

MASTEROPPGAVE

Emnekode: NOR5003

Navn: Ingrid Flæsen & Camilla Hellan

Hva gjør lærere med kartleggingsresultatet til elevene etter gjennomført obligatorisk kartleggingsprøve i lesing på 3.trinn?

Dato: 15.05.2023

Totalt antall sider: 75

Forord.

Denne studien kan ses på som et bidrag til Utdanningsdirektoratet, det norske kvalitetsvurderingssystemet og fagutvalget, som skal evaluere det nye kartleggingsverktøyet høsten 2023. Vi ønsker å bidra til en forbedret og utviklet prøve til neste års prøvegjennomføring.

Som studenter har bruken av kartleggingsverktøy interessert oss, etter varierende erfaring fra praksisfeltet. Da den nye kartleggingsprøven i lesing for 3.trinn ble tatt i bruk for første gang høsten 2022, var det ingen tvil om hva vi ville forske på i dette masterarbeidet.

Vi vil trekke frem informantenes engasjement og lidenskap rundt den nye kartleggingsprøven. Det var tydelig at de mente forskningsprosjektet var viktig og sentralt å stille opp på. I en hektisk lærerhverdag er det ikke gitt å få tid til å delta på et slikt prosjekt, og uten dem ville ikke denne forskningen vært mulig å gjennomføre. Vi er veldig takknemlig for deres deltagelse i studien.

Vi vil også takke våre veiledere Eirin Furre Moan og Kjetil Jensen, for å komme med konstruktive tilbakemeldinger og å være til stede under prosessen. Vi setter pris på de faglige diskusjonene og engasjementet til å opprette en plattform for erfaringsdeling blant norskstudentene. Dette har vært til stor hjelp i flere av fasene i skriveprosessen.

Stor takk til medstudenter, som gjennom 5 år har sett oss utvikles til de vi er i dag. Vi startet utdanningen tidlig etter videregående, og slik som en medstudent sa: «Jeg føler jeg har sett dere vokse opp». Vi føler vi er blitt en liten familie og det har vært essensielt med gode medstudenter i løpet av utdanningen. Tusen takk for 5 minnerike år.

Takk til venner og familie som har vært støttende og motiverende i utarbeidningen av dette masterprosjektet, og som har stilt opp som korrekturlesere.

Til slutt en stor takk til hverandre. Uten hverandres resonnement, humør og viljestyrke ville det ikke vært like morsomt å skrive master. Til tross for flytting både ut- og innlands har vi klart å samarbeide som de beste alliansepartnere. Vi har fra fadderperioden i 2018 stått ved hverandres side i med- og motgang, og vi ser frem til en super masterfeiring i Nederland i juli!

Bodø, 15. mai 2023

Ingrid Flæsen og Camilla Hellan

Sammendrag.

I denne kvalitative undersøkelsen har vi utforsket lærernes bruk av kartleggingsresultatet, etter gjennomført obligatorisk prøve i lesing på 3.trinn. Formålet med oppgaven er å gi nyansert innsikt i, og å utdype kunnskapen om, den nye kartleggingsprøven i lesing, og hva lærerne gjør med resultatet til elevene.

Masteroppgaven belyser to forskningsspørsmål:

- Hvorfor velger lærerne å sette i verk de tiltakene de gjør etter gjennomført kartleggingsprøve?
- Hva syns de om den nye kartleggingsprøven, og hvorfor?

I datainnsamlingen er det benyttet kvalitative semistrukturerte intervju som metode. Studien bygger på et konstruktivistisk-fortolkende paradigme, og har tre individuelle intervjusvar som empirisk grunnlag. Forskningen benytter induktiv metode, og datamaterialet ble analysert med hermeneutisk-fenomenologisk fortolkningslære.

Kartleggingsverktøyets rammeverk fra Utdanningsdirektoratets sider (2022c), OECD rapport (2013), NOU 2023:1 (2023) og Lesesenteret (2022a) er anvendt som teoretisk rammeverk. Masterens fokus er hvilke valg lærerne tar etter gjennomført kartleggingsprøve. Dette innebærer at vi undersøker lærernes holdning, kartleggingsverktøyets funksjon og analysearbeidet i etterkant av prøven.

Empirien viser at lærerne syns det nye kartleggingsverktøyet har forbedringspotensial, og at kartleggingsprøven ikke strekker til. Informantene viser til flere hendelser og situasjoner hvor kartleggingsprøven kunne blitt forbedret. Lærerne viste allerede om elevene som havnet under oppfølgningsgrensen og de iverksatte derfor ingen nye tiltak etter gjennomført prøve. Dette var på bakgrunn av at de allerede hadde tiltak for disse elevene.

Denne studien kan ses på som et bidrag til Utdanningsdirektoratet, det norske kvalitetsvurderingssystemet og fagutvalget som skal evaluere kartleggingsverktøyet høsten 2023. Funnene kan bidra til å belyse lærernes ståsted og holdning for å få en bedre forståelse av kartleggingsverktøyets reelle funksjon.

Abstract.

In this qualitative study, we have explored the teacher's use of the mapping results for students, after completing a mandatory test in reading for students in 3rd grade. The purpose of the thesis is to provide a nuanced insight and to deepen the knowledge about the new mapping test in reading, and what teachers do with the results to students.

The master's thesis illuminates two research questions:

- Why do the teachers choose to implement the measures they do after completing the mapping test?
- What do they think of the new mapping test, and why?

In the data collection, a qualitative semi-structured interviews were used as the method. The study is based on a constructivist-interpretive paradigm and uses three individual interview responses as an empirical basis. The study uses an inductive method, and the data material was analysed with a hermeneutic-phenomenological interpretation.

The mapping tool's framework from the Directorate of Education's pages (2022c), OECD report (2013), NOU 2023:1 (2023) and the Reading Center (2020) has been used as a theoretical framework. The focus of the master is what the teachers choose to do after the mapping test, which involves research of the teacher's attitude, the mapping tool's function, and the analysis work after the test.

The study indicates that the teachers think the new mapping tool has potential for improvement, and the mapping test quiet not there yet. The informants refer to several incidents and situations where the mapping test could have been improved. The teachers had already identified the pupils who ended up below the follow-up limit and they therefore took no new measurements after the test had been completed. This was based on the fact that they already had measures in place for these students.

This study can be seen as contribution to the Directorate of Education, the Norwegian quality assessment system and the subject committee who will evaluate the tool in the autumn of 2023. The findings can help to shed light on the teacher's point of view and their attitude in order to gain a better understanding of the mapping tool's real function.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for temavalg	1
1.2 Formål og problemstilling	3
1.3 Oppgavens oppbygning.....	3
2.0 Teori.....	4
2.1 Hva er kartleggingsprøver?	4
2.1.1 Forankring i opplæringsloven	6
2.2 Kartleggingsprøvens opprinnelse	7
2.2.1 Kartleggingsprøvens kontekst	8
2.3 Lærerens møte med kartleggingsresultater	16
3.0 Metode	18
3.1 Vitenskapsteoretiske refleksjoner	18
3.2 Hermeneutisk fenomenologisk tilnærming	19
3.3 Kvalitativ undersøkelse	21
3.4 Det kvalitative forskningsintervju	22
3.4.1 Det semistrukturerte intervju	23
3.4.2 Utvikling av intervjuguide	23
3.5 Utvelgelse av informanter	25
3.6 Intervjugjennomføring	27
3.7 Transkribering og analyse av data.....	28
3.8 Forskningsetikk	30
3.8.1 Forskerens rolle	31
3.9 Reliabilitet og validitet	32
3.10 Metode diskusjon	35
4.0 Studiens resultater.....	36
4.1 Lærernes holdninger til kartleggingsprøven	37
4.1.1 Positive holdninger.....	37
4.1.2 Negative holdninger	38
4.1.3 Funn av lærernes holdninger	40

4.2 Oppfølgingsgrensen	41
4.2.1 Funn om oppfølgingsgrensen	42
4.3 Lærerens møte med kartleggingsresultatet.....	43
4.3.1 Slapp å gjøre jobben selv	43
4.3.2 Kartlegging for alle	45
4.3.3 Bekreftelse.....	46
4.3.4 Funn av lærernes møte med kartleggingsresultatet.....	47
5.0 Drøfting i lys av teori	49
5.1 Hva syns lærerne om kartleggingsprøven?	50
5.2 Hva gjør lærerne etter gjennomført kartleggingsprøve?	55
5.3 Hvorfor setter lærerne i verk de tiltakene de gjør?.....	55
5.5 Kritisk drøfting over eget arbeid	59
6.0 Oppsummering.....	60
6.1 Videre forskning.....	61
Litteraturliste.....	63
Vedlegg 1. Intervjuguide.....	68
Vedlegg 2. Informasjonsbrev med samtykkeerklæring.....	70
Vedlegg 3. NSD tillatelse.....	74

1.0 Innledning

Praksislæreren sitter bak kateteret med tidtakeren. Hennes jobb er å registrere når førsteklasingene er ferdig med kartleggingsprøven. Elevene rister på hodet. Mange gir læreren et spørrende blikk, men de hadde fått beskjed om at det ikke var lov å stille spørsmål denne timen. En elev har lagt fra seg blyanten, og ser tydelig opprørt ut. Tiden går, og flere av elevene legger fra seg blyanten. Når læreren omsider kommer frem fra kateteret og spør om de er ferdig, får hun til svar at flere ikke skjønnte hva de skulle gjøre. Hun responderer med: «bare skriv noe».

I etterkant av timen spør studentene praksislæreren hvorfor hun valgte å gjennomføre prøven. De får til svar: «for jeg trenger tall å vise foreldrene til kontaktmøtet neste måned».

Dette er en fortelling fra en situasjon vi hadde i praksis vinteren 2021. Hendelsen vekket personlig interesse og en indre motivasjon til å skrive om denne tematikken i masterprosjektet. Vi så konsekvensene av ukritisk bruk av kartleggingsverktøy. Vi observerte frustrerte elever som ikke opplevde mestring under testsituasjonen. Kartleggingsresultatet kunne blitt brukt til elevenes læring og utvikling, men istedenfor brukt som talldata for å vise foreldre til det kommende kontaktmøtet. Vi synes dette var interessant og ville forske videre på kartlegging.

1.1 Bakgrunn for temavalg

Høsten 2022 kom Utdanningsdirektoratet (2022a) med en ny obligatorisk kartleggingsprøve i lesing, som skulle gjennomføres digitalt, av alle tredjeklassinger i landet. Denne digitale kartleggingsprøven ble utviklet for å hjelpe skoler og lærere med å oppdage og hjelpe elevene som trenger ekstra oppfølging i lesing. Prøven skal derfor være et verktøy som skal bidra til opplæringsloven §1-4 (1998b) om tidlig innsats. Dette er på bakgrunn av at elevene som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skal få en mer intensiv opplæring for å kunne følge forventet progresjon. Det ble dermed utarbeidet en oppfølgingsgrense, slik at elevene som står i fare for å henge etter i lesing blir avdekket. Kartleggingsprøven fungerer slik at det er kun elevene *under* oppfølgingsgrensen læreren blir informert om resultatet til. Alle elevene over grensen anses å ha levert en godkjent prøve, og resultatene vil ikke vises hos lærerens oversikt. Et annet nytt element med kartleggingsprøven er at den er adaptiv. Det betyr at prøven tilpasser seg ut fra elevens svar. Prøveutviklerne utviklet tiltaket med hensikt om å øke elevenes motivasjon under gjennomføringen av prøven.

Kartleggingsprøven tester elevenes nivå i lesing. Lesing er en av fem grunnleggende ferdigheter som elevene på skolen skal kunne beherske og anvende i alle fag. Lesing er en ferdighet som spiller en sentral rolle i norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2019). I den overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) står det skrevet at skolen skal legge til rette for støtte i utviklingen av lesing. Dette skal skje gjennom hele opplæringsløpet, og er spesielt viktig i de tidlige skoleårene.

I opplæringsloven, stortingsmeldinger og på Utdanningsdirektoratet sine nettsider er det offentlige og klare føringer for hva kartleggingsprøven er, hva den innebærer og hvem den er for. I stortingsmeldingen «*Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*» (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017) kommer det frem hvordan innføringen av Utdanningsdirektoratets kartleggingsprøver for 1.- og 3.trinn er med på å styrke det tidlige arbeidet med kompetanse og grunnleggende ferdigheter i skolefagene. Det kommer også tydelig frem i forskriften til opplæringsloven §2-6 (1998a), som omhandler *rapportering og evaluering av opplæringsverksemda*. Her blir det forklart at kartleggingsprøven er skapt for å fange opp elevene som havner under oppfølgingsgrensen. Lærere og skoleeiere har et ansvar for å forberede, gjennomføre og følge opp elevene som havner under grensen (Utdanningsdirektoratet, 2022a).

Et arbeid med å forbedre norsk kartleggingspraksis startet i 2004. Da innførte Norge et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem for utdanningssektoren, NKVS. Systemet ble skapt for å hjelpe skoler, skoleeiere og utdanningsmyndighetene med å evaluere sin virksomhet. NKVS skulle gi dem tilgang til en lang rekke data og verktøy for å oppnå dette formålet. Intensjonen var å kunne gi informasjon om elevenes forskjellige nivåer i fag, og har som hensikt å oppnå både ansvarstaking og forbedring av resultater i skolen. Et av elementene i dette kvalitetsvurderingssystemet er kartleggingsprøven (Deborah et al., 2013).

Ut fra et samfunns- og systemperspektiv er den nye kartleggingsprøven i lesing ment å være et viktig verktøy for lærerne på 3.trinn. Det er i de tidlige skoleårene grunnlaget legges for elevene, noe som gjør tilpasset opplæring og tidlig innsats ekstra viktig. I og med at denne kartleggingsprøven er ny fra høsten 2022, finnes det lite forskning rundt bruken av disse kartleggingsresultatene.

Å følge opp elevenes kartleggingsresultat er sentralt i støtten av utviklingen i lesing. Dersom resultatene ikke følges opp, kan konsekvensen være at elevenes utfordringer ikke avdekkes. Det er opp til den enkelte lærer hvordan de velger å følge opp resultatene, men

Utdanningsdirektoratet (2022d) har publisert forslag til hvordan lærerne kan støtte elevene i lesing.

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med studien er å utdype kunnskapen om den nye kartleggingsprøven i lesing og få nyansert innsikt i hva lærere gjør med resultatet til elevene. Derfor formulerer vi problemstillingen slik:

Hva gjør lærerne med kartleggingsresultatet etter gjennomført obligatorisk kartleggingsprøve i lesing på 3.trinn?

For å besvare denne problemstillingen vil vi ta utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål: «Hvorfor velger lærerne å sette i verk de tiltakene de gjør etter gjennomført kartleggingsprøve?». Dette er et sentralt spørsmål, for vi ønsker å komme til bunns i lærerens begrunnelse for tiltakene de iverksetter etter gjennomført kartleggingsprøve. Det setter også søkelys på rammefaktorene til lærerne. Mulige faktorer kan dreie seg om liten tid, lite konkrete retningslinjer fra Utdanningsdirektoratet eller skoleeier, liten kunnskap om analyse av kartleggingsresultatene osv.

Et annet forskningsspørsmål vi stiller i forskningen vår er hva lærernes personlige erfaring er med den nye kartleggingsprøven. «Hva syns informantene om den nye kartleggingsprøven, og hvorfor?». Under dette forskningsspørsmålet er det naturlig å diskutere at prøven er ny, digital og adaptiv. Hvordan lærerne oppfatter elevenes opplevelse av prøven er også sentralt for besvarelsen av dette forskningsspørsmålet. Vi vurderer det slik at lærernes erfaring og holdning til kartleggingsprøven kan være med å påvirke hva de gjør i etterkant av kartleggingsprøven.

1.3 Oppgavens oppbygning

Vi har valgt å strukturere oppgaven i seks deler. I første del av studien har vi presentert problemstillingen og forskningsspørsmålene. Vi har gitt begrunnelse for temavalg og satt vår forskning inn i et samfunns- og systemperspektiv. I andre del av masteren skal vi forankre studien i teori. Vi kommer til å relatere kartleggingsverktøyet til lovverket og vise hvordan kartleggingsprøven ble skapt. Videre skal vi vise hvordan prøven er forankret i norskfaget. I tredje del av studien skal vi begrunne valg av metode. I fjerde del skal vi vise hvilke resultater

vi fikk fra forskningen, og i femte delen skal vi drøfte disse resultatene. Til slutt, i sjette del, skal vi komme med en oppsummering hvor vi knytter sammen alle trådene som har kommet frem underveis i masteren, og gi forslag til videre forskning.

2.0 Teori

I dette kapittelet skal vi presentere litteratur, teori og tidligere forskning, som benyttes som utgangspunkt, for senere å reflektere og diskutere resultat knyttet til problemstillingen. Vi har valgt å dele teorien i fem deler: kartleggingsprøver, forankring i opplæringsloven, kartleggingsprøvens opprinnelse, kartleggingsprøvens kontekst og lærerens møte med kartleggingsresultater.

2.1 Hva er kartleggingsprøver?

Generelle kartleggingsprøver er en planlagt aktivitet som lærere iverksetter for å finne elevenes ståsted i ulike fag. Formålet med å gjennomføre kartleggingsprøver er å kunne tilpasse undervisningen til hver enkelt elev. Det eksisterer ulike kartleggingsprøver som lærere frivillig kan gjennomføre for å forbedre undervisningspraksisen sin, slik som Carlsten lesetest og prøver fra de ulike læreplanverkene. Det var en slik frivillig prøve vi observerte i praksisfortellingen vår, beskrevet i innledningen. Det er også utarbeidet obligatoriske kartleggingsprøver, slik som kartleggingsprøven i lesing for 3.trinn, som er utarbeidet av Utdanningsdirektoratet (2022b).

Det er en forskjell på kartleggingsprøver til lokal og nasjonal bruk. Kartleggingsprøver ment til lokal bruk blir kun tilgjengelig for læreren, og er ment for å forbedre den enkelte lærerens individuelle undervisningspraksis. Kartleggingsprøver for nasjonal bruk undersøker hvordan de norske elevene scorer, for å kunne forbedre den norske undervisningspraksisen på systemnivå.

Utdanningsdirektoratets kartleggingsprøver er tilgjengelig for 1.- og 3.trinn i grunnskolen, samt første år i videregående opplæring (Vg1). Dette er prøver som skal gi vurderinger av de grunnleggende ferdighetene lesing og regning. De er en del av en intervensjonsstrategi som ble skapt for å gi elever, lærere, og skoleeiere informasjon til å kunne identifisere og gi støtte til elever som har behov for ytterligere hjelp. Resultatene av kartleggingsprøvene er ment for lokal bruk og blir ikke registrert nasjonalt (Deborah et al., 2013).

Kartleggingsprøven i lesing på 3.trinn er statisk, som vil si at prøven tester hva elevene klarer uten støtte fra lærer. Statisk kartlegging gir et bilde av hva elevene kan fremvise av tilegnet kunnskap i fag, under den gitte testsituasjonen (Arnesen & Meek-Hansen, 2011). Den måler dermed hva elevene klarer alene. Slike statiske kartleggingsprøver som denne blir ofte gitt på oppdrag fra for eksempel Utdanningsdirektoratet, og tester enkelte perspektiver ved opplæringen. Statistiske prøvesituasjoner kan ofte være demotiverende for elever som ikke mestrer innholdet i prøven, med tanke på å sitte stille og ingen hjelp av lærere eller medelever (Arnesen & Meek-Hansen, 2011). Motsetningen til den statiske kartleggingen er dynamisk kartlegging. Dynamisk kartlegging vurderer elevenes læringspotensial i et utviklingsperspektiv. I den dynamiske kartleggingen får elevene støtte til å gjennomføre oppgavene og kartleggingen foregår ikke som en prøve (Michaelsen, 2018).

I en dynamisk kartleggingssituasjon kan det være lettere for en lærer å forstå hva eleven tenker mens en oppgave løses. Denne formen for kartlegging foregår gjerne over en tidsperiode, og skjer kontinuerlig. Her er det rom for læreren å være et støttende stillas til elevene, og å ha en mer metakognitiv tilnærming til problemløsningen. Å være et støttende stillas vil si å aktivt hjelpe elevene til å mestre oppgaven som skal løses. Støtten kan gis ved hjelp av hint, oppmuntringer og forklaringer slik at eleven til slutt klarer å gjennomføre oppgaven (Bruner, 1986). Dette er noe en dynamisk kartleggingssituasjon har tilgang til, som en statisk prøve ikke har. Flavell (1979) beskriver metakognisjon som å være bevisst på egne tankeprosesser. Lærere kan på den måten få en dypere innsikt i det elevene tenker i en dynamisk kartleggingssituasjon. Det vil da være lettere for læreren å bruke denne informasjonen til å hjelpe eleven mot en mer metakognitiv læring. Dette er et aspekt som forsvinner i en statisk prøve.

I en dynamisk kartleggingssituasjon kan læreren observere, stille spørsmål og bruke sitt profesjonelle skjønn, for å hjelpe eleven til en best mulig læring. Throndsen og Alseth (2012) forklarer at en lærer som utøver profesjonelt skjønn, er basert på tillit til at læreren har kompetanse til å utføre arbeidet sitt på en god måte. Dette betyr at læreren skal kunne ta valg i hverdagen, basert på sitt skjønn, ut fra det som er til det beste for eleven. I den overordnede delen av læreplanen forklarer Kunnskapsdepartementet (2017) viktigheten av lærerens profesjonelle skjønn. Det blir forklart hvordan elevenes beste alltid skal være et grunnleggende hensyn i skolehverdagen, og hvordan lærere dermed må bruke sitt profesjonelle skjønn slik at den enkelte ivaretas på best mulig vis. I en dynamisk

kartleggings situasjon vil læreren kunne utøve sitt profesjonelle skjønn på en annen måte enn i en statisk prøve.

2.1.1 Forankring i opplæringsloven

Forskriften og opplæringsloven (1998b) tar opp begrepet *kartleggingsprøve* både direkte og indirekte. I det første kapittelet av opplæringsloven blir det nevnt både elevenes rett på tilpasset opplæring, samt kravet om tidlig innsats for elevene som står i fare for å bli hengende etter faglig:

«Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten» (Opplæringslova, 1998b, §1-3)

Tilpasset opplæring er en lovfestet holdning. Det er en rettighet elevene har, men også en verdiholdning de fleste lærere innehar fra før. Loven skal sikre at elevene får et opplæringstilbud tilpasset sine forutsetninger og evner. Skolen og lærere kan tilpasse opplæringen ved å, for eksempel, variere læremidlene og arbeidsformene (NOU 2023:1, 2023). For å kunne tilpasse undervisningen til hver enkelt elevs evner og forutsetninger kan lærere gjennomføre kartleggingsprøver for å finne elevenes nivåer i fag. Kartleggingsprøven for 3.trinn kan, som en vurderingsform, være et hjelpemiddel for å identifisere elevene som trenger ekstra tilpasset opplæring i lesing.

«På 1. til 4. årstrinn skal skolen sørge for at elevar som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventna progresjon blir nådd.» (Opplæringslova, 1998b, §1-4)

Paragraf 1-4 om tidlig innsats, fra opplæringsloven (1998) er ment for å sikre at elevene som står i fare for å bli hengende etter, skal nå aldersadekvat progresjon. For å kunne hjelpe disse elevene er det avgjørende at lærerne og skolen vet konkret hva eleven har utfordringer med. For å kunne sette i gang en «intensiv opplæring» i lesing, må lærerne innesitte nok kunnskap om hvilke elever som trenger det, i tillegg til å vite hvilke områder i leseopplæringen eleven trenger en mer intensiv opplæring i (NOU 2023:1, 2023). Dette blir tatt opp i stortingsmeldingen «Lærelyst – tidlig innsats i skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017). Her blir det beskrevet hvordan staten på ulike måter har styrket skolens kapasitet til tidlig arbeid med kompetanse og grunnleggende ferdigheter i skolefagene. Innføringen av kartleggingsprøver på 1.- og 3.trinn ble lagt frem som et eksempel. Bruken av disse to kartleggingsprøvene i lesing kan dermed være en resurs når lærere skal tilpasse opplæringen

til hver enkelt elev, og som tidlig innsats i de første skoleårene. På denne måten blir kartleggingsprøver indirekte nevnt i disse to paragrafene av opplæringsloven.

Kartlegging kommer direkte frem i forskriften til opplæringsloven (1998a), kap. 2:

«Utdanningsdirektoratet fastset, på oppdrag frå departementet, obligatoriske kartleggingar som skal gi kunnskap om kven som treng ekstra oppfølging i enkelte fag og ferdigheiter. Det er obligatorisk for elevane å delta i slike kartleggingar.

Skoleeigar skal sørge for at kartleggingar etter første ledd blir gjennomførte.

Utdanningsdirektoratet utarbeider i tillegg, på oppdrag frå departementet, frivillige kartleggingsprøver og anna kartleggingsverktøy.» (Opplæringslova, 1998a, §2-6)

Kartleggingsprøver er en lovfestet aktivitet som lærere må gjennomføre for å identifisere nivået til hver enkelt elev. Som nevnt tidligere er noen kartleggingsprøver frivillige, mens andre er obligatoriske, slik som den fra Utdanningsdirektoratet (2022b). Det er skoleeiers ansvar å tilse at prøven blir gjennomført, og obligatorisk for elevene å delta på.

Prøven blir dermed nevnt i loven, både direkte og indirekte. Lærere kan benytte prøven til å gjennomføre tilpasset opplæring og identifisere elevene som står i fare for å bli hengende etter i lesing, samtidig som de er lovpålagt å gjennomføre prøven.

2.2 Kartleggingsprøvens opprinnelse

OECD, også kalt *Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling*, er et samarbeidsforum for sosiale og økonomiske spørsmål. I OECD drøftes og analyseres aktuelle sosiale og økonomiske problemstillinger. Dette er et viktig internasjonalt forum, der Norge kommer i dialog med de andre medlemslandene. Her både gir og får Norge innspill på ulike sosiale og økonomiske spørsmål (Kunnskapsdepartementet, 2012).

I 1988 konkluderte OECD med at staten hadde lite informasjon om sentrale sider ved elevenes opplæringstilbud. Eksempler på dette var lærerressursene, læringsutbytte og organisering av opplæringen. De mente staten hadde begrenset kunnskap om hvordan statlige tiltak kunne styrke elevenes opplæring og hvordan det fungerte i praksis. De var også usikre på om de rettighetene elevene hadde ble ivaretatt (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017).

Konsekvensen av OECDs rapport ble at Norge innførte et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem, *NKVS*, for utdanningssektoren i 2004. Til å begynne med bestod

systemet blant annet av obligatoriske nasjonale prøver. Senere ble de utvidet med veiledninger og tilleggsværktøy for å gjøre det enklere å gjennomføre analysearbeidet og evalueringen på lokalt nivå. Dette systemet ble kalt et kartleggingssystem eller kvalitetsvurderingssystem. Kvalitetsvurderingssystemet er med på å gi informasjon om elevers forskjellige nivåer i fag, og har som hensikt å oppnå forbedring. Kartleggingsverktøyet er et ledd i dette systemet (Deborah et al., 2013).

Obligatoriske kartleggingsprøver i de grunnleggende ferdighetene er nasjonalt utviklet av Utdanningsdirektoratet for 1.- og 3.trinn. Kartleggingsprøven i lesing fra 2022 er frivillig for 1. trinn, men obligatorisk for 3. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2022c). Tidligere var gjennomføringen av den obligatoriske kartleggingsprøven i lesing på våren i 2.trinn. I NOU 2023:1 (2023) blir det forklart at gjennomføringen av de obligatoriske kartleggingsprøvene i lesing og regning ble flyttet til høsten på 3.trinn. Dette ble iverksatt for at prøven i større grad skulle samsvare med hvordan ferdighetene i lesing kommer til uttrykk i de nye læreplanmålene etter 2.trinn. Dermed skal resultatene fra prøven gi en større grad av pålitelighet og gyldighet.

Kvalitetsvurderingen i Norge utvikles og forbedres til enhver tid. Kunnskapsdepartementet (2023) publiserte en ny rapport som omhandler fersk kunnskap om kvalitetsvurderingen i skolen. Det står skrevet at regjeringen har kritisk gjennomgått omfanget med mål om å utvikle skolen med formål om at elevene skal lære og trives mer, og lærere skal få mer tillit og støtte. I rapporten forklarer forfatterne at siden 2004, da kvalitetsvurderingssystemet ble innført, har det blitt endret, innsnevret, utvidet, evaluert og utbedret på forskjellig vis. Flere av prøvene og verktøyene i systemet, som for eksempel de nasjonale prøvene, er velkjente gjennom debatt og forskning. Andre datakilder, eksempelvis kartleggingsprøver, er mindre diskutert og forsket på (NOU 2023:1, 2023).

2.2.1 Kartleggingsprøvens kontekst

Lesing er en av de fem grunnleggende ferdighetene, og norsk har et særlig ansvar for leseopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Norskfaget skal bidra til å forberede elevene til videre skolegang og et senere arbeidsliv. Lesing er dermed en samfunnsnyttig ferdighet, som gjennomsyrrer hverdagen vår. Vi leser bussruter, tekstmeldinger, nyheter, togtider osv. Denne ferdigheten er viktig for å kunne fungere i samfunnet. Lesing kan ses på som en indre individuell ferdighet, og en ytre sosial og kulturell praksis (Kulbrandstad et al., 2022). Det

finnes dermed ulike lese teorier. Vi skal presentere to av dem: kognitiv lese teori, og sosiokulturell lese teori. Den kognitive teorien tar utgangspunkt i denne lese formelen:

$$LESING = AVKODING \times FORSTÅELSE$$

Denne formelen deler lesing inn i to faktorer som er gjensidig avhengig av hverandre. Avkodning kan ses på som selve fundamentet for lesing. Det innebærer at leseren innehar en teknisk lese kunnskap som kan brukes til å avkode hva som står. Leserens må dermed ha kunnskap til å kunne gi mening til bokstaver. For å kunne skaffe seg denne meningen bak bokstavene trenger leseren forståelse. Leseforståelse dreier seg om å skape mening til ordene vi leser. Avkodning og forståelse er derfor to prosesser som griper over hverandre (Kulbrandstad et al., 2022).

I senere tid har lese formelen blitt utvidet til å omhandle motivasjon. Høigård (2019) understreker viktigheten av elevens motivasjon til lesing. Hun mener at elevene ikke blir lesere om de mangler motivasjon. Motivasjon spiller dermed en sentral rolle når det gjelder barns lese opplæring. Lesing kan derfor utvides til og defineres som: *avkodning x forståelse x motivasjon* (Høigård, 2019). Motivasjon henger sammen med læring, aktivitet og trivsel. Det er en tydelig betingelse for hvordan elevene skal få et godt utbytte av opplæringen i skolen. Brophy (2013, s. 3) definerer motivasjon som en teoretisk konstruksjon som brukes til å forklare initiering, retning, intensitet, utholdenhet og kvalitet på atferd. Motivasjon er et vidt begrep, det er derfor vanlig å skille mellom indre og ytre motivasjon. Den indre motivasjonen dreier seg om å ha en interesse eller føle at det som skal gjennomføres er meningsfullt. Det vil si at elevene burde oppleve lesingen som verdifull. I motsetning til den indre motivasjonen, finnes det en ytre motivasjon som drives mer av ytre påvirkninger. En form for ytre motivasjon knyttes ofte opp mot belønning, eller å nå et mål. Brophy (2013) forklarer at det er et ideal at det arbeidet elevene jobber med skal drives av den indre motivasjonen, men ofte når interessen ikke er til stede, dominerer den ytre motivasjonen for å gjennomføre et gjøremål.

I den sosiokulturelle lese teorien ses de indre individuelle ferdighetene i en ytre sosial kontekst. Den kognitive og sosiokulturelle teorien trenger derfor ikke ses på som konkurrenter, men som to teorier som utfyller hverandre. Sosiokulturell lese teori fokuserer på konteksten lesesituasjonen befinner seg i. Det legges vekt på lesing som en sosial aktivitet. Selv når en elev leser stille for seg selv i en bok, ses dette på som en interaksjon mellom forfatteren og eleven (Kulbrandstad et al., 2022).

I den sosiokulturelle lese-teorien er litterasitet, eller literacy, et sentralt begrep. Literacy dreier seg om å kunne bruke lesingen til forskjellige formål og i forskjellige kontekster. Hvilke tekster og situasjoner vi møter, vil stille forskjellige krav til måten vi leser på. Hvordan å lese av en busstabel vil skille seg fra måten vi leser nyhetene på. I den sosiokulturelle lese-teorien er det et poeng at lesing ikke bare skjer i den typiske stillelesingen, men også i sosiale samhandlinger (Kulbrandstad et al., 2022). Dette stiller krav til at elevene utvikler literacy for å kunne bruke lesing i samhandling med andre. Lærerne må derfor introdusere elevene for et mangfold sjangere og tekstsituasjoner.

Kartleggingsprøven i 3.klasse bygger på forskjellen mellom å lese fonologisk og ortografisk. Å lese fonologisk innebærer at elevene oversetter bokstavene til lyder og på den måten klarer å avkode ordet. Dette skaper et godt grunnlag for å videre kunne oppnå ortografisk lesing. Ortografiske lesere kjenner igjen større stavelser og hele ord (Kulbrandstad et al., 2022). Overgangen fra fonologisk til ortografisk lesing er sentralt i utviklingen av gode leseferdigheter. Kartleggingsprøven skal derfor sikre at elevene som fremdeles er på fonologisk lesestadiet skal bli oppdaget og motta ekstra støtte til å oppnå ortografisk lesing.

Etter den første leseopplæringen, der elevene skal ha utviklet en bokstavkompetanse og lesestrategi blir det forventet at elevene skal automatisere leseferdighetene sine, både på ord- og setningsnivå. Lesesenteret (2020) forklarer at mange kan kalle dette for «den andre leseopplæringen», der målet nå er å automatisere leseferdighetene og leseforståelsen. For å kunne oppnå automatiserte leseferdigheter er det to faktorer som spiller inn. Den ene faktoren er at elevene har ferdigheter rundt ordlesing. De skal ha et bredt vokabular og skal mestre staving. Når forutsetninger som ordlesing og staving er på plass, kan læreren bygge videre til de neste faktorene som er språkforståelse og leseforståelse. Dette kan vi kjenne igjen i læreplanen for norsk etter 2.trinn der elevene skal kunne «lese med sammenheng og forståelse på papir og digitalt og bruke enkle strategier for leseforståelse» (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

I overordnet del av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017) står det skrevet at elevene på 3.trinn skal kunne lese med flyt og forståelse. Utdanningsdirektoratet forklarer (2022c) at de nye kartleggingsprøvene i lesing skal avdekke om elevene har ønskelige ferdigheter i: lesing av tekst, ordlesing, vokabular og staving. Disse områdene er valgt fordi de best kan predikere vansker på senere årstrinn (Utdanningsdirektoratet, 2022d). Områdene

er regnet som premisser for å oppnå bedre leseforståelse senere (Utdanningsdirektoratet, 2022c).

Barns leseforståelse har tett sammenheng med språkforståelsen deres. Dersom en elev har utfordringer med språkforståelse, kan det være sannsynlig at eleven også vil ha utfordringer med leseforståelse. Språkforståelse kan dermed anses som den viktige komponenten for å utvikle leseforståelse (Frost et al., 2009). Arbeid med språk og ord vil hjelpe eleven med å forstå tekstene de jobber med (Utdanningsdirektoratet, 2022d). Leseforståelse kan defineres som produktet av avkoding og språkforståelse, og dreier seg om å forstå innholdet i en tekst. Dette er et uttrykk for en kontinuerlig forhandling mellom leserens strev med å forstå teksten og størrelsen på arbeidsminnet. Det første steget på veien til en slik forståelse er å avkode teksten, ved lesing og kobling av riktig innhold og ord til setninger. Videre knytter gode lesere forkunnskap om emnet og om tekststruktur, sammen med den nye informasjonen (Magnusson & Frønes, 2020). Leseforståelse forsterker hensikten bak lesing, som gir barnet mulighet til å danne meninger ut fra teksten, for så å reflektere over innholdet (Frost et al., 2009).

Når elevene går fra ordlesing til å lese lengre tekster, er det essensielt at de har en god leseflyt. Leseflyt defineres som evnen til å kunne lese en tekst korrekt og hurtig, og består av to komponenter: automatisert ordgjenkjenning og en prosodi som reflekterer tekstens innhold (Lesesenteret, 2020). Det vil si at de vet hvor de skal legge trykk på ord. Her er det viktig at elevene jobber med tekster som interesserer dem, slik at de opprettholder en motivasjon til å lese lengre tekster, noe Høigård (2019) trekker frem som en sentral faktor for lesing. Automatisert ordgjenkjenning er når elevene har kommet til ortografisk lesenivå, og ikke lengre trenger å avkode på bokstavnivå, men kjenner igjen ordet automatisk. I prosessen med å oppnå automatisk ordgjenkjenning er det sentralt at elevene jobber med høyfrekvente ord, slik som: og, som, det osv (Lesesenteret, 2022b). På denne måten kan elevene oppnå god leseflyt.

For å kunne mestre lesing med flyt, er sikre og automatiserte avkodingsferdigheter på ordnivå en forutsetning. Noe som ofte kan gi gode resultater, er ved å modellere lesing av vanskelige ord for elevene, for så å la elevene trene på det som er utfordrende. Et eksempel på ord som kan være vanskelig å lese er ord som skrives annerledes enn de leses, slik som ord med stumme lyder, diftonger, dobbel konsonant eller konsonantforbindelser

(Utdanningsdirektoratet, 2022d). På denne måten kan lærere støtte elevene i utvikling fra fonologisk til ortografisk lesing.

Lesing dreier seg om å skape mening til ord og tekst. Det er dermed viktig at elevene har utviklet et bredt vokabular for å kunne ha tilgang til denne meningen. Med dette mener vi hvor mange ord eleven kan gi mening til. Barn og unge som har et lite utviklet ordforråd vil ofte ha vansker med å forstå hva som står skrevet. De klarer kanskje å avkode hva som skal stå, men ikke forstå meningen med ordet (Kulbrandstad et al., 2022). Dette er et av områdene kartleggingsprøven skal teste.

På nettsiden til Lesesenteret (2022a) blir det forklart hvorfor det er utarbeidet nye kartleggingsprøver for småtrinnet. Her blir det beskrevet at prosessen for å utarbeide nye kartleggingsprøver i lesing startet i 2018 og målet med disse nye adaptive prøvene var å gjøre innholdet og strukturen mer meningsfull for elevene. Ved å gjøre dette skulle elevene få en interesse og motivasjon til å gjennomføre oppgavene. For å oppnå dette har over 5500 elever vært med på å teste kartleggingsprøvene kontinuerlig, for å kvalitetssikre at verktøyet blir best mulig. Prøveutviklerne lyttet til tilbakemeldingen fra elevene som testet det nye kartleggingsverktøyet, og brukte tilbakemeldingene for å lage meningsfulle og engasjerende oppgaver. Et eksempel på dette var en rapportering av staveprøven som ble sett på som umotiverende, der den tidligere har bestått av en diktatliggende oppgave. Nå er dette forbedret til at elevene skal hjelpe en gutt med å skrive en ønskeliste, noe som kan oppleves som meningsfullt og dermed ha en motiverende effekt. I tillegg til dette er det en lyd støtte til ordlesingsoppgavene, noe som er mulig nå som kartleggingsprøven er digital.

Et nøkkelord ved den nye kartleggingsprøven i lesing er at den er digital. Den skal ikke lengre gjennomføres på papir. Nå skal elevene gjennomføre prøven enten på PC eller iPad. Dette stiller krav til 3.klassingenes digitale kyndighet. Elevene må ha tilstrekkelig digital kompetanse til å kunne gjennomføre prøven. Digitale ferdigheter er en av de fem grunnleggende ferdighetene. De grunnleggende ferdighetene er integrerte kompetansemål elevene skal oppnå i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2019). Elevene skal dermed utvikle digital kompetanse allerede fra første klasse. Dette stiller krav til at skolene har digitalt utstyr. Om alle elevene skal kunne gjennomføre denne kartleggingsprøven, må alle skoler ha tilgang til de digitale verktøyene som trengs, og utstyret må fungere som det skal. Tidligere har gjennomføringen av prøven krevd blyant og viskelær, mens nå stilles det krav til et sett PC

eller iPad. Den nye kartleggingsprøven stiller dermed krav til elevenes digitale kyndighet, skolens ressurser og elevenes evne til å gjennomføre en prøve selvstendig.

Denne digitale prøven tester elevenes nivå i, blant annet, staving. Å kunne stave betyr at elevene kan omkode talelyden til bokstaver og skrevne ord (Utdanningsdirektoratet, 2022d). I kartleggingsprøven som ble gjennomført tidligere på papir, ble elevene testet i staving ved hjelp av en orddiktat. Dette vil si at læreren leste opp et ord, som elevene deretter skulle skrive ned. I denne situasjonen skulle elevene omkode det læreren leste opp, for å så vise at de videre kunne skrive det ned på papiret. Nå som kartleggingsprøven er digital, forsvant orddiktaten. Oppgaven som erstatter diktaten, er at elevene skulle hjelpe en gutt med å lage en ønskeliste. Her skal elevene trykke på en knapp, som videre spiller av lyd, der gutten sier en ting som skal skrives ned på ønskelisten. På denne måten tester kartleggingsprøven elevenes nivå i delferdigheten staving.

Ved innføring av datateknologi i skolen, ble metoden «Å skrive seg til lesing» utviklet (Trageton, 2003). Forskning viser at elevene som skriver seg til lesing utvikler et høyere nivå i leseferdighetene (Trageton, 2009). Det har blitt utviklet en metode som kalles *STL+*. Metoden innebærer at elevene skriver med lyd støtte ved hjelp av en digital ressurs. Denne digitale ressursen leser opp bokstavene elevene skriver underveis, og deretter ordene. Dette kan være med på å tydeliggjøre sammenhengen mellom lyd og bokstav, og støtte elevene til lesing og skriving (Trageton, 2003). På den måten kan skriving være med på å utvikle leseferdighetene til elevene. Når elevene leser noe de selv har skrevet kan dette oppleves som meningsfullt og dermed ha en motiverende effekt. Dette vil være med på å ivareta Høigårds (2019) leseformel hvor motivasjon spiller en sentral rolle.

Prøven inneholder elementer fra meningsfull skriving. Dette defineres som å skrive ut fra et tydelig formål, slik at elevene opplever skrivingen som relevant og meningsfull (Skrivesenteret, 2021). Å oppleve at oppgavene har et formål kan ha en motiverende effekt på elevene. Dette kan vi kjenne igjen fra kjerneelementene til norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Der står det under kjerneelementet *skriftlig tekstsaking* at elevene skal oppleve skriveopplæringen som meningsfull. Å gjennomføre oppgaver med mening kan være med på å sette skriving i en kontekst som er gjenkjennbar for elevene. Det kan være med på å hjelpe elevene til å gjenkjenne situasjoner hvor de får benyttet skriveferdighetene sine. Dette står skrevet under kjerneelementet *tekst i kontekst* (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Tekstene skal kunne knyttes til elevenes samtid. På den

måten vil meningsfull skriving, gjennom staving og kartleggingsprøven være med på å ivareta norskfagets kjerneelementer.

For at elevene skal ha et kjennskap til prøven før de skal gjennomføre den, har Utdanningsdirektoratet (2023) utviklet en «øve-prøve». Den speiler kartleggingsprøvens form, struktur og innhold. Elevene har aldri gjennomført en slik digital kartleggingsprøve i lesing, og det er dermed viktig at de får et kjennskap til hvordan den vil foregå. Prøven er utstyrt med bildeillustrasjoner og lydfiler. Disse komponentene er i denne prøven både som støtte til elevene, men også som hoveddeler i oppgavene. Utdanningsdirektoratet (2022a) anbefaler lærere å gjennomføre denne øve-prøven med elevene, både som en kvalitetssikring av de digitale enhetene som skal benyttes, men mest for elevens del. Når elevene skal øve seg med disse eksempeloppgavene, har de mulighet til å gå frem og tilbake i oppgavene. Dette verktøyet skal være med på å ruste elevene til å gjennomføre kartleggingsprøven på best mulig vis.

Øve-prøven kan være med på å utvikle elevenes literacy på digitale prøvesituasjoner, mer spesifikt kartleggingsprøven i lesing for 3.trinn. Slik som nevnt er literacy en lese- og skriveferdighet elevene utvikler i møte med ulike type tekster (Kulbrandstad et al., 2022). Når elevene får forberedt seg på denne nye testsituasjonen, kan det være med på å hjelpe elevene til å lettere kan navigere seg gjennom prøven. Man kan dermed unngå feil elevene kunne gjort om de ikke hadde kunnskapen til å navigere seg gjennom denne typen tekst.

Et annet nøkkelord for denne kartleggingsprøven er motivasjon, som er et sentralt aspekt for at elevene skal kunne gjennomføre prøven på best mulig vis. Som Brophy (2013) forklarte, spiller elevenes motivasjon en sentral rolle for å kunne gjennomføre en aktivitet. For elever som strever med lesing, kan ofte slike prøver bli demotiverende når de opplever at de ikke mestrer innholdet i prøven. Nettopp dette har vært viktig for fagpersonene som har utarbeidet den nye kartleggingsprøven. Det kan vise til at de tar Høigård (2019) sin lesedefinisjon: avkoding x forståelse x motivasjon, på alvor.

Elevene skal kunne kjenne på en mestringsopplevelse, uavhengig av hvilket nivå de er på i lesing. Prøveutviklerne har derfor skapt kartleggingsverktøyet *blokk-adaptivt* (Lesesenteret, 2022a). Det innebærer at kartleggingsprøven til elevene er lagt opp ulikt. Elevene starter med å gjennomføre oppgaver som er lik for alle, og basert på hva elevene svarer havner de på ulike læringsstier. På denne måten får elevene tildelt oppgaver tilpasset deres nivå som de kan mestre (Utdanningsdirektoratet, 2022b).

For at elevene skal kunne følge forventet progresjon i leseopplæringen kan dette kartleggingsverktøyet brukes som en ressurs. Dette er på bakgrunn av at kartleggingsprøven er utviklet med en oppfølgningsgrense, som tidligere ble kalt bekymringsgrense. Denne grensen har som formål å fange opp de elevene som trenger ekstra oppfølging i lesing. Det kreves en presis måling for å kunne identifisere elevene som trenger ekstra opplæring, og i tillegg gi konkrete svar på hva elevene strever med. Utdanningsdirektoratet (2022c) forklarer at oppfølgningsgrensen er skapt for å kunne oppnå dette.

Om kartleggingsprøven skal kunne ha evne til å oppnå sitt formål, spiller reliabilitet en sentral rolle. Reliabiliteten til kartleggingsprøven skal estimeres ved hjelp av målefeil, som blir gitt fra elevenes ferdighetsnivå. Om prøven skal være valid, må prøveutviklerne beregne og begrunne prøvens reliabilitet. I praksis er validering en type dokumentasjon og kvalitetssikring og har som formål å underbygge at prøveresultatet er gyldig for hvorvidt behovet for ekstra oppfølging stiller seg til hver enkelt elev. Det vil si at i kartleggingsprøven innebærer det en vurdering om oppgavene i den enkelte statiske prøve kan betraktes som en valid tolkning av leseferdigheten som måles. Validiteten som underbygger oppgavene til denne kartleggingsprøven, er forankret i læreplanverket og i forskning om begynneropplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2022c). Prøven er programmert til å oppdage elever som svarer feil på oppgaver, og under hvilken kategori de svarer feil på. Det vil i realiteten si at en elev kan score høyt på ordlesing, men havne under grensen på staving. Grenseverdien for oppfølgningsgrensen er tett knyttet til kartleggingsprøvens innhold, og er satt på bakgrunn av faglige vurderinger som prøveutviklingsmiljøet fra universitetene og høyskolene har gjort (NOU 2023:1, 2023).

Oppfølgningsgrensen har ikke alltid vært en del av kartleggingsprøven. I den tidligere versjonen av resultatvisningen for de digitale kartleggingsprøvene, ble resultatene til alle elevene som deltok på prøven synlig i visningen. Disse type prøver ble blant annet frivillig gjennomført som digitale kartleggingsprøver i engelsk for 3.trinn og i digitale ferdigheter for 4.trinn. Prøven består av flere enkle oppgaver de fleste av elevene mestrer, noe som samlet sett gir liten informasjon om elevene som havner over oppfølgningsgrensen. Arnesen og Meek-Hansen (2011) forklarer at i statiske kartleggingsprøver som dette, er læringsutbyttet mer usikkert og gir lite informasjon om alle elevers utvikling. På grunnlag av dette, vises nå bare resultatene til elevene som havnet under oppfølgningsgrensen. I den nye kartleggingsprøven kan lærere nå se hvilke oppgaver elevene under oppfølgningsgrensen har svart feil på, som skal være med på å utvikle undervisningspraksisen (NOU 2023:1, 2023).

Tidligere når kartleggingsprøven i lesing ble gjennomført på papir av elevene på 2.trinn, fungerte grensen på en annen måte. Når prøven ikke var digital, måtte lærerne manuelt skrive inn prøveresultatene til elevene. Formålet med prøven tidligere var den samme som den er nå: å identifisere elevene som trenger ekstra oppfølging i lesing. Metoden lærere kunne iverksette for å identifisere disse elevene på, var å sette en bekymringsgrense ved de 20% svakeste elevresultatene på prøven. Throndsen og Alseth (2012) forklarer at grenseverdien ble beregnet ut fra angitte poeng som elevene scoret, og læreren kunne dermed identifisere elevene som trengte ekstra oppfølging i lesing, men denne grensen måtte ikke bli tolket som noe absolutt. Her var det sentralt at læreren brukte sitt profesjonelle skjønn og kjennskap til elevene og klassen. Det kunne være forhold ved enkelteleven, klassen eller skolen som tilsa at en elev som presterte like over bekymringsgrensen burde likevel få ekstra oppfølging. Det sammen kunne skje i motsatt effekt. Om en elev presterte like under bekymringsgrensen kunne det likevel hende eleven ikke hadde behov for ekstra oppfølging. Derfor var det et viktig budskap å få frem at det var anbefalt at elevene som havnet rett over eller under bekymringsgrensen, skulle følges opp med en grundigere kartlegging, for å kvalitetssikre at konklusjonen ble riktig.

2.3 Lærerens møte med kartleggingsresultater

Hensikten med det eksisterende kvalitetsvurderingssystemet er å gjøre det mulig å vurdere ulike sider ved opplæringen, og å gi et kunnskapsgrunnlag for å utvikle kvaliteten i skolen. I en vurdering av kvalitetsvurderingssystemet i Norge, har Kunnskapsdepartementet (2023) vist til at elever, lærere, foreldre, skoleledere, skoleeiere og nasjonale myndigheter har flere, og til dels ulike behov, når det gjelder kvalitetsvurderingen.

«Et tydelig behov for et flertall av aktørgruppene er tid, kapasitet og kompetanse til å analysere og sammenstille informasjon fra prøver, verktøy og datakilder for å fortolke resultater og se dem i sammenheng. Dette behovet er større enn behovet for mer data. Behov for samarbeid, dialog og tillit mellom aktørene og innad i aktørgruppene blir også løftet frem i både forskning og i innspill fra sektoren som helt avgjørende for å lykkes med kvalitetsutviklingsarbeidet.» (Kunnskapsdepartementet, 2023)

Her blir det nevnt ord som «tid», «samarbeid» og «kompetanse». Disse ordene kan direkte knyttes til behov som trengs i utviklingen av kartleggingsprøven, som var ny høsten 2022. Disse faktorene er sentrale i møte med evalueringen av den nye kartleggingsprøven. Utvalget

skal komme med sine anbefalinger høsten 2023. Det er dermed for tidlig for Kunnskapsdepartementet å konkludere med om kartleggingsprøven møter sine hensikter.

Når den nye kartleggingsprøven ble utviklet, var det viktig at lærere kunne analysere innholdet for å utvikle egen praksis. I NOU 2023:1 (2023) blir det forklart at det finnes lite forskning rundt bruken av den nye kartleggingsprøven, i og med at prøven nylig ble tatt i bruk. På bakgrunn av dette henviser kunnskapsgrunnlaget til forskning og evaluering til bruken av de tidligere kartleggingsprøvene. I en studie gjennomført av Walgermo et al. (2018) kom det frem ulike utfordringer lærere pekte på rundt den gamle kartleggingsprøven i lesing. En av utfordringene var lærernes tolkning av testresultatene. Forskerne viste til at den gamle kartleggingsprøven ikke kommuniserte noe spesifikt formål om hva den egentlig målte. Det ble pekt på at helt siden innføringen av kartleggingsprøven på 1990-tallet, ble resultatene ofte brukt for å si noe om hver enkelt elevs leseprestasjon, og ikke bare for elevene som havnet under oppfølgningsgrensen. En blanding av vanskeligheter rundt analyseprosessen og kartlegging av alle elevenes prestasjoner, gjorde formålet med kartleggingsprøven uklart (NOU 2023:1, 2023). Dette aspektet diskuterte også Walgermo et al. (2018) i samme studie, lærerne trenger nok kompetanse og tid til å bruke prøveresultatene inn mot god undervisningspraksis. På bakgrunn av dette ble den nye kartleggingsprøven utviklet i et slikt format som den er i dag.

Nordahl (2016) viser til en internasjonal undersøkelse der elevenes læringsutbytte blir forbedret ved aktiv bruk av kartleggingsdata i skolen. Læringspotensialet til elever realiseres best når fokuset rettes mot det de har tidligere lært, og hvilken fremgang de har hatt. Knut Roald (2012) skriver om viktigheten av at skolen jobber systematisk med oppfølging av elevresultater. Det som kjennetegner en skole som jobber systematisk er at skoleleder stiller tydelige krav til arbeid med kartleggingsresultatene. Lærerne vet hva som forventes etter gjennomført prøve, men de har selv vært i dialog og hatt medbestemmelse i utviklingen av disse kravene. Hvordan skoleleder jobber med elevresultatene vil derfor ha påvirkning på hvordan lærerne bruker resultatene i etterkant av prøven.

Læreren kan få støtte fra skoleleder, men også fra Utdanningsdirektoratet gjennom lærerveiledninger. «I en studie fra 2016 svarte over 90 prosent av lærerne at de brukte resultatene fra kartleggingsprøver, men bare 50 prosent av lærerne oppga at de hadde fått opplæring i bruk av prøvene.» (NOU 2023:1, 2023, s. 90). Til denne kartleggingsprøven erstattet Utdanningsdirektoratet de tidligere PDF-lærerveiledningene med case-oppgaver, som

lærerne skulle bruke i etterkant av resultatvisningen. Disse oppgavene var utviklet som en integrert del av den digitale visningen av resultatene, og hadde som hensikt å gi støtte til lærerne og skolelederne til å tolke resultatene. De tidligere PDF-lærerveiledningene som lærerne brukte til kartleggingsprøven, hadde et større fokus på hvordan skolen skulle følge opp den konkrete prøven, mens det nye støttematerialet viser hvordan lærerne skal jobbe med grunnleggende ferdigheter i undervisningen. Det finnes også annen mer generell støtte til å følge opp prøvene på Utdanningsdirektoratet (2022d) sine sider, men det støttematerialet er knyttet tettere opp til støtte i arbeidet med læreplanene. Likt som kartleggingsprøven, er støttematerialet nytt, og det blir forklart i NOU 2023:1 (2023) at det er planlagt å teste det nye materialet på lærere og skoleledere i løpet av 2023.

3.0 Metode

I denne delen av studien skal vi reflektere rundt valg av metode, med utgangspunkt i vårt vitenskapsteoretiske ståsted. Problemstillingen legger opp til et lærerorientert perspektiv. Vi ønsker å finne ut hva lærerne gjør med kartleggingsresultatet til elevene.

Forskningsspørsmålet legger til perspektivet om *hvorfor* lærerne iverksetter de tiltakene de gjør etter gjennomført kartleggingsprøve. Svaret på et slikt spørsmål kan være kompleks og nyansert, og det er derfor naturlig å velge en metode som belyser lærernes tanker og refleksjoner. Vi måtte velge en metode som ga oss en helhetlig forståelse og nærhet til informantens tanker og refleksjoner. Dette var grunnlaget vårt i refleksjonsprosessen over hvilken metode som egnet seg best å anvende for å forsøke å besvare problemstillingen vår.

3.1 Vitenskapsteoretiske refleksjoner

Før vi starter begrunnelsen av metodevalg er det sentralt å greie ut om vårt vitenskapsteoretiske ståsted. Dette sier noe om de premissene som forskningsprosjektet vårt bygger på. Ifølge Denzin og Lincoln (2005) har vi et *konstruktivistisk-fortolkende* paradigme. Det vil si at vi mener virkeligheten konstrueres mellom forskeren og informanten, og blir påvirket av faktorer slik som kultur, miljø og erfaringer. Vår jobb som forskere er å fortolke denne virkeligheten for å finne lærerens lokale opplevde virkelighet. Under denne fortolkningsprosessen er det sentralt å se informanten i lys av konteksten som ligger til grunne. Vi må dermed se informanten opp mot faktorer slik som politikk, samfunn og sosial kontekst.

Begrepet ontologi sier noe om vår virkelighetsoppfatning. Vi har et ontologisk perspektiv som tilhører relativismen (Denzin & Lincoln, 2005). Det innebærer at vi mener det ikke finnes én objektiv virkelighet, men et mangfold av lokale virkeligheter tilhørende hvert enkelt individ (Lincoln & Guba, 2000). I vår forskning tar vi derfor utgangspunkt om å finne lærerens subjektive forståelse og oppfatning av virkeligheten. I praktisk betydning for masterprosjektet betyr dette at vi ikke forsøker å finne en objektiv sannhet, men vi forsøker å finne lærernes sannhet. I samhandling med informantene oppstår det en subjektiv sannhet, som vår forskning skal dreie seg rundt (Kvale et al., 2015). Nilssen (2012) sier: «... *forskningen kan gi oss noen svar, men ikke svaret*». Dette gir noen utfordringer med tanke på validitet og gyldighet, for hvordan kan en kalle noe sant om alle virkeligheter er sanne? Vi bruker konsensusteorien i møte med denne kritikken. Den sier at en oppfatning er sann dersom det er enighet om den. Er flere lærere enig om en spesifikk faktor ved virkeligheten, vil den derfor kunne kalles sann (Bridges, 1999).

Siden vårt ontologiske perspektiv er relativistisk er det naturlig at vårt epistemologiske perspektiv er subjektivistisk. Vi mener kunnskap konstrueres i den konteksten, relasjonen og fortolkningen den befinner seg i (Skilbrei, 2019). På den måten er kunnskap et subjektivt fenomen. Et annet kunnskapsperspektiv vi har med oss inn i forskningsprosessen er vår forforståelse. Vi bringer med oss et sett med verdier, erfaringer og forforståelse inn i studien, og vet at kunnskap aldri vil kunne bli helt objektiv (Nilssen, 2012).

3.2 Hermeneutisk fenomenologisk tilnærming

Med vårt konstruktivistisk-fortolkende paradigme danner dette grunnlag for en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming i fortolkningen vår. Grunnen til at vi har valgt denne tolkningstradisjonen er fordi den legger til rette for en subjektiv forståelse og tolkning, noe vår forskning er avhengig av. Ved å gjennomføre intervju skaffer vi oss et datasett som har som forutsetning for å bli fortolket. Fenomenene må kunne fortolkes før de forstås (Gilje & Grimen, 1995). Vi har dermed valgt en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming med formål om å forstå lærernes lokale virkeligheter i perspektiv av den nye kartleggingsprøven.

Grunntanken i hermeneutisk fenomenologisk tilnærming er å skaffe seg en dypere forståelse av et fenomen fra innsiden (Hultgren, 1990). Det handler om å forstå hvordan et individ framstår, fremfor å finne ut hva et fenomen er (Nilssen, 2012). Målet er å få frem enkeltpersoners subjektive opplevelser av hendelser, fenomener eller situasjoner. Et

menneske kan ikke forskes på som et objekt, for alle mennesker er forskjellige. Alle individer har ulike forståelser, følelser, opplevelser og erfaringer. Fenomenologiske studier søker etter essensen i menneskers levende erfaringer (Johannessen et al., 2021). For å kunne skaffe seg denne forståelsen er det viktig at vi ser datasettet i lys av konteksten den ble samlet inn i. Det som studeres står alltid i en sammenheng med ytre faktorer, slik som politikk, miljø og samfunn (Kvale et al., 2015).

Begrepet forforståelse er sentralt i møte med denne tolkningstradisjonen. Gadamer og Jordheim (2003) gir oss innsikt i at dersom vi ikke er bevisst på egne forutinntatte meninger, vil vi kunne overse den sanne meningen i teksten. Det er derfor viktig at vi er bevisste på den forforståelsen vi bringer med inn i forskningen. Vi må være åpne til å støte på informasjon som ikke stemmer overens med vår forforståelse. Dette innebærer våre tidligere erfaringer, motivasjoner og synspunkter. Vi må være sensitive og åpne til datasettet, og utvide vår forforståelse og fordommer. Ved å være bevisst på dette kan søken etter den sanne forståelsen finne sted.

Som forskere er det viktig at vi er oppmerksomme på våre egne begrensninger. Vi har ikke jobbet lenge i skolen, og våre evner til å sette oss inn i informantenes virkeligheter vil derfor være noe begrenset, dette kaller Gadamer og Jordheim (2003) for vår *horisont*. Slik kan vår forforståelse føre til at vi overser eller begrenser vår mulighet til å finne viktige funn i datasettet. Vår horisont bygger på hvor godt vi forstår bakgrunnen og det teoretiske rundt kartleggingsprøven, og betrakter dette som grunnlag for å forstå datasettet.

I denne studien har vi to horisonter å ta hensyn til. Vi har vår egen og lærerens horisont. Vår jobb som forskere er å skaffe oss et tredje perspektiv som bygger på begge horisonter. Dette kaller Gadamer og Jordheim (2003) for en horisontsammensmeltning. Vi skal, ut fra vår horisont, forsøke å forstå lærerens horisont i perspektiv av kartleggingsprøven. På den måten skal vi skaffe oss tilgang til den tredje horisonten. Denne tredje horisonten skaffer perspektivet til å se etter en ny kunnskap. Denne måten å tenke på gir oss mulighet til å være bevisst på egne perspektiver og hvordan vi bringer disse med inn i forskningen, og vi forsøker å forstå et annet individs virkelighet. Dette kan også ses i sammenheng med vårt konstruktivistisk-fortolkende paradigme.

Hermeneutikken legger til rette for forskerens perspektiv. Tolkningstradisjonen gir frihet til subjektiv tolkning. Vi skal i analysearbeidet gå frem og tilbake mellom å analysere delene og helheten. Vi kan fortolke enkeltutsagn lærerne kommer med, men også se disse opp mot en

helhet. Vi må se på egen forforståelse opp mot ny forståelse i en slags sirkelbevegelse. Vi kan tillate oss å se mellom linjene, men også være kritisk til egen fortolkning. (Neteland & Aa, 2020).

Vi har gjennom å bruke denne fortolkningstradisjonen fortsatt vårt konstruktivistisk-fortolkende vitenskapsteoretiske ståsted. Vi ønsker å finne lærerens sannhet, og på denne måten bygge ny kunnskap om den nye kartleggingsprøven. Videre i forskningen skal vi vise hvordan vi valgte å transkribere og analysere datasettet.

3.3 Kvalitativ undersøkelse

Forskningen bygger på kvalitativ undersøkelsesmetode. Kvalitativ forskning har som mål å gi gode beskrivelser av informantenes perspektiv og konteksten deres (Postholm, 2004).

Metoden setter subjektet i fokus, og har som formål å komme i dybden til datasettet informantene gir oss tilgang på. Vi ser at vi har et behov for å gi informantene større ytringsfrihet enn det kvantitativ forskning tillater. For å kunne fremheve lærerens perspektiv, og skaffe oss en forståelse av deres virkelighet, måtte vi velge en metode som tillot lærerne å fremheve det de selv ønsket å formidle. I kvantitative undersøkelser er gjerne fokuset å samle inn så mange svar som mulig, vi har som formål å skaffe så dype svar som mulig. Vi ønsker å fremheve lærerperspektivet, og komme til bunns i hvorfor lærere tar de valgene de tar.

Forskningsspørsmålet legger derfor opp til et praksisorientert og et sosialt perspektiv, som kan være komplekst og nyansert, og kvalitativ metode vil være med på å få frem et mangfold perspektiver og meninger.

Vi valgte dermed denne metoden på grunn av fleksibiliteten metoden tilbyr for å oppnå dybdekunnskap, kontekst og nærhet til informantene om kartleggingsprøven (Krumsvik & Jones, 2019). Vi skal stille spørsmål med valgene de tok i etterkant av kartleggingsprøven, men også hvorfor de satte i verk de tiltakene de gjorde. Vi innså at vi kunne finne ut både hva slags tiltak lærerne tok, men også hvorfor, ved bruk av kvalitativ metode. Slik skal vi forsøke å gi detaljerte og grundige beskrivelser av lærerens bruk av kartleggingsresultatet og hvorfor, mens vi fortolker lærerens oppfatning ved bruk av tidligere teori og forskning.

3.4 Det kvalitative forskningsintervju

Studien bygger på intervju som metode. Intervju defineres som en samtale med en struktur og et formål (Johannessen et al., 2016). Hultgren (1990) formidler at intervju kan deles inn i tre formål. Han beskriver et sosialt formål, som i vårt tilfelle er å finne lærerens opplevde virkelighet om kartleggingsprøven. Et etnografisk formål som sier noe om kartleggingsprøvens opprinnelse og hvordan den blir brukt i de forskjellige skolene. Og til slutt et psykologisk formål. Dette formålet sier noe om hvordan lærere vurderer kartleggingsprøven og deres egen bruk av den.

En sentral grunn til at vi valgte kvalitativt forskningsintervju som metode er *treatment fidelity*. Begrepet sier noe om hvilken grad av sikkerhet undersøkelsen blir gjennomført slik den var tiltenkt. Treatment fidelity forteller oss dermed om undersøkelsen er valid og reliabel (Høgheim, 2020). Her kommer perspektivet om *hvordan* informantene formidler perspektivene sine (Neteland & Aa, 2020). Dette er et viktig perspektiv for oss med utgangspunkt i vårt ontologiske og epistemologiske perspektiv. Når vi skal få en helhetlig forståelse av lærerens perspektiv og virkelighet, er det viktig å tolke hvordan lærernes tone og kroppsspråk er i intervjusituasjonen. Dette er noe som ville vært vanskelig å få til uten nærhet og interaksjon med informantene.

Vi tok et valg tidlig om å gjennomføre individuelle intervju, men måtte selvfølgelig først reflektere rundt hensikten med individuelle intervju opp mot gruppeintervju. Individuelle intervju er en metode som benyttes når forskerne skal forstå informantenes perspektiv rundt dagligdagse temaer, slik som kartlegging (Kvale et al., 2015). Gjennom individuelle intervju ønsker vi å finne tak i den enkeltes perspektiv, uten påvirkning fra andre. Det kan være lettere å prate om tematikken åpent når det kun er oss til stede (Bjørndal, 2017). Dette er en holdning som stammer fra vårt konstruktivistiske perspektiv. Vi er ute etter enkeltpersonens fortolkning, og ikke en gruppes fortolkning. Hvis en utfører intervjuer i en gruppe, kan det være sannsynlig at informantene tilpasser svarene og fortolkningen etter hverandre, istedenfor å tenke helt selv (Jacobsen, 2005). Det vil derfor kunne utfordre tanken om validitet gjennom vårt konstruktivistiske perspektiv. Individuelle intervju er derfor mest formålstjenlig til vår masteroppgave.

3.4.1 Det semistrukturerte intervju

Vi kom frem til at semistrukturert intervju er metoden som passet i størst grad å anvende for å forsøke å besvare problemstillingen vår. Vi vurderte det slik at strukturert intervju ville blitt for standardisert, og det ville blitt vanskelig å komme til bunns i hvordan den enkelte læreren tenker (Johannessen et al., 2016). Dette kan knyttes til vårt konstruktivistiske perspektiv. Vi er også kritisk til at mye god data kunne gått tapt i den harde standardiseringen. Om vi hadde valgt ustrukturert intervju, tror vi situasjonen hadde blitt for uformell og ustrukturert. Det hadde blitt vanskeligere å standardisere intervjuet, og dermed vanskeligere å sammenligne de tre intervjuene opp mot hverandre.

Det vil være en viss form for standardisering av intervjuene. Det betyr at vi kommer til å ha samme utgangspunkt for intervjuene, og vi blir ikke å endre intervjuguiden etter hver informant, eller etter hvert som vi avdekker nye fenomener. Grunnen til dette er for at svarene til en viss grad skal være sammenlignbare, samtidig som vi opprettholder muligheten for å være fleksibel underveis i intervjuet. Vi vil fremdeles ha muligheten til å variere spørsmål etter kontekst og situasjonen i intervjuet, men basen og utgangspunktet for intervjuene skal være lik (Høgheim, 2020).

3.4.2 Utvikling av intervjuguide

Intervjuguiden ble utviklet med formål om å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene våre. Vi ønsket å finne ut av hva lærerne gjør med kartleggingsresultatet i lesing for elevene på 3.trinn, og hvorfor. Spørsmålene ble utviklet med teori, Utdanningsdirektoratet, opplæringsloven, OECD-rapport og personlig erfaring som bakgrunn. Vi startet innledningsvis med å stille spørsmål om hvilken type lærer de vil definere seg selv som. Vi vurderte det slik at det ga oss viktig informasjon om hvordan de bruker kartleggingsresultatet. Hvis de hadde definert seg som en autoritativ og inkluderende lærer, ville de mest sannsynlig brukt dette perspektivet når de analyserte resultatene.

Ettersom kartleggingsprøven er ny fra 2022 finnes det lite forskning om hvordan lærere bruker kartleggingsresultatet til denne nye digitale adaptive prøven. Vi stilte dermed spørsmål om hvordan prosessen var nå, contra tidligere, og hva det generelle inntrykket av den nye prøven er. Disse spørsmålene kunne gi oss viktige svar på lærerens holdning og dermed påvirke hvordan læreren bruker kartleggingsresultatet.

Nordahl et al. (2016, s. 19) understreker skoleleders rolle i møte med kartleggingsresultatet. Vi stilte også spørsmål om dette, for slik som Nordahl sier: «*Studier viser at hvis ledelsen ikke prioriterer bruk av data i skolen, vil lærerne i liten grad gjøre dette på eget initiativ*». Skoleleder kan derfor ha en viktig rolle i bruken av kartleggingsresultatet.

Hovedtyngden til spørsmålene lå i analyseprosessen til lærerne. Vi lurte på hva de la vekt på i analyseprosessen og hvorfor, hva de fant ut av, og hva de gjorde med de eventuelle funnene. Dette er nøkkelspørsmål for å finne ut hva lærerne gjorde med kartleggingsresultatet og hvorfor. Det vil gi oss viktig innsikt for å kunne svare på problemstillingen.

Utdanningsdirektoratet (2022c) viser til fire områder som prøven skal teste: ordlesing, vokabular, staving og lesing av tekst. Vi ønsket å finne ut om lærerne brukte disse områdene aktivt i etterkant av prøven, slik som Utdanningdirektoratet ønsker.

I utviklingen av intervjuguiden ønsket vi mest mulig tydelige og direkte spørsmål. Vi ønsket å bruke et språk som lærerne relaterte til, og på den måten unngå et akademisk språk. Kvale og Brinkmann (2009) sier at dette skal bidra til å kvalitetssikre intervjuet. Ved å bruke et hverdagslig språk sikrer vi at lærerne forstår spørsmålet. Vi strebet også etter å få ned antall spørsmål slik at vi fikk ned tiden det tok å gjennomføre intervjuet. Grunnen til dette var for å rekruttere informanter. Vi vurderte det slik at hvis det tok lang tid å gjennomføre intervjuet, ville færre være interessert i å stille opp. Vi måtte dermed prøve å stille åpne spørsmål slik at vi fikk mye informasjon per spørsmål. På den måten skulle vi unngå at antall spørsmål ikke skulle gå ut over studiens reliabilitet. Vi formulert derfor åpne spørsmål slik som: hva fant du ut av etter analyseringsprosessen? (Neteland & Aa, 2020).

Vi gjennomførte test-intervju i forkant av intervjusituasjonen, hvor vi intervjuet en medstudent. Dette var for å øve oss på å holde tidsrammen. Det var viktig for oss at vi respekterte lærernes tidsramme. Vi trente også på å holde oss objektiv ettersom vi anså dette som unaturlig, og derfor viktig å øve på. For å sikre at lite informasjon gikk tapt øvet vi også på å holde oss til rollene våre som hoved- og bi-intervjuere. Vi ga hverandre konstruktiv kritikk, slik at vi lærte mest mulig av test-intervjuet. Veilederne ga tilbakemelding på intervjuguiden i forkant av intervjuene. På denne måten skulle vi sikre at vi stilte mest mulig forberedt til intervjusituasjonen.

3.5 Utvelgelse av informanter

Vi hadde tre kriterier i møte med utvelgelse av informanter. De må være utdannet lærer, jobbe på 3.trinn og ha erfaringer med kartleggingsprøven i lesing. Kartleggingsprøven skal kun gjennomføres på 3.trinn og det er derfor en forutsetning at informanten jobber på trinnet.

Grunnen til at vil ønsker en informant som er utdannet lærer er på bakgrunn av at det er denne stillingen som har ansvar for planlegging, gjennomføring og analysen av kartleggingsprøven.

Vi ønsket å ikke ha kjennskap til informantene fra før. Dette er for å kunne møte intervjusituasjonen med minst mulig forutinntatte inntrykk. Hvis vi hadde kjent informanten på forhånd, er det lett å forme intervjusituasjonen etter forutinntatte inntrykk, eller lete etter svar vi på forhånd vet fins. For å oppnå dette målet må vi velge strategisk utvalg av informanter. Dette vil si at vi har en plan og begrunnelse til å velge de informantene vi velger. Vi måtte derfor ha et nøye utvalg for å finne informanter vi ikke har kjennskap til fra før (Neteland & Aa, 2020).

Informantene ble rekruttert gjennom e-post. Vi sendte ut et informasjonsskriv til et utvalg skoleledere. Vi etterspurte om de kunne videresende e-posten til 3.trinns lærere. Vi sendte til skoleledere først for vi tror det vil være lettere å stille opp når skoleleder vet hva de ansatte deltar på i forskningsmiljøet. Grunnen til at vi sendte forespørsel om de kunne videresende e-posten var for å etterspørre et svar fra skoleleder, slik at e-posten blir vanskeligere å overse. Plan B var å spørre om å få e-posten til 3.trinns lærerne for å sende informasjonsskrivet direkte fra oss. Plan C var å ringe til skolen å høre om de vil stille til intervju, for å oppnå personlig kontakt. Vi viste forståelse for at lærerhverdagen er travel og at en e-post lett forsvinner bak i tankene. Vi tenkte derfor det vil være lettere å stille til intervju om man har hørt stemmen til forskerne og det vil føles tryggere å stille opp.

I forberedningen til en intervjusituasjon er det også viktig å tenke på intervjusituasjonens mulige konsekvenser for informantene. Slik som Hultgren (1990) beskriver kan intervjusituasjonen skape både negative og positive følelser hos informantene. Hvis informanten ikke er informert om studiens formål og nøkkelpunkter, kan de havne i en stresssituasjon, eller endret selvbilde. Et eksempel på et slikt spørsmål kan være: «Hvordan føler du samarbeidet mellom partene involvert i prøven har vært?». Om informanten ikke har fått forberedt seg og fått reflektert rundt dette spørsmålet, kan hen kunne havne i en stresset situasjon, noe vi vil unngå. Vi valgte derfor å informere informantene om tematikken og de tre nøkkelpunkter vi skulle gjennom, slik at de var forberedt på hva som skulle bli tatt opp

under intervjuet. De tre nøkkelkategoriene er: den nye digitale og adaptive prøven, prøvens støtteapparat og analysearbeidet.

Som et resultat av rekrutteringsprosessen skaffet vi tre informanter til forskningen. Alle er utdannet lærer som jobber på 3.trinn og har erfaring med den nye kartleggingsprøven. Vi har valgt å ikke fokusere på antall år erfaring eller utdanning, da dette snevrer inn muligheten til å rekruttere informanter til denne studien. Antall år utdanning eller erfaring kan ha relevans for hva lærerne velger å gjøre i etterkant av en kartleggingsprøve, men i denne studien vil ikke antall år ha stor innvirkning på resultatet.

For å følge de etiske retningslinjene som omhandler anonymitet har vi valgt å bruke fiktive navn på informantene: Frida, Mia og Sofie. Vi har i tillegg valgt å gjengi sitatene i bokmålsform for å unngå at informantene skal bli gjenkjent på bakgrunn av et dialektpreget språk.

Første informant er Frida. Hun er kontaktlærer på 3.trinn. Neste informant er Sofie. Hun har flere år med yrkeserfaring innenfor spesialpedagogikk. Hun jobbet på 3.trinn som spesialpedagog under gjennomførelsen av kartleggingsprøven, men nå jobber hun som kontaktlærer til klassen. Den siste informanten er Mia. Hun er kontaktlærer på 3.trinn.

Vi skal presentere informantenes respons til spørsmålet: «Hvilken type lærer vil du beskrive deg selv som?». Dette er på bakgrunn av at det gir oss verdifull informasjon om hvilket læringssyn de bringer med inn i vurderingen av det nye kartleggingsverktøyet. Dette kan ses i sammenheng med vårt konstruktivistisk-fortolkende paradigme (Denzin & Lincoln, 2005). Vi ønsker å se hvilke holdninger lærerne innehar, for å kunne fortolke fra informantenes ståsted. På den måten kan vi finne lærerens opplevde lokale virkelighet. Drøfting av deres grunnleggende læringssyn og lærertype kan være med på å forklare hvorfor de mener det de gjør, og hvorfor de iverksatte de tiltakene de gjorde i etterkant av prøven. Dette er essensielt i drøfting av resultatene.

Frida forteller om en varm og omsorgsfull lærerrolle. Hun nevner begreper som autoritativ og relasjoner. Frida forteller at hun kjenner på en stor glede når elevene mestrer læringssituasjoner. Sofie sier hun ser et potensial i alle elevene, og at hennes jobb som lærer er å utnytte dette potensialet. Hun sier videre at hun har stor tro på tilpasset opplæring slik at hun kan se det individuelle potensialet til hver enkelt elev. Mia ønsker også å se muligheten til alle elevene, men nevner også at hun ønsker at elevene selv skal innse hvor mye de

mestrer. Hun sier hun ser det positive i alle elevene, både på faglig og sosial plan. Hun sier alle har noe bra ved seg, men alle har også utviklingspotensial.

Informantene har et læringssyn som kan relateres til sosiokulturell og kognitiv teori. Frida nevner ord som autoritativ og varm lærerrolle, noe disse læringssynene bygger på. Å være en autoritativ klasseleder beskriver Rørnes et al. (2006) som en lærer som har en nær og positiv relasjon til elevene, samtidig som læreren uttrykker sine forventninger til elevene. De ser elevene som individer og ønsker å finne deres personlige tilpasning, slik som kognitiv teori bygger på. Kognitiv teori omhandler individets tankeprosesser, noe lærerne snakker om (Illeris et al., 2000).

Sosiokulturell teori ser på læring som en prosess som foregår i samhandling med andre. Informantene forteller om å støtte elevene til utvikling. Mia og Sofie greier ut om potensial og utvikling hos elevene, som kan relateres til Vygotskijs proksimale utviklingssone (Verenikina, 2003). Dette prinsippet går ut på å kartlegge hvor elevens nivå ligger, for å så kunne hjelpe dem til utvikling ut fra deres ståsted. Den proksimale utviklingssonen ligger mellom hva eleven klarer alene, og hva eleven klarer ved hjelp av læreren. Sofie nevner at hun ønsker å hjelpe elevene til utvikling ved hjelp av tilpasset opplæring, og Mia nevner at det finnes utviklingspotensial hos alle elever. Denne informasjonen hjalp oss da vi analyserte datasettet og senere drøftet funnene. Det ga oss mulighet til å se datasettet opp mot deres læringssyn og lærerrolle, og videre forsøke å forklare deres meninger angående kartleggingsprøven opp mot et. Videre skal vi beskrive hvordan vi gjennomførte intervjuet.

3.6 Intervjugjennomføring

Etter anbefaling fra Neteland og Aa (2020) valgte vi å gjennomføre intervjuet på informantenes arbeidsplass. Dette er på bakgrunn av at vi er ute etter yrkesprofesjonell informasjon, og det er dermed naturlig å intervjuer på arbeidsplassen. Vi lot informantene velge tidspunkt på dagen, ettersom det vil være vanskelig å stille høye krav til tidspunkt i en travel lærerhverdag. Vi var bevisst på at det ikke var ønskelig etter skoletid, ettersom læreren gjerne har mye å gjøre, eller vil hjem etter en lang skoledag. Vi viste forståelse for at det vil være vanskelig å få et ledig tidspunkt i løpet av skoledagen til å gjennomføre intervjuet. Dermed ble alle intervjuene gjennomført etter skoletid.

Før selve intervjuet var det viktig for oss å være høflig, kle oss riktig og se stelt ut. Vi var opptatte av å vise ydmykhet og takknemlighet samtidig som vi ville fremstå profesjonell. Vi

visste om vi fikk et godt førsteinntrykk ville dette ha direkte påvirkning på informasjonen vi fikk fra informantene. Om de føler seg trygge, vil de dele mer erfaringer og tanker med oss (Neteland & Aa, 2020).

Vi delte rollene våre inn i to. En hoved-intervjuer og en bi-intervjuer. Hoved-intervjueren hadde ansvar for å stille spørsmål, følge med på tiden, stille oppfølgingsspørsmål der det var naturlig og sørge for en god tone mellom intervjueren og informanten. Bi-intervjuerens ansvar var å ta notater av kroppsspråket til informantene, ansvar for det tekniske med diktafonappen og lage en liste med oppfølgingsspørsmål. Hoved-intervjueren ga rom til bi-intervjueren avslutningsvis til å stille spørsmål som hun kom på underveis. Vi valgte å gjennomføre intervjuet slik på bakgrunn av at det vil være lettere for informanten å ha én å forholde seg til. Vi tror også at det vil være verdifullt å ha en av forskerne til å fokusere på kroppsspråk, en type data som ikke er like tydelig i lydfilen i etterkant av intervjuet.

Avslutningsvis i intervjuet valgte vi å bruke *recast* teknikken (Hultgren, 1990). Det betyr at vi stilte informantene spørsmålet: «har vi forstått deg riktig hvis vi sier ...». Vi ønsket at informantene skulle bekrefte, avkrefte eller komme med presiseringer på vår forståelse av deres utsagn. Dette var for å sikre at vi fikk en mest mulig presis forståelse av hva de hadde sagt underveis i intervjuet. Deretter spurte vi om de hadde noe mer de ønsket å legge til. Dette gjorde at informanten selv kunne styre siste spørsmål etter hva hen synes var viktig å få frem, noe som ville gi oss viktig informasjon om informantens personlige vurderinger. Vi ville ha åpenhet for at det informanten selv er ute etter å formidle skal bli belyst. Helt til slutt spurte vi om vi kunne ta kontakt på e-post dersom det ble behov for å få noe presisert eller utfylt.

3.7 Transkribering og analyse av data

Vi transkriberte intervjuene. Dette gjør dataen om til tekst og blir dermed mer håndfast og lettere å studere og bearbeide (Høgheim, 2020). Vi transkriberte opptaket rett etter intervjuet, slik som (Nilssen, 2012) anbefaler. På denne måten er det lettere å huske kontekst og toneleie til informantene. Det vil også være lettere å huske detaljer og nonverbale kommunikasjonsmønster, slik som stemning og kroppsspråk. Vi valgte å notere alle lyder som «ehh» og «hmm». Dette kan gi oss viktig informasjon som kunne indikere at informantene var usikre eller trengte tid for å svare på spørsmålet. Dette vil ha innvirkning på vår fortolkning av intervjuet. Vi intervjuet informanter med et dialektpreget språk. Vi skrev om intervjuet til bokmål for å lettere kunne analysere intervjuet, samtidig som vi var oppmerksomme på å

beholde deres mening i utsagnene. Neste steg i forskningsarbeidet var å analysere det transkriberte datamaterialet.

Vi ønsket å ha et metakognitivt perspektiv på egen rolle i analyseprosessen. Som nevnt tidligere beskriver Flavell (1979) metakognisjon som å være bevisst på egne tankeprosesser. Vi valgte derfor å gjøre den første analyseprosessen etter transkriberingsprosessen hver for oss, i første omgang. Dette var for å sikre at vi ikke hadde en påvirkning på hverandre. Bø (2005) beskriver et sosialt fenomen som heter *sosialsmitte*. Dette betyr når to mennesker er i samspill med hverandre vil vi påvirke hverandre, både bevisst og ubevisst. Dermed var det viktig for oss å ha frihet til å selv danne egne meninger før vi analyserte sammen. Dette mener vi styrker analysens reliabilitet. I tillegg mener vi at dette kan ha en berikende effekt på datasettet. Når to forskere sitter hver for seg og analyserer, vil vi skaffe oss to sett med øyne som ser på datasettet. På denne måten skaffer vi oss dobbelt opp med perspektiver og dette kan ha en verdifull innvirkning.

Vi valgte å analysere med fundament i vårt vitenskapsteoretiske ståsted og den hermeneutiske fenomenologiske tilnærmingen. Slik som vi allerede har nevnt er vi bevisst på forforståelsens rolle i studien vår, vi valgte dermed åpen koding som er en idé fra Glaser og Strauss (1967). Dette var for å sikre at vi møtte analyseprosessen med et mest mulig åpent sinn. Vi leste datamaterialet nøye og lagde kategorier og koder ut fra datamaterialet. Dette resulterte i en induktiv metode, hvor vi fant ny kunnskap med basis i datasettet (Nilssen, 2012). I praksis vil dette si at vi gjennomleste transkriberingsteksten som helhet før vi delte den opp i deler, i henhold til den hermeneutiske sirkelen. Etter denne prosessen satt vi igjen med mange kategorier. Lærerne tok opp svært mange aspekter ved kartleggingsprøven, vi måtte dermed gruppere kategoriene.

Vi valgte å gruppere kategoriene ved hjelp av aksial koding (Nilssen, 2012). Vi fant hovedtemaer, relaterte subkategorier til hovedtemaene og ga hver hovedkategori en farge. Deretter leste vi gjennom hele transkriberingen og relaterte utsagnene til fargene. Dette gjorde det lettere å se fellestrekk mellom intervjuene. Etter denne prosessen kunne vi oppdage likheter og forskjeller mellom lærerne i de ulike kategoriene. Vi passet på å veksle mellom å lese kategoriene og helheten slik at vi alltid holdte oss til hoved essensen i intervjuene, i henhold til den hermeneutiske sirkel.

Etter disse to kodingsprosessene brukte vi Glaser og Strauss (1967) siste kodingsprosess som heter selektiv koding. Under denne kodingsprosessen var det lettere å se kategoriene og vi var

blitt godt kjent med datamaterialet. Målet vårt var å kutte ned kodene til hovedkategorier. Under denne prosessen vekslet vi mellom teori, datamaterialet og å være kritisk til egen forforståelse og horisont. Vi kom til slutt frem til tre hovedkategorier: hva syns lærerne, hvilke tiltak tok lærerne og hvorfor gjorde lærerne dette? Disse tre kategoriene ble skapt for å kunne besvare forskningsspørsmålene og problemstillingen.

Under hele prosessen ble det viktig for oss å stille spørsmål om *hvorfor*. Hvorfor sa informanten det? Hvorfor mener hen det? Hvorfor gjorde hen det slik? Dette gjorde oss oppmerksom på konteksten og virkeligheten til læreren, noe som er i henhold til vårt konstruktivistisk-fortolkende paradigme. Dette inspirerte oss til å se på datasettet gjennom lærerens øyne, og dermed lettere finne essensen til intervjuet.

3.8 Forskningsetikk

I samfunnsvitenskapen spiller forholdet mellom mennesker en stor rolle, i og med at det er denne vitenskapen som studerer mennesket. Når det kommer til mennesker, er det viktig å vite hva som er rett og galt, eller hva som kan eller ikke kan gjøres mot hverandre. Det er nettopp dette prinsippet som er etikk (Johannessen et al., 2021). I vår kvalitative studie, gjennom semistrukturerte intervjuer av lærere, er det viktig å huske på at det er mennesker som deler sine meninger og erfaringer. Kvale et al. (2015) henviser til fire forhold om etiske retningslinjer for forskere: informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle.

I startfasen til dette prosjektet, før selve forskningen med datainnhenting kan skje, må Norsk senter for forskningsdata (NSD) godkjenne forskningsprosjektet i henhold til personvernlovgivningen. Vi sendte inn søknad, der vi forklarte om prosjektet, hvilke informanter vi vil ta kontakt med og hvordan datamaterialet skal dokumenteres og oppbevares. Dette fikk vi godkjent av NSD, som vil si at vi kunne sette i gang med intervjuene, i henhold til personvernlovgivningen. Prosjektet vårt har en «lav personvernulempe» som betyr at det ikke skal bli registrert særlige kategorier av personvernsopplysninger. Informantene er ikke barn, prosjektet er kort, og datakildene er intervjuene. Som nevnt tidligere, sendte vi epost til skoleledere for å komme i kontakt med 3. trinns lærere. Her ga vi kort informasjon om at masterprosjektet omhandler den nye kartleggingsprøven for 3. trinn, og at vi skulle gjennomføre intervju i februar 2023.

Etter vi hadde fått rekruttert informantene, ga vi dem et informasjonsskriv om innholdet av prosjektet, i henhold til vilkårene fra NSD. Vi ba om skriftlig samtykke for deltakelsen i prosjektet. I dette informasjonsskrivet sto det forklart at intervjuet vil bli tatt opp og oppbevart i en «diktafon-app». Denne appen lagrer innholdet direkte til et Nettskjema, der feidepålogging kreves for å hente ut lydfilen. Dette er viktig informasjon å gi informantene, slik at de kan føle seg trygge på at alt som blir delt i intervjuet blir behandlet i henhold til personvernregelverket. Til dette masterprosjektet har vi utarbeidet tre krav til valg av informanter: de må være utdannet lærer, jobbe på 3. trinn og ha erfaring med den nye kartleggingsprøven i lesing. Disse kravene som stilles til informantene strider ikke mot noen etiske dilemma som kan forekomme. I informasjonsskrivet sto det også skrevet at informantene kan trekke seg fra prosjektet når som helst uten forklaring.

Våre tidligere erfaringer og oppfatninger kan også farge oss i etterarbeidet med datamaterialet. Når lydopptaket skal transkriberes, er det viktig at ordene som lærerne deler, blir skrevet ned akkurat som de ble formidlet (Neteland & Aa, 2020, s. 20). Men vi valgte å skrive om intervjuet til bokmål slik at informantene ikke skulle bli gjenkjent. Dette etiske perspektivet blir viktig å huske på i analyse av intervjuet. Når man hører på lydopptaket i etterkant, er det viktig å skrive ned det lærerne faktisk mener, noe som innebærer helheten av det de forklarer. Man mister forskningsobjektets kroppsspråk, eventuelle nølinger og trykk på svar. Disse er viktig å få med i transkripsjonen, slik at svarene blir så autentiske og likt det de svarer som mulig.

3.8.1 Forskerens rolle

Forskerens rolle er sentral i kvalitativ forskning (Kvale et al., 2015). Vår moralske integritet gjennom sensitivitet, empati og engasjement i moralske spørsmål er viktig med tanke på de etiske avgjørelsene som blir tatt i en kvalitativ studie. Vår rolle som student med forkunnskapene og oppfatningene vi har fra tidligere erfaringer, kan forstyrre vår forskerrolle både i møte med informantene i intervjuene, og i etterarbeidet med datamaterialet. Det som gjorde oss interessert i dette prosjektet, var tidligere praksislæreres holdning til bruk av kartleggingsresultater. Oppfatningen vi har, kan farge hvordan vi stiller spørsmål til informantene. Det er viktig at vi ikke stiller ledende spørsmål, for det kan farge svarene vi får av informantene. Vi har dermed valgt å stille mest mulig åpne spørsmål, slik at vi unngår å farge intervjuet.

Vi valgte å informere informantene på forhånd om hva vår rolle som forsker er. Vi ønsket at informantene var bevisste på at vi ønsket å forholde oss objektive under intervjuet, og at dette kan virke som «kaldt» eller at vi er uinteresserte. Dette var på bakgrunn av at vi ikke ønsket en misforståelse i kommunikasjonsmønsteret. Om vi som forskere ikke forholder oss objektive gjennom intervjuet kan dette farge informanten til å gi oss svar hen vet vi ønsker. Når vi forholder oss objektiv kan dette fremstå som om vi er likegyldige, ettersom vi ikke kan gi bekreftende nikk eller vise hva vi subjektivt mener under intervjusituasjonen. Derfor var det viktig for oss at informanten visste hvorfor vi oppførte oss slik som vi gjorde.

3.9 Reliabilitet og validitet

Når vi skal vurdere studiens validitet og reliabilitet, er det viktig å se på hvilket paradigme studien bygger på. Dette gir oss informasjon om hva vi ser på som virkelighet og kunnskap. Vi har innledningsvis definert vårt vitenskapsteoretiske ståsted som konstruktivistisk-fortolkende. Det vil si at vår jobb som forskere er å finne lærerens lokale virkelighet, og fortolke denne. Vi har stor subjektiv frihet i studien, noe vi må være kritiske til. Vår motivasjon, sosiale kontekst og teoretiske ståsted vil ha påvirkning på forskningen. Vi har gjennom hele prosessen vært bevisst på vår egen påvirkning, og prøvd å være reflektert og kritisk til dette.

Vi skiller mellom intern og ekstern validitet. Validitet omhandler, i vårt tilfelle, i hvilken grad datasettet vi har er relevant for å finne ut av hvordan lærerne bruker kartleggingsresultatet. Den interne validiteten kvalitetssikrer at vi har dekning i datasettet for de konklusjonene vi tar (Skilbrei, 2019). Grep vi kan ta for å ivareta den interne validiteten i studien vår er å sjekke om vår fortolkning henger sammen med informantenes faktiske utsagn. Vi kan gå tilbake til intervjuet å finne sitat fra informanten som illustrerer fortolkningen vår. Om vi ikke klarer å finne sitat som passer til fortolkningen, burde vi være kritiske til oppfatningen vår (Neteland & Aa, 2020). Hvis vi for eksempel fortolker datasettet til at informasjon fra skoleleder er for dårlig, men ikke klarer å finne noen faktiske utsagn fra informantene om dette, burde vi være kritiske.

Den eksterne validiteten omhandler graden av overførbarhet. I kvalitativ forskning er det ofte snakk om analytisk overførbarhet. I vårt tilfelle gir vi et tilstandsbilde som gir et generelt bilde av hvordan lærerne bruker kartleggingsresultatet, og hvorfor de tar de valgene de tar. Da må vi bidra med kontekstuell og forklarende kunnskap, noe vi gjør gjennom teorien og

datasettet til studien. Dette vil si noe om tilstanden til læreren, sett i lys av kartleggingsprøven i lesing på 3.trinn (Skilbrei, 2019).

Vi har gjennom studien redegjort for hvordan forskningen har utviklet seg og vår rolle i denne utviklingen. Vi har vært ærlig og transparent om vår prosess og hvordan vi har valgt å analysere og tolke datamaterialet. Skilbrei (2019) beskriver dette som et kriterie for å kvalitetssikre forskningen. Å vise leseren hvordan vi har reflektert og påvirket prosjektet vil gi viktige ledetråder for hvordan man kan lese ut resultatet fra studien. Vi viser forståelse for hvordan vi har satt spor i egen forskning.

Vi er bevisste på svakheten med å velge intervju som metode. Når vi intervjuer informantene, er det deres perspektiv og virkelighet vi finner ut av. Dette kan ikke i utgangspunktet sies å være generaliserende, men med bruk av konsensusteorien fra vårt konstruktivistisk-
fortolkende ståsted kan vi underbygge påstanden om at et fenomen kan generaliseres dersom informantene har samme perspektiv på en side av virkeligheten (Høgheim, 2020). Vi kan også bruke teori og tidligere forskning for å argumentere for at funnene våre gjelder på generell basis.

I vår studie har vi som nevnt valgt intervju. Dette gir oss tilgang til å observere informantene underveis i intervjuet. Vi har også delt oss inn i en hoved-intervjuer og en bi-intervjuer. Bi-intervjuerens oppgave var å i hovedsak observere informantenes kroppsspråk og toneleie. Når én intervjuer har hovedfokus på dette kan det være med på å gi informasjon som ellers kunne gått tapt. Å kunne observere kroppsspråk og toneleie kan være med på å styrke studiens validitet og reliabilitet. Dette er på bakgrunn av at kroppsspråk og toneleie kan gi verdifull informasjon om hvilken stemning, humør eller synspunkter informantene innehar (Coffey & Atkinson, 1996). Meningene bak ordene fra transkriberingsprosessen kan styrkes gjennom bi-intervjuers observasjoner av de synlige faktorene. Å beskrive kroppsspråket og toneleiet til informanten kan være med på å forklare hva informanten mener med utsagnet. Vi er bevisste på fallgruvene dette skaper. Vi kjenner ikke informantene på forhånd. Det kan være vanskelig å skille mellom hva som er slapt kroppsspråk og hva som er informantenes personlighet.

Når vi transkriberte intervjuene er det lett at ordene til informantene mister mening. For eksempel om en informant sier: «Utdanningsdirektoratet har lagt ut øve-prøver». Å beskrive kroppsspråket og toneleiet til informanten kan være med på å forklare hva informanten mener med utsagnet. Om det er positivt eller negativt ladet at øve-prøven eksisterer. Ord som er skrevet ned blir dermed ikke bare ord lengre, men en beskrivelse av hva informantene føler og

tenker. Dette prinsippet må derimot tolkes med omhu. Vi som intervjuer informantene kan tolke deres kroppsspråk på en måte i intervjuet, for så å trekke en konklusjon rundt hva dette kan bety. Vi vet derimot ikke hvordan kroppsspråk informantene har i hverdagen, noe som gjør at vi ikke kan trekke noen endelige konklusjoner (Coffey & Atkinson, 1996). Vi velger å bruke observasjonene til bi-intervjuer som en mulig forklaring av meningen bak ordene til informantene, men er også bevisst på at dette ikke kan brukes som en konklusjon.

Vi valgte å gjennomføre den første analyseprosessen hver for oss. Noe vi føler styrker studiens reliabilitet og validitet. Vi blir ikke påvirket av hverandre gjennom sosialsmitten som Bø (2005) beskriver. Vi fikk tid til å gjøre oss opp vår egen mening før vi møttes og diskuterte hva vi hadde kommet frem til. Dermed ble det først en individuell prosess, før vi supplerte til hverandre. Dette skapte en god diskusjon med utgangspunkt fra vårt subjektive ståsted.

Alle metoder har sine svakheter, også intervju. Intervju gir oss kun innsikt i hva lærerne formidler til oss, men trenger ikke nødvendigvis gi oss innsikt i det som faktisk skjer eller gjøres (Høgheim, 2020). Det er viktig at vi som forskere er bevisst på denne begrensningen når vi skal vurdere validitet og gyldighet. Vi må ikke forveksle hva som er lærernes virkelighet med det som faktisk er virkeligheten. Når vi er i intervjusituasjonen, er det lærerens perspektiv, eller lærerens ønskede fremstilling, vi finner ut av og ikke nødvendigvis det som faktisk er realiteten. Men med utgangspunkt i vår konstruktivistisk-fortolkende paradigme og bruk av konsensusteorien kan vi begrunne valg av intervju som metode. Vi mener at det ikke finnes én objektiv sannhet, vi er ute etter lærerens subjektive lokale sannhet, og det er denne vi kommer til bunns i ved bruk av intervju. Vi mener også at dersom lærerne er enige om en faktor ved kartleggingsprøven vil vi kunne argumentere for at faktoren er valid ettersom det er enighet om den.

Vi valgte strategisk utvalg av informanter. Utfordringen til denne formen for utvelgelse er generalisering. Når vi selv har valgt informanter kan det hende disse ikke representerer hele populasjonen, men vi kan argumentere for en teoretisk generalisering. Vi skal dermed bruke teori og tidligere forskning for å argumentere for at funnene vi finner gjelder på generell basis (Neteland & Aa, 2020). Vi kan også bruke konsensusteorien fra vårt konstruktivistiske perspektiv for å argumentere for generalisering og gyldighet. Hvis alle lærerne for eksempel er enige om oppfølgingen fra skoleleder er for dårlig, vil vi kunne generalisere denne til å

kalle den sann siden det er enighet om den. Vi kan også bruke teori for å følge opp og begrunne empirien.

Neste punkt vi vil ta opp angående gyldighet i masteren er vår påvirkning på informantene. Vi hadde ikke kjennskap til informantene fra før, noe som minsker muligheten for å påvirke intervjusituasjonen etter hva vi vet om skolen og informanten fra før. Vi tenkte nøye gjennom spørsmålene vi stilte, slik at vi ikke peket informanten i en retning vi selv hadde tenkt ut på forhånd. Vi var dermed være kritiske til egen rolle i forskningsprosjektet (Ellingsen et al., 2015). Vi stilte i tillegg, ved bruk av recast-teknikken, spørsmålet: «har vi forstått deg riktig når vi sier ...?». Dette er for å forsikre oss om at datainnsamlingen blir så korrekt og konkret som mulig. Noe som igjen påvirker studiens validitet og relabilitet.

Det kom i midlertidig frem under intervjuet at Sofie ikke var til stede under selve gjennomførelsen av kartleggingsprøven og hadde heller ikke hovedansvar for kartleggingsprøven i første omgang. Hun var støtte til den nå pensjonerte kontaktlæreren. Vi tar dermed kritikk på vår formulering om kriterier for å stille som informant. Vi burde vært tydeligere til kravet om erfaringer fra kartleggingsprøven. Men ettersom problemstillingen vår i hovedsak etterspør hva som ble gjort i etterkant av kartleggingsprøven, velger vi å fremdeles bruke henne som informant til studien vår.

3.10 Metode diskusjon

I arbeidet med denne forskningen er det elementer som kunne vært gjort på en annen måte. Vi skal i dette underkapittelet diskutere hva som kunne blitt gjort annerledes og faktorer som kan svekke kvaliteten på studien, og med dette vise evnen til kritisk drøfting over eget arbeid.

Med tanke på at kartleggingsverktøyet er nytt på nasjonalt nivå, drøftet vi bruk av *mixed method research*. Dette er en metode som kombinerer kvantitativ og kvalitativ metode (Høgheim, 2020). På denne måten kunne vi skaffet oss en nasjonal bredde i datasettet ved bruk av kvantitativ metode, og i etterkant en dybde ved bruk av kvalitativ metode. Vi tenkte først å gjennomføre en nasjonal spørreundersøkelse basert på problemstillingen og forskningsspørsmålene, for å så benytte kvalitative semistrukturerte intervju for å komme i dybden av datamateriale. Vi anså mixed method research som en for stor undersøkelsesprosess til vår forskning, og valgte dermed å fokusere på å komme i dybden av datasettet fremfor bredden. På bakgrunn av dette valgte vi kvalitativ metode for å besvare problemstillingen.

Det som kan anses som en svakhet med oppgaven er antallet informanter. Studien baserer forskningen på datamateriale innhentet fra tre informanter. Det kan diskuteres om antallet informanter hadde vært større, kunne dette vært med på å styrke studiens reliabilitet. Ved å øke antall informanter kunne forskningen vist til et mer nyansert datagrunnlag, og dermed styrket resultatet. Under rekrutteringsprosessen var det utfordrende å skaffe informanter. Det var tydelig at lærerne var i en travel periode, noe som er forståelig. Vi fikk respons på at det dessverre ikke var tid til å gjennomføre intervju, selv om vi kuttet spørsmålene ned slik at intervjuet kun skulle vare i 30 minutter. Det kan derfor diskuteres om at antallet informanter i studien burde vært høyere.

Noe annet som kan anses som en svakhet med oppgaven er relabiliteten til en av informantene, mer spesifikt Sofie. Hun var som nevnt ikke til stede under gjennomførelsen av kartleggingsprøven til klassen sin. Hun vil derfor ikke ha en helhetlig informasjon om prøven, slik som tidsbruk, elevenes opplevelse av prøven og digitale forutsetninger. Dette kan skyldes vår formulering i rekrutteringsprosessen. Vi burde vært mer spesifikk i formulering av kravene til å stille som informant i vårt forskningsprosjekt. Vi stilte kun krav om erfaring med det nye kartleggingsverktøyet, noe Sofie har, men ikke spesifikt krav om å være til stede under gjennomføringen. Vi valgte fremdeles å bruke Sofie som informant ettersom hun har god informasjon om etterarbeidet til kartleggingsverktøyet, noe vår problemstilling etterspør. Hun var også tydelig i dialog med den daværende kontaktlæreren, og hadde noe informasjon om gjennomføringsdagen.

4.0 Studiens resultater

I dette kapittelet skal vi presentere resultat basert på det empiriske grunnlaget masteren bygger på. Vi har samlet inn datamateriale gjennom tre individuelle intervju. Formålet var å finne ut hva lærerne gjorde med kartleggingsresultatet til elevene etter gjennomført obligatorisk kartleggingsprøve i lesing på 3.trinn. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene ville vi også finne ut hvorfor lærerne iverksatte de tiltakene de gjorde, og hva deres personlige erfaring er med det nye kartleggingsverktøyet.

Etter analyseprosessen, ved hjelp av hermeneutisk fenomenologisk tilnærming, av datasettet sto vi igjen med tre kategorier: lærerens holdning til kartleggingsprøven, oppfølgningsgrensen og lærerens møte med analysearbeidet. Disse tre kategoriene vil være med på å kunne besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene.

4.1 Lærernes holdninger til kartleggingsprøven

I dette underkapittelet skal vi legge frem våre funn om lærernes holdninger til den nye kartleggingsprøven. Dette kan vi knytte til å besvare forskningsspørsmålene våre om hva lærerne synes om den nye kartleggingsprøven og senere forsøke å forklare hvorfor de satt i verk de tiltakene de gjorde i etterkant. Vi har delt funnene inn i positive og negative holdninger til kartleggingsprøven, for å lettere kunne få frem kontrastene i meningene til lærerne.

4.1.1 Positive holdninger

De positive holdningene som kom frem om kartleggingsprøven omhandler i hovedsak motivasjonen til elevene, forberedelsesprosessen og adaptiviteten i prøven. Det vi la merke til i analysen av datasettet er at Frida i utgangspunktet belyser flere positive aspekter ved prøven, enn hva Mia og Sofie gjør.

Frida: «Egentlig Jeg synes den er bra, på en måte, det er veldig bra at den er på PC, og er digital, og at den er litt sånn adaptiv, og at den, ja, gir kjappe tilbakemeldinger til barna, eeh, for jeg tror det har litt for motivasjonen å si, på en måte, og den var veldig grei.»

Kartleggingsprøven i lesing for 3.trinn er adaptiv og digital, noe som har til hensikt å øke elevenes motivasjon (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Dette får Frida frem som et positivt aspekt ved prøven. Hun forteller videre:

*Frida: «....så kom det opp litt sånn «high five» innimellom, så det ble veldig sånn, noen satt liksom å «YEE» til skjermen *ler*, så jeg la merke til at det var veldig bra for mange... nå har jo jeg hatt den gamle tredjeklasse kartleggingsprøven før, den de hadde i andreklasse, de er jo bygd opp på samme måte de gamle, og fikk de jo prøven på en måte i ett sånt hefte sant, teksten og alt såå, eeh da kunne for eksempel svake elever bli veldig overveldet når de kunne se alt de måtte lese og svare på, mens det var veldig bra med denne prøven, for at det var på PC, og du fikk neste, du fikk sånn kjapp bekræftelse.»*

Her får informanten frem at hennes vurdering er at den digitale prøven er mer motiverende enn prøven som tidligere var på papir. Hun formidler at elevene kunne bli overveldet når de

så mengden med papir, men på den digitale prøven får de en kjapp bekreftelse på at du kan gå videre til neste oppgave.

I forkant av kartleggingsprøven la Utdanningsdirektoratet (2023) ut en eksempeloppgave som speilet innholdet til prøven, slik at lærere og 3.klassingene kunne forberede seg til prøvesituasjonen, også kalt øve-prøve. Denne eksempeloppgaven ligger åpen for alle å teste. Dette løfter Frida opp som et positivt aspekt:

Frida: «... og de har lagt ut slike øve-prøver. Da hadde vi øvd på stasjoner, slik at de kunne være kjent med bare sånn systemet da, så det syns jeg funket bra det, selve systemet.»

Det nevner også Mia og Sofie som positivt. De syns øve-prøven og forberedelsen til prøven var ganske enkel og grei, men uttrykker ikke en like stor entusiasme som Frida. Dette underbygger bi-intervjuer med sine observasjoner av kroppsspråk og toneleie. Frida var mer fremoverlent og smilende, mens Mia satt tyngre i stolen og hadde lavere toneleie, noe vi kunne kjenne igjen fra Sofies intervju også.

Som empirien tilsier, har den ene informantene belyst flere positive aspekter ved prøven, slik som motivasjon, adaptivitet og forberedelsesprosessen. Videre vil vi belyse de negative holdningene lærerne har, for å forsøke svare på forskningsspørsmålet om hva lærerne syns om den nye kartleggingsprøven.

4.1.2 Negative holdninger

De negative holdningene som kom frem i datasettet omhandler i hovedsak det mindre positive perspektivet med adaptiviteten til prøven.

Alle tre informantene nevner utfordringer med det tekniske rundt kartleggingsprøven. Mia nevner bruk av talefunksjon og autokorrektur under prøven.

*Mia: «ehm for eksempel så kunne vi se at autokorrektur ikke var slått av under prøven, og da blir det resultatet litt mindre interessant for oss, for da, om du sliter med å skrive ord for eksempel, også får du den hjelpen i autokorrekturen, så ehm.. så blir det ikke riktig resultat ... Autokorrekturen må av. Og også den talefunksjonen ... *ler*»*

Mia stiller seg kritisk til at disse funksjonene var mulig å benytte under prøven. Elevene til Mia brukte iPad for å gjennomføre prøven. De nevner også at dersom elevene klikket seg for fort frem i prøven, hadde de ikke mulighet til å gå tilbake i prøven og gjøre endringer.

Mia: «ehm.. det var litt irriterende, for om vi trykket litt for fort, så hoppet den over spørsmål, men så ville jeg gå tilbake, men jeg kunne ikke gjøre det sant, og det er en sånn negativ effekt av en digital prøve. Da er disse elevene veldig digitale og jobber mye med tekstskaping og slikt på iPaden, men akkurat der og da så var det litt sånn at noen, og det var en som sa at «jeg klikket meg bare videre, og da fikk jeg ikke vist det jeg kunne.»

Mia nevner videre at hun føler det er misvisende at elevene under øve-prøven kunne gå fritt frem og tilbake, men ikke under selve prøvesituasjonen. Elevene var vant med å kunne bevege seg fritt i prøven, og det er derfor naturlig at de tenker dette også skulle være mulig under selve prøvegjennomførelsen. Dette nevner også de to resterende informantene. Sofie nevner også en negativ situasjon der to av elevene i klassen ikke fikk logget seg inn med brukeren sin, og derfor måtte gjennomføre på et senere tidspunkt. Dette tilfellet møtte også Mia på, når hennes klasse skulle gjennomføre prøven. Flere kom seg ikke inn i systemet. Dette kan, med utgangspunkt i empirien, vise til at kartleggingsprøven og øve-prøven har et teknisk forbedringspotensial.

Utdanningsdirektoratet har nevnt at kartleggingsprøven skal ha en motiverende effekt ved hjelp av den blokk-adaptive programmeringen. Dette betyr at elevene fikk individuelt tilpassede læringsstier, ut fra hva de svarte i de innledende oppgavene. Vi stilte følgende oppfølgingsspørsmål i sammenheng med adaptivitet: «Brukte de svakere elevene lengre tid på gjennomføring av prøven, enn de som var sterke?»

Frida: «JA! For den, det er det som noen prøver er på tid og sånn, men det var ikke denne prøven, så da fikk du holde på så lenge du ville. Så om gjennomsnittet brukte en, jaa ..., 30-45 minutter kanskje, så var det jo sånn at, ehm ..., et par av de som brukte lengst tid var, en elev satt nesten i 2 timer.»

Dette underbygger Mia der hun kort, enkelt og bestemt sier at de som slet mest fikk flere oppgaver, og satt lengst:

Mia: «De som slet mest, fikk jo flest oppgaver. De satt lengst.»

Hun mener i tillegg at visualiseringen av antall oppgaver hadde en overveldende effekt på elevene. Bi-intervjuer la merke til Mias medlidenhet for disse elevene når hun pratet om dette. Det var tydelig at Mia kunne observere at elevene det gjaldt ble preget av situasjonen, gjennom nedtonet kroppsspråk og litt oppgitthet i stemmen. Disse observasjonene kan styrke ordene Mia bruker mens hun forklarer situasjonen (Coffey & Atkinson, 1996). Utdanningsdirektoratet (2022a) forklarer at alle elevene skal få likt antall oppgaver, uavhengig av hvilken læringssti eleven havner på. Det blir også anbefalt ca. 40 minutter til gjennomføring, men prøven har ikke tidsbegrensing. Det betyr at elevene må sitte så lenge det tar å gjennomføre prøven. De 40 minuttene er dermed kun en veiledning til hvor lang tid Utdanningsdirektoratet mener det skal ta å gjennomføre prøven. Mia nevner at dette hadde en negativ effekt:

Mia: «... men det var noen som satt veldig mye lengre enn andre, og det var kanskje litt sånn ... ehm ... ja de har helt godt av å arbeide, men noen ble nok litt mere sliten av det.»

Mia forteller at noen elever satt lengre enn andre, og det ble for mye for enkelte elever. Hun forteller videre at noen elever ble demotiverte, og mindre mestring til de svakeste elevene.

4.1.3 Funn av lærernes holdninger

I denne kategorien analyserte vi både de positive og negative holdningene til lærerne, vedrørende den nye kartleggingsprøven. I datamaterialet fant vi at Frida er tydelig mer positiv enn de to resterende informantene. Hun forteller både om positive elevopplevelser og positiv bruk av en digital prøve. Alle tre informantene viser en positiv holdning til Utdanningsdirektoratet (2022a) forberedelsesdokumenter og spesielt øve-prøven, selv om de også mener den har forbedringspotensial. De synes det var misvisende at elevene kunne bevege seg fritt under øve-prøven, men ikke under prøvegjennomførelsen.

De tre informantene er samstemte på tidsperspektivet til de svakere elevene. De synes det er kritikkverdig at de svakeste elevene satt lengre, og angivelig fikk flere oppgaver enn de sterke elevene. Empirien tilsier derfor at lærerne er kritiske til hensikten med adaptiviteten til prøven.

Mia og Frida er uenige i effekten av at elevene kunne se antall oppgaver underveis i prøven. Mia mener at tallet nederst på den digitale prøven stresset elevene, mens Frida mente denne digitale prøven var mer motiverende enn å motta en *papir-lefse* av oppgaver.

Informantene var i utgangspunktet positive til en digital prøve. De synes den var motiverende og meningsfull for elevene. Derimot la lærerne frem flere negative aspekter ved denne digitale prøven: slik som autokorrektur, talefunksjon, ingen mulighet for å gå tilbake i prøven og problematikk rundt innlogging. Mia oppsummerer sitt inntrykk av prøven slik:

Mia: «Helhetsinntrykket er at de må evaluere den seriøst, og at de må gjøre noen forandringer for at den skal kunne bli et nyttig verktøy for oss.»

4.2 Oppfølgingsgrensen

I dette underkapittelet skal vi ta for oss funnene som omhandler lærerens erfaringer med, og holdninger til, oppfølgingsgrensen. Utdanningsdirektoratet (2022a) beskriver at kartleggingsprøven i lesing er utarbeidet for å finne elevene som trenger ekstra oppfølging i leseopplæringen. For å oppnå dette er det utviklet en oppfølgingsgrense. Den er tett knyttet til prøvens innhold og måler dermed hver enkelt elev på bakgrunn av en faglig vurdering som gjøres av prøveutvikler. Stikkord for kategorien er: holdninger, elever overaskende under grenser, og gråsonen – elevene «går fri»

Oppfølgingsgrensen kom til nytte for én av informantene. Sofie beskriver hvordan hun kunne forutse at noen av elevene i klassen kom til å havne under oppfølgingsgrensen, men prøven fanget opp flere andre elever som havnet overaskende under grensen:

Sofie: «... vi har jo i utgangspunktet fire elever som skal ha spesialpedagogisk opplæring, mens her kom det da frem fire elever til, som ble tatt med, og som da havnet under denne grensen»

Samtidig som Sofie kunne se en nytteverdi med oppfølgingsgrensen, hadde informantene innvendinger til den. Da vi stilte spørsmål til informantene om oppfølgingsgrensen, var det et punkt alle sa seg enig i. Tematikken omhandler elevene som «går fri» i denne prøven, dvs. alle elevene som havnet over grensen. Frida beskriver hvordan hun savner informasjonen om de resterende elevene som gjennomførte prøven, noe både Sofie og Mia også nevner i sine intervjuer. Informantene føler de savner informasjon om hvilke elever som havnet rett over grensen, og hvordan de valgte å løse oppgavene under prøven. Lærerne mener at dette er verdifull informasjon de kan bruke, for å forbedre leseopplæringen til elevene.

Mia: «Og det er litt sånn mangelfullt at alle de som ligger rett over oppfølgingsgrensen går «fri» i denne prøven.»

Bi-intervjuer observerte et litt strengere toneleie og strammere ansiktsuttrykk, når vi begynte å stille spørsmål som omhandlet dette temaet. Noe som er viktig å poengtere om denne kartleggingsprøven er formålet prøven har. Formålet er som nevnt å fange opp elevene som trenger ekstra oppfølgingen i lesing, for å videre kunne ivareta §1-4 fra opplæringsloven om tidlig innsats (1998b). Slik som Utdanningsdirektoratet (2022b) har forklart i kapittel 2.2.1, består prøven av mange «enkle» oppgaver, som vil gi lite informasjon om elevene som gjør nesten, eller alt, rett på prøven. Dette er grunnen til at lærerne kun får prøveresultatene til elevene som havner under oppfølgningsgrensen. Utdanningsdirektoratet mener at informasjonen lærerne får for elevene over grensen vil være liten, siden elevene i utgangspunktet lett skal kunne klare oppgavene. Denne informasjonen er likevel noe informantene føler at de mangler. I intervjuet med Mia nevner hun at det finnes en *gråson* i denne prøven, der hun tar opp et scenario:

Mia: «... så havner den ene under oppfølgningsgrensen, men ikke den andre, så vet vi for at vi kjenner dem så godt at denne eleven er egentlig også i gråsonen, men det får vi ikke vite om noen plasser i dette systemet.»

Når Mia snakket om dette i sitt intervju, ble bi-intervjuer oppmerksom på at informanten satt mer fremoverlent og ble tydeligere i stemmen. Hun kjenner elevene sine godt, og egentlig er det en eller to elever til som kunne trengt ekstra oppfølging, men de havner heller i en slik gråson. Dette gråson-prinsippet var et aspekt som også Sofie trakk frem i sitt intervju:

Sofie: «Og det er jo litt da igjen litt av utfordringen med at man ikke får samlet resultat for hver og en av elevene i klassen, for det kan da også være at, la oss si jeg hadde to elever til, som kanskje burde hatt samme type lesetrening, men de klarte å havne akkurat over grensen, istedenfor under, men spranget imellom dem er kanskje ikke så stort.»

4.2.1 Funn om oppfølgningsgrensen

I denne kategorien skal vi presentere datamaterialet om lærernes holdninger og erfaringer rundt den nye oppfølgningsgrensen til kartleggingsprøven. Sofie var den eneste av informantene som hadde hatt et positivt møte med oppfølgningsgrensen. Hun nevnte at flere elever, utover de som allerede er knyttet til spesialpedagogisk opplæring, ble fanget opp i dette systemet.

Under intervjuene kom det tydelig frem at det var flere negative holdninger til det nye systemet. Informantene mener ikke at oppfølgningsgrensen er isolert negativ. Lærerne vurderer det slik at den gjerne kan fortsette å eksistere, så lenge de mottar resultatet til samtlige elever. Utsagn som «de som går fri» og «havner i en gråson» kom tydelig frem, og dette er noe som informantene mangler ved gjennomføringen og bruken av denne kartleggingsprøven.

Mia: «nei vi ble egentlig veldig overasket over at den nye tvisten om at du bare får vite om de eleven som lå under oppfølgningsgrensen ... det syns vi var mangelfullt og kritikkverdig.»

4.3 Lærerens møte med kartleggingsresultatet

Vi analyserte datasettet med utgangspunkt i å forsøke å finne ut hva lærerne gjorde med resultatet til elevene etter gjennomført obligatorisk kartleggingsprøve i lesing. Stikkord for denne kategorien er: slapp å gjøre jobben selv, kartlegging for alle og bekreftelse.

4.3.1 Slapp å gjøre jobben selv

Frida: «Det var egentlig veldig greit, eeh å få de direkte, at man slapp å gjøre jobben selv på en måte.»

Dette sitatet fra Frida viser en lettelse over å slippe å gjøre analysearbeidet selv.

Utdanningsdirektoratet gir lærerne tilgang til prøveresultatene direkte etter gjennomført prøve, ferdig analysert. Før måtte lærerne analysere prøveresultatene selv, gjerne ved hjelp av en lærerveiledning. Frida sier videre:

Frida: «Det var det som var veldig dårlig med denne prøven, i forhold til den forrige, for her var det nesten ingen informasjon.»

Hun opplevde at det var lite konkret veiledning og støtte til etterarbeidet. På Utdanningsdirektoratet (2022d) sine sider blir det forklart at støtten til arbeidet med kartleggingsresultatene ble publisert i midten av desember 2022, selv om resultatene kom oktober tidligere samme år. Frida og Sofie hadde ikke sett dette nye dokumentet som ble lagt ut, ettersom det ble publisert 2 måneder etter gjennomføring. Mia hadde sjekket dette opp før intervjusituasjonen, og informerte oss om at hun var fornøyd med dokumentet, men syns det

var lite hensiktsmessig å publisere det lenge etter prøven. Hun hadde ikke fått med seg dokumentet om det ikke hadde vært for at hun selv gikk inn for å sjekke før intervjuet.

Frida belyser videre det negative aspektet ved å ikke analysere prøveresultatene. Selv om hun var fornøyd med at hun slapp å gjøre jobben, har også dette sine mindre positive sider:

Frida: «... mens når man gjorde det selv tidligere, så fikk man jo veldig eierskap til det da, sånn å kunne kjenne igjen for eksempel «at ja han eller hun gjorde det», også om de som fikk alt riktig, så kunne jeg se hva de hadde gjort og hvordan de hadde tenkt eller, ja.»

Hun opplever å miste eierskapet til prøveresultatene, og mister muligheten til å analysere prøveresultatene til elevene over oppfølgingsgrensen. Frida er utdannet lærer, og har med dette skaffet seg evnen til å ta valg på bakgrunn av sitt profesjonelle skjønn. Hun forteller implisitt med dette sitatet at Utdanningsdirektoratet har fjernet hennes mulighet til å utøve profesjonelt skjønn for elevene over grensen.

Tematikken Frida trakk frem i intervjuet sitt, kom også frem hos Sofie:

Sofie: «... og det er jo slik du kan bruke resultatene da. Du kan gå inn i resultatene, og lese dem opp mot den kjennskapen du har til eleven, og ser om dette stemmer med dine oppfatninger, og kan da på en måte analysere prøveresultatene, hva er det som gjør at disse elevene som vi egentlig ikke anser som svake lesere har gjort, for å ha slike resultater? Det er synd at man mister denne muligheten til resten av elevene i klassen.»

Sofie viser til viktigheten av å kunne bruke sitt profesjonelle skjønn i analyseprosessen, der man skal trekke kjennskapet man har om sine elever til resultatene.

Mia: «Man kunne jo se at de alle hadde litt forskjellige oppgaver, og det kan jo virke litt sånn «oi!», for noen ... lærere som er litt mer sånn «controlfreak» så blir det litt sånn at: «oi han fikk den oppgaven, men så fikk hun det», men det må vi bare takle, og det er sikkert en mening med det.»

Mia forteller om en opplevelse av å miste kontroll over elevenes gjennomføring av prøven. Samtidig som hun uttrykker en negativ holdning til dette aspektet ved prøven, viser hun og en forståelse for og tillit til at Utdanningsdirektoratet har en mening bak dette.

Sofie trekker frem et annet perspektiv:

Sofie: «Så jeg synes jo at ved å gjøre det på denne måten, så får jeg jo det er jo litt sånn som jeg sa det innledningsvis, at jeg liker den, eller det analyseverktøyet jeg får på de elevene som havner under grensen.»

Hun forteller at hun er fornøyd med det analyseverktøyet hun fikk tilgang på for elevene som havnet under grensen, men formidler videre under intervjuet at hun skulle ønske hun fikk resultatet til alle elevene. Dette kom også frem under intervjuet til Frida og Mia. De formidler at de er fornøyde med analysen de fikk, de skulle bare ønske de fikk resultatene for alle elevene slik at de kunne se hva alle hadde svart, og dermed bruke sitt profesjonelle skjønn for å analysere resultatene.

4.3.2 Kartlegging for alle

Å gjennomføre en kartleggingsprøve er tidkrevende. Læreren må sette av tid til å gjennomgå rammeverk, tid til gjennomføring og samarbeid med forskjellige parter. Vi stilte spørsmål om informantene opplevde at kartleggingsverktøyet hjalp dem i deres undervisningspraksis:

Frida: «Ja, den har da på en måte hjulpet de enkelte elevene man fikk vite noe om da, med at man vet akkurat konkret hva det er som er vanskelig, men skulle ønske at den hjalp hele gruppen. Jeg føler at mange bare gjorde den for å, ja, få vite at de er innenfor nivået da, og det er greit det, men det hadde som sagt vært greit å vite om det var noe annet de skulle jobbet med etter det som klasse.»

I NOU 2023:1 (2023) blir det understreket at kartleggingsverktøyet skal ha en tidsbesparende effekt, siden lærerne sparer tid på analysearbeidet. Lærerne bruker fremdeles mye tid på prøven, forskjellen er at de nå får resultater for et fåtall elever, der de tidligere fikk et resultat for alle elevene.

Frida: «Det hadde vært interessant å kunne se for eksempel «er det noe der», for de hadde sikkert ikke alt rett alle sammen, det kunne jo vært morsomt å se om det er noe type feil her som vi burde øve på i denne klassen, eller hva er det som er gjengangeren?»

Videre utdyper Frida sitt perspektiv om å miste muligheten til å utøve profesjonelt skjønn, og til å se resultatene for hele klassen. Hun ønsker muligheten til å se resultatene til klassen for å se om det var noen utfordringer hele klassen kunne forbedre.

Frida: «Jeg tenker jo at det er formålet med kartlegging, det å bruke det til noe, og det er jo litt negativt også med tanke på de som også er over oppfølgingsgrensen, da fikk du på en måte ikke brukt det, jeg fikk jo vite at «dere kan lese ut ifra forventet», men det kunne ha blitt brukt til noe mer, det kunne blitt brukt til hele klassen, til akkurat dette.»

Empirien tilsier at det fremdeles er et savn blant samtlige av informantene å se resultatet til hele klassen. De vil kunne avgjøre selv hvem som trenger oppfølging og ikke.

Sofie informerer om at hun måtte bruke et annet kartleggingsverktøy i lesing som supplement til denne kartleggingsprøven, for å kunne få resultatene til alle og for å kvalitetssikre utviklingen til elevene.

Sofie: «Jeg har akkurat gått gjennom noen nye Karlsten tester sammen med klassen, som viser økning hos flere av elevene, både på leseforståelse og på lesehastighet.»

Det som derimot var felles for informantene var at de valgte å se på kartleggingsprøven som en bekreftelse på det de allerede har kartlagt ved bruk av dynamisk kartlegging i skolehverdagen. Som beskrevet i kapittel 2.1 kan dynamisk kartlegging være et mangfold av situasjoner. Den dynamiske kartleggingen foregår ofte i hverdagen, der lærerne kontinuerlig kartlegger progresjon til elevene i lesing. Dermed ble resultatene fra kartleggingsprøven brukt som en bekreftelse på informasjonen som lærerne allerede hadde innhentet fra dynamisk kartlegging i hverdagen.

4.3.3 Bekreftelse

Det siste perspektivet vi skal presentere er informantenes opplevelse av prøven som en bekreftelse på allerede kartlagte leseferdigheter.

På spørsmål om kartleggingsverktøyet har hjulpet dem i deres læringspraksis var svarene:

Frida: «Ja.. Det var jo egentlig ikke noe overraskelse, eller sånn, følte jeg, det var ting som man visste fra før av, og egentlig de som var kommet under oppfølgingsgrensen, er noen elever som er i en prosess med for eksempel PPT allerede.»

Sofie: «Ja, men det var da mere en bekreftelse på at «ok, det er faktisk slik som vi har tenkt, her må vi legge noe ekstra», i den tidlige innsats, for lesing.»

Mia: «Ja.. det fungerte jo som en bekreftelse på det vi allerede vet og det vi allerede jobber med kan du si. Så, det blir en slags «ja vi er på rett vei, og vi ser at denne prøven fanger opp det vi også har fanget opp.» Så det er en sånn god, grei følelse å få da.»

Det vi kan kjenne igjen er at resultatene blir brukt som en bekreftelse på det lærerne allerede visste fra før. Alle tre informantene bringer dette frem som et positivt aspekt ved prøven, de likte å få bekreftelse på at de vurderingene de har gjort i forkant av prøven er korrekte.

To av informantene tok opp ordtaket: *missed opportunity*, eller: en tapt mulighet. De vurderer det slik at kartleggingsprøven kunne bli brukt til mer enn kun en bekreftelse på allerede kartlagte leseferdigheter. Dette på bakgrunn av, som tidligere nevnt, at de ønsket resultatene til alle. De tok også opp tidsbruken. De synes det var litt “*irriterende*” å bruke mye tid på noe som kun ga dem en bekreftelse på det de allerede visste fra før.

4.3.4 Funn av lærernes møte med kartleggingsresultatet

Empirien belyser flere sider ved bruken av kartleggingsresultatet. En informant brukte en annen kartleggingsprøve som kvalitetssikring, mens de to andre informantene ikke endret mye i sin praksis. De fortsatte den praksisen de hadde før kartleggingsprøven, og anså verktøyet som en bekreftelse på det de allerede visste. Informantene la også til at kartleggingsverktøyet kunne bli brukt som en viktigere ressurs dersom Utdanningsdirektoratet hadde gjort noen endringer i prøven:

Hoved-intervjuer: «La oss si at du hadde fått resultatene for alle elevene, hadde kartleggingsprøven da vært en enda viktigere ressurs for deg? ... enn det den er nå?»

Mia: «Ja ... ja jeg tenker det, at det kunne den vært»

Empirien indikerer at informantene opplever at kartleggingsprøven ikke tjener sin hensikt, på bakgrunn av at resultatene ikke ble brukt aktivt, men kun som bekreftelse på allerede dynamisk kartlagte leseferdigheter. Mia never et eksempel på en lokal dynamisk kartlegging som skolen har utarbeidet og jobber aktivt med:

Mia: «... blant annet har vi noe som heter «lesekonferanse» og da er alle teamene på skolen vår inne hos ledelsen, også spesialpedagog, så har vi egentlig gradert alle elevene våre i tre nivåer da, så ser vi på hvem har blitt flyttet opp siden i fjor, og er det

*noen som står stagnert, er det noen som har noen ekstra ressurser i forhold til lesing?
... Og det er en sånn kvalitetssikring hos oss som vi har ...»*

Dette et tiltak de ansatte, sammen med ledelsen, jobber sammen om for å kvalitetssikre elevenes leseopplæring. Frida hadde også et tett samarbeid med ledelsen og de andre lærerne, der de utviklet en progresjonsplan til alle elevene på skolen.

Frida: «... og derfor har vi på en måte nå brukt mye av utviklingsarbeidet på å lage en felles lese- og skriveplan for hele skolen, som alle kan bruke til sin klasse, basert på forskning og den nye læreplanen.»

Frida nevner også hvordan hun fortsatte med allerede igangsatte tiltak etter gjennomført prøve. Hun hadde planlagt å sette i gang et lesekurs som skulle vare i 10 uker, for elevene hun visste trengte ekstra leseopplæring.

Frida: «... så var det egentlig så fortsatte vi med de tiltakene vi allerede hadde satt der ... så hadde vi snakket med ledelsen, og det som en del av den tidlige innsatsen da, så fikk de fortsette å gå på et 10 ukers lesekurs.»

Et tilnærmet likt tiltak var også igangsatt av Sofie, som hun gjennomførte sammen med sin klasse.

Sofie: «For de elevene som havnet under den oppfølgingsgrensen, var det allerede satt i gang ett 10 ukers lesekurs som vi da fortsatte med.»

Dette vil si at informantene gjennomførte et kurs for å forbedre elevenes leseopplæring, uavhengig av resultatene fra kartleggingsprøven. Disse tiltakene var allerede iverksatt med tanke på den dynamiske kartleggingen som skolene hadde satt i gang fra før. Det som derimot er et positivt aspekt, er at informantene viser en god holdning til den analysen de fikk fra Utdanningsdirektoratet. Den informasjonen de fikk for elevene under oppfølgingsgrensen er de tilfreds med.

Mia: «Ehm ... det var veldig lettvent, at det bare «ploppet» opp på skjermen - et resultat»

De syns også det var lettvent at de slapp å gjøre jobben selv, og at resultatene bare «ploppet» opp på skjermen rett etter gjennomført prøve. De sparte tid på selve gjennomførelsen av analyseprosessen, men som nevnt tidligere savnet de muligheten til å kunne se resultatene til alle elevene, og vurdere disse resultatene ved bruk av deres profesjonelle skjønn.

Det kan derfor konkluderes med at lærerne ikke brukte kartleggingsresultatene til å iverksette nye tiltak. Dette underbygges av Mia som sier:

Mia: «Ja, jeg tenker ikke at den planen ble laget ut fra de testresultatene, den har vært der hele tiden, for vi vet hvor de står, sånn at vi vet hva de skal øve på fra før.»

Lærerne hadde allerede tiltak for elevene under oppfølgingsgrensen. Bruken av resultatene blir derfor begrenset til å bli ansett som en bekreftelse på allerede kartlagte leseferdigheter. Informantene mener også at kartleggingsprøven kunne hatt større potensiale, og vært en viktigere ressurs, om Utdanningsdirektoratet ga de tilgang til alle resultatene.

5.0 Drøfting i lys av teori

I 2004 startet prosessen med å utvikle kvalitetsvurderingen for skolesektoren i Norge. Dette kvalitetsvurderingssystemet har som formål å avdekke elevenes nivå i fagene, for å videre kunne optimalisere elevenes læring (Deborah et al., 2013). NKVS er inndelt i ulike systemer, og et av disse leddene er kartleggingsprøven i lesing på 3.trinn. Utviklingen av kvalitetsvurderingen er kontinuerlig og vil aldri anses som ferdig utviklet. Prøven vil alltid trenge forbedringer for å kunne utvikle seg i tråd med samfunnet. Denne studien kan ses på som et ledd for å oppnå en ny og bedre kvalitetsvurdering, og til bruk under evalueringen av kartleggingsverktøyet til høsten 2023.

Informantene har gjennom tre intervju gitt oss tilgang til et datamateriale som omhandler bruken av kartleggingsresultatet, hvorfor lærerne setter i gang de tiltakene de gjør og hva de syns om den nye kartleggingsprøven i lesing på 3.trinn. Lærerne hadde i stor grad samsvarende erfaringer med den nye kartleggingsprøven. De opplevde at kartleggingsprøven kun fungerte som en bekreftelse, og i liten grad bidro med ny informasjon. Både positive og negative erfaringer påvirket deres holdning til prøven og etterarbeidet som følger med.

Innledningsvis vil vi starte drøftingen med å presentere informantenes læringssyn. Vi tror dette kan gi et viktig bakteppe for å danne en forståelse av hvorfor lærerne syns det de syns. Vi tror også det kan gi svar på hvilke tiltak de satte i verk i etterkant av kartleggingsprøven og hvorfor de satt i verk de tiltakene. Dette kan begrunnes med vårt konstruktivistisk-fortolkende paradigme. Vi forsøker å se informantenes læringssyn og fortolke datasettet fra deres perspektiv. Slik vi presenterte det i underkapittel 3.5 om utvelgelse av informanter, har lærerne et læringssyn som kan kobles til sosiokulturell og kognitiv teori. De forteller om å se

potensialet til alle i klassen. Lærerne mener alle elevene innehar noe positivt ved seg og de har et sterkt ønske om å se og støtte samtlige elever.

5.1 Hva syns lærerne om kartleggingsprøven?

Hovedfunn 1 er basert på forskningsspørsmålet om hva lærerne syns om kartleggingsprøven. Dette spørsmålet ble stilt for å finne lærernes begrunnelser for iverksatte tiltak. Informantenes holdning og erfaring med det nye kartleggingsverktøyet kan være med på å forklare tiltakene. Utdanningsdirektoratet publiserte i forkant av gjennomførelsen en øve-prøve. Dette er med hensikt om at elever, lærere, skoleeiere og foreldre kan forberede seg til gjennomføringsdagen. Prøveformatet er digitalt, og oppgavene skal være formulert mest mulig likt den originale prøven, bare i en kortere versjon. Siden kartleggingsprøven er ny, har ikke elevene vært innom et lignende prøve-format. Empirien tilsier at dette fungerte bra. Elevene fikk erfaring med hvordan en slik multimodal test-situasjon kan se ut, noe som burde hindret store komplikasjoner på gjennomføringsdagen. Realiteten var derimot at lærerne og elevene støtte på utfordringer. Empirien viser at under øve-prøven kunne elevene gå fritt frem og tilbake i prøven, noe de ikke kunne på gjennomføringsdagen. Når elevene allerede hadde gjennomført denne typen multimodal tekst, fikk de utviklet sin literacy-kompetanse gjennom øve-prøven. Blikstad-Balas og Foldvik (2017) forklarer at literacy er form for lese- og skriveferdighet. Literacy handler om å kunne navigere og gi mening til ulike typer tekster, slik som øve-prøven. Når elevene hadde skaffet seg en erfaring med denne typen tekst fra før, og disse erfaringene ikke samstemte med prøven på gjennomføringsdagen ble det utfordringer. Elevene kunne ikke gå fritt frem og tilbake, noe de var vant med fra øve-prøven. Dette gjorde at mange elever, ifølge informantene, ble frustrerte og flere måtte ta prøven på nytt.

På Utdanningsdirektoratet (2023) sine sider kan vi se under 1.trinns kartleggingsverktøy i lesing at lærere kan velge om elevene skal ta eksempeloppgaven hvor de kan gå frem og tilbake, eller kun fremover. På 3.trinns øve-prøve står det kun formulert: «eksempeloppgave 3.trinn». Det er dermed ikke laget et alternativ for 3.trinns elevene, og heller ikke spesifisert at det er mulighet for å gå både frem og tilbake. Det kan derfor konkluderes med at informantene var tilfredse med eksempeloppgavens eksistens og innhold, men skulle ønske at det var spesifisert at det er en vesentlig forskjell mellom øve-prøven og den reelle kartleggingsprøven i lesing.

Andre funn i prosjektet omhandler adaptivitet. Adaptiviteten i prøven hadde som nevnt i kapittel 2.2.1, hensikt å skape en mer motiverende kartleggingsprøve (Lesesenteret, 2022a). Ofte kan det være de svake elevene som syns statiske kartleggingsprøver i lesing kan være demotiverende å gjennomføre (Arnesen & Meek-Hansen, 2011). Fagpersonene som utarbeidet den nye kartleggingsprøven i lesing, satt dermed motivasjonen til elevene som en høy prioritet. Målet var å gi elevene en indre motivasjon til å gjennomføre prøven. Dette samsvarer med Brophy (2013) sin forklaring om motivasjon i kapittel 2.2.1. Uavhengig av hvilket nivå elevene er på i lesing, skulle prøven føre til en mestringsopplevelse.

Informantene syns i utgangspunktet at en digital prøve er motiverende. Elevene ble motiverte gjennom den digitale multimodale teksten, som for eksempel med oppgaven der elevene skulle lage en ønskeliste med ord, i stedet for å ha en vanlig staveprøve. Noe som derimot ikke skapte motivasjon, og dermed ikke møtte sin hensikt, var adaptiviteten i prøven. Dette kom frem i empirien. Lærerne observerte elever som ikke opplevde mestring og motivasjon under gjennomførelsen av prøven. Begrunnelsen til informantene rundt hvorfor adaptiviteten i prøven ikke møtte sin hensikt om motivasjon, var for at de svakeste elevene fikk flere oppgaver, noe som resulterte i en lang statisk prøve. Adaptiviteten i prøven skulle sende elevene ut på ulike læringsstier, noe som resulterte i at to av informantene hadde elever som satt i opptil 2 timer.

Som tidligere nevnt sier Utdanningsdirektoratet (2022a) at uavhengig av hvilken læringssti elevene får, skal de gjennomføre like mange oppgaver. Vi tenker dermed at utfordringen til prøven kan ligge i at det ikke lengre er en tidsbegrensing, og ikke i adaptiviteten. Lærerne informerte om at de ikke hadde kontroll på oppgavene elevene fikk. Det vil derfor være vanskelig å vite det nøyaktige antall oppgaver elevene gjennomførte. Før fikk alle elevene en gitt tidsramme til å fullføre prøven, men nå hadde de ubegrenset tid. Det kan dermed vise til at de svake elevene ble mer synlig nå, siden de brukte lengre tid på gjennomføringen. Dette kan være med på å motvirke hensikten om mestring og motivasjon.

Haugen (2017) nevner at elevenes konsentrasjonsevne er begrenset på barnetrinnet. Elevene har i utgangspunktet ikke biologiske forutsetninger for å klare å konsentrere seg i 2 timer, noe som kan ha negativ effekt på kartleggingsresultatet. Når elevene i tillegg observerer at flere andre er ferdige før dem, kan de havne i en stresset situasjon, noe som også kan gi et negativt utslag på resultatene og selvbildet. Det er derfor viktig at lærerne bruker sitt profesjonelle skjønn i møte med kartleggingsresultatene, og dermed ser disse faktorene opp mot resultatet de fikk. Som Throndsen og Alseth (2012) forklarte i kapittel 2.2.1, er det viktig at lærerne får

bruke sitt profesjonelle skjønn i slike situasjoner. Det er lærerne som kjenner elevene sine best. Vi tror at når informantene observerer en frustrert elev, og ikke har mulighet til å støtte eleven i gjennomføringen, ettersom dette er en statisk prøve, kan dette påvirke lærernes helhetsinntrykk av kartleggingsprøven. Når en lærer opplever at prøven har en negativ påvirkning på elevene, vil dette kunne skape en dårlig holdning til verktøyet, og kan dermed ha påvirkning på hva informantene velger å gjøre med kartleggingsresultatene i ettertid. Informantene har et læringssyn som underbygger dette, de setter elevenes glede og mestring høyt.

Ifølge studiens resultater hadde det digitale aspektet til prøven en motiverende effekt på elevene. Prøven tester elevenes nivå i kategoriene ordlesing, vokabular, staving og lesing av tekst. Disse elementene er valgt ut for at de forteller mer om senere leseferdigheter enn andre områder (Utdanningsdirektoratet, 2022c). Kategorien staving henger tett sammen med lesing. Forskning viser at elevene som skriver seg til lesing utvikler et høyere nivå i leseferdighetene (Trageton, 2009). I denne kategorien fikk elevene oppgaver som kunne relateres til hverdagen, kjent som meningsfull skriving. Meningsfull skriving defineres som å skrive ut fra et tydelig formål, slik at elevene opplever skrivingen som relevant og meningsfull (Skrivesenteret, 2021). Å oppleve at oppgavene har et formål kan ha en motiverende effekt på elevene.

Elevene fikk oppgaver som inneholdt digitale bilder og lyd støtte, noe de ikke fikk på den tidligere kartleggingsprøven, som ble gjennomført på papir. Frida dro frem spesifikt en situasjon hvor elevene fikk en «highfive» der hun kunne observere at elevene ble motiverte. Vi tror Frida tok opp denne spesifikke situasjonen på bakgrunn av hennes læringssyn. Hun syns elevenes opplevelse og entusiasme er sentralt, og når elevene blir positivt påvirket av disse digitale bildene, kan dette videre påvirke hva hun syns om kartleggingsprøven.

Digitale bilder og lyd støtte er en form for konkretisering. Konkretiseringen kan hjelpe elevene til å gi mening til oppgavene, og eventuelt avdekke misforståelser. Eksempelvis, om elevene leser om en svane, men tror teksten omhandler en hane, kan bildekonkretiseringen fra prøven være med på å hjelpe eleven med å avdekke misforståelsen. Dette er et positivt aspekt på en motiverende digital prøve, der elevene kan bruke det multimodale aspektet i teksten, for å forstå innholdet. En annen form for konkretisering er den visuelle mengden med oppgaver som elevene ser når de gjennomfører prøven. På denne digitale prøven kan elevene se nede i hjørnet på skjermen hvilken oppgave de er på, og hvor mange oppgaver som gjenstår.

Empirien viser at Frida opplevde at den digitale prøvens visuelle oppgavevisning var mer motiverende enn når prøven var på papir. Hun forklarte at tidligere når elevene fikk utdelt en «lefse» med ark, kunne de virke mer motløse til å gjennomføre prøven, mens på den digitale versjonen fikk elevene en kjappere bekreftelse på at de skulle starte på neste oppgave. På den andre siden var Mia mer negativ til oppgavevisningen på den digitale prøven. Hun mente at tallet nede på skjermen gjorde elevene stresset. Informantene var dermed uenige i visualiseringen av mengden oppgaver som skulle gjennomføres.

Å gjennomføre en digital prøve stiller krav til digitale verktøy. Empirien viser en kontrast i tilgang på utstyr. To av informantene gjennomførte prøven på PC, mens en informant gjennomførte ved bruk av iPad. Mia, som gjennomførte på iPad, påpekte et negativt aspekt ved gjennomføring av prøven ved bruk av dette digitale verktøyet. Hun opplevde at elevene brukte talefunksjon og autokorrektur i gjennomførelsen av prøven, noe som vil gi utslag på resultatene. Informanten synes det var kritikkverdigg at Utdanningsdirektoratet ikke hadde gitt veiledning om å skru av disse funksjonene i forkant av gjennomføringen. Etter undersøkelse på Utdanningsdirektoratet (2022a) sine sider, under «utstyr til prøven», kunne vi se at de hadde gitt en anbefaling om å skru av stavekontroll, men ettersom siden ble sist endret i mars 2023 er det usikkerhet rundt hvorvidt informanten hadde tilgang på denne veiledningen i forkant av prøven.

Et annet negativt aspekt ved en digital kartleggingsprøve er problematikken to av informantene møtte på under innloggingen. De hadde flere elever som ikke fikk fullført på gjennomføringen, noe som resulterte i at de måtte fullføre på et annet tidspunkt. De informerte også om at de synes det var utfordrende å finne ut hvordan de skulle løse problemet de møtte på. Dette kan påvirke lærerens helhetsinntrykk av prøven i en negativ forstand.

Oppfølgingsgrensen har også tidligere vært en del av kartleggingsverktøyet i lesing. Før ble grensen satt manuelt av lærerne, ved hjelp av et poengsystem. Lærerne gjorde denne vurderingsprosessen selv, og beregnet ut ca. 20% av de svakeste resultatene, noe som blir beskrevet av Throndsen og Alseth (2012) i kapittel 2.2.1. Denne vurderingsprosessen er nå erstattet med en digital programmering, som regner ut resultatet uten lærerens involvering. Med grunnlag i empirien synes de tre lærerne at dette gikk kjapt og enkelt, og likte at resultatene ble tilgjengelig samme dag som gjennomføring. De var også tilfreds med informasjonen de fikk på elevene under oppfølgingsgrensen. Informasjonen var oversiktlig og inndelt i de 4 kategoriene som kartleggingsprøven målte. Det var derfor enkelt å se hva de

forskjellige elevene under grensen hadde utfordringer med. Det lærerne derimot var kritiske til var den manglende involveringen i vurderingsprosessen. Mia opplevde å miste kontroll over resultatet, og Frida nevnte at hun ikke hadde eierskap til vurderingen og vurderingsprosessen. De syns derfor at vurderingsprosessen gikk kjapt og enkelt, men skulle ønske at de var mer involvert og hadde en større kontroll over analysearbeidet.

Informantene uttrykker en negativ holdning til adaptiviteten, noe som kan ses i sammenheng med at de opplevde å miste kontroll over elevenes gjennomføring av prøven. Hadde lærerne fått tilgang til å se alle elevenes læringssti, kan det hende informantenes holdning til adaptiviteten ville vært mer positiv. Vi tror også at informantenes negative holdning kan stamme fra tidsbruk, og angivelig flere oppgaver til de svakeste elevene.

Datamaterialet viser at alle tre informantene syns forberedelsesmaterialet til prøven er god, men den har forbedringspotensial. Blant annet burde det vært presisert ulikhetene mellom øve-prøven, hvor elevene fritt kunne gå mellom oppgaver, og kartleggingsprøven hvor elevene ikke kunne gå frem og tilbake. Mia trekker også frem viktigheten av å i ytterlige grad gi veiledning om å skru av stavekontroll og talefunksjon, spesielt for bruk av iPad. Dette tror vi kunne vært med på å forebygge slike situasjoner som oppsto i klasserommet til Mia. Når elevene bruker talefunksjon og autokorrektur vil ikke resultatet deres bli valid lengre, ettersom prøven ikke er skapt med tanke på å bruke disse hjelpemidlene.

Informantene har en positiv erfaring med resultatgivingen til elevene som havnet under oppfølgingsgrensen. De syns resultatvisningen var oversiktlig og lett å navigere seg frem i. Datamaterialet viser at informantene syns informasjonen de fikk tilgang på var god. De likte også godt at resultatet ble tilgjengelig samme dag som gjennomførelsen. Det positive med å motta et ferdig analysert resultat er at lærerne sparer tid på en ellers tidkrevende prosess. Dette skaper mer tid til annet viktig arbeid, slik som å følge opp resultatene og iverksette tiltak for elevene under oppfølgingsgrensen. Det kan dermed videre være med på å styrke elevenes læring.

Det kan derfor konkluderes med at lærerne syns at prøven trenger forbedring, men har også elementer som lærerne er fornøyde med.

5.2 Hva gjør lærerne etter gjennomført kartleggingsprøve?

Lærerne hadde klare tanker om hva de gjorde etter gjennomført kartleggingsprøve. Funn i studien viste at lærerne allerede kunne forutse hvilke elever som havnet under oppfølgingsgrensen, og kartleggingsprøven ble dermed brukt som en slags bekreftelse på allerede dynamisk kartlagte leseferdigheter. Som Michaelsen (2018) forklarte i underkapittel 2.1, foregår den dynamiske kartleggingen til enhver tid, og skjer i flere forskjellige læringsituasjoner. Tiltakene var allerede iverksatt før kartleggingsprøven, og det ble derfor ikke iverksatt nye tiltak etter gjennomføring. Informantene sier at de er fornøyde med å motta bekreftelse, men mener at prøven kunne gitt mer nyttig informasjon om de mottok resultatet til samtlige elever. Dette behovet underbygges av at lærerne bruker verdifull tid på å sette seg inn i, og gjennomføre, en slik prøve.

Mia forklarer at hun fortsatte planen som allerede var iverksatt for elevene under oppfølgingsgrensen. Frida og Sofie fortsatte med sine allerede igangsatte lesekurs på 10 uker. Sofie avdekket fire ekstra elever etter gjennomført prøve, og disse elevene ble tatt med som en del av lesekurset. Det var denne informanten som ikke var til stede under gjennomføringsdagen, og vi er derfor usikre på hvorfor disse fire elevene havnet under oppfølgingsgrensen. Datamaterialet avdekker også at den samme informanten brukte en annen statisk kartleggingsprøve som kvalitetssikring, for å sikre å imøtekomme §1-3 om tilpasset opplæring (1998b). Hun ønsket informasjon om alle elevenes resultat, og gjennomførte derfor Carlsten lesetest i etterkant av Utdanningsdirektoratets kartleggingsprøve.

Empirien viser at det kan konkluderes med at lærerne iverksetter ingen nye tiltak etter gjennomført kartleggingsprøve. De fortsatte tiltakene de hadde på elevene under oppfølgingsgrensen ettersom prøven ikke ga dem ny informasjon. De anså kartleggingsprøven som en bekreftelse på allerede kartlagte leseferdigheter, men la også til at kartleggingsverktøyet kunne blitt en viktigere ressurs dersom Utdanningsdirektoratet hadde gitt de tilgang til alle elevenes resultat.

5.3 Hvorfor setter lærerne i verk de tiltakene de gjør?

I dette underkapittelet skal vi diskutere funn rundt forskningsspørsmålet om hvorfor lærerne setter i verk de tiltakene de gjør i etterkant av kartleggingsprøven. Begrunnelsene til lærerne kan være med på å forklare hvorfor tiltakene ble som de ble. Tematikken som blir tatt opp for

å besvare forskningsspørsmålet er: profesjonelt læringsfellesskap, dynamisk kartlegging, tillit og gråsone-prinsippet.

Lærerne iverksatte ingen nye tiltak i etterkant av prøven. En forklaring på dette kan ligge i det profesjonelle læringsfellesskapet i skolene lærerne er ansatte i. Profesjonelle læringsfellesskap er et begrep som har fått større fokus de siste årene. Det defineres som en yrkesgruppe som møtes jevnlig for å utvikle kunnskap, med mål om å forbedre egen praksis (Irgens, 2021). Dette var noe vi kjente igjen i to av informantenes utsagn. Mia møtte sitt kollegium, med støtte fra skoleleder, jevnlig i det de kalte *lesekonferanse*. Der kartla kollegiet alle elevene i lesing sammen. På Frida sin skole hadde kollegiet laget en detaljert progresjonsplan i lesing over hvilken lesekompetanse elevene skulle mestre i løpet av de forskjellige klassetrinnene. Disse skolene jobbet systematisk med å sikre elevene en god leseopplæring, noe som samsvarer med Roald (2012) sin forklaring rundt viktighet av å kollektivt arbeide med elevresultater i en skole, som blir forklart i underkapittel 2.3. Dette kan forklare hvorfor lærerne allerede visste hvem som havnet under oppfølgingsgrensen før gjennomføringen av kartleggingsprøven. På den andre siden informerte Sofie om en skole hvor hun sto mer alene, uten aktiv dynamisk kartlegging sammen med skoleleder. Det var denne skolen som oppdaget 4 ekstra elever som de ikke hadde tiltak for fra før. Dette kan være med på å begrunne viktigheten av en aktiv skoleleder under arbeid med kartlegging av elevenes leseferdigheter.

Et annet funn i empirien som kan begrunne hvorfor det ikke ble iverksatt nye tiltak, er oppfølgingsgrensen funksjon. Nytt fra 2022 er at lærerne ikke får vite resultatet til elevene over oppfølgingsgrensen. Empirien viser at lærerne ble overasket over den nye funksjonen til oppfølgingsgrensen, og ble dermed sjokkerte da de åpnet resultatvisningen og de kun fikk se resultatet til et fåtall elever. Dette er i kontrast til lærernes læringssyn om å ivareta og se alle elever. Dette kan gjøre behovet for å stille seg kritisk til oppfølgingsgrensen større. Lærerne informerte flere ganger gjennom intervjuet at de skulle ønske de fikk vite resultatet til samtlige elever. I utgangspunktet var de ikke kritiske til at grensen eksisterte. Informantene var godt vant til oppfølgingsgrensen og dens formål, men ikke vant til at dette ekskluderte alle over grensen.

I studiens underkapittel 2.3 nevnte vi at Kunnskapsdepartementet (2023) ga ut en delrapport i januar i år, der de skrev om svakheter og styrker ved kvalitetsvurderingssystemet i skolen i dag. Delrapporten tar opp ulike faktorer, og vi skal drøfte en av dem. Utvalget nevner lærernes behov for å fortolke elevenes resultat, og se dem i en sammenheng. De skriver videre

at dette behovet er større enn behovet for mer data. I korte trekk betyr dette at Kunnskapsdepartementet mener at lærerens behov for å tolke resultat, er større enn behovet for å ha flere resultater tilgjengelig. Dette strider med vår empiri som sier det motsatte. Lærerne vil gjerne ha resultatet til alle, og dette er viktig å poengtere til utvalget som skal gi sine forslag til endring av kvalitetsvurderingssystemet til høsten senere i år.

Kunnskapsdepartementet (2023) har formulert viktigheten av at lærere mottar tillit. Informantene var innforstått med at formålet til prøven var å fange opp elevene under grensen, og dermed bidra til å ivareta opplæringsloven §1-4 (1998b) om tidlig innsats. Empirien viser derimot at lærerne ikke likte at elevene over grensen ble ekskludert fra resultatvisningen, og føler de blir tvunget til å kun se et fåtall elever. De ser verdien av å få god informasjon om de under grensen, men ønsker også denne informasjonen til samtlige. Dette kan vi kjenne igjen i informantenes læringssyn. At de ikke fikk vite resultatet til alle gjorde at mye god informasjon gikk tapt. Lærerne stilte spørsmålet om hvor kunnskapsdepartementets tillit til at lærere bruker resultatet hensiktsmessig er, slik som de sier: «*resultatene ligger jo der, hvorfor får vi de ikke?*».

Mia introduserte oss for gråsone-prinsippet. Dette prinsippet går ut på at prøven i utgangspunktet kunne fanget opp flere elever som trengte ekstra oppfølging i lesing, men på bakgrunn av tilfeldigheter havner rett over grensen. Hun synes det var kritikkverdig at disse elevene blir vurdert som like godkjent som de sterkeste elevene. Elevene som befinner seg i denne gråsonen mottar ikke lærerne noen informasjon om. Dette underbygger at lærerne har mistet mye av sitt profesjonelle skjønn i kartleggingsprøven. Mia skulle ønsket at hun selv fikk muligheten til å vurdere hvem som havnet over og under grensen, slik som hun kunne før ved bruk av sitt profesjonelle skjønn. Dette prinsippet blir nevnt i kapittel 2.2.1 av Throndsen og Alseth (2012). De beskriver hvor viktig det var at lærerne brukte sitt profesjonelle skjønn, under analyseringen av elevresultatene på den forrige kartleggingsprøven, som ble gjennomført på papir. Der måtte lærerne, som kjente elevene sine best, vurdere om en elev rett over oppfølgingsgrensen kunne hatt nytte av en mer særskilt leseopplæring, sammen med de andre elevene som havnet under grensen. Lærernes profesjonelle skjønn forsvinner, for elevene over oppfølgingsgrensen, i dagens resultatvisning. De to andre informantene nevnte også dette prinsippet på en mer implisitt måte. De synes, i likhet med Mia, at det var kritikkverdig å miste muligheten til å vurdere elevene rett over oppfølgingsgrensen. Informantene beskrev denne situasjonen som at noen av elevene *går fri* i denne prøven.

Alle tre informantene forteller om at det hadde vært interessant å få muligheten til å se om det er elementer med leseopplæringen klassen som helhet trenger å øve mer på. Når elevene over grensen er ekskludert fra resultatvisningen får ikke lærerne mulighet til å bruke sitt profesjonelle skjønn til å vurdere om det er noe klassen som helhet scorer lavt på. Dette er et viktig aspekt i møte med oppfølgingsgrensens funksjon.

Et viktig perspektiv i møte med gråsone-prinsippet er progresjonsaspektet. I 1.klasse kan elevene gjennomføre en frivillig kartleggingsprøve i lesing. Etter denne prøven mottar lærerne bare resultatet til elevene under oppfølgingsgrensen, samme som på 3.klasseprøven. Når 1.klasseelevene kommer opp til 3.trinn er det naturlig å kunne bruke disse kartleggingsresultatene til å vurdere om elevene har oppnådd forventet progresjon i lesing. Spesielt på elevene som havnet under oppfølgingsgrensen på kartleggingsprøven i 1.klasse. Dette samsvarer med Nordahl et al. (2016) sin forklaring i kapittel 2.2.1, der han forklarer at læringspotensialet til elevene realiseres best når fokuset rettes mot fremgangen og det elevene tidligere har lært. Ettersom læreren ikke får vite om resultatet til elevene over grensen verken på 1.- eller 3.trinn, mister læreren muligheten til å vurdere om eleven har nådd forventet progresjon i lesing. Det er en mulighet for at gråsone-elevene havner rett over godkjent resultat, og lærerne mister derfor sjansen til å vurdere om eleven burde fått rettighet til opplæringslovens §1-4 om tidlig innsats (1998b).

Et annet funn i empirien var at lærerne tok opp problematikk rundt lærerveiledningen. De savnet en god veiledning på konkrete tiltak de kunne ta i etterkant av prøven. To av informantene hadde et savn til den gamle versjonen, på bakgrunn av didaktiske metoder for å hjelpe læreren til en bedre undervisningspraksis, og dermed støtte elevene mot en bedre lesing. Det de derimot fikk nå var det de beskrev som lite konkrete case-oppgaver, som de ikke syns hjalp. De satte spørsmålsteget med hvorfor Utdanningsdirektoratet hadde fjernet den typiske lærerveiledningen. Men slik som tidligere nevnt, fant Mia en ny lærerveiledning som angivelig skal ha kommet ut i desember, to måneder etter gjennomført prøve. Det kan diskuteres om Frida og Sofie hadde vært mer fornøyd med lærerveiledningen om de hadde visst om dette nye dokumentet som angivelig ble publisert i desember. Dette kan være med på å begrunne hvorfor det ikke ble iverksatt nye tiltak når lærerne ikke hadde den typiske konkrete veiledningen til hvilke nye tiltak lærerne kunne gjøre i klasserommet.

Datamaterialet viser at grunnen til at lærerne ikke iverksatte nye tiltak kan ligge i flere faktorer med den nye kartleggingsprøven. Den første faktoren kan være at det profesjonelle

læringsfellesskapet i to av skolene sto sterkt, og at de derfor allerede visste om elevene som trengte oppfølging ved bruk av dynamisk kartlegging. Derfor hadde ikke den statiske kartleggingsprøven stor verdi i disse klasserommene. Men den hadde en større verdi i Sofies klasserom ettersom prøven identifiserte 4 ekstra elever, og grunnen kan ligge i at denne skolen ikke hadde like stort fokus på kollektivt samarbeid.

Når lærerne kun fikk tilgang på resultatet til et fåtall elever, som de allerede hadde tiltak for, er det naturlig å tenke at prøven kunne hatt større verdi dersom de fikk tilgang på samtlige elevers resultat. Da kunne lærerne ha sett på flere elementer ved elevenes leseopplæring, slik som progresjon og nivå. Lærerne kunne også sett på om det var faktorer ved lesing klassen som helhet burde jobbe med. Usikkerheten rundt gråsone-prinsippet kunne forsvunnet, og lærerne hadde fått muligheten til å bruke sitt profesjonelle skjønn i møte med analyseprosessen. Lærerne kunne også kjent på en større tillit fra Utdanningsdirektoratet til og ivareta elevene under oppfølgingsgrensen, selv om de får resultatet til alle.

Det kan derfor konkluderes med at lærerne ikke iverksatte nye tiltak på bakgrunn av at de allerede hadde tiltak. Kartleggingsprøven kunne gitt dem mer verdifull informasjon dersom lærerne mottok resultatet til alle elevene. Lærerne synes derfor at kartleggingsprøven ikke strekker til.

5.5 Kritisk drøfting over eget arbeid

Det er viktig å poengtere at det er informantenes *opplevelse* som har vært grunnmuren til datamateriale i denne forskningen. Det har under to anledninger kommet frem at informantene forteller om noe, også viser Utdanningdirektoratets sider noe annet. Slik som tilgjengelig lærerveiledning og opplevelsen av antall oppgaver i kartleggingsprøven. På Utdanningsdirektoratet (2022a) sider er kun datoen tilgjengelig på når siden ble sist endret, og ikke når siden ble publisert. Hadde vi fått informasjon om når siden ble publisert, ville det vært lettere å avgjøre hvorfor informantene og Utdanningdirektoratets sider ikke er samstemte.

En siste faktor vi vil drøfte er graden av følelsesmessig involvering i oppgaven. Informantene hadde sterke meninger om kartleggingsprøven, noe som kan være med på å påvirke datamaterialet inn mot deres personlige forhold til prøven. Det var utfordrende å prøve å forholde seg objektiv under intervjusituasjonen og analyseprosessen, ettersom dette er et

engasjerende tema. Vi var bevisste på denne fallgruven, og opplever vi har gjort vårt beste for å forholde oss så objektiv som mulig til temaet.

6.0 Oppsummering

Formålet med denne studien har vært å undersøke hva lærerne gjør med kartleggingsresultatet etter gjennomført obligatorisk kartleggingsprøve i lesing på 3.trinn. Vi har stilt spørsmål om hvorfor de iverksetter de tiltakene de gjorde, og hva de syns om prøven.

Først i avslutningen vil vi oppsummere funnene som ble avdekket i studien. Avslutningsvis vil vi presentere mulige retninger for fremtidig forskning vedrørende det nye kartleggingsverktøyet.

Første funn er:

Lærerne syns prøven har forbedringspotensial.

Lærerne innehar noen positive holdninger til kartleggingsprøven, men syns prøven har forbedringspotensial på noen punkter. De var positive til å få resultatet med en gang, og de likte analysen de fikk tilgang på. Informantene var også positiv til at Utdanningsdirektoratet har utarbeidet en øve-prøve. Punkter som har forbedringspotensial er forberedelsesmaterialet, digitale aspektet, adaptivitet, tidsramme, oppfølgingsgrense og lærerveiledning.

Andre funn er:

Lærerne iverksetter ingen nye tiltak etter gjennomført kartleggingsprøve.

Forskningen avdekker at lærerne anså resultatene fra kartleggingsprøven som en bekreftelse på allerede dynamisk kartlagte leseferdigheter. Informantene var fornøyd med å motta bekreftelse, men vurderer det slik at prøven kunne hatt større nytte for utvikling av deres undervisningspraksis, om de mottok resultatene til samtlige elever.

Tredje og siste funn:

Lærerne setter ikke i verk nye tiltak på bakgrunn av at prøven ikke strekker til.

Datamaterialet viser at lærerne ikke syns kartleggingsprøven strekker til. Det er tydelig at informantene mener prøven kunne ha hatt en større nytteverdi for dem, dersom de fikk resultatene til alle. En grunn til at de allerede hadde identifisert elevene under oppfølgingsgrensen er det strukturerte arbeidet to av skolene hadde med elevenes

leseopplæring. Det kan derfor konkluderes med at det ikke ble igangsatt nye tiltak, ettersom de allerede hadde tiltak for elevene det gjaldt. Det kan diskuteres om flere elever hadde trengt intensiv leseopplæring, men ikke blir identifisert på bakgrunn av gråsone-prinsippet.

Vi vil oppsummere kartleggingsprøven slik som Mia sa: *en tapt mulighet*. Kartleggingsprøven består av flere momenter lærerne er tilfreds med. Informantene forteller at verktøyet har potensial til å bli en nyttig ressurs for dem, dersom prøveutviklerne gjør endringer i prøven. Empirien indikerer om lærerne hadde mottatt resultatet til samtlige elever, kunne kartleggingsverktøyet nådd sitt fulle potensial. Vi tror også det vil være hensiktsmessig å presisere forskjellen mellom øve-prøven og kartleggingsprøven, slik at neste års 3.klasselærere ikke går i samme felle.

Slik som nevnt er kvalitetsvurderingen i Norge stadig i utvikling og forbedring. Denne masteren kan ses på som et bidrag til å gi fagutvalget et litt bedre blikk på hva lærere syns om kartleggingsverktøyet, og hvorfor.

Kartleggingsverktøyet trenger videre og mer omfattende forskning for å kunne gi noen konklusjoner. Dette kan anses som starten på et større prosjekt.

6.1 Videre forskning

Etttersom prøven er ny fra i år er det fremdeles mye å forske på rundt det nye kartleggingsverktøyet i lesing for 3.trinn. Det er flere faktorer ved prøven som er interessant. Vi har forsket på lærerperspektivet ved prøven, men tror det vil være like hensiktsmessig å fokusere på elevenes opplevelse av prøven. Vi har i denne forskningen fått presentert noen elevopplevelser, men ettersom prøveutviklerne begrunner mye av de faglige valgene i elevenes motivasjon og mestring, hadde det vært interessant å se om prøven når sin hensikt på dette området. Dette kan gjøres ved å for eksempel undersøke oppgavetyperne, strukturen, visualiseringen av oppgavemengde osv.

Det hadde også vært interessant å sett på kartleggingsverktøyet gjennom kvantitativ forskning. I hvilken skala fungerer kartleggingsverktøyet for en bredde og mengde av lærere? Hva syns flertallet? Vi tror dette ville vært med på å få frem hva et mangfold av lærere mener og syns. Dette perspektivet er også viktig under evalueringen av prøven til høsten.

En annen faktor som hadde vært interessant å forske mer på er hvilken effekt tidsrammen har på elevenes resultat. Slik som vi har sett satt noen elever i 2 timer med prøven. Det hadde vært interessant å se nærmere på om tidsrammen ville vært med på å endre resultatet.

Det siste forslaget til forskning vi vil ta opp er digital vs. papir. Hva er elevenes opplevelse av prøvesituasjonen nå som den er digital, kontra før når den skulle gjennomføres på papir? Har det digitale aspektet innvirkning på elevenes resultat?

Litteraturliste

- Arnesen, A. & Meek-Hansen, W. (2011). En integrert skoleomfattende tiltaksmodell for å fremme god leseutvikling og sosiale ferdigheter. *Spesialpedagogikk*, 8, 4-14.
- Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet : observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Blikstad-Balas, M. & Foldvik, M. C. (2017). Kritisk literacy i norskfaget-hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett? *Norsklæreren*, (4), 28-39.
- Bridges, D. (1999). Educational research: pursuit of truth or flight into fancy? *British Educational Research Journal*, 25(5), 597-616.
- Brophy, J. E. (2013). *Motivating students to learn*. Routledge.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds* (Bd. 1). Harvard University Press.
- Bø, I. (2005). *Påvirkning og kontroll : om hvordan vi former hverandre*. Fagbokforl.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. Sage Publications, Inc.
- Deborah, N., Lorna, E., William, M. & Claire, S. (2013). *OECDs gjennomgang av evaluering og valuering innen utdanning Norge* (Bd. 2011). OECD Publishing.
https://www.oecd.org/education/school/Evaluation-and-Assessment_Norwegian-version.pdf
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). *The Discipline and Practice of Qualitative Research*.
- Ellingsen, S., Drageset, S. & McSherry, W. (2015). The interconnectedness of ethical, phenomenological and hermeneutical dimensions influencing trustworthiness in the qualitative research interview. *Nordisk sygeplejeforskning*, 5(1), 70-76.
<https://www.idunn.no/doi/abs/10.18261/ISSN1892-2686-2015-01-07>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906.
- Frost, J., Fredheim, G. & Ellefsen, K. (2009). *Språk-og leseveiledning: i teori og praksis*. [Oslo]: Cappelen akademisk forl.
- Gadamer, H.-G. & Jordheim, H. (2003). *Forståelsens filosofi : utvalgte hermeneutiske skrifter* (Bd. 45). Cappelen.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Haugen, R. (2017). *Barns utvikling i skolealder*. Cappelen Damm akademisk.
- Hultgren, F. H. (1990). Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy by Max van Manen. *Phenomenology+ Pedagogy*, 361-366.

- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling : muntlig og skriftlig* (4. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Illeris, K., Mikkelsen, P. & Damkjær, R. (2000). *Tekster om læring*. Roskilde Universitetsforlag.
- Irgens, E. J. (2021). *Profesjon og organisasjon : en bok for profesjonsutøvere og de som skal lede dem* (2. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg. utg.). Høyskoleforl.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Abstrakt.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave. utg.). Abstrakt forlag.
- Krumsvik, R. J. & Jones, L. Ø. (2019). Kvalitativ forskningsdesign i grunnskulelærerutdanninga. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (s. 67-78). Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L. I., Kulbrandstad, L. I. & Landslaget for, n. (2022). *Lesing i utvikling : teoretiske og didaktiske perspektiver* (3. utgave. utg.). Fagbokforlaget Landslaget for norskundervisning.
- Kunnskapsdepartementet. (2012, 07.11.2012). *Kort om OECD* Regjeringen.no https://www.regjeringen.no/no/tema/naringsliv/handel/ud_innsikt/om_oecd/id707180/
- Kunnskapsdepartementet. (2016-2017). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld. St. 21). https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdf/s/stm201620170021000dddpdfs.pdf?fbclid=IwAR0Dkik2X-cDHALLeejf7nF4lpkFVbmkGtEh04uwxoqLthpnMAfgw1kv_T1s
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del* <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2023, 31.01.2023). *Har fått mer kunnskap om kvalitetsvurdering i skolen*. Regjeringen.no <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/har-fatt-mer-kunnskap-om-kvalitetsvurdering-i-skolen/id2961227/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview: introduktion til et håndværk*. Hans Reitzels Forlag.

- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lesesenteret. (2020). *Elever som strever med leseflyt og " den andre leseopplæringen"*. Universitetet i Stavanger <https://www.uis.no/nb/elever-som-strever-med-leseflyt-og-den-andre-leseopplaeringen-0>
- Lesesenteret. (2022a, 27.09.2022). *De nye kartleggingsprøvene i lesing skal gi elevene en bedre opplevelse*. Universitetet i Stavanger. <https://www.uis.no/nb/lesesenteret/de-nye-kartleggingsprovene-i-lesing-skal-gi-elevne-en-bedre-opplevelse-0>
- Lesesenteret. (2022b, 20.04.2023). *Kartleggingsprøvene i lesing* Universitetet i Stavanger. <https://www.uis.no/nb/lesesenteret/kartleggingsprovene-i-lesing#/>
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (2000). The only generalization is: There is no generalization. *Case study method*, 27, 44.
- Magnusson, C. G. & Frønes, T. S. (2020). Norske elevers kunnskap om strategier for leseforståelse. I *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 79-106). Universitetsforlaget.
- Michaelsen, E. (2018). Dynamisk kartlegging av leseutvikling de første skoleårene [Dynamic screening of reading development during the first schoolyears]. *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming*, 139-162.
- Neteland, R. & Aa, L. I. (2020). *Master i norsk : metodeboka 2*. Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Universitetsforl.
- Nordahl, T., Eidnes, T. & Hansen, O. (2016). *Bruk av kartleggingsresultater i skolen : fra data om skolen til pedagogisk praksis*. Gyldendal akademisk.
- NOU 2023:1. (2023). *Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/8758c1a973ae4f94ab67e3830c96b9c9/no/pdfs/nou202320230001000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova. (1998a). *Forskrift til opplæringslova - Kapittel 2. Rapportering og evaluering av opplæringsverksemda* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#%C2%A72-2
- Opplæringslova. (1998b). *Lov og grunnskolen og den videregående opplæringa* ((LOV-1998-07-17-61)). Lovdata https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2

- Postholm, M. B. (2004). Kvalitativ forskning på praksis. Fra opprinnelse til forskerfokus. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 88(1), 3-18. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2004-01-02>
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring : når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Fagbokforl.
- Rørnes, K., Overland, T., Roland, E. & Tveitereid, K. (2006). Læreren som leder. i T. Nordahl, Ø. Gravrok, H. Knudsmoen, TMB Larsen og K. Rørnes (Red), *Forebyggende innsatser i skolen. Sosial og helsedirektoratet* URL: http://www.shdir.no/vp/multimedia/archive/00015/Rapport_-Forebyggend_15162a.pdf (lesedato: 4.5.2007). https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/forebyggende_innsatser/5/forebyggende_innsatser_larer_som_leder.pdf
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder : planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Skrivesenteret. (2021, 13.03.2023). *Hva er skrivning i norsk på barnetrinnet?* Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning <https://skrivesenteret.no/ressurs/hva-er-skriving-i-norsk/>
- Thronsen, I. & Alseth, B. (2012). Kartleggingsprøver på barnetrinnet - prøvens formål og prinsipper for prøveutvikling. I T. N. Hopfenbeck (Red.), *Kvalitet i norsk skole: internasjonale og nasjonale undersøkelser av læringsutbytte og undervisning* (s. 187-199). Universitetsforl.
- Trageton, A. (2003). *Å skrive seg til lesing: IKT i småskolen*. Universitetsforl.
- Trageton, A. (2009). *Skriv på pc - lær å lese!* Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er grunnleggende ferdigheter?* . <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Kjerneelementer*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Kompetansemål og vurdering* <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemal-og-vurdering/kv116>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a). *Kartleggingsprøver*. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/kartlegging-gs/#a135996>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b). *Kva er kartleggingsprøver?* <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/hva-er-kartleggingsprover/>

- Utdanningsdirektoratet. (2022c). *Rammeverk for kartleggingsprøver*.
<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-kartleggingsprover/provenes-innhold>
- Utdanningsdirektoratet. (2022d). *Støtte til å jobbe med leseferdigheter*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-grunnleggende-ferdigheter/stotte-lesing/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Eksempeloppgaver kartleggingsprøver*.
<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/eksempeloppgaver-kp/>
- Verenikina, I. (2003). Vygotsky's socio-cultural theory and the zone of proximal development.
- Walgermo, Per Henning, U., Kjersti, L., Finn Egil, T. & Oddny Judith, S. (2018). Kartleggingsprøver i lesing - tid for nytenking? *Acta didactica Norge*, 12(4).
<https://doi.org/10.5617/adno.6499>

Intervjuguide våren 2023

«Hva gjør lærere med kartleggingsresultatet etter gjennomført obligatorisk kartleggingsprøve i lesing på 3.trinn?»

I vårt forskningsprosjekt ønsker vi å finne ut av hva lærerne gjør med kartleggingsresultatet etter gjennomført obligatorisk kartleggingsprøve i lesing på 3.trinn. Det er dermed et prosjekt hvor det blir naturlig å intervjuere lærere, for å få frem deres perspektiv. Vårt overordnede mål er derfor å kartlegge hva de gjør med resultatene, og hvorfor.

1. Løs/uformell prat

Vi vil ha en start på intervjuet hvor vi prøver å skape trygghet. Vi skal ha med følgende punkter i innledningen til intervjuet:

- Personalia, hvem er informanten: navn og stilling.
- Hvem er vi: navn og rolle i forskningsprosjektet.
- Takk! Takke informanten for at han/hun stiller opp.

2. Informasjon

Gi informanten informasjon rundt intervjuet og han/hun sine rettigheter.

- Anonymitet, tid og samtykke. Fortelle hvordan vi behandler dataen, og avklare tillatelse til å ta opp intervjuet, taushetsplikt og hvor lang tid det ca. blir å ta.
- Kort ta opp hvilke kulepunkter vi tenker å ta opp i løpet av intervjuet, og formålet med forskningsprosjektet.
- Informere om at informanten når som helst kan trekke seg fra intervjuet. Eventuelt kontakte oss i etterkant om det skulle være tilfelle.

3. Innledende spørsmål

Etter all informasjon er gitt går vi over til å starte intervjuet. Vi tenker å starte med noen innledende spørsmål.

- Hva er ditt læringssyn? *Hvilken type lærer vil du beskrive deg selv som?*
- Hvordan vil du i korte trekk beskrive klassemiljøet, og foreldresamarbeidet?

4. Nøkkelspørsmål

- Den nye kartleggingsprøven er adaptiv i år, noe som skulle ha som formål å øke motivasjon hos elevene. Etter dine observasjoner, virket dette til å stemme?
- På selve gjennomføringsdagen: husker du om det var de samme som lå under oppfølgingsgrensen, som ble sittende igjen ekstra?
- Fikk du opplæring/kursing/veiledning i forkant av gjennomførelsen av prøven, enten fra UDIR eller skoleleder?
- Hvordan var prosessen med å få prøveresultatene tilbake digitalt?
- Hvordan startet du prosessen med å analysere resultatene, og var du alene om dette?
- Hva la du vekt på i analyseringsprosessen? *hvorfor, hvorfor ikke?*
- Hva var forskjellen på analyseringsprosessen nå, contra hvordan den har vært tidligere?
- Hva fant du ut av etter analyseringsprosessen?
- Hva gjorde du med disse funnene? *Ble de brukt, hvordan ble de brukt, hva ble de brukt til, hvorfor ble de brukt til dette formålet, hvem ble de brukt til, når ble de brukt?*
- Har du sett en endring elevene under oppfølgingsgrensen etter analyseprosess, frem til nå? *Hvordan, hvordan ikke?*
- Har kartleggingsprøven hjulpet? *Norskundervisning, læring, lesing, enkeltelever, klassen som helhet.*
- Hva er ditt helhetsinntrykk av denne nye prøven? *Hva var positivt som nytt, manglet det noe, har inntrykket endret seg noe gjennom tiden?*

5. Oppsummering

- Har synet på kartleggingsprøven endret seg etter intervjuet? *Noe du er mer bevisst på nå?*
- Hva sitter du igjen med som det største inntrykket etter intervjuet?
- Er det noe mer du vil legge til?
- Oppsummere funn. *«Har vi forstått deg riktig hvis vi sier ...»*
- Kan vi kontakte deg hvis det blir aktuelt? og gjerne ta kontakt med oss om det skulle være noe.
- Takk for at du stilte opp, og at du har delt dine erfaringer med oss i dag!

Vedlegg 2. Informasjonsbrev med samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Hva gjør lærerne med kartleggingsresultatet etter gjennomført obligatorisk prøve på 3.trinn i lesing?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å sette søkelys på bruken av kartleggingsresultater på 3.trinn i lesing. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I dette masterarbeidet vil vi undersøke hva lærerne gjør med kartleggingsresultatet på 3.trinn, etter å ha gjennomført den obligatoriske kartleggingsprøven i løpet av oktober 2022. Med dette ønsker vi å gjennomføre ett intervju, med fokus på lærernes perspektiv.

Kjerneelementer i oppgaven:

- Kartlegging
- Ny obligatorisk kartleggingsprøve
- Lærerens støtte i arbeid med etterarbeidet
- Lærerens motivasjon til etterarbeid
- Lesing

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Student: Ingrid Flæsen

Student: Camilla Hellan

Veileder: Eirin Furre Moen

Biveileder: Kjetil Jensen

Institusjon: Nord Universitet

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Fordi du jobber som lærer på ett 3.trinn i Bodø kommune. Du har erfaring med den nye obligatoriske kartleggingsprøven i lesing, som er ny fra høsten 2022.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i forskningsprosjektet, innebærer det at du stiller til intervju med oss, hvor det vil bli gjort lydopptak. Lydopptaket vil være lagret på en konfidensiell plass, med kun de ansvarlige for masterprosjektet har tilgang. Lydopptaket vil bli slettet etter forskningen er ferdig.

Hvis ønskelig kan du bestemme møteplass, men vi ser for oss at intervjuene blir gjennomført i starten av februar, med forbehold om endringer.

Lengden av intervjuet blir ca. 1 time. Vi har ikke fastsatte spørsmål i intervjuet, men vil gjennomføre intervjuet som en samtale rundt temaet.

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

Personopplysninger slik som arbeidsplass, kjønn, navn osv. vil ikke bli tatt med i forskningsprosjektet. Det eneste som vil være opplyst om er lærer på 3.trinn i Bodø kommune. Lydfilen vil bli lagret på et passord beskyttet enhet. 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.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent. Innleveringsfrist er 15.05.2023, med en sensurfrist på ca. 6 uker.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord Universitet 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:

Førstelektor ved Nord Universitet Eirin Furre Moan.

Kontaktinfo: 75 51 77 73

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

Eirin Furre Moan
(Forsker/veileder)

Camilla Hellan og Ingrid Flæsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hva gjør lærerne med kartleggingsresultatet etter gjennomført obligatorisk prøve på 3.trinn i lesing?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at Ingrid og Camilla kan gi opplysninger om meg til prosjektet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3. NSD tillatelse

Prosjekttittel

Masterprosjekt

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Grunnskole

Prosjektansvarlig

Eirin Furre Moan

Student

Ingrid Flæsen

Prosjektperiode

02.01.2023 - 29.06.2023

Kategorier personopplysninger

- Almennelige

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 29.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg. VIKTIG INFORMASJON TIL DEG Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle almennelige 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 (spørreskjemaleverandør, 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!