

MASTEROPPGAVE

Emnekode: SPD5021

Navn: Ingunn Østerlie Hyndøy

Kartleggingsprøven i lesing på 3.trinn

En kvalitativ studie av hva som har betydning for fire læreres valg og gjennomføring av tiltak

The mapping test of reading at K3

A qualitative study of what influences the choices and implementation measures related to the results of the mapping test among four teachers

Dato: 11.05.2023

Totalt antall sider: 76

Forord

Det har vært en meget lærerik og spennende prosess å skrive en masteroppgave i spesialpedagogikk.

Jeg ønsker å takke intervjudeltakerne som tok seg tid til å hjelpe meg og dele sine erfaringer og kunnskap rundt kartleggingsprøven i lesing. Takk også til min tidligere kollega som stilte opp til et pilotintervju. Takk til lillebror, Ove Østerlie, for gode faglige drøftinger, støtte og råd underveis.

Jeg vil takke mine veiledere, Markus Leithe-Lajord og Kitt Margaret Lyngsnes, for god veiledning og gode råd underveis i oppgaven.

Takk også til min kjære familie som har stilt opp.

Levanger, 11.mai 2023

Ingunn Østerlie Hyndøy

Sammendrag

Formålet med denne oppgaven var å undersøke hva som kan ha betydning for lærernes valg og gjennomføring av tiltak i forbindelse med kartleggingsprøven i lesing på 3.trinn. Hensikten med studien var å få frem lærernes egne subjektive synspunkter på de ulike valg og begrunnelser de tok i den forbindelse. Oppgaven er en kvalitativ studie, hvor tematisk analyse er brukt for å analysere funnene. Datamaterialet til denne undersøkelsen har blitt generert gjennom fire dybdeintervju. Informantutvalget besto av lærere som jobber på 3.trinn, og som har erfaring med å gjennomføre den digitale kartleggingsprøven i lesing høsten 2022. Intervjuene ble gjennomført digitalt ved hjelp av Microsoft Teams.

Prosjektets teoridel er bygget på et konseptuelt rammeverk rundt begrepet agency, tidligere forskning på agency og på tilpasset opplæring.

Resultatet fra mitt prosjekt viser til flere interessante punkter som hadde betydning for de valgene lærerne tok. Det kom frem at lærerne tok valg ut fra flere ulike formål, hvor blant annet elevenes mestring og motivasjon kom tydelig frem. Samtidig kom det frem at de var klar over og hadde oversikt over elevens nivå uavhengig av kartleggingsprøven. Samtlige informanter gav uttrykk for at de valgte tiltak ut fra et ønske om at elevene skulle oppleve økt læring, mer mestring og motivasjon. Alle informanter fant sine individuelle løsninger for å gjøre det best mulig for de elevene som havnet i oppfølgingsområdet. For alle informantene var det elevenes læring og elevenes beste som var målet med arbeidet.

Abstract

The purpose of this study was to investigate what influences teachers' choices and implementation of measures related to the mapping test of reading at K3. The aim of the study was to elicit the teachers' own subjective perspectives on the different choices and justifications they made. The study is a qualitative study, in which thematic analysis was used to analyze the findings. The data material for this survey was collected through four in-depth interviews. The sample consisted of teachers working in third grade who have experience in conducting the digital mapping test of reading in autumn 2022. The interviews were conducted digitally using Microsoft Teams.

The theoretical framework of the project is built on a conceptual framework around the concept of agency, previous research on agency, and on adapted education.

The results of my project show several interesting points that were significant for the choices made by the teachers. The teachers demonstrated that they made choices based on several different purposes, including the students' mastery and motivation, which became evident. At the same time, it emerged that they took into account the students' level independent of the diagnostic test. All informants expressed that they chose measures with the aim of increasing learning, mastery, and motivation for the students. All informants found their individual solutions to make it the best possible for the students who were in the follow-up area. For all informants, the goal of their work was the students' learning and their best interest.

Innhold

Forord	ii
Sammendrag.....	iii
Abstract.....	iv
1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn for studien.....	1
1.2 Utvikling av formål og problemstilling.....	2
1.3 Oppgavens oppbygging.....	3
2. Teori	4
2.1 Rammer og prinsipper for lærerens arbeid.....	4
2.1.1 Inkludering og tilpasset opplæring	4
2.1.2 Forebygging	6
2.1.3 Kartleggingsprøven og PISA-sjokket.....	7
2.2 Teoretisk forståelsesramme	9
2.2.1 Agency	9
2.2.2 Overbevisninger, verdier og ideer	12
2.2.3 Lærerens kompetanse	15
2.2.4 Tidligere forskning på lærers agency.....	16
2.3 Lærers kunnskap og erfaring	16
3. Metode	18
3.1 Valg av forskningstilnærming og vitenskapsteoretisk forankring	18
3.1.1 Kvalitativ forskningstradisjon	18
3.1.2 Kvalitativt intervju.....	18
3.2 Vitenskapsteoretisk forankring	19
3.2.1 Konstruktivismen - fenomenologi og hermeneutikk	20
3.3 Det kvalitative forskningsintervju.....	22

3.3.1 Individuelle semistrukturerte intervju.....	22
3.3.2 Intervjuguiden	22
3.4 Utvalg og rekruttering	23
3.4.1 Presentasjon av informanter	24
3.5 Datainnsamling	25
3.5.1 Microsoft Teams som intervjuverktøy.....	25
3.5.2 Gjennomføring av intervjuene.....	26
3.5.3 Pilotintervju og intervjuopptak.....	26
3.5.4 Transkribering av intervjuene	27
3.6 Beskrivelse av den tematiske analyseprosessen	27
3.7 Forskningsetiske vurderinger.....	32
3.7.1 Forskningsgodkjenning.....	32
3.7.2 Informert samtykke.....	33
3.7.3 Konfidensialitet	33
3.8 Studiens kvalitet.....	33
3.8.1 Validitet og reliabilitet	34
3.8.2 Generaliserbarhet.....	36
4. Funn.....	37
4.1 Lærers autonomi og kompetanse	37
4.1.1 Planer og rutiner for arbeidet	37
4.1.2 Godt samarbeid.....	39
4.1.3 Handlingsrom og valgfrihet	39
4.1.4 Ressurser	41
4.1.5 Ingen overraskelse	42
4.2 Mestring i fellesskap	43
4.2.1 Har øye for enkelteleven	43
4.2.2 Fellesskapsopplevelser.....	44

5. Drøfting.....	46
5.1 Resultatet var ingen overraskelse.....	46
5.2 Selvstendige valg og handle målrettet.....	47
5.3 Systematikk i opplæringa	48
5.4 Autonomi og mestring i leseopplæringa	49
5.5 Hensikten med kartleggingsprøven.....	50
5.6 Styre sin egen praksis.....	51
5.7 Lærerens profesjonsutøvelse utfordres.....	52
6. Konklusjon og videre forskning.....	55
Litteratur	57
Vedlegg.....	61
Vedlegg 1 – Godkjenning av prosjektet - SIKT	61
Vedlegg 2 – Intervjuguide.....	64
Vedlegg 3 – Samtykkeerklæring	67

Figur- og tabelloversikt

Figur 1: En tredeling ut fra behov og forutsetninger.....	5
Figur 2: Modell for å forstå oppnåelse av agency	12
Figur 3: Eksempel på utsagn, koder og tema	30
Figur 4: Tankekart	31

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for studien

Opplæringa skal legge et grunnlag for at elevene skal kunne mestre livene sine og kunne delta i arbeid og felleskapet i samfunnet (Opplæringslova, 1998a). For å legge et godt grunnlag for dette, vektlegger Kunnskapsløftet 2020 (LK20) lesing som en av fem grunnleggende ferdigheter. På lik linje med de fire andre grunnleggende ferdighetene, er lesing viktig for utviklingen av elevenes identitet og sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2017). I skolen skal denne utviklinga foregå som en rød tråd fra begynneropplæringa og til elevene er ferdig med videregående skole. God leseferdighet er en nødvendig ferdighet for å mestre skolefagene og livet generelt. LK20 understreker betydningen av dette aspektet i utdanningsprosessen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Leseferdighet er en tilgangskompetanse som gir eleven muligheten til å forstå og nyttiggjøre seg av skolegangen og delta aktivt i samfunnet. Studier har vist at elever med svake leseferdigheter sliter med å forstå innholdet i lærebøker og andre skriftlige materialer, og det kan påvirke deres evne til å delta i ulike aktiviteter. Å lære å lese er en nødvendig ferdighet for å kunne utvikle seg i andre fag og delta i samfunnet, og det kan påvirke elevenes livsmuligheter i fremtiden (Lundetræ & Walgermo, 2021). Så tidlig som i 2010 ble de første obligatoriske kartleggingsprøvene i norsk, engelsk og matematikk innført. Innføringen av kartleggingsprøvene var en del av regjeringens arbeid for å etablere et nasjonalt system for kvalitetsvurdering i grunnopplæringen. Hensikten med prøvene var å hente inn mer systematisk informasjon om elevenes læringsutbytte og gi kunnskap som er nyttig for lærere og skolesystemet. Ved at læreren får mer kunnskap om elevene skal det bli lettere å se på og analyserer utfordringene, sette mål og prioritere tiltak for å forbedre opplæringen (NOU 2023:1). Høsten 2022 ble kartleggingsprøven i lesing for 3.trinn gjennomført digitalt for første gang, etter å ha blitt gjennomført på papir tidligere.

Utdanningsdirektoratet (2022b) skriver nå at hovedformålet med denne kartleggingsprøven er at elevene som strever med leseutvikling si, skal bli oppdaget så tidlig som mulig, slik at de kan få tilbud om den tilrettelegginga de har krav på. På lengre sikt er hensikten å hindre frafall i senere opplæringsløp (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Selv om lesing er en av de mest sentrale og grunnleggende ferdighetene i skolen, er det lite forskningslitteratur som ser på hvilke valg lærer tar i forbindelse med undervisning i lesing, spesielt i forbindelse med

kartleggingsprøven. Dette betyr at det kan være manglende kunnskap om effektive tiltak som kan hjelpe elever som sliter med lesing. Mer forskning og kunnskap på dette området kan derfor være nødvendig for å sikre at elevene får best mulig støtte og hjelp til å utvikle sine leseferdigheter.

1.2 Utvikling av formål og problemstilling

Ved å intervju lærere ønsker jeg å bidra til en innsikt i de valg og avgjørelser lærerne må foreta i deres pedagogiske praksis. De erfaringene og beskrivelsene lærerne deler kan forhåpentligvis bidra til økt kunnskap om hvordan lærerne forvalter sitt kunnskapsgrunnlag som profesjonelle lærere. En mer detaljert forklaring vil være at det er av stor interesse for meg, samt andre lærere og forskningsmiljøer, å undersøke hva som påvirker lærernes valg av praksis og tiltak. I denne oppgaven vil fokuset være på de elever som faller innenfor oppfølgingsområdet på kartleggingsprøven i lesing for 3.trinn. Å forstå hva som styrer lærernes beslutninger i denne situasjonen kan muligens også bidra til at man lettere kan forstå prosesser rundt leseferdighetene til elevene.

Jeg ønsker å få en bredere innsikt i feltet som handler om lærerens agency. Dette feltet fokuserer på lærerens evne til å ta initiativ, ta beslutninger og handle på en måte som fremmer elevenes læring og utvikling, ved å gjennomføre intervju med lærerne. Lærernes fremstillinger vil kunne bidra til økt kunnskap om tiltak for elever med svake leseferdigheter, i tillegg til mer innsikt i valgene lærerne tar, og på hvilken bakgrunn de tar valgene. Jeg kan håpe på at min oppgave kan være med å belyse lærernes arbeid med tidlig innsats og tilpasset opplæring.

På bakgrunn av dette har jeg utformet følgende problemstilling:

Hva har betydning for lærers valg og gjennomføring av tiltak for elever som havner i oppfølgingsområdet på den digitale kartleggingsprøven i lesing på 3.trinn?

1.3 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er strukturert på følgende måte:

Innledningen redegjør for bakgrunn og problemområde, og problemstillingen presenteres.

Teoretisk forankring i forbindelse med studien blir presentert i kapittel 2, hvor det tas utgangspunkt i lærers agency, og jeg presenterer relevant forskning. Jeg presenterer også kort tilpasset opplæring og hva som er hensikten med kartleggingsprøven.

Metoden tar utgangspunkt i en kvalitativ tilnærming, og her vil metodiske valg og beskrivelse av fremgangsmåten i studien bli beskrevet. Samtidig presenteres informantene, og det blir gjort rede for forskningsetiske vurderinger og forskningens troverdighet blir gjort rede for.

Funn presenteres i et eget kapittel.

Drøfting av funnene ses i lys av tidligere forskning på emnet og drøftes opp mot studiens teoretiske forankring, agency.

Konklusjon og videre forskning gir en kort oppsummering av studien, og konkluderer med de mest sentrale funnene.

2. Teori

Et hovedformål for denne studien er å undersøke hva som har betydning for lærers valg og gjennomføring av tiltak for de elevene som havner i oppfølgingsområdet på kartleggingsprøven i lesing på 3.trinn. Med bakgrunn i dette har jeg valgt å se på studiens resultater i lys av den konseptuelle teorien «agency», utviklet av Gert Biesta (Biesta, 2013; Biesta et al., 2015a). Først vil jeg gi en beskrivelse av de rammer og prinsipper for lærerens arbeid, som har betydning for denne studien. Deretter presenterer jeg de aspektene ved Biestas` teori om agency, som har betydning for min studie. Avslutningsvis ser jeg på begrepet autonomi, lærers kunnskap og erfaringer.

2.1 Rammer og prinsipper for lærerens arbeid

Skolen skal forberede elevene på både arbeidslivet og livet ute i samfunnet. Alle som underviser, eller som på en eller annen måte forholder seg til elever, har i utgangspunktet samme intensjon. En intensjon og et ønske om at elevene blant annet skal ha en god utvikling ved at de får et best mulig læringsutbytte ut fra sine forutsetninger og ut fra de ressursene som er tilgjengelig i skolemiljøet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.1.1 Inkludering og tilpasset opplæring

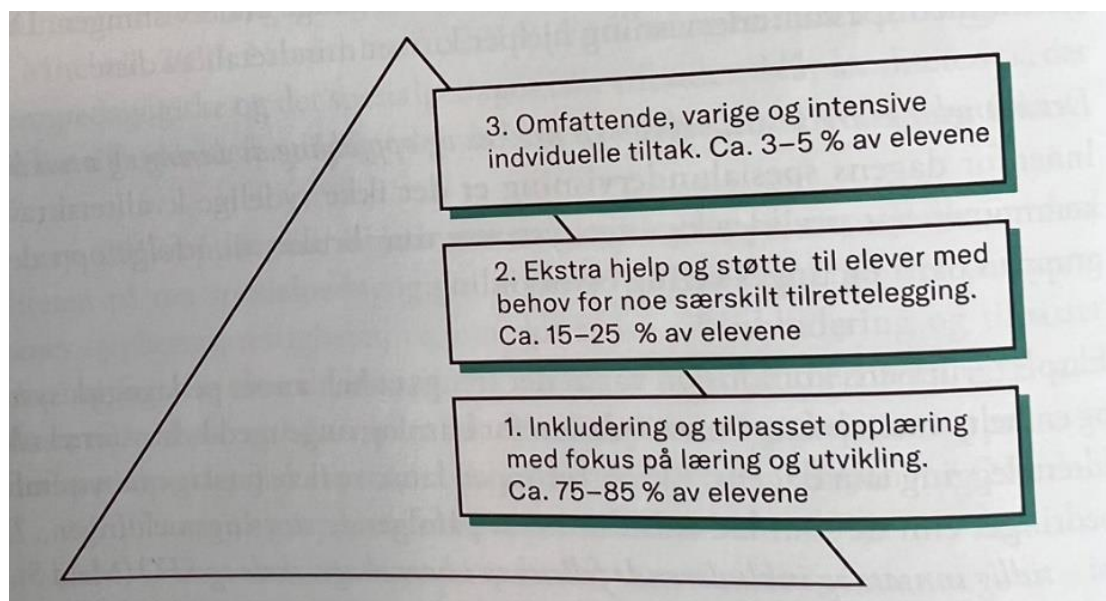
Inkludering og tilpasset opplæring er begge politiske idealer, men også en praksisform som læreren skal jobbe mot i sin utøvelse av yrket. Arbeidet med å tilpasse opplæringa må gjennomføres på en slik måte at de elevene som trenger det, får nyttig og rask hjelp. For å kunne få til dette må skolen møte elevene med en tanke om at alle elever kan lære, og lærerne må være innstilt på å vurdere og eventuelt endre både undervisning, gruppesammensetning og metodikk (Lillejord et al., 2022a). Lillejord et al. (2022a) gir en beskrivelse av at inkludering handler om at alle elever skal kunne delta og føle tilhørighet i et fellesskap, og de skal utvikle en trygg identitet, de skal lære både med tanke på det faglige men også det sosiale. For lærerne handler inkludering om daglige pedagogiske spørsmål som mål, innhold, organisering, metodikk og et fravær av krenkelser og mobbing. Lillejord et al. (2022a) sier videre at inkludering innebærer at elevene lærer aktivt sammen med medelever, og de skal kunne se sin egen progresjon i læringen og oppleve mestring, ved å få tilbakemeldinger på egen prestasjon, innsats og måloppnåelse.

Alle elever må få mulighet til å få tilgang på opplæring som fungerer for dem. Mitchell & Sutherland (2020) har forsket på hva som virker og ikke virker i spesialundervisning og

inkluderende undervisning (Mitchell & Sutherland, 2020). «Response to intervention» (RTI), er en modell som illustrerer at «til tross for at elevene har ulike behov og forutsetninger, skal de være en del av et inkluderende fellesskap der den tilpassede opplæringen skal realiseres» (Lillejord et al., 2022a). Noe forenklet kan vi dele elevene inn i tre grupper ut fra deres behov for tilrettelegging. De aller fleste vil ha godt nok utbytte av den ordinære opplæringa, så lenge at den ordinære opplæringen er av god kvalitet og at skolemiljøet er inkluderende. Elevene på nivå 2 har behov for litt mer tilpasning og støtte enn det de får gjennom den ordinære opplæringa. Elevene på nivå 3 har i praksis rett på spesialundervisning, og trenger mer tilpasning og hjelp enn det man kan forvente kan løses innenfor det ordinære (Lillejord et al., 2022a).

Figur 1

En tredeling ut fra behov og forutsetninger (Lillejord et al., 2022b)



Lærerne skal i fellesskap komme frem til hvilke tiltak som er hensiktsmessig å ta i bruk, og de elevene som havner i oppfølgingsområdet på kartleggingsprøven i lesing, er vanligvis på nivå 2. Det vil være de som har behov for støtte i kortere eller lengre perioder, og tiltakene skal gjennomføres i klassen eller i mindre grupper (Lillejord et al., 2022a). Lillejord et al. (2022a), påpeker at dette kan være elever som har spesifikke lærevansker, vansker knyttet til atferd og konsentrasjon eller elever som ikke har god nok faglig progresjon. De tiltakene som læreren setter i gang, må være forankret i lærerens kunnskap om eleven, evt kartlegginger og en

antakelse om et fremtidig resultat. Skolene må ha god nok kompetanse til raskt å sette inn tiltak og de må være fleksibelt organisert, slik at elevene får tilpasset opplæring før vanskene og utfordringene blir for omfattende (Lillejord et al., 2022a).

2.1.2 Forebygging

I over 20 år har det vært et økende fokus på betydningen av begynneropplæring i grunnskolen, og det har vært en økende interesse for begynneropplæring både blant politikere og profesjonsfaglige miljøer. I 2003 ble betydningen av basisferdigheter i grunnskolen understreket i Kvalitetsutvalgets innstilling, der det ble spesielt fokusert på begynneropplæring. Det ble påpekt at grunnleggende lese-, skrive- og regneferdigheter måtte være i fokus på småskoletrinnet (NOU 2003:16). Siden Kvalitetsutvalgets innstilling i 2003 har lærernes kompetanseheving i begynneropplæring blitt stryket. Den allmenne begynneropplæringen som tilbys skoleelever skal ha så god kvalitet at den forebygger nederlag og mangelfull opplæring for barn flest, og tiltakene må settes inn før problemene oppstår (Befring et al., 2019). Forebygging i lese- og skriveopplæringa omfatter mange forskjellige strategier og ulike formål, men er i denne oppgaven konsentrert mot leseopplæringa. Primær forebygging i skolen handler om å implementere generelle tiltak som retter seg mot hele elevgruppen, med formål å forebygge ulike vansker som kan oppstå senere. Formålet med primær forebygging kan sammenlignes med et «føre var-prinsipp», der man tar initiativ til tiltak som kan forhindre problemer før de oppstår (Befring et al., 2019).

For videre skolegang og deltakelse i samfunnet er det av stor betydning å komme godt i gang med leseopplæringa i løpet av de første skoleårene, og forebyggende arbeid i form av god begynneropplæring i lesing vil ha stor betydning. God leseferdighet utgjør en tilgangskompetanse som er essensielt for å kunne delta i og ha utbytte av skolefagene, og for å kunne delta på ulike arenaer i samfunnet (Lundetræ & Walgermo, 2021). For å utvikle gode leseferdigheter er det fire hovedområder som er avgjørende: ordlesing, språkforståelse, staving og forståelse av setninger og tekster. Disse områdene blir også målt i kartleggingsprøven i lesing (Lesesenteret, 2022). Ved å arbeide målrettet med disse områdene kan man forebygge mot vansker som kan oppstå senere. For å sikre at opplæringen tilpasses hver enkelt elevs evner og forutsetninger, må lærerne forholde seg til Opplæringsloven §1-4 om tilpasset opplæring. Skolen har også ansvar for å gi egnet intensiv opplæring til elever som står i fare for å henge etter i lesing, skriving og regning, i henhold til Opplæringsloven § 1-3 (Opplæringslova, 1998a). Selv om lærerne må forholde seg til Opplæringsloven og Kunnskapsløftet, har de stor grad av frihet til å velge metoder og virkemidler i undervisningen

som de mener passer best for at eleven skal nå målene i læreplanen (Opplæringslova, 1998a). Dette betyr at lærerne har et faglig skjønn som er avgjørende for å kunne oppfylle skolen samfunnsmandat. Stortingsmelding 28 (2015-2016) understreker viktigheten av lærernes faglige skjønn, og den kom som et tilsvarende på samfunnsendringene som også har påvirket læreryrket. Læreryrket har endret seg over tid, og dette har gjort det viktigere enn noen gang at lærerne har stor grad av frihet til å tilpasse undervisningen til elevenes behov og til å oppfylle samfunnets krav og forventinger til utdanningen. Samtidig er det viktig at lærerne er bevisste på sitt faglige ansvar og sørger for å følge læreplanen og skolens målsettinger (Meld. St. 28 (2015-2016)).

2.1.3 Kartleggingsprøven og PISA-sjokket

Programme for International Student Assessment (PISA) er en internasjonal undersøkelse som måler elevenes kompetanse innen lesing, matematikk og naturfag. I 2001 fikk Norge et PISA-sjokk, da resultatene fra 2001-undersøkelsen viste at norske 15-åringer ikke skåret så høyt som myndighetene hadde forventet, og dette førte til en nasjonal debatt om utdanningssystemet og hva som kunne forbedre resultatet. Siden 2001 har det vært et kappløp mellom landene om å forbedre plasseringen på PISA-rankinglisten (OECD, 2022). PISA-resultatene har blitt brukt som en indikator på utdanningssystemets kvalitet, og det har vært et sterkt ønske fra myndighetenes side om å komme øverst på listen. For å forbedre utdanningssystemet har det blitt gjort en rekke tiltak, som å endre læreplanen, øke finansieringen av skolene, lærerne måtte videreutdanne seg og det ble innført lærerutdanning på masternivå (Mausethagen et al., 2018). PISA-sjokket har hatt stor innvirkning på utdanningspolitikken i Norge og har ført til at regjeringen og utdanningssektoren har jobbet hardt for å forbedre kvaliteten på utdanningen (Lillejord et al., 2022b). Mausethagen et al. (2018) sier at perioden har hatt et sterkt fokus på forskningsbasert kunnskap. Noen av endringene som blant annet ble gjort inkluderer økt fokus på tidlig læring, mer fokus på individuell tilpasning og inkludering i undervisningen (St.meld. nr. 30 (2003-2004)).

En av konsekvensene av PISA-sjokket var at Norge innførte obligatoriske kartleggingsprøver i lesing for 1.trinn i 2009. Siden da har disse prøvene utviklet seg og blitt mer omfattende (Walgermo et al., 2018). Kartleggingsprøven i lesing ble fra høsten 2022 obligatorisk for 1. og 3.trinn og den gjennomføres digitalt. Hensikten med kartleggingsprøver er ifølge Udir at de skal hjelpe lærerne å finne de elevene som trenger ekstra oppfølging tidlig i skoleløpet, og den skal hjelpe læreren med å lettere kunne tilpasse opplæringa til alle elever (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Kartleggingsprøven er utformet slik at læreren får mye

informasjon om de elevene som havner i oppfølgingsområdet, og de øvrige elevene får lærer ingen informasjon om. Oppfølgingsområdet er definert som de laveste 20% av elevene. Når prøven er gjennomført vil resultatet til elevene som har havnet i oppfølgingsområdet være tilgjengelig for læreren (Lesesenteret, 2022). Etter endt gjennomføring, skal ikke resultatene rapporteres, derfor kan de ikke brukes til å sammenligne skoler eller kommuner (Utdanningsdirektoratet, 2022b).

De nasjonale prøvene i Norge ble etablert som en respons på PISA-sjokket, og den offentlige debatten om dem har ifølge Mausethagen et al. (2018) endret seg betraktelig i løpet av det siste tiåret. I begynnelsen ble det tydelig fremmet at de nasjonale prøvene hadde stor betydning for utvikling av skolen. Deretter fulgte en periode med sterk kritikk på grunn av de negative konsekvensene av prøvene, før det nå er en økende aksept for dem igjen. Det er en kontinuerlig utfordring å finne en balanse mellom å ha positive virkninger på skolen og å unngå uforutsette konsekvenser (Mausethagen et al., 2018). Mausethagen et al. (2018) sier at i likhet med kartleggingsprøvene anses resultatene fra de nasjonale prøvene som viktig for å identifisere og hjelpe de elevene som trenger det. Det er en enighet om at prøveresultatene fungerer som bevis på at målsetningene er nådd, noe som resultatene viser i varierende grad.

I artikkelen «A research review of the impact of accountability policies on teachers' workplace realtions» av Mausethagen (2013), beskriver hun at kartlegging og spesielt nasjonale prøver kan utfordre lærerens syn på læring og undervisning. Tradisjonelt sett har noen av lærerens hovedoppgaver samlet seg rundt omsorgs- og relasjonelle sider, i tillegg til undervisning. Med PISA-sjokket kom mer testing av elevene og økt kontroll av skolene. I følge Mausethagen (2013) indikerer funnene i denne studien at det å ha et økt fokus på testing og elevprestasjoner kan føre til mindre oppmerksomhet rundt andre viktige oppgaver. Studien viser også at sterke relasjoner mellom lærere og elever spiller en avgjørende rolle når det gjelder elevenes motivasjon og læringsutbytte. De siste to tiårene har det vært en økende vektlegging av elevprestasjoner og effektivitet i utdanningssystemet. Dette kan ha hatt en påvirkning på de sosiale relasjonene mellom lærere og elever. Ved en mer distansert relasjon mellom lærer og elev, kan det være vanskeligere å oppnå en dypere forståelse og tillit mellom partene (Mausethagen, 2013).

2.2 Teoretisk forståelsesramme

2.2.1 Agency

I denne oppgaven støtter jeg meg på begrepet agency. Agency er et vidt begrep som benyttes i ulike situasjoner i utdanningssammenheng, og i denne oppgaven settes fokuset på lærerens evne til å ta initiativ, ta beslutninger og handle på en måte som fremmer elevenes læring og utvikling. I den forbindelse har jeg valgt å støtte meg på Gert Biesta som hovedteoretiker.

Gert Biesta er en nederlandsk professor i pedagogikk, som har bidratt betydelig til pedagogisk teori og praksis i nyere tid. Han har blant annet blitt kjent for å ha fokus på hvordan utdanning kan bidra til å forme individets identitet og relasjon til samfunnet, og har utgitt en rekke bøker og artikler om temaer som inkluderer utdanningsformål, demokrati og læring, kritisk tenkning og forholdet mellom pedagogikk og politikk (Biesta, 2013, 2017a, 2017b; Biesta et al., 2015a, 2015b).

Biesta (2017b) har også vært en kritisk stemme mot den stadig økende vektleggingen av målbare resultater og standardisering i utdanningssystemet. Hans fokus har vært på at utdanning bør fokusere mer på dannelsen av mennesker, slik at de kan bli i stand til å delta aktivt i samfunnet og lære seg å ta ansvar for sitt eget liv (Biesta, 2017b). En sentral del av hans pedagogiske filosofi er forståelsen av begrepet agency. Ordet agency kan på norsk forklares med ordet agere, som betyr «å gjøre». I vitenskapen bruker man ordet «agent» eller «agens» om noen som får noe til å skje, og i samfunnsvitenskapen beskrives «agent» som mennesker som handlende aktører (Hovde, 2021).

Begrepene lærers handlingsrom og lærers agency er to relaterte, men forskjellige begreper som brukes i utdanningsfeltet for å beskrive lærernes mulighet til å påvirke og ta beslutninger i sin yrkesutøvelse. Ifølge Helleve et al. (2018), kan det engelske begrepet agency likestilles med det norske begrepet «handlingsrom», som refererer til graden av frihet og fleksibilitet som en lærer har til å tilpasse undervisningen og tilnærmingen til elevene i klasserommet. Handlingsrommet til en lærer kan påvirkes av en rekke faktorer, inkludert skolens politikk, undervisningsplaner og krav, tilgang på ressurser og utstyr, samt elevenes behov og evner. En lærer med større handlingsrom vil ha mer autonomi og fleksibilitet til å tilpasse undervisningen og respondere på elevenes behov for en individuell tilnærming (Helleve et al., 2018).

En artikkel av Emirbayer og Mische (1998), som det ofte blir vist til, har følgende definisjon på agency:

The temporally constructed engagement by actors of differens structural environments – the temporal – relational contexts of action – which, through the interplay of habit, imagination, and judgment, both reproduces and transforms those structures in interactive response to the problems posed by changing historical situations. (s. 970)

Lærers agency kan med andre ord referere til en lærers evne til å påvirke og initiere endringer i sin yrkesutøvelse. Dette omfatter evnen til å ta beslutninger om undervisningsmetoder, faglige prioriteringer og å utvikle nye undervisningsplaner og undervisningsmateriell. Lærers agency er avhengig av flere faktorer, inkludert lærerens kompetanse og erfaring, tilgang på ressurser, og støtte fra skoleledelsen og kollegaene (Biesta, 2013; Biesta et al., 2015b). Mens begge begrepene er relatert til læreres mulighet til å utøve yrket sitt på en effektiv måte, er forskjellen mellom begrepene at «læres handlingsrom» refererer til graden av frihet og fleksibilitet i undervisningen, mens «lærers agency» fokuserer på lærerens evne til å ta beslutninger og initiere endringer i sin yrkesutøvelse. På bakgrunn av dette opplever jeg at det engelske begrepet agency blir det riktige begrepet å bruke i denne oppgaven.

I følge Biesta et al. (2015a) inkluderer agency mange ulike aspekter, som vilje, autonomi, frihet og valg, og videre forklarer de agency som noe menneskene gjør og ikke noe man har. Agency innebærer et engasjement for å handle og kunne påvirke ens eget liv og verden rundt seg (Biesta et al., 2015a). Biesta (2014) sier videre at agency dreier seg om verdivurderinger av det som skal foregå i klasserommet, og at det er selve kjernen i relasjonen mellom lærer og elev. Læreren trenger både kunnskap og kompetanse, men det alene er ikke nok. Læreren må til enhver tid vurdere hva som er riktig å gjøre når. Det er muligens når man som lærer klarer å oversette teori og forskning til pedagogisk praksis, at man er nærmere å ha høy grad av agency (Biesta, 2014). Biesta et al. (2015b) mener at utdanning ikke bør begrenses til å være en teknisk prosess med å formidle ferdigheter og kunnskaper til elevene, men heller bør fokusere på å utvikle elevenes evne til å handle autonomt og ta ansvar for egne valg og handlinger. Det handler også om evnen til å reflektere kritisk over hva som er mulig å gjøre og hva som er ønskelig, og dette krever en forståelse av verden som ikke bare er teknisk, men også etisk og politisk (Biesta et al., 2015b). Biesta (2015b) argumenterer for at lærernes egen agency er viktig for deres evne til å bidra til utviklingen av elevenes agency. Lærerne må være villige til å reflektere kritisk over sin rolle i utdanningssystemet og de må være i stand til å ta

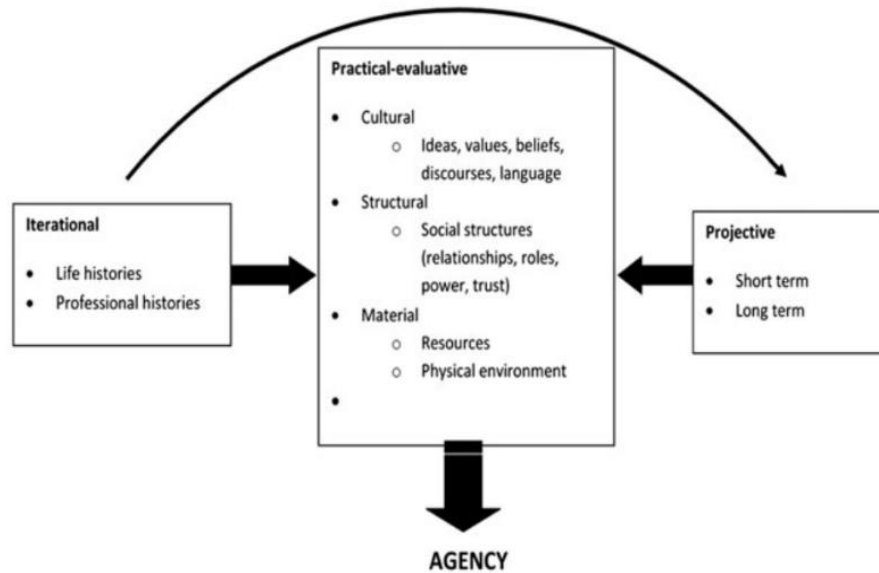
ansvar for sin egen praksis. Dette krever en bevissthet og kunnskap om eksisterende maktstrukturer i utdanningssystemet og en vilje til å utfordre og endre dem hvis det er nødvendig (Biesta et al., 2015a).

I artikkelen «Giving Teaching Back to Education», sier Biesta (2013) at lærerne har både myndighet og kunnskap nok til å vurdere hva som er pedagogisk ønskelig og forsvarlig, og de må tørre å utfordre eksisterende maktstrukturer, som for eksempel testing og kvalitetskontroll initiert av utdanningssystemet. Som tidligere nevnt, ble resultatet av PISA-sjokket mer kvalitetskontroll og testing i skolen, noe som utfordrer lærernes agency i stor grad. Biesta (2013) registrerte at denne dreiningen av fokus, åpnet opp for en mer autoritær oppfatning av hva som er målet med undervisning. Utviklingen gikk i retning av en tro på at de «beste og mest effektive» lærerne kunne styre utdanningsprosessen i ønsket retning. Opplæringen av elevene fikk mer preg av å være instrumentell og hvis man fulgte en bestemt «oppskrift» ville man oppnå gode resultater, og det var en forventning om at lærerne burde være i stand til å «produsere» et forhåndsdefinert læringsutbytte. Som et motstykke til denne instrumentelle måten å se utdanning på, mente Biesta (2013) at lærerne har både myndighet og kunnskap nok til å vurdere hva som er pedagogisk ønskelig og forsvarlig (Biesta, 2013). Lærerne måtte med andre ord «ta tilbake» undervisningen ved å insistere på at deres profesjon innebærer å ta egne valg og ansvar for opplæringen til elevene (Lillejord et al., 2022a).

Agency kan forbindes med selvtillit, motivasjon, vilje, målrettethet, intensjonalitet, valg, initiativ, frihet og kreativitet (Emirbayer & Mische, 1998). Emirbayer & Mische (1998) hevder at agency for det første må forstås gjennom en kombinasjon av påvirkninger fra fortiden, fremtiden og nåtiden. Med tanke på fortiden, vil lærerens vaner påvirke valgene som han tar, og dette inkluderer lærerens personlig og profesjonelle rolle. For det andre vil lærerens agency være påvirket av sin orientering mot fremtiden, ved at læreren klarer å forestille seg alternative muligheter for opplæringa og eleven. Til sist handler agency om at læreren har et engasjement her og nå, ved at læreren har kapasitet til å se tidligere vaner og fremtidige prosjekter i en større sammenheng og se hva som kan gjøres her og nå (Emirbayer & Mische, 1998). Disse påvirkningene mot fortid, fremtid og nåtid vil påvirkes av hvilke kulturelle, materielle og strukturelle resurser læreren har til rådighet.

Figur 2

En modell for å forstå oppnåelse av agency (egen oversettelse), hentet fra (Biesta et al., 2015a, s. 627).



Denne modellen, hentet fra Biesta et al. (2015a), viser at agency trolig alltid vil være påvirket av fortid, fremtid og nåtid. Lærers agency innebærer ifølge Biesta et al. (2015a) at læreren har en egen evne til å handle målrettet og finne løsninger på utfordringene læreren møter. Denne dimensjonen er en viktig del av lærerens profesjonalitet. I skolehverdagen vil en lærer være nødt til å ta avgjørelser basert på oppfatninger og vurderinger opp mot elevgruppen man har (Biesta et al., 2015a).

2.2.2 Overbevisninger, verdier og ideer

Biesta et al. (2015a) gjennomførte en toårig forskningsstudie i Skottland i 2010-2011, hvor de undersøkte ulike aspekter ved læreplanreformen «Curriculum for Excellence» (CfE). De så nærmere på planens visjon, formål og praksis, og hvordan den var blitt implementert og forstått av lærere og elever. De utforsket hvordan ulike politiske agendaer påvirket CfE, og hvilke utfordringer reformen møtte. Læreplanreformen ble utformet med den hensikt å utvikle elevenes evner på en helhetlig måte, med fokus på ferdigheter som kritisk tenkning og sosial kompetanse, i tillegg til akademisk læring. I studien undersøkte de blant annet lærers agency, og mer spesifikt lærerens «beliefs». Biesta et al. (2015a), bruker begrepet «beliefs» for å

referere til læreres overbevisninger, verdier og ideer som er viktige og meningsfulle i utdanningssammenheng. Selv om begrepet beliefs kan være vanskelig å oversette til norsk, kan det forstås som en form for grunnleggende holdninger og antakelser som en lærer har om undervisning og læring. Disse overbevisningene kan påvirke lærerens tilnærming til undervisning, og dermed også elevenes læring. Forskerne i studien var opptatt av betydningen av lærers beliefs og argumenterer for at det er viktig å være bevisst på disse overbevisningene. Dette kan hjelpe lærere med å reflektere over sin egen praksis og ta bevisste valg om hvordan de ønsker å undervise og støtte elevenes læring (Biesta et al., 2015a). Videre i oppgaven vil jeg bruke det engelske ordet «beliefs», da ordet «tro» i denne forbindelse oppleves som en for snever oversettelse.

Biesta et al. (2015a) så blant annet på lærernes beliefs under tre ulike overskrifter; beliefs om at elever lærer best i omgivelser som har høye forventninger og en overbevisning om at alle elever skal være inkludert i klasserommet. Beliefs om at undervisning er mest effektivt når læreren har god kunnskap om fagområdet og benytter forskningsbaserte strategier, og avslutningsvis så han på beliefs om at utdanning har en hensikt. I studien ble det observert at lærerne så ikke på seg selv som formidlere av kunnskap, men heller som tilretteleggere for læring. Dette viser en endring av synet på rollen som lærer, fra å være en tradisjonell formidler av kunnskap til en som støtter og legger til rette for elevenes læring. Studien viste at lærerne hadde en sterk følelse av forpliktelse overfor elevene sine. Det var lærere som jobbet utover arbeidstiden sin, de hadde en forestilling om å skape gode relasjoner til elevene for at de skulle få best mulig utbytte av opplæringa. Samtidig ønsket de at elevene sine skulle oppleve at klasserommet og opplæringa var trygg og omsorgsfull. Generelt sa studien at lærerne ønsket det beste for sine studenter, og de ønsket å maksimere potensialet til elevene. Forskningen redegjorde for at gjennom lærerens beliefs skapte de en følelse av samhørighet, økt motivasjon til både lærer og elevgruppe. Lærerne fortalte at de gjennom både individuelle vurderinger, men også gjennom kollektive diskurser ble påvirket i beslutningsprosesser, vurderinger og ulike oppfatninger med tanke på de ulike valg de måtte ta i skolehverdagen (Biesta et al., 2015a). Videre kom det frem at lærerne hadde et ønske om å beskytte elevene mot blant annet utdanningspolitikk eller pålegg om testing. Lærerne i studien ønsket å beskytte elevene mot testing, som de anså som lite nyttige eller skadelige for elevene. Deltakerne i studien forklarte at de kunne gi elevene en prøve uten at de var klar over at de ble testet. Da de ble spurt om denne praksisen, begrunnet de det med at de mente at overdreven testing satte skadelige krav til elevene. Selv om de følte seg forpliktet til å gjennomføre

testene, gjorde de et forsøk på å beskytte elevene mot det verste presset av testing (Biesta et al., 2015a). Videre sier Biesta et al. (2015a) at denne måten å handle på vitner om høy grad av agency. Lærerne ser helt klart andre og alternative måter å gjennomføre opplæringa på, og lærernes avgjørelser i denne saken er tydelig drevet av lærerens beliefs. I artikkelen «Veiledningssamtaler» bekrefter Føinun (2019) Biesta et al. (2015a) sine antagelser, og hevder at slike avgjørelser vil svært sannsynlig være avhengig av hvordan lærerne ser sin egen rolle i prosessen, samtidig som det vil være lettere for mer erfarne lærer å ta disse avgjørelsene (Føinun, 2019).

I tillegg til beliefs knyttet elevenes læring, viser studien at lærerne i Biesta et al. (2015a) sin studie har en høy grad av beliefs rundt lærerrollen. Alle deltakerne i studien peker på at lærerrollen har forandret seg fra å være en formidler av kunnskap til å være en veileder for læring, og samtlige lærere uttrykte at de var komfortable med dette skiftet. Biesta et al. (2015a) antyder at lærerne klarer dette skiftet uten å endre sitt grunnleggende syn på undervisning, og at de fortsatt klarer å holde fast på sine grunnleggende holdninger og antakelser rundt opplæringa. Videre skriver de at bare en av deltakerne i studien fremhevet viktigheten av fagkunnskap, og at årsaken kan være lite fokus på fagkunnskap i det pedagogiske miljøet som omgir lærerne. Lærerne i denne studien uttrykte stort sett like oppfatninger hva de anså som hensikten med opplæringen. Det var enighet om at de to viktigste faktorene i opplæringen var utvikling av elevenes sosiale ferdigheter og utvikling av kompetanse, og det kom tydelig frem i undersøkelsen at det mye av den faglige dialogen om pedagogisk formål faktisk ikke er langsiktig, men derimot kortsiktig. Med tanke på målet om sosialisering handler det om at elevene skal utvikle ulike ferdigheter som handler om å klare å fungere i samfunnet, heller enn å lære seg å håndtere usikkerhet (Biesta et al., 2015a).

I tillegg viser studien at lærernes ambisjoner og målsetting med undervisningen er relativt kortvarige og at det utføres en god del daglig planlegging, og mindre at langsiktige planer. Flere av lærernes utsagn i studien antyder at lærerens agency er formet av kortsiktige løsninger, som å lage morsomme leksjoner, holde elevene engasjerte og interesserte og å holde klassene stille og rolige, samtidig som de kan krysse av for at de har jobbet med bestemte mål i læreplanen (Biesta et al., 2015a). Samtidig sier de at det er en utydelig kobling mellom formålet og metode vil redusere lærerens agency, og i denne studiens tilfelle vil et manglende lærerengasjement rundt innføringen av ny læreplan redusere kvaliteten på opplæringa. Avslutningsvis oppsummerer de studien med at lærers agency er avhengig av lærerens personlige egenskaper, faglige kunnskaper og ferdigheter. De sier at det er liten tvil

om at de erfarne lærerne i undersøkelsen er svært avanserte i så måte. Dessuten sier de at det kan se ut til at beliefs og verdiene som lærerne bringer til sitt arbeid ikke er optimalt, men bærer preg av kortsiktig arbeid. I sin forskning fant de lite bevis på langsiktig tenking om hva som var formålet med utdanning (Biesta et al., 2015a).

2.2.3 Lærereens kompetanse

I studien «Teachers' perceived professional space and their agency» av Oolbakkink-Marchand et al. (2017), studerte de lærernes opplevde profesjonelle handlingsrom i tre ulike land. I alle tre land beskrives det en tid med store endringer i forhold til økte krav i skolen fra utdanningspolitisk hold og skoleledelse. De så på faktorer som mer standardisering av undervisning og mer press i skolene, og hvordan dette kan oppfattes som en trussel på lærernes profesjonalitet. Alle informanter i denne studien hadde en opplevelse av økt profesjonelt handlingsrom jo lenger de hadde jobbet som lærer (Oolbakkink-Marchand et al., 2017). Selv om de opplevde økt handlingsrom, fortalte de også om noen hinder i å kunne utnytte handlingsrommet godt nok. Dette var økt kontroll fra ledelsen, foreldre eller andre som hadde interesse i skolen. Andre hindre de opplevde var økt ansvar i skolen, lite fleksibilitet i organiseringen i skolen, manglende anerkjennelse fra ledelsen eller konflikt med kollegaer. Oppturene i lærernes fortellinger var preget av anerkjennelse og støtte fra ledelsen, godt samarbeid med kollegaer og foresatte, og stort rom for agency og utøvelse av handlingsfrihet (Oolbakkink-Marchand et al., 2017).

Lærere som tar avgjørelser utover regulering og pålegg, som samsvarer med deres profesjonelle forståelse og sine mål, har høy grad av agency (Helleve et al., 2018). I artikkelen «Det handler om å finne sin egen form» peker Helleve et al. (2018) på lærernes opplevelse av å kunne utnytte handlingsrommet de har. Handlingsrommet, et rom som er regulert av rammer og pålegg, og det rommet de selv erfarer å kunne utnytte. Artikkelen beskriver lærernes opplevelse av det erfarte og det utnyttede handlingsrommet (Helleve et al., 2018). Det beskrives en opplevelse av at det er økt press fra ledelsen, fylket og de utdanningspolitiske styresmaktene om at det skal gjennomføres utviklingsarbeid som ikke er initiert av lærerne, men av ledelsen. En av dem gir beskriver om at det i de senere år har vært et mye større ytre press, men at handlingsrommet ikke er endret. Det blir nevnt at læreren ikke alltid gjør som ledelsen sier de skal gjøre, men at man tar hensyn til elevenes beste i avgjørelsene som utviklingsarbeidet initieres eller ikke. Det beskrives at lærere med mye erfaring og som er trygg i rollen sin som lærer har lært å håndtere presset på sin måte (Helleve et al., 2018).

2.2.4 Tidligere forskning på lærers agency

Det finnes en god del forskning på agency generelt, men Biesta (2015) hevder det er lite forskning på området som gjelder lærers agency. I følge Biesta (2015) finnes det noe litteratur som drøfter begrepet «teacher agency» (for eksempel Pignatelli, 1993; Priestley, Edwards, Priestley, & Miller, 2012; Pyhältö, Pietarinen, & Soini, 2012), og det kan se ut til at eksisterende forskning har en tendens til å misforstå lærerens rolle i det det samfunnet og utdanningssettingen som stadig er i endring. Men, det kan se ut til at noe mer forskning har blitt gjort i de senere år, av blant annet Biesta og en rekke finske forskere (Eteläpelto et al., 2013).

2.3 Lærers kunnskap og erfaring

Begrepet autonomi kan i forstås på ulike måter. En av tilnærmingene til begrepet er å forstå en autonom handling som en handling som springer ut av egne ønsker, verdier eller egen motivasjon. En annen tilnærming til begrepet fokuserer på lærerens kompetanse og evne til å vurdere hva som er gode grunner for å handle som man gjør (Sagdahl, 2019). I min oppgave har jeg fokus på begge disse områdene, da de vanskelig kan ses separat. Med andre ord refererer autonomi til evnen å kunne handle selvstendig og uavhengig, uten ytre tvang og påvirkning. Det handler om å handle i samsvar med ens egne verdier og preferanser, og være ansvarlig for sine egne handlinger. Det innebærer å være i stand til å tenke kritisk og reflektere over ens handlinger og valg, og det innebærer også å kunne utøve selvkontroll og selvstyre (Hermansen, 2018). Lærers autonomi omfatter også evnen til å anvende faglig kunnskap og erfaring for å løse pedagogiske utfordringer og ta beslutninger som fremmer læring og utvikling hos elevene. Spenningsfeltet mellom autonomi og styring kan være en utfordring for læreres profesjonsutøvelse. Autonomi refererer til læreres frihet til å ta beslutninger om undervisning og læring innenfor rammen av skolen mål og retningslinjer. Dette kan bidra til å øke læreres engasjement, motivasjon og kreativitet, og styrke deres faglige identitet (Hermansen, 2018).

I de senere år har det vært en dreining, både nasjonalt og internasjonalt, mot et større fokus på elevenes skolerresultat, og resultatene fra både de nasjonale og internasjonale undersøkelsene har blitt brukt til å anerkjenne nye måter å forstå kvalitet på i grunnutdanningen (Hermansen & Mausestagen, 2016). I artikkelen «Når kunnskap blir styrende», så Hermansen & Mausestagen (2016) også at elevenes resultater på ulike nasjonale og internasjonale

kartlegginger har blitt brukt til å fremme og legitimere politiske initiativ for å styrke lærenes kunnskap. Som følge av dette har lærerne fått et økt krav og forventning om at de skal bruke metodikk i opplæringa som de kan begrunne i forskning på området (Hermansen & Mausethagen, 2016). De kunnskapsformene kjennetegnes ved å være allmenngyldige og teoretiske, og er nødvendigvis ikke knyttet til konkrete erfaringer. De står i kontrast til de erfaringsbaserte kunnskapsformene som tradisjonelt har vært sentral i lærerprofesjonen. I artikkelen belyser de hvordan lærere tilnærmer seg nye kunnskapsformer og setter dem i sammenheng med eksisterende praksis. De diskuterer også om denne prosessen får konsekvenser for hvordan blant annet lærerens autonomi formes (Hermansen & Mausethagen, 2016).

Artikkelen diskuterer autonomi i lærerprofesjonen og påpeker at det er viktig for lærere å ha autonomi for å kunne utøve sin praksis og begrunne sin kompetanse. Autonomi gir lærere frihet til å ta beslutninger og tilpasse undervisningen til elevenes behov. Når det gjelder lesesvake elever, kan autonomi være spesielt viktig for å kunne tilpasse undervisningen og læringsmaterialet til deres behov, slik at disse elevene også får en god faglig utvikling. I artikkelen antas det at autonomi er en viktig faktor for å kunne utøve profesjonen på en effektiv måte. Samtidig påpeker artikkelen at det kan være noen spenninger mellom læreres ønske om autonomi og myndighetenes ønske om å styre noen sider av lærerens arbeid. (Hermansen & Mausethagen, 2016).

3. Metode

I dette kapittelet vil jeg først presentere valg av forskningstilnærming og studiens vitenskapeteoretiske forankring. Deretter vil jeg gi en detaljert beskrivelse av datainnsamlingen, herunder intervjuguide, gjennomføring av selve intervjuene, transkribering, utvalg og rekruttering av informanter. Så beskriver jeg den tematiske analyseprosessen, og de forskningsetiske vurderingene jeg har gjort. Avslutningsvis vil oppgavens kvalitet bli diskutert og begrunnet.

3.1 Valg av forskningstilnærming og vitenskapeteoretisk forankring

3.1.1 Kvalitativ forskningstradisjon

Hensikten med min studie er å få en forståelse av og kunnskap om hva som har betydning for og er avgjørende for lærernes valg og gjennomføring av tiltak for de elevene som vil trenge ekstra hjelp for å få gode leseferdigheter. Det har vært et spesielt fokus på lærere som har gjennomført den obligatoriske kartleggingsprøven i lesing på 3.trinn. Min målsetting med studien har vært å få en dyp beskrivelse av lærernes praksis, for deretter å fortolke dette gjennom en tematisk analyse, for å oppnå ny forståelse av lærernes valg i forbindelse med kartleggingsprøven. Valg av metode i denne studien ble basert på at formålet var å studere mening og innhold, mer enn bredde og omfang, slik som i kvantitative studier. For å kunne studere lærernes mening om et bestemt fenomen, ble det klart ganske tidlig i prosessen at det mest hensiktsmessige ville være en kvalitativ metode. Hovedårsaken var mitt ønske om å kunne beskrive og forstå lærernes handlinger og meninger, gjennom rikholdige beskrivelser (Johannessen et al., 2021). Jeg har fått tilgang til beskrivelsene av praksis, deres handlinger, erfaringer og deres oppfattelser gjennom intervju. Med bakgrunn i dette vil prosjektet plasseres innenfor kvalitativ forskningstradisjon (Nyeng, 2012).

3.1.2 Kvalitativt intervju

Kvale & Brinkmann (2015) viser til at kvalitativt intervju egner seg godt for å samle inn data når man ønsker å få detaljerte beskrivelser og få frem informantens egne perspektiver, snarere enn å forklare og analysere (Kvale & Brinkmann, 2015). Dalen (2011) påpeker også at man gjennom et kvalitativt intervju vil forsøke å få en fortolkende tilnærming av informantens livsverden, ved å avdekke meningen i informantens erfaringer og opplevelser (Dalen, 2011). Dette samsvarer godt med formålet med min studie, hvor jeg prøver å forstå og få innsikt i lærernes egne erfaringer og opplevelser rundt tiltak i forbindelse med kartleggingsprøven i

lesing. Med det som bakteppe var det mest naturlig og hensiktsmessig å gjennomføre intervju i denne studien.

3.2 Vitenskapsteoretisk forankring

Bakgrunnen for all kvalitativ forskning er tanken om at det ikke bare finnes en sannhet og virkelighet, men et mangfold av virkeligheter som stadig er i forandring. Opplevelser og erfaringer er ofte personlige og kontekstuelle, og kan være vanskelig å generalisere til andre personer eller situasjoner. Da jeg i min studie ønsket å få tak i lærernes opplevde opplevelser og erfaringer for å finne svar på problemstillingen, måtte jeg ha i bakhodet at opplevelser og erfaringer vanskelig lar seg kvantifisere og måle på en objektiv måte. For å få samlet inn kvalitative data, valgte jeg å intervjuere lærere for å få tilgang til deres subjektive opplevelser og erfaringer. Dette gav meg verdifulle innsikter og perspektiver som ikke kan fanges opp gjennom kvantitative metoder alene (Johannessen et al., 2021). Mitt ontologiske syn bygger på en forståelse av at opplevelser og erfaringer har vanskelig for å eksistere uavhengig av den som har erfart dem. Dette hadde betydning for hvordan jeg samlet og tolket materialet jeg fikk tilgang til. Jeg hadde fokus på individuelle opplevelser og erfaringer, og har sett på hvordan dette påvirker lærernes praksis og valg i leseopplæringen. Underveis har jeg vært kritisk til hvordan jeg har tolket og generalisert funnene mine, og jeg har tatt hensyn til de begrensningene som følge av mitt ontologiske og epistemologiske perspektiv (Brottveit, 2018).

Epistemologi fokuserer på spørsmål om hva som kan anses som kunnskap og hvordan man oppnår kunnskap. I prosessen har det vært viktig å være bevisst på spørsmål knyttet til objektivitet, gyldighet og sannhet. Dette innebærer å undersøke om det datamaterialet jeg har samlet inn, er pålitelig og kan anses som sann kunnskap (Brottveit, 2018). For å finne svar på min problemstilling brukte jeg tekst som kunnskapskilde, og i begynnelsen av prosessen måtte jeg stille meg spørsmål om hva jeg ønsket å finne mer ut om fenomenet «hva som hadde betydning for lærerens valg i forhold til tiltak i leseopplæringen for de lesesvake elevene». Underveis har det vært viktig for meg å reflektere over kildene jeg har brukt og jeg har vurdert deres pålitelighet og relevans. I tillegg til å formulere en problemstilling har jeg klargjort hva jeg ønsket å undersøke, for lettere å fokusere og rette innsatsen mot det som er viktigst. Jeg har forsøkt å ta hensyn til viktige spørsmål knyttet til epistemologi i min forskningsprosess og jeg har vært bevisst på å bruke kilder og teknikker som kan bidra til å skape pålitelig kunnskap om fenomenet jeg har undersøkt (Brottveit, 2018).

3.2.1 Konstruktivismen - fenomenologi og hermeneutikk

Studier hvor man forsøker å forstå og tolke ulike sosiale virkeligheter, befinner seg ofte på den konstruktivistiske siden (Nyeng, 2012). Konstruktivismen kan ses på som en epistemologi, og innenfor konstruktivismen finnes det flere teorier med ulike vitenskapsteoretiske syn. Med en konstruktivistisk posisjon innebærer det at man ser på verden som noe vi mennesker har konstruert, en subjektiv virkelighet. I og med at det handler om mennesker som har konstruert, vil det naturlig nok være vanskelig å si at en konstruksjon er mer sann enn en annen. Med andre ord kan det sies at den kunnskapen som skapes mellom informant, datamaterialet og forsker må fortolkes, og den vil derfor verken være sann eller usann (Kvale & Brinkmann, 2015).

Mitt prosjekt har en fenomenologisk inngang, hvor jeg har forsøkt å forstå og fortolke informantenes livsverden. Dette ble gjort ved å ta utgangspunkt i deres subjektive opplevelse og forsøkt å få en dypere forståelse av fenomenet lærernes valg i forbindelse med kartleggingsprøven i lesing (Thagaard, 2013). Min hovedoppgave vil bli å begrunne den nyervervede kunnskapen, slik at man lettere kan forstå og begripe mer av virkeligheten som lærerne står i hver dag gjennom hele året (Brottveit, 2018). I utdanningsforskning og forskning på ulike sosiale fellesskap, kan man ikke se bort fra interaksjoner og mellommenneskelige forhold. Følelser og handlinger påvirkes i en sosial sammenheng, og vi kan ikke forstå dem uten at de tolkes i sin meningsgivende kontekst. Forskeren analyserer deler, og delene er først forståelige i lys av helheten (Nyeng, 2012).

Denne studien bærer preg av at jeg som forsker har tatt utgangspunkt i de to tolkningstradisjonene fenomenologien og hermeneutikken, som vi finner innenfor konstruktivismen (Skilbrei, 2019). Johannessen et al (2021) viser til fenomenologisk filosofi som læren om det som «fremstår» for oss slik vi umiddelbart blir klar over det. Alt etter hvordan forskeren forholder seg til verden på, vil ulike fenomener og ting fremstå som virkelige. Tolkning vil være uunngåelig, og forskeren må være oppmerksom på sin forforståelse og ikke tolke fritt og uavhengig (Brottveit, 2018). Kvale & Brinkmann (2015) skriver at forskere med et fenomenologisk utgangspunkt, søker å forstå deltakerens egne opplevelser og egne erfaringer. De er opptatt av hvordan de selv beskriver sine egne erfaringer med fenomenet.

Brottveit (2018) beskriver hermeneutikk som et redskap for å forstå og tolke det vi leser, ser eller hører. Hermeneutikken er læren om hvordan man fortolker en tekst, og hovedhensikten

med en hermeneutisk fortolkning er å belyse fortolkninger av en teksts mening som kan anses som gyldige (Kvale & Brinkmann, 2015). Fortolkning og forståelse av mening, ligger i bunnen på samfunnsvitenskapelig forskning, og kan dermed betraktes og oppfattes som en fortolkningsprosess (Gilje & Grimen, 1995). Det vil være deltakernes oppfatning av virkeligheten som er i sentrum, samtidig vil denne virkeligheten være påvirket av informantens egen forforståelse og hvordan denne fremstilles (Skilbrei, 2019). Hermeneutikk vil være nødvendig i en slik studie, og tolkningen man gjør skal forsøke å redegjøre for å finne underliggende meninger, hvor hensikten er å skape en forståelse i det som kommer til uttrykk (Nilssen, 2012).

Gjennom hele studien har et fenomenologisk ståsted vært forholdsvis sentralt. Jeg har blant annet valgt intervju for å få tak i deltakernes sine tanker rundt fenomenet. En studie med et fenomenologisk tilsnitt kjennetegnes ved at det handler om å undersøke hvordan mennesker oppfatter og forstår verden rundt seg, og hvordan dette kan påvirke deres handlinger og oppførsel (Tjora, 2018). For fenomenologien er det ifølge Aksel Tjora (2018) to hovedpunkter som er fremtredende. For det første er det spørsmålet om hva den sosiale verden for meg som forsker, og for det andre hva betyr denne sosiale verden for den observerte aktøren innenfor dennes verden (Tjora, 2018). Det har handlet om hvilken informasjon jeg har hentet inn og hvordan jeg gjorde det. Jeg har forsøkt å forstå hva det er som påvirker og har betydning for hvilke valg lærerne tar i forhold til tiltak for de lesesvake elevene. For å få til dette har det vært helt avgjørende for meg å ha informantene i fokus, og jeg har hatt fokus på deres perspektiv og hvordan de beskriver sine erfaringer og valg i den forbindelse. I en fenomenologisk studie forklarer Kvale & Brinkmann (2015) at forskeren må forsøke å sette sine forkunnskaper og antakelser til side, i et forsøk på å oppnå økt åpenhet. Samtidig må man anerkjenne at man i en slik studie ikke kan være helt objektiv, og i denne studien har også den hermeneutiske prosessen vært i fokus under selve tolkningen av datamaterialet. For å kunne skape mening og forståelse ut av datamaterialet har informantens beskrivelser blitt fortolket. Jeg har pendlet mellom datamaterialet, temaene jeg skapte ut fra datamaterialet, mellom den konteksten det skal fortolkes i og mellom min forforståelse. Jeg har beveget meg mellom helhet og del (Gilje & Grimen, 1995).

3.3 Det kvalitative forskningsintervju

Jeg har anvendt en kvalitativ tilnærming for å samle inn data fra et utvalg pedagoger som har erfaring med kartleggingsprøven på 3.trinn, tilpasset opplæring og tidlig innsats (Kvale & Brinkmann, 2015). Ut fra at jeg ønsket å få innsikt i lærernes tanker, meninger og erfaringer ble det vurdert at individuelle intervju var den mest egnete metoden for å samle inn data.

Johannessen et al. (2021) skriver at intervju har en sentral plass i utdanningsforskningen, og at kvalitative intervjuer kan gi meg som forsker fyldigere og mer detaljerte beskrivelser enn for eksempel gjennom en gruppesamtale. Prosessen med å gjennomføre god forskning gjennom intervju, handler om mer enn å bare stille gode og åpne spørsmål. Gjennom hele prosessen må man ta stilling til hvem man skal intervjuer, intervjuform, etiske betraktninger, behandling og rapportering av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015), noe som vil bli beskrevet videre i kapittelet.

3.3.1 Individuelle semistrukturerte intervju

En type intervju, som ville harmonere med min problemstilling og vitenskapsteoretiske utgangspunkt, og gi meg svar på det jeg forsket på, var et semistrukturert intervju med enkeltlærere. Jeg var ute etter å få konkrete svar på hvorfor lærerne tok de valgene de tok. Målet var ikke kvantifisering, men å få nyanserte, rike og dype beskrivelser slik de opplevde det. Ved å spørre hvorfor de handlet som de gjorde og hva de opplevde, ville de ulike variasjonene komme frem (Dalland & Andersson-Bakken, 2021). Et semistrukturert intervju ville gi meg en unik tilgang til lærerens grunnleggende opplevelser av fenomenet «hvorfor læreren velger tiltak, metodikk og organisering slik de gjør». Dette gjorde jeg ved at intervjuet inneholdt både faktaspørsmål og meningsspørsmål, og jeg lyttet til beskrivelsene og forsøkte å «lese mellom linjene» (Johannessen et al., 2021). Som forsker innenfor denne type design var det en stor fordel å være både lydhør og «gravende». Samtidig måtte jeg være oppmerksom på at min erfaring fra området og min forforståelse kunne påvirke både settingen, informanten og materialet (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.3.2 Intervjuguiden

Jeg valgte å gjøre semistrukturerte intervjuer, og intervjuguiden ble utformet med noen hovedspørsmål som jeg ønsket å se nærmere på (Dalland & Andersson-Bakken, 2021). I utgangspunktet fulgte jeg ikke en bestemt rekkefølge på spørsmålene, men jeg fulgte informantens respons. Underveis i intervjuet måtte jeg bestemme meg for om jeg ønsket å gå

videre inn på noen av emnene deltakeren kom inn på, eller om jeg gikk videre til neste spørsmål (Dalland & Andersson-Bakken, 2021). Før selve intervjuet laget jeg meg en intervjuguide (vedlegg 2) med hovedtemaene: bakgrunnsinformasjon, tilpasset opplæring, kartleggingsprøven, tiltak, læringseffekt og lærers subjektive opplevelse. Til hvert hovedtema knyttet jeg ulike hovedspørsmål, med en blanding av åpne og lukkede spørsmål. De lukkede spørsmålene handlet om informantenes bakgrunnsinformasjon, mens de åpne spørsmålene hadde til hensikt å få informanten til å fortelle og reflektere åpent rundt tilpasset opplæring, erfaringer med kartleggingsprøven, reflektere rundt tiltakene både med tanke på organisering og læringseffekt, og hvorfor informanten velger det de gjør. Til hvert hovedspørsmål hadde jeg formulert noen aktuelle oppfølgingsspørsmål, eller spørsmål jeg ønsket å få svar på i løpet av intervjuet. Hensikten med disse spørsmålene var å sikre at vi var innom det som jeg ønsket å få informasjon om for å belyse problemstillingen.

3.4 Utvalg og rekruttering

I følgende underkapittelet vil jeg beskrive rekruttering og hvilken strategi jeg brukte for utvelgelse, før jeg presenterer informantene i studien.

I fenomenologiske studier etterstreber man å ha mest mulig homogene utvalg med personer med samme erfaring rundt fenomenet som skal undersøkes, for å få en dypere forståelse av hvordan fenomenet oppleves av deltakerne. I min studie ønsket jeg å få så mye informasjon som mulig om et mindre antall lærere, og dermed måtte jeg velge informanter som hadde den kunnskapen og erfaringen som ville være hensiktsmessig for studien (Johannessen et al., 2021). Johannessen et al. (2021), skriver at ved å velge ut informanter som passer din studie vil de kunne bidra med fyldige og relevante opplysninger om det temaet som er i fokus. De kan bidra med sin erfaring og kunnskap om fenomenet. Siden temaet i min oppgave er hva som har betydning for valg av tiltak for de lesesvake elevene i forbindelse med kartleggingsprøven i lesing, ble det naturlig og helt essensielt at mine informanter var lærere på 3.trinn og at de hadde erfaring med å gjennomføre kartleggingsprøven i lesing høsten 2022 (Johannessen et al., 2021). Det ble dermed foretatt en strategisk utvelgelse, en metode som er spesielt hensiktsmessig i kvalitative intervjuer ifølge Johannessen et.al. (2021). Kriteriene for aktuelle informanter var at de var utdannet lærere og jobbet på 3.trinn høsten 2022, samt at de hadde erfaring med og deltok på gjennomføringen av den digitale kartleggingsprøven i lesing for 3.trinn høsten 2022. Det ble ikke gjort noen avgrensning på alder eller kjønn, da dette er

irrelevant for formålet med studien. Det ble heller ikke satt noen kriterier knyttet til type utdanning, annet enn at de var utdannet lærere eller førskolelærere som jobbet i skolen, ei heller på antall år de har jobbet i skolen.

Med mitt forskningsdesign ville det være hensiktsmessig å intervju fire til syv lærere (Brinkmann, 2013). For å rekruttere deltakere startet jeg med å spørre flere rektorer, avdelingsledere og lærere, som jeg hadde i min bekjentskapskrets. Jeg formulerte en mail hvor jeg i korte trekk beskrev studien og forklarte hvorfor jeg ønsket å komme i kontakt med dem. I tillegg spurte jeg to bekjente som jeg visste jobbet på småskolen på sine respektive skoler. Det kom frem at begge disse jobbet på tredje trinn, og de ønsket å delta. Dette resulterte i at jeg kom i kontakt med fire aktuelle kandidater. Jeg hadde flere som var lenge i tenkeboksen, men som ikke ønsket å delta i studien. Den siste kandidaten rekrutterte jeg via en studievenn. En av de aktuelle kandidatene meldte avbud da jeg var i prosessen med å avtale intervjutidspunkt. Til slutt endte jeg opp med fire lærere som alle underviste på 3.trinn, og som hadde vært aktivt med i gjennomføringen av kartleggingsprøven i lesing høsten 2022. De fire kandidatene var fordelt på fire ulike skoler i to ulike kommuner. To av informantene hadde jeg kjennskap til, mens de to andre hadde jeg aldri møtt før. Alle ble rekruttert fra andre kommuner enn min hjemkommune. Den ene kommunen var forholdsvis stor, mens den andre var liten.

3.4.1 Presentasjon av informanter

I dette underkapittelet vil de fire informantene bli presentert med en kort beskrivelse av demografi og erfaring med kartleggingsprøven bli beskrevet. I fenomenologiske studier er ikke enkeltindividene fremtredende, og jeg har valgt å gi dem nummer i stedet for navn. Alle fire arbeider på 3.trinn dette skoleåret, på fire ulike skoler.

Nummer 1 har master i grunnskolelærerutdanning 1.-7.trinn. I fagkombinasjonen sin har hun norsk, matematikk, engelsk og kroppsøving. I utdanningen hadde de mye pedagogikk og fokus på begynneropplæring som var forskningsbasert. Hun jobber som kontaktlærer ved en liten barneskole, lokalisert i en bygd i Norge. Hun har jobbet som lærer i tre år, hvor hun har jobbet spesielt mye med begynneropplæring.

Nummer 2 er utdannet allmennlærer og jobber som kontaktlærer på en barneskole lokalisert i en større by i Norge. Hun har jobbet som lærer i omtrent 25 år, og hun har jobbet spesielt mye med begynneropplæring. Hun har jobbet på to ulike barneskoler.

Nummer 3 er utdannet førskolelærer med 6-10-årsped. Hun har jobbet i barnehage en kort periode, og har jobbet som lærer i godt over 20 år. Hun jobber på en barneskole som er lokalisert på et tettsted i en stor kommune. Hun har jobbet med begynneropplæring for 1-4.trinn.

Nummer 4 er utdannet adjunkt med opprykk, med fagene matematikk, norsk, sosialpedagogikk, spesialpedagogikk og begynneropplæring. Hun har jobbet som lærer i omtrent 15 år, på samme skole. Hun har jobbet på 1-3.trinn. Skolen er lokalisert i en større by i Norge.

3.5 Datainnsamling

3.5.1 Microsoft Teams som intervjuverktøy

I starten av prosjektet hadde jeg bestemt meg for å gjennomføre de fleste av intervjuene ved personlig oppmøte, hvor informantene skulle få bestemme møtested. Jeg hadde god erfaring med dette fra prøveintervjuet. Etter hvert kom det frem at det ble vanskelig å få til å gjennomføre intervjuene med personlig oppmøte, og deltakerne samtykket i at det ble enklere for dem med en digital gjennomføring. Jeg valgte å benytte Microsoft Teams sin møtefunksjon, hvor jeg inviterte informantene via e-post. Dette ble tidsbesparende for meg, men også for informantene. Det kan knyttet noen utfordringer til digitale intervju, og Lobe et al. (2020) hevder at digitale intervju kan gi forskeren utfordringer knyttet til selve teknologien, eller at det blir mer utfordrende å oppfatte informantene kroppsspråk (Lobe et al., 2020). Selv om man fysisk sett ikke er i samme rom, mener jeg at bilde- og lyd kvaliteten på dagens teknologi gjør det fult mulig å observere informantens kroppsspråk på en god måte, hvis dette er noe som har betydning for forskningen. I tillegg var jeg blitt godt kjent og komfortabel med Microsoft Teams sin møtefunksjon i jobbsammenheng. På den måten var jeg sikker på at både lyd og bilde var av god kvalitet. I tillegg testet jeg ut opptaksfunksjonen gjennom appen «Diktafon» på forhånd, for å forsikre meg om at det var god nok kvalitet på opptaket, til å kunne transkribere på en god måte. For å ta opp selve lyden av intervjuet brukte jeg som tidligere sagt appen «Diktafon» på telefonen min, som jeg satte på opptak.

3.5.2 Gjennomføring av intervjuene

Det ble opprettet kontakt via e-post som videre ble benyttet for å avtale tidspunkt for intervjuene. Tidspunkt for intervjuene ble avtalt i god tid, hvor informantene fikk tilsendt samtykkeskjema (vedlegg 3). Etter å ha avtalt tidspunkt sendte jeg innkalling via Outlook. Før selve intervjuet startet, presenterte jeg meg og informerte om prosjektet. I tillegg informerte jeg om samtykke og jeg informerte om at de når som helst kan trekke seg eller avslutte intervjuet. Jeg antydte også at intervjuet ville vare i maksimalt en time. I denne fasen skapes det en litt tryggere atmosfære og informanten blir tryggere på settingen (Christoffersen & Johannessen, 2012). Før jeg startet selve opptakeren fikk informantene mulighet til å stille spørsmål hvis de lurte på noe. De fire intervjuene ble gjennomført i løpet av desember og januar. Lengden på intervjuene varierte fra 37-55 minutter.

På grunn av min erfaring med emnet, ble viktig for meg å være bevisst min rolle under intervjuet, og i samsvar med et fenomenologisk ideal forsøkte jeg å opptre nøytralt og sette forforståelsen mest mulig til side, jeg lyttet til informanten og tok imot informasjonen. Ved å være bevisst dette, ble det på den måten blir det lettere for meg å opptre lyttende til informanten, og forhåpentligvis ville det lettere skje en skapende prosess ut fra min forforståelse. Min bevissthet rundt min egen forforståelse gjorde meg mer oppmerksom og jeg ville lettere kunne se muligheter innenfor mitt prosjekt (Dalen, 2011). Jeg var bevisst på å skape en samtale som opplevdes behagelig og trygg for informantene, og jeg forsøkte å ikke avbryte, men respondere med nikk og anerkjennelse. Der hvor det var naturlig stilte jeg oppfølgingsspørsmål som antydte at jeg var nysgjerrig og engasjert i det de fortalte. Det var ingen av de fire intervjuene som endte opp med eksakt samme intervjuresultat, og jeg opplevde at den kunnskapen som ble skapt i samspillet var et resultat av både min tilbakemelding underveis i intervjuet, og informantens synspunkter (Kvale & Brinkmann, 2015). På den måten vil jeg ende opp med flere ulike intervjuresultat og det vil produseres ulike og annen kunnskap.

3.5.3 Pilotintervju og intervjuopptak.

Dalen (2011), skriver at det kan være en fordel i kvalitative studier å gjennomføre et pilotintervju. For å teste intervjuguiden, og hvordan jeg selv var som intervjuer, gjennomførte jeg et pilotintervju med en tidligere kollega, som var i samme målgruppe som deltakerne i studien (Dalen, 2011). I tillegg til å få prøvd ut det tekniske, fikk jeg også testet ut om spørsmålene og temaene i intervjuguiden ville gi meg den informasjonen jeg ønsket. I

etterkant av selve intervjuet brukte jeg litt tid sammen med prøveinformanten min, og jeg fikk gode tilbakemeldinger på hvordan spørsmålene var og om de ville gi meg svar på problemstillingen (Dalen, 2011). Gjennomføringen av pilotintervjuet var meget nyttig for den videre prosessen, spesielt med tanke på å utvikle en intervjuguide som gravde dypt nok og ville gi meg nok og bred/dyp informasjon. Samtidig fikk jeg sjekket at diktafonappen fungerte godt, slik at jeg ble tryggere i den rollen etter hvert som jeg fikk gjennomført flere intervju. Med tanke på senere analyse og dokumentasjon er det flere måter å registrere et intervju på, og det vanligste er å benytte en lydopptaker (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg valgte å benytte appen «Diktafon», og ved å benytte denne løsningen ble opptaket umiddelbart kryptert på telefonen. Deretter ble opptaket overført til hjemmesiden «Nettskjema». Intervjuet ble liggende som en lydfil på min PC, og jeg kunne høre gjennom filen flere ganger under selve transkriberinga. Jeg anser det som en stor fordel å ha intervjuet i opptak, i motsetning til å for eksempel skulle skrive ned svarene underveis. Jeg kunne da ha øyekontakt med informantene, og jeg kunne vie all min oppmerksomhet mot dem og jeg kunne i større grad ha mulighet til å være med i samtalen. Samtidig kunne jeg ha mer fokus på overgangene og gode oppfølgings spørsmål. Når det finnes et opptak har jeg som forsker et mye bedre datagrunnlag å skulle ta i bruk når jeg skal tematisere og analysere. Bakdelen kan være at informanten blir litt ekstra stresset av å bli tatt opp. I tillegg ville selve analyseprosessen startet allerede under selve intervjuet, da jeg sorterer ut informasjon jeg skriver ned (Thagaard, 2013).

3.5.4 Transkribering av intervjuene

Selve bearbeidingen og organiseringen av det innsamlede materialet, startet jeg med etter hvert som hvert enkelt intervju var gjennomført. Transkriberingen var en tidkrevende men meget nyttig prosess. Jeg forsøkte å transkribere så ordrett som mulig, men jeg unnlot å notere ned alle pauser og uttrykks som «eh» og «hm». Hovedårsaken til denne utelatelsen er at disse pauselydene ikke ble ansett som betydningsfulle for å forstå helheten i det de fortalte. I tillegg ville det forenkle analyseprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne prosessen ble jeg godt kjent med materialet og hadde et godt utgangspunkt når jeg skulle starte analyseprosessen.

3.6 Beskrivelse av den tematiske analyseprosessen

Forskningsprosessen har vært preget av at jeg har pendlet mellom min forforståelse og eget perspektiv, innhenting av informantenes perspektiv og ulike teorier. Jeg har vekslet mellom teori og mine funn, mellom det kjente og det ukjente. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) kan denne prosessen sammenlignes med den hermeneutisk spiral, hvor man i prosessen har en

konstant frem- og tilbakeprosess mellom deler og helhet. For mitt vedkommende ble de transkriberte intervjuene en del av denne prosessen, og kan forklares med at jeg med min kjennskap til lesing og tiltak, møter teksten med en forforståelse om hva dette kan dreie seg om. Underveis i kodingsprosessen og prosessen med å finne temaer vekslet jeg mellom lesing av teksten og de tolkningene jeg hadde dannet meg underveis (Kvale & Brinkmann, 2015).

Videre i forskningsprosessen dreide det seg om å analysere det innsamlede datamaterialet. «Å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 39), og i studier med fenomenologisk design er det vanlig å analysere meningsinnhold (Christoffersen & Johannessen, 2012). Christoffersen & Johannessen (2012) forklarer at dette handler om å fortolke teksten og gjøre et forsøk på å forstå meningen i den enkeltes lærers erfaringer. Tidligere har jeg nevnt at min egen forforståelse vil få innvirkning for resultatet i denne prosessen, og jeg forsøkte å ha et åpent sinn i møte med datamaterialet.

For å lettere kunne dokumentere hvordan jeg hadde kommet frem til resultatet valgte jeg en fremgangsmåte som sørget for systematikk i analyseprosessen. Jeg valgte å analyserte dataene gjennom en prosess med refleksiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2022). Braun & Clarke (2022) beskriver denne analysen som en metode hvor forskeren utforsker og finner en mening på tvers av datasettet. Hensikten er å produsere en sammenhengende og overbevisende tolkning av dataene, forankret i dataene. Selve analysen ble gjennomført med koding av datamaterialet, jeg fant meningsbærende utsagn og endte opp med to hovedtemaer ut fra dette (Christoffersen & Johannessen, 2012). Forskningstilnærmingen sier noe om at jeg som forsker er en viktig brikke i innsamlingen av datamaterialet samt analysen (Braun & Clarke, 2022). Braun & Clarke (2022) forklarer at min forforståelse rundt temaet kan påvirke både tolkningen og forskningsresultatet, samt at teori og tidligere forskning til en viss grad kan være med på å påvirke hvordan data analyseres og tolkes. I prosessen med å generere temaer ut fra datamaterialet, fikk jeg tatt i bruk min kreativitet og min erfaring fra området, og jeg som forsker med min teoribakgrunn hadde en sentral rolle (Braun & Clarke, 2022).

Før jeg startet prosessen med å samle inn data og analysere, hadde jeg en tanke om tema, mulige funn og passende teori. På bakgrunn av dette, og min egen interesse for feltet gjorde det utfordrende å opptre helt nøytralt og fullstendig objektiv i innsamling og behandling av data. Jeg har derfor brukt teori og tidligere forskning i oppgaven, slik at jeg som forsker kan reflektere over min forforståelse, teori på emnet og tidligere forskning. Temaene i oppgaven ble utviklet i skjæringspunktet mellom min subjektivitet, data og analyseprosessen (Braun &

Clarke, 2022). Jeg ble godt kjent med dataene gjennom å lese transkripsjonene mange ganger, mens jeg noterte underveis. Jeg skrev transkripsjonene inn i et Word-dokument, og gjorde høyre marg i dokumentet ekstra bred. Jeg tok utskrift av dokumentene, og fikk da plass til å notere på. Jeg leste linje for linje, og skrev ned det første som slo meg. Den første gangen jeg leste gjennom og noterte bar det preg av en semantisk koding, hvor jeg holdt meg tett på informantens forståelse, utsagn og språk. Men etter hvert som jeg gikk gjennom transkripsjonen forsøkte jeg å se under overflaten, og «høre» hva informanten hadde sagt og benyttet dermed en mer latent koding. Jeg var opptatt av at kodene mine ikke skulle bli lange setninger, men kun bestå av ett til to ord. Jeg kodet ferdig intervju for intervju. Deretter fargekodet jeg hver kode, og startet jobben med å fargekode meningsbærende utsagn i samme farge som kunne være innenfor samme kode. Underveis oppdaget jeg at utsagn kunne høre hjemme under flere ulike koder, det ble overlapping. For eksempel ble utsagnet: «Vi har overordnede planer med hvordan vi skal jobbe med det. Vi skal følge det opp, ta kontakt med hjemmet, informere dem, gjøre tiltak som for eksempel lesekurs, eller at læreren tar ut de elevene og jobber med leseforståelse» kodet med «tiltak», «ser enkelteleven», «foreldresamarbeid» og «lærers valgfrihet».

Etter at jeg hadde fargekodet utsagnene, ble det lettere å gruppere dem sammen. Dette gjorde jeg i et nytt Word dokument. Jeg skrev da ned koden og samlet alle de meningsbærende utsagnene som hadde samme farge. Noen utsagn ble plassert på flere koder. Jeg forkastet koder jeg ikke fant på tvers av lærerne. For å få en god oversikt over materialet mitt, så la jeg alle Word-dokumentene utover stuebordet. Jeg leste over alle fire dokumenter med meningsbærende utsagn, og startet prosessen med å organisere dem, for å finne fellestrekk i det informantene har uttrykt. Selv om hver informant hadde sin unike historie å fortelle, var det også noen fellestrekk ved deres beskrivelser. Jeg måtte gå frem og tilbake mange ganger, jeg måtte reflektere over kodene, og jeg brukte loggboka mi aktivt. I loggboka har jeg notert ned ideer som jeg kunne bruke i oppgaven. Jeg tok i bruk ulike penner med farge for å kunne samle kodene som handlet om det samme i potensielle undertema og tema. I denne prosessen forsøkte jeg å ikke la min erfaring som lærer påvirke prosessen. Dette i et forsøk på å muliggjøre en mer induktiv og datadrevet tilnærming. Samtidig opplevde jeg å ha god nytte av min erfaring fra klasserommet, jeg opplevde at det med en god del kunnskap om emnet ble lettere å heve blikket og finne felles tema. Hele veien var jeg opptatt av problemstillingen, og vendte oppmerksomheten til den for å ikke miste den tråden av syne. Avslutningsvis ble teksten produsert, hvor jeg drøftet mine funn. For å gjøre jobben lettere, systematiserte jeg

meningsbærende utsagn i en tabell og jeg sorterte dem etter kodene (Braun & Clarke, 2022). Ut ifra tabellen ble oppgaven med å finne tema mer oversiktlig og lettere. For å eksemplifisere har jeg laget en forenklet utgave som en illustrasjon av den fullstendige tabellen (Figur 3 – Eksempel på utsagn, koder og tema, se nedenfor).

Figur 3

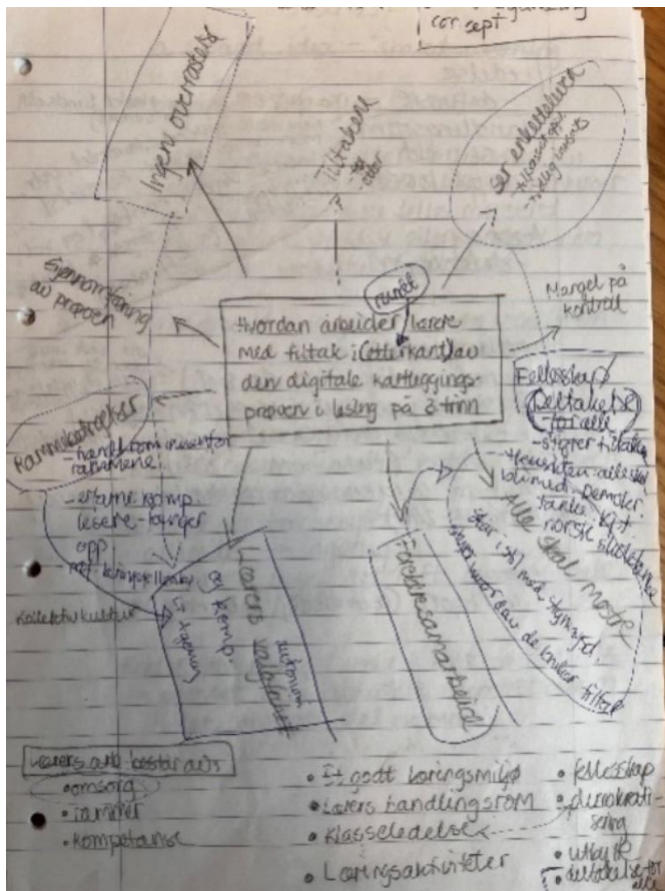
Eksempel på utsagn, koder og tema.

Meningsbærende utsagn	Kode	Tema
Jeg visste av de elevene som havnet i oppfølgingsområdet. Det var ikke noe sjokk	Ingen overraskelse	Lærers autonomi og kompetanse
Det var ingen overraskelser, og de tre som havnet under er vi jo godt i gang med	Ingen overraskelse	
... men jeg synes vi er gode på å oppdage de som trenger ekstra hjelp	Ingen overraskelse	
Vi har sittet i grupper og sett på den nyeste forskningen.	Rammebetingelser	
Skolen har sammen laget planer for å sikre at ...	Rammebetingelser	
Vi starter allerede på 1.trinn, hvor lærer og spesped-ansvarlig tar en sjekk på bokstaver og ordlyder, for å kartlegge.	Rammebetingelser	
På fredager bruker vi mye tid med at de får lese til meg, for å høre utviklingen deres	Lærers valgfrihet	
Kartlegginger gjør vi hele tiden, at vi jobber tett på, tett med foreldrene. Den veiledningen og tilbakemeldingen vi gjør der hele tiden synes jeg er viktigere enn selve kartleggingsprøven.	Lærers valgfrihet	
Vi har prøvet og feilet litt, og dette er en metode som vi ser fanger opp de som trenger hjelp. Det er i samråd med ledelsen og spesped-ansvarlig. Selvfølgelig kan jeg gjøre unntak å prøve andre ting.	Lærers valgfrihet	
Tilrettelagte oppgaver og tilrettelagte lekser, jeg ønsker at de har en følelse av mestring, derfor tilpasser jeg hjemmearbeidet også.	Alle skal mestre	Mestring i fellesskap
Tilpasset opplæring er at man skal lage oppgaver slik at elevene skal føle mestring, gjerne med åpne oppgaver, hvor resultatet er «godt nok».	Alle skal mestre	
Jeg finner absolutt alt tilpasset til deres nivå og deres interesser, så prøver jeg å bygge dem helt opp igjen.	Alle skal mestre	
Det å gi dem konstant tilbakemelding øker motivasjonen deres veldig, og mestringen deres.	Alle skal mestre	
Vi LUS-er dem hele tiden i forhold til hvor de er i leseprosessen, slik at vi hele tiden kan tilpasse dem der.	Ser enkelteleven	
Og på fredager bruker vi mye tid med at de får lese til meg, for å høre utviklingen deres.	Ser enkelteleven	
Og når vi har stasjoner og veiledet lesing, så får jeg godt innblikk i hva de må jobbe med og man får en samtale, man kan veilede og støtte.	Ser enkelteleven	
Tiltakene er der fra før, de er i smågrupper. Til de som evt trenger å øve på hastighet, så har foresatte fått tilbud om Tempolex hjemme.	Foreldresamarbeid	
Vi informerer foresatte underveis og tidlig, slik at det ikke blir et sjokk.	Foreldresamarbeid	
Vi har overordnede planer med hvordan vi skal jobbe med tiltakene. Vi skal følge opp, ta kontakt med hjemmet, informere dem, gjøre tiltak som f.eks. lesekurs, jobbe med leseforståelse, lese med gruppe	Foreldresamarbeid	

Alle meningsbærende utsagn ble sortert og plassert under riktig kode. Da jeg hadde kommet så langt, hadde jeg ennå ingen temaer klar. Jeg ble nødt til å gå tilbake til fargekodene og de transkriberte intervjuene da jeg skulle finne tema, da en av kodene var for generell. Deler av de meningsbærende utsagnene ble kodet på nytt, med mer latente koder. Braun & Clarke (2022) forklarer at en slik fleksibel måte å jobbe med materialet på er en styrke i forskningen.

Figur 4

Tankekart



I arbeidet med å jobbe frem temaer, laget jeg et tankekart (Figur 4 – Tankekart) med problemstillingen i midten og de ulike kodene skrev jeg rundt. Da fikk jeg god oversikt, og jeg kunne lettere sette streker og notere stikkord på arket. Basert på de ulike kodene ble det identifisert to overordnede hovedtemaer: «Mestring i fellesskap» og «lærers autonomi og kompetanse». Videre i arbeidet med analysen ble fokuset på å tolke utsagnene, noe som innebærer at jeg som forsker går utover det som direkte blir sagt, og finner frem til

meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke umiddelbart fremtrer i teksten (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.7 Forskningsetiske vurderinger

Det vil naturlig nok komme etiske problemstillinger når man gjennomfører kvalitative studier, og det handler om at forskningen innebærer et møte mellom mennesker. De etiske problemstillingene vil være med fra starten i prosjektet til det er levert (Kvale & Brinkmann, 2015). Underveis i prosessen har det vært viktig å være bevisst på dette og ta hensyn til det da jeg planla og gjennomførte studiet. Når det gjaldt selve møtet mellom intervjuer og intervjudeltakerne, var det en risiko for at noen av spørsmålene kunne virke støtende eller fremkalle ubehag for intervjudeltakerne. I samtalene med deltakerne om deres måte å utøve yrket sitt på i forhold til de lesesvake elevene, kunne det være en fare for etiske overtramp. Det kunne også oppstå en situasjon hvor jeg som intervjuer kunne påvirke deltakerne på en uheldig måte, enten ved å gi signaler om hva som var ønskelige svar, ved å stille ledende eller forutsigbare spørsmål. For å unngå disse risikoene var det viktig for meg å utforme en grundig og gjennomtenkt intervjuguide, med åpne og ikke-ledende spørsmål. Jeg forsøkte også være lydhør og respektfull i samtalen med deltakerne og gav dem muligheten til å uttrykke seg fritt og uten press.

I tillegg til at jeg hadde fokus på den mer uformelle forskningsetikken, forsøkte jeg å fremme fri, god og forsvarlig forskning. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora vedtatt forskningsetiske retningslinjer. Disse består av et sett med grunnleggende normer som har blitt utviklet over tid (Den nasjonale forskningsetiske komite, 2021). Denne studien er en samfunnsvitenskapelig studie, hvor jeg må forholde meg til 50 ulike retningslinjer nevnt i retningslinjene (Den nasjonale forskningsetiske komite, 2021). På grunn av oppgavens omfang vil det være lite hensiktsmessig å redegjøre for potensielt 50 retningslinjer. I det følgende vil jeg redegjøre for tre av disse retningslinjene (forskningsgodkjenning, informert samtykke og konfidensialitet), som vil være mest hensiktsmessig og relevant for min studie.

3.7.1 Forskningsgodkjenning

Et prosjekt, hvor det inngår behandling av personopplysninger som skal registreres og lagres elektronisk, har prosjektet meldeplikt (Christoffersen & Johannessen, 2012). I denne studien var det nødvendig å ha informantenes navn, for å kunne rekruttere dem og få underskrift på samtykkeskjema. I tillegg benyttet jeg videosamtaletjenesten Microsoft Teams for å

gjennomføre intervjuene, noe som innebar lydopptak og lagring av dette elektronisk. På bakgrunn av dette ble prosjektet meldt inn til Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (tidligere kalt Norsk senter for forskningsdata (NSD)) (Sikt, 2022). I mitt prosjekt intervjuet jeg lærere og jeg benyttet taleopptak, og jeg var derfor pålagt å sende inn søknad til Sikt. Forskningsprosjektet mitt ble vurdert og godkjent av Sikt (vedlegg 1).

3.7.2 Informert samtykke

Samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig og det bør være dokumenterbart (Den nasjonale forskningsetiske komite, 2021). I denne studien fikk deltakerne tilsendt et samtykkeskjema (vedlegg 3), hvor det ble informert om deres rettigheter og hva det ville innebære for dem å delta i studien. I tillegg fikk de informasjon om formålet med studien sendt på e-post i forkant. De fikk også mulighet for å stille spørsmål hvis noe skulle være uklart. Det ble også presisert at samtykket når som helst kunne trekkes og at det var frivillig. Dette ble også gjentatt muntlig før selve intervjuene. Alle informantene stilte seg positiv til å delta, både skriftlig og muntlig, og samtykket kan anses for å være utvetydig. Alle informantene skrev under på samtykkeskjema før gjennomføringen av intervjuene, og de sendte det i retur på mail.

3.7.3 Konfidensialitet

Kvale & Brinkmann (2015) skriver at konfidensialitet i forskningen handler om en enighet med deltakerne om hva som skal skje med dataene. Informantene har også krav på privatliv, noe som innebærer at de ikke skal være mulig å identifisere enkeltpersoner i datamaterialet. I tillegg handler det om at deltakerne skal ha tillit til forskningen. For at det ikke skal være mulig å spore informasjon tilbake til informantene har jeg anonymisert dem, og kontaktopplysninger ble anonymisert og holdt adskilt fra øvrig data. Hver deltaker fikk nye navn. I tillegg ble det i informasjonsbrevet som jeg sendte til informantene på e-post, informert om at lydopptaket og opplysningene om dem ble slettet ved prosjektets slutt. For å forsikre meg om at det originale datamaterialet ikke kom på avveie benyttet jeg appen «diktafon», som krypterer dataene og overfører lydfilen til et sikkert nettverksområde.

3.8 Studiens kvalitet

For å kunne vurdere om forskningen min er relevant og av god kvalitet, har jeg underveis synliggjort og vist frem hva jeg har gjort. Det har vært fokus på å være så transparent som overhodet mulig i de ulike beskrivelsene. Jeg har redegjort for rekrutteringsprosessen, hvordan jeg har samlet inn data og bearbeidet data. Jeg har reflektert rundt meg som

intervjuer og min intervjurolle, og jeg har vurdert valg av metoder og informanter, noe som øker troverdigheten knyttet til hele forskningsprosessen (Dalland & Andersson-Bakken, 2021). Selve analyseprosessen har blitt beskrevet så detaljert som mulig. I analysedelen er det benyttet en tabell (Tabell 3- Eksempel på utsagn, koder og tema), som tydeliggjør hvordan det er tenkt og vurdert rundt datamaterialet. For å skape troverdighet sier Skilbrei (2019) at forskeren må reflektere over hvordan resultatene fra forskningen kan ha blitt påvirket av meg som forsker, ved å redegjøre for min egen forforståelse. Jeg har forsøkt å legge mine egne meninger og tanker om emnet til side, for å kunne ha en så nøytral rolle som mulig (Skilbrei, 2019).

3.8.1 Validitet og reliabilitet

Hvor god kvalitet det er på en kvalitativ studie kan vurderes på flere måter, og to sentrale begreper i metodelitteraturen er *validitet* og *reliabilitet* (Johannessen et al., 2021). Validitet handler om å kunne si noe om sammenhengen mellom problemstilling, datamateriale og konklusjoner. Et spørsmål jeg har stilt meg underveis i oppgaven er om materialet jeg har samlet inn er relevant for den målsettingen jeg satte for mitt forskningsprosjekt (Thagaard, 2013). Jeg hadde problemstillingen lett tilgjengelig hele tiden, slik at det ble lettere å følge en rød tråd.

Tidligere i metodekapittelet skrev jeg om hvordan deltakerne ble rekruttert via bekjenskaper og lærere som jeg kjente fra før. Ved å gjennomføre intervju med noen jeg kjente fra før, kan det ha ført til at selve intervjusituasjonen opplevdes mindre formell og mer avslappende. Det kan ha ført til at de åpnet seg mer om elementer de opplever som vanskelige på sin arbeidsplass, eller at de var mer fortrolig og tryggere på at det de fortalte ble tatt imot på en god måte. Samtidig kan bekjente som får spørsmål om å delta i studien, føle seg forpliktet til å delta. Jeg fikk tak i den ene deltakeren gjennom en «døråpner», som hjalp meg å rekruttere en av deltakerne. En døråpner har gode muligheter til å påvirke hvem som rekrutteres, og kan ha innvirkning på hva slags kunnskap som utvikles gjennom forskningen (Johannessen et al., 2021). Dette kan ha vært med på å svekke prosjektets validitet. Selv om min døråpner kan ha brukt informasjonen om prosjektet til å tipse meg om en respondent med spesifikk og god kunnskap om fenomenet, ser ikke jeg på dette som en stor utfordring. Hva passer vel bedre enn informanter med spesifikk kunnskap og relevant informasjon når målet var å få rike beskrivelser av fenomenet?

I utformingen av intervjuguiden forsøkte jeg å formulere spørsmålene på en slik måte at deltakerne kunne uttrykke seg mest mulig åpent om sine opplevelser og meninger rundt de ulike temaene. Jeg prøvde å formulere spørsmålene på en slik måte at deltakerne ikke ble ledet i en bestemt retning. Jeg har gjort rede for mine fortolkninger, noe som fremheves i metodedelen og delvis i drøftingsdelen. I metodedelen har jeg gjort en nøye beskrivelse av hvordan jeg hadde kommet frem til funnene, og for å sikre høy validitet var det viktig for meg å få tilgang på informasjon som var relevant for min problemstilling. Jeg hadde problemstillingen som utgangspunkt da jeg utformet intervjuguiden, samt at jeg også på intervjuguiden hadde skrevet problemstillingen øverst på kopien jeg benyttet (vedlegg 2). I drøftingsdelen har jeg gjort rede for eventuell videre forskning og hvilken betydning det kan ha å si for funnene som er gjort.

Reliabilitet betyr pålitelighet, og forskningens reliabilitet handler om kvaliteten på selve prosessen og om undersøkelsen er til å stole på (Kleven et al., 2011). Med mitt forskningsdesign har jeg hele veien vært klar over min egen fortolkning og hvordan dette kan sette preg på datamaterialet. Underveis i prosessen har jeg vært oppmerksom på hvordan jeg som forsker påvirker forskningen, og jeg har forsøkt å tydeliggjøre mine refleksjoner. I tillegg har jeg hatt fokus på å holde selve forskningsprosessen transparent og synlig. Thagaard (2013) skriver at reliabilitet også handler om at forskeren redegjør for relasjoner til intervjudeltakerne, eller at forskeren reflekterer over sin egen erfarings betydning for forskningen. Jeg har beskrevet dette tidligere i metodedelen.

Et annet sentralt spørsmål i vurderingen om forskningens reliabilitet er om informantene har god nok kompetanse til å si noe om det som undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2015)? Som jeg har skrevet om tidligere, er utvalget i forskningen nøye vurdert med utgangspunkt i formål og problemstilling. Jeg er sikker på at deltakerne i denne studien har gitt grundige og troverdige beskrivelser, da de har vært med på å gjennomføre kartleggingsprøven i lesing og jobber på 3.trinn. For å styrke kvaliteten på forskningen har jeg redegjort for egne fortolkninger, noe som fremheves spesielt i oppgavens metodedel. I oppgavens diskusjonsdel fremheves det i mindre grad. Med en beskrivelse av min egen posisjon og mine egne betraktninger støtter jeg oppunder mine funn og diskusjoner. På den måten blir helheten mer forståelig for leseren. Jeg samlet inn data ved å benytte lydopptaker på intervjuene, noe som var med på styrke reliabiliteten til prosjektet, da jeg kontinuerlig hadde tilgang til dataene jeg hadde samlet inn (Kvale & Brinkmann, 2015). Reliabiliteten til prosjektet kan også ha blitt påvirket av deltakernes forståelse av spørsmålene jeg stilte dem, min forståelse av deres svar,

og om transkripsjonen ble gjennomført nøyaktig nok (Dalland & Andersson-Bakken, 2021). Da jeg transskriberte hørte jeg gjennom lydopptaket flere ganger, og jeg rettet opp ord jeg hadde glemt eller ikke hadde fått med meg hele setningen.

3.8.2 Generaliserbarhet

Under intervjuene var den opplevde dynamikken forskjellig, avhengig av hvem som ble intervjuet. De ulike personlighetene og kommunikasjonsstilene bidro til variasjon i dynamikken i intervjuene. Det kan også tenkes at det spilte en rolle at jeg kjente to av dem fra før, eller at det var andre faktorer som dagsform, forforståelse eller andre rammefaktorer som kunne ha påvirket samspillet mellom oss. Uansett så var hver intervjusituasjon unik og hadde sin egen indre struktur, og uansett hvor mange jeg hadde intervjuer med samme intervjuguide ville det kommet frem nye opplysninger og dynamikken ville vært ulik. På grunn av disse faktorene kan man ikke alltid si at funnene i en undersøkelse er overførbare til andre situasjoner eller grupper av mennesker, slik som man kan gjøre i større kvantitative undersøkelser (Kvale & Brinkmann, 2015).

I kvalitative studier er ikke formålet å finne et universelt svar og generalisere, da slike studier ofte har en verdi i seg selv (Kvale & Brinkmann, 2015), noe som også Brown & Clarke (2022) bekrefter. Brown & Clarke (2022) fremhever at det i studier som benytter refleksiv tematisk analyse ikke er noe stort poeng å hevde eller finne generaliserbarhet. Heller enn å generalisere må man i slike studier spørre seg om den kunnskapen som produseres, kan overføres til andre relevante situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette gjøres gjennom å være transparent i forskningens alle faser (Tjora, 2018). Tjora (2018) argumenterer for at åpenhet er avgjørende for å redegjøre for hva forskeren har gjort, og at de ulike valgene som er tatt blir presentert, diskutert og formidlet på en god måte i forskningsrapporteringen. Det er mottakeren som selv må vurdere graden av overførbarhet av resultatene, og gjennom grundige beskrivelser i alle faser og deler av forskningen, kan mottakeren selv vurdere om resultatet kan overføres til sine studier (Tjora, 2018). Brown & Clarke (2022) skriver at mottakeren bør selv reflektere over hvordan egenskapene til vår deltakergruppe, og konteksten og settingen for vår forskning, kan ha formet eller påvirket våre resultater, og selv avgjøre om de kan overføre analysen til deres egen kontekst. Uavhengig om mottakeren drar nytte av denne studien, er det ikke dermed sagt at dette prosjektet ikke har noen form for verdi. Målet og hensikten med forskningen var å presentere funn og diskusjoner, som kan være verdifull for andre lærere som jobber med begynneropplæring i lesing.

4. Funn

I denne delen av oppgaven presenterer jeg de funnene jeg sitter igjen med etter min analyse av datamaterialet. Etter å ha gjennomført en tematisk analyse av det innsamlede datamaterialet, ble jeg sittende igjen med to hovedtemaer: «Lærers autonomi og kompetanse» og «Mestring i fellesskap». Funn knyttet til hovedtemaene vil i det følgende bli presentert i egne underkapitler. Noen av funnene kan plasseres under flere av temaene, og fremstillingen av funnene i valgte kategorier er ikke endelig, da det var noe overlapp.

For at det skal bli lettere for leseren å forstå innholdet i noen av utsagnene, har jeg benyttet meg av meningsfortetning. Dette har medført at jeg har presenterer deler av det intervjudeltakerne sier med færre ord og jeg har forkortet ned noen av uttalelsene (Kvale & Brinkmann, 2015). Sitatene er tilnærmet lik transkripsjonen.

Det første hovedtemaet, *lærers autonomi og kompetanse*, dreier seg om handlingsrommet læreren har i skolehverdagen, og hva det er som påvirker og styrer dette handlingsrommet. Innenfor dette temaet ligger det funn fra studien som omhandler ulike rammebetingelser, lærers handlingsfrihet og lærers kompetanse.

Det andre hovedtemaet, *mestring i fellesskap*, handler om lærerens syn på elevene og fokuset på at alle skal mestre i fellesskap for at læring finner sted i best mulig grad. Innenfor dette temaet ligger det funn fra studien som omhandler at lærer ser enkelteleven i fellesskapet og lærers ønske om at alle skal mestre.

4.1 Lærers autonomi og kompetanse

4.1.1 Planer og rutiner for arbeidet

Planer og rutiner ser ut til å være en av de faktorene som alle deltakerne i studien peker på som har stor betydning for valg og gjennomføring av tiltak i forbindelse med kartleggingsprøven. Noen av dem forteller at lese- og skriveplanen er basert på den nyeste forskningen innenfor området. En av dem beskriver det slik: «... da laget vi en felles lese- og skriveplan. Vi så på forskning, og vi følger den nå. Det skal bli artig å se resultatene til elevene om noen år.» Ved oppfølgingsspørsmål om hva de valgene som blir tatt i klasserommet er basert på, forteller en av dem at det er opp til henne selv og hver enkelt lærer. Hun følger opp med å si at de har en leseplan, med veiledet lesing, men at de har ulike tilnæringsmåter på hvordan dette gjøres. Flere av dem forteller at de bruker ulike «verktøy»

for å kartlegge elevenes lesenivå, selv om dette ikke står i planen. En av dem beskriver det slik: «Vi har jo veiledet lesing hver fredag, og jeg hører dem i lesing og jeg vurderer om de skal settes oppi lesenivå Jeg jobber litt ut fra LUS¹, selv om jeg ikke LUS-er dem. Når jeg har små grupper merker jeg fort hvor langt de har kommet.» Videre undrer deltakeren seg på hvorfor kommunen ikke har LUS som et tiltak på planen lenger, da hun følte at dette fungerte godt. En av de andre forteller at hun LUS-er elevene hele tiden i forhold til hvor de er i leseprosessen, slik at det blir lettere å tilpasse til rett nivå.

Alle lærerne forteller at de har gode erfaringer med stasjonsarbeid med veiledet lesing. Ikke alle deltakerne har det nå i 3.klasse, men at de alle har brukt den arbeidsmetoden i 1. og 2. klasse. De forteller at de har gode erfaringer med metoden, og et typisk utsagn er: «Vi jobber mye med stasjonsarbeid, og da har jeg små grupper, noe som gjør at jeg får tilpasset innad i gruppen. Jeg får veldig mye tid til enkelteleven.» De uttrykker at de bruker veiledet lesing, og på den måten får en tett oppfølging av elevene helt fra 1.klasse. De beskriver at de benytter metodikken veiledet lesing ved å ha stasjonsarbeid, og at disse stasjonene gjør det lettere for dem å veilede og følge elevene tett opp i deres leseutvikling. En av dem meddeler at de har veiledet lesing to ganger per uke, og at de i disse øktene jobber med begrepsforståelse, leseflyt og lesehastighet, samt at de jobber mye med å forstå innholdet. Et typisk utsagn er: «Vi har veiledet lesing, hvor det er bøker som følger nivået de er på. Vi hører dem i lesing hver dag, så da merker jeg hvor de står i lesingen sin.» Samtlige lærere er enige om at veiledet lesing gir dem muligheten til å følge opp elevene veldig tett, og gir dem mulighet for å tilpasse godt.

Alle lærerne på de laveste trinnene benytter metodikken veiledet lesing, men de har ulike tilnæringsmåter til hvordan de gjennomfører den veiledet lesinga. De forteller om at de har overordnede planer, som blant annet sier noe om at de i fellesskap skal se på resultatet av kartleggingsprøvene og de nasjonale prøvene. Dette gjør de over tid, for å kunne overvåke og se noen tendenser. En av deltakerne beskriver dette slik: «[...] har vi en leseplan og skriveplan, som vi følger, slik at vi på en måte kan sjekke hvor barnet er i sin utvikling, slik at vi tilpasser i forhold til bøker og tema.» Et annet tiltak som de alle beskriver er intensive lesekurs. De forteller at dette kan variere alt etter elevgruppen, behov og ressurser på skolen

¹ **LeseUtviklingsSkjema (LUS)**, er et kartleggingsverktøy for skoleelevers leseutvikling. Skjemaet er bygget på forskning om hvordan barn lærer å lese, og kan brukes til å finne ut hvor langt den enkelte elev er kommet i sin leseutvikling. Verktøyet kan nyttes til å plassere alle lesere, uavhengig av alder, inn på et ferdighetstrinn, pedagogisk kalt utviklingstrinn Conexus. (2023). *LUS*. <https://www.conexus.net/produkter/innhold/lus/> og Wikipedia. (2021). *LeseUtviklingsSkjema*. <https://no.wikipedia.org/wiki/LeseUtviklingsSkjema>

som er tilgjengelig. En av dem beskriver det slik: «Så vi er så heldige på skolen at vi har mange intensive kurs for ungen som vi på en måte ser blir hengende etter.»

4.1.2 Godt samarbeid

Flere av dem forteller at de samarbeider med en spesialpedagog som har ansvar for lesekursene, og beskriver at læreren tar ut disse elevene på mandag og går gjennom en tekst som er tilpasset dem, som gjerne er en tekst som har samme tema som resten av klassen. Elevene leser og øver på teksten hjemme, og spesialpedagogen er innom disse elevene en gang til i løpet av uka for å høre dem i teksten. De jobber mye med for eksempel høyfrekvente ord. En av de andre lærerne forteller at selv om de har det på planene at de skal tilby lesekurs til elevene som trenger det, er det ikke alltid like enkelt å få plass på kursene som arrangeres av spesialpedagogen. Årsaken til dette, er at flere lærere melder inn behovet for ekstra støtte til elevene. Dette fører til at det kan bli for mange elever som trenger hjelp på samme tidspunkt. Læreren forteller at de prøver å finne en løsning internt på trinnet, ved å utnytte de ressursene de allerede har tilgjengelig. Flere av deltakerne forteller at de har mulighet for å søke råd hos enten spesialpedagogisk team ved skolen eller den lokale PP-tjenesten. De beskriver at de har vært i kontakt med begge tjenester i forhold til bekymring for enkeltelever, men også i forhold til hvordan de kan legge opp leseopplæringa. En typisk beskrivelse er: «De elevene jeg har vært bekymret for har jeg drøftet jevnlig, bare for å høre om jeg er på rett vei.» En annen sier: «Så kan logopeden gi oss råd, og det er magisk. Det er slik vi ønsker at det skal være, for man blir litt i tvil om profesjonen sin.»

4.1.3 Handlingsrom og valgfrihet

Samtlige av informantene forteller at de har stort handlingsrom innenfor rammene som er satt på sin skole. Alle trekker frem at de har en leseplan som de følger, noen av dem trekker frem at planen spesifikt er basert på forskning, mens andre ikke nevner det. De er kompetente lærere som fanger opp elevene underveis, og har valgt en metodikk som gjør dette mulig og enklere i skolehverdagen. Tre av deltakerne har jobbet godt over 15 år med begynneropplæring, og har mye erfaring. En av deltakerne er forholdsvis nyutdannet, og beskriver at hun i utdanningen fikk mye erfaring og kunnskap om ny forskning på feltet begynneropplæring. Dette har hun tatt med seg inn på den nye arbeidsplassen og bidratt til en endring i systemet rundt lese- og skriveopplæringa.

Ifølge informantene, kan det virke som at lese- og skriveplan er noe de forholder seg aktivt til, og som er med på å legge grunnlag for noen av valgene de tar i forhold til leseopplæringa og i etterkant av kartleggingsprøven. Samtidig sier flere av dem at de har stor frihet innenfor det som er bestemt på overordnet nivå. Frihet til å velge den metodikken og ulike verktøy de tenker passer godt for sin elevgruppe. Typiske beskrivelser er slik: «I tillegg leser vi i rolle når ungene har knekt lesekode. Det fungerer godt. Da har de seks ulike roller de jobber med opp mot sine lesebøker.» Et annet typisk sitat er:

Jeg hører dem når de leser. Da synes jeg det er enkelt å høre dem ut fra LUS. Jeg er veldig fornøyd med LUS-trappa, jeg synes den er enkel å bruke. Jeg synes også den er god å bruke i forhold til å gi tips til hva vi på skolen og foreldre kan jobbe med.

En av deltakerne forteller at de har tiltak for skolen som helhet, ved at de analyserer resultatene fra kartleggingsprøven sammen, og ser på hva de som skole kan gjøre for å bedre resultatene.

I undertemaet lærers valgfrihet kom det tydelig frem fra intervjudeltakerne at mange av de valgene de tar knyttet til begynneropplæring er noe som er opp til hver enkelt lærer og team. Flere av deltakerne beskriver at de velger metode ut fra at de har «prøvd og feilet litt». En av dem sier at å jobbe med veiledet lesing, samarbeider med foreldre og at de har fokus på motivasjon og mestring, gjør at de lettere ser hvem som trenger ekstra hjelp og det er lettere å fange dem opp med denne måten å jobbe på. Lærerne gir uttrykk for at de kan gjøre unntak fra leseplanen og det som er bestemt, hvis dette er nødvendig.

Det er en gjenganger at lærerne tilpasser på ulike måter slik at arbeidsmengden hjemme til elevene ikke blir for stor. En av dem beskriver det slik: «...de får ekstra oppgaver hjemme, hvor vi kutter ut andre ting Det må være slik at både vår egen kartlegging og våre erfaringer og denne kartleggingen sier at dette barnet strever, da kontakter vi foreldrene.»

Flere av deltakerne forteller at de kan velge tilnæringsmetode knyttet til begynneropplæringen og tiltakene de setter inn for de elevene som står i fare for å bli hengende etter. De står fritt til å bruke ulike digitale eller analoge verktøy. Et typisk utsagn er:

Noen har valgt å bruke Imal for de svakeste, men jeg har ikke valgt å bruke det. Det blir fort for enkelt, og er kun for de aller svakeste. Vi prøver å trekke dem ut og ta dem med ut på gruppe, slik at de kan jobbe flere sammen. I tillegg kobler vi på foreldre, og vi veileder dem på hva de skal ha fokus på når eleven øver hjemme.

Deltakerne forteller om ulike tiltak de har satt inn for å øke leseferdigheten til elevene. De har tro på at det opplegget de har laget skal være til god hjelp for elevene. De beskriver at de gir leselekse fra mandag til fredag, og at elevene leser for læreren på fredager. Samtlige deltakere beskriver at de hører om elevene har øvd godt og har hatt fremgang. En av dem sier: «På fredager bruker vi mye tid med at de får lese til meg, for å høre utviklingen deres.» En av dem beskriver det slik: «Vi jobber med tiltakene over tid. Vi jobber med noe, tar kartlegginger, setter inn tiltak, justerer undervisningen, justerer gruppesammensetningene, så kommer nye kartlegginger.» eller «... for de får spesifikke lekser fra meg som de jobber med hver dag.» En annen måte å fortelle at de har tro på opplegget de har lagt er dette et typisk utsagn for: «Kartlegginger gjør vi hele tiden, at vi jobber tett på, tett med foreldrene. Den veiledningen og tilbakemeldingen vi gjør der hele tiden synes jeg er viktigere enn selve kartleggingsprøven.» De fleste har også tro på at hver elev skal utvikle leseferdighetene sine, og de forteller at de elevene som har kommet lenger i leseprosessen får over til mer avansert lesing, og ikke repetert lesing.

4.1.4 Ressurser

Undertemaet ressurser illustrerer hvordan lærerne tar mange av valgene sine på bakgrunn av sin lange erfaring i klasserommet. De beskriver at de løser «oppdraget» innenfor den økonomiske rammen de er tildelt. En av deltakerne forteller: «Vi har veiledet lesing, hvor det er bøker som følger nivået de er på. Vi hører dem i lesing hverdag, og da merker jeg hvor de står i lesingen sin. Jeg har en liten klasse, med 15 elever, også har jeg med meg en voksen tre dager i uka.» Samlet sett ser jeg at noen av lærerne uttrykker at noen av tiltakene de hadde ønsket å gjennomføre ikke lar seg gjøre, på grunn av skolens økonomi, med blant annet lesekurs for de som blir hengende etter. En av dem forklarer at det er begrenset hvor mange intensive kurs skolen kan gjennomføre på grunn av at skolen sliter med ressurser. Hun forteller videre at de prøver å løse det innad på trinnet med de ressursene de har, men at hun kjenner det blir knapt. Samtidig er det en av deltakerne som sier at de dette året har fått ekstra ressurser på trinnet, og de har valgt å ha ekstra kurs for de som strever med å holde motivasjonen oppe. Hun beskriver det slik:

Disse elevene vil jeg definere som litt i gråsonen, og de trenger litt sånn ekstra puff, og mange av dem opplever jeg har mistet troen på seg selv. De har mistet lysten til å lese. Så kurset går mye på hvilken type bøker de liker, hvilke interesser de har

har. Jeg finner absolutt alt tilpasset til deres nivå og deres interesser. Så prøver jeg å bygge dem helt opp igjen.

En av deltakerne forteller at hun i etterkant av kartleggingsprøven ønsket at de elevene som havnet i oppfølgingsområdet skulle delta på et lesekurs, men at det ikke er så enkelt å få til på grunn av lite ressurser og at det er flere elever som har behov for dette. Flere av deltakerne sier at de kan velge tilnæringsmetode selv til de elevene som havner i oppfølgingsområdet.

4.1.5 Ingen overraskelse

Alle deltakerne i studien var enige om at resultatet på kartleggingsprøven ikke kom som noen overraskelse. De fortalte at de visste av elevene som havnet i oppfølgingsområdet på forhånd. Det var ingen overraskelse, og ingen de ble bekymret for etter kartleggingsprøven. Deltakerne begrunnet dette med at de hører dem i lesing jevnlig og at de velger metodikk som sørger for at de kan følge elevgruppa tett opp gjennom hele skoleåret. I tillegg har deltakerne hatt den samme elevgruppen siden 1.klasse og var godt kjent med elevene. Noen typiske utsagn var: «Så det var ingen overraskelser og ingen vi ble bekymret for der. Alle visste vi av på forhånd.» og «Det var egentlig ikke noe nyttig for meg, for hun jeg var bekymret for skåret over oppfølgingsgrensa, og når jeg tok en Aski Raski-test på henne så fikk hun alt på rødt.»

Flere av deltakerne følte at de fikk mer igjen for underveisvurderingen de gjør i den daglige, tette kontakten med elevene, enn med kartleggingsprøven. I tillegg har de mer uformelle kartlegginger som de bruker jevnlig. Som en av dem beskriver dette: «Jeg føler ikke jeg får så mye ut av prøvene, jeg føler jeg får mer utbytte av det jeg gjør sammen med ungene.»

Samtidig er det en av deltakerne som sier at hun var klar over vanskene deres fra før, men at hun fikk nytte av å få litt mer detaljerte opplysninger om hva elevene som havnet i oppfølgingsområdet kan jobbe mer direkte med.

Selv om de sier at de var klar over disse elevene fra før, er det flere av deltakerne som etter kartleggingsprøven sørger for at de elevene som trenger det deltar på lesekurs: «Vi har overordnede planer med hvordan vi skal jobbe med det. Vi skal følge det opp, ta kontakt med hjemmet, informere dem, gjøre tiltak som for eksempel lesekurs.» Et annet utsagn var: «Vi ser at de får et veldig løft de ukene de er på kurs, også blir det viktig at kontaktlærer og de andre lærerne ikke slipper dem, ellers så vil kursets verdi dale med en gang.»

Det kommer frem at de forsøkte å gjøre selve testsituasjonen så ufarlig som mulig for elevene. Alle lærerne fortalte at de delte elevgruppen opp i mindre grupper, slik at de lettere kunne bistå underveis. Selv om de hadde tilrettelagt for dette, opplevde flere av lærerne at elevene ble frustrert over ulike ting. Lærerne forteller at elever som var ukonsentrerte og kikket bort fra skjermen under «ordlesing», ikke fikk uttrykt hva de kunne. Et utsagn fra en elev som læreren gjengir i undersøkelsen beskriver dette: «Jeg så på skjermen også så jeg bort eller jeg blunka, også fikk jeg ikke se det en gang til.» Et annet utsagn som beskriver lærernes ønske om å ikke legge så stort press på elevene er:

Vi forsøkte å løse denne utfordringen på forhånd med at vi delte dem i tre nivå, etter hvor lesesterk de var, og det fungerte egentlig veldig bra for oss. Det ble ikke den samme konkurransen som vi kunne opplevd. Dermed visste vi jo egentlig hvilket nivå de var på før de tok kartleggingsprøven, og det stemte!

Flere av lærerne uttrykker at de selv også opplevde det vanskelig å skulle hjelpe elevene gjennom prøven, da de ikke fikk se hva elevene har svart, og kunne heller ikke hjelpe elevene hvis de hadde trykt videre på pilen uten å ha svart. Det gikk ikke an å gå tilbake å se på tidligere oppgaver under testen.

4.2 Mestring i fellesskap

4.2.1 Har øye for enkelteleven

Gjennom intervjuene er det tydelig at deltakerne har mye av oppmerksomheten sin rettet mot enkelteleven, og dens leseutvikling. De er opptatt av at hver enkelt elev skal ha et tilpasset opplegg rundt leseopplæringa si, uavhengig av resultatet av kartleggingsprøven. Deltakerne forteller at de i etterkant av kartleggingsprøven har satt inn litt ulike tiltak. Noen av dem hadde planlagt lesekurs før de fikk resultatet fra kartleggingen, mens andre har ekstra fokus på lesehastighet og leseforståelse for de elevene som havnet i oppfølgingsområdet. De elevene får for eksempel tilbud om å bruke ulike dataprogrammer som øver opp leseferdighetene ved hjelp av repetert lesing, både hjemme og på skolen. De elevene som ikke liker det konkurransepreget som disse dataprogrammene har, får et annet tilbud. Deltakerne forteller at de også er opptatt av at enkeltelever ikke skal bli tatt ut på grupperom sammen med en voksen for å øve på lesing alene. Derfor jobber de mye med stasjonsarbeid, hvor de kan veilede elevene i mindre grupper. For lettere å se hver enkelt elev deler de også opp elevgruppa i

mindre enheter, ved at halvparten for eksempel er på gym mens halvparten har lesetrening. En av dem beskriver det slik:

Viktig at barna er i flytsonen sin, og at de er i den proksimale utviklingssonen sin hele tiden, slik at vi tilpasser de ulike oppgavene, bøkene og tema til dem. Vi jobber også mye ut fra interessene til barna, for å kunne bygge opp motivasjonen når de leser. Da legger vi merke til at de er mer i flytsonen sin.

Alle deltakerne forteller både direkte og indirekte at de er opptatt av at hver enkelt elev skal ha ei god utvikling, noe som setter preg på hvilke tiltak de setter inn både i etterkant av kartleggingsprøven, men som de også har jevnt gjennom hele uka og året:

Og de kursene som jeg gjennomfører, hvor det er elever som er under kritisk grense på flere områder, så får de ekstra oppgaver hjemme, hvor vi kutter ut andre ting.

Vi LUS-er dem hele tiden i forhold til hvor de er i leseprosessen, slik at vi hele tiden kan tilpasse dem der.

Jeg får mye tid til enkelteleven.

Vi hadde en Aski Raski-periode med øving før jul, hvor jeg tilpasset stier til hver enkelt elev, for å få mer lesetrening.

Alle disse utsagnene er eksempler på at enkelteleven er i fokus hos alle deltakerne. Lærerne forteller at det er de lesesvake som har tilbud om lesekurs, og da informerer de foresatte om at barnet deres har tilbud om lesekurs i en periode fremover, og at det blir litt annerledeslekser i denne perioden. Lærerne har inntrykk av at lesekursene er populære hos elevene og at de gleder seg til de dagene, og som en av lærerne fortalte: «Noen av ungene liker også veldig godt å jobbe med Bookcreator og skrive på PC, som vi gir tilbud om.»

4.2.2 Fellesskapsopplevelser

Flere av deltakerne forteller at de gjennom hele året jobber ikke bare jobber opp mot enkeltelevne, men med fellesopplevelser rundt tekster, og at de gjør tilpasningene når det gjelder det lesetekniske i stasjonsarbeid, hvor de veileder på spesifikke elementer. De forteller videre at de hører dem i lesing hele tiden, på ulike vis. I denne prosessen vurderer de om de skal «opp i lesenivå» og tilpasser deretter. Elever som ikke har så mye oppfølging hjemme blir fulgt opp med tettere lesetrening hjemme: «Det er en elev som ikke har så mye oppfølging hjemme, der følger vi opp med ekstra lesing i jevnlig drypp på skolen.»

Lærerne i intervjuene trekker frem at de tilpasser leseopplæringa ut fra elevens nivå, for at elevene skal føle mestring. De jobber i mindre grupper med veiledet lesing, setter inn tiltak som lesekurs når de oppdager at elevene henger etter, tilpasser oppgaver og leselekser til den enkelte og de kartlegger jevnlig. Videre uttrykker de at denne tilpasningen vil ha betydning for hele skoledagen og motivasjonen for skolen generelt. Gjennom å legge opp til læringsaktiviteter som passer den enkelte, ser de at det er enklere å støtte dem underveis. En av lærerne forteller at hun etterstreber å bære ambisiøs på elevenes vegne, hun ser at de kommer til skolen med stor lærelyst og et ønske om å lære seg å lese og skrive. Hun forsøker å bruke den motivasjonen aktivt. En av deltakerne i intervjuet forteller at ved å gi elevene konstant tilbakemeldinger, øker hun motivasjonen deres veldig og hun ser at de opplever økt mestring. En av de andre undrer seg, og sier: «Jeg lurer på hva som egentlig skjer et sted på veien når så mange mister motivasjonen?»

Lærerne ønsker at elevene skal mestre og ha god motivasjon i skolehverdagen sin. De elevene som havner i oppfølgingsområdet får tilbud om lesekurs. Og flere av deltakerne forteller at det kan være de samme elevene som er på flere kurs, og flere av dem har mistet lysten til å lese. En av dem uttrykker det slik: «Jeg finner absolutt alt tilpasset til deres nivå og deres interesser, så prøver jeg å bygge dem helt opp igjen.» Deltakerne i studien etterstreber å legge til rette for at alle skal oppnå mestring. En av dem beskriver det slik: «Tilrettelagte oppgaver og tilrettelagte lekser, jeg ønsker at de har en følelse av mestring, derfor tilpasser jeg hjemmearbeidet også.» For at alle elevene, inkludert de som ikke får oppfølging hjemmefra, skal føle på mestring beskriver deltakerne at de støtter opp ekstra på skolen. En av dem forteller: «Det er en elev som ikke har så mye oppfølging hjemme, der følger vi opp med ekstra lesing i jevnlig drypp på skolen.»

5. Drøfting

Med utgangspunkt i problemstillingen «Hva har betydning for lærers valg og gjennomføring av tiltak for elever som havner i oppfølgingsområdet på den digitale kartleggingsprøven i lesing på 3.trinn?» intervjuet jeg fire lærere fra fire ulike skoler. Datamaterialet har blitt analysert ved å bruke en refleksiv tematiske analysemetode. I dette kapittelet vil hovedfunnene bli drøftet og diskutert opp mot forskningslitteratur og studiens teoretiske forankring, for å kunne besvare problemstillingen som ligger til grunn for prosjektet. Når jeg har valgt å bruke en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming, har det det vært viktig å diskutere og reflektere over de sentrale temaene jeg har funnet i studien, og gjøre dette ved å vurdere relevant litteratur og teori (Braun & Clarke, 2022).

Bakgrunnen for studien bygget på en nysgjerrighet rundt kartleggingsprøvene som skolene er pålagt å gjennomføre, og et ønske om å utforske hvordan andre lærere utnytter resultatet fra kartleggingsprøven. Hensikten med studien var å utvikle kunnskap om og få en dypere forståelse av hva som har betydning for valgene som blir tatt. Et av de sentrale begrepene rundt lærernes valg er *agency*, som inkluderer mange ulike aspekter, som vilje, autonomi, frihet og valg. Dette innebærer ifølge Biesta et al. (2015a) at *agency* ikke er noe man har, men det innebærer et engasjement for å handle.

5.1 Resultatet var ingen overraskelse

Et sentralt fellestrekk ved de fire informantene jeg har intervjuet var at resultatet av kartleggingsprøven ikke var noen overraskelse. Intervjudeltakerne beskriver at de var klar over disse elevene som havnet i oppfølgingsområdet med uttrykk som «Det var ikke noe sjokk», «vi visste av dem fra før» og «det var som forventet». Lærernes opplevelser av å ha god oversikt over elevgruppa og ha kontroll på elevenes utvikling, kan knyttes til begrepet *agency*, hvor Biesta et al. (2015a) sier at *agency* blant annet handler om lærerens kompetanse til å ta ulike valg knyttet til jobben i klasserommet. Det kan tenkes at deltakerne i studien har så god oversikt over elevgruppen på grunn av den erfaringen og kompetansen de har opparbeidet seg gjennom utdanning og erfaring. Dette vil igjen ha betydning for hvilke valg lærerne tar for de lesesvake elevene. Man kan tenke at lærere som har liten grad av *agency* gjennomfører undervisningsopplegget sitt, uten å tenke over tilpasninger til gruppa og enkeltelever, mens lærere som har høyere grad av *agency* samsvarer med informantene i denne studien.

Videre peker noen av funnene i studien på noen flere likheter mellom deltakerne. Studien viser at disse lærerne har et systematisk fokus på leseopplæringen, og bruker ulike metoder og verktøy for å støtte elevenes læring, som en felles lese- og skriveplan, veiledet lesing hver uke og kartlegging gjennom året. Dette er interessante funn, da de indikerer at det å ha en strukturert og systematisk tilnærming til lesing kan være en viktig faktor i å øke elevenes leseferdigheter. Det at elevene får en god start på leseutviklingen sin er noe Lundetræ & Walgermo (2021) trekker frem som en viktig faktor for å lykkes med faglig utvikling. Dette kan være spesielt viktig for elever som sliter med lesing, da en systematisk tilnærming kan gi dem den støtten de trenger for å utvikle ferdighetene sine. Det er også verdt å merke seg at det å ha en felles plan og gjennomføre jevnlig kartlegginger kan bidra til å sikre at alle elever mottar en sammenhengende og helhetlig opplæring i lesing (Lundetræ & Walgermo, 2021). I min studie tilhører tre av deltakerne en stor kommune, men på forskjellige skoler. Det kan se ut til at kommunen har et systematisk og solid system med tanke på leseopplæringa, både for de som strever og de som henger godt med. Den andre kommunen er mindre, men har likevel en god leseplan som de nå følger. Denne leseplanen er forholdsvis ny, og skolen har jobbet med å få på plass en leseopplæring og begynneropplæring som er i tråd med den nyeste forskningen.

5.2 Selvstendige valg og handle målrettet

Å ha høy grad av agency betyr ifølge Biesta et al. (2015a) å ha evnen til å ta selvstendige valg og handle målrettet, til tross for ytre begrensninger og påvirkninger. Det handler om å ha en følelse av kontroll og autonomi. Når man har høy grad av agency, kan man reflektere over egne verdier, mål og behov og deretter ta avgjørelser og handle i tråd med disse. I denne studien ser vi at lærerne har høy grad av agency ved at lærerne tar ansvar, og aktivt endrer på opplæringa for å tilpasse det til de elevene som strever i lesing for at de skal få bedre leseferdigheter. Vi ser at de varierer hvordan de tilpasser, med både lesekurs, lesing alene for lærer, øving på ulike elementer innenfor lesing i veiledet lesing. Ved å tilpasse på denne måten og vise høy grad av agency, gir de elevene mulighet til å nå sine mål. Det kan se ut til at lærerne, bevisst eller ubevisst, har en visjon for hva de ønsker å oppnå i opplæringa for de som havner i oppfølgingsområdet, og at de tar initiativ til å gjøre endringer og tilpasninger når det nødvendig for å nå disse målene. Lundetræ & Walgermo (2021) påpeker at opplæringsloven gir klare føringer med tanke på å differensiere, slik at alle elever opplever mestring og utfordring og en god progresjon (Lundetræ & Walgermo, 2021). Ved at lærerne

handler målrettet og for eksempel deler gruppen i mindre enheter eller gjør andre tilpasninger for å beskytte elevene, vitner dette om en høy grad av agency (Biesta et al., 2015a). Under organiseringen av gjennomføringen forklarte lærerne hvordan de tilpasset undervisningen i tråd med deres oppfatning av hva som ville være mest hensiktsmessig og til det beste for elevene. Lillejord et al. (2022b) viser til en modell, «Response to Intervention» (RTI), som illustrerer at alle elever skal få tilpasset opplæringen til tross for at man har ulike behov. Informantenes måte å organisere opplæringen på for de lesesvake samsvarer godt med denne modellen, hvor elever som trenger ekstra hjelp og støtte i en periode plasseres i nivå 2 (Lillejord et al., 2022b). Selv om deltakerne i studien jobber hardt for å implementere tiltakene, er de også oppmerksomme på elevene som ikke får full nytte av dem. De samarbeider nært med tjenester som PP-tjenesten eller det spesialpedagogiske teamet på skolen for å sikre at elevene får den hjelpen de trenger. Dette vitner om at lærerne tar initiativ og avgjørelser som kommer alle elever til gode. Dette samsvarer også godt med formålet med Opplæringsloven §1-3 og 1-4 (Opplæringslova, 1998a).

5.3 Systematikk i opplæringa

Lærerne fortalte om at de har en plan på begynneropplæring og leseopplæringa allerede fra første klasse. De følger en arbeidsgang der planlegging, gjennomføring, kartlegging og revidering av opplegget vektlegges i hver sine påfølgende faser, før dette gjentar seg. Det kan tyde på at dette en pedagogisk tilrettelegging som strukturerer arbeidet med leseopplæringa og åpner opp for fokusert undervisning knyttet til de elevene som strever med lesing. Studien viser at lærerne er opptatt av å følge godt med på elevenes leseutvikling, og ved å benytte metodikken veiledet lesing blir det lettere å veilede og følge de lesesvake elevene godt. Ved at lærerne velger en systematisk metodikk for hele elevgruppen, som forhåpentligvis vil fungere forebyggende, forholder de seg tett opp til det opplæringsloven sier om tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998b).

Det å ha et systematisk fokus på begynneropplæringen innebærer at lærerne tar en helhetlig tilnærming til elevenes læring og utvikling. Dette kan inkludere ulike elementer, som for eksempel å vektlegge tidlig innsats, tilpasse undervisningen til elevenes individuelle behov, og å legge til rette for en trygg og positiv læringsatmosfære. Ved å ha et slikt fokus på begynneropplæringen kan læreren også være mer bevisste på hvilke tiltak som er nødvendige for å støtte elevene som havner i oppfølgingsområdet på kartleggingsprøven i lesing. Det

faktum at dette handlingsmønsteret til lærerne ser ut til å være i tråd med de styringsdokumentene de må forholde seg til, kan indikere at det er en økende forståelse av betydningen av en helhetlig tilnærming til begynneropplæringen. Dette kan være positivt for elevenes læring og utvikling på kort og lang sikt.

5.4 Autonomi og mestring i leseopplæringa

Analyse av funnene kan vise at autonomi er en viktig faktor for lærerne for å kunne utøve profesjonen på en effektiv måte. Når intervjudeltakerne forteller at de velger tiltak for de lesesvake elevene ut fra hva de selv mener gir best læringsutbytte for disse elevene, utøver de pedagogisk autonomi. De baserer sine valg på hva de selv har erfart, hva som passer eleven best og det kan se ut til at de handler i samsvar med sine egne verdier og preferanser (Befring et al., 2019). Ifølge Befring et al. (2019) handler dette om at lærerne tenker kritisk og reflekterer over de valgene de tar, samtidig som de utøver selvkontroll. Når lærerne selv får sette etablert praksis på bakgrunn av deres profesjon, ser vi av min studie at lærerne velger tiltak for de lesesvake trolig på bakgrunn av et ønske om at eleven får økt læringsutbytte. Dette er noe Hermansen & Mausestagen (2016) påpeker er viktige faktorer hvis man ønsker at elevene skal få godt nok utbytte av opplæringen.

Deltakernes tro på elevene og tro på det opplegget de har laget, preget mye av beskrivelsene som kom frem i studien. Lærerne var opptatt av å ha en tett oppfølging av elevenes leseopplæring, og gjorde dette ved å velge metodikk som gjorde dette mulig med de ressursene de hadde tilgjengelig. De jobbet systematisk over tid, og tilpasset og justerte innhold og metode etter hva de selv opplevde som hensiktsmessig. Trolig følger lærerne planen som er satt opp for arbeidet, men det kan se ut til at om det er nødvendig går de utover den, noe som ifølge Biesta et al. (2015a) beskrives som at lærerne har agency. Videre skriver de at noen ser på lærers agency som en svakhet, i stedet for en styrke. Dette handler trolig om at styresmakter ønsker mer kontroll over hva som skjer i skolen, og de ønsker en mer forskningsbasert undervisning (Biesta et al., 2015a). Intervjudeltakernes fokus på elevenes mestring i leseopplæringa er en praksis som samsvarer godt med at lærerne utøver agency. Selv om lærerne ikke forteller om at de ser økt mestring, så kan funnene antyde at mestring er en av de områdene som har stor betydning for hva de velger av tiltak for elevene som havner i oppfølgingsområdet. Lærerne har aktivt forvaltet egen kunnskap om mestring og motivasjon ved at de velger tilpasninger som passer de ulike elevene. Dette ble gjort ved at lærerne tilpasset leseopplæringa til hver enkelt, og de justerte når de så at det var behov for det. Erfaringer knyttet til dette området kom frem blant annet i temaet *mestring i fellesskap* og

lærers valgfrihet. Lærerne forteller at de følger lese- og skriveplanen, men at de selv står fritt til å velge metodikk, noe som kan gjøre det enklere å nå målet om tilpasset opplæring for hver enkelt elev (Opplæringslova, 1998b).

En undersøkelse gjennomført av Lyngsnes og Rismark i 2017 støtter dette funnet, og deltakerne i studien beskrev at de var mest opptatt av å bidra til at elevene utviklet seg i størst mulig grad og at de hadde god faglig utvikling (Lyngsnes & Rismark, 2017). Dette handler om at de har et ønske om å følge styringsdokumenter, men også at deltakerne i studien har en høy grad av agency. Generelt, er inntrykket at de alle baserer valgene sine i ulik grad på lese- og skriveplanen, samt at lærernes erfaringsbakgrunn har betydning for hvilke valg de tar.

5.5 Hensikten med kartleggingsprøven

Intervjudeltakernes erfaringer knyttet til at de hadde oversikt over dem fra før, står i sterk kontrast til Udir (2022a) sin intensjon med prøvene. Lærerne forteller at prøveresultatet ikke kom som en overraskelse, og at de hadde kontroll på elevenes leseferdigheter, de hadde ikke noe utbytte av denne kartleggingen. I følge Udir er hensikten med kartleggingsprøvene at de skal hjelpe lærerne å finne de elevene som trenger ekstra oppfølging i skoleløpet, og målet er å fange opp de elevene som blir hengende etter. Hvis skolene klarer dette vil man på lang sikt få færre elever som faller ut av skolesystemet, og kartleggingsprøven blir et verktøy for å hindre at elever faller fra senere i opplæringsløpet (Utdanningsdirektoratet, 2022a).

Det er kanskje ikke uvanlig at det kan være en diskrepans mellom statens ønske om å kontrollere utdanningssystemet og lærers agency. På en side kan det være forståelig at staten ønsker å ha kontroll over utdanningssystemet, fordi det er en viktig del av samfunnets infrastruktur og har stor betydning for nasjonal utvikling og økonomisk vekst. Mausehagen et al. (2018) bekrefter dette, og har sett på økningen av fokus på forskningsbasert kunnskap, inkludert økt fokus på tidlig læring, mer fokus på individuell tilpasning og inkludering i undervisningen.

Statlige myndigheter vil derfor gjerne ha en viss grad av kontroll over utdanningspolitikken, for å sikre at alle elever får tilgang til utdanning av høy kvalitet, og at lærere og skoler følger bestemte standarder og retningslinjer. Mausehagen et al. (2018) sier at perioden har hatt et sterkt fokus på forskningsbasert kunnskap. Noen av endringene som blant annet ble gjort inkluderer økt fokus på tidlig læring, mer fokus på individuell tilpasning og inkludering i undervisningen (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Når lærerne fortalte at de ikke hadde utbytte av

kartleggingsprøven, tyder dette på at de ikke ønsker denne kartleggingen som en del av sin didaktikk, da de allerede hadde oversikt over hvordan elevene mestret lesingen. Dette samsvarer med Mausethagens` (2013) forskning, som beskriver sine funn indikerer at økt fokus på testing og elevprestasjoner ofte kan føre til mindre oppmerksomhet rundt andre sider ved lærerens arbeid (Mausethagen, 2013). Dette kan tyde på at statens ønske om kontroll og standardisering ofte kan komme i konflikt med lærernes agency. Lærere er fagfolk som har en unik ekspertise når det gjelder å undervise og hjelpe elever å lære, og de kan ha en rekke ideer og metoder for å nå disse målene (Biesta et al., 2015a) . Hvis styresmaktene er for opptatt av å standardisere undervisningen og implementere en «one-size-fits-all» tilnærming til utdanning, kan dette begrense lærernes frihet og kreativitet i undervisningen, og kan til slutt føre til at elevene ikke får den beste utdanningen de kunne ha fått. Derfor er det viktig å finne en balanse mellom statens ønske om kontroll og lærernes agency, slik at utdanningssystemet kan være effektivt og tilpasse seg elevenes behov og læringsstiler. Dette kan gjøres ved å gi lærer en viss grad av autonomi i undervisningen og samtidig sørge for at de følger bestemte retningslinjer og standarder. Det kan også være nyttig å involvere lærere og andre utdanningsaktører i utviklingen av utdanningspolitikken, slik at de kan gi verdifulle innspill og perspektiver basert på sin erfaring og ekspertise.

5.6 Styre sin egen praksis

Når lærerne viser motstand mot kartleggingsprøven, kan dette skyldes ulike årsaker. En vanlig bekymring blant lærere er at prøvene kan ta bort verdifull undervisningstid fra elevene og at de kan føre til en ensidig fokusering på testresultater i stedet for å fremme en mer helhetlig læring. Mange lærere ønsker å styre sin egen pedagogiske praksis og tilpasse undervisningen etter elevenes individuelle behov og nivå, og opplever at kartleggingsprøver ikke alltid gjør dette mulig. Samtidig kan det være viktig å huske at kartleggingsprøver også kan ha noen positive sider, som å gi lærerne mer informasjon om elevenes ferdigheter og behov, og bidra til å identifisere eventuelle svakheter i undervisningen. Alle deltakerne i min studie opplevde at kartleggingsprøven ikke gav dem noe, men en av dem sa i tillegg at det kanskje var lurt å ha dem. Spesielt for de skolene som kanskje ikke var like gode på leseopplæringa eller det var ferske lærere med ikke så mye kunnskap om lesing, så fikk man et resultat å støtte seg på. Dette samsvarer med Biesta's beskrivelse av agency (Biesta et al., 2015b).

Noen lærere kan muligens oppleve at pålegg om obligatoriske kartleggingsprøver kan oppleves som manglende tillit fra myndighetenes side, og det kan påvirke lærerne opplevelse av å gjøre en god jobb. Lærer er en viktig ressurs i samfunnet, og det er avgjørende at de føler seg verdsatt og støttet av myndighetene. Dette kan bidra til å øke deres motivasjon og engasjement i yrket. Manglede tillit fra myndighetene kan også føre til at lærere opplever at deres yrke ikke blir verdsatt nok, og at de ikke får den anerkjennelsen og støtten de fortjener. For å øke tilliten og statusen til læreryrket, kan det være viktig å arbeide for å styrke samarbeidet mellom lærere, elever, foreldre og myndigheter. Dette kan blant annet innebære å ha en mer helhetlig tilnærming til læring og utvikling, og å gi lærerne større frihet og fleksibilitet i undervisningen.

Når intervjudeltakerne beskriver at de ikke hadde noe utbytte av å gjennomføre kartleggingsprøven, beskriver de det med uttrykk som: «Den hjalp meg ingen verdens ting» og «Vi visste av dem fra før». Ut fra dette kan man tenke at de i utgangspunktet ville valgt bort denne kartleggingsprøven for sine elever, hvis den var frivillig. Det kan tyde på at lærerne hadde et ønske om å beskytte elevene sine. Når de først var nødt til å gjennomføre den, gjorde de ulike tiltak rundt organiseringen, for å gjøre den så ufarlig som mulig. Dette gjorde de ved å dele elevene i mindre grupper og elever som strevde ekstra mye fikk en voksen som satt sammen med seg. Lærernes opplevelse av at kartleggingen ikke kom dem til nytte, kan vi også se i undersøkelsen som Biesta et al. (2015a) gjennomførte.

Funnene i denne studien viser at lærerne opplever at kartleggingen ikke kommer dem til nytte, og at de heller ønsker å beskytte elevene mot overdreven testing og press som de anser for skadelige for elevene. Lærerne opplever at påleggene om kartlegging går på tvers av deres eget ønske om å beskytte elevene og deres eget ønske om å ha et visst handlingsrom og autonomi i undervisningen. Likevel viser funnene at lærerne utviser høy grad av agency og tilpasningsevne. De tilpasser undervisningen etter hva de selv opplever som hensiktsmessig og til det beste for elevene. De deler for eksempel gruppen i mindre enheter eller gjør andre tilpasninger for å beskytte elevene mot overdrevent press. Dette vitner om en evne til å handle målrettet, selv når de er pålagt en kartlegging de ikke har etterspurt.

5.7 Lærerens profesjonsutøvelse utfordres

Ut fra denne undersøkelsen kan vi muligens anta at styring fra myndigheter og skoleledelse kan påvirke lærerens autonomi i negativ retning. Ved for stram styring vil lærerens

profesjonsutøvelse utfordres, og det kan føre til at lærere må følge retningslinjer og prioriteringer som kan være i strid med deres faglige overbevisning eller kunnskap. For å håndtere spenningsfeltet mellom autonomi og styring, er det viktig at lærer utvikler en bevissthet omkring sine egne verdier og holdninger til undervisning og læring, og at de har tilgang til faglig kunnskap og kompetanse som kan gi dem grunnlag for å ta beslutninger og løse pedagogiske utfordringer på en god og effektiv måte. Dette er noe som Biesta et al. (2015a) også så i sin undersøkelse, hvor lærerne ønsket å ha mulighet for å ha kontroll over sitt eget arbeid. Videre sier Biesta et al. (2015a) at noen ser på agency som en svakhet, mens andre hevder at på grunn av den kompleksiteten i pedagogiske utøvelse, er agency ikke til å unngå (Biesta et al., 2015a).

Det kan se ut til at det er noen spenninger mellom lærernes ønske om autonomi og myndighetenes ønske om å styre noen sider av lærernes arbeid. Lærerne denne studien uttrykker at de hadde oversikt over elevene som havnet i oppfølgingsområdet fra før. De uttrykte av kartleggingsprøven ikke gav dem noe, og ut fra det kan det virke som om den var til liten nytte. I og med at kartleggingsprøven er obligatorisk hadde de ikke noe annet valg enn å gjennomføre den. De fortalte at etter gjennomføring av prøven hadde de et opplegg klart for de elevene de visste av, opplegget hadde de planlagt på forhånd. Dette dilemmaet burde diskuteres på et høyere nivå, hvilke områder av lærerens arbeid bør være underlagt offentlig styring og hvilke bør være underlagt lærerens eget skjønn. Dette er et av de komplekse spørsmålene som lærer og myndigheter må forhold seg til når det gjelder autonomi og styring av læreprofesjonen. Samtidig kan styring fra myndigheter være med på å utligne forskjeller mellom ulike skoletyper, skoledistrikt i landet vårt. En av informantene uttrykte at det er en trygghet i at vi har en form for systematikk i kartlegginger, slik at det ikke blir tilfeldig hvilken skole man går på eller hvilken lærer man har, om man får den hjelpen man trenger.

Informantene i denne studien synes å ha en høy grad av agency, god kompetanse, de er engasjert i elevenes læring og de bryr seg om hver enkelt elev. Det kan se ut til at de er opptatt av undervisning og er dedikert til å hjelpe elevene å oppnå sitt fulle potensiale, noe som kan hjelpe dem med å løse utfordringene de møter på en effektiv måte. Imidlertid kan det være viktig å huske at ikke alle lærere har like høy grad av autonomi og agency når de jobber med elever. Noe som støtter opp om dette er en studie gjennomført av Oolbekking-Marchand et al. (2017), hvor de fant at lærerne hadde et større opplevd handlingsrom jo mer erfaring de hadde som lærer, og at faktorer som begrenset dette var økt kontroll fra ledelsen, foreldre og andre som hadde interesser i skolen. Noen lærere kan føle seg begrenset av skolens eller

systemets begrensinger, eller kanskje ikke har den samme graden av faglig kompetanse som mine informanter hadde. Det er derfor mulig at disse lærerne vil møte de samme utfordringene på en annen måte. Det å intervju flere lærere, inkludert de som har en annen grad av autonomi og agency, kunne ha gitt meg en mer nyansert forståelse av hvordan lærerne i et klasserom håndterer utfordringer i klasserommet.

6. Konklusjon og videre forskning

Hensikten med studien har vært å undersøke hva som har betydning for de valg og tiltak læreren velger å gjennomføre i for elevene som havner i oppfølgingsområdet på kartleggingsprøven i lesing. Gjennom dette prosjektet har jeg fått et dypere innblikk i den tidlige leseopplæringa, og hva som påvirker lærerne til å ta de valgene som blir tatt.

Etter å ha analysert mine funn på dette området, ser det ut til at det er flere faktorer som påvirker lærers valg og gjennomføring av tiltak. Først og fremst vil lærerens egen kompetanse og erfaring innen lesing og pedagogikk spille en stor rolle i hvordan de velger å håndtere disse elevene. Lærernes kompetanse viser seg ved at de har høy grad av agency og benytter sine grunnleggende holdninger og antakelser på en god måte. Videre vil ressursene som er tilgjengelige, som tid, personell og materiell, også påvirke lærernes valg av tiltak. Faktorer som elevenes individuelle behov og læringsstil, vil også spille inn i lærernes beslutninger om hvilke tiltak som skal tas i bruk.

Det er også viktig å merke seg at det kan se ut til at tiltakene som velges er være basert på en helhetlig vurdering av elevenes behov og er i liten grad basert på resultatet på kartleggingsprøven. Kanskje det klareste og mest tydelige funnet var at resultatet på kartleggingsprøven ikke var noen overraskelse.

Funn fra denne studien viser at det også kan være noen utfordringer knyttet til hva som har betydning for valg og gjennomføring av tiltak. Det mest fremtredende er mangel på ressurser, i form av nok pedagoger som kan gjennomføre lesekurs eller ha en tett oppfølging av de elevene som har svake leseferdigheter.

Samlet sett vil en kombinasjon av lærerens kompetanse, tilgjengelige ressurser, elevens individuelle behov og en helhetlig vurdering av elevenes situasjon være avgjørende for å velge og gjennomføre effektive tiltak for elever som havner i oppfølgingsområdet på den digitale kartleggingsprøven i lesing på 3.trinn.

I forbindelse med forskningsprosessen, har det til tider vært krevende å finne relevant forskning i arbeidet med denne studien. Det er generelt lite forsket på lærers agency i forbindelse med tiltak for elever som strever med lesing. Med andre ord er det behov for ytterligere forskning på dette området, på alle plan. Fokuset i denne studien, har vært rettet mot hva som har betydning for lærers valg og gjennomføring av tiltak.

For eventuell videre forskning ville det vært interessant å gjennomføre en større kvantitativ undersøkelse ved å bruke spørreskjema og kvantitativ forskningsmetode for å vurdere om lærerne fant resultatene fra kartleggingsprøven nyttige i arbeidet med tilpasset opplæring og tidlig innsats. En slik undersøkelse kunne gi flere relevante funn som ville kunne hjelpe å besvare problemstillingen i forskningsprosjektet. Å undersøke elevperspektivet kan være en viktig del av forskningen om leseopplæring. Det kan gi verdifull innsikt i hvordan elevene opplever og engasjerer seg i leseaktiviteter, og hvordan de kan få mest mulig ut av leseopplæringen. Når man eventuelt undersøker elevperspektivet på leseopplæring, kan man for eksempel se nærmere på elevenes holdninger til lesing, motivasjon for å lese, hvordan de velger og håndterer ulike typer tekster. Ved å ta hensyn til elevenes egne oppfatninger og erfaringer med leseopplæringen, kan man utvikle undervisningsmetoder og tilnærminger som gir økt engasjement og bedre læringsutbytte.

Litteratur

- Befring, E., Næss, K.-A. B. & Tangen, R. (2019). *Spesialpedagogikk* (6. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Biesta, G. (2013). Giving Teaching Back to Education: Responding to the Disappearance of the Teacher. *Phenomenology & practice*, 6(2), 35-49.
<https://doi.org/10.29173/pandpr19860>
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Biesta, G. (2017a). Qualification, socialization, subjectification. On the three domains of educational purpose. I H. Sæverot & T. Werler (Red.), *Pedagogikkens språk : kunnskapsformer i pedagogikkvitenskap* (s. 88-101). Gyldendal akademisk.
- Biesta, G. (2017b). *The rediscovery of teaching*. Taylor & Francis Group.
<https://doi.org/10.4324/9781315617497>
- Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. (2015a). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. (2015b). *Teacher agency: an ecological approach*. Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781474219426>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis : a practical guide*. SAGE.
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative Interviewing*. New York: Oxford University Press.
- Brottveit, G. (Red.). (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder : om å arbeide forskningsrelatert*. Gyldendal.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forl.
- Conexus. (2023). *LUS*. <https://www.conexus.net/produkter/innhold/lus/>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, C. & Andersson-Bakken, E. (2021). *Metoder i klasseromsforskning : forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komite. (2021, 16.12.2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What is agency? *The American journal of sociology*, 103(4), 962-1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational research review*, 10, 45-65.
- Føinum, M. (2019). Veiledningssamtaler. *Nordvei*, 4(1).
<https://doi.org/10.15845/ntvp.v4i1.1385>
- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Helleve, I., Ulvik, M. & Smith, K. (2018). Det handler om å finne sin egen form» Læreres profesjonelle handlingsrom - hvordan det blir forstått og utnyttet. *Acta Didactica Norge*, 12(1), 1. <https://doi.org/10.5617/adno.4794>
- Hermansen, H. (2018). *Kunnskapsarbeid i lærerprofesjonen*. Universitetsforlaget.
- Hermansen, H. & Mausethagen, S. (2016). Når kunnskap blir styrende: Læreres rekontekstualisering av nye kunnskapsformer. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 92-107.
<https://doi.org/10.5617/adno.2467>
- Hovde, K.-O. (2021, 07.11). Agent. I S. N. Leksikon (Red.), *Store norske leksikon*. snl.no.
<https://snl.no/agent>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Kleven, T. A., Tveit, K. & Hjordemaal, F. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering*.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. . Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Lesesenteret. (2022, 20.april, 2023). *Kartleggingsprøvene i lesing*. Universitetet i Stavanger - Lesesenteret. <https://www.uis.no/nb/lesesenteret/kartleggingsprovene-i-lesing#/>
- Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2022a). En skole for alle. I S. Lillejord, T. Manger & S. Mausethagen (Red.), *Livet i skolen. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (3. utgave. utg., s. 43-69). Fagbokforlaget.
- Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2022b). En skole for alle. I S. Lillejord, T. Manger & S. Mausethagen (Red.), *Livet i skolen. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (3. utg., s. 56). Fagbokforlaget.

- Lobe, B., Morgan, D. & Hoffman, K. A. (2020). Qualitative Data Collection in an Era of Social Distancing. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1609406920937875. <https://doi.org/10.1177/1609406920937875>
- Lundetræ, K. & Walgermo, R. (2021). Leseopplæring - å komme på sporet. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing* (2. utg., s. 37-63). Gyldendal.
- Lyngsnes, K. M. & Rismark, M. (2017). *Didaktisk praksis 1-7. trinn*. Gyldendal akademisk.
- Mausethagen, S. (2013). A research review of the impact of accountability policies on teachers' workplace relations. *Educational research review*, 9, 16-33. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.12.001>
- Mausethagen, S., Prøitz, T. S. & Skedsmo, G. (2018). *Elevresultater: mellom kontroll og utvikling*. Fagbokforlaget.
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Mitchell, D. & Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies* (3. utg.). Routledge.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Universitetsforl.
- NOU 2003:16. (2003). *I første rekke - Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle* (8258307134). Utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>
- NOU 2023:1. (2023). *Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen — Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2023-1/id2961070/?q=kartleggingspr%C3%B8ver&ch=5#kap4-8>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- OECD. (2022, 05.05.2023). *What is PISA?* OECD. Hentet 22.04.23 fra <https://www.oecd.org/pisa/>
- Oolbekkink-Marchand, H., Hadar, L., Smith, K., Helleve, I. & Ulvik, M. (2017). Teachers' perceived professional space and their agency. *Teaching and teacher education*, 62, 37-46. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.11.005>
- Opplæringslova. (1998a). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringslova. (1998b). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*

- (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Sagdahl, M. S. (2019, 25. juni). Autonomi. I *Store norske leksikon*. Hentet 06.05.23
https://snl.no/autonomi_-_filosofi
- Sikt. (2022). Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. <https://sikt.no/>
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder: planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2018). *Viten skapt: kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2022a). *Kartleggingsprøver*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/kartlegging-gs/#folge-opp>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b, 28.oktober, 2022). *Kva er kartleggingsprøver?* Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/hva-er-kartleggingsprover/>
- Walgermo, B. R., Uppstad, P. H., Lundetræ, K., Tønnessen, F. E. & Solheim, O. J. (2018). Kartleggingsprøver i lesing - tid for nytenking? *Acta Didactica Norge*, 12(4).
<https://doi.org/10.5617/adno.6499>
- Wikipedia. (2021). *LeseUtviklingsSkjema*.
<https://no.wikipedia.org/wiki/LeseUtviklingsSkjema>

Vedlegg

Vedlegg 1 – Godkjenning av prosjektet - SIKT

Vurdering av behandling av personopplysninger

18.11.2022

Referansenummer

654762

Vurderingstype

Standard

Dato

18.11.2022

Prosjekttittel

Tiltak i etterkant av den digitale kartleggingsprøven i lesing på 3.trinn.

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Logopedi, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring

Prosjektansvarlig

Markus Leithe-Lajord@nord.no

Student

Ingunn Hyndøy

Prosjektperiode

25.08.2022 - 31.07.2023

Kategorier personopplysninger

- Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.07.2023.

Kommentar

OM VURDERINGEN. Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

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

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

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

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT Deltakerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting

(art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

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

Kontaktperson hos oss: Lene Chr. M. Brandt

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2 – Intervjuguide

Problemstilling: Hvordan arbeider lærere med tiltak i etterkant av den digitale kartleggingsprøven i lesing på 3.trinn?

Tema	Tematiske spørsmål	Mulige oppfølgingsspørsmål
Bakgrunnsinformasjon	Hvilken utdanningsbakgrunn har du?	Når fullførte du lærerutdanning? Ev. etterutdanning/ videreutdanning? Intern kursing? Har du nok kompetanse/erfaring på begynneropplæring, kartlegging og kartleggingsprøven?
	Hvor lenge har du jobbet som lærer?	Hvor mange skoler har du jobbet på? (annen kommune, fylke). Barneskolen, u.skolen?
Tilpasset opplæring	Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?	Hvordan jobber du med det i hverdagen? Hvordan vurderer du elevers leseferdighet? På individnivå eller gruppenivå?
Kartleggingsprøven	Fortell om hvilke erfaringer har du med kartleggingsprøven til Utdanningsdirektoratet i lesing på 3.trinn? Beskriv hvordan kartleggingsprøven hjelper skolen/deg til å finne de elevene som strever med lesing. De som har laget kartleggingsprøven har vært opptatt av at alle elevene skulle ha en god opplevelse underveis i prøven. Hva tenker du om dette?	Papir tidligere, digital nå Hvilke erfaringer har du gjort deg med prøven? Hvordan fungerer denne her sammenlignet med den på papir? Noe bedre noe dårligere? Visste du om disse elevene fra før? Svak Tiltak som ble satt inn da? Hvordan opplever du at tiltakene som er beskrevet i veiledningen fra Udir fungerer? Hvordan vurderer dere om skolens metoder og rutiner er gode nok til å fange opp de svake elevene? Er foresatte informert om resultatet og hvilke tiltak som blir satt inn?

<p>Tiltak</p> <p>Organisering av tiltakene</p>	<p>Hvordan arbeider skolen/du for at elever som havner i oppfølgingsområdet blir ivaretatt i undervisningen? (Tiltakene)</p> <p>Beskriv hvordan dere organiserer den <i>ordinære opplæringa</i> for at de elevene som strever skal få størst mulig utbytte av undervisningen?</p> <p>Kan du fortelle om hvordan dere løser prinsippet om <i>tidlig innsats</i> for de elevene som står i fare for å bli hengende etter? Med intensiv opplæring (jfr Opplæringsloven)</p> <p>Utforsk hvorfor h*n handler som h*n gjør. (Hvorfor blir det ene valgt fremfor det andre?)</p>	<p>Tilpasninger (vanskegrad, mengde, lekser, oppgaver) Interne rutiner Pålegg fra kommunen</p> <p>Lesekurs: Hva er det fokus på? (forstå ordene, se mønster, forstå hva ord betyr, hvordan de er bygd opp, hvordan ord kan settes sammen til setninger, Morfologisk kunnskap, vokabular, ortografiske kunnskaper, avkoding, leseforståelse. Er lesekursene/tiltakene basert på forskning? Hva som gir gode og dårlige resultater</p> <p>Designet for en gruppe barn eller en og en?</p> <p>Språkløypepakken som ligger på lesesenteret?</p> <p>Hvilken ferdighet innenfor lesing har dere størst fokus på å forbedre hos disse elevene? Hvordan jobber dere over tid med disse tiltakene? Implementert i den vanlige opplæringa? Egne kurs for dem?</p>
<p>Læringseffekt</p>	<p>Har du noen tanker om hva som skal til for at de elevene i oppfølgingsområdet får økt læring?</p> <p>Kan du fortelle meg litt om elevenes læringseffekt av de tiltakene dere har satt inn?</p>	<p>Ledelse Kursing Støtte av andre instanser Ressurser</p> <p>Evalueres tiltakene etter en periode? Hvordan gjøres dette? Tester leseflyt før og etter tiltak? Forskningsbaserte tiltak?</p>
<p>Pedagogens praksis</p>	<p>Kan du fortelle om hva som styrer din praksis og dine valg?</p>	<p>Kan det handle om: Kunnskap Eget ansvar Egen autonomi (selvbestemmelse, din «lov») Tidstyver Kompetanse Caring (omsorgsfokus) Lærerperspektivet</p>

		Ledelsesperspektivet organisasjonsperspektivet
Lærers subjektive opplevelse	Beskriv hvordan det oppleves å få resultatene fra kartleggingsprøven.	<p>Føles det uoverkommelig eller er det til hjelp? Var det noen overraskelser? Hvordan støttet ledelsen deg i dette arbeidet? <i>I forkant:</i> informerte foresatte, snakke med deg om formålet med prøven. <i>Underveis:</i> støtte deg og elevene for å sikre en god gjennomføring, sørge for nok ressurser til å gjennomføre. <i>Etterpå:</i> analysere resultatene for å se hva skolen kan lære.</p>
	Er det noe du har tenkt på under intervjuet som du mener er viktig og som du ønsker å legge til? Hvordan opplevde du intervjuet?	

Vedlegg 3 – Samtykkeerklæring

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke tiltak læreren setter inn i etterkant av kartleggingsprøven for lesing på 3.trinn med tanke på tidlig innsats.

I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formålet med masterprosjektet er å få innblikk i hvordan pedagogen jobber med tidlig innsats i forbindelse med lesing og kartleggingsprøven i lesing for 3.trinn. Jeg ønsker å få et innblikk i hvordan pedagogen fanger opp elever som trenger ekstra støtte i leseutviklingen.

Problemstillingen er foreløpig:

Hvordan arbeider lærere med tiltak i etterkant av den digitale kartleggingsprøven i lesing på 3.trinn?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord Universitet, avd. Levanger, med Masterstudent Ingunn Hyndøy er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg spør deg om å delta fordi du er pedagog på 3.trinn denne høsten, og klassen din skal gjennomføre Kartleggingsprøven i lesing for 3.trinn i tidsrommet 3. og 28. oktober 2022. Det er fem pedagoger som får spørsmål om å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg skal gjennomføre undersøkelsen ved å gjennomføre en samtale med deg. Samtalen vil ta ca. 60 minutter. Jeg samler inn informasjon om din utdanningsbakgrunn og erfaring. I tillegg vil jeg i korte trekk samle inn informasjon om hvordan det jobbes med tidlig innsats, lesing og oppfølging av elever som det viser seg har lav leseferdighet i etterkant av «Kartleggingsprøven i lesing for 3.trinn». Samtalen mellom deg og meg vil bli registrert elektronisk, ved at jeg tar opptak. Opptaket vil bli anonymisert og slettet etter prosjektets slutt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til opplysningene er undertegnede og veilederen. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til materialet og personopplysningene vil jeg erstatte navnet og kontaktopplysningene med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Selve opptaket av samtalen vil lagres direkte på en forskningsserver. For at jeg skal få tilgang til materialet må jeg logge på med Bank ID. Datamaterialet skal jeg transkribere (overføring til word) og bearbeide/analysere. Opplysninger om navn, skole, kommune vil anonymiseres, slik at deltakerne ikke vil kunne gjenkjennes. Andre personopplysninger som kommer frem vil også anonymiseres.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Masterprosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent, omtrent 31.juli 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes. I tillegg vil opptaket intervjuet også slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord Universitet, Levanger har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

Nord Universitet, Levanger
Masterstudent: Ingunn Østerlie Hyndøy.
Vargåsen 33
7633 Frosta
Tlf: 913 81340
e-post: ingunn.osterlie.hyndoy@varnesregionen.no

Veileder: Markus Leithe-Lajord.
Nord Universitet, Levanger
Tlf: 74022859
Markus.leithe-lajord@nord.no

Vårt personvernombud:
Toril Irene Kringen
Nord Universitet, Levanger
personvernombud@nord.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Markus Leithe-Lajord
(Veileder)

Ingunn Hyndøy
(Forsker)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Kartleggingsprøven i lesing for 3.trinn*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju og samtale
- at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet (31.juli 2023)

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

NB! Skriv ut samtykkeerklæringen, skriv under, skannes og sendes på e-post til ingunn.osterlie.hyndoy@varnesregionen.no

Evt. kan du levere den til undertegnede når vi møtes for intervju.