gå gjennom begrep og "Hva er det som står her?", på en måte.

/---/

Men det er klart at hvis man får et reelt resultat, og jeg ser for eksempel at det er mange i klassen som har problemer med leseforståelse, så må jeg legge opp undervisningen etter dette.

KA: Nei, det som det er ført til i den tiendeklassen min, er vel at jeg, som sagt, er blitt mye mer obs på at elevene er flinke til å sjekke ut at de skjønner det de leser.

SB: De sier også noe om den enkelte elev og kanskje noe om svake og sterke sider innenfor disse områdene. Og det kan nok være styrende i forhold til undervisning: "Her trykker skoen, her bør vedkommende kanskje få ekstra oppgaver og bli mer kjent med denne teksttypen eller dette området.

TT: Tror du at disse prøvene har eller kommer til å føre til noen endringer i din undervisningspraksis?

SB: Jeg kommer nok, forhåpentligvis, til å bli mer bevisst på dette med leseferdigheter, også knytta opp mot det som også er i vinden i forhold til læringsstrategier. Jeg mener at de tingene henger ganske mye sammen.

TT: Vet du om noe konkret som du kommer til å gjøre annerledes, eller noe nytt?

SB: Mh... Kommer nok kanskje til å samtale mer med elever både før og etter lesing. Sånn: "Hvilke metoder, strategier brukte du nå? Hva medførte det? Hva var konsekvensen av det valget du tok der?" Altså, større grad av bevissthet rundt hva det er som foregår når vi lærer ting.

Noen lærere nevner igjen at de vil utvide tekstrepertoaret i undervisningen.

IB: Nja... Ikke annet enn det jeg svart før. Altså, at jeg har kanskje blitt litt mer bevisst på det, og kanskje prøver å kjøre litt annet opplegg i forhold til det å lære seg å lese tabeller, og bruke det litt mer. Ikke sånn ellers, tror jeg.

KA: Ja, det er jo et innspill til en refleksjon over at du kanskje foreleser mindre enn du tror når det gjelder sånt som å lese togtabeller og jobbe med reklametekster. Jeg må jo si at jeg tenkte at jeg kanskje overvurderer hvor lett det er å hente ut informasjon.

Men allikevel uttrykker den sist siterte norsklæreren tvil om hvorvidt holdningsendringen vil bli omsatt i praksis.

KA: Nei, det forandrer ikke så mye, for vi har jo våre halvårsplaner og fagplaner. Sånn at jeg forandrer ikke noe mer annet enn at jeg er kanskje er litt mer obs på det på en måte. Men jeg setter ikke inn med noen sånne leseprosjekter eller noe. Jeg forandrer egentlig ikke undervisningen.

4.1.11 Generelt om den nasjonale prøven i lesing, og forslag til forbedringer

På slutten av hvert intervju ga jeg informantene mine mulighet til å fremme noen forslag eller kommentere sider ved de nasjonale prøvene og leseopplæringen som de mente var viktige å få frem. Selv om jeg ikke hadde noe eksplisitt spørsmål knyttet til hva lærerne mente kunne forbedres hos leseprøven, fant jeg i min analyse av intervjuene både konkrete råd og svage antydninger. Jeg har valgt å presentere både de generelle synspunktene og forslag til forbedringer samlet her.

Det som hele fem av mine informanter ønsker (IB, KA, SA, IB, KB), deriblant alle norsklærere, er at fagmiljøene og direktoratet kunne samles om en fast mal for leseprøven, slik at man var trygg på innholdet og formen til fremtidige prøver, og at det skulle kunne gi grunnlag for sammenligninger av ulike årskull, og enkeltelever og klasser over tid.

IB: Men hvis man hadde vært enig om en fast mal som ble brukt for å måle kunnskapsnivået eller lesenivået til elevene, så tror jeg det hadde vært greit og hatt dem.

/.../

Men det de bør gjøre, er at de må finne noe som funker, noe som folk kan samle seg om. Sånn at de ikke bytter på litt hvert år, for da blir jo sammenligningsgrunnlaget borte.

KA: Men jeg må jo si at i år, så synes jeg at det var egentlig fine prøver. Jeg tenker sånn at hvis de først kommer inn i et system, så ville jeg som faglærer [hun er norsklærer] kunne nyttiggjøre meg av det.

Et annet ønske gjelder tidspunktet for avviklingen av prøvene. Flere lærere ønsker å ha prøven i begynnelsen av skoleåret og i begynnelsen av ungdomstrinnet, slik at de selv kunne rette den og deretter hatt god tid til å jobbe med svakhetene avdekket hos elevene og klassen. Et godt egnet tidspunkt for slike prøver vil slik være første halvåret av 8. klasse.

KA: Så jeg synes jo egentlig at det beste med nasjonale prøvene ville vært å bruke dem i begynnelsen av, altså i stedet for å ha dem i tiendeklasse, ha dem i åttende. Så kunne du hatt dem på en måte som et arbeidsredskap gjennom hele ungdomsskolen.

SA: Men hadde jeg hatt dem i niende, eller åttende for den saks skyld, så tror jeg at jeg hadde gått tilbake og sett hele tiden: "Her er det framgang!", ikke sant. Så det kom altfor sent.

/.../

Men så tenker jeg sånn at det hadde vært mye bedre om det var den læreren som hadde klassen på det tidspunktet og skulle ha dem videre...

SC: Jeg har tiendeklasse, og tidspunktet er veldig krøkkete. Dårlig valgt tidspunkt i forhold til det å kunne jobbe videre med prøvene, som er én av funksjonene.

Men vi er ikke ferdige med å rette enda, vi har ikke sendt inn resultatene. Når den biten er over, da kunne vi satt oss ned og begynt å snakke. Men da er skoleåret over.

KB: Men det hadde vært interessant å hatt det i åttende klasse, så kunne vi brukt det gjennom hele ungdomsskolen.

Det kommer også frem hos to av faglærerne at de ikke har det helt klart for seg hva leseprøven måler. Denne er da først og fremst blitt oppfattet som et kontrollmiddel.

IA: Eg synes vel kanskje at det er litt feil kurs i norsk skole at man innfører de... Eg skjønner ikkje heilt det politiske fokuset når man snakker om kompetanseløft og så innfører man nasjonale prøver som ikkje har fokus på læring, men fokus på kontroll. Eg skjønner ikkje Clemet sin helhetlige tanke. Eg har enda ikkje skjønt ka ho snakker om, kor den pedagogiske plattformen hennes er. Det virker som det er økonomi og kontroll. Økonomi og kontroll er liksom ikkje et pedagogisk virkemiddel inne i mitt hode. /He-he/ Det kan eg vel si. Altså, de nasjonale prøvene er ikkje noke etterarbeidsmiddel, det er meir sånn ... Det er i hvert fall det inntrykket som vi sitter igjen med. At det her er et kontrollmiddel: "Her har du en profil!" Men kordan du skal bruke det som et verktøy for å lære... Ja

SC: Det er masse aggresjon i forhold til nasjonale prøver, og tidspunktet og poenget med dem. Jeg vet ikke, altså, nei. Jeg skjønner ikke helt at det er nødvendig i tiendeklasse. Jeg skjønner jo at man skal teste om man har nådd det målet, men det føles i stor grad som kontroll. Og en kjempeskummel side ved det er at på et sånt lite sted, som det er her, så er lokalavisa ute med en gang. Foreldrene og elevene skjønner ikke helt hva det er disse prøvene måler.

Det er interessant at den sist siterte læreren også har tenkt seg at prøven kan bli styrende i forhold til undervisningen, men at dette kan være noe positivt. Der er hun enig med Kvalitetsutvalgets i at en eventuell "teaching for the test"-effekt ikke alltid trenger å være et onde (se også i *Forslag om et nasjonalt vurderingssystem*, s. 74).

SC: Men at det kan avdekke ting ved skoler som kanskje ikke er god praksis, eller å vise hull som du ikke har sett, eller et område som vi kanskje må jobbe mer med, det tror jeg at de kanskje kan gjøre.

Et annet synspunkt, som deles av begge norsklærere ved skole S, er at fagplaner og læreverk bør gjenspeile målsettingen i de nasjonale prøvene. Det bør være bedre samsvar mellom undervisningsplanene og – midlene og innholdet i vurderingen.

SB: Jeg føler at det er mye positivt ved den prøven. Jeg ble positivt overrasket over leseprøven. Det gjorde jeg. Men jeg vil at dette helst kom inn i grunnleggende planer, sånn at man vet i større grad hva man blir målt i. Det gjelder ikke bare på lærersiden, det gjelder også overfor elever selvfølgelig. Så at man måler noe som ligger nedfelt i en læreplan, og ikke noe som kommer som kastet på en. Det blir litt som å ha trent på langdistanse, og så skal man plutselig bli målt på 60 meters sprint.

TT: Kunne du tenke deg å bruke dem til karakter eller elevsamtaler, veiledning, konferanser, planlegging eller årsplaner eller noe slikt?

SA: Kunne gjerne ha brukt til det hvis det var sånn på en måte læreverket var lagt opp. Det læreverket vi har, det er jo ikke lagt opp direkte på det å reflektere. Fått et nyere læreverk som var lagt opp litt mer hensiktsmessig i forhold til de oppgavene som ble gitt i nasjonale prøver. Men nå er det liksom litt...

/.../

Det å reflektere, det kunne vært et eget kapittel i norsk, for eksempel. Sånn at en jobbet litt mer med det. Og samme med det å tolke. Nå kommer det liksom bare litt inni rundt omkring

/.../

TT: Det er jo en tverrfaglig ferdighet. Det går ikke an å si at det er ren norskfagskarakter.

SA: Ja, jeg er enig, men det kunne kanskje vært... Det å reflektere, det kunne vært et eget kapittel i norsk, for eksempel. Sånn at en jobbet litt mer med det. Og samme med det å tolke. Nå kommer det liksom bare litt inni rundt omkring.

Det siste utsagnet sier noe om at lærere fremdeles har behov for å avgrense ferdigheter til visse fag. Slik kan man faktisk se hvor kort norsk ungdomsskole har kommet i å tenke, planlegge og jobbe tverrfaglig.

TT: Dere jobber i team, regner jeg med. Hva synes faglærere om disse prøvene? Er de engasjerte? Er de med og snakker om bruken av disse resultatene? Har de fått vite resultatene?

SB: /.../Nei, det er ikke noe stort samarbeid. Det er ikke tette skott, men visse skott imellom fagene.

Noen norsklærere ser det pedagogiske potensialet hos leseprøvene i form av kartleggingsmateriell. Ved slik bruk av prøvene ville man også unngått den omfattende ressursbruken og medieblesten i forbindelse med nasjonal gjennomføring og publisering.

SB: Jeg har vel litt problemer med å forstå poenget med at dette skal offentliggjøres, blant annet. Uten at jeg tror vi er spesielt redde for at noen vil se på vår skole som dårligere enn andre, for jeg tror vi har hatt brukbare resultater.

IB: Men jeg synes det er litt mye penger å bruke på en sånn prøve. Det kunne vært utarbeidet gode kartleggingstester, ikke sant, som vi kunne bruke og som lå der fast slik at alle visste at vi bruker sånn og sånn og det måler det og det.

KA: Et typisk eksempel er at jeg egentlig tror at det kunne være et godt arbeidsredskap, men kanskje først og fremst for skolene selv. Jeg opplever virkelig at det var fine prøver, det må jeg si. Det er tydelig at det er fagfolk som har laget dem.

I tillegg til at lesekompetanse og tilsvarende læringsmål bør blir nedfelt i læreplaner og gjenspeiles i læreverk, synes mener én norsklærer at dette også bør komme inn i lærerutdannelsen på høyskoler og universiteter.

SB: Jeg har gjentatt meg selv flere ganger, men det er positivt at det blir fokusert på. Det er det. Så som en konklusjon håper jeg at det kommer inn i lærerutdanningen både på høyskoler og universitet, og at det blir fokusert på det i nye læreplaner, sånn at man vet hva man skal jobbe mot og vet hva som måles, så at det ikke kommer som en overraskelse.

Sist, men ikke minst mener SB at også skolenes årsplaner og lærernes arbeidsplaner burde ta hensyn til gjennomføringen av såpass tid- og arbeidskrevende tester som nasjonale prøver er.

SB: Og selvfølgelig, som lærer håper jeg det legges inn i våre arbeidsplaner, sånn at det blir satt av tid til både for- og etterarbeid i forbindelse med disse prøvene. For det har vært et ganske kraftig, hva skal vi si, irritasjonsmoment nå, det at man føler at man blir pålagt noe som tar ekstremt mye tid og krefter i en jobb som allerede er ganske omfattende.

4.2 Om den viderekomne lesekompetanse

Det andre fokusområdet for denne oppgaven gjaldt den viderekomne lesekompetansen. Da er det meget interessant å få innblikk i hva lærere legger i begrepet lesekompetanse, og hvordan de underviser i den. Synet på lesekompetanse vil styre, bevisst og ubevisst, også deres valg og vektning av stoff og metode, innhold og arbeidsmåter – altså klasseromspraksisen.

4.2.1 Hva mener du er god lesekompetanse?

Faglærere i mitt utvalg var mye kortere i sine beskrivelser av lesekompetansen. Definisjonene inneholdt som regel to komponenter: (1) det å kunne lese raskt, flytende og teknisk riktig; og (2) med forståelse. Dette er nesten identisk med Høiens (1991) korte definisjon av lesing: $L=AxF$. (Se også 2.1 Lesekompetanse)

BA: Det må jo være å lese teknisk riktig, med noenlunde bra hastighet, og forstå det man leser, oppfatte det man leser.

I sin drøfting av lesekompetanse, satte en faglærer fingeren på et annet interessant og aktuelt spørsmål - nemlig hva elevene mener at gode leseferdigheter innebærer.

SC: For meg er å lese det samme som å lære det, altså å kunne det. Men det er det ikke for dagens skolebarn. "Les!" betyr "Les én gang!". Men når jeg ikke kan si et eneste pip om det jeg har lest, gjør det ikke noe. Men lest har jeg gjort.

Jeg kan se her en interessant parallell til betydningen av det svenske ordet "att läsa". I svensk har ordet akkurat disse to betydninger: å lese og å studere/ lære noe. Det ville vært interessant å finne ut om man kan bruke ordet på svensk bare i den ene eller i den andre betydningen, eller vil begge nyansene alltid høre med, i større eller mindre grad.

I hovedstadens aktuelle skolehverdag kjenner vi et annet eksempel på bruken av orden "å lese". I den rådende praksisen i muslimske trosskoler som ikke har arabisktalende elever, betyr det å lese Koranen det å resitere teksten uten innholdsforståelse. Slik blir lesingen en ren øvelse i å produsere rekker av lydene som

står ”transkribert” på Koransidene. Det hadde vært veldig interessant å undersøke hvordan den tidlige leseerfaringen fra moskeen påvirker muslimske barns oppfatning av lesing generelt. I denne sammenhengen tenker jeg på barn som lærer å lese Koranen, som for øvrig alltid skal lese på arabisk, og som ikke forstår arabisk. Dett er jo tilfellet for mange av elever, også i norsk skole.

Mine norsklærere har selvfølgelig lengre, mer fyldige og nyanserte forklaringer av god lesekompetanse går ut på. Norsklærere legger mindre vekt på hastighet, men er til gjengjeld mer opptatte av ulike lese måter og lesefunksjoner. De mener at god lesekompetanse skal inneholde både flyt, evnen til å huske og kunne gjenfortelle, finne og plukke ut viktig informasjon. Norsklærernes definisjoner er ofte farget av deres subjektive oppfatninger, preferanser og prioriteringer. For eksempel er KA opptatt av kritisk lesing:

KA: Det må jo gå på at du forstår hva du leser, rett og slett. Jeg synes i hvert fall at det er viktig i norskundervisning at vi lærer elevene å avsløre hva teksten vil ha oss til å tro og mene, og hvilke virkemidler forfatteren bruker.

Jeg vil også gjengi to ytterpunkter hos norsklærerne. Den ene viser en overraskende vektning av forståelsesaspektet. Det første SA nevner i den forbindelse er hastighet og flyt. Først etter å ha tenkt seg om og muligens reagert på tausheten fra min side, kommer SA inn på leseforståelse.

SA: Mh... Det må jo bli at en kan lese, at en kan lese høyt og klart, og rimelig raskt. At vi ikke har for mange sånne stopp der en tviler over hvilket ord det er som kommer nå, men at man har en god flyt i det. Det ser jeg på som god lesing.

TT: /.../

SA: Tenker du på forståelse óg, eller? Eller å lese reint?

TT: Hva tenker du?

SA: Nei, altså, ja, altså, som en underdel av det blir det at en i tillegg forstår teksten, og klarer liksom på en måte å ha noen tanker mens en leser. Og kan for eksempel tenke tilbake på den en har lest tidligere hvis det er sånne henvisninger tilbake. Og at en da til slutt kan gjengi teksten sånn stikkordmessig.

Mens den andre har en meget nyansert og utførlig definisjon av lesekompetanse. Han er også den eneste som kommer inn på metaperspektivet ved leseprosessen – altså, det å overvåke sin egen leseaktivitet.

SB: /.../ Ja, nei, igjen så kommer vi inn på disse områdene, det blir litt å gjenta meg selv. Det å kunne hente ut informasjon av teks, det å forstå hva man leser, evnen til å kontrollere hva man har forstått, det å være litt målretta, stille spørsmål til teksten, bruke spørreord - altså, hva, hvor, hvem, når, hvorfor. Det å være bevisst på hva man gjør før og etter at man har lest noe. Men det er for så vidt ikke noe nytt det. Man starter jo ofte et nytt tema med en samtale: "Hva vet dere fra før om dette her? Hva tror dere at dere kommer til å lære?" Og så i etterkant av temaet blir det oppsummert: "Hva er det vi har lært nå?" Det å være litt bevisst på hvilke valg man gjør. Det går litt på læringsstrategier.

Denne forklaringen inneholder mange av de punktene som jeg har skissert i teorien om lesekompetanse i kapittel 2.1.2 Den viderekomne lesekompetansen.

4.2.2 Hvem bør ha (hoved)ansvarer for den videregående leseopplæringen ? (norsklærer / faglærere / foreldre)

På tross av økt teamarbeid og tverrfaglig temaorganisering har ungdomsskolene beholdt den sterke faginndelingen. Lesekompetanse regnes å være et norskfaglig anliggende. Kanskje ikke helt overraskende mener alle faglærere, altså lærere som ikke underviser i faget norsk, at leseopplæringen bare eller hovedsakelig hører inn under norskfaget. Norsklærere er mer villige til å fordele ansvaret mellom flere fagområder og – lærere. I mitt utvalg utpeker skolen med de beste resultatene (K) seg selv som skolen der begge lærertyper føler ansvar for den videregående leseopplæringen.

KA [norsklærer]: Egentlig skulle det vært et fellesprosjekt. Alle fagene burde vært involvert. Fagene blir altfor isolerte. Jeg mener at man kan ikke lære historie hvis man ikke forstår hva som står i boka. Jeg synes egentlig at alle faglærere burde ha et slags norsk...

KB [faglærer]: Jeg føler vel kanskje at norsklærerne bør ha en del, men allikevel at vi kanskje bør jobbe aktivt med det i alle fag, at det blir litt mer sånn teamarbeid rundt det på en måte.

Som et friskt innslag kommer én norsklærer inn på noe som kan minne om det amerikanske systemet, der de har egne leselærere med et avgrenset og fordypet ansvar for leseopplæringen i grunnskolen.

SA: Hvem som bør ha ansvar for det ... Kanskje kunne det vært en person som hadde ansvaret for det. At det en måte hele tiden fikk litt sånn input fra dem som hadde veldig mye kompetanse på lese...

TT: Sånn leselærer på en måte?

SA: Ja, på en måte. Det kunne jeg tenke meg, men det er jo dette med ressurser, da /he-he/... Men jeg kunne tenkt meg at det var en øvet person som var innom og var oppdatert hele tiden på dette her.

4.2.3 Hvordan jobber du /hvilke aktiviteter bruker du for å fremme leseforståelse hos dine elever? (før – under – etter)

Her ble svarene, som antatt, nokså varierte og kanskje tilfeldige. Det er grunn til å tro at mange av aktivitetene som nevnes i litteraturen, også benyttes av lærerne i mitt utvalg, men at disse ikke var eller er i deres bevissthet. Enten fordi at man ikke kommer på dem i intervjusituasjonen (informantene fikk vite dette spørsmålet på forhånd, men ble ikke bedt om å forberede seg å noen måte), eller at de rett og slett ikke er klar over at det er en aktivitet som er med på å fremme leseforståelse og heve lesekompetanse. Jeg har laget en tabell over momenter nevnt av både faglærere og norsklærere. Slik kan man se hvor utbredt bruken av en aktivitet er blant lærerne i mitt utvalg, og samtidig kan man sammenligne ulike læreres undervisning, slik de selv ser det.

Faglærere:

aktivitet	lærer	BA	IA	K B	SC	Antall lærere
høytlesing		x	x			2
snakker om tekst og begreper		x		x	x	3
lage tankekart (om forkunnskaper)		x		x		2
ta stikkord				x	x	2
øke motivasjonen		x				1
stille og lage spørsmål til teksten			x	x	x	3
hjemmelekser, ofte etterfulgt av prøve			x	x		2
danne sin egen mening etter på bakgrunn av teksten					x	1
Sum aktiviteter brukt		4	3	5	4	

Norsklærere:

aktivitet	lærer	IB	K A	SA	SB	Antall lærere
høytlesing		x		x	x	3
lese stille, lese for hverandre					x	1
snakke om tekster og begreper			x	x		2

stille og lage spørsmål til teksten				x	1
lære studieteknikk	x	x			2
lage sammendrag				x	1
ta stikkord			x	x	2
lese skjønnlitteratur	x				1
lese fagtekster	x	x			2
analysere og avsløre forfatterens knep og intensjoner		x			1
Sum aktiviteter brukt	4	4	3	5	

Den mest brukte aktiviteten virker å være høytlesing. Selv om noen av lærerne mener at dette kan være gammeldags, holdes denne godt i hevd. Ifølge teorien bak LUP (LUS) (Allard, Rudqvist og Sundblad 2003) følger alle lesere en viss fast progresjon i sin leseutvikling. Det som karakteriserer lesingen etter trinn 15 "Mer flyt", er at eleven foretrekker å lese stille inni seg. Høytlesingen vil faktisk senke lesehastigheten, og krever en større del av korttidshukommelsen og prosesseringskapasiteten, slik at det blir mindre igjen for å skaffe oversikt og innsikt - forståelsen forringes. Ved overgangen til ungdomsskole forventes at alle elever skal ha passert trinn 15, og helst befinne seg på trinn 18. I så fall kan man faktisk stille spørsmålstegn ved dagens praksis preget av så pass mye høytlesing i klasserommet. Er denne kanskje ikke bare gammeldags og lite formålstjenelig, men til og med til hinder for god flyt og forståelse? Dette gjelder selvfølgelig ikke når eleven blir lest for eller leser samtidig mens han lytter, for da trenger han ikke bruke energi på å kontrollere uttale, intonasjon og setningsmelodi.

Ellers nevner faglærere flere ganger at de pleier å snakke om teksten og forklare begreper i den, og lage og stille spørsmål om den. Norsklærere oppgir hyppigst studieteknikk eller studietekniske knep som stikkord og sammendrag, som aktiviteter elevene blir bedt om å gjøre.

Senere i intervjuet med BA spør jeg om hva rektoren på deres skole kunne gjøre for å heve lesekompetansen hos elevene. Da kommer BA inn på flere momenter som forskningen gir støtte til, men ingen av lærerne nevner å bruke bevisst.

BA: Hva var spørsmålet igjen?

TT: Hvis du var rektor på din skole...

BA: For å heve...

TT: For å heve kompetansen både hos elever og lærere når det gjelder leseferdigheter.

BA: For elever, tror jeg, ville vært lurt å ha egne kurs. Man kan kalle det lesekurs, vi kaller det studieveiledningskurs eller noe sånt. At noen blir tatt ut i en periode. Ja... Så tror jeg at det å bruke data og sanne ting hjelper óg. Og visualisere ting og tang når man gjennomgår stoff. Bruke bilder og lyder og ting og sanne ting. Det hjelper óg.

Det er ikke godt å si hvorfor BA ikke nevner dette når han blir spurt om aktiviteter han driver med i forbindelse med leseopplæring. Er det fordi at han er klar over at disse er nyttige ting å gjøre, men at han ikke selv driver med dem? Eller kom han rett og slett på det der og da?

4.2.4 Lærer du elevene lesestrategier eksplisitt?

Ett prinsipp som skiller ulike undervisningsmetoder, handler om hvorvidt lesestrategier og metakognisjon skal gjøres til et synlig mål for undervisningen og dermed læres eksplisitt, eller om de skal læres mer indirekte gjennom ulike øvelser (Paris, Wasik & Turner 1991). Den resiproke og samarbeidslæringsmodellen er basert på troen at strategiene læres implisitt ved å følge lærerens eksempler og faste arbeidsprosedyrer. Den transaksjonelle og andre eksplisitte modeller adresserer derimot strategiene direkte – elevene lærer både hva de er, hvorfor de virker, hvordan de brukes og når de er hensiktsmessige. I dagens situasjon synes troen på den direkte og eksplisitte metoden å ha fått mest kreditt. Duffy (2002) mener å ha bevis for at

strategier kan undervises direkte, og at svake elever profiterer mest på en slik direkte undervisning. Trabasso og Bouchard (2002:177) går til og med så langt at de hevder at "Most readers who are not explicitly taught cognitive procedures are unlikely to learn, develop, or use them spontaneously". Samtidig tviler Tierny og Cunningham (1984:634) på om direkte undervisning er veien å gå: "We have serious doubts the degree to which many of the studies assume the worth of explicit teaching of strategies". Som motsatsen er Duffy (2002) oppgitt over at det fremdeles er mange eksperter og leselærere som fortsetter å ignorere eksplisitt undervisning i strategibruk.

The resistance is difficult to understand given (1) our empirical findings, (2) the absence of any contradictory data, and (3) the many related studies documenting that struggling readers benefit from explicit teaching.

(Duffy 2002:33)

Han trekker her frem forskere som Fountas og Pinnell som i boka "Guided reading: Good first teaching for all children" i (1996) fortsetter å hevde at strategier ikke kan læres direkte.

Noe mer pragmatisk syn viser Ogle og Blachowicz (2002:264), i det de mener at: "In effective classrooms, strategy instruction takes both explicit and implicit forms and requires modelling, practice, and reflection. Research showing that one-shot, haphazard instruction is not effective is convincing". God undervisning viser elevene modeller, gir dem tilstrekkelig øvelse og mulighet til refleksjon. Strategien må bli eksplisitt nok for at elevene skal kunne se prinsippene i bruk og "the skull beneath the skin" (ibid). På bakgrunn av dette ville jeg også høre om hvordan praksisen var hos mine informanter.

På tross av at studieteknikk og lesestrategier har sin største bruksområde nettopp ved lesing av fagtekster, er det ingen av faglærere som kommer med noen konkrete eller overbevisende eksempler på eksplisitt undervisning i strategibruk. Noen viser igjen til norsklæreren som den som har ansvaret (Sml 4.2.2 Hvem bør ha (hoved)ansvarer for den videregående leseopplæringen ? (norsklærer / faglærere / foreldre):

KB: I åttendeklasse i norsk har de en del studieteknikk. De får en del der da. Norsklæreren skal ha vært gjennom det.

TT: Så du underviser eksplisitt i det - hvordan lage sammendrag?

IA: Ja, i norsk er det en egen... Eg har jo NoA sjølv.

TT: Men har du hatt det i KRL, for eksempel?

IA: Ja, jada. Men då er det jo tverrfaglig igjen, då er det samarbeid. At man har lært en metode i norsk som man kan benytte seg av i KRL. Så alt henger jo sammen.

Andre tar selv ansvar, og gjør det så ofte de har anledning og finner tid til dette.

TT: Har du prøvd det i noen klasser? Hatt eksplisitt undervisning om lese- eller læremetoder?

SC: Jeg prøver liksom med jevne drypp å gjøre det hele tiden. Liksom å vise det. Spesielt i tiende er de mottakelige for sånne ting. Sa da føler jeg at i naturfag så gjør jeg en del. Liksom forskjellige måter å systematisere og lese på.

Norsklærerne i mitt utvalg trekker her frem ulike typer kurs og eksplisitt opplæring i studieteknikk. Skillet mellom lesestrategier og studieteknikk blir i denne sammenheng vagt eller til og med unødvendig, da disse virker å være to sider av samme sak. Man leser jo gjerne for å lære, og for å lære må man som regel lese. Slik er det i hvert fall ofte i skolen i dagens litterate samfunn.

TT: Det med stikkord og sammendrag, hvem har sagt at dere skal jobbe med slikt? Det står vel ikke i norskplanen det?

IB: Nei, det gjør egentlig ikke det. Først var det faktisk et ønske fra foreldre. Det var et par - tre foreldre i åttendeklasse som hadde merka at når de satte og leste til prøver, så skrev de så håpløse... De skrev tett og slett læreboka på nytt igjen når de skulle skrive sammendrag. Så var det en del universitetsutdanna som fant ut at det var så dumt at de gjorde det på denne måten. Så de spurte om jeg kunne ta et opplegg på det. Og så gjorde jeg det da første gang i åttendeklasse. Og så hadde vi et kurs her på skolen, ikke så lenge siden, angående studieteknikk, og da kjørte jeg et nytt opplegg nå i tiendeklasse.

KA: Før hadde vi faktisk mer av det enn nå. Før hadde vi en sånn svart bok om studieteknikk, som vi brukte ganske mye tid på. Et sånt opplegg som var delt i åttende, niende, tiende klasse. Og det var egentlig ganske ålreit det. Men jeg opplever at vi har brukt mindre tid på det nå. Vi snakket ganske mye om det at vi kanskje burde gå litt tilbake til det.

/.../

TT: Er det ikke ganske mange sammenfallende punkter og ideer der, altså, mellom lesestrategier og studiestrategier?

KA: Jo, det er det. Sånn at særlig i åttendeklasse burde vi brukt en god del av tida på studieteknikk, særlig i begynnelsen, for de har veldig forskjellig bakgrunn fra barneskolen. Noen har lært masse om det, noen kan lite om det. Det har vi faktisk diskutert blant norsklærerne. Vi burde kanskje bruke det første semesteret til å jobbe med studieteknikk i alle fagene.

4.3 Om lærernes egenkompetanse

Det tredje området jeg ville få greie på i mine intervjuer, var lærernes kompetanse for å kunne undervise i den videregående leseopplæringen. Dette blant annet med tanke på tiltak og forbedringspotensial, som i en type aksjonsforskning. Ellers vil jeg vise til masteroppgaven til Mortensen – Buan (2004), hvor hun behandler departementets satsning på norsklærernes etter- og videreutdanning mer utførlig.

4.3.1 Mener du at du har den nødvendige kompetansen for å jobbe med den viderekomne leseopplæringen hos dine elever?

Tre av mine faglærere mener at de mangler en slik kompetanse. Resten av lærerne i utvalget mitt mener at de for så vidt har den nødvendige kompetansen, men at de savner oppdatering og etterutdanning.

Jeg synes at med tanke på kvalitetssikring er det betenkelig at lærerne oppgir i stor grad å ha opparbeidet denne kompetansen på egenhånd. De mener å ha fått lite eller ingen ting gjennom sin lærerutdanning, men de sier at de selv har skaffet seg kunnskap om leseopplæring enten gjennom sin hjemme- og skolebakgrunn, gjennom egne erfaringer som student eller gjennom samarbeidet med andre lærere og fagfolk.

SC: Altså, den kunnskapen som de sitter inne med, den har ikke jeg noensinne gjennom min utdanning som lærer fått. Så det er sånt du fanger opp etter hvert gjennom erfaringer.

KA: Ja, si det. Om jeg fikk den gjennom mine egne studier, eller om jeg fikk den på Blindern.

/.../

KA: Nå er jo jeg så heldig at jeg kommer fra en familie som har bestandig vært glad i å lese. Moren passet på at jeg fikk lånt bøker hver uke. Det ble lest mye i familien, og jeg hadde bestandig en lesebok. Så jeg tror jeg har det nok mer gjennom min bakgrunn enn gjennom min utdanning.

IB: Jeg har faktisk... Vi hadde det på lærerhøyskolen, i norsken der. Der lærte vi litt om det. Ellers så er det bare at jeg har plukka opp sjøl, lest litt og hatt egne erfaringer gjennom studier.

4.3.2 Hva hadde du ønsket å lære / får vite mer om?

Siden alle lærere klaget over den manglende eller mangelfulle etterutdannelsen, spurte jeg dem også om hva de følte at de hadde behov for å kurses i og lære mer om. Alle savner tips om og oppdatering på ”matnyttig” metodikk.

IA: I forhold til lesekompetanse? Det er vel kanskje metoder, nye morsomme metoder.

SA: Det er veldig vanskelig å sette finger på, men én ting som jeg kunne tenke meg å få vite, var hvordan en på en måte skal øke leseferdigheten, altså helt konkret eksempler på hvordan det skal gjøres. Hva er gode ting å gjøre, hva er dårlige ting å gjøre, hva fungerer bra, hva fungerer ikke fullt bra? Altså sånne ting.

TT: Konkrete metodiske..

SA: Ja, det er jo metodikk - hva vi gjør.

Alle faglærerne og én norsklærer gir også uttrykk for et ønske om økt kompetanse når det gjelder kartlegging og behovsanalyse. I denne sammenheng nevnes logopedkompetanse flere ganger.

IB: Jeg kunne godt tenke meg... Noen ganger er jeg litt usikker på om eleven trenger ekstra hjelp eller ikke. Jeg har en i klassen nå som jeg merker leser litt hakkete, som jeg merker sliter med avkoding og sånne ting, ikke sant. Hadde jeg hatt mer kompetanse på akkurat det, i stedet for å koble inn logoped og sånne ting.... Hadde jeg visst litt mer om det... Det kunne jeg tenkt meg.

SC: Hvis jeg tenker på logopeder, som er spesialister i det å jobbe med elever som har litt problemer med å lese og skrive. Altså den kunnskapen som de sitter inne med, den har ikke jeg noensinne gjennom min utdanning som lærer fått.

Ellers blir også studieteknikk nevnt flere ganger. Her må det bemerkes at disse to, studieteknikk og lesestrategi, blir ofte nevnt i samme åndedrag, nærmest som overlappende, nesten identiske kompetanseområder.

SB: Jeg skulle gjerne hatt mer, særlig i forhold til akkurat disse områdene her - lesekompetanse, læringsstrategier. Men det er jo tydelig at det nå er i vinden på en måte. Nå skolerens enkelte av våre norsklærere som igjen skal kurse oss ytterligere på dette her.

4.3.3 Hva kunne du selv gjort? Hvor og hvordan kunne du skaffet deg mer kompetanse/informasjon?

Selv om de fleste lærere etterlyste kursing som bør tilbys eller pålegges utenfra, mente jeg at det var betimelig å høre om lærerne hadde gjort seg noen tanker om hva de selv kunne gjøre. Alle erkjenner at de ser muligheter, men mener at tiden er en begrensende faktor. Reaksjonene varierer fra noe skyldbetyngt innrømmelser av at man kanskje ikke hadde prioritert selvskoleringen høyt nok, til at man skylder på tid og økonomi.

IA: Eg kunne gjort det eg nevnte i stad. Bruke meir tid på å skolere meg selv, oppsøke bibliotek, lære meg nye metoder, søke på nettet etter morsomme oppgaver og ting og tang. Selvfølgelig kunne eg økt min egen kompetanse.

SC: Jeg skjønner jo det at sånne pedagogiske bøker burde jeg lest mer av, kanskje.

/.../

SC: Det er jo sant at jeg har 190 timer, men at jeg skal liksom på en måte holde meg faglig à jour, men det krever jo nokså mye bare faglig. Når du er natur- og miljøfagslærer, så er det ganske mye. Når du går på nettet og prøver å finne undervisningsopplegg, du skal prøve å trekke ting med i undervisninga di. Tida strekker rett og slett ikke til.

Jeg liker særdeles godt utsagnet til norsklæreren SB. Uansett hvor bra eller dårlig det står til, er det alltid håp. Bare man blir vekket og rystet ut av de fastlåste tankemønstrene og praksisvanene. Slik kan man jo betrakte alt oppstyret i forbindelse med innføringen av leseprøven endog som noe positivt.

SB: Det kunne jeg helt sikkert funnet mye litteratur på. Men det er det å få ryddet tid, og det å bli bevisstgjort om hvor viktig dette er. Og det føler jeg kanskje at ... Ok, man har kanskje vært delvis bevisstløs i forhold til det, men nå er det fokusert på, og da må man ta tak i det.

Som en naturlig følge av det foregående spørsmål synes jeg det er interessant å få greie på om lærere kjenner til eller vet om veier å gå for å få hjelp, veiledning og faglig påfyll. Flere av faglærere har verken tenkt tanken eller kommet så langt at de hadde aktivt søkt etter hjelp og tips.

BA: Nei, det har jeg aldri søkt etter.

TT: Kjenner du til noen bøker som omhandler det [den videregående leseopplæringen]?

KB: Nei.

TT: Tror du det finnes informasjon om det på nettet?

KB: Vet ikke. Vet ikke helt hvor jeg skulle lete, men det gjør vel sikkert. Finner man ikke alt på nettet? Men jeg synes at hvis jeg skal virkelig bruke det aktivt i faget mitt, som jeg sikkert bør, så må jeg ... Altså, jeg vet ikke helt hvor jeg skulle begynne henne.

TT: Du må få veiledning?

KB: Ja, i hvert fall sånn lite grann om hvordan jeg skal teste... Men jeg kunne selvsagt gått inn og sett på hvordan de nasjonale prøvene er, sett eksempler på hvordan de er utformet i forhold til en tekst de skal teste. Så jeg kunne sikkert fått noen tips der.

Jeg fikk stilt det samme spørsmålet, om kjennskap til ressurser, til bare én norsklærer.

IB: Ja, altså vi fikk jo et kompendium med noen boktips og ... Jeg husker ikke det i hodet akkurat nå, men jeg har det i permen min.

TT: Har du brukt det?

IB: Nei, jeg har ikke brukt det. Jeg brukte kompendiet som jeg fikk på kurset. Jeg laget en "light"-utgave som jeg har brukt med elevene mine. Men jeg har ikke brukt de andre.

4.3.4 Hva mener du bør gjøres for å forbedre leseferdigheter hos elevene på din skole?

Egentlig stilte jeg to spørsmål her. Det ene var om hva rektoren/ ledelsen burde gjøre på den enkelte skole, og det andre gjaldt utdanningsministeren/ departementet. Men svarene tyder på at de fleste lærere kan eller vil ikke se forskjeller i roller, mandat og muligheter mellom de ulike nivåene i utdanningssektoren. Det er jo klart at når det for eksempel skal gjennomføres kurs for lærere, er det usikkert hvilken instans eller hvem som kan og bør setter dagsordenen og bestemme satsingsområder, hvem som kan og må ta initiativet til utviklingen, og ikke minst hvem som må skaffe i veie de nødvendige ressursene. Ordlyden jeg brukte i spørsmålene om ideer om forbedringspotensial, hadde jeg med vilje formet generell. Jeg ville ikke låse mine

informanter til noen deler av problemstillingen. Jeg ville få tak i deres umiddelbare tanker.

Når det gjelder undervisningen, er det to ting som går igjen. Den ene er å gi elevene kurs i bruken av lesestrategier og studieteknikk. Den andre er å øke motivasjonen for lesing, spesielt hos gutter.

KA: Kanskje, at alle klassene skulle hatt en økt med studieteknikk på høsten. Jobbet med lesing og forståelse i alle fag.

BA: For elever, tror jeg, ville vært lurt å ha egne kurs. Man kan kalle det lesekurs, vi kaller det studieveiledningskurs eller noe sånt.

SC: Jeg ville systematisert litte grann, eller tenkt gjennom eller lagt sånne opplegg for å øke leseglede. Det vet jeg jo at lærere og norsklærere gjør - driver med opplegg for å øke leseglede, spesielt hos guttene. Så, kanskje, ha noe opplegg som var mer på guttenes premisser, og ikke bare sitte og lese skjønnlitteratur for eksempel. Ellers tror jeg det å lage sånne opplegg for systematisk å vise elever hvordan det går an å lære å lese eller få kunnskap ut av det en har lest, vise mange måter man kan gjøre det på. Å gjøre det så pass mye at de kjenner alle metodene og begynner å kjenne seg slev: "Ja, sånn lærer jeg best.", liksom. Da tror jeg at vi har kommet ganske langt.

På skolebasis foreslås det først og fremst etterutdanning av lærere i form av kursing.

Det nevnes både interne og eksterne kurs. På skole S ønsker flere lærere lengre, forskningsbaserte kurs.

SA: På skolen her? Vi kunne forsket rundt leseferdighet. Det trengte ikke bare være norsklærere som gikk på det, men i starten kanskje. Og så kunne vi kanskje spurt naturfagslærerne hva de ønsket å få mer kompetanse i. Og så kunne de sagt det og det og det. Og så kunne en få tak i en foreleser som kunne forelest og økt kompetanse på det som de var interessert i.

SC: Det de kan gjøre, er jo å gi oss ordentlige kurs. Nå snakker ikke jeg om kurs som varer én dag, ikke sant, eller en time, eller at det er en eller annen lærer som har gått kurs tidligere, og som skal lære oss igjen det den har lært. Men kurs som går over lengre tid, som de kan gjøre i andre land hvor du kan få fri både i to og tre måneder for å studere og bare konsentrere deg om de tingene. Lage opplegg som du etterpå kan prøve ut i klassene. Ikke sitte både med den vanlige jobben din, og så gå lite grann på kurs. Det går ikke.

Det foreslås også at ledelsen bør fokusere mer tydelig på leseferdigheter, og at etterutdannelsen kanskje til og med burde være obligatorisk.

KB: Nei, det må komme fra ledelsen. Det bør være et satsningspunkt, absolutt. At: "Dette fokuserer vi på nå, for dette er viktig." Og det ser jeg igjen for eksempel på den franske skolen, hvor de er veldig flinke med studieteknikk. De lærer det fra da de er helt små, der har de rutiner på det.

/.../

I den norske skolen er det veldig sånn opp til lærerne, og det blir litt tilfeldig det. Men akkurat det med studieteknikk burde man sette litt mer i system.

KA: /.../Kanskje alle norsklærere her på XX burde bli sent på sånne kurs om leseferdigheter. Det burde vært obligatorisk, ikke valgfritt.

TT: Altså etterutdanning?

SA: Ja, og jevnlig. Og obligatorisk, for ellers så tenker man: "Jeg har ikke tid nå, så jeg melder meg ikke på nå." Men det går jo selvfølgelig igjen på økonomi, at vi ikke har penger å sette inn. Men det hadde jeg vært veldig klar for.

I tillegg må skoleledelse prioritere ressursene, som for eksempel til driften av bibliotek.

SB: Da ville jeg for så vidt gjort som rektor her har gjort - tatt tak i det og sagt at dette er et fokusområde, nå i nærmeste fremtid; fokusert på læringsstrategier, lesekompetanse.

TT: Kunne rektor satt av mer tid til kursing?

SB: Ja, det er alltid spørsmål om tid og ikke minst ressurser. Det er det som er problemet

IA: Nei.... Ressurser er jo alltid en fin ting. Mer tid til å holde spesifikt på med de tingene. No, når leseferdigheter står i fokus, og kontrollfunksjonen... Rektor har det er jo vanskelig, for alt er jo styrt ovenfra. /.../ Men klart, prioritering av norskfaget, mer ressurser. Kanskje bruke mer penger på bibliotek og på innkjøp av bøker dit. Og å ha en bibliotekar, noke som vi ikkje har i dag. Ja, det er ganske vanlig på mange skoler at det kuttes ned dessverre. Ressurser og bibliotek i hovedsak.

Biblioteker utenfor skolen, samt foreldrene foreslås også å bli engasjert i større grad enn nå.

KA: Kanskje tatt opp det på foreldresamling og med klassekontaktene og oppmuntret til å låne bøker til ungene og ta dem med på biblioteker.

Det er klart at mange av de tiltakene som nevnes på skolenivå forutsetter ofte ressurser og satsing fra høyere nivå – fra etaten, departementet og Stortinget. Mine informanter mener at på høyere nivå og på lengre sikt bør man bli enige om hvordan og hvorfor disse nasjonale prøvene skal gjennomføres og brukes. Det er også flere lærere som synes at leseprøven kan ha en verdi som kartleggingsmaterieell, men at den ressurskrevende gjennomføringen på nasjonalt nivå er unødvendig og uheldig.

IB: Leseprøven syns jeg egentlig var bra. Men det de bør gjøre, er at de må finne noe som funker, noe som folk kan samle seg om. Sånn at de ikke bytter på litt hvert år, for da blir jo sammenligningsgrunnlaget borte. Men det er jo politikken deres - mye prøver, å satse mer på eksamen og de nasjonale prøvene. Og de har nok kommet for å bli, i hvert fall så lenge de har makten. Men jeg synes det er litt mye penger å bruke på en sånn prøve. Det kunne vært utarbeidet gode kartleggingstester, ikke sant, som vi kunne bruke og som lå der fast slik at alle visste at vi bruker sånn og sånn, og det måler det og det. I stedet for at det kommer noe nytt. Og så er det de som utarbeider dem her, de er jo ikke alltid enige de heller.

Stabilitet og forutsigbarhet med hensyn til lærernes arbeid og planlegging er altså noe som flere av lærerne ønsker.

Og sist men ikke minst, mener mine informanter, må denne satsningen på lesekompetanse gjenspeiles i fagplaner for så vel elever som lærerstudenter.

SB: Nei, det må definitivt sterkere inn i lærerutdanninga. Og det gjelder jo for så vidt ikke bare høyskolene men også universiteter. Mer fokus på å lære å lære. Det er viktigere enn alle mulige faglige mål ellers, innholdsmessig.

/.../

TT: Mener du for eksempel at lesekompetanse er viktigere enn grunnleggende regneferdigheter?

SB: Nei, det vil jeg nesten sammenligne. Men at det er en del andre fagområder som kanskje kan kuttes ut til fordel for å jobbe mer med lesestrategi/studieteknikk, noe som man ville ha nytte av hele livet, opp gjennom skoleløpet, også i forbindelse med videre studier og sånt. Uten at jeg skal peke på noen bestemte fagområder, men det er vel ikke alt i læreplanen i dag som jeg forstår hvorfor er der. Det er det ikke.

4.4 Oppsummering og drøfting av resultater

Mine informanter ser flere positive sider ved den nasjonale prøven i lesing på ungdomstrinnet. Prøven ansees å være en bred måling av lesekompetanse hos elevene. I tillegg til de tre områdene – finne og hente ut informasjon i en tekst, forstå innholdet i teksten og tolke og reflektere rundt teksten – nevner lærerne det å kunne lese ikke-sammenhengende tekster.

Lærerne synes det er positivt med fokusering på lesekompetanse og leseforståelse. Den brede målingen og det brede utvalget av tekster og ferdigheter har bidratt til at lærerne er blitt mer oppmerksomme på elevenes leseforståelse. Men endringer i synet på og praksisen med hensyn til leseopplæring på ungdomstrinnet lar fremdeles vente på seg.

Leseprøven vurderes å være godt egnet som kartleggingsverktøy, først og fremst for skolene og lærerne selv. Et slikt verktøy vil fungere optimalt dersom det er elevenes lærer selv som gjennomfører og vurderer prøven, og det fremdeles er tid igjen til å tilpasse undervisningen, til å jobbe med de avdekkede svakhetene. I så måte mener lærerne at begynnelsen av 8. klasse ville vært et godt tidspunkt for en slik kartleggingsprøve. Gjennomføringen og publiseringen på nasjonalt nivå vil være uforholdsmessig kostnadskrevende og ødeleggende for lærernes og elevenes motivasjon.

Lærerne er også misfornøyde med den manglende stabiliteten og uforutsigbarheten ved leseprøven. Mine informanter opplever at leseprøven i liten grad måler det læreplanen, lærebøkene og deres undervisning har som mål. Grunnlaget for sammenligning over tid vil også falle bort hvis ikke formen og innholdet i prøven holdes noenlunde uforandret fra år til år.

Rot og dårlig planlegging med hensyn til gjennomføringen av leseprøven er blant tingene som blir kritisert. Lærerne sier å ha vært frustrert og misfornøyd med både arbeidsmengden, tidspunktet, kompensasjonen og informasjonen i forbindelse med den nasjonale prøven i lesing på ungdomstrinnet.

Den mangelfulle eller manglende informasjonen gjelder i høyeste grad også den pedagogiske bruken av og potensialet hos leseprøven. Lærerne har problemer med å tolke resultatene – de såkalte profilene. De oppgir å ikke få noen ny informasjon ut av prøveresultatene. Lærerne verken bruker eller kjenner til muligheter for å kunne bruke prøvene utover det å gi eleven og foresatte de aktuelle tallene, profilene. Det kan synes som om Utdanningsdirektoratet ikke har satset nok på begge delene av den dobbelte målsetningen ved de nasjonale prøvene – (1) måling og kontroll av kvaliteten, og som (2) pedagogisk verktøy for elever, lærere og skoler. (Se redegjørelsen i kapittel 3.2 Den nasjonale prøven i lesing for ungdomstrinnet) Dette stemmer godt med konklusjonene i undersøkelsene til MMI og TNS Gallup av 2005, der det fastslås at den pedagogiske verdien til de nasjonale prøvene er meget liten.

Når det gjelder den videregående leseopplæringen på ungdomstrinnet, råder det fremdeles et syn på leseopplæringen som et norskfaglig anliggende. Selv om man bruker lesing som verktøy for læring i andre fag, kommer behovet for fagtilknytning hos spesielt faglærerne foran viljen til selv å ta ansvar.

I dagens ungdomsskole drives det selvfølgelig med en rekke ulike aktiviteter og metoder for å fremme leseferdigheter hos elevene. Men på direkte spørsmål om dette lister lærerne opp kun et lite utvalg. Høytlesing ser ut til å være den dominerende aktiviteten som lærerne bevisst bruker. Dette trass i at både lærerne selv og forskningen (for eksempel LUP/LUS) stiller seg tvilende til verdien av den. I tilknytning til opplæring i lesestrategier trekkes det paralleller og forbindelseslinjer til undervisning i studieteknikk. Disse ser ut til å være to sider av samme sak. Ellers er det relativt få av alle mulige elev- og læreraktiviteter kjent fra teoriene som lærerne i mitt utvalg kommer inn på. Om dette skyldes tilfeldighetene i intervjusituasjonen eller den reelle praksisen, er vanskelig å si ut fra mine data. Det ville vært interessant og

klargjørende å supplere mine kvalitative intervjuer med en grundigere observasjon. Dette har ikke vært mulig med hensyn til tid og ressurser i et begrenset arbeid som en masteroppgave er. Jeg vil derimot vise til prosjektet "PISA +", som pågår mens denne oppgaven ferdigstilles. I "PISA +" går et tverrfaglig forskerteam fra Institutt for lærerutdanning so skoleutvikling og Pedagogisk forskningsinstitutt ved UiO inn i flere klasserom i Norge for bl.a. å observere undervisningen og elevaktivitetene ved hjelp av avansert datateknologi for nettopp å avdekke virkeligheten og praksisen bak funnene i PISA- rapporten av 2003

(<http://www.pfi.uio.no/forskning/forskningsprosjekter/pisa+/>)

Lærernes egenkompetanse var ikke direkte en del av problemstillingen for denne oppgaven. Samtidig er det nettopp lærernes kompetanse som muliggjør (den pedagogiske) bruken av den nasjonale prøven i lesing med tanke på utviklingen av lesekompetansen hos elevene på ungdomstrinnet. Ved manglende lærerkompetanse kan lite av det pedagogiske potensialet realiseres i bedre og tilpasset undervisning. Med andre ord - for å kunne nå den dobbelte målsettingen for de nasjonale prøvene, må en ved siden av å videreutvikle innholdet i prøvene og å justere administreringen av dem, også øke lærerkompetansen for fullt å kunne nyttiggjøre det potensialet slike nasjonale prøver er tenkt å ha.

Det er slående at mens lesekompetansen er en ferdighet som er nødvendig for læring i alle fag, føler faglærere at de mangler den nødvendige kompetansen for å kunne drive med den videregående utviklingen av leseferdigheter hos elevene i sine (fag)timer. Også norsklærere savner etterutdanning på området. Det ser ut til å være et stort behov for skolering av samtlige lærere.

Skoleringen som lærere ønsker seg, bør foregå i form av lengre kurs, gjerne i skolens regi, men ikke i tillegg til undervisningen. Lærerne ønsker først og fremst å lære mer om metodikk – altså hva man skal gjøre for å oppdage elever som sliter, for å bestemme hva problemet er, og konkrete opplegg og tiltak for å avhjelpe situasjonen. Konkrete undervisningsopplegg, nye metoder og teknikker, og friske, oppdaterte ideer er det lærerne etterlyser. Skoleringen, mener lærerne, bør være en del av en

større helhetlig satsing på lesekompetanse. Denne satsingen bør gjenspeiles i læreplaner, ressursbevilgninger og prioriteringer på alle plan fra departementet til den enkelte skole. Om nødvendig bør andre fag og fokusområder begrenses for å gi rom for satsing på leseferdigheter. Skoleringen bør heller ikke være et frivillig tilbud. Tidspresset og mengden av fokusområder og arbeidsoppgaver gjør at lærerne ofte mangler den nødvendige motivasjonen for selv å sørge for sin faglige oppdatering og videreutvikling. Det må satses slik at det monner, om enn i form av obligatoriske tiltak for så vel for enkeltlærere som skoler i helhet.

Noen avsluttende betraktninger

Lesekompetanse og leseprøver

Slik det fremstår i teoriene, er den viderekomne lesekompetansen en syntese av forskjellige prosesser som krever en mengde ulike ferdigheter. Det er svært vanskelig oppgave å gi en oversikt over alle kunnskapene, ferdighetene og prosessene som foregår hos leseren. Dette skyldes blant annet av at det er vanskelig å bestemme hvor mange ulike komponenter lese- og forståelsesprosessen kan deles opp i, og hvor detaljert beskrivelse disse vil kreve og hvor selvstendige eller overlappende disse komponentene vil være. Kan hende at det ikke er nødvendig å prøve å skille mellom alle disse heller. Tross alt foregår lesing alltid i en kontekst og med et formål.

Lesekompetansen kan også betraktes som en del av videre kompetanseområder, som studiekompetanse og kompetanse i å orientere seg i dagens skriftspråklige samfunn.

For å oppnå en optimal leseforståelse, trekkes flytende avkodning og solide forkunnskaper frem som de viktigste faktorene. For den viderekomne leseren er lesestrategier et typisk kjennetegn. Samtidig er grensene mellom lesestrategier og studiestrategier glidende. Motivasjon er et annet stikkord som nevnes ofte. Dette er et velkjent faktum for alle pedagoger. Satt på spissen kan man hevde at all læring, deriblant fra tekster, står eller faller med motivasjonen.

Endog kan lesekompetansen sees som en del av den generelle intelligensen hos mennesket. Tanken om at tenkning og språk er to sider av samme sak, kan man også forestille seg å gjelde lesing. Går det an å skille mellom leseforståelse og evnen til å tenke og resonnerer?

Svaret på spørsmålet om det er mulig å måle lesekompetanse, er helt avhengig av synet på lesekompetanse. På den ene siden vil alle voksne, men spesielt lærere som jobber med elevene, ha en viss formening om "hvor godt" eleven leser. På den annen side hvis man vil ha noen mer objektive mål på leseferdigheter, må det lages mer eller

mindre kunstige skiller mellom de ferdigheter og prosesser som inngår i lese- og forståelsesprosessen. Og da er det lett å trå feil. Alle lesetester er basert på teoretiske og abstrakte konstrukter med større eller mindre svakheter når det gjelder reliabilitet og validitet.

Bakgrunnen for innføringen av nasjonale prøver kan sees i sammenheng med den generelle samfunnsmessige utviklingen der den regel- og normbaserte styringen er blitt sett på som foreldet. Resultatmål og resultatstyring er de nye kriteriene for et effektivt, moderne og velfungerende samfunn. Mer spesifikt er dagens ordning med nasjonale prøver et resultat prosessen som ble satt i gang i kjølevannet av Norges deltakelse i OECD-samarbeid. I sin evaluering kritiserte OECD manglende målstyring og kvalitetssikring ved det norske utdanningssystemet. Etter knappe 20 år og et antall NOUer, rapporter fra diverse komiteer og stortingsmeldninger ble prøvene gjennomført for første gang våren 2004. Etter andre gangs gjennomføring og mye kritikk har disse prøvene blitt midlertidig stoppet.

Evalueringsrapportene fastslår at leseprøven for 10. trinn fremstår som en kopi av PISA, både når det gjelder design, balansen mellom åpne og flervalgsoppgaver og de tre rapporteringskategoriene: *Finne, Tolke og Reflektere*. Dette kan være et fornuftig valg av flere årsaker. Bak lesedelen i PISA ligger det omfattende internasjonalt arbeid utført av dyktige lese- og teksteksperter. I tillegg kan internasjonale og våre egne lokale, men brede målinger gi verdifull informasjon begge veier.

Den offisielle målsetningen med de nasjonale prøvene i lesing var todelt: (1) myndighetene skulle få nødvendig (styrings)informasjon om resultatene, og (2) lærerne/ skolene skulle få et pedagogisk verktøy for videre arbeid med leseferdigheter. Selve prøven og resultatene (samlescoren) fra leseprøven for ungdomstrinnet har blitt godkjent av eksperter. Men det pedagogiske potensialet ved og den pedagogiske bruken av testen er derimot ikke innfridd forventningene. Alle undersøkelser viser at lærerne ikke ser eller bruker leseprøven i sitt arbeid. Tvert imot opplever lærere prøvene som en ekstrabelastning og fare for stigmatisering av enkelte skoler. Årsakene til dette ligger etter min mening i stor grad i manglende informasjon

og skolering av lærere. I tillegg til at det rent psykologisk, eller skulle man sagt *pedagogisk*, er nokså forståelig at dersom lærere ikke ser fordeler ved nye arbeidsoppgaver, vil prøvene fremstå som nok et middel for kontroll og styring.

Mine informanter ser flere positive sider ved den nasjonale prøven i lesing på ungdomstrinnet. Prøven ansees å være en bred måling av lesekompetanse hos elevene. Leseprøven vurderes å være godt egnet som kartleggingsverktøy. Men dette først og fremst for skolene og lærerne selv. Videre synes lærerne jeg intervjuet, at det er positivt med fokusering på lesekompetanse og leseforståelse. Den brede målingen og det brede utvalget av tekster og ferdigheter har bidratt til at lærerne er blitt mer oppmerksomme på elevenes leseforståelse. Men endringer i synet på og praksisen med hensyn til leseopplæring på ungdomstrinnet lar seg fremdeles vente.

Samtidig er lærerne i mitt utvalg misfornøyde med den manglende stabiliteten og uforutsigbarheten ved leseprøven per dags dato. Mine informanter opplever at leseprøven i liten grad måler det læreplanen, lærebøkene og deres undervisning har som mål. Rot og dårlig planlegging med hensyn til gjennomføringen av leseprøven er et annet aspekt ved den nasjonale prøven som blir kritisert. Lærerne sier å ha vært frustrert og misfornøyd med både arbeidsmengden, tidspunktet, kompensasjonen og informasjonen i forbindelse med den nasjonale prøven i lesing på ungdomstrinnet. Den mangelfulle eller manglende informasjonen gjelder i høyeste grad også den pedagogiske bruken av og potensialet hos leseprøven.

Skolekultur, læreren og innføring av nytt

Når det skulle innføres nasjonale prøver i Norge som resultat av en prosess mot bedre (mål)styring i den offentlige sektoren, deriblant også utdanningssektoren, møtte departementet ikke rent så liten motsand. Både elever, lærere, foresatte, skoleforskere og legfolk hadde sin mening om dagens skole og om de ”nye” nasjonale prøvene.

I mine intervjuer oppgir faglærere stort sett at de mangler den nødvendige kompetansen, og norsklærere uttrykker stort behov for faglig påfyll når det gjelder

leseopplæring på et viderekommet nivå. I tillegg kom det frem at motivasjonen, kjennskapen og bruken av egne midler hos lærerne er sviktende. Derfor må den største oppgaven ligge i å kunne finne veien videre. Utfordringen og ansvaret ligger på flere plan fra de sentrale styringsenhetene til de lokale skoleledere. I motsetning til saksgangen i forbindelse med innføringen av nasjonale prøver, synes jeg at det har vært interessant å starte med å lytte til grasrota, det vil si lærerne. Det er de som daglig jobber med leseopplæringen med elevene, og da er det de som må ha den verdifulle førstehåndskunnskapen om behovet og mulighetene.

Noen av vanskene ved innføringen av nasjonale prøver kan man faktisk finne forklaringer for også i forskningen. Det er selvsagt, men lett å overse det faktumet at de nasjonale prøvene ikke skulle fylle et vakuum eller en tom skolehverdag. Skolen i Norge har en et par hundreår lang historie bak seg. I hver skole, hvert lærerværelse og hvert klasserom er det innarbeidet rutiner og holdninger som fyller tiden og gi mening for lærere og elever. Skolekulturen, om enn så lite håndgripelig og uartikulert, er til stede i all virksomhet ved skolen. Selv om skolekulturen er større enn summen av alle lærere, ledere og skolepolitikere, er den ikke større enn at den kun kan realiseres av, komme til uttrykk gjennom de enkelte aktørene – for eksempel lærere. Og selv om denne kulturen er preget av sin historie, har den fremtid kun gjennom dens bærere i nåtid. Forandringer i denne må komme som resultat av endringer hos dem som bærer og er en del av den nå – altså, igjen lærere. Suksessen av vedtak på høyere plan er fullstendig avhengig av de enkelte lærere på grasrota. Ifølge Darling-Hammond (1998:647) ved lærerutdannelsen ved Columbia University viser forskningen at innføringen av nye programmer blir vellykket dersom lærerne og skolelederne får mulighet til å lære, prøve og tilpasse ideene til den lokale konteksten.

På den ene siden er denne lokale kulturen tradisjonsbundet. Tradisjonene og historien i skolen har Darling-Hammond (op.cit.:647) sammenlignet med et landskap:

”Policymakers have to understand that their intentions will land in an environment already constrained by geological layers of prior policies and local conditions that may be hostile to the desired change”. Darling-Hammond hevder at paradigmet for

skoleledelse og -organisering, som utviklet seg i industrialiseringens ånd, var tuftet på synet på skoler som små enheter i et byråkrati som var drevet etter nitidig spesifiserte prosedyrer med det målet å produsere et standard produkt, dvs. elever (op.cit.:644). Skoleledere trodde da på at menneskelig adferd kunne bestemmes av regler for å kunne produsere ønskede produkter. Slik antok dette paradigmet at bare ved å endre på føringene, kunne man forandre undervisningen og læringen i klasserommet.

På den annen side er skolen en del av det moderne samfunnet preget av eksplosjonen av kunnskap og teknologisk utvikling, hvor fremtidsborgerne må forberedes for stadig mer komplekse og varierte oppgaver, og hvo det stilles krav om mer og vellykket utdanning gjennom effektive og produktive skoler.

Darling-Hammond skiller også mellom to helt forskjellige teorier om skolereformer. Den ene teorien, som hun kaller for "Theory X", fokuserer på en tett sentralisert kontroll i form av obligatoriske kurs, eksterne tester, detaljerte og obligatoriske læreplaner, klare standarder og mål med belønning og sanksjoner. Slik tilnærming antar at problemet ligger i manglende fokus, mål og innsats i skolen. Denne teorien har et negativt menneskesyn til grunn og går ut fra at mannen i gata har medfødt motvilje mot arbeid og vil prøve å unngå dette. Derfor må han tvinges, kontrolleres, styres og skremmes med straff til å yte tilstrekkelig innstas i arbeidet mot organisasjonens mål. I tillegg ønsker mennesket, etter dette synet, å bli styrt, for han skyr ansvar, har små ambisjoner og tenker først og fremst på sin personlige trygghet. (Darling-Hammond 1998:645)

Dette synet strider mot dagens forskning som indikerer at arbeidstakere får tilfredsstillelse av å utføre jobben effektivt, er motivert av muligheter for læring, utvikling og ansvar, er mer produktive når de har mulighet til å jobbe sammen mot et felles mål og er mer effektive når de får konkret tilbakemelding om resultatene av deres arbeid (op.cit.).

Den andre teorien fokuserer på å heve kunnskaps- og ferdighetsnivået hos det pedagogiske personalet og tilpasse skolene til å ta i bruk mer effektive metoder. De

krever mer læring, utvikling og samarbeid av skolene. Dette synet stiller høyere krav til lærerutdannelsen, forventer at skolene skal være kunnskapsbedrifter, overlater avgjørelsen til lokalt plan, tror på kollegaveiledning og lokale vurderingsformer og til sist, men ikke minst satser på lærer- og skolenettverk som lærings- og utviklingsarenaer (op.cit.).

Også Hargreaves (2004:21) skiller mellom to grunnleggende forskjellige syn på skolen. På den ene siden kan man

kapitulere for tanken om at skolesystemet ikke kan være annet enn et lavkostnadssystem drevet av dårlig kvalifiserte, dårlig betalte og overarbeidede lærere hvis oppgave er å opprettholde ro og orden, undervise med tester for øyet og følge standardiserte læreplandokumenter.

På den andre side skimter Hargreaves et velfinansiert utdanningssystem med høyt kvalifiserte lærerkrefter og kreative elever. Slik vil skolen produsere mer enn akseptable testresultater, ”og undervisning vil igjen bli en livsformende, verdensforandrende samfunnsoppgave” (op.cit.:22)

Slik sett havner dagens skole og lærere i skjæringspunktet mellom tradisjoner og modernitet på flere plan. Konflikten avler problemer:

Det er mitt syn at det grunnleggende problemet er å finne i en konfrontasjon mellom to sterke krefter: På den ene siden en stadig mer postindustriell, postmoderne verden, kjennetegnet av et stadig høyere endringstempo og av en intens komprimering av tid og rom, kulturelt mangfold, teknologisk kompleksitet, nasjonal uvisshet og vitenskapelig usikkerhet. Mot dette står et modernistisk, monolittisk skolesystem som fortsetter å arbeide etter sterkt anakronistiske formål innenfor ugjennomtrengelige og lite fleksible strukturer.

(Hargreaves 1996:12-13)

Forandring i seg er ikke noe nytt. Det er heller mengden og tempoet som er problemet når skoler samtidig må forholde seg både til endringspress og konservative krefter som vil opprettholde tradisjonen, hevder Darling-Hammond (1998:642)

For lærernes del kan denne konflikten få flere følger (Hargreaves 1996):

- Lærernes arbeid og grunnlaget for metoder og strategier står under fortløpende kritikk. Lærerne føler på tviler om gyldigheten og legitimiteten for deres virke.
- Etablerte moralske verdier og mål faller og erstattes ikke av noen nye generelt godtatte verdier.
- Lærerrollen presses til å inneholde stadig flere oppgaver og ansvar.
- Det høye tempoet medfører at det stadig skal innføres noe nytt; lærerne blir overbelastet med flere pålegg og stramme tidsrammer.

Ifølge Hargreaves (2004) krever forandringene av læreren at han blant annet:

- 1) leser og forstår alle de nye dokumentene;
- 2) foretar en analyse av forskjellene mellom den eksisterende praksisen og reformtankene;
- 3) samarbeider med stadig flere fagmiljøer;
- 4) utformer nye undervisningsopplegg og vurderingsformer som sikrer at eleven får de nødvendige kunnskapene og ferdighetene;
- 5) finner nytt stoff og nye hjelpemidler.

Hargreaves (2004:129) har uttrykt lærernes frustrasjons slik:

Når vi ikke får nok tid mellom disse reformene til å oppleve at vi lykkes og til å forandre på tingene for å gjøre dem bedre, blir det helt utmattende. Vi blir bare så vidt ferdige med en ting og føler at vi behersker den, må vi hive den på båten og gjøre noe helt annet.

Man kan vel si at lærerne vil bli utsatt for utilbørlig press som kan skape problemer for deres effektivitet og integritet. Hargreaves (2004) hevder at faren for dette kommer av at læreren kontinuerlig befinner seg i krysningspunktet mellom forpliktelsen overfor omsorgs- og oppdragelsesmål, presset fra resultatansvar og behovet for å fremstå som profesjonell og vellykket. Hargreaves snakker her om en konstant skyldfølelse, overfor eleven, samfunnet og seg selv.

Grunnen til at jeg har valgt å gå inn i hvordan lærerne vil oppleve (kravene om) endringer, er nettopp det som jeg hevdet innledningsvis i kapitlet – ledere og lovgiverne må forstå at de ikke kan gjennomføre noen forandringer i klasseromspraksis med mindre de kan skape viljen til og gi forutsetninger for dette hos den enkelte lærere, et slags omvendt ”the power of the bottom over the top”-fenomen. Eller som Darling-Hammond (1998:647) har skrevet:

In devising new policies for educational change, policy makers need to understand that policy is not so much implementing as it is re-inventing at each level of the system. What ultimately happens in schools and classrooms is less related to the intentions of policymakers than it is to the knowledge, beliefs, resources, leadership, and motivations that operate in local contexts.

Kildeliste

- Afflerbach, P. (2002) "Teaching Reading Self-Assessment Strategies" i Block, C.C. og Pressley, M. (red.) *Comprehension Instruction. Research-Based Best Practices*, New York (2002): The Guilford Press
- Alderson, J.Ch. (2000) *Assessing Reading*, Cambridge University Press
- Allard, B.; Rudqvist, M. og Sundblad, B. (2003) *Leseutvikling. Nytt leseutviklingsprogram for den første lese- og skriveopplæringen*, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Anderson, R.S. og Pearson, P.D (1984) "A Schema-Theoretic View of Basic Processes in Reading Comprehension" i Pearson, P. David (red) *Handbook of Reading Research vol.1*, New York (1984): Longman Bråten, I. og Stokke Olaussen, B. (1999) *Strategisk læring: Teori og pedagogisk anvendelse*, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Baker, L. og Brown, A.L. (1984) "Metacognitive Skills and Reading" i Pearson, P. David (red) *Handbook of Reading Research vol.1*, New York (1984): Longman
- Block, C.C., Gambrell, L.B. og Pressley, M. (red.) *Improving Comprehension Instruction. Rethinking Research, Theory and Classroom Practice*, San Fransisco (2002): Jossey-Bass / A Wiley Imprint
- Bråten, I. og Stokke Olaussen, B. (1999) *Strategisk læring : teori og pedagogisk anvendelse*, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Bråten, I. (2002) "Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv" i Bråten,I. (red.) *Læring: i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Calfee, R. og Hiebert, E. (1991) "Classroom Assessment of Reading" i Pearson, P. David (red) *Handbook of Reading Research vol.2*, New York (1991): Longman
- Carlsten, C.T. (1998) *God lesing – God læring. En aksjonsrettet studie av undervisning i fagtekstlesing*, Stavanger: Senter for leseforskning
- Chomsky, N. (1972) *Language and mind*, New York: Harcourt Brace Jovanovich Inc.
- Chomsky, N. (1986) *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*, New York: Praeger
- Darling-Hammond, L (1998) "Policy and Change: Getting Beyond Bureaucracy" i Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. og Hopkins, D (red.) *International Handbook of Educational Change, Part 1*, Dordrecht (1998): Kluwer Academic Publishers

-
- Duffy, G.G. (2002) "The Case for Direct Explanation of Strategies" i Block, C.C. og Pressley, M. (red.) *Comprehension Instruction. Research-Based Best Practices*, New York (2002): The Guilford Press
- Forsøksrådet for skoleverket (1969) "Standardiserte prøver i skolen". I *Forsøk og reform i skolen – nr.16*, Oslo: Universitetsforlaget
- Granheim, M.K. og Lundgren, U.P. (1990) *Målstyring og evaluering i norsk skole. Sluttrapport for EMIL-prosjektet, NORAS/LOS-i-utdanning, 25.mai 1990*
- Hargreaves, A. (1996) *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tid*, Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Hargreaves, A. (2004) *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet. Utdanning i en utrygg tid*. (2004), Oslo: Abstrakt forlag
- Heath, S.B. (1988) "What No Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School" i Mercer, N. (red) *Language and Literacy from an Educational Perspective: In Schools* (1988): Open University Press
- Høyen, T (1991) i *Mening i tekst: teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring*, Oslo (1991): LNU/J.W.Cappelens forlag
- Johnston, P.H. (1984) "Assessment in Reading" i Pearson, P. David (red) *Handbook of Reading Research vol.1*, New York (1984): Longman
- Keene, E.O. (2002) "From Good to Memorable. Characteristics of Highly Effective Comprehension Teaching" i Block, C.C., Gambrell, L.B. og Pressley, M (red.) *Improving Comprehension Instruction*, San Fransisco (2002): Jossey-Bass
- KUF (1997) *Nasjonalt vurderingssystem for grunnskolen. Forslag fra utvalget oppnevnt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet*, Trondheim
- Kvale, S. (2005, 7.opplag) *Det kvalitative forskningsintervju*, Oslo: Gyldendal Akademisk
- Mortensen-Buan, A.-B. (2004) *Viderekommen leseopplæring på ungdomstrinnet. En undersøkelse av norsklærernes leseopplæringspraksis på ungdomsskoletrinnet*, hovedoppgave ved Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap, Universitetet i Oslo
- Lesesenteret (2005) "Det pedagogiske potensialet ...": Fra Lesesenteret + "Forskjellen på kartlegg...:
<http://www.his.no/COMMON/WEBCENTER/webcenter.nsf/Dok/B443FDDCEE64A7BBC1256F720047DA39?OpenDocument&Connect=1&Lang=Norsk&Archive=True>
- Lie, S.; Kjærnsli, M.; Roe, A. og Turmo, A. (2001) *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*, Oslo: ILS ved UiO

-
- Lie,S,; Caspersen,M. og Björnsson,J.K. (2004) *Nasjonale prøver på prøve. Rapport fra en utvalgsundersøkelse for å analysere og vurdere kvaliteten på oppgaver og resultater til nasjonale prøver våren 2004:*
http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=634
- Lie,S; Hopfenbeck,T.N, Ibsen,E. og Turmo,A. (2005) *Nasjonale prøver på ny prøve. Rapport fra en utvalgsundersøkelse for å analysere og vurdere kvaliteten på oppgaver og resultater til nasjonale prøver våren 2005:*
http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=634
- MMI (2005) *Evaluering av gjennomføringen av de nasjonale prøvene i 2005*
http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Nasjonale%20prøver/Evaluering_Rapport_fra%20MMI.pdf
- NOU 2002:10 *Førtseklases fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*
- NOU 2003:16 *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*
- Oakhill, J. og Garnham, A. (1988) *Becoming a Skilled Reader*, Oxford: Basil Blackwell
- OECD, KUD og KVD (1989) *OECD-vurdering av norsk utdanningspolitikk. Norsk rapport til OECD. Ekspertvurdering fra OECD*, Oslo: Aschehoug
- Ogle, D. og Blachowicz, C.L.Z. (2002) "Beyond Literature Circles. Helping Students Comprehend Informational Text" i Block, C.C. og Pressley, M. (red.) *Comprehension Instruction. Research-Based Best Practices*, New York (2002): The Guilford Press
- Ong, W.J. (1986) *Orality and Literacy. The Technologizing of the World*, New Accents
- Paris, S.G., Wasik, B.A. og Turner, J.C. (1991) "The Development of Strategic Readers" i Pearson, P. David (red) *Handbook of Reading Research vol.2*, New York (1991): Longman
- Pearson, P.D. og Fielding, L. (1991) "Comprehension Instruction" i Pearson, P. David (red) *Handbook of Reading Research vol.2*, New York (1991): Longman
- Pinnell, G.S. (2002) "The Guided Reading Lesson. Explaining, Supporting and Prompting for Comprehension" i Block, C.C., Gambrell, L.B. og Pressley, M (red.) *Improving Comprehension Instruction*, San Fransisco (2002): Jossey-Bass
- PIRLS 2005: http://isc.bc.edu/pirls2001i/pdf/PIRLS_frame2.pdf
- PISA 2005: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/46/14/33694881.pdf>
- Pressley, M (2000) "What Should Comprehension Instruction Be the Instruction Of?" i Pearson, P. David (red) *Handbook of Reading Research vol.3*, Mahwah (2000): Lawrence Erlbaum Associates

-
- Pressley, M. og Block, C.C. (2002) "Summing up What Comprehension Instruction Could Be" i Block, C.C. og Pressley, M. (red.) *Comprehension Instruction. Research-Based Best Practices*, New York (2002): The Guilford Press
- Robson, C. (2nd edition 2002) *Real World Research. A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*, Oxford: Blackwell Publishing
- Roe, A. og Narvhus, E. (2005) *Kurs for eksterne vurderere i vurdering av den nasjonale prøven i lesing for ungdomstrinnet*. (egne notater og dokumenter), Gardermoen, 10.-11. januar 2005
- Roehler, L.R. og Duffy, G.G. (1991) "Teachers' Instructional Actions" i Pearson, P. David (red) *Handbook of Reading Research vol.2*, New York (1991): Longman
- Rosenshine, B. og Stevens, R. (1984) "Classroom Instruction in Reading" i Pearson, P. David (red) *Handbook of Reading Research vol.1*, New York (1984): Longman
- Rygvold, A. (1994) "Matteustendensen". I Hagtvedt, B.E; Hertzberg, F. og Vannebo, K.I. (red.) *Ferdigheter i fare? Om lesing og skriving i dagens samfunn*, Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Samuelstuen, M. (2002) "Læring fra fagtekster: Hvilken rolle spiller kognitive og metakognitive strategier?" i Bråten, I. (red.) *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Samuelstuen, M. og Bråten, I. (2005) "Decoding, Knowledge, and Strategies in Comprehension of Expository Text" i Samuelstuen, M. *Kognitiv og metakognitiv strategibruk med særlig henblikk på tekstlæring*; Trondheim: Dr.polit.-avhandling ved NTNU
- Samuelstuen, M.S. (2005) "Gjør rede for og drøft skillet mellom kognitiv og metakognitiv strategibruk ved innlæring av tekster." *Prøveforelesning for graden Doctor Rerum Politicarum*, Trondheim: NTNU
- Saugen, E. (1966) *De normerte prøvers prediktive verdi med henblikk på kursplanvalget i 9-årig skole. En undersøkelse over Forsøksrådets prøver for 7. klasse*, Oslo
- Skaalvik, E.M. og Skaalvik, S. (1996) *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*, Oslo: TANO
- Stangeland, T.K. og Forsth, L. (2001) *Hurtiglesing Superlesing Fotolesing*, Oslo: Aquarius Forlag
- Tierny, R.J. og Cunningham, J.W. (1984) "Research on Teaching Reading Comprehension" i Pearson, P. David (red) *Handbook of Reading Research vol.1*, New York (1984): Longman
- TNS Gallup (2004) *Rektors og læreres erfaringer med de nasjonale prøvene 2004*
http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Rapporter/Evaluering_av_de_nasjonale_provene_2004.pdf

TNS Gallup (2005) *Undersøkelse blant rektorer og lærere om gjennomføring av de nasjonale prøvene våren 2005* <http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Powerpoint%20filer/Undersøkelser/Rapport%20%20NP2005.ppt>

Trabasso, T. og Bouchard, E. (2002) "Teaching Readers How to Comprehend Text Strategically" i Block, C.C. og Pressley, M. (red.) *Comprehension Instruction. Research-Based Best Practices*, New York (2002): The Guilford Press

Utdanningsdirektoratet 2005 a:

http://www.utdanningsdirektoratet.no/eway/default.aspx?pid=212&trg=LeftPage_4475&MainPage_4459=4475:0:54,3191:1&LeftPage_4475=4479:24441::1:4483:2:::0:

Utdanningsdirektoratet 2005 b:

(http://www.utdanningsdirektoratet.no/eway/default.aspx?pid=212&trg=LeftPage_4475&MainPage_4459=4475:0:54,3191:1&LeftPage_4475=4479:24441::1:4483:2:::0:)

Utdanningsdirektoratet c: <http://www.utdanningsdirektoratet.no/dav/36F93E1F16.doc> og http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Wordfiler/Unders%C3%B8kelser/Kommentarer_nasjonale_provene.doc

Wiberg, H. (1971) "Hva prøver skolen?" i *Nå debatt Nr.1 1971 De normerte prøver*

Vedlegg 1: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE FOR UNGDOMSSKOLE: _____ DATO: _____

Konfidensialitet og anonymitet !!!

A Generelt

Kjønn

Alder

Utdanningsbakgrunn: (Høyskole /universitet/fag)

Når tok du din utdanning?

Hvor lenge har du jobbet som lærer?

Hvilke fag underviser du i ?

B NPIL

1. Er det mulig å måle leseferdigheter? På hvilken måte? Hvordan har du gjort det?
2. Hva tror du NPIL kan måle /måler?
3. Hva tror du NPIL ikke kan måle / ikke måler?

***BARE HVIS FAGLÆREREN ER INFORMERT OM RESULTATENE**

4. *Hvordan forstår du resultatene/ profilene fra NPIL for din klasse og de enkelte elevene? (Hva sier disse til deg?)
5. *Hva har du tenkt å gjøre/ bruke resultatene /profilene fra NPIL til?
(-karakter, elevsamtaler/veiledning konferanser, planlegging, årsplaner og lignende)
6. Har NPIL ført til noen endringer i måten du ser på leseferdigheter og leseopplæing (på ungdomstrinnet)?

7. Tror du at NPiL har eller kommer til å føre til endringer i din undervisning(spraksis)? Hva?
8. Når du overtok klassen, hadde du ønsket at resultatene til (profilen på) klassen og enkeltelevne hadde vært tilgjengelig da?
9. Hvilken informasjon har du fått om bruken av resultatene /profilene fr NPiL? Av hvem?
10. Har skolen/ teamet drøftet bruken av resultatene/ profilene fra NPiL?

C DEN VIDEREKOMNE LESEOPPLÆRINGEN

1. Hva mener du er god lesekompetanse?
 2. Hvem bør ha (hoved)ansvarer for den viderekomne leseopplæringen?
norsklærer / faglærere / foreldre
- *KUN TIL FAGLÆREREN
3. *Er gode leseferdigheter viktige i ditt/ dine fag?
 4. *Jobber du med leseferdigheter i ditt / dine fag?
 5. Hvordan jobber du /hvilke aktiviteter bruker du for å fremme leseforståelse hos dine elever? (- før – under – etter-)

D EVENTUELT, HVIS TID

1. Mener du at du har den nødvendige kompetansen for å jobbe med den viderekomne leseopplæringen hos dine elever?
2. Hva hadde du ønsket å lære / får vite mer om?
3. Hva mener du at skolen/ utdanningsledelsen burde gjøre for å forbedre leseferdigheter på ungdomsskolen?
4. Hva kunne du selv gjort? Hvor(dan) kunne du skaffet deg mer kompetanse/info?
5. Andre kommentarer?
6. Ris, ros, tips og kommentarer til meg som student/intervjuer.

Vedlegg 2: Intervjuene

Intervju med BA

DATO: 16.06.05

Kjønn: M

Alder: 32

Utdanningsbakgrunn: 5 år på Høyskole- 4 år med idrett og 1 år med samfunnsfag. Adjunkt med opprykk.

Når: Fra 1992 -1998, med ett år i militæret. Jobbet som lærer i 7 år.

Underviser i: samfunnsfag, naturfag og gym.

NPiL

TT: Mener du at det er mulig å måle leseferdigheter?

BA: Ja.

TT: På hvilken måte?

BA: Nei, det er jo forskjellige tester og sånne ting. Carlstens-tester og sånne har jeg vært borti så vidt.

TT: Har du brukt noen av de testene? Har du målt det selv?

BA: Jeg har vært med på det for lenge siden. Men jeg har ikke brukt det. Men jeg har vært med på å teste noen.

TT: Hva tror du at den nasjonale prøven i lesing kan måle?

BA: Måle ferdigheter og nivåforskjeller i klasser og ... ja.

TT: Hva tror du den nasjonale prøven i lesing ikke kan måle?

BA: Mh...

TT: I forhold til leseferdigheter?

BA: Forståelse. Altså, hva de forstår av det de leser. De kan jo lese sånn teknisk sett, men det er ikke sikkert at de skjønner hva de leser allikevel. Men jeg vet ikke helt hva den nasjonale prøven går ut på.

TT: Har du fått vite resultatene fra den nasjonale prøven på din skole?

BA: Nei.

TT: Har den nasjonale prøven i lesing ført til noen endringer i måten du ser på leseferdigheter på?

BA: Nei.

TT: Tror du at den nasjonale prøven i lesing har eller kommer til å føre til endringer i din undervisningspraksis?

BA: Eh.... Ikke nå i den nærmeste framtid, tror jeg. Hvert fall ikke til neste år. Kanskje seinere. Veit ikke.

TT: Når du overtok den klassen du har nå, hadde du ønsket at du hadde hatt resultatene i lesing fra den nasjonale prøven da? Hadde du ønsket å ha de profilene på elevene da?

BA: Ja, det kunne vært nyttig det. Det tar jo alltid litt tid å bli kjent med elevene. Jeg skal jo ta over en ny klasse neste år, så det blir greit å ha de resultatene.

TT: Skal du ha åttendeklasse neste år?

BA: Ja.

TT: Da får du jo vite resultatene hvis du vil.

TT: Hvilken informasjon har du fått om bruken av resultatene - hvordan du skal bruke dem?

BA: Har ikke fått noen informasjon. Har ikke vært borti nasjonale prøver egentlig.

TT: Har skolen din eller teamet ditt drøftet bruken av de nasjonale prøvene?

BA: Nei, det er stort sett norsklæreren som har ...

TT: Så du som faglærer har ikke blitt involvert?

BA Nei.

LESEKOMPETANSE

TT: Hva mener du er god lesekompetanse?

BA: Det må jo være å lese teknisk riktig, med noenlunde bra hastighet, og forstå det man leser, oppfatte det man leser.

TT: Hvem synes du bør ha ansvaret for den viderekomne leseopplæringen. Med viderekommen leseopplæring mener jeg den leseopplæringen som vi driver med på ungdomsskolen. Hvem bør ha ansvar for den?

BA: Eh... Jeg mener at det er norsklæreren som har ansvaret for å kartlegge nivået i klassen - hvem som kan lese og hvem som ikke er så gode til å lese. Og som må, sammen med ledelsen, gjøre noen tiltak for dem som ikke kan lese så godt da. Og hva ledelsen gjør med det, er et annet spørsmål. Altså, de må enten opprette en lesegruppe kanskje.

TT: Er gode leseferdigheter viktige i dine fag?

BA: Ja, det er jo det i samfunnsfag og i naturfag.

TT: Jobber du med leseferdigheter i disse fagene?

BA: Ikke sånn... Man leser jo høyt i klassen og sånne ting gjør man jo litt. Man jobber ikke med... eller ja, vi gjør jo det. Det blir litt automatisk at man leser høyt og forklarer ord de ikke forstår og sånne ting. Det er jo veldig mange ord i naturfag som særlig de fremmedspråklige ikke forstår. Så det blir jo litt begrepslæring og sånne ting for dem. Altså, man gjennomgår stoffet foran en hel klasse og én og én etterpå.

TT: Hva forbinder du med lesestrategier?

BA: Det er vel hvordan elevene oppfatter det de leser, altså hvilke strategier de bruker for å forstå det de leser.

TT: Snakker du om det med elevene dine?

BA: Nei, ikke noe... Jeg prøver ikke å lære dem noen strategier egentlig.

TT: Bruker du i undervisningen sånne ting som å ta notater, lage tankekart og lage sammendrag? [BA nikker.] Har du undervist i det, altså hvordan man gjør det, eller antar du at de kan det når de kommer fra barneskolen?

BA: Sånt tankekart, det bruker vi ofte på tavla. Når vi begynner et nytt tema, så skriver vi tema og så kommer de med forslag om hva det kan være. Så det bruker jeg. Jeg antar vel at de ikke har gjort det før.

TT: Men sammendrag, må de skrive det i ditt fag?

BA: Nei.

TT: Du bruker ikke det?

BA: Nei, det blir ikke sammendrag, det bruker vi ikke.

TT: Stikkord?

BA: Stikkord bruker vi. Til muntlig framføring og sånne ting. At de prøver å bruke stikkord når vi har muntlig framføring, at de står og leser fra et manus.

TT: Har du undervist eksplisitt i det hvordan man gjør det, altså, hvordan finner man frem til de viktige ordene, de sentrale begrepene?

BA: Det Det blir sånn én og én eller gruppearbeid har vi hatt masse nå da. At vi har gruppearbeid om et tema og de må lage ... De skal ha en muntlig framføring etterpå, og da får de bare lov til å bruke stikkord. Å finne de riktige stikkordene er ofte det som er det vanskelige. Men det blir jo da, liksom, det å hjelpe eller veilede hver gruppe eller én og én i timen.

EGENKOMPETANSE

TT: Mener du at du har den nødvendige kompetansen for å jobbe med den viderekomne leseopplæringen?

BA: Nei. Jeg har vel ikke noe sånn norskkompetanse. Jeg hadde et kurs om lese- og skriveferdigheter. Men det er ganske lenge siden.

TT: Gikk det kurset ut på begynneropplæringen eller...?

BA: Nei, det var litt sånn resultater og hvorfor de gjorde det så dårlig på lese- og skrivetester og sånne ting. Det ble veldig generelt, det ble ikke veldig detaljert om

hva man skal gjøre eller sånne ting. Det ble liksom norsklærere, de ble tatt, så de dro på kurs senere, om leseopplæring, lese- og skriveopplæring.

TT: Hva hadde du ønsket å lære mer om og få vite mer om iforhold til lesekompetanse og undervisning?

BA: Ja... Nei, det jo kanskje læringsstrategier og sånne ting. Altså, å oppdage de som sliter, for det er ofte mange som skjuler sine svakheter. De greier å lese teknisk, men de forstår ikke hva de leser. Altså, å oppdage dem, eller lære metoder for å oppdage dem.

TT: Hvordan tror du at du kunne skaffe deg den kompetansen? Hvordan skulle det foregått? Hvem burde ha ansvaret, hvordan skulle man organisere det?

BA: Nei, det er vel... Kanskje noen interne kurs på skolen. Det er jo noen som har kompetanse om dette her. At de kan ha noen små gjennomgang på skolen. Jeg tror ikke at det hjelper å sende alle lærere på kurs om det. Eller at det kommer noen på besøk til skolen.

TT: Hvis du var rektor på din skole, hva ville du gjort eller gjort annerledes for å heve kompetansen både hos elevene og hos lærerne?

BA: Nei, det blir vel litt sånn som jeg sa i stad - kurs på skolen, eller å ha noen som holder foredrag om det, eller kurs, og viser sånne konkrete ting, sånn som vi kan gjøre for å oppdage lese- og skrivevansker, for eksempel.

Hva var spørsmålet igjen?

TT: Hvis du var rektor på din skole...

BA: For å heve...

TT: For å heve kompetansen både hos elever og lærere når det gjelder leseferdigheter.

BA: For elever, tror jeg, ville vært lurt å ha egne kurs. Man kan kalle det lesekurs, vi kaller det studieveiledningskurs eller noe sånt. At noen blir tatt ut i en periode. Ja... Så tror jeg at det å bruke data og sånne ting hjelper óg. Og visualisere ting og tang når man gjennomgår stoff. Bruke bilder og lyder og ting og sånne ting. Det hjelper óg.

TT: Men hvis du var Kristin Clemet, vår utdanningsminister, hva ville du gjort da? Altså, når det gjelder den store politikken?

BA: Det har jeg ikke tenkt så mye på, egentlig. ... Veit ikke.

TT: Hva kan du gjøre selv? Hva kunne du gjort selv for å bli bedre?

BA: Sikkert gjort masse! Det er jo for eksempel å motivere elevene til å lese, det er jo viktig, men ikke alltid like lett. Ha forskjellige... Altså, gjøre timene mest mulig interessante for flest mulig. Og da mener jeg, liksom, å variere undervisningen, det er viktig. At du ikke har samme opplegget hver gang, at du varierer presentasjonen av stoffet, hvordan du legger fram ting og...

TT: Kjenner du til noen nettsteder eller faglitteratur som omhandler leseopplæring?

BA: Nei, det har jeg aldri søkt etter.

EVENTUELT

TT: Har du noen andre kommentarer som du brenner inne med, i forhold til leseopplæring og den nasjonale prøven i lesing?

BA: Nei, jeg har ikke det. Det vi har prøvd å gjøre, er å motivere elevene til å lese og følge med på nyhetene og lese aviser og sånne ting. Vi har hatt en sånn "Ukenytt"-konkurranse. Da har jeg merket en del at det kanskje er noen som følger litt mer med på nyhetene, kanskje leser aviser, til de konkurransene. Jeg mener jo ikke at konkurranse er løsningen, men å motivere elevene til lese aviser eller blader eller bøker er viktig. De må jo ha tilgang til det. Det er ikke alle som har bøker og sånt hjemme. Og bibliotek på skolen - å ha et bra bibliotek på skolen som er åpent og tilgjengelig tror jeg er viktig.

TT: Takk skal du ha! Det var det jeg hadde tenkt å spørre deg om.

Intervju med IA

Dato: 13.06.05

Kjønn: K

Alder: 31

Utdanningsbakgrunn: allmennlærer med fordypning i tysk, gym og musikk.

Jobbet som lærer i 5 år.

Underviser i: tysk, NoA, KRL, engelsk og støtte/ tilpasset opplæring

NPiL

TT: Tror du at det er mulig å måle leseferdigheter? Og på hvilken måte?

IA: Det er nok helt sikkert mulig å måle leseferdigheter, men da tror eg at man må gjøre det på flere måter enn bare med nasjonale prøver.

TT: Har du gjort det selv før?

IA: Ja.

TT: Hva brukte du da?

IA: Vi brukte sånne, kva heiter de....

TT: Carlstens lesetester?

IA: Ja, eg lurar på om det var den. Der du teller på en måte antall ord i minuttet og en del sånne andre ting. Den har eg brukt i... to ganger i hvert fall.

TT: Den nasjonale prøven i lesing, hva tror du den kan måle? Hva måler den?

IA: Nå har eg ikkje lest den. Eg har ikkje hatt den.

TT: Det er greit. Men hva tror du?

IA: Nei, kanskje den kan måle leseforståelse, altså, hva du forstår av tekst. Og så kan den ... Eg tror ikkje at den kan måle kor raskt de leser ellers, for det har med dagsform å gjøre og om de setter seg fast i et ord. Spesielt med NoA-elever. Hvis du setter deg fast inne i et avsnitt, så kommer du ikkje vidare. Kanskje, for det er jo

veldig lagt opp til at du skal lese alle oppgavene og så svarer du dem, så som eg har skjønt det. Så kan du jo stoppe, det kan jo stoppe for deg.

TT: Har du fått høre om resultatene på din skole?

IA: Ja, sånn litt i hvert fall.

TT: Hvordan forstår du disse resultatene, disse tallene som kommer ut?

IA: Nei, eg tror det er ganske likt i forhold til kordan vi tidligere har plassert elevene sjøl, altså med egne tester og med egne prøver. Men det er vel noken som har falt litt dårlig ut. Det er nå sånne dagsformting det. Eg tror ikkje det er noen som er gått opp, så som eg har skjønt det.

TT: Har du tenkt å gjøre noe med resultatene som du har fått vite av klassestyreren?

IA: Nei. Altså eg har sjøl hatt engelsk. Og det som var vanskelig da, var jo det at du hadde datatest, og du fikk kun ut en profil. Vi fikk ikkje ut en profil med et vedlegg, ka de bomma på, på en måte.

TT: Det var bare tall?

IA: Det var bare en profil, en karakter. Så det var ikkje nyttig i det heile tatt. Så hvis vi kunne fått at "Her bomma eleven, på den og den og den", så kunne du ha brukt det videre på kvar enkelt. Men sånn var det jo ikkje. Eg skjønner ikkje helt poenget. Det var jo litt rart at når man først har lagd et så flott opplegg på data, så kunne man ha lagd et system som fanga opp ka er problemet, eller ka gjør at man får en dårlig profil i stedet for en god.

TT: En mer nyansert tilbakemelding?

IA: Ja, eller rett og slett en tilbakemelding i det heile tatt. En profil er jo ingen ting. Det er bortkastet. Det er bare statistikk.

TT: Den nasjonale prøven i lesing, har den ført til noen endringer i måten du ser på leseferdigheter og leseopplæring på?

IA: Nei.

TT: Tror du at den nasjonale prøven har eller kommer til å føre til noen endringer i din undervisningspraksis?

IA: Nei. /He-he/ Absolutt ikkje!

TT: Når du overtok klassen, hadde du ønsket at resultatene på enkeltelevene eller hele klassen hadde vært tilgjengelig da?

IA: Nei, egentlig ikkje. Det har egentlig ingen ting å si. Vi har våre egne metoder for å finne ut kor klassen ligger og kor de på en måte ... Vi har et karaktersystem óg.

TT: Pleier du å ha klassen i åttende, eller har du bare tiende?

IA: Altså no tok eg over i niende, men vanligvis, så følger man dem fra åttende. Det var tilfeldig det at den gangen kom eg inn i niende. Da var det jo en del allerede... For det var en tidligere klassestyrer som hadde litt oversikt og sånn. Så den muntlige overleveringen fra tidligere lærere var det viktigste, i forhold til kordan er klassen sosialt. Og det viktigste med en gang du begynner med klassen, er det sosiale. Og så jobber man seg inn i fag.

TT: Hvis det sosiale ikke fungerer, så kan man ikke ha undervisning fagene heller.

IA: Nei, nettopp! Så når man kommet gjennom det, og då etter hvert får man jo et bilde. Etter en måneds tid får man jo et bilde på kor de er faglig og kordan de leser. De leser jo stadig vekk i timane, så det er ikkje så veldig vanskelig å finne ut kordan ferdighetene er.

TT: Hvilken informasjon har du fått om bruken av disse resultatene? Har dere hatt det oppe på fellesmøtene eller blitt henvist til noen nettsider eller...?

IA: Ja, vi har hatt info. Veldig mykje over nettet, med e-post.

TT: Men har det vært informasjon om hvordan du skal bruke dem?

IA: Nei. Det er jo ikkje noke... Det er jo bare om kordan du skal gjennomføre det, og så får du profilen og så er du ferdig. Og så skal du på en måte plote inn de resultatene.

TT: Har ledelsen gjort noe for å formidle informasjon om den pedagogiske bruken av resultatene?

IA: Eg skjønner ikkje helt kordan de... Nei, det har de vel ikkje. Det kan ikkje eg tro. Ikkje noe som eg hadde fått med meg i hvert fall, og eg pleier å få med meg det meste... Nei. Men eg tror at... Eg har ikkje fått noen inntrykk av at ... Nå har eg bare hatt engelsk, då. Altså, de nasjonale prøvene er ikkje noke etterarbeidsmiddel, det er meir sånn ... Det er i hvert fall det inntrykket som vi sitter igjen med. At det her er et

kontrollmiddel: ”Her har du en profil!” Men kordan du skal bruke det som et verktøy for å lære... Ja.

TT: Det mangler altså?

IA: Ja, det mangler rett og slett. Det er ikkje gjennomtenkt nok. Altså, når du har den lesetesten i engelsk, som ikkje gir deg noen mulighet til å gå inn etter... Vi kan ikkje gå inn på kordan de har svart på egen hånd heller, for når den brukeren har lukka, så er den lukka for alle. Og når profilene er kommet ut, så kan vi ikkje etterprøve heller.

TT: Så du må ha dine egne tester uansett?

IA: /He-he/ Ja, vi har jo... De nasjonale prøvene kom i tillegg til alt det andre. Tiende er jo så hektisk at eleven er slitne, i hvert fall det siste halvåret.

TT: Har teamet ditt drøftet resultatene fra den nasjonale prøven i lesing?

IA: Nei.

LESEKOMPETANSE

TT: Da blir det litt mer generelt om lesekompetanse og leseopplæring. Hva mener du er god lesekompetanse? Hva legger du i det?

IA: På en elev?

TT: Ja.

IA: Eh.. At eleven kan lese og forstå i samme prosess. Ja, eg vet ikkje helt hva meir man kan på en måte...

TT: Det er greit det, hvis det er det som er hovedkjennetegnet..

IA: Én ting er det å lese høgt og raskt, men hvis de ikkje får med seg noke av det de leser, så mangler de jo en del av kompetansen i lesing. Altså, det å lese godt og samtidig få med seg ka de leser, innholdet i teksten, det er vel det som eg tenker på som god lesekompetanse.

TT: Hvem mener du bør ha hovedansvaret for den viderekomne leseopplæringen, leseopplæringen man driver med på ungdomsskole?

IA: Kem som bør ha ansvaret?

TT: Ja.

IA: Det er jo først og fremst norsk, så klart. Men, dog, andre fag bør jo ha leseopplæring i fokus som en del av undervisningen. Det er jo veldig klart faglig.

TT: Driver du med leseopplæring i dine timer?

IA: Ja. Som KRL, for eksempel, er jo et fag som krever at du må lese mykje stoff, og må forstå mykje og diskutere mykje. Og då er jo lesekompetanse heilt vesentlig for å få til noke som helst. Så det er jo klart.

TT: Hvilke aktiviteter bruker du for å heve kompetansen?

IA: Lese høyt i klasserommet, det er jo en klassiker. For den er jo óg veldig... Altså, hvis du er trygg på deg sjøl og din egen lesekompetanse, så er det lett å lese høgt foran 25 andre. Så det er jo den tøffaste veien. Men óg lese for kvarandre, forklare for kvarandre det man lesar. Stille spørsmål, lage spørsmål og svar. Diskusjoner rundt det man har lest. Heimelekse med lesing. Lekseprøve i forhold til lese- /he-he/ forståelse, så klart.

TT: Har du brukt noe sånt som notatteknikk eller tankekart eller sammendrag eller ...

IA: Ja.

TT: Har de kunnet det når de har kommet til ungdomsskole eller ...

IA: Nei.

TT: Du tar og forklarer det eksplisitt hvordan man gjør det?

IA: Ja, altså tankekart, handlingsreferat... Jo, det eineste de har fra barneskolen, er "nøkkelseining". Det er vel det de er gode på. Ikkje stikkord, men nøkkelseiningar. Det kunne de veldig godt. Men de andre tingene, de er nye de. Det krever jo enn del å lage sammendrag, for eksempel. Det krever ganske god leseforståelse for å få det til.

TT: Så du underviser eksplisitt i det - hvordan lage sammendrag?

IA: Ja, i norsk er det en egen... Eg har jo NoA sjølv.

TT: Men har du hatt det i KRL, for eksempel?

IA: Ja, jada. Men då er det jo tverrfaglig igjen, då er det samarbeid. At man har lært en metode i norsk som man kan benytte seg av i KRL. Så alt henger jo sammen.

EGENKOMPETANSE

TT: Mener du at du har den nødvendige kompetansen for å jobbe med den vidarekomne leseopplæringen hos dine elever?

IA: Ja, det meiner eg. Men det er alltid fint med vidareutdanning. Det er jo at man savner kanskje input på nye tanker og nye ideer.

TT: Hvor mener du at du fikk den kompetansen? Var det på lærerhøyskolen eller gjennom kursing? Eller har du selv lest deg til det?

IA: Det er vel en kombinasjon av alt. Altså, man er jo et produkt av alle prosessene. Eg tror nok alle... Altså, egenkompetanse fra før i tillegg til det man tilegner seg under utdanning. Og det man fanger opp av kolleger. Og så har det vært litt, på en måte, etterskolering på skolen. Så man plukker jo opp litt. Men så har eg plukka opp en del sånn gjennom politikk. Det har eg óg lært en del av.

TT: Hva hadde du ønsket å lære mer om, få vite mer om? Noe konkret du vet?

IA: I forhold til lesekompetanse? Det er vel kanskje metoder, nye morsomme metoder. Kanskje måter å bare leike de... Altså, fornuft med glede.

TT: Vet du hvor du kunne fått tak i den typen informasjon? Kjenner du til noen bøker eller ressursentre, eller noen steder du kan vende deg til for å få tak i den hjelpen eller den faglige støtten?

IA: Selvfølgelig, vi har jo nettsted. Og det bruker vi jo i dag. Gode nettsteder hvor man finner morsomme grammatikkoppgaver som óg går på leseforståelse. Man vet jo om høyskoler som driver med sånn oppgaveskriving og forskning og diverse. Så nettet er jo en plass man kan lete, så klart. Så er det jo bøker, det fins jo bøker.

TT: Faglitteratur?

IA: Jada.

TT: Men har du tid?

IA: Nei, sant, då må du faktisk... Du har jo bibliotek, for eksempel, man kan gå på Deichmann og finne masse fine ting, men man må ha tid til det. Det må da jo prioriterast, av deg sjøl, eller man må etterutdannes i det. Det er klart at det er alltid det med tid, da.

TT: Hva mener du skolen her eller utdanningsetaten sentralt burde gjort annerledes for å forbedre leseferdigheter hos elevene på ungdomsskolen? Hva kunne rektor gjort for eksempel? Har du noen gode forslag?

IA: Nei... Ressurser er jo alltid en fin ting. Mer tid til å holde spesifikt på med de tingene. No, når leseferdigheter står i fokus, og kontrollfunksjonen... Rektor har det er jo vanskelig, for alt er jo styrt ovenfra. Rektor har jo ingen ting å si i forhold til

nasjonale prøver eller fagplaner, læreplaner og alt det her. Så man er jo låst på en skole i forhold til faglig opplegg. Men klart, prioritering av norskfaget, mer ressurser. Kanskje bruke mer penger på bibliotek og på innkjøp av bøker dit. Og å ha en bibliotekar, noke som vi ikkje har i dag. Ja, det er ganske vanlig på mange skoler at det kuttes ned dessverre. Ressurser og bibliotek i hovedsak. Data er litt oppskrytt, tror eg, i forhold til å forbedre leseferdigheter.

TT: Er dere så heldige at dere bare har fokus på norskfaget? Eller har dere fokus på ti tusen andre ting samtidig?

IA: Vi har fokus på fleire ting, ja. Så det er nok ikkje sånn eksplisitt norsk, nei. Men sånn er det vel overalt.

TT: Akkurat som hos oss, der vi har fokus på norsk og matte og sosiale ferdigheter og..

IA: Nettopp. Vi er med på noke som heter Connect Oslo i tillegg. Ja, det kan bli stritt det.

TT: Hva kunne du selv gjort?

IA: Eg kunne gjort det eg nevnte i stad. Bruke meir tid på å skolere meg selv, oppsøke bibliotek, lære meg nye metoder, søke på nettet etter morsomme oppgaver og ting og tang. Selvfølgelig kunne eg økt min egen kompetanse.

TT: Men det hadde vel gått på bekostning av noe annet?

IA: Det hadde det nok då. Ellers måtte eg ha prioritert fritida mi. Men ...

TT: Det er vel ikke meningen det, egentlig?

IA: Nei, det er jo ikkje det, ikkje sant. Eg kunne jo óg kanskje vært flinkere til å få det til i min arbeidstid, i forhold til ledelse. Men det krever jo en del det óg, å få dem til å prioritere, ja. Det koster jo sikkert penger det å sende meg på kurs. Det gjør det.

TT: Vikarer og sånne ting...

IA: Ja-ja. Og når du reiser på kurs om hver eneste nasjonale prøve du i tillegg skal ha, så blir det mye. Då er det litt dumt. Då får elevene merke det. Jo mer kurs du er på, jo mer er du vekke ifra elevene og klassen, og då mister du etter kvart oversikten.

TT: Vikarer gjør ikke samme jobben.

IA: Nei, ikkje sant. Og då er det en avveing om ka er det som gagnar mest - er det for min egen del eller for elevenes del.

EVENTUELT

TT: Har du noen andre kommentarer? Noe du har på hjertet, noe du må få sagt?

IA: /He-he/ Nei. Eg synes vel kanskje at det er litt feil kurs i norsk skole at man innfører de... Eg skjønner ikkje heilt det politiske fokuset når man snakker om kompetanseløft og så innfører man nasjonale prøver som ikkje har fokus på læring, men fokus på kontroll. Eg skjønner ikkje Clemt sin helhetlige tanke. Eg har enda ikkje skjønt ka ho snakker om, kor den pedagogiske plattformen hennes er. Det virker som det er økonomi og kontroll. Økonomi og kontroll er liksom ikkje et pedagogisk virkemiddel inne i mitt hode. /He-he/ Det kan eg vel si.

Intervju med IB

Dato: 13.06.05

Kjønn: M

Alder: 31

Utdanningsbakgrunn: lærerskole, adjunkt med opprykk (5,5 år) med fordypning i norsk, IT og pedagogikk.

Når: 1999 (tilleggsutdannelse i 2004)

Jobbet som lærer i 6 år.

Underviser i norsk, samfunnsfag, gym og engelsk tilvalg og støttetimer

NPiL

TT: Mener du at det er mulig å måle leseferdigheter?

IB: Ja, det er for så vidt det. På forskjellige måter. Du skal inn på leseprøven etter hvert, ikke sant?

TT: Jo.

IB: Ja, den går det an å måle noe med. Stort sett så er det, som i samfunnsfag for eksempel, oppgaver som er knytta til teksten, hvor du skal hente ut informasjon fra teksten. Og da vil du kunne se hvor mye de har fått med seg fra teksten.

TT: Har du brukt noen tester eller andre verktøy før for å måle leseferdigheter?

IB: Ja, jeg har brukt Carlstens lesetest. Den går egentlig på lesehastighet den da.

TT: Den nasjonale prøven i lesing, hva tror du den måler? Hva kan den måle?

IB: Den måler litt bredere enn bare det som vi jobber kanskje mest med på skolen. Det er egentlig rein tekstforståelse, fordi den hadde jo å lese statistikk, å kunne finne ut av busstider, ikke sant. Det var en litt mer sånn refleksjon og rundt oppgavene. Så det var liksom bare det du kunne plukke ut av tekstene. Så den måler kanskje litt bredere enn de er vant til.

TT: Er det noe den nasjonale prøven i lesing ikke kan måle? Ikke klarer å fange opp?

IB: Mh... Ja, det som er problemet med den, var kanskje det at den var litt for stor, for de som ikke leser så fort, de ble ikke ferdig. Så det var en del som ikke fikk plukka opp, som rett og slett ikke ble ferdig med en del oppgaver. Så det var litt problematisk. Ellers så dekket den ganske mye. Jeg kommer ikke på noe i farta.

TT: Hvordan forstår du resultatene eller de profilene for din klasse og enkeltelevne? Hvordan forstår du dem? Hva sier de tallene til deg?

IB: De sier jo hvor mye de har fått med seg. Men ... jeg vet ikke. Det var litt uvant test for mange, ikke sant. Så det var noen som tydelig hadde bomma litt. Det krever at du leser ting ganske nøye, samtidig som det skal gå fort, for du har tidspress på deg. Så det var rett og slett en del som jeg vet hadde fått til oppgaven ellers, men som hadde bomma litt. Men på en annen side, så var jeg også litt overraska over noen som vanligvis ikke pleier å gjøre det så bra, som hadde fått til ganske mye, som fiksa den type prøver ganske godt. Så de tallene sier meg egentlig hvor mye de har fått med seg. Men det gjelder jo egentlig bare den type test, da.

TT: Hva skal du gjøre med de tallene?

IB: Nei, altså, jeg har jo gått gjennom prøven med klassen. Og de har fått sett poengsummen sin og sånne ting. Men ... altså. Det er ikke noe... Hvis en lærer på videregående skal plukke opp... Det er jo en enkel prøve. Den måler jo mer enn bare akkurat den prøven. Så jeg vet ikke hvor mye ... De blir jo bare kassert, liksom.

TT: Har du tatt det opp på konferanser eller ...

IB: Ja, det har jeg gjort.

TT: Men på teamet, for eksempel, har dere drøftet resultatene der?

IB: Nei, ikke så mye. Men det var litt spesielt nå, for vi har tre norsklærere og to av dem var sykemeldt. Så det blei litt sånn... Det blei litt dumt akkurat det. Men det har jo vært mye diskusjoner rundt det, og vi har jo diskutert med klassen óg. Og de syns jo faktisk at leseprøven var ganske ålreit den. De var ikke sånn... Det var ingen som boikotta eller sånn.

TT: Mener du at den nasjonale prøven i lesing har ført til noen endringer i måten du ser på leseferdigheter, eller hvordan du ser på leseopplæringen?

IB: Ja, egentlig litt, tror jeg. For siden jeg har samfunnsfag óg, så har jeg alltid vært opptatt av at de skal lese tabeller og sånne ting. Men jeg har ikke brukt det slik i prøver før, og ikke testa dem om de får det til ordentlig da. Men vi har jo en del diskusjoner om det når vi jobber med oppgaver i tiende. Kanskje er jeg blitt litt mer bevisst på at jeg kanskje må tenke litt mer på å bruke sånne typer... Lesing er forskjellige ...

TT: Forskjellige typer tekster?

IB: Ja.

TT: Tror du at den nasjonale prøven i lesing har eller kommer til å føre til noen endringer i din undervisningspraksis?

IB:

TT: Hvordan du vil legge opp undervisningen, årsplaner, timer...

IB: Nja... Ikke annet enn det jeg svart før. Altså, at jeg har kanskje blitt litt mer bevisst på det, og kanskje prøver å kjøre litt annet opplegg i forhold til det å lære seg å lese tabeller, og bruke det litt mer. Ikke sann ellers, tror jeg.

TT: Når du overtok klassen, hadde du ønsket at de resultatene for din klasse hadde vært tilgjengelige da? Profilen på klassen og på enkeltelever...

IB: Hvis det hadde vært prøver som hadde vært fastlagte! De blir jo ikke enige om hvordan de skal ha disse prøvene, så de blir gjort om litt hvert år. Så jeg føler at sammenligningsgrunnlaget blitt litt borte da for at jeg skulle egentlig få noe ut av det. Men hvis man hadde vært enig om en fast mal som ble brukt for å måle kunnskapsnivået eller lesenivået til elevene, så tror jeg det hadde vært greit og hatt dem. Ellers så kjører vi jo sånne tester i begynnelsen når vi tar over klassen, så jeg får jo kartlagt det fint sjøl.

TT: Så du trenger ikke de resultatene fra syvendeklasse for eksempel?

IB: Nei, jeg gjør egentlig ikke det.

TT: Skal du ha åttendeklasse neste år?

IB: Ja.

TT: Da kan du jo få resultatene fra årets syvendeklasse.

IB: Ja. Sånt sett kunne det ha vært en fordel, men siden de prøvene er litt... De er ikke vant til å jobbe på den måten, med den typen prøver, så det er litt vanskelig å se helt hvor mye behov jeg har for det. Så jeg kommer til å kjøre de vanlige testene som vi kjører når de begynner, sånne kartleggingstester uansett.

TT: Hvilken informasjon har du fått om bruken av disse resultatene?

IB: Ikke så mye egentlig. Det eneste vi har fått beskjed om, er at vi skal lagre dem her på skolen nå, og så... Så veit jeg ikke helt om de skal sendes videre til videregående eller hva det ble til egentlig.

TT: Men den pedagogiske bruken, har du fått noe informasjon om hva du skal gjøre med disse tallene?

IB: Nei, egentlig ikke. Det har liksom bare vært på en måte det at vi må plotte dem inn, og resten har vært opp til oss sjøl. Vi valgte jo da å gå gjennom prøven med elevene og gi dem de profilene.

LESEKOMPETANSE

TT: Hva mener du er god lesekompetanse?

IB: God lesekompetanse, den er litt delt egentlig. For det første må du kunne lese vanlige tekster og få med deg innholdet, og kunne gjenfortelle og kunne finne informasjon i en tekst. Og da gjelder det vanlige tekster og sånne typer tabeller som det var i den prøven her. Og så er det egentlig det å mestre det å kunne finne informasjon og plukke ut det som er viktig, og få med deg ting du leser.

TT: Hvem mener du bør ha hovedansvaret for den viderekomne leseopplæringen?

IB: Du tenker nå på ungdomstrinnet?

TT: Ja, ungdomstrinnet.

IB: Det ligger jo mest på norsklæreren, egentlig. Men jeg synes det opp til de andre óg. Men de er liksom... De har jo sin ... De har jo mye lesing i sine timer, ikke sant, og de driver med sine ting. Men det er sjelden vi setter oss ned og har et sånt faglig forum der vi diskuterer akkurat hvordan det går med lesing. Vi får jo mye tilbakemeldinger om ... Når vi snakker om elever og vi merker at en kanskje leser litt dårlig og lur på om han får med seg alt. Og da får vi tilbakemeldinger fra de andre óg at "Ja, det har jeg merka óg." Så hovedvekten ligger jo på norsklæreren, men de andre har jo også ansvar for å følge med. Men sånn som det er her per i dag, har vi

ikke noe sånt forum der vi setter oss ned og snakker om lesekompetansen til elevene. Det har vi ikke. Det ligger på norsklæreren det.

TT: Hvordan jobber du med å fremme lesefredigheter hos dine elever? Kommer du på noen ting, det er sikkert en del?

IB: Ja. Vi jobber jo mye med skjønnlitteratur. Vi jobber mye med rein tekstforståelse liksom: å lese, bytte på å lese høyt, lese alene. Nå har de lest en samtidsroman, som de har presentert. Det går jo på det. Og så har vi jobba litt med studieteknikk - å lære å skrive stikkordslister, nøkkelsetninger, lese mellomtitler, nøkkelord i kursiv i samfunnsfag. Altså, å gå gjennom en tekst og få kontroll på den, få oversikt over den. Det har vi jobba med en del. Ja, å lese tabeller og å kunne bruke dem, det har vi jobba med i samfunnsfag.

TT: Det med stikkord og sammendrag, hvem har sagt at dere skal jobbe med slikt? Det står vel ikke i norskplanen det?

IB: Nei, det gjør egentlig ikke det. Først var det faktisk et ønske fra foreldre. Det var et par - tre foreldre i åttendeklasse som hadde merka at når de satte og leste til prøver, så skrev de så håpløse... De skrev tett og slett læreboka på nytt igjen når de skulle skrive sammendrag. Så var det en del universitetsutdanna som fant ut at det var så dumt at de gjorde det på denne måten. Så de spurte om jeg kunne ta et opplegg på det. Og så gjorde jeg det da første gang i åttendeklasse. Og så hadde vi et kurs her på skolen, ikke så lenge siden, angående studieteknikk, og da kjørte jeg et nytt opplegg nå i tiendeklasse.

EGENKOMPETANSE

TT: Hvor har du lært om studieteknikk?

IB: Jeg har faktisk... Vi hadde det på lærerhøyskolen, i norsken der. Der lærte vi litt om det. Ellers så er det bare at jeg har plukka opp sjøl, lest litt og hatt egne erfaringer gjennom studier. Og så har vi snakka en del om at de må finne sin egen greie, da. Så jeg ga dem liksom noen tips om forskjellige måter å lese på. Og så må du egentlig bare finne ut selv hva som passer for dem. I den forbindelse hadde vi også det kurset her i fellestida.

TT: Mener du at du har den nødvendige kompetansen for å jobbe med den viderekomne leseopplæringen?

IB: Kunne alltid hatt mer. Det som jeg savner i læreryrket, er at det liksom ikke er mye etterutdanning. Du må selv sørge for å ordne ting selv. Det er dårlig økonomi, du

får ikke dekke alle kurs, ikke sant. Det blir liksom bare satsningsområder, som skolen dekker kurs for. Så hvis ikke norsken står på planen, er du litt på egen hånd. Jeg føler at jeg har grei kompetanse, men jeg kunne gjerne tenkt meg faglig påfyll.

TT: Er det noe mer spesifikt du vet du ønsker å lære noe mer om?

IB: Tenker du nå innen norskfaget?

TT: Ja, i forhold til lesekompetanse.

IB: Jeg kunne godt tenke meg... Noen ganger er jeg litt usikker på om eleven trenger ekstra hjelp eller ikke. Jeg har en i klassen nå som jeg merker leser litt hakkete, som jeg merker sliter med avkoding og sånne ting, ikke sant. Hadde jeg hatt mer kompetanse på akkurat det, i stedet for å koble inn logoped og sånne ting.... Hadde jeg visst litt mer om det... Det kunne jeg tenkt meg.

TT: Vet du om noen steder du kunne fått veiledning?

IB: Ja, vi har jo logoped og PPT og sånne ting. Der kan jeg få vite noe mer. Men å få noe mer kursing på det, hadde vært fint. Jeg savner litt sånn faglig påfyll noen ganger.

TT: Hvis du var rektoren på den skolen, hva ville du gjort annerledes?

IB: Da ville jeg ...Vi har den fellestiden, som ligger hos på onsdager da vi har to timer. Da ville jeg, i stedet for at alle må sitte og følge ett kurs... Noen ganger må jeg følge et kurs som egentlig stort sett bare dreier seg om barneskolen, ikke sant. Det kan jo være interessant, men det er ikke så viktig for meg i min jobb. At vi kunne vært delt. Vi kunne vært delt på trinn og forskjellige fag, ikke sant. Så det er ikke særlig imponerende akkurat den biten. Så at vi kunne få litt mer sånn kurs her på skolen som ikke trengte å koste så mye. Ofte er det jo fagpersoner her på skolen som sitter med mye kompetanse, som ikke får vist det så mye.

TT: Hvis du var Kristin Clemet, hva ville du gjort da?

IB: /He-he/ Da ville jeg ikke brukt så mye penger på skriveprøven i hvert fall. Du har ikke sett den?

TT: Nei, faktisk ikke.

IB: Den synes jeg var... Kan jeg si noe om den?

TT: Ja.

IB: Vi skulle skrive sånn vurdering til den. For det første var det masse forarbeid til den, så det gikk jo mye tid til det. Og så satt elevene og skreiv, de skulle skrive to stiler på én dag. Og de hadde forberedt seg godt, og de jobba og skreiv egentlig en knallopptilgave. Og så skulle jeg på kurs og fikk vite hvordan vi skulle vurdere dette her. Det eneste de var interessert i å få vite, var de som skilte seg ut veldig. Man skulle ikke tenke karakter, men hvis man gjorde det, var det de som var fra 5 pluss og oppover og de fra 2 minus og nedover. Resten havna i middelsbunken. Og det er jo... Jeg tenkte at, herre gud, hvis en lærer på videregående skal ta opp dette her... Det er jo ganske stor forskjell på 2 pluss og 5 minus. Så det er helt latterlig. Og så mye ressurser vi brukte på det!

TT: Men leseprøven, for eksempel, synes du at Clemet har truffet spikeren på hodet her? Eller er det for mye penger og mas, og for lite resultater?

IB: Leseprøven syns jeg egentlig var bra. Men det de bør gjøre, er at de må finne noe som funker, noe som folk kan samle seg om. Sånn at de ikke bytter på litt hvert år, for da blir jo sammenligningsgrunnlaget borte. Men det er jo politikken deres – mye prøver, å satse mer på eksamen og de nasjonale prøvene. Og de har nok kommet for å bli, i hvert fall så lenge de har makten. Men jeg synes det er litt mye penger å bruke på en sånn prøve. Det kunne vært utarbeidet gode kartleggingstester, ikke sant, som vi kunne bruke og som lå der fast slik at alle visste at vi bruker sånn og sånn og det måler det og det. I stedet for at det kommer noe nytt. Og så er det de som utarbeider dem her, de er jo ikke alltid enige de heller.

TT: Kjenner du til noe faglitteratur eller noen ressursbanker eller noen nettstedsteder du kan søke informasjon?

IB: Tenker du nå angående lesekompetanse?

TT: Ja.

IB: Ja, altså vi fikk jo et kompendium med noen boktips og ... Jeg husker ikke det i hodet akkurat nå, men jeg har det i permen min.

TT: Har du brukt det?

IB: Nei, jeg har ikke brukt det. Jeg brukte kompendiet som jeg fikk på kurset. Jeg laget en "light"-utgave som jeg har brukt med elevene mine. Men jeg har ikke brukt de andre.

TT: Har du tid til det? Eller hadde du hatt tid hvis du hadde prioritert annerledes?

IB: Ja, jeg hadde jo det. Men akkurat nå er det en litt dårlig periode. Jeg har vært sensor på norskeksamen, så jeg har det ved siden av. Men jeg kommer til å ha det i bakhodet når jeg begynner med en ny åttendeklasse til høsten. Jeg skal bruke litt tid på det – kjøre noen kartleggingstester og lære litt studieteknikk og bruke tid på det.

TT: Tror du kommer til å legge opp undervisningen etter leseprøven i tiendeklasse for at de skal gjøre det bra der?

IB: Nei, jeg tror ikke jeg ville gjort det. Vi øvde jo litt før prøven, for de hadde aldri hatt den type prøver før. Så jeg tok noen oppgaver fra den gamle leseprøven fra året før for å vise noen eksempler og hvordan tankemåten var her.

TT: For å gjøre elevene kjent med prøveformen?

IB: Ja, for det er jo litt viktig, for ellers kan du jo slite med å skjønne hva de er ute etter. Og jeg prøvde å få inn det at de måtte være veldig konsentrerte og nøye, for det er fort gjort å lese en ting feil, og så var det ikke det de var ute etter. Men jeg tror egentlig ikke det. I hvert fall nå så lenge man vet at prøvene kommer til å forandre seg litt fra år til år. Så jeg tror ikke jeg kommer til å legge så stor vekt på det egentlig.

EVENTUELT

TT: Er det noe annet du brenner inne med og har lyst til å si?

IB: Nei, egentlig ikke. Jeg er jo faktisk ganske positiv til leseprøven. Jeg synes den var helt ålreit den.

TT: Du er ikke misfornøyd med for eksempel at dere ikke fikk avspasert tiden?

IB: Jo! /He-he/ Og det er jo helt latterlig, fordi at når det er en nasjonal prøve og alle i tiende skal gjennomføre den prøven, og så klarer man ikke å utarbeide en fast ordning som gjelder for alle, at "Det får dere", liksom.

TT: Du tror ikke at det var litt rektorens feil også, for han har jo visst om disse prøvene og tidspunktene? Og da kunne jo han lagt det inn i deres arbeidstidsavtaler?

IB: Jo, vi har jo noe i vår arbeidstidsavtale, men det viste seg at det ikke var nok. Jeg tror vi fikk noe sånt som en halvtime per prøve. Men bare på leseprøven gikk det jo ... det var vel 35 oppgaver per prøve. Og så i tillegg var det på skrive dagen at det var mange som skreiv veldig mye, for de trodde at den her skulle brukes på en fornuftig måte, at det var kanskje sånne poengopplegg der. Så da var det jo mange som hadde skrevet veldig langt, og da ble det jo ekstra rettetid der óg. Så det bør de jo ordne at det ikke blir i tillegg til alt annet. Det er nok å gjøre. Og i hvert fall når jeg føler at eleven ikke får noe mer igjen for det enn det de gjorde på den skriveprøven for eksempel, så føler jeg at det blir så bortkasta, både for meg og for dem. Det er dumt. Du fikk jo en bra stil, og alle måtte skrive en fagartikkel. Og det er det jo mange som

vanligvis velger bort når de kan velge på tentamen og sånt. Så det var jo en bra trening sånt sett.

TT: Jobber du med fagtekster i norsktimene?

IB: Ja, noe. Når vi har sånt tema i tiende. Så alle har vært gjennom å prøve å skrive en artikkel. De har hver sin perm der de samler sine tekster, og der skal det blant annet ligge en artikkel.

TT: Men tabeller, for eksempel, mener du at det er andre faglæreres ansvar å lære elevene opp til å lese dem?

IB: Ja, det burde det kanskje være, fordi at det er jo i mange andre fag... Nå har jeg flaks egentlig, for jeg har jo samfunnsfag ved siden av, så da kan jeg sørge for at det blir dekket. Men hvis jeg ikke hadde hatt det da... Det burde egentlig vært det. For eksempel mattelæreren, ikke sant, at han har litt... kjøre eget opplegg på det, å kunne lese statistikk og sånt. De fleste fikser det greit, men jeg tror det blir tatt mye for gitt at det her får de til og det her skjønner de. Jeg tror ikke det er noen strukturert opplæring på akkurat det. Det er det kanskje på barneskolen. Jeg vet ikke.

TT: Jeg tror ikke det er mye der heller, egentlig.

IB: Nei. Men det er jo litt av problemet at læreplanen er veldig vid, for da blir det mye opp til læreren hva han velger ut for å kjøre.

TT: Har du sett de nye læreplanene?

IB: Nei, ikke vært og kikket. Blir det mer der eller?

TT: Jeg tror lesekompetanse blir en egen ferdighet der i alle fag.

IB: Jeg synes det er for så vidt greit med nasjonale prøver, men man må snart bli enig om hvordan man skal gjøre det, og ikke vingle sånn etter hvilken vei det blåser. Jeg synes det hadde vært greit med litt mer detaljstyrte mål og at det ikke blir så vagt og ullent, for da blir det jo... For da er vi der igjen, ikke sant, at det blir opp til hver lærer hva den kan og prioriterer. Så det hadde kanskje vært greit med egne mål om det. Ellers så hvis de fortsetter med den leseprøven sånn som den er nå, så tror jeg at flere.. Folk er jo interessert i... Det blir jo lista opp i avsier og på nettet hvordan man gjør det. Så jeg tror at folk vil snu automatisk og gå inn og kjøre litt mer vidt på lesekompetansen.

TT: Tror du at prøven kan bli styrende for undervisningen?

IB: Ja, sånn indirekte blir den nok.

TT: Vil du si at det er god ting eller en dårlig ting?

IB: Så lenge det kommer elevene til gode, og at de får opplæring på noe som de

kanskje ikke hadde fått ellers, er det en gode. Men hvis den nasjonale prøven blir målet, er det feil. Så lenge eleven kan få nytte av det, er det bra.

TT: Ja, mer hadde ikke jeg tenkt å spørre deg om. Tusen takk skal du ha!

IB: Bare hyggelig!

Intervju med KA

Dato: 22.04.05

Kjønn: K

Alder: 50

Utdannelse: universitetsutdannelse norsk (grunnfag), historie (mellomfag), kristendom (mellomfag) + ped.sem. + 30 studiepoeng fordypning i ped: skoleledelse

Jobbet som lærer i 19 år.

Underviser i norsk og religion.

NPiL

TT: Tror du at det er mulig å måle leseferdigheter?

KA: Ja. Tenker du på mer sånn...

TT: Går det an å måle leseferdigheter hos elevene på ungdomstrinnet, for eksempel, og si at den eleven leser bra og den eleven leser bedre? Går det an å måle og hvordan i så fall?

KA: Jeg opplever jo stadig at vi i norskundervisningen gjør det ved å lese tekster og argumentere etterpå. Så det er jo å måle leseferdigheter.

TT: Gjennom samtale og observasjon?

KA: Ja, ofte med utgangspunkt i en tekst. For eksempel når man diskuterer og fremmer sitt synspunkt etter en tekst, og da vil du på en måte kontrollere at du kan lese med sammenheng og god forståelse. Men det er en viktig del av norskfaget det der å trene leseforståelse, forstå hva man leser. Så jeg føler egentlig at jeg jobber mye med det.

TT: Har du målt leseferdigheter på en mer standardisert måte før?

KA: I åttendeklasse har vi de Carlsten-testene. Jeg vet ikke om du kjenner til dem. De brukes jo på en måte for å danne et visst inntrykk av det. Men det er jo en del av det å være norsklærer å ha øye med det å lese og få frem et synspunkt etter en tekst. Det er en viktig del av norskopplæringen det, altså.

TT: Hva tror du at de nasjonale prøvene i lesing måler? Akkurat de konkrete som vi har hatt nå?

KA: Ja, altså nå har de jo en teknisk bit der de skal finne ut av tabeller og sånt. Og så har de jo noe som går på refleksjon, å finne ut hva det egentlig handler om og synspunkt. Jeg synes jo, for så vidt at, jeg hadde de prøvene både i fjor og i år, at de egentlig er prøver som måler ganske mye. Jeg synes jo det.

TT: Så du er fornøyd med det faglige i den prøven?

KA: Ja, det er jeg. Absolutt. Det er jo en bred måling av leseforståelse. Jeg var kanskje litt overrasket at det var såpass mye sånn teknisk. Vi jobber jo forholdsvis lite med å forstå togtabeller og hva som er størst og minst. Sånne tekniske ting jobber vi egentlig lite med.

TT: Det er vel mer i naturfag og matte at man jobber mer med det?

KA: Ja, vi jobber mye mer med tekstforståelse og språk i sammenheng og skrivning egentlig. Sånn at jeg opplevde at jeg ble vel litt forundret over at en del som jeg rettet, hadde ikke funnet ut hvilket navn som ble brukt mest og hvorfor, og sånne tekniske ting. Det var de litt ukjente med. Det gikk faktisk bedre med refleksjon og forstå tekst enn med det tekniske, for det har vi jobbet mindre med. Nå forberedte vi oss ikke noe spesielt til de nasjonale prøver. Vi fikk disse tekstene på nettet. Vi hadde vel et par norsktimer der vi snakket litt om i forhold til skrivning og sånn. Men leseprøven forberedte vi oss ikke på sånt sett. Så vi har ikke gjort det sånn at vi skulle drille på noe spesielt.

TT: Nå når du har sett disse prøvene, vil du gjøre noe annerledes med undervisningen din?

KA: Ja, det er jo et innspill til en refleksjon over at du kanskje foreleser mindre enn du tror når det gjelder sånt som å lese togtabeller og jobbe med reklametekster. Jeg må jo si at jeg tenkte at jeg kanskje overvurderer hvor lett det er å hente ut informasjon. Det må jeg si. Jeg var litt overrasket over at de scoret litt svakere på det enn på det med novellen. Jeg synes jo egentlig det at når det kommer i et system, så kan du sette fokus på, bli mer obs på hva de egentlig får med seg. Kanskje ikke først og fremst at jeg kommer til å jobbe mer med sånne busstabeller og grafer, eller finne ut av sånne tekniske ting, men det kan føre til at jeg blir enda mer obs på at de kanskje får med seg mindre enn man tror. Det tror jeg.

TT: Er det noe du tror at nasjonale prøver i lesing ikke kan måle eller fange opp?

KA: Det er det helt sikkert... Men ...

TT: Altså, svakheter ved den. Når du får resultatene, så er det kanskje noe de ikke sier til deg? Noe du vet at er der, men at de ikke klarer å måle?

KA: Altså, det jeg kanskje følte, var at i og med at det sto så innmari mye i media at disse prøvene ikke skulle telle, de var så omdiskutert, og at de var lagt ut på forhånd, så opplevde jeg faktisk på leseprøven, men særlig på den skriftlige, at noen ikke tok det så alvorlig. I og med at det var det andre året, så tenkte de at vi bruker det bare til å vippe karakterene den ene eller den andre veien. Så jeg opplever vel at noen ikke tok det så farlig. Jeg tok det i klassen etterpå og sa at noen overraskende hadde gjort det dårligere enn jeg trodde. Jeg tror at mye mediestøy førte til at de tenkte at det ikke var så farlig, for noen boikottet det og de boikottet litt óg. Så jeg synes egentlig at i og med at det er andre året, at det er litt vanskelig å si alt for mye. I og med at de har vært så mye omdiskutert, og at det har vært så mye skriving i aviser, så tror jeg at elevene var på en måte litt påvirket, at noen rett og slett sa til meg at de ikke la så veldig mye prestisje i det, de visste at det ikke telte så mye. Andre boikottet og sånn. Så alt dette mediestøyet ødela litt for hva man egentlig kan tolke ut av det, følte jeg. Men at jeg har tro på at et sånt system egentlig virker, det har jeg. Jeg tror egentlig at ... Jeg må innrømme at jeg var litt skeptisk, særlig i fjor da det var så mye som var uklart og ... Men jeg må jo si at i år, så synes jeg at det var egentlig fine prøver. Jeg tenker sånn at hvis de først kommer inn i et system, så ville jeg som faglærere kunne nyttiggjøre meg av det.

TT: Ville du hatt disse profilene fra prøvene tilgjengelige når du overtok klassen i åttende?

KA: Ja, for det fungerer ikke enda.

TT: Jeg har nettopp lest i avisen at det ikke er sikkert at man får lov til å lagre disse resultatene lenger. At Datatilsynet har satt ned foten.

KA: Nei...

TT: Altså at personvernloven forbyr å lagre dataene gjennom hele skoleløpet, og da er jo noe av meningen med disse nasjonale prøvene borte?

KA: Ja, nemlig! Men samtidig så må jeg si at hvis vi har disse prøvene i begynnelsen av skoleåret og gjør sånne funn, så er det klart at da bør vi egentlig... Som sagt, hvis jeg ser for eksempel at de skjønner ganske lite av det de leser, så bør jo jeg i løpet av

de tre årene fokusere mer på lesetreningen. Så jeg tenker sånn at egentlig burde dette være et godt arbeidsredskap for skolen, uten at du nødvendigvis har denne profilen, for en sånn profil kan virke litt stigmatiserende. Det har jo litt med modenhet å gjøre, sånn at du tenker at Mats er ikke flink til å lese, for han fikk så få poeng, i stedet for å tenke sånn at han er ett år eldre, og ting har forandret seg. Det er veldig mange ting som gjør at man ikke leser så godt – modenhet og ukonsentrasjon for eksempel. Og det kan jo forandre seg fra et skoleår til neste. Så jeg synes jo egentlig at det beste med nasjonale prøvene ville vært å bruke dem i begynnelsen av, altså i stedet for å ha dem i tiendeklasse, ha dem i åttende. Så kunne du hatt dem på en måte som et arbeidsredskap gjennom hele ungdomsskolen. Så det å ha dem i tiende og første [gym] klasse... Disse profilene som skal følge elevene, har jeg mindre tro på enn prøvene som et arbeidsredskap i skolen.

TT: Hva sa disse resultatene til deg? Altså, disse tre tallene og summen.

KA: Helt i begynnelsen var vi på et kurs, og da diskuterte vi. Men det var jo den skriftlige med den forventet og under forventet og...

TT: Men jeg tror at dere har vel hatt et dagskurs om leseprøven også?

KA: Ja, det har vi. Når det gjaldt de resultatene, hvordan de scoret og sånn, så var de omtrent som forventet. Men det var noen faktisk som overrasket med at de leste bedre enn det karakteren skulle tilsi, for å si det sånn, da. De fleste lå på en måte det karakteren skulle tilsi, både muntlig og skriftlig. Så jeg synes nivået lå der det omtrent var forventet at det skulle ligge.

TT: Ga de resultatene noen ny informasjon til deg?

KA: Det eneste er det jeg sier at jeg ble litt overrasket over at det var en del ting som jeg synes er veldig enkle å finne ut, som for eksempel hvorfor et navn er mer populært enn et annet. Altså, at de ikke klarte å finne at en ulv i teksten ble skutt, og at de ikke fant argumentene, da. Det var noe som overrasket meg litt, for jeg synes de leste en tekst dårligere enn jeg trodde de skulle. Særlig de tekniske med flere svaralternativ, at de ikke tok de rette. Det jeg egentlig lærte av dette, var på en måte at jeg ikke skal ta ting som selvfølge og ikke overvurdere. Men når det er mange elever i klassen, så er det jo ofte sånn at du legger det sånn omtrent midt på treet, og tenker ikke at det faktisk er en del som ikke skjønner forskjell på "ditten" og "datten". Det er vel det som fikk meg til å tenke. Det kan også være at det var en del slurv og at de kanskje var stresset, for det var jo tidsbegrenset, og noen kanskje tenkte at det ikke var så farlig, at det bare er noe som myndighetene... Så det er derfor, synes jeg, at det er litt vanskelig å ha så sterke synspunkter om det, i og med at det har vært så mye stridigheter rundt det.

TT: Og det er enda ikke over...

KA: Nei. Og elevene var mye mer påvirket av det enn jeg trodde. For jeg tok det opp i klassen når jeg hadde rettet og fortalte at mange av dem ikke hadde fått til det jeg trodde. Og så sa de at: "Jeg tenkte at det ikke var så farlig, mange boikottet jo. Så jeg bare feier gjennom det." Så jeg synes det er vanskelig å ha så veldig sterke synspunkter på det før det er kommet inn i system.

TT: Hva har du tenkt å gjøre med disse resultatene?

KA: Nei, det som det er ført til i den tiendeklassen min, er vel at jeg, som sagt, er blitt mye mer obs på at elevene er flinke til å sjekke ut at de skjønner det de leser.

TT: Men de tallene? Du har jo fått tre ulike tall som resultat. Hva gjør du med dem?

KA: Tenker du på om det har noen karaktermessig...

TT: Ja, altså karakter eller samtale eller konferanser eller planlegging eller årsplaner eller ...

KA: Jeg har gått gjennom med alle elevene hvordan de scoret på de forskjellige, altså leseprøven og den skriftlige. Sånn at de har fått tilbakemelding på ting de bør jobbe mer med. Det har jeg gjort. Jeg har tatt meg tid til å gjennomgå det med hver enkelt elev, hatt hver enkelt elev inne her for å snakke om det. Men sånn karaktermessig får det ikke noe utslag egentlig. Jeg sier at det er med i et helhetsbilde, men ... Sånn som på det skriftlige, så blir nesten alle sånn som man kan forvente, ingen langt under eller langt over. På leseprøven så gjennomgikk jeg de tre forskjellige typene og på en måte sa hva de burde bli flinkere til. Det var sånn jeg brukte det egentlig. Men så har det jo gått en del tid til å snakke og gjennomgå de prøvene.

TT: Du rekker ikke å gjøre noe med din undervisning nå?

KA: Nei, det forandrer ikke så mye, for vi har jo våre halvårsplaner og fagplaner. Sånn at jeg forandrer ikke noe mer annet enn at jeg er kanskje er litt mer obs på det på en måte. Men jeg setter ikke inn med noen sanne leseprosjekter eller noe. Jeg forandrer egentlig ikke undervisningen. Jeg gjør egentlig ikke det.

TT: Hvis du hadde hatt disse profilene fra syvendeklasse, hvordan ville du brukt dem? Hadde du kunnet gjøre noe med årsplanene dine? Hadde du ønsket å gjøre noe med årsplanene dine da? Tror du du kunne forandret dem ut ifra de profilene?

KA: Ja, hvis jeg hadde fått en klasse som det står at de hadde veldig problemer med enkle tekster og tekstforståelse, så ville jeg nok kanskje fokusert, brukt litt mer tid på å lese og gjengi enkle tekster. Ville nok kanskje det, ja. Hvis jeg fikk beskjed om at

det er mange som leste veldig dårlig, så ville jeg nok fokusert mer på det. Jeg tror faktisk at jeg hadde gjort det.

TT: Hvilken informasjon har du fått om bruken av disse resultatene?

KA: Jeg må innrømme at jeg har vært på to kursdager, altså én om leseprøven og én om den skriftlige, og opplevde at det var veldig motstridende holdninger og informasjonsflyt fra de forskjellige skolene, og hvor mye lærerne visste. Jeg synes kanskje at det virket som det var noe man hadde satt i gang som man ikke visste helt hvordan man skulle bruke. Sånn at jeg synes at vi har kanskje fått litt informasjon om noe, og så har det kommet litt informasjon igjen. Og så har det vært litt sånn at det har blitt til underveis. Jeg synes at det har vært litt mye forvirring om hvem som skulle... Når jeg var på kurs, hørte jeg at foreleserne brukte veldig mye tid på å forsvare seg på en måte og de fikk veldig mye kjeft fra lærere som sa at de brukte veldig mye tid og hva skulle de med det. Det var på en måte mye unødvendig tid på sånne tekniske ting. Så jeg ville sagt at det hang litt i løse luften på en måte. Det er jo sant at det er ganske mye arbeid med å rette disse prøvene. Etter hvert gikk det jo kjapt, men det var disse kodene og sette det hele inn i systemet og på et ark.

TT: Følte du på en måte at du måtte jobbe mer enn ellers uten å få kompensasjon?

KA: Ja, det var jo en ekstrabelastning. Altså, her har vi bestemt at det skal være litt avspasering også innenfor den bundne arbeidstida. Klubben har forhandlet med ledelsen slik at vi får en godtgjøring for det. Noen skoler har bestemt å ta det fra den bundne arbeidstiden, mens andre har byttet ut noen andre norskprøver. Så jeg føler på en måte at hvis ting hadde vært klargjort før man begynte med prøvene, så hadde det blitt mye mindre støy, både for elever og lærere. For alt dette styret med lærere som ikke skulle få masse ekstra oppgaver, og hvordan det skulle avspaseres og hvordan de skulle brukes. Masse frustrasjon. Og så var det elever som boikottet, for de mente at de ville bli uthengt som gode og dårlige skoler. Jeg opplever at det ble så mye støy og styr rundt dem, sånn at det var rart at det gikk som det gikk egentlig. På det kurset der vi skulle gjennomgå prøven, gikk halvparten av tida med på å diskutere med kursholderne, og så visste ikke de, og så hadde noen hørt det og noen hørt det. Det var på en måte litt sånn babylonsk forvirring. Det kokte veldig på det kurset.

TT: Har dere snakket om bruken av prøven og resultatene her på skolen? For eksempel drøftet det med teamet eller hele kollegiet?

KA: Egentlig ikke. Det var mer sånn at vi skulle på kurs, og da skulle prøven anholdes, og da skulle det være ført inn på nettet. Sånn skulle det gjøres, og sånn. Men det har ikke vært så mye prinsipiell diskusjon rundt det hele. Det var mer at det

var pålagt av myndighetene og så skulle vi på kurs da, og så skulle prøven være da, og retting innen da og ...

TT: Det tekniske egentlig?

KA: Ja, litt teknisk egentlig.

TT: Men mattelærerne og natur- og miljøfagslærerne og samfunnsfaglærerne, er de informert om resultatene?

KA: Nei, egentlig så skulle vel de... Noen skoler mente at de skulle rette en del, men det var det ikke.

TT: Så det er en rent norskfaglig prøve denne leseprøven her?

KA: Ja, men det var det óg mye diskusjon om på det kurset. De var ikke med i det hele tatt. Nei, det var norsklæreren som fikk all den rettingen.

TT: Som om lesekompetanse var en norskfaglig ferdighet som man ikke trengte i andre fag?

KA: Ja, nemlig.

LESEKOMPETANSE

TT: Hva mener du er god leseferdighet, god lesekompetanse?

KA: Hvordan man skal definere?

TT: Ja, hvordan ville du definert eller beskrevet...

KA: Hva betyr å ha god lesekompetanse, eller?

TT: Ja.

KA: Det må jo gå på at du forstår hva du leser, rett og slett. Jeg synes i hvert fall at det er viktig i norskundervisning at vi lærer elevene å avsløre hva teksten vil ha oss til å tro og mene, og hvilke virkemidler forfatteren bruker. Og så kan de finne ut om de er enige eller uenige. Så jeg bruker ganske mye tid på å avsløre de språklige virkemidlene. Jeg synes at lesekompetanse går på å lese med kritisk blikk, og skjønne hva som står der, og tenke om dette er sant eller ikke sant. Jeg opplever at media har veldig stor makt. Og grunnen til at media har så stor makt, er at folk ikke kan lese. De tror, på en måte, at det er sant fordi det står i en avis. Og så har de ikke forstått sammenhengen det står i, sånn at jeg tror faktisk det er viktig å ikke la seg lure. Sånn prøver jeg å lære eleven si at: ”Hva er det som står her egentlig? Er dette sant?”

Hvorfor skriver han det?” Og særlig når ungene ser så mye på TV, er det helt livsviktig det med lesekompetanse.

TT: Bruker du internett i noen grad?

KA: Jeg gjør egentlig ikke det noe særlig. Jeg er litt sånn gammeldags, for jeg synes egentlig at, hva skal jeg si, at det blir ofte at de bare pumper ut noe stoff helt ukritisk. De har tilgang til det på biblioteket og på datarommet, men jeg bruker egentlig mye av tiden i norskundervisningen på å lese tekster, og finne ut hva som står der, og diskutere. Vi bruker egentlig veldig mye tekster i norskundervisningen, skrive litt, og mene litt, og trene litt muntlig også.

TT: Hvem synes du bør ha ansvaret for leseopplæringen på ungdomsskolen? Er det norsklærere? Er det alle lærerne sammen? Foreldrene, hjemmene, elevene, samfunnet? Hvem har egentlig ansvaret for at de blir gode og dyktige lesere?

KA: Egentlig skulle det vært et fellesprosjekt. Alle fagene burde vært involvert. Fagene blir altfor isolerte. Jeg mener at man kan ikke lære historie hvis man ikke forstår hva som står i boka. Jeg synes egentlig at alle faglærere burde ha et slags norsk... Hva skal jeg si? De som har gått på lærerskolen, har det jo i utdanninga, men egentlig synes jeg at alle faglærere burde ha en viss kompetanse på det språklige, å kunne lære elevene å lese, rett og slett.

TT: Alle lærere er leselærere?

KA: Nemlig. Man burde bruke tid i alle fag på å lære ord og vendinger og formuleringer. Altså at alle faglærere jobbet med lesekompetanse. Det synes jeg. Det går ikke an å si at norsklæreren skal ta ansvaret for norsken, så skal vi lære årstall i historie.

TT: Verden er ikke helt sånn.

KA: Nei, det er kanskje den største svakheten ved skolesystemet at alle holder på med sin lille bit.

TT: Nå skal jeg spørre deg om noe som du kanskje må tenke over. Hvordan jobber du, hvilke aktiviteter bruker du til daglig i undervisningen din for å fremme leseforståelse hos dine elever? Det er sikkert hundrevis av ting du driver med, som du kanskje ikke er klar over at går på det å lære leseforståelse. Hvis du klarer å liste opp en del, så ville jeg vært glad for det.

KA: /He-he/ For det første vil jeg nevne det å lese tekster i forskjellige sammenhenger, altså aviser, noveller, altså på en måte lese til å ... Altså, språket kommuniserer. Når du leser og skriver, så kommuniserer du. Vi bruker ganske mye tid på å finne ut at ulike teksttyper kommuniserer ulike ting. Vi bruker også ganske mye tid på når vi skriver. Litt studieteknikk, finne synspunkter i tekster, grammatikk. Lese bøker og fortelle om innholdet, og diskutere om ting de har lest. Det var vel det.

TT: Tar de stikkord og finner hovedpoeng i tekster?

KA: Mh. [samtykker]

TT: Hvordan gjør de det? Har du lært dem det, undervist i det, eller har de kunnet det når de kom hit?

KA: Det med studieteknikk er forskjellig hvor mye de har lært når de kommer hit til ungdomsskolen, men jeg prøver at de gjennom lesing skal finne viktige ord i teksten. De skal prøve å finne ut hva som... på en måte sånn effektiv lesning. Og at de finner ut hva som, hvilke ord som er innholdsmettet, hvilke ord som er viktige i teksten. Lese på en sånn måte at de kan finne de ordene som er viktige i teksten, for alt trenger man ikke lese like nøye. Sånn at de kan huske hva teksten handler om.

TT: Skriver de sammendrag noen ganger?

KA: Ja, det gjør de.

TT: Har du undervist i det, eller kunne de det fra før av?

KA: De kan en del når de kommer hit, det å lage referat og ... Men det er veldig forskjellig etter hvilken skole de kommer fra.

TT: De kommer fra alle kanter av byen her?

KA: Ja, jeg opplever egentlig at det er veldig forskjellig. Noen har lært masse grammatikk og kan masse om ordklasser, noen er flinke til gruppearbeid, og noen kan masse om forfattere og har lest masse bøker. Det er veldig forskjellig. Åttendeklasse er litt sånn at det er viktig å få med alle.

TT: Driver du med sånn eksplisitt undervisning i studieteknikk?

KA: Før hadde vi faktisk mer av det enn nå. Før hadde vi en sånn svart bok om studieteknikk, som vi brukte ganske mye tid på. Et sånt opplegg som var delt i åttende, niende, tiende klasse. Og det var egentlig ganske ålreit det. Men jeg opplever at vi har brukt mindre tid på det nå. Vi snakket ganske mye om det at vi kanskje burde gå litt tilbake til det.

TT: Er det ikke ganske mange sammenfallende punkter og ideer der, altså, mellom lesestrategier og studiestrategier?

KA: Jo, det er det. Sånn at særlig i åttendeklasse burde vi brukt en god del av tida på studieteknikk, særlig i begynnelsen, for de har veldig forskjellig bakgrunn fra barneskolen. Noen har lært masse om det, noen kan lite om det. Det har vi faktisk diskutert blant norsklærerne. Vi burde kanskje bruke det første semesteret til å jobbe med studieteknikk i alle fagene.

EGENKOMPETANSE

TT: Mener du at du har den nødvendige kompetansen til å drive med leseopplæring på ungdomsskolen?

KA: Ja, det tror jeg.

TT: Hvor fikk du den?

KA: Ja, si det. Om jeg fikk den gjennom mine egne studier, eller om jeg fikk den på Blindern.

TT: Eller gjennom erfaring, eller ved å holde øyne åpne...

KA: Nå er jo jeg så heldig at jeg kommer fra en familie som har bestandig vært glad i å lese. Moren passet på at jeg fikk lånt bøker hver uke. Det ble lest mye i familien, og jeg hadde bestandig en lesebok. Så jeg tror jeg har det nok mer gjennom min bakgrunn enn gjennom min utdanning.

TT: Er det noe du hadde ønsket å lære mer om?

KA: Ja, egentlig. Jeg synes det morsomste for min del var når vi leste bøker og diskuterte. Men jeg ser det, særlig på ungdomsskolen, at de stopper opp. Jeg ser det på språket. Det er flere kanaler som konkurrerer, de SMSer og.... Egentlig så sier jeg til dem at hvis de skal bli gode til snakke og skrive, så må de lese, ellers får de ikke inn ordene. Jeg opplever at mange er fattige på ord. Jeg sier at: "Hvis du ikke leser, så får du ikke ordforrådet." Jeg sier til elevene mine at de som har makt i samfunnet, er de som har ordet i sin makt, de som behersker språket og kan diskutere og sånn.

TT: Språk er makt.

KA: Ja, så det har vi snakka om. Men jeg opplever at, jenter også, men særlig gutter, at vi må kjempe mot alle disse kanalene og ungdomskulturen der det ikke er så veldig mye... Det er litt mer støy enn da vi vokste opp. Da hadde vi boka og én kanal. Så det var mye enklere enn nå. Det er jo slitsomt å ha så mye musikk og støy i forhold til å sitte og tenke etter hva du leste. De er ikke vant til å lese så mye. De leser ikke særlig

mye. Kanskje tegneserier og ... Alle de kanalene på TV er livsfarlige. De er ikke noe flinke til å uttrykke seg, de er litt upresise. Jeg har veldig mange flinke elever óg.

TT: Det er nettopp mitt neste spørsmål. Dere har veldig mange flinke elever her, og dere har et veldig høyt nivå her, men dere vil jo selvfølgelig bli enda bedre. Hva ville du gjort, hvis du var rektor her på skolen? Hva ville du gjort for å heve nivået enda mer?

KA: Når det gjelder leseundervisning?

TT: Ja. Både hos elever og hos lærere. Hva ville du gjort?

KA: Kanskje, at alle klassene skulle hatt en økt med studieteknikk på høsten. Jobbet med lesing og forståelse i alle fag. Hatt en planleggingsdag om hvordan man bruker lesekompetansen i alle de forskjellige fagene. Kanskje tatt opp det på foreldresamling og med klassekontaktene og oppmuntret til å låne bøker til ungene og ta dem med på biblioteker.

TT: Ja, hjemmene har nok veldig mye å si.

KA: Absolutt. Bare sånne ting tror jeg ville... Det er noe med å sette det på dagsorden. Vi har jo mange flinke elever, og vi er litt bortskjemte, kanskje.

EVENTUELT

TT: Har du noen andre kommentarer eller noe du brenner inne med?

KA: Nei, men jeg er vel på en måte... Som sagt, når jeg var på det kurset, så skjønte jeg jo at det var veldig mange sterke synspunkter, at det var veldig mye aggresjon. Jeg synes, på en måte, at ting må få lov til å gå seg til. Jeg ser jo at det er veldig mye sann prøving og feiling. Det har kanskje vært for mye rot. Hadde myndighetene visst hva de skulle bruke dem til egentlig. I fjor husker jeg at det var rot om de skulle rapporteres eller ikke. Det var på en måte enda mer usikkerhet i fjor enn det var i år. Et typisk eksempel er at jeg egentlig tror at det kunne være et godt arbeidsredskap, men kanskje først og fremst for skolene selv. Jeg opplever virkelig at det var fine prøver, det må jeg si. Det er tydelig at det er fagfolk som har laget dem.

Intervju med KB

Dato: 22.04.05

Kjønn: K

Alder: 39

Utdannelse: Universitet – grunnfag i fransk, spansk og sosialantropologi + 1 år ped.sem.

Jobbet som lærer i 7 år.

Underviser i fransk og samfunnsfag

NPiL

TT: Mener du at det mulig å måle leseferdigheter?

KB: Det kommer an på hva du legger i leseferdigheter. Om det er det tekniske, altså hurtighet, men jeg mener jo at forståelse må kunne måles óg, ja.

TT: Har du målt leseferdigheter før?

KB: Tenker du på fransk og samfunnsfag nå?

TT: Nei, i det hele tatt.

KB: Nei, ikke sånn bevisst målt, men man ser det jo på en måte, kanskje litt mer sånn begrepsforståelse. For eksempel i åttendeklasse når de bruker ordet kommunister – hvor mye forstår de av ord og definisjoner og forklaringer og sånn. Kanskje ikke målt det, men man ser det jo på en måte.

TT: Har du brukt noen typer normerte prøver?

KB: Nei.

TT: Hva tror du at den nasjonale prøven i lesing kan måle?

KB: Nå har ikke jeg satt meg så veldig mye inn i det, men av det lille jeg har sett, har jeg forstått at det går på hva du klarer å hente ut av en tekst. Jeg har en sønn i fjerdeklasse, og der så jeg at de spurte mer hva de forsto av tekstene, kanskje ikke så

mye av definisjoner og sånn, men mer sånn hvem og hvor denne teksten handlet om. Men nå har jeg ikke sett så mye ellers, så det er bare det jeg har lest og hørt for så vidt.

Det går vel også på det om man på en måte... Altså, begrepsforståelse skulle jeg tro. I hvert fall litt høyere opp, teste dem litt i forhold til fremmedord og sånn.

TT: Hva tror du nasjonale prøver i lesing ikke kan måle?

KB: Si det... De tar ikke hensyn til dyslektikere og sånn. Det er klart det er en del individuelle hensyn den ikke kan måle. Det har jo litt med hvordan man har jobbet å gjøre. Altså, hvis man får et emne man har jobbet på forhånd og man kan ordene, det er klart at man starter da ikke helt likt. Man kan jo ikke måle hva slags bagasje man kommer med eller hvordan man bruker den i forhold til nasjonale prøver. Det er kanskje det individuelle da. Men jeg har ikke sett nok på dem, så jeg vet ikke helt hvordan de er utformet.

TT: Jobber du på tiende trinn også?

KB: Ja, jeg har tiende trinn.

TT: Har du fått høre om de resultatene fra årets leseprøve?

KB: Nei, jeg har ikke fått dem ennå. Altså, jeg vet ikke helt om...

TT: Vil du vite dem?

KB: Altså, den lesetesten i norsk fikk jeg vite... I hvert fall hvem i klassen som ble best og sånn, så den har de fått resultatene på. Men det ville absolutt vært interessant å se den, ja.

TT: Vil du gjøre noe annerledes når du får vite at det var så og så mange gode lesere og så og så mange dårlige?

KB: Jeg tror jeg kanskje ville. I hvert fall sånn som det er i samfunnsfag, så ofte når jeg gir dem en leselekse, går jeg ut ifra at alle forstår. Men jeg tror kanskje at hvis man ser, altså i forhold til leseforståelsen, at det er ... Hvis man i hvert fall kan se at mye går på begrepene, så kan man bruke mer tid på det i klassen, og gå gjennom begrep og "Hva er det som står her?", på en måte. For man tar det for gitt at elevene skjønner hva de leser, men det gjør de ikke alltid. Det går jo ofte ikke helt opp for dem. Jeg ser det kanskje på prøven noen ganger at for eksempel når de snakker om den britiske flåten, så tror de at det er en liten flåte som kjører rundt og at det ikke er

mange skip. Men det er ikke så ofte at man ser at her har elevene totalt misforstått. Kan hende at jeg ville jobbet litt mer med selve teksten, på en måte. At hvilke ord er det de ikke... Altså: ”Hva betyr ordet kommunist?”, mer sånn begrepsforklaring, kanskje.

TT: Tror du at dere kommer til å drøfte de resultatene på teamet?

KB: Det håper jeg da virkelig. I hvert fall norsklærerne, altså, men jeg håper at det går videre slik at vi også ...

TT: Jobber ikke dere i team på tvers av fagene, eller er dere bare sånne fagteam?

KB: Vår skole er jo litt sånn konservativ skole. Det går litt sakte her, skjønner du. Så vi jobber mest i team innenfor et fag, at norsklærerne jobber sammen. Men vi har på en måte to storteammøter hvor alle lærerne møtes. Men det er veldig sjelden det. Jeg tviler på at det er sånne ting som man diskuterer så mye der. Det kan hende til neste år at ledelsen sier at vi skal gjøre det, men det har ikke vært noen sånn veldig tradisjon for å ta opp sånne... Men det er absolutt noe vi bør gjøre.

TT: De fleste skoler jobber jo i klassetrinnsteam.

KB: Ja, vi er ikke så flinke til det, skjønner du. Det kommer nok en gang, kanskje.

TT: Tror du at den nasjonale prøven i lesing har ført eller kommer til å føre til noen endringer i din undervisningspraksis?

KB: Jeg tror det. Men det som jeg er litt skeptisk til, er at mange i tiende klasse boikotter litt: ”Dette teller jo ikke, karakteren teller ikke”. Men det er klart at hvis man får et reelt resultat, og jeg ser for eksempel at det er mange i klassen som har problemer med leseforståelse, så må jeg legge opp undervisningen etter dette. Det er jo klart det.

TT: Når du overtok en klasse i åttende, hadde du ønsket da å ha disse profilene tilgjengelige?

KB: Absolutt, for det tar veldig lang tid før du skjønner hvordan en elev... Altså, hvor problemene ligger. Og foreldre, vi er jo ikke så veldig flinke til å få foreldrene til å informere oss. Det er ikke sånn automatikk i det. Min barn går jo på den franske skole, og der har de jo nasjonale prøver hele tiden, og der får vi hele tiden vite resultatene. Og lærerne forholder seg jo til det, og det er jo på en måte et poeng med det. Så jeg håper jo at det kommer inn i norsk skole, for ellers er det jo ingen vits med de nasjonale prøvene. Det må jo være en oppfølging av dem.

TT: Hvilken informasjon har du fått om bruken av disse resultatene eller de nasjonale prøvene?

KB: Veldig lite. Det har ikke vært så mye snakk om dem eller noen særlig diskusjoner om dem. Mener du hvordan vi skal bruke dem? Nei, det har det ikke vært. I hvert fall ikke blant ikke-norsklærerne og engelsk- og mattelærerne, som har fått disse resultatene. Jeg har bare sett det sånn for moro skyld, liksom. Ingen som har sagt til meg at: "Du må se på din klasse", for eksempel.

TT: Så rart at dere ikke har hatt sånne store møter om det. Det er jo ganske inne i tiden.....

KB: /He-he/

LESEKOMPETANSE

TT: Hva mener du er god lesekompetanse, gode leseferdigheter? Hvordan ville du beskrevet dem?

KB: Ja, si det. Det må jo være at man, på en måte, leser i et tempo og på en slik måte at man kan gjenfortelle og bruke det man har lest. For det ser jeg jo for så vidt i min klasse i samfunnsfag at når jeg sier at de skal lese fire sider, så kommer de på skolen og husker ingenting eller de har ikke forstått noe. Så de har vel bare skummet igjennom, ikke lest sånn som jeg for så vidt forventer. At de ikke nødvendigvis tar notater, men at de kan si noe om det etterpå. De må kunne gjenfortelle noe, eller i hvert fall vise at de har en forståelse av hva de har lest.

TT: Jeg hørte at en annen lærer sa at å lese betyr noe annet for elever i vår tid. Å lese betyr å ha gjennomført teksten uten å tenke noe.

KB: Ja, det tror jeg nok. De bare går gjennom teksten. Det er morsomt med sånne elever som bruker sånne røde og rosa penner. Og de stryker under. Noen ganger så er hele teksten full av bare streker. Da har man lest teksten, vet du. "Se, jeg har lest!" Men de har jo ikke fått med seg noe.

TT: Jobber du med lesekompetanse med dine elever? I samfunnsfag for eksempel? Du sier at det er noen som sitter igjen med veldig lite – gjør du noe med det?

KB: Det vi ofte gjør, er at de leser hjemme og så går vi gjennom det. Mine elever skriver ofte ikke så mye hjemme, men de leser kanskje 4-5 sider og så, på en måte, hvis de har hatt om første verdenskrig, så må jeg lage notater Og så jobber vi oss gjennom det ved at jeg stiller spørsmål, som "Hvem som var sammen med hvem?" Og så må de svare. Og hvis de virkelig ikke har lest hjemme og ikke har forstått, så klarer de ikke å være aktive i timen. Og da vil jeg komme med tilbakemeldingen når vi har samtale: "Du må snakke mer i timen!", ikke sant. Så jeg bruker for så vidt aktivt det at elevene er klar over at de må lese godt, og de må huske ting for å være aktive i timen. Og det igjen vil gi dem gode karakterer.

TT: Bruker de å ta stikkord, altså skrive ned stikkord fra tekstene?

KB: Vi jobber for så vidt med at de lager tankekart, det blir litt opp til dem. Noen ganger i åttendeklasse jobber vi etter planen "Ta ut fem stikkord! Lag tankekart!" Men etter hvert blir det at de må ta litt ansvar selv. Det er kanskje litt dumt, for da slapper de litt av. Tiendeklasse er kjent for slapphet.

TT: Jobber du med noen konkrete aktiviteter eller konkrete ting i forhold til teksten for at de skal tilegne seg innholdet eller oppnå forståelse?

KB: Ja. For eksempel ved å svare på det som er "Rett" / "Galt". For eksempel at: "Nordmennene ble angrepet under første verdenskrig – rett eller galt?"

TT: Altså, spørsmål etter å ha lest teksten?

KB: Ja, etter, kanskje ikke så mye i forkant. Eller noen ganger at de har noen spørsmål som de skal svare på eller noen ... For eksempel når vi jobber med kommunisme eller demokrati - "Definer ordet demokrati!" Litt sanne ting. Kanskje mer at de leser hjemme, og så snakker vi om det når vi kommer på skolen.

TT: Det med stikkord, tankekart, sammendrag, referat – jobber de med slikt?

KB: Alle ting, egentlig, men litt mye... ofte... altså... men det blir mindre og mindre for så vidt. Til slutt så leser de bare mest.

TT: Har du undervist eksplisitt i det – altså hvordan man skriver sammendrag eller hvordan man lager tankekart?

KB: Tankekart – det jobber vi en del med, så det har vi. I åttendeklasse i norsk har de en del studieteknikk. De får en del der da. Norsklæreren skal ha vært gjennom det. Akkurat når det gjelder resymé, så jobber vi ikke med det. Men tankekart jobber vi en del med. Og det bruker vi mye både i forkant, altså: "Hva vet du om annen

verdenskrig?” , så kan de lage tankekart. Eller når de kommer på skolen og har lest noe, så får de fem minutter på å skrive om det de har lest for å friske det opp igjen.

TT: Hvem mener du bør ha hovedansvaret for leseopplæringen på ungdomsskolen?

KB: Jeg føler vel kanskje at norsklærerne bør ha en del, men allikevel at vi kanskje bør jobbe aktivt med det i alle fag, at det blir litt mer sånn teamarbeid rundt det på en måte. For nå føler jeg at det blir litt sånn sporadisk. Når man kommer i tiendeklasse og etter kurset med studieteknikk, og da er det jo litt sent, da.

TT: Hvem bør ha ansvaret for å legge til rette eller å få startet det?

KB: Nei, det må komme fra ledelsen. Det bør være et satsningspunkt, absolutt. At: ”Dette fokuserer vi på nå, for dette er viktig.” Og det ser jeg igjen for eksempel på den franske skolen, hvor de er veldig flinke med studieteknikk. De lærer det fra da de er helt små, der har de rutiner på det. Men selvfølgelig hvis de skal lære dikt, ikke sant, de skal pugge et dikt, for det er helt utrolig hvordan de gjør det. Altså her [den norske skole] skal de pugge et dikt og ingen forteller dem hvordan de skal gjøre det. I den norske skolen er det veldig sånn opp til lærerne, og det blir litt tilfeldig det. Men akkurat det med studieteknikk burde man sette litt mer i system.

TT: Den franske skolen, jeg kjenner ikke til den, følger den den franske planen?

KB: Ja, den franske planen.

TT: Er den godkjent i Norge da?

KB: Ja, den er godkjent. Men det er en privatskole, så de får ikke støtte. Det er et alternativ, de følger de franske planene og sånn. Der er det sånn veldig systematisk alt sammen, veldig sånn ...

TT: Tror du vi kan lære noe av dem?

KB: Ja, altså ta de nasjonale prøvene, for eksempel. Jeg reagerte ikke på dem, for det er vi vant til. Vi får servert resultatene: ”Slik er ditt barn i forhold til de andre i klassen og de andre i Frankrike.” Det er mye sånn målt opp mot de andre elevene.

TT: Trenger ikke være farlig det?

KB: Trenger ikke være farlig det. OK, min sønn har litt problemer med geometri. OK, da får vi sette inn litt ekstra der, liksom. Det er ikke noe verre enn som så.

TT: Jobber du med leseferdigheter i dine fag?

KB: Nei, ikke sånn... Jo, det spørs hva du mener. Vi jobber mer med studieteknikk, men kanskje ikke akkurat leseferdigheter. Kanskje litt i fransk, men det går på å lære seg et språk. Ikke sånn som i norsk.

TT: Er leseferdigheter viktige i dine fag?

KB: Ja, de er jo det. Men de fleste virker som de klarer det greit. Du har jo de dyslektikerne som faller litt gjennom da. Med de fleste går det jo stort sett greit til slutt. Det kan være litt vanskelig i starten med mange begrep og sånn, men det virker som de fleste ikke har så store problemer, synes jeg. I hvert fall ikke i samfunnsfag.

TT: Hvordan lærer du dem de begrepene, de nye ord som kommer?

KB: Vi snakker om dem. Noen ganger skal de finne det ut hjemme eller spørre voksne. Vi jobber mye med at de leser, og så prøver vi å diskutere oss frem til en definisjon, bruke enkle ord. Jeg har bare sosialantropologi, så jeg har for så vidt ikke særlig høy kompetanse i faget, og det gjør at jeg må ofte legge meg på et lavt nivå. Men jeg tror på en måte at eleven tjener på det. Jeg kan ikke sveve så langt over. Vi er litt på samme plan.

TT: Vel.../He-he/

KB: Et lite hakk over, da. [KB smiler] Vi jobber mye sånn i fellesskap. Vi snakker mye om det. Men noen kan jo masse. De som kommer fra Montesorri og Steinerskolen, de har jo massevis begreper og er veldig tenkende på mange måter.

TT: Det må være et veldig stort spekter av kunnskaper og ferdigheter blant elevene siden de kommer fra så mange forskjellige skoler.

KB: Ja, veldig. Og så har vi elever som har dysleksi, som ikke kan skrive selv en gang. Så vi har alt mulig. Det er ikke så enkelt. Men det er derfor det er viktig å vite om det før de kommer. Hva forstår de egentlig av en tekst. Det er egentlig ganske spennende å vite.

TT: Det er jo meningen egentlig at de prøvene fra syvendeklasse i år skal følge eleven til åttendeklasse neste år, slik at læreren som overtar de elevene, skal få alle disse profilene. Men nå har jo Datatilsynet sagt at de ikke kan lagres gjennom hele skolegangen. Vi får se hvordan det blir med dem.

KB: Det er så dumt at veldig ofte... Jeg tror at jeg måler mer hva de husker, sant. Jeg driver med sånne lekseprøver. For eksempel, så sier jeg: "Du har null poeng – du har ikke lest." Men det kan jo hende at de har lest, men rett og slett ikke forstått. Så jeg tror at vi blander de to termene å forstå og huske. Jeg tror hvis vi setter oss ned for å finne ut hva eleven misforstår, så er ikke jeg så sikker på i det hele tatt at de vet, altså. I min klasse så er det en ekstra lærerinne for en elev med sterk dysleksi. Og det er interessant hva hun forteller, hun jobber med de svakeste, om hvordan de oppfatter ting, ikke sant. Jeg husker en gang vi hadde om Nord-Irland-konflikten, og så hadde hun ikke skjønt hvorfor Irene var i teksten. Det var irene, ikke sant! Men når hun leste hjemme, så leste hun om Irene. Så det er helt utrolig.

TT: Da er det ikke rart at hun ikke husker stoffet når hun ikke forstår det.

KB: Nei, så klart. Eller jeg husker når vi hadde om euro og hun hadde skjønt at de hadde felles mynt. "Men gjaldt det sedler også, da?" Hun trodde at de hadde frank og sånn, men bare felles mynt. Det er helt utrolig. Men da får du jo et kjempeproblem i forhold til oppgaver og sånn. Men det er veldig sjelden at man oppdager det.

TT: Det går på leseforståelse?

KB: Ja, men det er ikke sikkert at man tester dem så mye i samfunnsfag.

EGENKOMPETANSE

TT: Mener du at du har den nødvendige kompetansen for å jobbe med leseopplæringen på ungdomstrinnet?

KB: Nei, det må jeg læres, kurses i.

TT: Hva hadde du ønsket å få vite mer om eller lære mer om?

KB: Kanskje litt mer hvordan... Først hvordan jeg skal teste, på en måte, hvordan jeg skal vite hvem som har problemer. Og hvordan jeg skal på en måte lære, altså, hvordan jeg kan jobbe med det innenfor mitt fag, med leseforståelsen. Hvordan jeg kan finne ut hva de egentlig forstår, for det har jeg for så vidt ikke helt Hvilke virkemidler jeg skal bruke.

TT: Men hvem... hvordan kunne du skaffet deg den kompetansen?

KB: Da må jeg kurses, tror jeg. Noen må fortelle meg det. I hvert fall sette meg litt på rett spor.

TT: Så du mener at rektor burde sende deg på et sånt to-tre dagers eller ukerskurs, eller hvor lang tid det nå måtte ta?

KB: Ja, dagskurs kanskje. Og så kurses litt videre. Jeg tror vi må ha litt teknikk på det. Vi må på en måte lære hvordan disse små tenker, ikke sant, og hvordan de leser.

TT: Tror du det gjelder flere faglærere her?

KB: Ja, det tror jeg gjelder dem alle.

TT: Hva ville du gjort hvis du var rektor her på denne skolen?

KB: Jeg tror jeg ville sett litt på resultatene, og så fortalt ... Utarbeidet et opplegg slik at folk fikk en helhetlig forståelse om hvordan man kan bruke det i sine egne fag. På en måte et helhetlig opplegg sånn som i åttendeklasse at man jobbet litt mer innenfor teamet, at det var det som sto på dagsorden, for det har jeg aldri opplevd at hadde stått på dagsorden her.

TT: Hva er det som står på dagsorden her?

KB: Ja, det står.. rydde søppel. /He-he/ Dette er en skole hvor det går litt sakte. Vi er ikke først ute når det gjelder nye ting, så vi tar det litt etter hvert som det har kommet på andre skoler. Så det er ingen revolusjonerende utvikling her. Det er en veldig god skole, det er ikke det det går på. Men allikevel, det går litt sakte her når det gjelder nytenkning. Og dette er nytenkning, i hvert fall i forhold til nasjonale prøver.

TT: Hva kunne du gjort selv? Hvordan kunne du skaffet deg mer informasjon om leseopplæring?

KB: Jeg kunne sikkert lest noen bøker, lest noen artikler, altså, kommet litt på sporet, fått noen knagger om ting jeg skulle se på en måte.

TT: Har du mer tid igjen til det?

KB: Er det viktig, så finner jeg vel tid til det. En bok kan jeg vel alltid lese.

TT: Kjenner du til noen bøker som omhandler det?

KB: Nei.

TT: Tror du det finnes informasjon om det på nettet?

KB: Vet ikke. Vet ikke helt hvor jeg skulle lete, men det gjør vel sikkert. Finner man ikke alt på nettet? Men jeg synes at hvis jeg skal virkelig bruke det aktivt i faget mitt, som jeg sikkert bør, så må jeg ... Altså, jeg vet ikke helt hvor jeg skulle begynne henne.

TT: Du må få veiledning?

KB: Ja, i hvert fall sånn lite grann om hvordan jeg skal teste... Men jeg kunne selvsagt gått inn og sett på hvordan de nasjonale prøvene er, sett eksempler på hvordan de er utformet i forhold til en tekst de skal teste. Så jeg kunne sikkert fått noen tips der.

TT: Mener du at Kristin Clemet eller departementet kunne gjort noe annerledes?

KB: Altså, jeg synes ikke at det var så ille det som ble gjort. For jeg har hatt nasjonale prøver før, og jeg synes at det er helt greit. Men det har kanskje vært mye surr i forhold til lærerne -om de skal få noen kompensasjon eller sånt. Men i forhold til elevinformasjonen, så synes jeg ikke at det blitt gjort så mye feil. Det er jo noe nytt, og man må protestere og vi må ha kritisk motstand av elevene. Men sånn helt personlig skjønner jeg ikke helt den kritikken. Men siden dette ikke gjaldt mine fag, så har jeg ikke engasjert meg så veldig, men jeg har ikke helt forstått den kritikken. At man skal liksom boikotte det, ser jeg ikke noe poeng i. For det er jo et poeng med det. I hvert fall sånn som jeg kjenner det fra den franske skole, så brukes jo dette aktivt i timene i klassen etterpå for å vite hvor er svakhetene, hvor må vi sette inn ekstra hjelp. Og det er jo grunnen til at vi gjør det. Det er klart at det er litt rart at vi gjør det i tiende og syvende, hvis ikke dette skal følge eleven.

TT: Det er jo meningen at det skal følge eleven.

KB: Ja. For sånn som det er i den franske skolen, så er det vel i andre og femte klasse, og da går de på samme skole fortsatt, og de får bruke det innenfor skolen. Det er klart at hvis jeg får vite i tiendeklasse at han eller hun har problemer, har gjort det veldig dårlig på leseprøven, da er det ikke mye tid igjen. Det er bare noen få uker, og hva skal jeg gjøre nå da? Så det er jo litt synd, da. Så hvis det skal følge eleven og man skal bruke det, så... Men det hadde vært interessant å hatt det i åttende klasse, så kunne vi brukt det gjennom hele ungdomsskolen. Sånn på klassen også, ikke bare enkeltindivider. Jeg tror det ville vært interessant å få resultater klassevis også, i stedet for å få 24 forskjellige profiler, og så skal jeg flette dem sammen.

EVENTUELT

TT: Har du noen andre kommentarer? Noe du har lyst til å si om nasjonale prøver i lesing eller lesekompetanse generelt?

KB: Jeg tror det er veldig fornuftig. Jeg tror det er bra å få tilbakemeldinger om elever. Jeg ser på en elev som har gjort det så veldig dårlig. Jeg ser der at jeg kanskje burde... Kanskje han har gjort det ganske dårlig på skolen generelt. Det er klart vi burde ha visst før det, ikke sant? Og tatt tak i det før om det er et eller annet som ikke er... Det er noe som ikke stemmer helt. Vi har kanskje trodd at hun ikke leser nok. Jeg tror at det er bra. Men vi må få det til rett tidspunkt. Så jeg kan ikke se noe negativt ved dette i det hele tatt. Om det kan bli noen stempling av elevene, vet jeg ikke helt. De må tåle litt tilbakemeldinger og plassering i forhold til andre også, tror jeg. Men jeg tror nok at vi lærere kan bruke det til noe fornuftig. I mange av fagene, så som naturfag, sliter vi også veldig mye. Så akkurat der tror jeg leseforståelse er veldig viktig. Jeg tror ikke samfunnsfag er så... Der tror jeg at de fleste klarer seg på en måte. Men i naturfag er det kjempevanskelig. Der sliter de fælt.

TT: Med begreper?

KB: Ja, det er helt grusomt.

Intervju med SA

Alder: 37

Kjønn: M

Utdannelse: lærerskole med fordyping i geografi og historie.

Når: 1997-1995

Jobbet som lærer i 10 år.

Underviser i: norsk, KRL, samfunnsfag, gym og foto

NPiL

TT: Mener du at det er mulig å måle leseferdigheter?

SA: Ja!

TT: På hvilken måte?

SA: Vi har jo hatt sånne tester som er litt gamle, da. Man har summert antall ord, og så har man liksom regnet ut tiden de har brukt på antall ord, og så har vi fått lesehastighet på det.

TT: Så dere har brukt sånt før?

SA: Ja, vi har brukt dette alltid i åttendeklasse for å måle lesehastighet.

TT: Hva tror du at disse nasjonale prøvene kan måle? Altså, disse nasjonale prøvene i lesing – hva kan de måle?

SA: Nå er det sånn at jeg hadde nasjonale prøver i fjor. Hva de kan måle? Det var tre forskjellige oppgaver som gikk på å reflektere, så gikk det på å tolke, og så gikk det på å forstå. Jeg tenkte jo aldri på om det kunne måle, altså, hvordan det kunne måle lesehastighet. Men det var ganske mye skrift, ganske mye å gå gjennom, sånn at det var veldig mange som ikke ble helt ferdige. Og da tenkte jeg at oppgavene var for omfattende i forhold til den lesehastigheten som de elevene jeg hadde. I hvert fall de middels elevene. De sterke elevene klarte det. Det var faktisk noen sterke elever óg

som ikke klarte det fordi at de ikke forsto helt hva oppgavene dreide seg om. Og så gikk jo lesehastigheten ned. De måtte stoppe opp og tenke og sånn. Men på akkurat den vi hadde, så var det ikke så mye store ting å lese, men det var masse oppgaver.

TT: Mange små tekster med oppgaver?

SA: Ja. Eller små og små.

TT: Hva er det nasjonale prøver i lesing ikke måler, som de ikke klarer å måle?

SA: Ja, godt spørsmål. Jeg vet ikke. Altså, jeg må tenke litt på det. Hva de ikke klarer å måle Det som på en måte irriterte oss ganske mye, det var jo det at oppgavene var lagt opp sånn at de ikke tok opp direkte det som jeg dreiv med på skolen. Men de tok opp det å kunne reflektere, som jeg sa, og det å kunne forstå og kunne tolke. Men ifølge det læreverket og sånne ting vi har, så har ikke vi, på en måte, vært så mye innom sånne, altså, fokusert på hvordan en skal reflektere, og så har vi ikke jobba så mye med det. Vi har selvfølgelig snakket om det, om hvordan en skal tolke og sånn. Så på en måte tok ikke de nasjonale prøver hensyn til det kunnskapsnivået som de hadde, ut fra det som er i L97 eller det læreverket vi hadde. Så det var vel det som på en måte gjorde at ... Det var en feil, synes jeg.

TT: Hvordan forstår du resultatene? Du fikk ut noen resultater i fjor?

SA: Jeg forsto det sånn at de som var flinke, de gjorde det stort sett bra. Men noen av de flinke, som jeg så hadde lav lesehastighet, de scora ikke så høyt som de burde gjort i forhold til deres kapasitet og potensial. Og de svake ble enda svakere – dette skjønnte de i hvert fall ikke!

TT: Fikk du ut noen profil på hele klassen?

SA: Ja, eller de som hadde det. Det var vel 25 av 28 som hadde det, resten var syke faktisk den dagen.

TT: Med vilje, eller?

SA: Nei, det tror jeg ikke. Jeg tror det var noe reisefravær og litt forskjellig.

TT: Hva sa den profilen til deg når du fikk den på de 25 elevene. Hva sa den til deg?

SA: Jeg har jo makulert alt jeg hadde. Jeg førte det jo inn da på datamaskinen, eller på nettet. Men det ble ikke brukt, fordi at det var... Det var faktisk to av norsklærerne, av seks norsklærere, som hadde kastet alt. Med vilje eller ikke, det vet jeg ikke. /He-he./ Og dermed ble ikke dette tatt med i den oppsummeringen som kom

i avisen. Vår skole ble ikke tatt med. Men hva den profilen sa meg? Sånn som jeg husker, så er det jo det at det som jeg har sagt før óg at de flinke, de klarer å reflektere og de husket at vi hadde snakket om det, selv om det var lite. De klarer å tolke og klarer å forstå. Mens noen av de flinke, som jeg sa, de som hadde lav lesehastighet, de kunne det, men de kom ikke gjennom. Men de middels flinke og de svake, de skjønnte ikke helt oppgavene.

TT: Men profilene eller de resultatene du fikk på de enkeltelevne, ga de deg noe nytt? Ga de deg noe mer informasjon enn det du visste allerede fra før av?

SA: De ga meg den informasjonen som jeg sa om lesehastighet at noen av de flinke hadde veldig lav lesehastighet, men de scora høyt på det de hadde gjort. Men det kunne jeg nesten allerede ha sagt hvem som ville havne på topp på resultatet ut fra det jeg hadde på dem fra før. Så det var ikke sånn kjempeoverraskelse.

TT: Hva gjorde du med resultatene? Brukte du dem til noe?

SA: Nei, ingenting. Hadde ikke tid. Altså, det var rett oppi eksamen, dette her.

TT: Hvilket tidspunkt var det på året? I april - mai, eller?

SA: Ja, var det ikke det? Jeg tror det var i april.

TT: Helt mot slutten av..

SA: Helt mot slutten av tiendeklasse. Hadde masse annet å gjøre, sant. Kanskje mars, men du skal ha tentamen etter det. I alle fag. Eller prøver, da. Og så kom eksamen, og så var du ferdig. Så jeg kunne ikke bruke det på å veilede elever videre. Men hadde jeg hatt dem i niende, eller åttende for den saks skyld, så tror jeg at jeg hadde gått tilbake og sett hele tiden: "Her er det framgang!", ikke sant. Så det kom altfor sent. Men kanskje videregående kan bruke det?

TT: Det er vel meningen at resultatene skal følge eleven, slik at de nye lærerne skal få tilgang til dem.

SA: Men så tenker jeg sånn at det hadde vært mye bedre om det var den læreren som hadde klassen på det tidspunktet og skulle ha dem videre ... For de skifter jo masse lærere på gymnaset. De har ikke klassestyrere.

TT: Hadde du ønsket å ha den prøven i åttende?

SA: Ja, jeg hadde det. For da kunne jeg brukt dette mye mer. Sett på hvis jeg så forskjellige ting, sant.

TT: Når du overtok klassen i åttende, hadde det vært greit å ha de profilene fra syvendeklasse da, for eksempel?

SA: Ja. Og så tatt nye i åttende. Og så sammenlignet: ”Ja, denne eleven har jo faktisk hatt nedgang eller oppgang i forhold til da.”

TT: Men du vil kjøre de testene selv? For det er jo lagt opp sånn at de profilene fra syvende klasse skal følge elevene. Så når du overtar en klasse, skal du kunne lese av de profilene. Men du vil helst ta de selv i åttende, eller synes du det er greit å få de tallene fra syvende?

SA: Ja. Nei, ja. Kunne fått dem derfra, men jeg vil... Ja, så at du selv får dem fra syvendeklasse, og så at du har dem ett år og så kanskje en ny test i niende, da. Sånn at du da kan se framgang eller nedgang. Men at du har muligheten for å jobbe med å forbedre ting på ungdomsskolen, at en ikke sender dem fra seg. Men jeg ser jo det for så vidt i de nasjonale prøver fra syvende klasse, da.

TT: Har du en åttendeklasse nå?

SA: Ja. Jeg har ikke sett noe...

TT: Men de hadde det ikke i syvende klasse i fjor.

SA: Nei, det var bare fjerde.

TT: Kunne du tenke deg å bruke dem til karakter eller elevsamtaler, veiledning, konferanser, planlegging eller årsplaner eller noe slikt?

SA: Kunne gjerne ha brukt til det hvis det var sånn på en måte læreverket var lagt opp. Det læreverket vi har, det er jo ikke lagt opp direkte på det å reflektere. Fått et nyere læreverk som var lagt opp litt mer hensiktsmessig i forhold til de oppgavene som ble gitt i nasjonale prøver. Men nå er det liksom litt...

TT: Det er jo en tverrfaglig ferdighet. Det går ikke an å si at det er ren norskfagskarakter.

SA: Ja, jeg er enig, men det kunne kanskje vært... Det å reflektere, det kunne vært et eget kapittel i norsk, for eksempel. Sånn at en jobbet litt mer med det. Og samme med det å tolke. Nå kommer det liksom bare litt inni rundt omkring.

TT: Disse nasjonale prøvene du hadde i fjor, har de ført til noen endringer i din måte å se på leseferdigheter på?

SA: Nei.

TT: Ikke noen aha-opplevelser?

SA: Nei, altså det kunne jo... Allting skjedde jo så fort. Og i og med at de kom rett før du skulle ha eksamener og sånne ting, så du la det jo bare vekk, du tenkte ikke mer på det, og du satte fokus kun mot eksamen. Og så skulle du begynne med ny åttendeklasse neste år. Så spurte jeg: "Hva skal jeg gjøre med dette her?" Må holde på det litt. Og så fikk vi beskjed om å føre dette inn på PC, og så bare makulerte vi det.

TT: Men selve faktumet at det er nasjonale prøver i lesing og at de måler de tre kompetanseområdene, har det ført til at du ser på undervisningen i lesing og leseferdigheter på en annen måte?

SA: Ikke ennå. Men det kan være at de gjør det. Nå er det jo litt sånn at jeg kjører ikke så mye på leseferdigheter, direkte undervisning på leseferdighet. Det er mye annet som jeg legger vekt på. Men i forhold til leseferdigheter, så har vi jo denne testen i åttende. Med denne lesetesten så måler vi jo leseferdigheten. Som nå i åttende, nå har de lest tre bøker selv hjemme over noen uker. Altså én bok på en måned eller halvannen. Og så skriver de en bokanmeldelse, og så framfører de den. Og hvis vi kjører den samme testen i niende, som vi hadde i åttende, så kan det være at jeg ser en forskjell. Men jeg jobber ikke noe mer med leseferdigheter enn det da. Hvis det kommer noen kjempegode opplegg på leseferdighet, så...

TT: Så det faktumet at du hadde den prøven i fjor, har ikke gjort at du har lagt om årsplaner i år, eller forandret din måte å undervise på?

SA: Nei, jeg tror det er for tidlig. Altså, neste gang jeg har nasjonale prøver, kanskje det får meg til å tenke mer. Men jeg føler at det er sånn at en ikke vet helt hvordan en skal lage disse prøvene, og så er det mye dårlige tilbakemeldinger i forhold til hva innholdet er i disse nasjonale prøvene. Så har en ikke tenkt så mye på det da, sant. I hvert fall ikke jeg.

TT: Hvilken informasjon har du fått om bruken av disse resultatene? Og av hvem?

SA: [?]

TT: Du ble pålagt å ha disse nasjonale prøvene. Var det noen som informerte om hva man skulle gjøre, hva man skulle bruke disse resultatene til? Hva skulle du med disse tallene? Annet enn å skrive dem inn på PC.

SA: Nei, de sa jo at... Jeg forsto det sånn at en skulle prøve å få en mest mulig rettferdig vurdering, at en skulle måle alle elevene på en måte likt. Og så ble det sagt at visse brukte disse prøvene til å sette karakter. Hvis alle gjorde sånn, så ville en fått en rettferdig vurdering av alle elever på ungdomsskolen i Norge. I stedet for at det bare er én lærer i en klasse. Og han kan ha sin måte å vurdere på. Mens en annen lærer i en annen klasse kan ha sin måte å vurdere på. Og det kan jo skille en karakter ut fra hvilken lærer du har. Så jeg ville gjerne hatt sånne prøver som gikk på karakterer som alle i Norge hadde. Det er jo sånne normerte prøver, kanskje, samme type kanskje. At du kunne bruke de nasjonale liksom óg. Og det hadde vært veldig rettferdig.

TT: Men var det noen som fortalte deg hva du skulle gjøre med disse resultatene, annet enn å måle elevene, som et pedagogisk verktøy på en måte?

SA: Nei. Det ble sagt at det skulle utarbeides en profil som skulle sendes videre til UDIR-området.

TT: Den profilen skulle bare være en profil?

SA: Profilen skulle bare være der det var det skjemaet vi førte inn.

TT: Men å bruke...

SA: Joda, joda. De sa det at i den profilen så kunne man se hvor en hadde svakheter og hvor en var flink, sant. Det ble sagt det. De gjorde det.

TT: Hvem var det?

SA: Hvem som sa det?

TT: Ja, var det noen eksterne...

SA: Et kurs, ja, det var det óg. Vi var på kurs, og da ble det sagt. Men det hadde blitt sagt før óg, av rektor her på skolen.

TT: Har skolen deres eller teamet ditt drøftet dette hvordan man kan bruke disse nasjonale prøvene i lesing?

SA: Ja, vi gjorde det, men det er lenge siden det. Eller ... Vi diskuterte vel ikke hvordan vi kunne bruke dem i lesing. Vi diskuterte bare rent generelt nasjonale prøver. Og de fleste av oss var oppgitt den gangen. /He-he/

TT: Ikke nå?

SA: Ja, nå har ikke jeg hatt dem nå, men jeg hører at de er ganske oppgitt, de som har dem nå, eller har hatt dem nå.

LESEKOMPETANSE

TT: Hva mener du er god lesekompetanse?

SA: Mh... Det må jo bli at en kan lese, at en kan lese høyt og klart, og rimelig raskt. At vi ikke har for mange sånne stopp der en tviler over hvilket ord som kommer, men at man har en god flyt i det. Det ser jeg på som god lesing.

TT: /.../

SA: Tenker du på forståelse óg, eller? Eller å lese reint?

TT: Hva tenker du?

SA: Nei, altså, ja, altså, som en underdel av det blir det at en i tillegg forstår teksten, og klarer liksom på en måte å ha noen tanker mens en leser. Og kan for eksempel tenke tilbake på den en har lest tidligere hvis det er sånne henvisninger tilbake. Og at en da til slutt kan gjengi teksten sånn stikkordmessig.

TT: Hvem bør ha ansvaret for den viderekomne leseopplæringen?

SA: Den videregående?

TT: Ja, den man driver med på ungdomsskolen for eksempel.

SA: Hvem som bør ha ansvar for det ... Kanskje kunne det vært en person som hadde ansvaret for det. At det en måte hele tiden fikk litt sånn input fra dem som hadde veldig mye kompetanse på lese...

TT: Sånn leselærer på en måte?

SA: Ja, på en måte. Det kunne jeg tenke meg, men det er jo dette med ressurser, da /he-he/... Men jeg kunne tenkt meg at det var en øvet person som var innom og var oppdatert hele tiden på dette her.

TT: I statene har de egne leselærere. Og på Lysejordet skole i Oslo for eksempel skal de ha en egen lærer som skal dra i gang ulike leseprosjekter på de ulike trinnene.

SA: Kjempebra, men da er det en person som drar og setter i gang, som er en sånn igangsetter. Men nå er det liksom mer opp til oss selv: "Vil vi?", sant. "Nei, vi har så mye annet å gjøre." Og så blir det ikke såne spesielle opplegg.

TT: Hvilken rolle har faglærere og hjemmene i leseopplæringen? Jeg tenker på den viderekomne leseopplæringen som foregår på ungdomsskolen.

SA: Mener du faglærere og hjemmet?

TT: Altså, faglærere for eksempel, har de noe ansvar for å få elevene til å bli flinke til å lese?

SA: Altså, vi tenker jo sånn at det er norsklæreren som har det ansvaret. Han er jo faglærer. Tenker du kanskje de andre faglærere? Jeg ser ikke at de har noen rolle der nå. Det har læreren i norsk. Men de bør ha, for vi leser jo i alle fag.

TT: Hva med foreldre? Hvilken rolle burde de ha her?

SA: De burde ha en sånn oppbackingsrolle, der de på en måte tilrettela litt for lesing hjemme. I ung alder, så hadde vi alltid noen små bøker tilgjengelige. Og så bygde vi opp med litt mer avanserte. Og hele tiden motivere til lesing. Jeg ser jo veldig godt det at når det gjelder å skrive, de som leser mye bøker, de er mye flinkere til å skrive tekster enn de som aldri leser. De har et mye større fantasibilde. De sliter veldig sjelden med å kunne skrive en tekst. Altså det å lese mye det går på å bli flink til å skrive og utforme tekster.

TT: Hvordan jobber du med å fremme leseforståelse hos dine elever? Hvilke aktiviteter bruker du?

SA: /He-he/

TT: Det finnes sikkert hundrevis av ting man kanskje ikke er klar over...

SA: Ja, det er akkurat det jeg tenker.

TT: Men vil du klare å ramse opp noen?

SA: OK, altså, å fremme leseforståelse – vi leser veldig ofte høyt i klassen. Og da er det sånn at jeg stopper dem av og til, og så forteller jeg en del rundt et ord eller rundt en situasjon for at de skal forstå det. Det er en metode som jeg bruker. En annen metode som jeg bruker er at de skriver stikkord. Og veldig mange ganger skriver vi stikkordene sammen. Altså, vi leser, så stopper vi opp ved et ord eller et uttrykk, og så sier vi: ”Er dette et godt stikkord” Og så spør jeg: ”Hvorfor er det et godt stikkord?” Og så forteller de hvorfor det er et godt stikkord. Så kommer hele tiden klassen med input som skrives på tavla, av stikkord, men de må forklare hvorfor det er et godt stikkord og sånn. Og da tenker jeg at da får de jo óg en slags forståelse for det de leser hele tiden. Det er veldig tidkrevende prosess, sånn at vi gjør det ikke så ofte, men vi gjør det av og til. Hvis klassen føler at dette var vanskelig stoff, at nå må vi gjøre noe sånt som det. /.../

Ja, og så er det jo dette jeg sa at de skal lese bøker og fortelle om boka. Det er jo på en måte forståelse av det de har lest. /.../ Det er vel det jeg gjør.

TT: Hva med å lage sammendrag? Det gjør dere vel sikkert?

SA: Ja, men vi har brukt mye mer stikkord enn å lage sammendrag. Vi lager veldig lite sammendrag. Vi burde kanskje gjort det mer, men. Det er det med tids...

TT: Det er jo bare én ting man kan gjøre.

SA: Ja, én ting. Nei, vi gjør ikke det.

TT: Hva med tankekart?

SA: Ja, tankekart har vi faktisk vært innom her på skolen óg, men jeg har heller ikke gjort det. Jeg er mer på stikkord. Jeg må prioritere i forhold til tid. Men jeg ser at tankekart kan bli bra, så det er mulig at jeg begynner med det.

EGENKOMPETANSE

TT: Mener du at du har den nødvendige kompetansen for å jobbe med den viderekomne leseopplæringen hos dine elever?

SA: På lærerskolen, på allmennfaglig lærerskole hadde vi en del kursing på eller kursrekker på det. Eller en del, vi hadde noe. Men oppfølgingen av den burde vært

bedre. Fordi nå underviser du jo i mange fag, du har liksom mange jern i ilden hele tiden. Du klarer ikke holde fokus på én ting, og ting forsvinner. Jeg føler at en jevnlig oppdatering hele tiden burde vært der i form av kursrekker og sånt. Kanskje alle norsklærere her på XX burde bli sent på sånne kurs om leseferdigheter. Det burde vært obligatorisk, ikke valgfritt.

TT: Altså etterutdanning?

SA: Ja, og jevnlig. Og obligatorisk, for ellers så tenker man: ”Jeg har ikke tid nå, så jeg melder meg ikke på nå.” Men det går jo selvfølgelig igjen på økonomi, at vi ikke har penger å sette inn. Men det hadde jeg vært veldig klar for.

TT: Hva hadde du ønsket å lære og få vite mer om når det gjelder leseopplæringen?

SA: Det er veldig vanskelig å sette finger på, men én ting som jeg kunne tenke meg å få vite, var hvordan en på en måte skal øke leseferdigheten, altså helt konkret eksempler på hvordan det skal gjøres. Hva er gode ting å gjøre, hva er dårlige ting å gjøre, hva fungerer bra, hva fungerer ikke fullt bra? Altså sånne ting.

TT: Konkrete metodiske..

SA: Ja, det er jo metodikk – hva vi gjør.

TT: Hvordan tror du man burde organisert det? Du nevnte det med obligatoriske etterutdanningstilbud.

SA: Det må jo bli det at skolen har planleggingsdager. Og sånn som vi har óg, men at sånn som det er med planleggingsdagene her på skolen, så er det så mye sånne svadakurs, kurs som ikke er interessante. Til slutt så må du bare gå på ett. Hvis du er heldig, så kan du lure deg vekk ved å si at man må gjøre noe her på skolen for skolens fordel. Så det burde være mye mer.

TT: Hvis du var rektor her på skolen, hvordan ville du organisert det? Hvordan ville du økt kompetansen hos lærerne?

SA: På skolen her? Vi kunne forsket rundt leseferdighet. Det trengte ikke bare være norsklærere som gikk på det, men i starten kanskje. Og så kunne vi kanskje spurt naturfagslærerne hva de ønsket å få mer kompetanse i. Og så kunne de sagt det og det og det. Og så kunne en få tak i en foreleser som kunne forelest og økt kompetanse på det som de var interessert i. At en spurte litt rundt om kring i stedet for at en bare satte opp noen alternativer. Men kanskje at en gikk fra skole til skole. Men det blir jo dyrt.

TT: Hva med utdanningsetaten eller skolesjefen? Hva burde de gjort?

SA: Ja, de gjør jo veldig mye. Kanskje de kunne pålagt, altså at de kunne...

TT: Ønsker du å få flere ting pålagt?

SA: Nei, men de kunne pålagt kursing innen den tiden som vi har. Men det har de kanskje gjort, jeg vet ikke helt. Jeg vet ikke. For meg er de så fjernt vekke. Jeg tenker ikke så mye på dem. Jeg tenker på Kristin Clemet. /He-he/

TT: Hva tenker du?

SA: Hva jeg tenker da? Jeg tenker at hun er en politiker som skal gjøre mest mulig forandringer i norsk skole før hun kanskje ikke får ny valgperiode, sånn at de som kommer etter, må følge opp på det. Sånn tenker jeg på henne. Så jeg tenker at det er mye hastverksarbeid, som er lite gjennomtenkt. Det tenker jeg. Så jeg irriterer meg veldig mye over henne. /He-he/

TT: Hva kunne du selv gjort? Hvor eller hvordan kunne du skaffet deg mer kompetanse på området?

SA: Jo, jeg kunne jo selv søkt på de kursene som henger på veggen, og gått på dem. Men da må du først innom rektor, og så må du spørre: "Er det penger? Jeg ser det koster 3000 for det kurset og det er i Haugesund. Da må jeg fly, og så må jeg bo på hotell." "Nei, det går ikke," sier han da. Av og til er det kurs i nærområdet óg, men da er det sånn at ... For det første må du ta deg fri hvis kurset går over én dag eller to dager. Og så skal du ha vikar. Som regel når skjer det veldig lite fornuftig i en klasse når du har vikar. Så de henger etter. Så med en gang du kommer tilbake, må du ta det som vikaren skulle ta, selv en gang til. Da er det sånn at da gidder ikke jeg. En annen ting er det at du ofte må gå alene. De kan ikke sende to eller tre lærere på kurs, men du må gå alene. Og da tenker jeg nei. Og jeg er ikke kjent her i området selv om jeg har bodd her i fem år. Men jeg kunne heller lagt opp at noen kunne gått ut, ikke bare én. Men det er på grunn av økonomi, ikke sant.

TT: Det er et stadig tilbakevendende problem det med ressurser. Er det andre kommentarer du har når det gjelder nasjonale prøver i lesing?

SA: Nei jeg føler jeg har sagt veldig mye nå. Jeg har ikke det. Altså, jeg synes selve opplegget med nasjonale prøver er bra, men at det må være mer hensiktsmessig i forhold til det som en driver med på skolen nå. På en måte så føler jeg at det ikke har

rot i virkeligheten, i hvert fall den gangen jeg gjorde det. Det kom veldig sånn overraskende på oss, de oppgavene som var. Og dermed ble kanskje ikke resultatene så bra heller.

Intervju med SB

Kjønn: M

Alder. 37

Utdanningsbakgrunn: lærerhøyskole 1991 – 1995, adjunkt m/ 4 ¾ år

Fag i utdannelsen: årsheter i ped, norsk, eng.

Jobbet som lærer: 10 år

Underviser i: (10.klasse) norsk, engelsk, samfunnsfag, gym

NPiL

TT: Mener du at det er mulig å måle leseferdigheter i det hele tatt?

SB: Ja, det vil jeg si.

TT: På hvilken måte?

SB: Jeg synes for så vidt at de nasjonale prøvene i lesing viser en del ting som vi kanskje ikke hadde vært så bevisste på. Men det ligger jo i læreplanen fra før disse områdene – evnen til å finne, hente ut informasjon, det å forstå innholdet i en tekst, det å reflektere og vurdere innholdet i en tekst.

TT: Har du målt leseferdigheter før?

SB: Ikke noe annet enn disse Carlsten-testene.

TT: Hvorfor gjorde du det da? Var det for å finne ut hvor klassen lå, eller var det spesielle elever som ...

SB: Det var gjerne for å avsløre om det var noe riv ruskende galt med noen elever i forhold til lesehastighet og sånne ting.

TT: Var den påbudt på deres skole?

SB: I en periode gjorde alle Carlsten-testen, i hvert fall i åttendeklasse. Da hadde man kanskje ikke all verdens informasjon sånn i overgangen mellom barneskole og ungdomsskole.

TT: Hva tror du at de nasjonale prøvene i lesing måler eller kan måle?

SB: Det blir på en måte de samme tingene som jeg var inne på - sånne som egentlig er disse tre hovedområdene.

TT: Hva tror du nasjonale prøver i lesing ikke kan måle når det gjelder leseferdigheter?

SB: I min klasse, så... Altså, det slo meg for så vidt at denne kan kanskje si en del om lesehastighet. Men alle ble jo ferdige. Det var ingen som hadde problemer med tidspress. Sånn tenkte jeg, for jeg har hatt disse Carlsten-testene og sett at: "Åja, han kom ikke lenger enn dit", eller "Hun kom ikke lenger enn dit."

TT: Så liksom lesehastigheten får du ikke noe greie på gjennom disse [nasjonale] testene?

SB: I hvert fall ikke i den klassen jeg er i nå. Jeg så ikke noen klare tegn på at det var elever som mangla mye av oppgavene. Men alt var for så vidt ikke riktig, så det kan jo være at man har rushet gjennom, ikke sant. Så til en viss grad, ja.

TT: Hvordan forstår du resultatene? Du har jo fått resultatene nå, du har fått ut noen tall. Kaller du dem for profiler, eller sier du bare resultater?

SB: Nei, altså, jeg har kalt dem for resultater innenfor disse områdene, så langt ikke profiler, for så vidt.

TT: Men hva sier disse resultatene til deg, sånn om en klasse som helhet?

SB: De sier vel at det ser relativt bra ut i den gruppa jeg har nå. De sier også noe om den enkelte elev og kanskje noe om svake og sterke sider innenfor disse områdene. Og det kan nok være styrende i forhold til undervisning: "Her trykker skoen, her bør vedkommende kanskje få ekstra oppgaver og bli mer kjent med denne teksttypen eller dette området." Men da er det på en måte litt sent - i februar-mars i tiendeklasse - å sette inn... Men klart, dette skal jo videre over til videregående skole også. Så jeg forstår hensikten med det.

TT: Hadde du ønsket å ha de resultatene for klassen og elevene dine når du overtok klassen i åttende?

SB: Det hadde vært veldig fint, tror jeg, i forhold til akkurat denne typen prøver.

TT: Hva skal du bruke dem til? Eller hva skal du gjøre med resultatene? Skal du bruke dem til karakterer, til samtaler, til elevsamtaler, konferanser, eller årsplaner eller annen planlegging?

SB: Jeg bruker dem på konferanser, forteller litt om resultatet. Og det vil også være noe justerende i forhold til karakterer, på det muntlige, for så vidt, i norsk.

TT: Hva synes elevene om det?

SB: De synes det er greit. Det var ingen store protester mot disse prøvene, selv om de kanskje uttrykte en viss grad av aggresjon, både på lærersiden og elevsiden. Men vi diskuterte det og ble enige om at dette får vi gjøre det beste ut av.

TT: Det var ingen som boikottet?

SB: Ingen i denne klassen i hvert fall.

TT: Har de nasjonale prøvene i lesing ført til noen endringer i måten du ser på leseferdigheter og leseopplæring på?

SB: Ikke sånn på nåværende tidspunkt, tror jeg. Jeg føler at det er mye positivt ved den prøven. Jeg ble positivt overrasket over leseprøven. Det gjorde jeg. Men jeg vil at dette helst kom inn i grunnleggende planer, sånn at man vet i større grad hva man blir målt i. Det gjelder ikke bare på lærersiden, det gjelder også overfor elever selvfølgelig. Så at man måler noe som ligger nedfelt i en læreplan, og ikke noe som kommer som kastet på en. Det blir litt som å ha trent på langdistanse, og så skal man plutselig bli målt på 60 meters sprint.

TT: Tror du at disse prøvene har eller kommer til å føre til noen endringer i din undervisningspraksis?

SB: Jeg kommer nok, forhåpentligvis, til å bli mer bevisst på dette med leseferdigheter, også knytta opp mot det som også er i vinden i forhold til læringsstrategier. Jeg mener at de tingene henger ganske mye sammen.

TT: Vet du om noe konkret som du kommer til å gjøre annerledes, eller noe nytt?

SB: Mh... Kommer nok kanskje til å samtale mer med elever både før og etter lesing. Sånn: "Hvilke metoder, strategier brukte du nå? Hva medførte det? Hva var konsekvensen av det valget du tok der?" Altså, større grad av bevissthet rundt hva det er som foregår når vi lærer ting. Også i forhold til å måtte komme gjennom et pensum. Altså, mye mer fokus på hva som skjer i den prosessen når vi lærer noe. Det var kanskje ikke så veldig konkret, men...

TT: Hvilken informasjon har du fått om bruken av disse prøvene eller resultatene fra disse prøvene?

SB: Jeg har vært på et kurs for lærere i forkant av prøvene.

TT: Var det kurset holdt av såkalte ekspertvurderere?

SB: Ja, det var for så vidt eksternvurdere, men det var jo vanlige lærere som hadde fått noe mer kurs. Så det, eksperter og eksperter, fru Blom!

TT: De vil ikke kalle seg det heller.

SB: Eksternvurdere, kanskje.

TT: Var det noen andre som har informert deg om hva man kan gjøre med disse resultatene?

SB: For så vidt ikke. Men nå kjenner jeg jo til at Utdanningsdirektoratet har mye liggende ute på nettet. Man har stadig blitt henvist dit, og det er enormt mye dokumenter og informasjon som... OK, det er tilgjengelig, men det har ikke blitt til så mye at jeg hadde vært inne der og lest og innhentet informasjon. Men det er klart at dette er nytt, og dermed blir man kanskje flinkere til sånt hvis det blir lagt mer vekt på dette og det kommer inn i læreplaner og sånn.

TT: Har skolen eller teamet drøftet bruken av disse resultatene?

SB: Ikke mye. Vi har jo snakket en del om nasjonale prøver.

TT: Offisielt eller uoffisielt?

SB: Ja, positive og negative sider ved dem. Det har vært noen harde diskusjoner. Men vi har ikke snakket så mye om bruken av dem.

TT: Det er mer om om man skal det eller ikke?

SB: Ja, mer i denne stilen. Og hva, hvilke sider ved dem er positive og hvilke sider er negative. Jeg har vel litt problemer med å forstå poenget med at dette skal offentliggjøres, blant annet. Uten at jeg tror vi er spesielt redde for at noen vil se på vår skole som dårligere enn andre, for jeg tror vi har hatt brukbare resultater.

LESEKOMPETANSE

TT: Hva mener du er god lesekompetanse?

SB: /he-he/ Ja, nei, igjen så kommer vi inn på disse områdene, det blir litt å gjenta meg selv. Det å kunne hente ut informasjon av teks, det å forstå hva man leser, evnen til å kontrollere hva man har forstått, det å være litt målretta, stille spørsmål til teksten, bruke spørreord – altså, hva, hvor, hvem, når, hvorfor. Det å være bevisst på hva man gjør før og etter at man har lest noe. Men det er for så vidt ikke noe nytt det. Man starter jo ofte et nytt tema med en samtale: ”Hva vet dere fra før om dette her? Hva tror dere at dere kommer til å lære?” Og så i etterkant av temaet blir det oppsummert: ”Hva er det vi har lært nå?” Det å være litt bevisst på hvilke valg man gjør. Det går litt på læringsstrategier.

TT: Er det noen forskjell mellom læringsstrategier og lesestrategier?

SB: De går vel i hverandre i mange sammenhenger. Og det er veldig positivt med fokus på disse tingene, synes jeg. Jeg må si det at kanskje man tidligere har vært litt for lite bevisst på det, vært for mye opptatt av fag og faginnhold og pensum og sånne ting. Mens det grunnleggende, grunnmuren på en måte, har vært litt skjør, kanskje.

TT: Synes du at barneskolen har gjort en god jobb når elevene kommer hit?

SB: Nå har jeg jobbet i begge skoleslag, så jeg sitter på en måte i glasshus. Men jeg føler vel at i de klassene jeg har overtatt her, der har det vært veldig stor forskjell på elevene, for de kommer fra tre forskjellige barneskoler. Jeg har opplevd en forskjell i hvor sterk grunnmuren har vært. Så det at dette blir mer fokus på lengre ned i grunnskolen, tror jeg er veldig positivt. Kall det gjerne studiekompetanse, altså, men å terpe på sånt allerede godt ned i barneskolen, tror jeg er veldig positivt.

TT: Hvem synes du bør ha ansvaret for den videregående leseopplæringen?

SB: Tenker du nå innenfor skolen?

TT: Nja, norsklæreren, faglæreren eller foreldre. Hvem er det sitt ansvar?

SB: Alle i et samarbeid. Men det er klart at norsklæreren peker seg for så vidt litt ut her. Men innenfor disse ulike teksttypene, så er det også andre faglærere definitivt inne i bildet. Mattelærer, natur- og miljølærer, som har alle disse, for å si, ikke sammenhengende tekstene. Det gjelder jo samfunnsfagslærere og sånt også, for tabeller og grafer og alle mulige ting kommer inn i alle fag.

TT: Har du brukt tid i norskfaget på å lære å lese av tabeller for eksempel?

SB: I liten grad. I relativt liten grad. Men i kombinasjonen med det å være samfunnsfagslærer også, så møter du jo mange tabeller. Og der er det jo gjerne mye oppgaver knyttet til også. Så elevene har jo møtt disse tekstene opp gjennom... Men kanskje være enda mer bevisst på det. Tanken har ikke slått meg at folk faktisk i samfunnet i dag har problemer med å lese togtabeller. Da blir det litt corny at vi skal lese skuespill av Henrik Ibsen, når folk virkelig ikke greier å finne ut når toget til Oslo går. Det er for så vidt en overdrivelse, men at noen har problemer med det, er det ingen tvil om.

TT: Hvordan jobber du og hvilke aktiviteter bruker du for å fremme leseforståelse hos dine elever? Altså, mer konkrete ting og aktiviteter du driver og har drevet med.

SB: Eh... Ja, hvor skal man begynne henne? Vi har mye dialog eller samtale i klassen. Det har vi. Altså, forut for at man jobber med stoff. Elever leser stille for seg selv. De leser for hverandre. Jeg er kanskje litt gammeldags – vi leser en god del høyt i klassen, altså, én og én. Det kan være at man leser samtidig som man hører på tekst på CD for eksempel. Jeg prøver gjennom arbeidsplaner på en måte å variere de tingene man skal gjøre i etterkant av at man har lest. Enten det er knyttet til oppgaver i boka eller ting som jeg lager. Variasjon tror jeg er viktig. I det hele tatt det å spore elevene inn på, og ha en sånn veldig spørrende holdning til det man driver med hele tiden.

TT: Synes du at du når frem hos elevene?

SB: Nei, ikke hos alle til enhver tid. Det gjør jeg ikke. Men gjennom variasjon håper man jo å treffe blink hos de fleste over en tre års periode, sånn at de fleste sitter igjen med noen strategier som fungerer for dem. Det kan ofte være ganske individuelt.

TT: Dere bruker altså sånne notatteknikker der elevene tar notater i samfunnsfag for eksempel. Hvordan har elevene lært det?

SB: Der har vi brukt mange forskjellige varianter. Altså stikkord underveis mens man leser. Det å lage små sammendrag etter at man har lest. Det å lage spørsmål til teksten, som man kanskje da bytter med en annen elev. Det å snakke med en annen elev om innholdet.

TT: Hvordan har dine elever lært å skrive ned stikkord?

SB: Godt spørsmål. Vi har for så vidt trent på det, men vi har ikke lagt sånne sterke føringer. Jeg synes det engelske uttrykket ”key words” er bedre. Altså: ”Hvilke ord i teksten her er det viktig å ha med? Hva er det som gjør at du i etterkant kan sitte bare med stikkordene og gjenfortelle hovedinnholdet i det du har lest?”

TT: Når du jobbet i barneskole, lærte du elevene å ta stikkord da?

SB: Ja, det tror jeg definitivt. Det har vært et område som sikkert er inni læreverkene som jeg har brukt, men kanskje ikke veldig fokusert.

TT: Og sammendrag for eksempel, hvordan har de lært det? Har du hatt sånn eksplisitt undervisning om hvordan lage sammendrag, hvordan skrive sammendrag?

SB: Nei, ikke noe sånn eksplisitt. Altså: ”Ta tak i hovedinnholdet. Prøv å bruke dine egne ord på å gjenfortelle innholdet på en kort og konsis måte. Skriv gjerne ned spørsmål, ting du lurer på, som du vil ha forklart.”

EGENKOMPETANSE

TT: Mener du at du har den nødvendige kompetansen for å jobbe med den videregående leseopplæringen?

SB: Jeg skulle gjerne hatt mer, særlig i forhold til akkurat disse områdene her - lesekompetanse, læringsstrategier. Men det er jo tydelig at det nå er i vinden på en måte. Nå skoles enkelte av våre norsklærere som igjen skal kurse oss ytterligere på dette her.

TT: Men hvor lærte du om lesestrategier og leseopplæring?

SB: Små drypp i utdanninga på lærerhøgskolen. Men det ble ikke veldig fokusert.

Dette norskfaget er egentlig enormt om man skulle innom alle disse fagområdene. Det som kanskje er grunnmuren igjen, det ble for lite fokusert. Så bevissthet omkring det er smart. Det er nødvendig.

TT: Hva mener du at skolen eller utdanningsetaten eller hvem det nå måtte være, burde gjøre for å forbedre leseferdigheter på ungdomsskolen? Altså hva synes du? Hvis du var Kristin Clemet, hva ville du ha gjort? Med lærere, med læreplaner, med lærerutdannelsen?

SB: Nei, det må definitivt sterkere inn i lærerutdanninga. Og det gjelder jo for så vidt ikke bare høyskolene men også universiteter. Mer fokus på å lære å lære. Det er viktigere enn alle mulige faglige mål ellers, innholdsmessig.

TT: Hvis du var rektor her på skolen, hva ville du gjort?

SB: Da ville jeg for så vidt gjort som rektor her har gjort - tatt tak i det og sagt at dette er et fokusområde, nå i nærmeste fremtid; fokusert på læringsstrategier, lesekompetanse.

TT: Kunne rektor satt av mer tid til kursing?

SB: Ja, det er alltid spørsmål om tid og ikke minst ressurser. Det er det som er problemet. Så det man har gjort foreløpig, er som sagt å utdanne, skolere noen få lærere som da vil videreføre dette til resten av personalet. Så, over tid vil det nok bli bedre.

TT: Dere jobber i team, regner jeg med. Hva synes faglærere om disse prøvene? Er de engasjerte? Er de med og snakker om bruken av disse resultatene? Har de fått vite resultatene?

SB: De kjenner bare delvis til resultatene. Nå har jo jeg relativt mange fag i min gruppe, og så har jeg natur- og miljølærer og matematikklærer som jeg samarbeider med. De har hatt prøvene nå like før påske. Nei, det er ikke noe stort samarbeid. Det er ikke tette skott, men visse skott imellom fagene. I forhold til skriveprøven i norsk, så var det jo litt debatt omkring hvorvidt det var natur- og miljøfaglæreren som burde rette den ene oppgaven som gikk mer på en type fagtekst innenfor det området. Jeg kunne jo tenke meg et nærmere samarbeid om nasjonale prøver, særlig da den skriveprøven, hvis det nå skal være sånn at det skal være en naturfaglig type tekst, sakprega tekst. Så det høres jo i grunnen greit ut at det ikke bare lenger skal være norsklærerens ansvar å drive med det.

TT: Er faglærerne enige i det?

SB: Ja, jeg tror for så vidt det. De er kanskje litt frustrert over at dette kommer frem, for de har jo på en måte også drevet med leseopplæring og begrepsavklaringer. Det er jo ikke sånn at de aldri har holdt på med det.

TT: Hva kunne du gjort selv? Hvordan kunne du skaffet eller hvor kunne du skaffet deg mer kompetanse på området?

SB: Det kunne jeg helt sikkert funnet mye litteratur på. Men det er det å få ryddet tid, og det å bli bevisstgjort om hvor viktig dette er. Og det føler jeg kanskje at ... Ok, man har kanskje vært delvis bevisstløs i forhold til det, men nå er det fokusert på, og da må man ta tak i det. Men jeg mener, som sagt, at dette må inn i grunnutdanningen av alle som jobber med barn og ungdom.

TT: Mener du at du hadde hatt mer tid til å lese faglitteratur for eksempel? Det er vel ikke bare lesing du driver med på skolen? Skolen har jo fokus på titusen ting samtidig.

SB: Ja, det er det som er, så man har nok å henge fingrene i. Men dette er et så viktig område at dette må det settes av både tid og ressurser til.

TT: Mener du for eksempel at lesekompetanse er viktigere enn grunnleggende regneferdigheter?

SB: Nei, det vil jeg nesten sammenligne. Men at det er en del andre fagområder som kanskje kan kuttes ut til fordel for å jobbe mer med lesestrategi/studieteknikk, noe som man ville ha nytte av hele livet, opp gjennom skoleløpet, også i forbindelse med videre studier og sånt. Uten at jeg skal peke på noen bestemte fagområder, men det er vel ikke alt i læreplanen i dag som jeg forstår hvorfor er der. Det er det ikke.

EVENTUELT

TT: Har du andre kommentarer? Noe du har lyst til å ta opp eller nevne her?

SB: Eh... Det har vært en ganske stor frustrasjon over arbeidsmengden i tilknytning til nasjonale prøver. Særlig for oss som har flere fag.

TT: Hvordan ble det løst på deres skole? Fikk dere noe avspasering eller nedslag i timer?

SB: Vi fikk én dags avspasering for å rette hver bunke, for å si det sånn.

TT: Var det nok?

SB: Nei.

TT: Hvor lang tid brukte du per oppgave? Husker du det?

SB: Lesetesten - de aller første prøvene tok nok en halvtimes tid, kanskje noe mer også. Men så gikk det fortere etter hvert som man på en måte kom inn i oppgavene. Men det er vanskelig å si nøyaktig hvor lang tid det tok. Hadde ikke noen stoppeklokke.

TT: Hvor mange prøver rettet du?

SB: 28

TT: Er du klar over at det var satt av en veiledende tidsramme på sånn ca. 20 minutter pr. oppgave? Synes du det var...

SB: Ja, sånn gjennomsnittlig for leseprøven tipper jeg det er sånn omtrent der hvor det reelt sett var. Jeg ble jo litt svett da jeg så antallet sider i disse elevheftene, men ...

TT: Men det gikk fortere å rette?

SB: Det gikk fortere å rette enn det jeg trodde. Det gjorde det. Så alt fra trekvarter på den første til ett kvarter på den siste når du var inne i det. Men det krevde en voldsom konsentrasjon. Det gjorde det. Retteskjemaet var for så vidt greit bygget opp. Det var det.

TT: Var du i tvil om hvordan du skulle poengsette disse svarene, hvor du skulle gi ett eller to poeng?

SB: Nei, stort sett så gikk det relativt greit. Det var vel enkelte ganger jeg måtte stoppe opp litt og tenke meg om to ganger, men stort sett så var det ganske entydig. Den var veldig grei den veiledningen, retteveiledningen, for så vidt. Eksempelsvar og sånt noe var fornuftig utarbeidet egentlig. Heldigvis!

TT: Andre ting? Om de prøvene eller lesekompetansen?

SB: Nei, jeg har vel sagt alt. Jeg har gjentatt meg selv flere ganger, men det er positivt at det blir fokusert på. Det er det. Så som en konklusjon håper jeg at det kommer inn i lærerutdanningen både på høyskoler og universitet, og at det blir fokusert på det i nye læreplaner, sånn at man vet hva man skal jobbe mot og vet hva som måles, så at det ikke kommer som en overraskelse. Og selvfølgelig, som lærer håper jeg det legges inn i våre arbeidsplaner, sånn at det blir satt av tid til både for- og etterarbeid i forbindelse med disse prøvene. For det har vært et ganske kraftig, hva

skal vi si, irritasjonsmoment nå, det at man føler at man blir pålagt noe som tar ekstremt mye tid og krefter i en jobb som allerede er ganske omfattende.

TT: Visste du at det skulle bli prøver i februar, da du begynte å legge årsplanen?

SB: Nei, vi visste at det var noe som het nasjonale prøver, men ikke så mye om hva det innebar, og hvor mye tid det skulle ta. Men altså, vi visste at det i perioden her kom noe, så vi har jo lagt noen føringer. Blant annet så har vi jo normalt sett hatt såkalte påsketentamener i engelsk, norsk og matematikk. De satte vi nå tilside - fordi vi visste at nå skulle det komme noen ganske kraftige prøver - sånn både overfor elevene og for vår egen del for å holde hodet over vann.

TT: I teamet /oppfattes som timen/, har dere snakket om resultatene?

SB: Jeg har snakket med enkeltelever på konferanse, men jeg har foreløpig ikke regnet ut noe gjennomsnitt eller såne ting, og vi har ikke foretatt noen sammenligning av klasser og sånt noe. Jeg ser ikke noen hensikt i det. Det viktigste er ut mot den enkelte elev: "Dette klarer du bra, men dette området her har du litt mer trøbbel med", for eksempel.

Intervju med SC

Dato: 18.04.05

Kjønn: K

Alder: 50

Utdanningsbakgrunn: universitetsstudier i kjemi, fysikk, matematikk, biologi, geofysikk

Jobbet som lærer: i 25 år

Underviser i: matematikk og natur- og miljø i 10. klasse

NPiL

TT: Hva synes du om at det blitt innført nasjonale prøver i lesing?

SC: Det var vanskelig å svare på. Måten nasjonale prøver er innført, liker jeg ikke. Altså, måten de er innført på. Jeg har tiendeklasse, og tidspunktet er veldig krøkkete. Dårlig valgt tidspunkt i forhold til det å kunne jobbe videre med prøvene, som er én av funksjonene. Det å få en profil, og det å liksom teste leseforståelse, det tror jeg at jeg har forstått at den prøven gjør. Hvis jeg dømmer ut ifra matematikken, som jeg har nå, så er det ting som er bra med nasjonale prøver. Men tidspunktet synes jeg dumt.

TT: Hva tror du nasjonale prøver i lesing kan måle? Hva er det de måler?

SC: Jeg har ikke sett prøvene og ikke rettet dem, men jeg ville trodd ut ifra hva den prøven heter, at den skulle teste leseforståelse - altså det å lese en tekst og det å fatte budskapet i teksten, tenker jeg. Det må være viktig.

TT: Er det noe du mener at nasjonale prøver ikke kan måle?

SC: Ja, altså, de sier jo at den måle om en har nådd det kunnskapsnivået som er i L97, men det kan ikke jeg skjønne at så korte prøver kan måle. Og igjen ut ifra den matematikkprøven i 2003, så tenkte jeg jo at det var en brukbar matteprøve, en to timers prøve. Det synes jeg også at den matematikkprøven nå var. Det er en brukbar prøve, men den måler et veldig snevert område. Og så får de heller ikke tatt hensyn til at ... Siden de skal måle kunnskapsnivået når de er ferdige på tiende trinn, så er de

ferdige med pensum når prøven blitt tatt. Det er jo eksamen som måler det. Hvorfor skal de ha en til?

TT: Har teamet deres drøftet de resultatene som... Du var ikke med på prøven i fjor, så du vet ikke resultatene heller, men har dere snakket om hva dere skal gjøre med de resultatene nå?

SC: Nei, det har vi ikke rukket enda. Men jeg tror nok at kanskje norsklærerne har snakket litt sammen. Men jeg har ikke snakket så veldig mye med norsklæreren. Med mattelærere har jeg snakket lite grann sammen. Men vi er ikke ferdige med å rette enda, vi har ikke sendt inn resultatene. Når den biten er over, da kunne vi satt oss ned og begynt å snakke. Men da er skoleåret over.

TT: Så da er det for sent for disse elevene?

SC: Ja. Mine elever skal ha matematikkeksamen om fire uker, kanskje. Nå er jeg ferdig med å rette disse nasjonale prøvene i matte, laget profilene og kartlagt kompetansen, så nå kan jeg begynne å jobbe litt med det. Men det er tross alt bare fire uker igjen, og pluss alt det andre jeg skal gjøre.

TT: Når du overtok klassen, hadde du ønsket at det forelå en sånn profil på klassen og de enkelte elevene?

SC: Nei.

TT: Synes du at det er like greit å danne ditt eget bilde?

SC: Ja. Akkurat på det så har vi et samarbeid med barneskolen, og vi får vite om spesielle ting med spesielle elever. Ellers så er det noe vi ser er bra, er at de kommer hit med blanke ark og begynner på nytt, sånn at vi får på en måte en del elever på ny start. De kan starte på nytt med blanke ark. Og så har jeg en sånn diagnostisk prøve ut ifra fra pensum, sånn at jeg kartlegger dem.

TT: Helt i begynnelsen av åttende klasse?

SC: Ja, for jeg vet jo hvordan jeg skal undervise de tre årene og hva som kreves på ungdomsskolenivået. Sånn at da kartlegger jeg om de kan for eksempel de fire regningsartene, om de kan brøkgregning, det grunnleggende i matematikken. For det er jo på en måte grunnleggende hvis de behersker det. Jeg ville fått 28 profiler på 28 mennesker som ikke en gang kan navnet på!

TT: Så du ville ha foretrukket å kunne ta den prøven selv?

SC: Ja, for alle de tingene får en betydning når jeg begynner å kjenne elevene og kan navnene på dem og har litt kunnskaper om dem. Da kan den profilen begynne å virke, og da kan jeg kanskje begynne å jobbe med de tingene. Men da har jeg hatt mine egne tester. Ideelt sett så skal man jo lage for hver enkelt elev et opplegg, altså for hver enkeltelev. Det sier jo seg selv at det går ikke an. Altså, man sitter jo med 28 profiler. Kan ikke tilpasse for hver eneste elev. For det er det som liksom trengs. Selv om du har grupperinger, som blir det jo ...ja. Jeg grupperer i hvert fall i tre forskjellige nivåer i matte.

TT: Synes du at leseferdigheter, lesekompetanse er viktige i dine fag – så som matte og natur og miljø?

SC: Ja, kjempeviktig.

TT: Jobber du med leseferdigheter i dine fag?

SC: Ja.

TT: Vil du fortelle hvordan?

SC: For eksempel i naturfag så jobber vi ut ifra... Vi kan lese et avsnitt, så sier jeg: "Kan du fortelle hva det avsnittet handler om? Hvilket budskap fikk du nå?" Vi jobber jo... Så som nå driver vi jo med genetik i naturfaget, som er veldig, veldig vanskelig. Så har jeg sagt at: "Målet eller ett av målene med dette kapitlet er at dere skal ha litt meninger om genforskning og kloning og så videre. Og for at dere skal kunne ha noen meninger om det og kunne begrunne dem ordentlig, så må dere ha en del faktakunnskap og skjønne denne teksten og jobbe ordentlig med dette her. Så kan du danne deg en mening."

De leverer jo masse sånn skriftlig. Som nå skal de levere en A4-side til meg hvor de forteller hva de synes om bruk av kjernekraftverk. Og så skal de begrunne standpunktet sitt. Så jeg føler at vi trener en del på dette.

TT: Er det noen spesielle metodiske knep du synes har vært fruktbare? Du har jo tross alt jobbet i skolen i 25 år.

SC: Det er jo å systematisere, eller vise dem forskjellige måter å lære tingene i en tekst på. Det føler jeg er viktig. Jeg lager jo arbeidsplaner, og der skriver jeg: "Les!" For meg er å lese det samme som å lære det, altså å kunne det. Men det er det ikke for

dagens skolebarn. "Les!" betyr "Les én gang!". Men når jeg ikke kan si et eneste pip om det jeg har lest, gjør det ikke noe. Men lest har jeg gjort.

TT: Dere skriver sammendrag og tar stikkord i timene eller som hjemmelekse?

SC: Ja.

TT: Har du undervist i det hvordan man gjør det, eller kan de det når de kommer fra barneskole?

SC: Nei. Altså, både og. Noen. De kan ikke det der med stikkord, men de kan veldig mye sånne tankebobler og tankekart og de tingene der. Så det jobber jo jeg også med. Noen ganger gjør jeg det i starten av et kapittel: "Hva vet du? Skriv ned!" Eller som en oppsummering: "Hva vet du nå?" Men jeg viser dem også den kanskje litt mer gammeldagse metoden å skrive et hovedpunkt og så sånne prikker. Det blir mer sånn naturvitenskapelig. Og da bare korte, ikke lange setninger, bare korte ord. Så skal du fylle ut ved å legge kjøtt på. Som jeg sier: "Dette er skjelettet, og så skal du kle det, muntlig." Så det jobber vi en del med. Det føler jeg er fruktbart, fordi det rydder opp. De har masse informasjon, og så rydder det opp i informasjonen deres.

LESEKOMPETANSE

TT: Hva ville du sagt er god leseferdighet, god lesekompetanse?

SC: Du må kunne lese flytende, sånn at du ikke stopper opp og har problemer med å lese ordene. Sånn at du har en flytende lesing. Samtidig så må du jo kunne skjønne det du leser. Jeg vil også si at du må et hakk videre og tolke også. Å danne liksom egne meninger ut ifra det du har lest.

TT: Hvem synes du bør ha ansvaret for den videregående leseopplæringen, den man driver med på ungdomsskolen?

SC: Hva mente du nå? Hvem som bør ha ansvaret av lærerne eller? På ungdomsskolen, ikke videregående eller ...

TT: Nei, ungdomsskolen. Altså, norsklærere, faglærer, hjemmene... Hvordan synes du det ansvaret bør fordeles?

SC: På ungdomsskolen så blir det mest en kombinasjon imellom lærer og elev, føler jeg. Hvis det er en som er ekstremt dårlig, som nesten så vidt har knekket lesekoden, så må du dra de der hjemme med. Men når det er en elev som er på et sånt middels nivå, så er det alle lærere, synes jeg, egentlig, som har et ansvar, sammen med eleven.

TT: Har norsklæreren mer ansvar enn andre lærere?

SC: Ja, fordi at det er på en måte ... Altså, det ligger jo i faget deres – det blir på en måte både fag og ferdighet der. Jeg skal lære dem fakta, men bruker lesekompetansen for å skjønne det. Så det blir, ja, mer på norsklæreren. Og i og med at de også har så pass mange timer i det faget. Norskfaget har jo mange flere timer enn for eksempel matematikken.

TT: Har du noen elever som du mener ikke kan lese godt nok til å kunne få med seg faginnholdet i matematikk eller naturfaget?

SC: Ja, både norske og fremmedspråklige elever, fordi de har for lite ordforråd, og da tenker jeg ikke bare på fremmedord, men for meg, som er blitt så gammel, helt vanlige, dagligdagse ord. Jeg så når vi hadde om Mars i den ene oppgaven i den nasjonale [skrive]prøven, så skulle de tilegne seg kunnskaper om Mars og så skulle de få en skriveoppgave på det. Og da gikk jo jeg inn som naturfagslærer og snakka blant annet noen timer. Og da spør de... Jeg ville aldri kommet på å forklare ordet krater! Men det spurte de faktisk. Og det opplever jeg veldig ofte med mine barn at jeg må forklare helt vanlige ord og begreper. Jeg føler at jeg aldri kommer opp på trinn tre, men stanger nede på eneren. Og vi bruker så lang tid der at vi kommer altså ikke videre.

TT: Hva gjør du med de litt mer fagspesifikke, vanskelige ord som du vet er nye?

SC: Begreper er jo noe som vi alltid sier at de må kunne. Og det skal ikke være et fremmedord, det skal du gjøre til ditt. Det er å utvide ordforrådet. Så skal vi lære begreper og forklare dem, og så er de deres.

Men tilbake til noe som... Jeg mener vi har jo fremmedspråklige elever. I den ene klassen jeg har, er det fremmedspråklige elever. Så de sliter jo ekstra da.

TT: Er elevene delt i klasser etter morsmål her?

SC: På dette trinnet har det vært sånn at de fremmedspråklige er blitt samla i en klasse. På grunn av at det er enklere sånn timeplansmessig, for i den klassen er det mange som skulle ha norsk som andrespråk. Selv om det er mange fremmedspråklige i den klassen, så har du noen av dem som har norsk som førstespråk óg. Så de har ekstravansker. De mangler veldig mange begreper og sånn.

TT: Hvis du var rektor på denne skolen her, hva ville du gjort for å øke lesekompetansen hos elevene? Hva ville du gjort med lærerne for at de skulle forbedre lesekompetansen hos elevene?

SC: Jeg ville systematisert litte grann, eller tenkt gjennom eller lagt sånne opplegg for å øke leseglede. Det vet jeg jo at lærere og norsklærere gjør – driver med opplegg for å øke leseglede, spesielt hos guttene. Så, kanskje, ha noe opplegg som var mer på guttenes premisser, og ikke bare sitte og lese skjønnlitteratur for eksempel. Ellers tror jeg det å lage sånne opplegg for systematisk å vise elever hvordan det går an å lære å lese eller få kunnskap ut av det en har lest, vise mange måter man kan gjøre det på. Å gjøre det så pass mye at de kjenner alle metodene og begynner å kjenne seg slev: ”Ja, sånn lærer jeg best.”, liksom. Da tror jeg at vi har kommet ganske langt.

TT: Har du prøvd det i noen klasser? Hatt eksplisitt undervisning om lese- eller læremetoder?

SC: Jeg prøver liksom med jevne drypp å gjøre det hele tiden. Liksom å vise det. Spesielt i tiende er de mottakelige for sånne ting. Sa da føler jeg at i naturfag så gjør jeg en del. Liksom forskjellige måter å systematisere og lese på. Men ikke systematisk nok, tror jeg, egentlig.

TT: For å komme tilbake til disse nasjonale prøvene – tror du at man kan bruke disse profilene på noen fornuftig måte på skolen her for eksempel? Eller av enkeltlærerne?

SC: Det blir litt vanskelig å svare på dette. Leseprøven vet jeg så lite om. Men skal jeg bedømme etter skriveprøven i norsk, for denne var jeg litt inni som realist i og med at den var om Mars, så ble jeg veldig paff over den måten norsklærere skulle rette den, for det var norsklærere som retta den oppgaven. Og jeg tenkte at kanskje får jeg en kompetanse i forhold til naturfag på den ene biten, men det gjør jeg ikke. Altså, det sier meg ingen ting om de er over forventet nivå eller under forventet nivå og de tingene som blir resultatene. Da må jeg gå inn og lese hver enkelte oppgave for å få en kompetanse eller for at det skal gi meg noe.

TT: Så det hadde vært like greit for deg å ha dine egne prøver som du får et bedre bilde av?

SC: Ja. Og hvis det er sånn leseprøven også er... Altså hvis en lærer har hatt en elev i 25 timer eller mer i tre år i norsk, så kan hun noe om lesekompetansen til eleven.

TT: Så du tror ikke at den leseprøven vil gi noe mer informasjon enn det læreren allerede har?

SC: Nei, jeg tror egentlig ikke det. Men at den kan avdekke metoder som myndighetene mener vi ska jobbe etter, og som vi kanskje ikke jobber nok etter... Det kan den avdekke kanskje. Så som den her med Mars som kom liksom litt sånn midt i fleisen på. Kanskje har vi ikke jobba nok etter den måten å jobbe på, for elevene syntes jo at det var relativt vanskelig. Selv om vi har tenkt sånn i naturfag, så var det ikke... Dette var norsk dette her. De setter veldig sånn i båser.

TT: Vanntette skott mellom fagene?

SC: Ja, det er det. De har jo lært å lage rapporter i naturfag. Det var jo: ”Skriv dette her!” Men det å skrive mange sider om det er liv på Mars når du er femten år, er vanskelig.

TT: Det var faglig vanskelig?

SC: Jeg føler at det siktes høyt over målet med den aldersgruppen her.

EGENKOMPETANSE

TT: Mener du at du har den nødvendige kompetansen for å jobbe med den videregående leseopplæringen?

SC: Egentlig ikke som realist.

TT: Hva hadde du ønsket å lære deg mer om eller få mer informasjon om?

SC: Hvis jeg tenker på logoped, som er spesialister i det å jobbe med elever som har problemer med å lese og skrive. Altså, den kunnskapen som de sitter inne med, den har ikke jeg noensinne gjennom min utdanning som lærer fått. Så det er sånt du fanger opp etter hvert gjennom erfaringer. Kanskje å ha jobbet litt med logoped og sånt. Men det er en mangelvare. Den kunne godt kommet inn. De har en del nøkler - til det å knekke lesekode, til det å bli god leser og så videre.

TT: Tror du at det er flere realister og faglærere som føler det slik, som føler at de mangler akkurat den kompetansen?

SC: Jeg tror ikke det bare gjelder realister, men at det gjelder også andre, norsklærere også.

TT: Hva burde skolen, rektoren, skolesjefen eller Utdanningsetaten gjort for å forbedre situasjonen?

SC: Det de kan gjøre, er jo å gi oss ordentlige kurs. Nå snakker ikke jeg om kurs som varer én dag, ikke sant, eller en time, eller at det er en eller annen lærer som har gått kurs tidligere og som skal lære oss igjen det den har lært. Men kurs som går over lengre tid, som de kan gjøre i andre land hvor du kan få fri både i to og tre måneder for å studere og bare konsentrere deg om de tingene. Lage opplegg som du etterpå kan prøve ut i klassene. Ikke sitte både med den vanlige jobben din, og så gå lite grann på kurs. Det går ikke.

TT: Hva kunne du gjort selv, ut ifra den tiden du har til disposisjon, for å skaffe deg mer informasjon om leseopplæringen?

SC: Det er jo sant at jeg har 190 timer, men at jeg skal liksom på en måte holde meg faglig à jour, men det krever jo nokså mye bare faglig. Når du er natur- og miljøfagslærer, så er det ganske mye. Når du går på nettet og prøver å finne undervisningsopplegg, du skal prøve å trekke ting med i undervisninga di. Tida strekker rett og slett ikke til.

TT: Men vet du hvor du skulle se etter den typen informasjon? Hvilke bøker eller ...

SC: Jeg skjønner jo det at sånne pedagogiske bøker burde jeg lest mer av, kanskje.

TT: Kjenner du til noen bøker som handler om lesekompetanse?

SC: Egentlig ikke. Ikke som jeg kan komme på nå som jeg kan si at: "Den boka der vil jeg gjerne lese."

EVENTUELT

TT: Har du noen andre kommentarer eller ting du har lyst til å si eller ta opp? Noe du sitter inne med og brenner for når det gjelder elevenes lesekompetanse og den nasjonale prøven i lesing?

SC: Det er masse aggresjon i forhold til nasjonale prøver, og tidspunktet og poenget med dem. Jeg vet ikke, altså, nei. Jeg skjønner ikke helt at det er nødvendig i tiendeklasse. Jeg skjønner jo at man skal teste om man har nådd det målet, men det føles i stor grad som kontroll. Og en kjempeskummel side ved det er at på et sånt lite sted, som det er her, så er lokalavisa ute med en gang. Foreldrene og elevene skjønner ikke helt hva det er disse prøvene måler. De ser bare tall. Jeg gav dem kompetansene deres i matematikk. De ser bare tre tall, og tror at i og med at det er tall, så er det karakterer. Og samme med engelsken, den elektroniske testen, de oversetter de

forskjellige nivåene til en karakter. Det er mange som går rundt og tror at de har en sekser i engelsk muntlig. Avisene gjør noe av de samme feilene som elevene. Enkelte elever sier at de ikke har lyst ti å være med, fordi at det vil ødelegge gjennomsnittet.

TT: Brukes prøvene til å sette karakterer her på skolen?

SC: Ja, på et eller annet vis så har du brukt utrolig mange timer på å rette. Når jeg har brukt så mye timer på det, så vil jeg jo få igjen en fagkarakter på det også. Vi har jo forskjøvet eller kuttet ut en heldagsprøve fordi vi ikke visste hvor lang tid vi kom til å bruke på å rette de nasjonale prøvene. Nasjonale prøvene i fjor i matematikk brukte folk fra 50 til 100 timer på å rette. Og da greier du ikke rette en heldagsprøve i matematikk i tillegg. Nå var det enklere i år, så de har vel tatt litt lærdom av det da.

De forskyver veldig mye. Men tross alt, når de sier til oss, lærere at ... Det virker som om myndigheter og skoler og alle er så veldig redd for klager, men for å unngå klager så må man ha et godt belegg for karakteren sin. Og når nasjonale prøver tar så mange dager å gjennomføre, og så etterpå så mange timer på å kurse lærere og så mye tid på fokus og på å rette innenfor tidsfristen. Altså, tid som blir tatt fra å tenke pedagogikk og komme videre.

TT: Annet planleggingsarbeid...

SC: Annet planleggingsarbeid, for døgnet har ikke mer enn 24 timer det. Så det er mange frustrasjoner rundt det tidspunktet i tiendeklasse. Men at det kan avdekke ting ved skoler som kanskje ikke er god praksis, eller å vise hull som du ikke har sett, eller et område som vi kanskje må jobbe mer med, det tror jeg at de kanskje kan gjøre.