

Lillian Wik

”Jeg jobber annerledes nå enn før”

En kvalitativ studie av tre læreres erfaringer etter å ha vært med i gjennomføringen av Arbeidsprøven

Masteroppgave i pedagogisk psykologisk rådgiving

Våren 2013

Veileder: Sissel Skaalvik

NTNU

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

Pedagogisk institutt

SAMMENDRAG

Tema for denne kvalitative studien er kompetanseutvikling hos lærere. Jeg ønsker å få svar på om lærere kan utvikle kompetanse ved å delta i kartlegging av elevers lese- og skrivevansker med Arbeidsprøven. Problemstillingen er: *Hvilke erfaringer høster tre lærere gjennom å være observatør i gjennomføringen av Arbeidsprøven og deltaker i analysearbeidet og utarbeidingen av tiltak? Hvilken verdi ser deltakerne i å delta i dette arbeidet sammen med en erfaren veileder? Hvilke forventninger har deltakerne til å gjennomføre prøven på egen hånd?*

Utvalget består av tre lærere som har henvist elever med lese- og skrivevansker til PPT og som i den forbindelse har deltatt i kartleggingen med Arbeidsprøven.

Informantene uttrykker at de har lært ved å delta som observatør ved kartleggingen og i drøftinger rundt tilrettelegging av tiltak. De hevder at tiltakene de har satt i gang på bakgrunn av kartleggingen har hatt effekt på elevenes lesing. Før gjennomføringen av Arbeidsprøven hadde de motforestillinger mot å bruke så mye tid på kartleggingen. Etter å ha deltatt under kartleggingen poengterer de at prøven ikke bør gjennomføres uten at læreren som underviser elevene er til stede. Det begrunner de med at observasjonen gir verdifull informasjon og er et godt grunnlag for refleksjoner om tiltak.

Informantene hevder at det kreves kompetanse for å utføre Arbeidsprøven, og de har ulike forventninger om å gjennomføre prøven selv. Informantene er samstemte i at prøven gir mye informasjon om elevenes mestring og tilretteleggingen av tiltak som øker leseferdighetene til elevene.

FORORD

Jeg har mange å takke for at denne masteroppgaven ble virkelighet og ikke bare en drøm. Uten dere rundt meg, som har støttet opp faglig og også privat, hadde ikke oppgaven blitt realisert. Dere har alle vært viktige brikker i prosessen.

Når jeg ser tilbake og starter med begynnelsen, går min takk først til ansatte ved Bredtvet kompetansesenter. Da spesielt til Jørgen, Maj-Britt, Oddhild og alle dere som gjennom prosjektet Tyngdepunkt Fosen var med og introduserte Arbeidsprøven for meg. Samarbeidet med Bredtvet og PPT på Fosen førte til at Arbeidsprøven ble mitt redskap ved kartlegging av lese- og skrivevansker og i min veiledning til lærere.

Jeg har lært mye av alle lærerne og elevene som har stilt opp gjennom årene og deltatt i kartleggingen med Arbeidsprøven. Ofte har jeg lurt på om det har vært verdt tiden og innsatsen de har brukt på dette. Takk derfor til Liv, Ola og Nora, mine tre informanter, som velvillig stilte opp og delte sine erfaringer og reflekterte over dette sammen med meg.

Spesielt må jeg takke Sissel Skaalvik som har vært min veileder. Du har gitt meg inspirasjon og bidratt med mange verdifulle råd. Med din kunnskap har du vært til stor faglig hjelp og støtte i denne arbeidskrevende prosessen.

Takk til styret for PPT og til daglig leder Jim Godø som har gitt meg muligheten til å delta i masterstudiet. Stor takk går til mine kolleger som har drøftet og inspirert.

Hjemme har jeg fått støtte i praktiske gjøremål og oppmuntring om å holde ut når det har røynt på. Så går tankene framover og derfor til Ragnhild, Ingvild og Håkon. Det er aldri for sent!

Bjugn, mai 2013

Lillian Wik

INNHold

Sammendrag	3	
Forord	5	
1. Innledning	9	
Tema	9	
Problemstilling	9	
Oppbygging av oppgaven	10	
2. Arbeidsprøven	11	
Presentasjon av Arbeidsprøven	11	
Arbeidsprøvens teorigrunnlag	11	
Arbeidsprøvens innhold	13	
Arbeidsprøvens muligheter og begrensninger som kartleggingsverktøy	15	
Gangen i gjennomføringen av Arbeidsprøven	16	
Arbeidsprøven som kartleggings- og veiledningsverktøy	16	
Støtte	16	
Tidsbruk og lydopptak	17	
En interaktiv lesemodell gir oversikt ved oppsummering	17	
Lese- og skriveteori	17	
Hva er lesing og skriving?	17	
Fasene i leseutviklingen	18	
Lesevansker, skrivevansker og dysleksi	18	
Kjennetegn ved lese- og skrivevansker	19	
3. Teori om mestringsforventninger, verdier og selvbestemmelse	21	
Sosial kognitiv teori	21	
Å være agent i eget liv (human agency)	22	
Forventning om mestring (self-efficacy)	22	
Betydningen av forventning om mestring	23	
Kilder til forventning om mestring	23	
Teori om verdier	26	
Personlig verdi	26	
Indre verdi	27	
Nytteverdi	27	
Kostnad	27	
Teori om selvbestemmelse	28	
Indre motivasjon	28	
Ytre motivasjon	29	
4. Metode	31	
Valg av forskningsmetode	31	
Kvalitativ forskningstilnærming	31	
Forskningsprosessen	32	
Utforming av intervjuguide	32	
Valg av informanter	33	
Presentasjon av informantene	33	

Gjennomføring av intervjuene	34
Analyse og tolking	35
Reliabilitet og validitet	35
Etiske vurderinger	36
5. Presentasjon og analyse av data	37
1. Informantenes kunnskap og refleksjoner rundt bruk av Arbeidsprøven	37
Kunnskap om Arbeidsprøvens innhold	37
Refleksjon om Arbeidsprøvens muligheter	38
Refleksjon om Arbeidsprøvens begrensninger	40
Oppsummering	42
2. Tolking av prøveresultater	43
Behov for støtte	43
Hva viser resultatene?	43
Oppsummering	45
3. Utarbeidelse av tiltak	45
Tiltak for å bedre avkodingen	46
Tiltak for å bedre skrivingen	47
Oppsummering	47
4. Effekt av tiltakene	48
5. Utbytte av å være observatør og av å motta veiledning	48
Om observasjon	48
Om veiledning	50

Vurdering av tiltak	50
Forventning om å kunne anvende erfaringer i nye situasjoner	51
Oppsummering	53
6. Tanker om videre arbeid	54
Vil bruke arbeidsprøven	54
Vil ha med læreren	54
Ønsker opplæring	55
Kortere tid fra oppstart til avslutning	55
Ta prøven tidlig	55
"Jeg jobber annerledes nå enn før"	55
Oppsummering	55
6. Drøfting	57
Hva informantene har lært om Arbeidsprøven	57
Å tolke prøveresultater og utarbeide tiltak	59
Hvilken verdi informantene ser ved å delta i kartleggingen sammen med en erfaren veileder	61
Verdien av å være observatør	61
Verdien av å kartlegge og få veiledning.....	62
Hvilke forventninger informantene har om å gjennomføre prøven på egen hånd	63
Avsluttende kommentarer	65
Litteratur	67
Vedlegg	71
Intervjuguide	71

1. INNLEDNING

Denne oppgaven har utgangspunkt i egen praksis i Pedagogisk-psykologisk tjeneste. Som pedagogisk-psykologisk rådgiver har jeg ofte blitt bedt om å kartlegge elever med lese- og skrivevansker. I dette arbeidet har jeg involvert elevenes lærere med den hensikt å øke kvaliteten på arbeidet og å øke kompetansen generelt for den enkelte lærer. Å arbeide på denne måten har ikke vært uproblematisk da det har vært en utfordring å avsette tid til dette arbeidet i en travel skolehverdag. Min erfaring er at når hensikten med arbeidet er godt begrunnet, øker det motivasjonen til å arbeide med alternative tilnærminger.

Tema

Kompetanseutvikling er en av hovedoppgavene til Pedagogisk-psykologisk tjeneste. Dette er nedfelt i opplæringslovens § 5-6 hvor det står at PP-tjenesten skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge opplæringa bedre til rette for elever med særlige behov. I tillegg skal tjenesten utarbeide sakkyndige vurderinger. I praksis har det vist seg at utarbeidelse av sakkyndige vurderinger av enkeltindivider har vært hovedarbeidsområdet for PP-tjenesten (Fylling og Handegård, 2009). Det er derfor en utfordring å finne gode praktiske arbeidsmetoder for å arbeide med kompetanseutvikling i skoler og barnehager. Temaet for denne oppgaven er kompetanseutvikling hos lærere, og hvordan dette kan gjennomføres i praksis ved å involvere lærere i arbeidet med å kartlegge elever med lese- og skrivevansker. Som kartleggingsverktøy har jeg brukt Arbeidsprøven som er en dynamisk kartleggingsprøve (Duna, Frost, Godøy og Monsrud, 2003). Den måler hva elever kan utrette på egen hånd uten hjelp og støtte, slik at vi får et bilde på elevenes mestringssone. Den måler også hva elevene kan utrette med verbal støtte fra prøveleder. Da får vi et bilde på deres utviklingssone. Kartleggingen er grunnlaget for å velge tiltak som skal fremme elevenes mestring i lesing og skriving. Når elevenes lærere deltar i kartleggingen, vil de kunne observere hvordan elevene mestrer og responderer på oppgavene i prøvesituasjonen. Ved å delta i kartleggingsarbeidet får lærerne innsyn i elevenes styrkesider, behov for tiltak og hvordan de kan bidra til at elevene får et kvalitativt bedre undervisningsopplegg.

Problemstilling

Med bakgrunn i mine praktiske erfaringer som pedagogisk-psykologisk rådgiver, ønsker jeg å undersøke om lærere får økt sin kompetanse ved å delta i kartleggingen av elever som har lese- og skrivevansker. Jeg vil finne ut hvilke erfaringer lærere tilegner seg ved å delta som observatør under gjennomføringen av Arbeidsprøven, og hvordan det oppleves å være

deltaker i analysearbeidet og utarbeidingen av tiltak. Videre vil jeg se på hvilken verdi lærerne mener de ser i å delta i dette arbeidet sammen med en erfaren veileder, og hvilke forventninger de har til å kunne gjennomføre prøven på egen hånd. Jeg har valgt følgende problemstilling for min mastergradsoppgave:

Hvilke erfaringer høster tre lærere gjennom å være observatør i gjennomføringen av Arbeidsprøven og deltaker i analysearbeidet og utarbeidingen av tiltak? Hvilken verdi ser deltakerne i å delta i dette arbeidet sammen med en erfaren veileder? Hvilke forventninger har deltakerne til å gjennomføre prøven på egen hånd?

Med utgangspunkt i denne problemstillingen ønsker jeg å gjennomføre en empirisk undersøkelse. Undersøkelsen går ut på å involvere lærerne til elevene i kartleggingen med Arbeidsprøven slik at de får kunnskaper om elevenes styrker og svakheter. I tillegg vil de kunne lære seg hvordan de kan gjennomføre prøven på egen hånd, og hvilke tiltak de kan sette i verk. Det er god grunn til å tro at dette vil føre til tiltak som øker leseferdighetene til elevene. Denne studien vil dermed ha betydning for om elever som har lese- og skrivevansker får hjelp til en tilpasset undervisning tidlig.

For å få svar på problemstillingen, vil jeg intervjuere lærere som har vært med på gjennomføringen av Arbeidsprøven. Å intervjuere mennesker for å få innsikt i deres erfaringer og opplevelser, krever en kvalitativ forskningstilnærming. Et kvalitativt forskningsintervju vil da være et logisk valg. Når det gjelder valg av teori for å belyse problemstillingen, vil sosial kognitiv teori med begrepene mestringserfaringer og mestringsforventning stå sentralt (Bandura, 1994). Eccles teori om verdier "expectancy value", vil også bli drøftet (Wigfield og Eccles, 1992) samt selvbestemmelsesteori (Deci og Ryan, 2000). Teori om lesing og skriving har jeg valgt å legge til kapitlet om Arbeidsprøven for å begrunne og forstå Arbeidsprøven.

Oppbygging av oppgaven

I kapittel 2 vil Arbeidsprøven og dens teorigrunnlag bli presentert. Kapittel 3 er oppgavens teorikapittel, og det vil bli gjort rede for relevant teori. I kapittel 4 blir forskningsmetoden beskrevet, og valg av et kvalitativt forskningsintervju vil bli begrunnet. Kapittel 5 omhandler den empiriske undersøkelsen. I kapittel 6 vil jeg drøfte problemstillingen med bakgrunn i empiriske funn og teori. Oppgaven avsluttes med avsluttende kommentarer.

2. ARBEIDSPRØVEN

Presentasjon av Arbeidsprøven

Her vil jeg presentere Arbeidsprøven. Først vil jeg gjøre rede for innholdet i prøven og teorien den bygger på. Deretter vil jeg se på noen muligheter og begrensninger prøven har som kartleggingsverktøy. Etter presentasjonen av Arbeidsprøven fortsetter jeg kapitlet med hvordan Arbeidsprøven gjennomføres og hvordan oppsummeringen etter prøven kan foretas sammen med foreldrene og lærerne. Kapitlet avsluttes med teori om lesing og skriving.

Arbeidsprøvens teorigrunnlag

Arbeidsprøven er et resultat av samarbeidet mellom Dysleksiseksjonen ved Bredtvet kompetansesenter og Klinisk seksjon ved Institutt for spesialpedagogikk, UIO. Ut fra dette samarbeidet ble Arbeidsprøven konstruert. Den ble utgitt i 2001 (Duna, Frost, Godøy og Monsrud, 2003). Arbeidsprøven er en individuell kartlegging av lesesvakes ferdigheter i språk og lesing. Prøven er et dynamisk kartleggingsverktøy som bygger på et konstruktivistisk læringssyn. Arbeidsprøven er knyttet til en interaktiv lesemodell (Duna et al., 2003).

Dynamisk kartlegging

Dynamisk kartlegging innebærer kartlegging av læringspotensialet, i motsetning til tradisjonell testing som har til hensikt å måle oppnådd kompetanse og har fokus på mangler og avvik. Ved denne formen for kartlegging flyttes fokus til det elevene *kan*, til det som kan hjelpe elevene til å lese bedre. Med dynamisk kartlegging er målet å finne hva elevene kan gjøre uten hjelp og hvor mye støtte de trenger for å utvikle seg videre. Oppmerksomheten rettes derfor mot hva elevene mestrer på egen hånd og hvilken støtte de trenger. Slik kan dynamisk kartlegging være et hjelpemiddel for å gi elevene tilpasset undervisning (Skaalvik og Skaalvik, 2011). Dynamisk kartlegging er valgt som en måte å bringe kartlegging og tiltak sammen på (Duna et al., 2003). Slik bygger Arbeidsprøven på et konstruktivistisk læringssyn.

Konstruktivisme

Skaalvik og Skaalvik (2011) definerer konstruktivisme som en fellesbetegnelse på teorier som vektlegger at elevene konstruerer sin egen kunnskap. Denne konstruksjonen skjer på bakgrunn av tidligere kunnskap eller erfaringer. Individet konstruerer kunnskap ved å arbeide med å løse realistiske problemer, vanligvis i samarbeid med andre (Manger, Lillejord, Nordahl og Helland, 2010). Den senere utviklingen av sosiokulturell teori som kan

klassifiseres som konstruktivistisk teori, er i den amerikanske og vesteuropeiske kulturen sterkt inspirert av Vygotsky (Skaalvik og Skaalvik, 2011).

Barn utvikler sin tenking gjennom samhandling med andre

Vygotsky (2001) hevder at barn utvikler sin tenking gjennom samhandling med andre. I begrepet "Zone of Proximal Development", den nærmeste utviklingssonen, legger han at barnet i samarbeid med andre som mestrer aktiviteten, lærer gjennom samtale og imitasjon og blir i stand til å gjøre ting det ikke kan gjøre på egen hånd. På bakgrunn av dette brukes støttestrategier for å finne elevenes mestringszone ved dynamisk kartlegging i Arbeidsprøven.

Et sosiokulturelt læringsperspektiv på kunnskap og læring

I det sosiokulturelle perspektivet legges det vekt på at læring har med relasjoner mellom mennesker å gjøre, at språk og kommunikasjon er sentralt og at elevene er aktive i læringsprosessen. Dysthe (2001) lister opp seks sentrale aspekter ved det sosiokulturelle perspektivet på læring; Læring er situert, som betyr at den lærende er en del av læringskonteksten, den er grunnleggende sosial, distribuert, mediert, språket er sentralt i læringsprosesser og læring er deltaking i praksisfelleskap.

Støttestrategier og stillastenking i Arbeidsprøven

Hensikten med Arbeidsprøven er å finne hva elevene mestrer for deretter å prøve å gi dem støtte til å mestre en oppgave som ligger over grensen for hva de kan prestere. Målet er å finne hvor mye hjelp elevene trenger for å komme videre i utviklingen. Stillas er en vanlig anvendt metafor for støtte som bygger på Vygotsky (2001). Støttestrategier skal gi funksjonelle stillaser slik at elevene mestrer selv. Denne støtten kan elevene få når prøvelederen kommenterer og stiller spørsmål som fører til at elevene løser oppgavene selv. Det gis minst mulig støtte i utgangspunktet, og støtten økes gradvis inntil de mestrer. Etter hvert som elevene blir i stand til å mestre oppgavene alene, reduseres støtten. Hensikten er at tiltakene i undervisningen utarbeides i tråd med hva elevene mestrer med støtte i prøvesituasjonen.

Tharp og Gallimore (1988) beskriver også hvordan stillasbygging kan utføres i undervisningen ved å liste opp seks former for støtte elevene kan få. Det er demonstrasjon, belønning, informativ tilbakemelding, instruksjon, spørsmål og kognitiv strukturering. Disse eksemplene på støtte kan vi se igjen i støttestrategiene som elevene kan ha nytte av under prøvingen med Arbeidsprøven. Prøvelederen kan demonstrere hvordan aktiviteten utføres og gi belønning i form av ros ved mestring. Informativ tilbakemelding får elevene når prøvelederen gir tilbakemelding om hvordan de utfører oppgavene, hva de gjør lurt i å gjøre

mer av, kanskje gir råd om alternative løsninger og instruksjon når oppgavene forklares. Spørsmål kan få elevene til å reflektere over hva de mestrer og hvordan oppgavene skal utføres for å mestres. Med kognitiv strukturering gis elevene mulighet til å sammenligne egne prestasjoner på forskjellige oppgaver, som for eksempel: ”Hvordan synes du at du leste denne teksten nå sammenlignet med første gang du leste den?”

Skaalvik (2011) hevder at i tillegg til den faglige støtten bør pedagogen i veiledningen fungere som en emosjonell støtte ved å oppmuntre, påpeke framgang og skape tro på egen læring. Samtalen blir på denne måten stillas i kartleggingen med Arbeidsprøven.

Arbeidsprøvens innhold

Arbeidsprøven består av fire deler. Det er noteringshefte for testleder, elevens hefte, et veiledningshefte samt analyse- og tiltaksskjema. Et utfyllt skjema vil gi oversikt over elevens mestring. På skjemaet er det plass til notater for vurdering, konklusjon, tiltak og fokus.

Arbeidsprøven består av 14 delprøver som kartlegger elevenes språklige grunnlag, fonologisk bevissthet, bokstavkunnskap og avkodingsferdigheter. Disse er viktige faktorer for sikker avkodning. Forfatterne av Arbeidsprøven begrunner valget av oppgavene i prøven med at de ser på lesing og skriving som språklige aktiviteter. Det språklige grunnlaget er en viktig forutsetning for å bli en god leser (Duna et al., 2003).

De enkelte prøvene i Arbeidsprøven

De første syv prøvene undersøker elevenes *språklige grunnlag*, og den første oppgaven avdekker elevenes lytteforståelse. Elevene blir bedt om å gjenfortelle en historie som prøvelederen har lest for dem. Formålet med oppgaven er å få et bilde av elevenes generelle språkforståelse. Gjennom å lytte til elevenes gjenfortelling, kan vi registrere om helheten og detaljer i historien gjenfortelles, om bare innledningen og slutten er med eller om disse mangler helt. Ved å stille spørsmål til innholdet i historien, får vi innsikt i om elevene oppfatter detaljer selv om de ikke ble gjengitt i gjenfortellingen. Som eksempel på støttestrategier kan prøvelederen spørre om hvordan historien startet, hva skjedde videre og hvordan sluttet den. Det gir prøvelederen informasjon om hva elevene mestrer og hvilken støtte de trenger i undervisningen videre. Elevenes språk undersøkes videre med å kartlegge minne, hvor lange setninger de greier å gjengi korrekt og hvordan det å fullføre og lage setninger mestres. Når elevene blir bedt om å produsere en språklig ytring, vil deres språklige sikkerhet kunne avdekkes. Hvor godt språket er automatisert har betydning for lesesikkerhet og forståelse av lesing av tekst. Begrepsforståelsen vurderes ved hvordan elevene forklarer ord som har betydning for hvordan de oppfatter meningen i teksten. Ordmobiliseringen testes

ved å se hvor raskt og sikkert elevene kan framkalle ord med utgangspunkt i et gitt tema eller gitt bokstavlyd.

For å få oversikt over elevenes *fonologiske bevissthet*, blir deres evne til å være oppmerksom på og kunne manipulere med (dele og samle) språkets lydsystem på flere nivåer undersøkt. Det kan være fra store enheter som rim og stavelser, til mindre enheter som rim og fonem. Prøven avdekker hvor raskt, presist og automatisert elevene behandler språklydene på de forskjellige områdene. Fonembevisstheten har betydning for utviklingen av den formelle bokstavkunnskapen.

Med de resterende oppgavene får vi innsikt i elevenes *bokstavkunnskap og avkodingsferdigheter*. Formell og funksjonell bokstavkunnskap undersøkes ved at elevene leser, skriver og lager ord som begynner med bokstavlyden. Avkodingsferdighetene kommer fram ved ordlesing. Her skal elevene lese enkeltord, lydrette ord, nonord og ikke-lydrette ord uten støtte i tekst eller bilder. Eventuelle lesevansker vil vise seg her. Lesemåten vil vise hvor langt elevene er kommet i leseutviklingen. Vi vil få innblikk i hvilke lesestrategier elevene benytter, om lesingen er automatisert og sikker og eventuelt om de bruker eller kan bruke fonologisk lesestrategi. Ved store fonologiske vansker vil lesingen av nonord være vanskeligst.

Orddiktat er en oppgave i Arbeidsprøven. Arbeidsprøvens diktat er laget etter teorien om at staveutvikling ses i et utviklingsperspektiv. Den består av følgende tre diktater; lydrette og ikke-lydrette enstavelsesord, lydrette to - og flerstavelsesord og ikke-lydrette to - og flerstavelsesord. Diktatene gir oss informasjon om hvilket nivå elevene befinner seg på i skriveutviklingen.

Leseforståelsen vurderes ved at elevene leser en tekst og gjenforteller innholdet til prøvelederen. Gjenfortellingen sammenlignes med lytteforståelsen i den første oppgaven. Det kan si oss noe om det er forståelsesproblemer eller spesifikke lesevansker som er problemet til elevene.

Elevenes *høytlesing* vurderes for å finne den leseteksten som elevene mestrer å lese med sikkerhet på 90-94 %, og hvilket nivå de leser tekster med 80-90 % sikkerhet. Hensikten er å finne passende tekster elevene skal lese for å få automatisert lesingen med tekster der de er 90-94 % sikker, og å finne tekster til undervisningsnivået der de behersker 80-90 % av ordene i teksten. Vi kan også vurdere hvordan elevene vektlegger ordavkodningen og forståelsen og hvordan deres innstilling til teksten og lesing er.

I den siste oppgaven foreslås supplerende prøver for å kartlegge elevenes evne til å formulere seg *skriftlig* med gjenfortelling som er skrivning med støtte, og friskrivning som krever at de skaper innholdet og formulerer setningene selv.

I en prøvesituasjon der flere er sammen om kartleggingen, blir denne skriftlige vurderingen ofte utelatt fordi det tar lang tid. Det leder over til begrensninger og muligheter som ligger i Arbeidsprøven.

Arbeidsprøvens muligheter og begrensninger som kartleggingsverktøy

Arbeidsprøven er et redskap for å avkrefte eller bekrefte en mistanke om alvorlige lese- og skrivevansker, samtidig som den gir muligheter til å utforme tiltak basert på elevenes mestring. Prøven gir derfor et godt utgangspunkt for tilpasset undervisning. Den gir lærerne kunnskap om lesing og skrivning, samt mulighet for samhandling mellom skole, hjem og PPT.

Hovedfokus på mestring og elevenes muligheter

Arbeidsprøven har hovedfokus på mestring og elevenes muligheter, ikke på mangler og avvik som ved tradisjonell testing. I motsetning til tradisjonell testing, der det kan være vanskelig å forstå tiltakene for de som skal iverksette dem, skal det etter kartlegging med Arbeidsprøven være lett å utforme tiltak.

Gir mulighet for tilpasset undervisning

Dynamisk kartlegging med Arbeidsprøven gir en mulighet for å koble kartlegging og tiltak sammen, og det gir muligheter for pedagogisk tilrettelegging. Arbeidsprøven kan gi et godt utgangspunkt for tilpasset undervisning ved å finne oppgaver som elevene kan mestre, og som de kan utvikle seg videre på. Styrken i prøven er at den bygger på stillastenking. Det sentrale er å finne ut hva elevene må ha av hjelp for å mestre, og den måler hva elevene presterer når de får støtte.

Gir lærerne kunnskap om lesing og skrivning

Som lærernes verktøy, kan Arbeidsprøven gi dem kunnskap om lesing og skrivning. Det er nær sammenheng mellom språk og lesing. Arbeidsprøven inneholder mange oppgaver som undersøker elevenes språkferdigheter. Elevenes språklige kompetanse er av betydning for lesing og skrivning. Prøven kan derfor gi lærerne viktig informasjon om tiltak som må settes i verk for å bedre lese- og skriveferdighetene til elevene.

Gir mulighet for samarbeid

Arbeidsprøven gir foreldrene, lærerne og PPT felles fokus for en samtale om undervisningen når gjennomføringen av prøven drøftes etter kartleggingen.

Prøvens begrensninger

Arbeidsprøven er ikke normert, og resultatene kan ikke skåres ut i prøveklasser. Dermed kan ikke resultatene direkte si oss noe om hvordan de aktuelle elevene leser og skriver sammenlignet med andre elever på samme alder.

Arbeidsprøven er omfattende. Dersom to skal ta prøven sammen slik som vi har gjort her, og skal tilpasse seg hverandres timeplan, kan det ta ekstra lang tid før den er fullført.

Prøven har slik sett begrensninger, men den gir muligheter til å utforme tiltak basert på elevenes mestring og gir et godt utgangspunkt for tilpasset undervisning. Prøven gir lærerne kunnskap om lesing og skriving samt mulighet for samhandling mellom skole, hjem og PPT.

Gangen i gjennomføringen av Arbeidsprøven

Arbeidsprøven kan brukes av lærere og spesialpedagoger for å finne elevenes mestring og for underveis i kartleggingen å observere elevenes måte å arbeide på i prøvesituasjonen, deres planlegging og kontroll av strategier, deres initiativ, utholdenhet og temperament. I noteringsheftet for prøvelederen er administreringen av prøven beskrevet foran hver oppgave.

Arbeidsprøven som kartleggings- og veiledningsverktøy

I kartlegging med Arbeidsprøven ligger også en mulighet for veiledning til lærerne om elevenes mestring, dersom lærerne er til stede som observatører når PP- rådgiveren eller spesialpedagogen gjennomfører Arbeidsprøven. Lærerne får instruksjoner om ikke å gripe inn ved gjennomføringen. De kan følge med i noteringsheftet for prøvelederen og eventuelt ta notater. Underveis og etter prøven kan de involverte samtale omkring det som prøven viser. Prøvelederen har kunnskapen om prøven og det den måler. Lærerne har verdifull kunnskap om elevenes mestring i klassen. Elevene kan selv si hva de erfarer er lett eller vanskelig. På denne måten kan elevene og lærerne beholde eierforholdet til problematikken. Prøvelederen kan sammen med elevene i samtalen og i utprøvingen finne elevenes aktuelle mestringsnivå og hvor undervisningen må starte. Slik kan det avdekkes hvilken type støtte elevene trenger for å komme videre i sin leseutvikling. Prøven kan gjennomføres i flere omganger. Når prøvetakingen er over, drøfter prøvelederen og læreren prøveresultatene og ser på aktuelle tiltak i undervisningen.

Støtte

Før prøven starter, vektlegger prøvelederen at vi ser etter hva elevene mestrer godt og reflekterer over dette underveis sammen med elevene. Prøvelederen introduserer oppgavene for elevene og gir dem støtte der de ikke mestrer alene. Elevene får hjelp til å mestre

oppgavene med så lite støtte som mulig, men støtten økes inntil de mestrer oppgavene. Støtten kan være spørsmål, forslag og forklaringer. Prøven blir dermed en samtale der målet er å bruke støttestrategier for å finne løsninger på oppgavene.

Tidsbruk og lydopptak

For å gjennomføre hele Arbeidsprøven, tar det ofte to til tre timer. I tillegg kommer tid til drøftinger og oppsummeringer sammen med lærerne og foreldrene. For å kunne gå tilbake og vurdere det som ble sagt, kan lydopptak være nyttig ved mange delprøver. Spesielt er dette viktig ved oppgavene med gjenfortelling av historier og leseoppgavene.

En interaktiv lesemodell gir oversikt ved oppsummering

Arbeidsprøven er knyttet til en interaktiv lesemodell, inspirert av Ehri (1995), utarbeidet av Frost og Duna (Duna et al., 2003) og er et nyttig redskap i drøftingen med foreldrene og lærerne etter kartleggingen. Lesemodellen gjengir de områdene som kartlegges med Arbeidsprøven, språklige ferdigheter, fonologisk bevissthet, bokstavkunnskap og avkodingsferdigheter. Sammen med disse faktorene er i tillegg elevenes strategier, motivasjon, selvbilde, kunnskaper og interesser sentrale for å skape mening i tekst.

I modellen inngår også bakgrunnsfaktorer som har om ikke direkte, så indirekte innvirkning på lesing. Bakgrunnsfaktorene er persepsjon, oppmerksomhet, kognisjon, motorikk og sosial virkelighet. Ved å bruke modellen og krysse av hvor elevene har sine styrker og hva som er vanskelig, vil vi kunne få et tydelig bilde både på hva elevene mestrer og hva som er deres utfordringer. Når modellen benyttes til oppsummering med lærerne, og med lærerne og foreldrene, vil elevenes mestring komme tydelig fram. Foreldrene kan også bidra med informasjon. På denne måten kan vi få et oversiktsbilde over elevenes styrker og svakheter, som kan være utgangspunkt for tilpasset undervisning ut fra det elevene mestrer.

Lese- og skriveteori

Arbeidsprøven bygger på forskning om lesing og skriving.

Hva er lesing og skriving?

Arbeidsprøven har sitt hovedfokus på lesing og mindre på skriving. Jeg vektlegger derfor lesing mer enn skriving her. For å mestre lesingen, må elevene beherske den tekniske lesingen, avkodingen og samtidig forstå det de leser. Leseforståelsen handler om å forstå meningen i ordene som avkodes. Lesing forutsetter et samspill mellom avkoding og forståelse og at begge prosessene beherskes. Lesing defineres av Gough og Tunmer (1986) slik med formelen: Lesing = Avkoding x Forståelse ($L = A \times F$).

Arbeidsprøven bygger på en leseutviklingsmodell fritt oversatt og tilpasset av forfatterne av Arbeidsprøven, etter Spear - Swerling og Sternberg (1994). Jeg har også tidligere referert til Duna, Frost, Godøy, Monsrud (2003) som uttrykker språkets betydning for lesingen. Med språk mener jeg språkets form, innhold og bruk (Bloom og Lahey, 1978). Frith (1986) hevder at utviklingen av lese- og skriveferdighetene skjer på basis av de muntlige ferdighetene til barnet og følger som regel følgende faser; logografisk, alfabetisk og ortografisk fase. Helland (2012) hevder at skriftspråket er basert på det talte språket, skriftspråk er en visuell representasjon av det talte språket. Å skrive er å innkode et budskap til meningsfull tekst via et skriftsystem (Hagtvet, 2008). I Norge har det vært tradisjon å lære elevene å skrive via lesing. Hagtvet (ibid) anbefaler å gå den motsatte veien, å la elevene skrive seg inn i lesingen.

Fasene i leseutviklingen

Med Arbeidsprøven vil vi avdekke elevenes leseutvikling. Spear-Swerling og Sternberg (1994) beskriver den normale leseutviklingen i seks faser. Det er etablering av fonologiske strategier, fonologisk lesing, etablering av ortografiske strategier, ortografisk lesing og prosessorientert lesing. Frost (2003) belyser hvordan vi med denne modellen kan følge elevenes leseutvikling og se om lesingen er i god utvikling eller om den sporer av. Når elevene begynner å lese, etableres *fonologiske strategier*, og de lærer seg å koble lyd med bokstav og får bokstavkompetanse. Derfra utvikles lesingen til *fonologisk lesing*. Elevene leser bokstav for bokstav, og de gjenkjenner ordet bokstavlydene danner. Etter hvert etablerer elevene *ortografiske strategier*, de kjenner igjen deler av ordet. Når lesingen er automatisert og elevene gjenkjenner hele ordet, har de etablert *ortografisk lesing*. Siste fase er *prossessorientert lesing* som består i å lære å anvende adekvate lesestrategier til ulike leseformål. Leseutviklingen skjer gradvis. Jo mindre energi elevene bruker på selve avkodingen, desto mer oppmerksomhet kan de ha på leseforståelsen (Frost, 2003).

Lesevansker, skrivevansker og dysleksi

Noen ganger stopper elevene opp i leseutviklingen og kan utvikle avvikende strategier (Frost, 1999). Lesevansker er et utbredt problem. Mange elever opplever at lesing og skriving er strevsomt, og de blir henvist PPT til for utredning med tanke på lese- og skrivevansker og dysleksi. Vi regner med at 2-3 % av befolkningen har dysleksi (Helland, 2012). I den voksne befolkningen har ca 20 % ikke funksjonell leseferdighet (Gabrielsen, 2008).

Det foregår stadig forskning på dysleksi. Forskere har ikke greid å enes om årsakene, og følgelig eksisterer det mange definisjoner. Høien og Lundberg (2012, s. 29) definerer dysleksi som en vanske relatert til det fonologiske systemet på følgende måte: ”Dysleksi er en

vedvarende forstyrrelse i kodingen av skriftspråket, forårsaket av en svikt i det fonologiske systemet.” Helland (2012) mener dysleksi er en vanske med spesielle sider ved språket, og den må sees i sammenheng med språk som helhet. Hun definerer dysleksi som en forstyrrelse i evnen til å lese og en forstyrrelse i evnen til å bruke språk. Helland definerer dysleksi videre som ”en utviklingsmessig forstyrrelse i evnen til å bruke det skrevne ordet, eller i en videre betydning, en forstyrrelse i evnen til å bruke språket (2012, s. 17).”

I tillegg til dysleksibegrepet brukes også spesifikke og generelle lese- og skrivevansker om elevers strev med lesing og skriving. Begrepene dysleksi og spesifikke lese- og skrivevansker brukes ofte synonymt. I denne oppgaven går jeg ikke nærmere inn på forskjellene på dysleksi og generelle lese- og skrivevansker. I kartleggingen med Arbeidsprøven er ikke det sentrale å stille en dysleksidiagnose, men å finne hvilken fase elevene mestrer i den normale leseprosessen så vi kan finne tiltak for at de skal mestre lesingen bedre. Høyen og Lundberg (2012, s. 111) hevder også de har sett at elever med dysleksi ikke har kvalitativt forskjellige stavefeil sammenlignet med elever uten dyslektiske vansker. De har bare *flere* feil.

Kjennetegn ved lese- og skrivevansker

Høyen og Lundberg (2012) hevder avkodingsvansker og rettskrivingsvansker er hovedkjennetegn ved dysleksi. De lister opp hvordan forstyrrelser i det fonologiske systemet kan vise seg i problemer med å segmentere ord i fonemer, holde fast ved språklig materiale i korttidsminnet, gjenta lange nonord, lese og skrive nonord, hurtig å sette navn på bilder, farger og tall, ombytting og manipulering av språklyder og langsomt taletempo i blant med mindre distinkt uttale (ibid). De vektlegger seks kriterier for å identifisere dysleksi. Det er dårlig avkoding, nonordlesing og rettskriving, samt at lesevanskene er resistente. Videre at det er en signifikant differanse mellom ferdigheten i lytteforståelse og i leseforståelse, og at det er en arvelig komponent (ibid).

Arbeidsprøven er bygd over teorien om at lesing utvikler seg i faser og at vanskene viser seg når elevene stopper opp på de ulike trinnene og utvikler avvikende strategier. Hensikten med prøven blir derfor å avdekke hvilket lesenivå elevene befinner seg på for å finne gode tiltak som fører til framgang i lesingen. For at elevene skal fortsette å øke leseferdighetene sine, er det viktig at lærerne kjenner til hvordan den normale leseprosessen skjer, slik at de kan forstå avvikende prosesser og at de kjenner til metoder som fører til framgang i lesingen.

Som tidligere nevnt er et godt språklig grunnlag en forutsetning for å bli en god leser (Lyster, 2011). Svak språklig bevissthet er et tegn på at lesestarten kan bli vanskelig. I den første fasen nevnt hos Spear - Swerling og Sternberg (1994), kan vanskene vise seg ved problem med *fonologisk omkoding* og elevene har problemer med å forbinde bokstavtegn med lyd. Er *bokstavkunnskapen* dårlig, kan det føre til gjetting eller forveksling av bokstaver. Dersom elevene ikke har etablert sikker bokstav- lyd kombinasjon, kan det bli vanskelig å etablere *fonologisk lesing*. Elevene vil prøve å lese ved å huske det de ser. De kan lese bokstav for bokstav uten at bokstavsamlingen danner ord. Når elevene strever med å etablere fonologisk lesestrategi, er det vanskelig å avkode *nonord*. Nonordrepetisjon fordrer et godt korttidsminne. I både lesing og skriving er minnefunksjonen sentral. I løpet av korte tidsintervaller koordineres meningsdifferensierende og meningsbærende elementer (Helland, 2012).

Problemer med ordmobilisering og dårlig ordkunnskap hindrer sikker lesing. Lyster, Horn, og Rygvold (2010) hevder ordforrådet er avgjørende for leseutviklingen. De viser også til flere studier som støtter at ordforrådet er styrende for ordavkodingen og for leseforståelsen (Biemiller, 2003 og Lyster, 2011).

Skrivingen kan si noe om inn- og avkodingsferdighetene. Analyse av elevenes skriveferdigheter vil gi oss en pekepinn på elevenes lesenivå og tiltak som trengs for å øke leseferdighetene. Når vokaler utelates i skrivingen, strever elevene med kodingen. Det kan bety at de anvender bokstavnavnet og har usikker bokstav- lyd kunnskap. Skrives ordene lydrett, anvendes fonologisk strategi. Dette vil påvirke lesingen. Skrives ordene ortografisk riktig, er elevene mest sannsynlig på automatisk nivå og anvender *ortografiske lesestrategier*. Da er de på god vei til å mestre lesingen og kan øve på ulike lesestrategier for å mestre de ulike leseutfordringene.

I neste kapittel vil jeg ta fram teori om mestringsforventninger, verdier og selvbestemmelse. Dette er teori jeg vil anvende når jeg i drøftingskapitlet vurderer informantenes utbytte av å være deltager i kartleggingen med Arbeidsprøven.

3. TEORI OM MESTRINGSFORVENTNINGER, VERDIER OG SELVBESTEMMELSE

Mitt ønske er å få svar på hvilke erfaringer tre lærere høster ved å delta som observatør under gjennomføringen av Arbeidsprøven, og av å være deltaker i analysearbeidet og ved utarbeiding av tiltak. Videre ønsker jeg å vite hvilken verdi lærere mener det har å delta i dette arbeidet sammen med en erfaren veileder, og hvilke forventninger de har til å kunne gjennomføre prøven på egen hånd

For å belyse problemstillingen, er det nødvendig å sette den inn i en teoretisk ramme. Informantenes svar vil jeg analysere med bakgrunn i tre sentrale teorier; Banduras sosial kognitiv teori hvor begrepene mestringserfaringer og mestringsforventning står sentralt, Eccles teori om verdier ("expectancy value") og Deci og Ryans selvbestemmelsesteori.

Begrunnelsen for å velge sosial kognitiv teori er at teorien legger vekt på at mennesket og miljøet påvirker hverandre gjensidig. Teorien viser videre den betydningen autentiske mestringserfaringer har for mennesket når det gjelder å skape motivasjon for å samspille med miljøet. Oppmuntring og bruk av andre som modeller er også kilder som skaper forventning om å mestre samspillet med miljøet. Ut fra denne teorien vil vi et stykke på vei kunne forvente at lærerne gjennom å observere gjennomføringen av prøven, delta i analysen av prøveresultatene og være med å utarbeide tiltak, skaper forventninger om å mestre tilsvarende arbeid på egen hånd. For å utføre en handling, må vi ha den kunnskapen som kreves for å utføre handlingen. Vi må også ha ferdigheter til å sette kunnskapen ut i livet (Bandura, 1997). Dette vil lærerne kunne få med kyndig ledelse.

Eccles teori handler både om forventninger og verdier (Wigfield og Eccles, 1992). Vi engasjerer oss i de oppgavene vi har forventninger om å mestre, men oppgavens verdi er også en viktig kilde til vårt engasjement. Med andre ord handler verdier om hvor verdifull vi anser oppgaven vil være for oss. Ut fra denne teorien vil lærerens motivasjon for å gjennomføre prøven på egen hånd også påvirkes av deres verdier.

Deci og Ryans (2000) selvbestemmelsesteori legger vekt på at tre grunnleggende behov; behovet for kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet. Disse behovene må tilfredsstilles for å skape interesse for å fortsette med en aktivitet.

Sosial kognitiv teori

I Banduras (2005) sosial kognitive teori er det to sentrale begreper; "human agency" (agent i eget liv) og "self-efficacy" (forventning om mestring).

Å være agent i eget liv (human agency)

Å være agent i eget liv betyr at en er selvregulert. I lærernes arbeid betyr det at de kan sette seg mål for arbeidet, vurdere de oppgavene de skal utføre, planlegge arbeidet, observere sin egen læringsaktivitet, vurdere læringsresultatet og hva det leder til og trekke slutninger om egen kompetanse og om videre arbeid. I Zimmermans (2000) teori om selvregulert læring beskriver han tre faser i arbeidet; planleggingsfasen, handlingsfasen og refleksjonsfasen. Når en aktivitet utføres, gjentas disse tre fasene i en syklisk prosess. Selvregulering er dermed mer omfattende enn studieteknikk. I selvregulering foregår det en metakognitiv prosess der det dreier seg om mål, interesser og motivasjon, refleksjon og om mestringsforventninger.

Jeg ønsker å finne ut om lærerne ved å delta i kartlegging med Arbeidsprøven, får de nødvendige kunnskapene og ferdighetene som gjør at de kan gjennomføre prøven og tolke prøveresultatene på egen hånd, og utarbeide tiltak som bedrer elevenes lese- og skriveferdigheter. Ønsket er med andre ord at de gjennom å delta i kartleggingen på denne måten, skal få økt sin kompetanse og bli selvregulert i arbeidet med elevene som strever med lesing og skriving.

Forventning om mestring (self-efficacy)

En forutsetning for å bli agent i eget liv er at en har forventning om å mestre. Forventning om mestring er et sentralt begrep innenfor sosial kognitiv teori. Bandura (1981) introduserte begrepet self-efficacy (mestringsforventning). Det handler om en persons egen vurdering av hvor god han eller hun er til å utføre de handlingene som må til for å mestre oppgaver. Self-efficacy betyr dermed å ha tro på egen mestring og forventning om å mestre oppgaver en har erfaring med å mestre tidligere.

Når Bandura (1994) beskriver hva som skaper forventning om mestring (self-efficacy eller efficacy expectations), trekker han inn den betydningen forventning om hva som blir konsekvensen av handlingen (outcome expectations) har for personen. Dersom personens mål er å bli belønnet med gode karakterer, så vil også dette være en viktig drivkraft til å påbegynne og gjennomføre arbeidet.

Både høye forventninger om å mestre oppgaven og forventninger om et senere utbytte, vil derfor påvirke personens motivasjon for å engasjere seg i oppgaven. Ifølge Bandura vil også personens selvattribusjon virke inn på personens vurdering av egen mestring. Utfallet av disse vurderingene vil igjen påvirke forventningene om mestring.

Attribusjon handler om hvordan vi forklarer resultater, hvordan vi forklarer at vi lykkes eller hvordan vi forklarer at vi feiler med oppgaver. Ifølge attribusjonsteorien vil de som er

flinke og har tro på seg selv, forklare suksess med sin innsats og valg av strategier. De som har mindre tro på seg selv, vil forklare nederlag med dårlige evner. De vil forklare suksess med flaks. Hvordan vi forklarer nederlag og suksess påvirker motivasjonen og vår tro på mestring.

Betydningen av forventning om mestring

Forventningene påvirker tankene våre, vår motivasjon og hvordan vi takler stress og motgang. Forventningene får betydning for hvilke valg vi tar og for hvilke mål vi setter oss (Bandura, 1994). Dermed vil forventningene ha betydning for valg av aktiviteter, for innsats og for utholdenhet.

Hvordan vi tenker om en oppgave, vil ha betydning for om vi ønsker å utføre oppgaven eller om vi vil unngå den. Om vi har høye forventninger om å mestre, vil tankene om at vi skal mestre oppgaven påvirke oss til økt innsats. Dersom vi har høye forventninger om å mestre oppgaver, ser vi på oppgaver som utfordringer. Høye forventninger om å mestre, vil påvirke vår utholdenhet og vi vil anvende mer adekvate strategier.

Lave forventninger om mestring vil derimot i mindre grad anspore oss til innsats. Dersom vi har lave forventninger om mestring, har vi også en tendens til å se på oppgaven som et problem. Da vil vi ha mindre utholdenhet og være opptatt av hvordan vi kan komme oss ut av situasjonen. Slik påvirker tankene våre de valgene vi gjør og hvordan vi mestrer de oppgavene vi engasjerer oss i.

Den oppfatningen vi har av oss selv, påvirker også våre valg. Hvordan vi ser på oss selv, påvirker også våre handlinger. Selvoppfatning blir av Skaalvik og Skaalvik (2011, s.75) definert som ”enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten en person har om seg selv”. Videre hevder de at oppfatningene vi har om oss selv, er påvirket av de erfaringene vi har og hvordan vi tolker disse. De erfaringene vi får i møtet med oppgaver, påvirker vår oppfatning av oss selv. Når vi erfarer å mestre, gir det oss en oppfatning av oss selv som en som mestrer.

Mestrer vi derimot ikke oppgavene, vil det kunne påvirke selvoppfatningen og synet på oss selv i negativ retning. En følge av dette kan da bli at vi ser på oss selv som en som ikke greier oppgaver. Det kan derfor føre til liten innsats, vegring for å ta fatt på oppgavene og til at oppgavene unngås (Skaalvik og Skaalvik, 2011).

Kilder til forventning om mestring

Bandura (1994) regner med fire hovedkilder til forventning om mestring; autentiske mestringserfaringer, andre som modeller, oppmuntring og fysiologiske og emosjonelle

reaksjoner. Jeg vil her gjøre rede for hvordan Bandura belyser disse kildene til forventning om mestring.

Autentiske mestringserfaringer

Autentiske mestringserfaringer, ”performance accomplishments”, betegner Bandura (1981) som den viktigste kilden til forventning om mestring. Mestringserfaringer er de opplevelsene vi har av å ha mestret tilsvarende oppgaver tidligere. Bandura hevder at de erfaringene vi gjør oss, vil påvirke de forventningene vi har til å mestre tilsvarende oppgaver senere. Har vi erfart å mestre, øker forventningene om å mestre i neste runde. På samme måte vil negative erfaringer, påvirke forventningene til mestring. Dersom vi opplever at vi ikke mestrer, vil vi ha små forventninger om å mestre når vi står overfor tilsvarende oppgaver senere.

Mestringserfaringer i begynnelsen av en læreprosess er spesielt viktige. Erfaringene fra våre første oppgaver vil påvirke vår videre innsats, om vi fortsetter eller om vi dropper fortsettelsen. Det vil også kunne påvirke hvordan vi takler å mislykkes med enkeltoppgaver senere. Opplever vi å mestre i starten, vil vi få tro på mestring. Da vil vi fortsette med oppgavene. Dersom vi senere møter oppgaver vi ikke mestrer, vil erfaringene med å ha mestret oppgavene tidligere føre til at de mislykkede oppgavene ikke tillegges stor vekt. Har vi derimot ikke mestret oppgavene i starten på prosessen, vil vår tro på mestring og ønske om å fortsette, bli svekket. Mangel på mestring i begynnelsen gjør at vi takler dårligere å få oppgaver vi ikke mestrer senere. Det kan gi oss tro på at vi ikke mestrer denne typen oppgaver.

Bandura (1986) hevder kompetanse er ferdigheter og kunnskaper som bygges opp gjennom mestringserfaringer. Autentiske mestringserfaringer skaper forventning om å mestre oppgaver en tidligere har mestret. I tillegg til å ha kunnskaper, må vi også ha ferdigheten til å sette kunnskapen ut i livet. Bandura (1997) peker på at for å få økt følelse av kompetanse, må oppgavene være slik at vi strekker oss for å mestre dem. Samtidig må oppgavene være tilpasset våre forutsetninger for å mestre dem. Når jeg i denne undersøkelsen ønsker å få vite hvilke kunnskaper og ferdigheter lærerne erverver ved å være med på gjennomføring av Arbeidsprøven, får jeg se om de er i stand til å finne tiltak, og slik sette kunnskapen og ferdighetene ut i livet.

Andre som modeller

Bandura (1981) refererer til ”vicarious experience” som jeg her har kalt ”andre som modeller”, som en av hovedkildene til forventning om mestring. Det andre presterer, kan

påvirke vår forventning om å mestre. Dette forklarer Bandura slik. Når andre vi kjenner, som vi føler det er naturlig å sammenligne oss med, mestrer noe, vil det styrke vår tro på å mestre oppgaven selv. Motsatt vil det svekke våre forventninger om å mestre dersom de som vi sammenligner oss med, ikke mestrer oppgaven (ibid).

Når jeg kartlegger elever med Arbeidsprøven, deltar lærerne som observatører. I mine undersøkelser ønsker jeg å vite noe om hvilket utbytte de mener å ha av å delta som observatør ved kartleggingen. Når lærere deltar som observatør i kartleggingen med Arbeidsprøven, har de oppmerksomheten rettet mot hva prøvelederen modellerer. De observerer elevenes reaksjoner og samspillet mellom prøvelederen og eleven. Bandura (1986) nevner fire elementer som inngår i å lære gjennom observasjon; oppmerksomhet, hukommelse, utførelse og motivasjon. For å lære å utføre en handling etter å ha observert andre utføre den, kreves det at den som lærer skal ha *oppmerksomheten* rettet mot det som skal læres. Den som observerer må kunne skille ut det som er viktig og kunne overse det som er uvesentlig. En forutsetning for at handlingen skal *huskes*, er at den er observert og lært. Observasjon og minne trenger ikke være nok for at aktiviteten skal kunne gjentas. Mange trenger flere øvelser og repetisjoner for å kunne *utføre* handlingen selv. Til sist må den som observerer være *motivert* for og ha et ønske om å utføre den samme handlingen som modellen (Bandura, 1969).

Bandura (1994) beskriver to typer modeller som er med og skaper forventning om mestring. "Mastery models" er modeller som gjennomfører oppgavene feilfritt. "Coping Models" er modeller som i starten viser usikkerhet, men som gradvis overkommer denne gjennom innsats og strategivalg. Bandura understreker at den modellen som er lik oss selv, har betydning for våre forventninger om mestring. Den som gjennomfører oppgavene feilfritt, "Mastery models", er en god modell for de som har lett for å lære. De som er usikre, kan ha nytte av at modeller støtter seg til gode strategier for å løse oppgaven. Dermed viser de at innsats nytter, "Coping Models" (Bandura, 1994).

Oppmuntring

Det Bandura (1981) refererer til som "verbal persuasion" som kilde til forventning om mestring, velger jeg å kalle "oppmuntring". Bandura hevder det kan føre til forventning om mestring dersom vi, når noen signaliserer tro på vår mestring, innfrir denne forventningen. Når noen på den måten bekrefter at vår forventning stemmer med vår mestring, vil det kunne føre til at vi forventer å mestre neste gang vi står overfor en lignende oppgave. Det motsatte vil

kunne skje dersom andre signaliserer at vi kan, men vi mestrer ikke. Da vil det kunne virke negativt inn på vår forventning om mestring og på innsatsen vi legger i oppgaven.

Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner

Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner, ”emotional arousal”, regner Bandura (1981) som den fjerde hovedkilden til forventning om mestring. Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner som hjertebank, angst og svette gir oss signaler om at vi ikke mestrer situasjonen og gir oss små forventninger om å mestre. Etersom disse fysiologiske og emosjonelle reaksjonene får oss til å føle at vi mangler kompetanse til å utføre en oppgave, får de oss til å gi opp og unngå oppgavene når vi merker disse signalene i møte med vanskelige oppgaver. Slik kan vi si at høy emosjonell aktivering svekker vår forventning om å mestre når vi begynner å fabulere om hvor vanskelig en oppgave er.

Når jeg inviterer lærere med i kartleggingen av elever med Arbeidsprøven, har jeg et ønske om at de skal se hva elevene mestrer og hva de trenger for å mestre lesingen bedre. I tillegg vil jeg at lærerne gjennom å observere og delta i drøftingen av tiltak, skal kunne lage et undervisningsopplegg som elevene deres trenger for å øke leseferdighetene.

Teori om verdier

Eccles ”expectancy-value” teori tar utgangspunkt i Atkinsons framheving av den betydningen forventninger og verdier har for motivasjon (Wigfield og Eccles, 1992). Teorien forutsetter at motivasjon (valg av aktiviteter og utholdenhet) er et resultat av oppgavens verdi for personen og personens forventninger om å kunne mestre oppgaven. Oppgavens verdi for personen antas å være positivt korrelert med forventninger om å mestre oppgaven.

Forventninger og verdier forsterker dermed hverandre. Når Wigfield og Eccles (1992) trekker fram hvordan verdier påvirker personens motiv for å utføre en oppgave, nevnes fire aspekter ved verdier. De er personlig verdi, indre verdi eller interesseverdi, nytteverdi og kostnad. Jeg vil beskrive dem her.

Personlig verdi

Personlig verdi, som av Eccles (Wigfield og Eccles, 1992) defineres som ”attainment value, the importance of doing well on the task”, knytter Eccles til vår selvoppfatning. Med personlig verdi menes hva vi kan oppnå og hvor viktig det er for selvbildet og identiteten å oppnå dette målet; å gjøre det godt i oppgaven. Dersom vi betrakter oss selv som dyktige for eksempel i et fag eller i en oppgave, vil denne oppfattelsen påvirke vår forventning om å mestre faget eller oppgaven vi skal utføre. Motsatt vil oppfatningen av oss selv som lite flinke

i det aktuelle faget eller oppgaven, påvirke våre forventninger negativt. Vi vil tenke at oppgaven er vanskelig, og vi vil ikke ha tro på at vi mestrer den. Slik kan vi forvente at lærernes opplevelse av egen kompetanse, vil påvirke deres ønske om å gjennomføre Arbeidsprøven selv.

Indre verdi

Det andre aspektet Eccles (Wigfield og Eccles, 1992) trekker fram i verditeorien, er indre verdi. Den defineres som ”intrinsic value, the enjoyment the individual gets from performing the activity”, en interesse- og trivselsverdi. Med det menes den indre motivasjonen vi har av å arbeide med en oppgave, og den gleden vi opplever ved å arbeide med oppgaven. Eccles (ibid) hevder at når oppgaven har stor betydning for oss, vil vi ha en indre og reell motivasjon til å utføre den. Når vi gjør oppgaver som er motivert ut fra vårt innerste ønske, får det viktige positive psykologiske konsekvenser. Igjen vil vi kunne forvente at lærere som har stor interesse og er motivert for å lære seg å kartlegge lese- og skrivevansker, vil være motivert for å ta fatt på Arbeidsprøven.

Nytteverdi

Slik definerer Eccles det tredje aspektet, nytteverdi; ”utility value, how the task relates to future goals such as career goals”. Med nytteverdi peker Eccles (Wigfield og Eccles, 1992) på hvilken betydning vi ser oppgaven har for oss. Oppgaven har stor nytteverdi dersom vi anser å lære og å mestre oppgaven som viktig for å nå våre mål i framtiden. Slik kan vi streve etter å utføre en oppgave selv om vi ikke er interessert i oppgaven i seg selv, men er drevet av en ytre motivasjon for å gjennomføre den. Dersom lærerne for eksempel vurderer Arbeidsprøven som et nyttig redskap for å kartlegge elevers lese- og skrivevansker, og også vurderer den som et nyttig kartleggingsredskap for seg selv i framtiden, er det grunn til å anta at de vil være motiverte for å delta i gjennomføringen og ønsker å lære å bruke prøven. Det til tross for innsatsen som kreves for å gjennomføre den.

Kostnad

Det bringer oss inn på Eccles (Wigfield og Eccles, 1992) sitt fjerde aspekt ved verditeorien, kostnad. Eccles benevner det som “the cost of engaging in different tasks”. Kostnad defineres som de negative følgene, ulempene, ved å utføre en bestemt oppgave. Det kan være tid og krefter brukt på bekostning av andre aktiviteter. Under kostnadsaspektet kan også regnes forutinntatte følelsesmessige aspekter som frykt for å utføre oppgaven samt frykt for å lykkes eller å mislykkes.

Vurdering av kostnaden kan føre til at oppgaven legges til side dersom kostnaden oppleves større enn utbyttet av å gjennomføre den. Anses imidlertid oppgaven som nyttig, kan kostnadene reduseres ved tilpasning. Når vi står overfor valg, vil interessen for oppgaven og kostnadene vi opplever ved å velge den, påvirke valget. Kostnaden ved å velge en aktivitet framfor den andre, avhenger av hvor høyt vi verdsetter oppgaven. Jo høyere vi verdsetter oppgaven, desto større er sjansen for at vi velger å utføre den til tross for kostnadene. Ut fra dette vil vi kunne forvente at lærerne finner muligheter for å gjennomføre Arbeidsprøven selv, eller delta som observatør, dersom de vurderer nytten og verdien av informasjonen prøven gir som stor.

Teori om selvbestemmelse

Selvbestemmelsesteorien er utviklet av Deci og Ryan (2000). De tar i denne teorien opp at mennesket har iboende behov som må tilfredsstilles, behovet for kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet. Disse behovene må være dekket for å opprettholde interesse. Selvbestemmelsesteorien hører til under teoriene om indre motivering.

Indre motivasjon

Teoriene om indre motivering hevder at vi menneskene har grunnleggende medfødte behov. Vi utfører det vi har interesse for og det vi finner lystbetont, uten å forvente belønning (ibid).

Kompetanse

Deci og Ryan (2000) hevder at mennesket har et medfødt behov for å utvikle kompetanse. Ønsket om å tilegne seg kompetanse er selve drivkraften til å tilegne seg kunnskap. Dette behovet fører til eksperimentering og utforskning. De beskriver hvordan en følelse av kompetanse gir oss tilfredsstillende og påvirker vår motivasjon til å fortsette med en aktivitet. På den andre siden ønsker vi å avslutte eller unngå oppgaver vi ikke føler oss kompetente til (Deci og Ryan, 2000).

Selvbestemmelse

Når Deci og Ryan (2000) trekker fram selvbestemmelse, vektlegger de det behovet som sterkeste for å oppnå indre motivasjon for å utføre en aktivitet. Selvbestemte aktiviteter utføres uten behov for ytre påvirkning eller belønning. Interessen, gleden og lysten til å utføre en aktivitet er nok i seg selv til at aktiviteten blir utført. Det skyldes den indre motivasjonen.

Tilhørighet

Tilhørighet blir også vektlagt i teorien til Deci og Ryan (2000) som et viktig behov for å oppnå indre motivasjon for å utføre en aktivitet. De vektlegger menneskenes behov for sosial tilhørighet og sosial inkludering, men de poengterer at tilhørighet ikke er en absolutt forutsetning for å oppnå indre motivasjon i alle sammenhenger. Det begrunner de med at mange mennesker foretar indre motiverte aktiviteter alene. Et eksempel på det kan være at mange liker å jobbe med oppgaver alene og finner glede i det.

Indre motivert atferd har sitt utspring i interesse og lyst til å utføre aktiviteten. Indre motivasjon kan i følge Deci og Ryan (2000) bare forekomme og vedvare i den grad aktiviteten tilfredsstillende behøver for kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet. Følelsen av kompetanse forutsetter at oppgavene tilpasses forutsetningene. Nøkkelen til indre motivasjon, at vi skal opprettholde interesse, blir da at krav og opplæring er tilpasset det vi mestrer (ibid).

Ytre motivasjon

Atferd kan også reguleres av ytre påvirkning som belønning og straff. Deci og Ryan (2000) setter opp en skala der de rangerer atferd fra indre motivert atferd til ytre motivert atferd. De beskriver i trinn hvordan atferden kan beskrives som handlinger påvirket av ytre eller indre motivasjon. I den ene enden av skalaen plasserer de indre motivert atferd, indre kontroll, som styres av interesse eller lyst. I den andre enden av skalaen setter de atferd styrt av ytre kontroll som regulering eller belønning. Ytre kontroll rangerer Deci og Ryan (2000) i fire trinn som de gir betegnelsen external regulation, introjection, identification og integration.

External regulation

External regulation, ytre kontroll, beskriver Deci og Ryan (2000) som den klassiske betegnelsen på atferd som er kontrollert av spesifikke ytre hendelser. Personer oppfører seg på en bestemt måte for å oppnå belønning eller for å unngå straff. Ønsket om belønning eller ønsket om å unngå straff påvirker handlingen.

Introjection

Det neste på skalaen er introjection (Deci og Ryan, 2000). Med introjection mener de at personene kopierer og vedlikeholder en handling uten selv å reflektere over betydningen av den. I stedet godtar de det som det er og "svelger det helt". I motsetning til external regulation hvor belønningen og straffen reguleres av andre, reguleres konsekvensene her av personene selv. Eksempel på belønning og straff kan være stolthet, skyld og skam. I stedet for å vurdere

betydningen av handlingen, pålegger personene seg straff som skyld og skam eller belønner seg selv med stolthet.

Identification

Identification befinner seg som det tredje trinnet på skalaen til Deci og Ryan (2000). Identification er betegnelsen de setter på den prosessen hvor personene gjenkjenner og aksepterer den underliggende verdien av en handling. Når personene identifiserer seg med verdien av en handling, har de mer eller mindre akseptert handlingen som sin egen.

Integration

Integration kommer som nummer fire på skalaen til Deci og Ryan (2000) og er den mest fullstendige formen for internalisert ytre motivasjon. Integration innebærer at personene innser viktigheten av handlingen. I tillegg skal handlingen integreres i andre aspekter ved personene selv, som en del av deres identitet og egne verdier.

Autonom ytre motivasjon

Deci og Ryan (2000) beskriver autonom ytre motivasjon på følgende måte; Når vi ser verdien av en handling, vil den lettere integreres i oss selv og føre til at vi får et personlig eierforhold til handlingen. Vi vil da føle større tilknytning til handlingen og ha mindre problem med å handle i tråd med reglene for den. Handlingen vil dermed bli mer selvgående og autonom. Når handlingen er integrert og internalisert i oss selv, vil våre ytre motiverte handlinger være viljestyrte. Indre motivasjon og godt internalisert ytre motivasjon er grunnlaget for autonome og selvbestemte handlinger (Deci og Ryan, 2000).

Autonom ytre motivasjon har betydning for min undersøkelse. Dersom lærerne internaliserer betydningen av å engasjere seg i Arbeidsprøven fordi elevene deres har nytte av det, vil vi kunne anta at de ønsker at prøven gjennomføres. Lærerne trenger dermed ikke å drives av interesse, men av den verdien prøven har for å få et bilde av elevenes sterke og svake sider for å kunne gi en best mulig undervisning.

Jeg har nå presentert teorien som jeg vil anvende i drøftingen av empirien. Neste kapittel handler om metoden som jeg har brukt for å finne svar på problemstillingen.

4. METODE

I metodekapitlet vil jeg gjøre rede for metoden jeg har brukt for å få kjennskap til erfaringene tre lærere høster gjennom å være observatør i gjennomføringen av Arbeidsprøven og deltaker i analysearbeidet og utarbeidingen av tiltak. Hensikten med undersøkelsen er også å få svar på hvilken verdi lærerne ser i å delta i dette arbeidet sammen med en erfaren veileder, og hvilke forventninger de har til å gjennomføre prøven på egen hånd.

Jeg vil først vise hvordan jeg har gått fram for å få svar på problemstillingen. Deretter vil jeg gjøre rede for valget av forskningsmetode. Her vil jeg begrunne hvorfor jeg har valgt en kvalitativ metode. Videre vil jeg orientere om utformingen av intervjuguiden, før jeg informerer om valg av informanter og redegjør for hvem de er. Deretter vil jeg belyse hvordan intervjuene ble gjennomført. Her vil jeg også komme inn på analysen og tolkingen, før jeg vurderer oppgavens reliabilitet og validitet. Metodekapitlet avsluttes med etiske vurderinger.

Valg av forskningsmetode

Problemstillingen er avgjørende for valg av metode. Jeg ønsker å få innsikt i erfaringene informantene sitter igjen med etter å ha deltatt i gjennomføringen av Arbeidsprøven. Informantene deltar ved å observere og analysere resultater fra prøven, og de deltar også i utarbeidingen av tiltak. Når informantene er med på å foreslå tiltak, vil jeg se om de har fått tilstrekkelige kunnskaper om elevene for å tilrettelegge undervisning for elevene. Jeg ønsker også å innhente opplysninger om hvilken verdi de ser i å delta i dette samarbeidet og om de har forventninger om å gjennomføre prøven på egen hånd.

Kvalitativ forskningstilnærming

Kvalitativ forskningsmetode er tradisjonelt forbundet med forskning der det er nær kontakt mellom den som forsker og de som studeres (Thagaard, 2010). Det blir derfor logisk å velge en kvalitativ tilnærming. Jeg velger å foreta et kvalitativt semistrukturert forskningsintervju der spørsmålene er utformet på forhånd og der det er mulig å stille tilleggsspørsmål for å utdype svarene (Kvale og Brinkmann, 2010). Kvalitativ forskning søker å gå i dybden på fenomener som undersøkes og ønsker å få fram informantenes perspektiv. Spørsmålene må derfor stilles slik at informantene inviteres til å reflektere over temaene de blir spurt om. Forskeren er det viktigste instrumentet i kvalitativ forskning og bruker seg selv som et redskap for å få fram informasjonen (Thagaard, 2010). Kvale og Brinkmann (2010, s.92) hevder forskerens integritet, kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet er avgjørende faktorer for kvaliteten på de beslutningene som fattes.

Informantenes refleksjoner må tolkes i lys av den konteksten de inngår i. Forskeren må ha innsikt i denne (Thagaard, 2010). En fare med å kjenne godt til forskerfeltet er at denne kjennskapen kan påvirke tolkingen og at resultatet blir påvirket av forskerens egne tanker. Thagaard (2010) trekker også fram at forskeren må reflektere over hvilken betydning relasjonen mellom forskeren og informantene kan ha for den informasjonen forskeren får.

En vanlig innvending mot intervjuforskning er at det er for få intervjupersoner til at resultatene kan generaliseres (Kvale og Brinkmann, 2010, s. 265). Med tre informanter er utvalget snevert, og det må derfor utvises forsiktighet med å generalisere resultatene.

Forskningsprosessen

Det stilles krav til den som skal utforme og gjennomføre intervjuet. Kravene er å ha kunnskap om lese- og skriveprosessen og krav om å kunne bruke Arbeidsprøven. Selv har jeg erfaring med å gjennomføre prøven. Jeg har satt meg inn i sentrale teorier om lesing og skriving, mestringsforventning, motivasjon, betydningen av verdier og selvbestemmelse. Dette er teorier som ligger til grunn for utarbeiding av intervjuguiden. I tillegg til kompetanse om temaet må jeg kunne kommunisere med informantene slik at de føler seg vel.

Når jeg utarbeider intervjuguiden, er jeg åpen for om informantene har relevant informasjon som ikke inngår i spørsmålene. Derfor velger jeg å utarbeide en intervjuguide der jeg har forberedt spørsmål på forhånd, og der jeg stiller oppfølgingsspørsmål underveis. Jeg bruker lydopptak og transkriberer intervjuet for å kunne analysere og finne kategorier før jeg skriver ut intervjuet.

Utforming av intervjuguide

Problemstillingen er utgangspunkt for spørsmålene i intervjuguiden. Jeg ønsker å se om informantene har utbytte av å observere når elever blir kartlagt med Arbeidsprøven. Jeg ønsker å få svar på om de får innsikt i elevenes mestringsnivå og utviklingspotensiale og om det settes i verk tiltak i leseopplæringen som bygger på resultatene fra kartleggingen. Jeg ønsker å undersøke om informantene får økt kompetanse ved å delta i denne formen for kartlegging, om de synes det er verdt innsatsen og tiden de bruker på dette og om de vil gjennomføre prøven selv.

For å få fram informantenes egne tanker og meninger, blir intervjuguiden utformet med åpne spørsmål. Det blir også laget oppfølgingsspørsmål. Intervjuguiden innledes med spørsmål som dreier seg om informantene, om deres utdanning, undervisningserfaring og erfaring med kartlegging av lærevansker. Spørsmålene blir videre gruppert under temaene; Kjennskap til Arbeidsprøvens innhold og intensjoner, muligheter og begrensninger. Å kunne

tolke testresultater og lage en undervisningsplan. Å kunne anvende erfaringer fra veiledningen i nye situasjoner. Det var også spørsmål om verdien ved å delta i gjennomføringen av Arbeidsprøven.

Valg av informanter

Felles for de tre informantene som ble valgt, var at de hadde elever som ble henvist til PPT for lese- og skrivevansker. Arbeidsprøven ble gjennomført sammen med hver av dem og deres elever. Prøven ble delt opp og tatt over to og tre dager. Informantene hadde vært deltagende observatører ved gjennomføringen av Arbeidsprøven for henholdsvis 12, 8 og 1 mnd før intervjuet ble foretatt.

I mai 2012 tok jeg kontakt med informantene og fikk positive svar fra alle tre. Etter at intervjuguiden var ferdig utformet, tok jeg igjen kontakt med informantene. Vi avtalte tid for intervju på den enkeltes skole.

Presentasjon av informantene

De tre informantene vil bli presentert med informasjon om utdanning, undervisningserfaring, og erfaring med kartlegging av lærevansker.

Liv er 39 år og *utdannet* førskolelærer. Som tilleggsfag har hun småskolepedagogikk og utdanning i språk- og leseveiledning. Sin *arbeidserfaring* har hun fra to år som styrer i barnehage og 15 år som lærer ved to barneskoler. Arbeidsoppgavene hennes i dag består av, i tillegg til å være kontaktlærer på småskoletrinnet, mye spesialundervisning, norsk- og begynneropplæring. Kommende skoleår vil hun få en rolle som språk- og leseveileder i skolen. *Liv* har noe *erfaring med kartlegging* fra før. Hun har hatt kurs i bruken av Språk 6-16 og har brukt den en del. I tillegg nevner hun at hun har gjennomført skolens obligatoriske kartleggingsprøver som Carlsten, samt ordlesingsprøver, OL og setningsleseprøver, SL. I tillegg har hun foretatt TRAS- registrering på elever som er kommet til skolen uten å ha tatt denne i barnehagen.

Ola er 35 år. Hans *utdanning* består blant annet av fireårig lærerutdanning. I fagkretsen har han realfag, med hovedvekt på matematikk og naturfag. Hans *arbeidserfaring* i skolen er syv års undervisning ved en barneskole hvor han er kontaktlærer. Han har de fleste fagene i klassen. *Ola* har lite *erfaring med kartlegging* fra før ut over det som han gjennomfører av obligatoriske prøver med klassen sin. Her nevner han Carlsten og Ordkjedetesten som blir tatt to ganger i året samt Nasjonale prøver.

Nora er 58 år og *utdannet* førskolelærer med tilleggsutdanning innen pedagogikk, spesialpedagogikk, veiledningspedagogikk og norsk. Sin *arbeidserfaring* har hun fra 25 år i

barnehage og fra ti år i skole. Arbeidsoppgavene hennes i dag består av, i tillegg til å være kontaktlærer, ansvar for spesialpedagogikk på skolen. Om sin *erfaring med kartlegging* opplyser Nora at hun ikke har jobbet så mye med kartlegging. Hun har tatt Språk 6-16, Myhres kartleggingsprøver i matematikk, ut over det som er skolens årvisse kartleggingsprøver og Nasjonale prøver.

Som det fremgår av presentasjonen, har jeg valgt informanter fra begge kjønn. De har forskjellig utdanningsbakgrunn og ulik erfaring med kartlegging av barn. Felles for dem er at de er kontaktlærere og underviser elever i barneskolen. En av informantene har også ansvar for å følge opp spesialundervisningen på sin skole. De har alle tre henvist flere elever fra sin klasse samtidig til PPT med ønske om kartlegging og veiledning på grunn av problemer med lesing og skriving.

Elevene i den enkelte informantens klasse ble undersøkt etter hverandre på samme dag. Til sammen brukte vi henholdsvis to og tre dager på Arbeidsprøven. Kartleggingen med Liv og Olas elever ble avsluttet med oppsummering og drøfting av tiltak. Kartleggingen med Noras elever ble avsluttet etter selve prøven. Det er forskjell på hvor lang tid det har gått fra undersøkelsene og fram til intervjuet for de tre informantene. Liv var med på kartleggingen en måned før intervjuet, Ola åtte måneder før. For Nora gikk det ett år fra kartleggingen til intervjuet.

Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført på den enkelte informantens skole i juni 2012. Informantene hadde selv valgt sted for intervjuet. Da de kjente meg fra før, var nærmere presentasjon ut over det å vise til hensikten med intervjuet ikke nødvendig. For alle informantene poengterte jeg at deres tanker og erfaringer var nyttige for meg, enten de selv opplevde dem som positive eller negative. To intervju forløp greit uten pauser. På ett intervju ble vi en gang avbrutt av rektor som måtte snakke med informanten. Dette var uheldig, men jeg har ikke grunn til å tro at det påvirket intervjuet i noen retning. Jeg stilte spørsmål, og alle informantene hadde ofte lange svar. Jeg ga hyppige bekreftinger med ja, nei og nikk, og stilte noen ganger tilleggsspørsmål. Alt ble tatt opp på kassett. I tillegg hadde jeg med diktafon som backup. Denne fikk jeg bruk for i utskrivningen av ett av intervjuene, da jeg i intervjuet snudde kassetten litt for sent til å få med slutten på en informants svar. Bortsett fra dette fungerte lydopptaket greit. Intervjuene varierte i lengde. De varte i henholdsvis 50, 55 og 60 minutter.

Analyse og tolking

Kvale og Brinkmann (2010) beskriver hermeneutikk som læren om fortolkning av tekster der formålet er å oppnå gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst betyr. For å tolke utsagnene, skrev jeg ned alle intervjuene fra kassetene. Transkripsjonen var tidkrevende, men nyttig for videre bearbeiding av analysen. Bearbeidingen av intervjuene startet med at jeg leste igjennom utskriftene og forsøkte å få tak i hva informantene ville formidle. Jeg lyttet til lydopptakene flere ganger for å være sikker på at jeg hadde forstått hva informantene mente. Deretter samlet jeg utsagnene i seks kategorier. For å markere informantens svar som passet inn i de enkelte kategoriene, brukte jeg fargekoder. Derfra startet arbeidet med å analysere og gruppere informantens svar. Biter og elementer i utsagnene ble samlet etter hva som var forskjellig eller likt. Det ble en veksling mellom empiri og teori for å finne dypere mening. Fortolkningen av teksten foregikk i en fram- og tilbakeprosess mellom deler og helhet beskrevet som den hermeneutiske sirkel (Kvale og Brinkmann, 2010). På denne måten kom jeg fram til følgende seks kategorier: 1. Informantens kunnskap og refleksjoner rundt bruk av Arbeidsprøven. 2. Tolking av prøveresultater. 3. Utarbeidelse av tiltak. 4. Effekt av tiltakene. 5. Utbytte av å være observatør og av å motta veiledning. 6. Tanker om videre arbeid.

Reliabilitet og validitet

Begrepene reliabilitet og validitet brukes for å vurdere kvaliteten i forskningsarbeidet. Med reliabilitet menes vurdering av forskningens pålitelighet, om forskningen er utført på en troverdig måte. Spørsmålet om konsistens, det vil si om en annen forsker som anvender de samme metodene ville kommet fram til samme resultat, er ikke relevant i kvalitative studier i følge Thagaard (2010). Hun mener forskeren i kvalitative undersøkelser må argumentere for reliabiliteten ved å redegjøre for hvordan dataene er utviklet i løpet av forskningsprosessen. Validitet er knyttet til tolkingen av data og handler om tolkingene er gyldige sett i forhold til den virkeligheten vi har studert (ibid).

Reliabiliteten og validitet er forsøkt ivaretatt ved at det ble utformet en intervjuguide med åpne spørsmål og oppfølgingsspørsmål slik at informantene fikk komme fram med egne tanker og meninger. Det ble også forsøkt ivaretatt ved at intervjuene ble tatt opp på bånd og nøye gjengitt og transkribert for å få fram informantens meninger. Jeg har gjort rede for at jeg kjente informantene på forhånd. Til tross for at de hadde lange svar og mange meninger som kom fram uten at de ble spurt direkte, er det selvsagt ingen garanti for at nærhet til forsker ikke har påvirket svarene.

Etiske vurderinger

Kvale og Brinkmann (2010) hevder etiske spørsmål er integrert i alle faser av en intervjuundersøkelse. Thagaard (2010) viser til forskerens etiske ansvar for å ivareta informantene i presentasjonen, analysen og tolkingen av data. Dette må skje gjennom måten teksten blir analysert på. Informantenes perspektiv må ivaretas, og deres integritet i analysen og presentasjonen av data må beskyttes. For å få fram informantenes meninger, har jeg lagt vekt på å stille åpne spørsmål. Jeg har også vektlagt at informantenes utsagn skal refereres slik at deres meninger kommer fram. Et viktig aspekt ved forskningen er også å beskytte de involverte så de ikke blir gjenkjent. Opplysningene anonymiseres, og lydopptak slettes når de er ferdig behandlet. Informantene i denne oppgaven har derfor fått fiktive navn.

Forskningen skal følge forskningsetiske retningslinjer fra *Den nasjonale forskningskomitè for samfunnsfag, jus og humaniora* (NESH). Alle prosjekter som behandler personopplysninger skal meldes til Norsk samfunnsvitenskapelige Datatjeneste, NSD. Den 25.4.12 ringte jeg NSD i Bergen (55 58 21 17) og fikk opplyst at det ikke er meldeplikt dersom den som skal intervjues ikke identifiseres med navn, opptak ikke skal behandles på data, og det ikke oppgis bakgrunnsopplysninger så intervjuobjektene kan identifiseres personlig. Melding ble derfor ikke sendt NSD.

Jeg har nå belyst metoden. I neste kapittel vil jeg presentere og analysere de svarene jeg fikk fra informantene.

5. PRESENTASJON OG ANALYSE AV DATA

I dette kapitlet vil jeg presentere og analysere dataene jeg fikk i de kvalitative intervjuene. Dataene har jeg delt inn i seks hovedkategorier. Jeg har valgt følgende betegnelser for kategoriene: 1. Informantenes kunnskap og refleksjoner rundt bruk av Arbeidsprøven. 2. Tolking av prøveresultater. 3. Utarbeidelse av tiltak. 4. Effekt av tiltakene. 5. Utbytte av å være observatør og av å motta veiledning. 6. Tanker om videre arbeid. De tre første handler om hva de har lært. Læringsaspektet er knyttet til tre elementer. Det dreier seg om informantenes kunnskap om prøven, tolking av resultatet av prøven og utarbeidelse av tiltak. Deretter sier informantene noe om effekten av tiltakene. De to siste kategoriene handler om deres utbytte av å være observatør og motta veiledning samt tanker om videre arbeid.

1. Informantenes kunnskap og refleksjoner rundt bruk av Arbeidsprøven

Denne kategorien handler om informantenes kunnskap om Arbeidsprøven og deres tanker om mulighetene og begrensningene de ser prøven har. En hovedhensikt med å involvere lærere som har elever med lese- og skrivevansker i gjennomføringen av Arbeidsprøven, er at de skal bli bedre kjent med elevenes forutsetninger. Arbeidsprøven kartlegger de forutsetningene som har betydning for elevenes lesing. Informantenes kunnskap om Arbeidsprøven vil derfor kunne si noe om de kan tolke disse forutsetningene slik at de kan finne tiltak som øker leseferdigheten til elevene.

Kunnskap om Arbeidsprøvens innhold

Informantene gir uttrykk for læringsaspektet på denne måten:

”Det var så mange områder som var berørt i Arbeidsprøven. Det med begrep, bokstav, minne, forståelse. Tekst, å lese selv. Skrivning... Selv om jeg før har laget mye tilpasset tekst, så synes jeg at jeg nå får mye tips... Jeg ser hva de mestrer. Jeg får et bilde av dem: Dette her er dere gode på! Det her må vi jobb mer med! Det føler jeg at jeg har greid å se.” (Liv)

”Jeg tenker at prøven skal vise meg de delene av språket som er viktige å ta tak i. Hele bredden i språket. Fonologi, stavelser, språk og lesing.” (Nora)

”Jeg fikk jo bekreftet de spesifikke problemene de hadde da, i lesing stort sett, men også i skrivning. Fikk jo vite hvilket nivå de lå på i lesing. Den kan jo avdekke dysleksi og sånne ting... Og det var jo det som jeg var så fornøyd med denne gangen. For første gang på lenge så følte jeg at vi fikk brukt en kartlegging ordentlig og satt i verk tiltak. Og vi fikk en prosess da, der vi involverte foreldrene, og du var med. Og da hører jeg jo at det ikke er skivebom det vi holder på med.” (Ola)

Informantene kommer her med eksempler på innholdet i Arbeidsprøven og hva vi kan avdekke med den. De nevner elevenes språklige ferdigheter, fonologien samt deres skrive- og avkodingsferdigheter. I tillegg mener de prøven gir dem et grunnlag for å lage tiltak. Ola vektlegger også at den er et grunnlag for samarbeid mellom hjem, skole og PPT.

I de innledende sitatene ser vi at Ola mener prøven avdekker elevenes spesifikke problemer i lesing og skriving, og at den kan finne nivået i lesing og dysleksi hos elevene. Vi ser også at Liv tar fram områder Arbeidsprøven berører, som begrepskunnskap, bokstavkunnskap, lesing og skriving. Av områder Arbeidsprøven omfatter, nevner også Nora språk og lesing. Hun kommer med fonologi og stavelser som eksempler på hva prøven kartlegger. Informantene sier noe om at vi med Arbeidsprøven kartlegger lesenivået, det språklige grunnlaget og litt skriving.

Refleksjon om Arbeidsprøvens muligheter

Informantene har tanker om de mulighetene som ligger i å undersøke elever med Arbeidsprøven.

Språklige ferdigheter

Liv vektlegger mulighetene prøven gir til å avdekke språklige ferdigheter. Hun poengterer hvor viktig det språklige grunnlaget er for å få utvikling i lesingen. Med prøven kan vi finne elevenes mestring av språket:

"Jeg får jo mer bekreftelse på hvor viktig det er med språkleker, hvor viktig den der bunnen er... Så tenker jeg at jeg får enda mer bekreftelse på hvor viktig det er for at de skal komme seg videre. Og ennå mer hvordan sjekker en ut hva ungene kan, og får til på de forskjellige områdene. Hva går på minne? Hva går på forståelse? Og hvordan kan du sjekke ut det? Og likedan nivå..." (Liv)

Innføring i språklig bevissthet skjer gjennom språkleiker. I eksemplene Liv trekker fram, framhever hun betydningen av å bruke språkleker. Minne og forståelse påvirker lesingen. Liv mener at hun med prøven kan få avklart hva elevene mestrer og hvilket lesenivå de behersker.

Finne elevenes mestring

Som jeg tidligere har gjort rede for, er et viktig aspekt ved Arbeidsprøven å finne hva elevene mestrer både på egen hånd og ved hjelp av støtte fra prøvelederen. Liv og Nora uttrykker det på følgende måte:

"Å finne hva ungene kan og bygge videre på det, det er intensjonen, tenker jeg. At de føler de mestrer noe er viktig... Vi fant mange sterke sider. For du var opptatt av at de skulle føle det. For det var jo det du hele tiden sa til dem: "Vi skal finne ut hva dere kan." Det var det de gikk ut med opplevelsen av: At dette her er noe vi kan! At de var flink til noe! Det er viktig at vi fokuserer på det, bygger på det, når vi lager opplegg. Samtidig får vi en pekepinn på hvilke områder de ikke er gode nok på, slik at jeg kan legge inn tiltak, så de blir mestringsområder etter hvert." (Liv)

"Det jeg tenker er at det er en prøve som går dypere inn i problematikken enn det som jeg tar på skolen... Den utdypet de vanskene som vi mistenker. Den utdypet mer og kunne si mer spesifikt hva som var vansken... Ungen i møtet med Arbeidsprøven får veldig bekreftet hva han er god på, og hva som er vanskene. Og det er veldig bevisstgjørende synes jeg, til større unger da... Jeg har prøvd å bygge min opplæring på det jeg fant... Når jeg satt der og hørte og observerte så tenkte jeg: "Mer av det og mindre av det og mer fokus på det". (Nora)

Mestring betyr mye for motivasjonen til elevene. Informantene hevder at vi med prøven kan finne hva elevene greier og hva som er vanskelig for dem. Dermed kan de tilpasse utfordringene så elevene opplever å mestre stadig mer.

Tiltak og støtte

Informantene hevder at Arbeidsprøven gir dem et grunnlag for å utforme tiltak, som gir elevene tilpassede utfordringer slik at de kan utvikle seg videre:

"Arbeidsprøven sier så mye... Den er viktig i forhold til hvordan vi legger opp videre... Tiltakene er mye lettere å legge når en har vært med på den her... Jeg kan bruke den som et redskap til å lage tiltak som er gode... Jeg får så mye informasjon av prøven her. I stedet for å sette i gang tiltak uten noe annen bakgrunn enn hva du synes og mene, så er den mer konkret. Det er mye lettere å få til konkrete tiltak." (Liv)

"Den kan avdekke om eleven kan lese og forstå en tekst... Jeg ser jo muligheten til å finne tiltak som passer elevene. Det handler om å finne oppgavetyper som fører til framgang. Det har den hjulpet meg med... Det har vært en fin prosess hele veien, sett hva de virkelig trenger, og hvor vi bør sette inn tiltakene." (Ola)

"Jeg ser jo mulighetene til å finne tiltak som passer elevene, jeg da. Jeg tenker det handler om å finne oppgavetyper som fører til framgang. Og det har den hjulpet meg med... Jeg tenkte underveis: "Mer av det. Støtte på det. Sånn type lesestoff, lesetekster"... " (Nora)

Informantene viser her i generelle ordelag hvilken betydning Arbeidsprøven har for å kunne lage et pedagogisk opplegg som fremmer gode lese- og skriveferdigheter hos elevene. Ola er den som gir konkrete forslag til hvilke oppgaver som bør inngå i tiltaket. Ola poengterer også at tiltakene han har satt i gang etter kartleggingen, har vist seg å ha effekt på elevenes lese- og skriveutvikling:

"Jeg fikk med meg at de var unøyaktige lesere, og om hvilke oppgavetyper som passer. Det med å dele opp ordene for å få med seg endingene og sånn... Prøven kan hjelp deg med å treffe riktige tiltak... Jeg har jo lagt opp undervisningen for elevene på grunnlag av resultatene på Arbeidsprøven. Og det viser seg i ettertid at det går jo den riktige veien." (Ola)

Justere undervisningsplanen

Liv har tanker om de mulighetene Arbeidsprøven gir henne slik at elevene hele tiden får utfordringer som er i pakt med deres læreforutsetninger. Oppgavene må ikke være for vanskelige, men heller ikke for lette. Det er med andre ord viktig å få en god progresjon i arbeidet:

"Jeg fikk jo bekreftelse på at noe var greit, men så måtte jeg justere kursen litt: Dette her kan de jo nå. Dette er de flinke på. Eller kanskje hadde jeg lagt det litt for høyt og jeg så at jeg måtte passe på at jeg måtte legge det ned litt... Det er viktig hvordan vi legger opp videre... De må jo ha en progresjon så vi ikke legger det for lavt heller. Den var veldig grei til å justere opplegg på synes jeg..." (Liv)

Liv har tanker om at hun med prøven kan justere opplegget i takt med at elevene utvikler seg. Prøven kan si henne noe om det nåværende undervisningsopplegget er godt tilpasset elevenes behov. Dersom lærerne føler de kan ta prøven på egen hånd, kan de selv gjenta deler

av prøven etter omtrent seks måneder for å sammenligne og vurdere utviklingen. Da vil prøveresultatet gi en pekepinn på om undervisningsopplegget er tilpasset elevenes mestring.

Undervisningsmetoder

Elever som strever med avkodingen, vil ha problemer med å lese for å lære. Liv understreker at vi må legge opp undervisningen slik at de får kunnskap til tross for svak avkoding. Hun er opptatt av de mulighetene Arbeidsprøven gir til å finne alternative metoder. Som eksempel nevner Liv at når Arbeidsprøven avdekker god lytteforståelse, kan lydbøker anvendes for elevene som strever med avkodingen. Hun poengterer at lesingen ikke må hindre elevene i å få ny kunnskap:

”Ungene skal ha kunnskapen selv om de ikke avkoder. Den ble veldig tydelig synes jeg. Det er læringsmålet i lesing de ikke greier. Læringsmålet på å lære har de ikke problem med. Vi kunne se slike ting. Så må vi legge til rette så de får inn kunnskapen selv om de ikke er gode avkodere.”

Tidlig innsats

For å hindre at en uheldig leseutvikling får feste seg, blir det viktig å komme i gang med tiltak tidlig. Med tidlig innsats menes tidlig i alder og tidlig i leseprosessen:

”For jeg har noen ”gråsoneelever.” Det å sette i gang tiltak så de holder seg på riktig side... Den ungen kunne jeg tenkt meg å ta den på. Jeg trenger ikke å melde. Vi kan ikke melde alt. Tidlig innsats tenker jeg da.” (Liv)

Liv ønsker så tidlig som mulig å avdekke leseferdighetene hos elever hun er bekymret for. Hun ser Arbeidsprøven som et nyttig redskap før hun ber PPT om å gjøre en mer finmasket utredning.

Samarbeid skole, hjem og PPT

Ola understreker betydningen av samarbeid med andre i kartleggingsprosessen. Han poengterer at han i gjennomføringen av Arbeidsprøven fikk til et samarbeid med skole, hjem og PPT: ”Vi fikk til en prosess der vi involverte foreldrene.” Ola trekker fram nytten av at foreldrene sammen med han som lærer og PP-rådgiveren, fikk bidra med sin kunnskap om elevene i oppsummeringsrunden etter prøvetakingen.

Refleksjon om Arbeidsprøvens begrensninger

Informantene nevner mange muligheter Arbeidsprøven gir dem. De hevder at de med Arbeidsprøven kan avdekke elevenes språklige ferdigheter, finne hva elevene mestrer og hva de trenger for å mestre mer, utarbeide tiltak og støtte, justere undervisningsplanen, finne undervisningsmetoder, sette inn tidlig innsats og ha et redskap for samarbeid mellom skole, hjem og PPT. De ser også at prøven har begrensninger.

Tidsbruk

Liv poengterer at det kreves mye tid for å utføre Arbeidsprøven. Det tar spesielt lang tid dersom PP-rådgiveren og læreren skal ta prøven sammen:

”Det er jo det der med tid! Samtidig så ser jeg at for å få sjekket så mange områder så trenger en tid. Vi har det litt travelt i hverdagen både dere og vi. Å finne tid! Ideelt hadde det kanskje vært å ta den raskere, ikke måttet vente så lenge før vi hadde fått det på plass. Det skulle passe både deg og meg... Kanskje er det en unge som er urolig også. Og da må vi møtes veldig mange ganger. Det er noe med å få det inn i timeplanen. Så tar det veldig lang tid før vi er ferdig.”

Liv har tidligere nevnt at det er viktig å komme i gang med tiltak tidlig når elever strever med lesingen. For å gjennomføre prøven, må den deles opp i flere omganger. Hun nevner som eksempel at hvis elevene er urolige, vil det kreves ytterligere oppdelinger. Da blir lang tidsbruk et hinder for tidlig innsats.

Kompetanse hos prøveleder

Alle tre informantene hevder at det kreves kompetanse for å gjennomføre prøven. Å ha erfaring med begynneropplæring gir også en viktig lærdom. Når en skal tolke resultatet, er det også en fordel å ha en kollega å tolke resultatet sammen med:

”PPT var veldig ofte inne på den forrige skolen jeg jobbet. Så jeg har jo fått en del grunnlag fra før gjennom PPT. Så tror jeg det er en fordel at jeg har noe kjennskap til begynneropplæring. Språk 6-16 også, tror jeg har hjulpet meg mye, og at jeg har jobbet mye med unger som har strevet litt, før. Det er en fordel. For det er jo lettere å ha noe å henge det på.” (Liv)

”Jeg tror jeg kunne gjennomført den. Men å tolke resultatet har jeg aldri vært med på. Men jeg tror jeg har jobbet så mye med språk og sånn at jeg kanskje kunne gjennomført den, med et lite forkurs. Sånn at jeg vet mer spesifikt hvordan jeg skal gjøre ting... Det handler mye om hjelp og støtte tenker jeg, underveis også. Du må jo klart ha en kompetanse for å gjennomføre den.” (Nora)

”Jeg ville hatt problemer selv å tolke alt, hvis jeg ikke kunne drøftet med deg. Jeg ser på prøven som veldig kompleks. Og litt sånn ugripbar for meg. Så det er vel begrensningen. Så det hadde vel kanskje ført til at jeg hadde skydd den, hvis jeg måtte gjort det selv... både gjennomføre og tolke.” (Ola)

Informantene hevder det kreves kompetanse på språk og kartlegging for å gjennomføre prøven. De har ulik erfaring. Liv og Nora viser til tidligere erfaring med språk og annen kartlegging. De kan tenke seg å gjennomføre prøven selv, men Nora ønsker mer opplæring før hun vil tolke den alene. Ola er bestemt på at prøven er for kompleks til å ta og tolke alene.

Normering

Liv nevner at en viktig begrensning ved Arbeidsprøven er at den ikke fastsetter elevenes nivå opp mot hva som er forventet ut fra elevenes alder. Liv ser derfor nytten av å drøfte prøveresultatet med en kompetent veileder inntil hun lærer å tolke prøveresultatet selv:

”Det var ikke så vanskelig å skjønne hva den var ute etter. Sånn var det lett å tolke. Men antall. På minne for eksempel. Hvor mange er normalt? Strever de med minne eller? Eller hvor langt ned forventer du i forhold til den aldersgruppa? Men det er der jeg tenker dere har noen erfaringer slik at det er mulig å få diskutert... Så det er kanskje en begrensning, at det skulle vært noen slike

da, i forhold til alder? Men det har dere mye erfaring på. Og etter hvert lærer en jo det også da.”

Liv føler seg litt usikker når hun skal vurdere resultatet på prøven. Som eksempel nevner hun at hun ikke vet hvor mange setninger det forventes at elevene skal mestre å gjengi korrekt på ulike alderstrinn når det gjelder setningsminne. Hun kunne tenkt seg en standard. Samtidig som hun mener å kunne drøfte skåringen med en PP-rådgiver, har hun også en forventning om å få denne kunnskapen selv etter hvert som hun får erfaring med prøven.

Oppsummering

Kategorien ”Informantenes kunnskap og refleksjoner rundt bruk av Arbeidsprøven” handler først om hva informantene har lært om Arbeidsprøven. Etter å ha vært med på gjennomføringen av Arbeidsprøven, nevner alle informantene at Arbeidsprøven kartlegger lesing og at vi med den finner lesenivået til elevene. Videre mener de at vi med prøven kan fastsette hva de mestrer på områder som har betydning for lesing. De bruker informasjonen som grunnlag for å lage en undervisningsplan for elevene ut fra disse funnene. Liv poengterer spesielt at den kartlegger det språklige grunnlaget. Nora hevder at prøven utdyper kjennskapen til elevenes styrker og svakheter. Den viser henne hele bredden i språket som er viktige å ta tak i for å lage tiltak. Hun sier at prøven kartlegger fonologi, stavelser, språk og lesing. Ola mener prøven avdekker elevenes spesifikke problemer med lesing. Liv og Ola nevner også skriving. Informantene forklarer sin kunnskap om Arbeidsprøven ut fra de observasjonene de la spesielt merke til hos elevene. Det språklige grunnlaget, fonologien, bokstavkunnskapen og avkodingsferdighetene.

Felles for informantene er at de vektlegger mulighetene Arbeidsprøven gir med tanke på å avdekke leseferdighetene til elevene, og muligheten den gir til å utforme gode tiltak som fører til framgang i leseprosessen til elevene. De hevder at vi med Arbeidsprøven kan finne elevenes sterke sider og nivået elevene befinner seg på for å danne grunnlag for videre tiltak. Nora nevner at prøven ga henne ideer om hva elevene trenger av støtte. Liv poengterer muligheten Arbeidsprøven gir for tidlig innsats og mulighetene den gir for å justere undervisningsplanen til elevene. Informantene mener Arbeidsprøven gir dem mulighet for å drøfte elevenes mestring og behov for tiltak med skole, hjem og PPT.

Informantene ser også begrensninger ved Arbeidsprøven. Prøven er ikke normert. Det tar lang tid å utføre den. Prøven er omfattende. Ekstra lang tid kreves når PP-rådgiveren og lærerne skal gjennomføre den sammen. Informantene hevder at det kreves kompetanse for å kartlegge med Arbeidsprøven. Deres opplevelse av egen kompetanse til å utføre og tolke prøven er ulik.

2. Tolking av prøveresultater

Denne kategorien handler om informantenes kompetanse i å tolke resultatene på prøven. Først om hvordan informantene forholder seg til å tolke prøven selv. Deretter vil jeg få fram informantenes egen tolking av Arbeidsprøven før jeg til slutt vil foreta en oppsummering.

Behov for støtte

Å kunne tolke resultatene av prøven er en forutsetning for å legge til rette undervisning på grunnlag av prøveresultatene. Informantene gir igjen uttrykk for behov for støtte når de skal tolke prøven. Liv mener det er lett å forstå hva prøven vil kartlegge. Hun gjorde seg noen tanker under observasjonen. Ola og Nora har også meninger om tolkningsarbeidet. De framhever også betydningen av å bli veiledet av en kompetent person:

”Jeg vil jo gjerne ha litt støtte slik at jeg er sikker på at jeg har tolket riktig, det er viktig for meg. Men da jeg satt sammen med deg så gjorde jeg meg noen tolkinger jeg også. Men jeg har jo fått diskutert tolkingene med deg, da, om det samstemte... Det var ikke noe vanskelig å skjønne hva den var ute etter. Sånn var den lett å tolke, men antall? Hvor mange er normalt? Hvor langt ned forventes i forhold til aldersgruppa? Der tenker jeg dere har erfaring så det går an å få diskutert.”
(Liv)

”Jeg tror det er veldig viktig at det er to stykker om den og at begge to tolker den sammen... Jeg tror resultatet blir bedre hvis vi er to... Så trygger det læreren da, at vi er to. Det er jo ikke det vi holder på med hele tiden, å teste. Testing er for min del egentlig i utgangspunktet et vanskelig felt.” (Ola)

”Jeg har litt sånn voksenopplæringsbehov på det... Så hvis du hadde tatt en Arbeidsprøve på skolen her og skal skåre den ut, eller vurdere den, så kunne jeg kanskje vært sammen med deg en gang... Kanskje det er et minus at vi avslutter når prøven er tatt? Kanskje skulle vi hatt et møte der vi diskuterte tiltak, kanskje ennå mer konkret, og et oppfølgingsmøte om en stund?” (Nora)

Informantene uttrykker igjen ulike behov for støtte. Ingen av informantene ønsker å tolke prøven alene. Liv har relevant faglig bakgrunn samt erfaring med begynneropplæring og spesialundervisning. Hun hevder hun kan tolke prøven selv, men ønsker å drøfte resultatene med noen for å sikre seg at hun tolker den riktig. Ola er bestemt på at han ikke vil ta prøven alene og at det er best å være to om tolkingen. Nora ønsker mer opplæring i Arbeidsprøven og hvordan hun kan gi støtte før hun vil gjennomføre og tolke den selv. Kartleggingen med Noras elever ble avsluttet etter prøvetakingen. Hun savner drøfting i etterkant av prøven.

Hva viser resultatene?

Når informantene kommenterer innholdet i Arbeidsprøven, sier de noe om hvordan de tolker elevenes språk- og avkodingsferdigheter, tekstnivået elevene mestrer å lese og noe om skriving.

Språk og avkodingsferdigheter

I leseteorien vektlegges at lesing er en språklig aktivitet. Det språklige grunnlaget er en viktig forutsetning for lesingen. Med Arbeidsprøven kartlegges elevenes språk og avkodingsferdigheter. Liv nevner at Arbeidsprøven avdekker hvordan elevene avkoder. Hun trekker også fram deloppgaver som viser elevenes språkferdigheter som har betydning for lesingen. Det innbefatter både avkodingen og leseforståelsen:

"Du har jo den avkodingsdelen, den sier noe om hvordan de behersker lesingen. Og så har vi begrepene. Det sa jo noe om de forstår begrep når de leser. Forståelsesdelen har jo noe med det å gjøre, så det er viktig informasjon. Minne også selvfølgelig har jo det..." (Liv)

"Den avdekte jo konkrete utfordringer, da, med begrep. Og om det var nøyaktig lesing, eller tipping, og hvilken tekst det var..." (Ola)

Ola og Liv nevner begge at begrepsforståelsen har betydning for avkodingen. Liv legger også til at minne har betydning for avkodingen. Ola vurderer om elevene leser nøyaktig eller om de gjetter. Han mener også at teksttypen har innvirkning på hvordan elevene avkoder.

Lesing

Med Arbeidsprøven kan vi finne elevenes lesenivå. Nora reflekterer over prøvelederens samtale med eleven, der målet er å finne den leseteksten som passer til det lesenivået eleven behersker. Nora kommenterer også at vi fikk fram glede hos eleven vi kartla da han opplevde mestring:

"Det var disse kortene med forskjellig type tekst på... Du vurderte sikkert: "Hvem skal jeg begynne med?" Så var det en gjennomlesing og så tekte du at: "Nei, kanskje jeg skal gå opp et nivå?" ... Den var så fin i forhold til hva er passe tekst for eleven. Og da tenker jeg på typografi mest, for du fikk til en sånn samtale med ungen om at: "Det var en god tekst å lese" - og: "Du fikk den til fint på flyt" ... og: "Du leste opp igjen og tok litt tid på..." Så ungen fikk sånn et bevisst forhold til at øvelse gjør mester. Og, ja, du fikk til den her gleden på slutten."

Nora hevder Arbeidsprøven er et nyttig redskap til å finne det tekstenivået som passer elevene. Hun trekker fram kommentarene prøvelederen hadde til eleven for å bevisstgjøre elevens oppmerksomhet på leseflyten i teksten han mestret. Bevisstgjøringen rundt at gjentatt lesing øker leseflyten, ble også poengtert.

Skriving

Når det gjelder tolking av elevenes skriveferdigheter, nevner Liv at prøven avdekte om elevene fikk med seg vokalene når de skrev, og hvordan de behersket bokstavformingen. Hennes elev hadde lenge utelatt vokalene i ordene. Hun registrerte dette spesielt i kartleggingen. Ola og Nora kommenterer også skrijving:

"Og likedan skrijvingen... For jeg så jo de får med seg vokalene når de skriver. Og bokstavformingen, hvordan de begynner med bokstaven og om de greier å skrive den." (Liv)

"... om hvordan de skrev bokstavene... Men den hadde vel ikke like mye fokus på skrijvingen som

lesingen... Men skrivingen er enklere å forstå selv, hvordan ungene skriver feil, hvis en er bevisst på det. Men det er kanskje greit å ha det med så en blir bevisst på det igjen.” (Ola)

*”Kanskje skrivingen ikke tok sånn plass? Var litt sånn tolydsord og trelydsord og litt sånn, ja...”
(Nora)*

Både Ola og Nora kommenterer at prøven la mindre vekt på skriving. Ola poengterer at det er lettere å tolke elevenes skriving enn lesing, men at det er bra skriveoppgavene er med i prøven. Dermed blir han mer bevisst på hvordan elevene skriver.

Oppsummering

Kategorien ”Tolking av prøveresultater” handler om hva informantene har lært om å analysere resultatene. Informantene mener lesing har større plass enn skriving i Arbeidsprøven. Alle tre vektlegger at vi med Arbeidsprøven sjekker elevenes avkodingsferdigheter og at vi med prøven finner hvilket lesenivå elevene mestrer. I tillegg nevner de områder de spesielt la merke til ved prøvetakingen med sine elever, som har betydning for lesingen hos den enkelte. Liv trekker fram deloppgaver som kartlegger elevenes språkferdigheter som har betydning for lesingen. Det er oppgaver som sier noe om elevenes minne og forståelse av begrep. Ola registrerer at vi med prøven kan se om elevene leser nøyaktig eller om de gjetter og om de har forståelse av begrep. Nora påpeker at vi med prøven kan få fram glede hos elevene når de opplever mestring. Hun kommer også inn på modellering i observasjonen når hun kommenterer prøvelederens metoder.

Jeg har sett på hvordan informantene forholder seg til å tolke resultatene og hvordan de vurderer resultatene fra kartleggingen. Neste kategori blir da hvilke tiltak de setter i verk på bakgrunn av analysen.

3. Utarbeidelse av tiltak

I denne kategorien vil jeg belyse om informantene på grunnlag av prøveresultatene, kan legge til rette for en tilpasset undervisning. Hensikten med å ta Arbeidsprøven, er at prøveresultatene skal munne ut i tiltak som fører til at elevene mestrer lesingen bedre. Jeg innleder kategorien med Olas to arbeidsmåter samt Liv og Noras utsagn om å koble sammen ny og gammel kunnskap. Deretter kommer informantenes utsagn om innholdet i undervisningsplanen. Det dreier seg om tiltak for å bedre avkodingen og skrivingen.

Språkverksted og Helhetslesing

Ola hevder han kan lage en undervisningsplan ut fra informasjonen han får om elevene ved kartleggingen med Arbeidsprøven. Han trekker fram to arbeidsmåter han har valgt i tillegg til at de leser hver dag:

”Det er nå det jeg har gjort da. Jeg har hovedsakelig hatt to arbeidsmåter, samt at de leser hver dag: Språkverksted med hovedvekt på begrepslæring, og så har jeg Helhetslesing som jeg har tilpasset tekst i. Der du kan ha fag inni også. For å kombinere litt, oppgaver og trening. Og veldig mye samtaler rundt teksten.” (Ola)

Ola har laget en undervisningsplan med fokus på språk og lesetrening. Han valgte Språkverksted som metode etter å ha avdekket svak ordkunnskap hos elevene. Gode ordkunnskaper støtter leseforståelsen og letter avkodingen. I Språkverkstedet er fokuset på ordets form, innhold og bruk. For å trene lesingen og øke lesesikkerheten, valgte Ola Helhetsmetoden. Her vektlegger han å jobbe med oppgaver tilpasset det lesenivået elevene befinner seg på. Innholdet i tekstene de benytter, kan knyttes opp mot temaene i undervisningen forøvrig. Slik lærer elevene fag i tillegg til at de får øket lesesikkerheten.

Kombinerer gammel og ny kunnskap om elevene

Informantene har kunnskap om elevene før kartleggingen foregår. De knytter denne kunnskapen til den informasjonen de får om elevene under prøven. Liv og Nora mener at dette gir dem et grunnlag til å lage en undervisningsplan, og for å justere planen underveis:

”Jeg gjør jo det. Kanskje ikke bare på grunn av Arbeidsprøven, men også på grunn av min kjennskap til ungen... Men det å bygge fra Arbeidsprøven og inn i min praksis var jo bra... Du kan prøve litt mer av det... Justere kursen litt kanskje...” (Nora)

”Vi har jo gått igjennom den samme, så jeg visste jo akkurat hva de hadde sagt. Så jeg føler jeg fikk mye informasjon til å lage tiltak... Jeg ser jo hva de trenger å bygge videre på, og hva de trenger å øve mer på for å putte igjen hull...” (Liv)

Nora har kunnskaper om elevene som hun kombinerer med det hun ser de mestrer i Arbeidsprøven når hun lager en undervisningsplan. Liv sier kartleggingen med Arbeidsprøven der hun selv observerte hva de mestret, sa henne hva elevene trenger å jobbe mer med for å utvikle lesingen videre.

Tiltak for å bedre avkodingen

Informantene nevnte alle tiltak de hadde satt i gang for å bedre avkodingen til elevene:

”Avkodingen var veldig svak så jeg gikk inn og laget brikkestaving. Og variasjon på setninger, for det var de ganske gode på så det kunne vi utvikle videre... Hente setninger fra teksten, setninger som de skulle lese og tilbake til pulten og skrive, for å huske hvordan de skrives. Putte inn ord brukte jeg også da for å få med seg innholdet. Det var jo mest avkodinga her da, som de jobbet med... Og så det der med stavelser, dele opp ord i stavelser, så skulle de lime dem sammen og lage ordene. Tok ut ordene og laget brikke...” (Liv)

”Jeg ser etter hvordan de leser. Om han er nøyaktig leser. Om han får med seg endingene, om han gjetter mye, og om han husker det han har lest. ... endingene på ordene, ja, dele opp ord.” (Ola)

”Så prøvde jeg å tilpasse teksten enda mer, til det nivået jeg så han mestret.” (Nora)

Som vist i innledningen til kategorien, hadde Ola Språkverksted og Helhetslesing som metode for tiltakene sine. Her kommer han med eksempler på tiltak for å bedre avkodingen.

Ola vektlegger å lytte til hvordan elevene leser. Han passer på at de skal lese nøyaktig, at de skal få med seg detaljene og unngå gjetting. Liv nevner også eksempler på flere tiltak hun har satt i gang for å styrke avkodningen hos elevene sine. Hun har også tidligere uttalt at hun bygger tiltakene på det elevene mestrer godt. Tiltakene passer fordi elevene opplever mestring. Liv trekker fram variasjon av setninger som eksempel på oppgaver som elevene mestrer. I likhet med Ola har også hun fokus på stavelleslesing. Hun bruker metodene brikkestaving, puslehistorier og hentedikttat. I brikkestaving skrives stavelsene på brikker eller lapper. Puslehistorier består i å dele opp ordene i stavelser og sette dem sammen igjen. Hentedikttat er en oppgave for å lese, huske og skrive setninger. For å holde fokus på innholdet i tekstene, bruker Liv luketekst. Der er ord tatt ut fra setningene. Elevene skal fullføre setningene ved å sette ordene inn i teksten. Nora vektlegger å tilpasse leseteksten til det nivået elevene mestrer.

Mestring som motivasjon til innsats

Nora kommenterer at hun har prøvd å gjøre mer av det hun så eleven mestret, for å motivere eleven til innsats. Samtidig har hun lagt inn oppgaver som utfordrer litt:

"Jeg prøvde å gjøre mer av det som jeg så han hadde mestring på. Samtidig som jeg prøvde å legge inn oppgaver som jeg så han ikke er så god på... Og så har jeg brukt målet om at han skal lære seg å lese i løpet av skoleåret, som du på en måte definerte sammen med han under prøven. Det har jeg brukt som sånn motivasjonskraft."

Nora gir eleven oppgaver han mestrer. På samme tid vektlegger hun at oppgavene gir eleven utfordringer. Dermed handler hun i tråd med Arbeidsprøvens intensjon om å skape utvikling.

Tiltak for å bedre skrivingen

Av informantene er det Ola som beskriver tiltak han har satt i gang for å bedre skrivingen:

"Vi har jo litt skriveoppgaver, og da ser jeg etter hvordan de skriver. Så kjører jeg litt bokstavtrening på dem også. Når de skriver, skrive bokstavene riktig, og holde blyanten riktig..."

Tiltakene han nevner er bokstavforming og riktig blyantgrep. Ola har tidligere påpekt at skriveprøvene avdekte at elevene strevde med å forme bokstavene riktig.

Oppsummering

Kategorien "Utarbeidelse av tiltak" dreier seg om informantene kan lage tiltak på grunnlag av prøveresultatene. Informantene hevder at de har laget en undervisningsplan til elevene sine etter kartleggingen med Arbeidsprøven. Tiltakene er basert på observasjoner og samtaler i forbindelse med prøven. De er tilpasset hva de opplevde som viktig for at elevene skal mestre lesingen bedre. Liv og Nora poengterer at informasjonen de fikk ved kartleggingen ble knyttet

til kunnskapen de hadde om elevene fra før. De hevder at prøven var nyttig for å justere undervisningsplanen. Ola har lagt tiltakene inn under to arbeidsformer, Språkverksted og Helhetslesing. Det er satt i gang tiltak for å bedre avkodingen. De er begrepstrening, nøyaktig lesing, stavelleslesing, tilpassing av leseteksten samt å ha en klar målsetting som motivasjon. Liv har i tillegg benyttet brikkestaving, puslehistorier, hentediktat og luketekst. Ola vektlegger riktig bokstavforming og blyantgrep for å bedre skrivingen. I neste kategori uttrykker informantene at tiltakene har hatt effekt på elevenes motivasjon og mestring.

4. Effekt av tiltakene

Informantene har utsagn om effekten av tiltakene. De hevder de ser en endring hos elevene. Ola fastslår at han støttes av foreldrene i sin vurdering av effekten av tiltakene:

"Så jeg føler jeg fikk til tiltak... De synes det er greit å gjøre det, for det er mestring i det... Jeg ser en endring! Og jeg ser at jeg traff dem! Og så ser jeg jo nytten! ... (Liv)

"Nå virker det som tiltakene har fungert veldig bra. Og jeg merker framgang på dem. Og foreldrene merker jo framgang og er positive til det... Føler vi har truffet rett og slett! ... Tiltakene treffer! ... Det ser du jo på hvor ivrige de er da, å komme i gang... Nå har vi oppgaver som jeg tror treffer dem bedre." (Ola)

"De virker! Virker positivt! Han kan jobbe selvstendig, han kjenner igjen oppgavene. Han vet i gode perioder da, at dette er noe han må gjøre for å bli bedre leser." (Nora)

Informantene mener selv tiltakene har hatt effekt på elevenes lesing. Når informantene sier tiltakene har gitt effekt, baserer de det på at de ser en endring hos elevene. De begrunner det også med tilbakemelding fra foreldrene, at elevene er ivrige og at de jobber selvstendig.

5. Utbytte av å være observatør og av å motta veiledning

I denne kategorien ønsker jeg å finne ut hvilken kompetanse informantene får ved å observere og samarbeide med en PP-rådgiver, i gjennomføringen og etterarbeidet ved bruk av Arbeidsprøven. Kategorien handler også om hvilket utbytte informantene har av å motta veiledning. Jeg vil belyse utsagn om veiledningen, som de fikk gjennom å observere under kartleggingen, og ved å se hvordan informantene vurderer tiltak og anvender erfaringer i nye situasjoner.

Om observasjon

Informantene har tanker om verdien av å delta som observatør.

Tolker og tenker tiltak underveis

Liv ser fordelen med å observere, og vektlegger den informasjonen hun får når hun ikke trenger å utføre prøvetakingen. Hun trekker også fram mulighetene diskusjonen etterpå gir henne som lærer:

”Du får mer informasjon ved å være til stede. Og du får mer forståelse for det de kan og det de trenger oppbakking på... Jeg tror kanskje jeg fikk med meg mer for jeg kunne konsentrere meg om å observere. Jeg hadde ingen annen rolle. Da kunne jeg observere og tolke litt underveis også, vurdere litt og tenke tiltak. Det var jo det jeg satt og gjorde... Jeg kan ta den alene, men jeg ser fordelene med å være to i rommet. Jeg så jo diskusjonen etterpå. Den er viktig for meg som lærer.”

Liv mener hun kan ta prøven selv, men hevder hun ser fordelene med å være to. Når hun ikke har ansvar for selve gjennomføringen av prøven, kan hun reflektere og tolke det hun ser og tenke ut tiltak. Hun fremhever at diskusjonen etter prøven er viktig for henne som lærer.

Om refleksjon

Ola vektlegger muligheten observasjonen gir til refleksjon:

”Jeg har jo lest mange sakkyndige vurderinger og sånne ting. Det gir oss mye også, men det gir oss enda mer å sitte og observere... Måten vi gjennomførte den på, at jeg fikk være tilskuer på en elev jeg hadde oppfølging på, det satte i gang mange prosesser i hodet mitt om hva jeg skal gjøre.”

Ola hevder han får mer informasjon ved å observere enn ved å få skriftlige rapporter. Observasjonen setter i gang tanker om tiltak hos han selv: ”Om jeg bare hadde fått resultatene fra prøven uten å observere, så er det ikke sikkert jeg hadde jobbet likedan.” Nora påpeker at observasjonen ga henne ideer til refleksjon og tiltak. Fra å være motvillig til å delta som observatør, hevder Nora nå at hun ser betydningen av å delta:

”Før så tenkte jeg: ”Kan de ikke ta den der en alene på PPT, må vi virkelig gå fra?” Men når jeg har vært med så tenker jeg det er veldig nyttig å være med. Altså, den må ikke tas alene heller! ... Det som er min erfaring er jo at den refleksjonen jeg hadde underveis, den er veldig nyttig... Om jeg tar den alene så har jeg ingen å diskutere med. Jeg tenker jo at det er viktig. Jeg tenker jo at det er viktig med refleksjoner rundt det du ser og diskusjoner om mulige tiltak... Jeg fikk jo ideer underveis, når jeg satt og hørte og observerte. Av det som skjedde så fikk jeg ideer, litt hele tiden.”

Nora vegret seg for å delta som observatør. Det krevde at hun måtte gå fra klassen. Etter å ha deltatt som observatør, har hun motsatt oppfatning. Refleksjonene underveis i observasjonen og drøftingen av tiltak, synes hun nå er verdt kostnadene med å gå fra klassen.

En dypere forståelse

Jeg velger å ta fram to utsagn som viser hvordan Arbeidsprøven gir informantene en dypere forståelse av hva de kan fra før. Nora hevder at prøven går dypere inn i problematikken enn de prøvene hun undersøker med på skolen. Å observere hva elevene presterer under kartleggingen med Arbeidsprøven, har gitt henne impulser som gjør at hun endrer praksis. Hun mener det er stor mulighet for at det skjer en endring når det kommer fra henne selv:

”Den var nå i hvert fall med og underbygger noe av det jeg kunne fra før, og så fikk jeg nye tips. Det er ikke noen tvil om det. Det er det der dypere, som jeg snakker om. At jeg får dypere forståelse...” (Liv)

”Bare å lese av resultatene av en kartlegging blir noe helt annet enn å sitte og høre på! Hva som faktisk skjer: Hva det er som ikke er problematisk. Hva det er som er problematisk. Og i hvert fall som jeg tenker med meg selv og alle de impulsene som jeg fikk, under prøven: Det er verdifullt for det kommer av meg selv... Og dermed vil praksis bli endret, som regel... (Nora)

Liv nevner det som også Nora har nevnt tidligere. Prøven gir henne informasjon om elevene som hun kobler til det hun vet om dem fra før. Hun hevder at denne kunnskapen samlet gir henne en dypere forståelse. Nora trekker fram noe som er vesentlig for å oppnå endring. Hun understreker hvor viktig det er at den som skal endre praksis, må ønske endring selv.

Om veiledning

Informantene kommenterer hvilket utbytte de har av å se prøvelederen utføre

Arbeidsprøven og etterpå delta i diskusjoner rundt observasjonene:

”Når jeg sitter sammen med deg, da ser jeg hva du er ute etter. Da får jeg en annen forståelse av den jobben jeg må gjøre etterpå... De områdene var så detaljert, og så rakk vi å snakke litt sammen også i tillegg. Da fikk jeg en opplevelse av: Ja, slik! Derfor! ... Og ikke minst, reaksjonen på ungene når de sitter og tar den. Det å se hvordan de reagerer når du gjør det og hvordan de svarer deg. Det har litt å si for hvordan jeg legger det opp senere... At vi bruker samtalen og ikke bare sier tiltakene, men at en går inn i materialet og ser på det... Å få kontakt med ungen er viktig. Det er viktig hvordan dere gjør det. ... Jeg var jo i en læringssituasjon jeg også... Jeg lærte mer av det. Om hvordan du gjorde det der... Du avslutta når dem gjorde feil uten at du kryssa av det. Du avsluttet på en sånn måte at de syntes det var greit. Det så jeg du gjorde noen ganger. Du ga dem litt ordene så de skulle føle de fikk til noe.” (Liv)

”Det er veldig greit at lærere får sitte og høre på, og at en som ordentlig kan det gjennomfører det. Jeg tror ikke jeg kunne gjennomført det like godt som du og samtidig reflektert såpass over resultatet... Den refleksjonen tar du med deg inn i klasserommet.” (Ola)

Hele tiden så tenkte jeg at det og det stemmer. Det har jeg opplevd før, og da kan det være lurt å gjøre sånn. Jeg satt på en måte og tenkte den kjeden der underveis. Jeg satt og tenkte framover. Tenkte at vi kan gjøre litt mer av det og mindre av det... Å ha noen å diskutere med. Jeg tenker jo det er viktig. Jeg tenker det er med og skaper refleksjoner rundt det du ser og diskusjoner om mulige tiltak.” (Nora)

Liv opplever at hun er i en læringssituasjon. Prøvelederens framgangsmåte, elevenes reaksjon og diskusjonen etterpå, gir henne en annen forståelse og ideer til hvordan hun selv kan jobbe med elevene. Refleksjonen rundt hva prøvelederen gjør, gir Ola kunnskap som han tar med seg inn i klasserommet. Nora tar også fram hva hun lærer av å observere prøvelederen under prøvetakingen. Hun får bekreftelse på sin kunnskap om elevene. Refleksjonene gir ideer til tiltak for videre arbeid.

Vurdering av tiltak

Hvordan informantene vurderer og evaluerer tiltak, kan si oss noe om deres utbytte av å delta i kartleggingen. Tiltakene viser om de har forstått prøvens hensikt.

Betydningen av mestring og motivasjon

Når Liv erfarer at tiltakene hun setter i gang ikke har noen effekt, endrer hun på tiltakene.

Hun passer på at elevene mestrer oppgavene, og at oppgavene motiverer til innsats:

”Det kan være tekstvalg, at jeg velger for vanskelige tekster... Jeg prøver å justere neste gang da... Motivasjon, det kan også være med. Så å finne noe som er litt morsomt da... Det kan bli for mye oppgaver... Slike ting må jeg justere...”

Ola vektlegger at gjennomføringen av Arbeidsprøven har ført til bedre lesing hos elevene.

Han hevder at tiltakene er tilpasset elevene. Dette forklarer han med at resultatene på kartleggingsprøver viser bedre avkodingsferdigheter:

Før: *”Det er jo veldig lett når vi har mengdetrening i lesing at de bare får gå og velge seg ei bok, for eksempel. Det er jo bortkastet. Det blir ikke noe framgang av det. Det vises. Har jo resultater fra Carlstenprøven i årevis bakover... For vanskelig tekst, det er dårlig tiltak. Og det er jo lett bare å gi dem mindre spørsmål enn resten av klassen.”*

Etter: *”Etter at jeg tok Arbeidsprøven så føler jeg jo vi hadde en så god prosess, at du, vi var heldig og traff ganske bra da. Vi hadde jo den gode prosessen der vi snakket om den begge to sammen. Og vi involverte foreldrene, diskutert tiltakene med dem, og om de kjente igjen det her... De har ikke vært med på Ordkjedetesten før, for de har vært for langt bak. Men nå var de med på gjennomføringen av Ordkjedetesten, det samme som klassen og skåret opp til Stanine 2 og 3.”*

Ola gjør seg også tanker om tekstvalg. Etter å ha tatt Arbeidsprøven, tenker han tilbake på feilslåtte tiltak. At elevene får velge seg lesetreningsbok selv, uten å ta hensyn til lesenivået elevene behersker, er bortkastet. Han mener elevene ofte får for vanskelig tekst. Vi reduserer oppgavemengden og tar ikke hensyn til nivået når vi skal tilpasse oppgaver til elevene.

Liv og Ola reflekterer over tiltak som de mener ikke har virket og hvordan de vil endre disse. De tar fram eksempler på valg av lesetekster for elevene. Bare å redusere tekstmengden når du skal tilpasse lesetekst til elevene, hevder Ola er misforstått tiltak. Erfaringene fra kartleggingen gjør at Ola kan finne lesenivået til elevene. Han poengterer hvor viktig det er at tekstene er tilpasset det lesenivået elevene mestrer. Ordkjedetesten viser at elevene fortsatt strever med avkodingen, men Ola hevder de har hatt framgang. Framgangen begrunner Ola med at elevene, før han satte i gang tiltak basert på kartleggingen, avkodet for dårlig til å kunne kartlegges med Ordkjedetesten. Nå kan den brukes. Liv poengterte også at motivasjonen er viktig for resultatet.

Forventning om å kunne anvende erfaringer i nye situasjoner

Det er også av interesse å få avklart om informantene gjennom kartleggingen får kunnskap som de kan anvende overfor andre elever.

Anvender erfaringene på andre elever

Liv har gjennomført tiltak på andre elever med samme type utfordringer. Kunnskapen om hvordan avkodingsferdigheter kan forbedres, har overføringsverdi til andre elever som strever med lesing og skriving:

”Jeg tenker spesielt på ei da som ikke kom med her. Hun synes jeg har fått opp farten på lesingen... Jeg bruker samme metoder når jeg ser det er unger som har litt sånn samme vansker, som strever med avkodingen... Når du ser noen vansker som er litt like på en måte... Det kan jo overføres til flere, når du ser at de strever med avkodinga.”

Liv har tro på at den kunnskapen hun har om å avhjelpe avkodingsvansker, kan overføres til andre elever med samme type vansker. Hun har erfart at denne type tiltak virker.

Forventning om å ta prøven selv

Liv ser nytten av å ta prøven selv og ønsker å ta i bruk Arbeidsprøven som sitt kartleggingsverktøy. Hun har allerede tanker rundt spesielt en elev hvor hun vurderer Arbeidsprøven som nyttig i kartleggingsprosessen. Ola kan også tenke seg å delta i kartleggingen av andre elever på samme måte som vi har gjort her:

”Det er jo lettere hvis jeg kan gjennomføre den her nå, på huset... Så kan jeg kanskje ta den på flere. Jeg tenker det var litt av hensikten når jeg var med nå, at jeg skal lære å bruke den, og at jeg skal bli god på den etter hvert. Men jeg er ikke god nok til å tolke den helt alene ennå... Jeg lager meg en tolking av den, men jeg vil gjerne ha en bekreftelse på den tolkingen ennå da... Kanskje det går an å få det inn i et system her på huset etter hvert...? Forventningene er der, at jeg skal greie det etter hvert... Å ta prøven skal jeg greie å få til, ja. Vi har en elev her som jeg kunne tenkt meg å ta den på. For jeg ser hun strever med noe. Jeg har jo laget meg noen bilder... Jeg kan se minne og sånne ting, og undres om det er noe grunnleggende. Ja, jeg tror kanskje jeg kan få hjelp ved å ta den.” (Min kommentar: Arbeidsprøven) (Liv)

”På samme måte som vi gjorde med de to der, ja. Men ikke alene, nei. For jeg ser styrken med å være to som diskuterer, å få sitte og få notere uten å gjennomføre den... Det er godt å konsentrere seg om det og ikke ha for mye å passe på når en skal registrere ting... Jeg tror det er best læreren ser på, for det er han som skal gjennomføre tiltakene i klasserommet. Det er han som bør plukke opp det med å se på, ja. Du blir mer opptatt av gjennomføringen av prøven når du gjør det selv enn å observere... Og så sitter du og reflekterer samtidig, og den refleksjonen der bruker du faktisk med deg inn i klasserommet. Det er det som er så fint med det. Det er derfor jeg synes det er så bra med to jeg da... Om jeg hadde fått resultatene fortalt hadde det ikke hatt samme effekten. Da hadde du gått glipp av den biten med å observere og gjøre. Og det er ikke bestandig at å ta over resultat forteller deg like mye som å sitte og observere.” (Ola)

Igjen understreker Ola betydningen av å få observere og reflektere under prøven, og få diskutere resultatene med noen. Han tror ikke han ville fått samme utbytte av undersøkelsen dersom han hadde fått presentert resultatet uten å ha deltatt som observatør. Spesielt vektlegger han at prøvelederen viser hvordan prøven skal utføres, og at de refleksjonene han gjør seg underveis, påvirker tiltakene han setter i gang i klasserommet.

Ønske om opplæring og støtte til tolking

Nora mener hun kan ta prøven selv dersom hun kan få tolke den sammen med noen: ”Jeg ville hatt en drøfting rundt den første prøven. Slik at jeg vet hva jeg skal se etter.” Hun savner mer informasjon om hvordan hun kan gi støtte underveis i prøven: ”... at alt henger sammen for meg før jeg begynner med en prøve. Slik at jeg vet hvor mye støtte jeg skal gi...”

Informantene uttrykker forventning om å kunne anvende erfaringene i nye situasjoner. Liv har eksempel på tiltak hun har gjort overfor andre elever med lignende type utfordringer. Hennes ønske er å ta i bruk Arbeidsprøven når hun skal undersøke elever. Hun har allerede planer om å ta den på flere elever. Forventningen hennes er å bli god til å utføre prøven. Ola kan tenke seg å gjenta samme kartleggingsmåte med andre elever, ved å observere, reflektere og drøfte. Han hevder det gir han mer enn bare å få overlevert resultatene etter prøven. Nora mener hun kan ta prøven selv. Hun ytrer et ønske om opplæring og støtte ved tolking. Tidligere har hun også ønsket seg et møte etter kartleggingen for å drøfte resultatene.

Oppsummering

Denne kategorien starter med ”Utbytte av å være observatør”. Den viser at informantene får verdifull informasjon gjennom observasjonen. De mener den gir dem en annen forståelse av hva elevene kan og hva de trenger av støtte. Noe skriftlige tilbakemeldinger alene ikke kan erstatte. Observasjon gir rom for tolking og refleksjon underveis når de får konsentrere seg om observasjonen og ikke trenger å delta i prøvetakingen. Nora opplyser at hun har endret holdningen til å delta som observatør, fra ikke å ønske å observere til å si at observasjon er nødvendig. Det begrunner hun med at refleksjonen og diskusjonen er nyttig. Informantene sier observasjonen setter i gang tanker i dem selv som gir ideer til refleksjon og tiltak.

Kategorien handler også om hvorvidt informantene har hatt ”Utbytte av å motta veiledning”. Informantene hevder de lærte av å se hvordan prøvelederen utførte Arbeidsprøven. Felles for informantene er at de har laget en undervisningsplan etter gjennomføringen av Arbeidsprøven. De mener tiltakene har ført til framgang hos elevene. Alle har eksempler på hvordan feilslåtte tiltak må justeres så de fører til framgang for elevene. Ola har eksempler på hvordan han justerer nivået på tekstene etter kartleggingen med Arbeidsprøven. Han har erfart at tilpassing av tekst ikke er bare å redusere tekstmengde. Liv sier hun justerer tiltakene etter hvordan hun ser elevene mestrer nivået, mengden og etter deres motivasjon.

Informantene har gjort seg erfaringer som de vil anvende i nye situasjoner. Liv ser resultater etter å ha brukt kunnskapen på andre elever med lignende utfordringer. Hun har en

intensjon om å utføre Arbeidsprøven med flere elever, og hun kan tenke seg et samarbeid rundt tolkingen av resultatene. Nora ønsker mer orientering om selve prøven, om hensikten og om støtten som skal gis. Ola vektlegger at å delta som observatør gir han mye informasjon som han kan bygge tiltakene sine på. Å gjennomføre prøven selv, er han derimot fortsatt bestemt på at han ikke vil.

6. Tanker om videre arbeid

Informantenes tanker om videre arbeid sier oss noe om utbyttet og verdien de ser i å delta i kartleggingen med Arbeidsprøven.

Vil bruke Arbeidsprøven

Liv vil bruke Arbeidsprøven for å lage tiltak som er godt tilpasset elevene. Hun hevder kontaktlæreren får mer informasjon ved å observere og velger observasjon selv om det tar tid:

"Jeg kan bruke den som et redskap til å lage tiltak som er gode... Den gir så mye informasjon om tiltak at det er verdt det, selv om det tar tid."

Liv mener hun kan ta prøven selv, men ser fordelene av samarbeidet og drøftingene rundt observasjonene og tiltakene:

"Jeg synes helst det bør være et samarbeid. For du får mer informasjon av å være til stede. Og du får mer forståelse av hva de kan og hva de trenger oppbakking på... De som er lettere, dem kunne vi ta her. Så tenker jeg at de tyngste elevene... Kanskje der er det enda viktigere at dere er med."

Liv har også tidligere hevdet at begrensningene ligger i tidsbruken. Hun ser for seg å ta prøven selv med de elevene som har mindre kompliserte vansker. På de med mer kompliserte vansker ønsker hun derimot å gjennomføre prøven sammen med en annen, som vi gjorde her.

Vil ha med læreren

Nora påpeker at å observere gir mer verdifull informasjon enn om hun tar prøven selv. Hun vektlegger at den som jobber med elevene bør være med under prøven:

"Vi tok den jo for lenge siden, for ett år siden. Det førte til endring i min undervisning. Det jeg ville gjort annerledes, hvis man kan være forutseende nok, var å la kontaktlærer bli med. Og heller si, nei, vi venter til kontaktlærer begynner... Hvis Arbeidsprøven skal ha en hensikt så må man faktisk være til stede... Du og ungen kan jo fint ta den prøven der, men hensikten er jo fremoverrettet. En ønsker å finne ut hvor ungen spesifikt har vanskene sine og mestringsene sine, men hvis læreren skal jobbe videre med det må han være til stede, fordi han må høre, se og oppleve hvordan det ligger an."

Som nevnt tidligere har Nora erfart at det var vanskelig å videreføre den informasjonen hun fikk ved observasjonen til lærerne som skulle undervise elevene videre. Observasjonen førte derimot til endring i undervisningen av den eleven hun fulgte opp selv.

Ønsker opplæring

Nora hevder hun kan ta Arbeidsprøven alene og ser for seg å ta prøven selv neste skoleår når hun ikke skal jobbe som kontaktlærer. Hun ser muligheten for å ta den sammen med en PP-rådgiver som observatør for så å drøfte gjennomgangen og tiltak. Nora har også tidligere uttrykt ønske om å lære mer om Arbeidsprøven. Hun foreslår å delta i drøftinger og tolking av andre prøver når de gjennomføres på hennes skole.

Kortere tid fra oppstart til avslutning

Nora vil anbefale Arbeidsprøven til andre fordi den sier noe om elevenes ståsted. Den sier noe om hva elevene mestrer godt og hvor svakhetene ligger. Det hun ville gjort annerledes, var å ta den over kortere tid. Hun ønsker at de som observerer skal få tips på forhånd om å notere de ideene som de får til egen undervisning underveis.

Ta prøven tidlig

Ola har allerede anbefalt andre å utføre Arbeidsprøven på samme måten. Det han ville gjort annerledes var å ta prøven tidligere: ”Det må ha vært å ta den tidligere i skoleløpet.” Om Liv skulle fått gjort noe annerledes, var det også å ha tatt prøven før: ”Nå når jeg vet at jeg får så mye informasjon gjennom prøven, så angret jeg på at vi ikke tok den i høst!”

”Jeg jobber annerledes nå enn før”

Ola uttrykker seg positivt til kartlegging med Arbeidsprøven, og han mener å ha utbytte av å være til stede som observatør. Kartleggingen har påvirket hans undervisning: ”Jeg jobber annerledes nå enn før.”

Oppsummering

Informantene er samstemte i at Arbeidsprøven er nyttig. Den har påvirket deres tilrettelegging av tiltak som har ført til at elevene leser bedre. Det kommer fram tanker om videre arbeid. Liv vil bruke Arbeidsprøven for å lage en undervisningsplan som er godt tilpasset elevene. Hun ønsker et samarbeid rundt tolkingen og drøftingen av prøveresultatene. Liv har forventning om å ta prøven alene, men ønsker å ta den sammen med en PP-rådgiver når elevene har store vansker. Nora poengterer at oppfølgingen etter kartleggingen forutsetter at læreren har observert ved prøven, og dermed ”eier informasjonen” selv. Hun ønsker å lære mer om prøven. Derfor kan Nora tenke seg å ha med en PP-rådgiver når hun tar Arbeidsprøven selv. Hun vil delta i drøftinger rundt prøven når den blir tatt på hennes skole. Videre ønsker hun færre dager mellom kartleggingsøktene slik at prøven tas mer komprimert.

Liv hevder Arbeidsprøven har gitt henne en dypere forståelse. Ola har allerede anbefalt Arbeidsprøven til andre. De ville begge ha tatt prøven tidligere i skoleløpet til elvene. Ola mener prøven og observasjonen har påvirket hans undervisning. Han sier han jobber annerledes nå enn før. Nora sier det skjer endring når impulsene påvirker noe i henne, og det kommer fra henne selv.

Jeg har nå fått informantenes refleksjoner rundt kartleggingen med Arbeidsprøven. I neste kapittel vil jeg se empirien i lys av teorien og problemstillingen.

6. DRØFTING

Empirien vil i dette kapitlet bli drøftet i lys av teori og oppgavens problemstilling. Målet er å få svar på hvilke erfaringer tre lærere høstet ved å delta som observatør under prøven og som deltagere i analysearbeidet og i utarbeidingen av tiltak. Jeg ønsker også å få vite hvilken verdi de ser ved å delta i gjennomføringen av Arbeidsprøven og hvilke forventninger de har til å gjennomføre prøven på egen hånd.

Hva informantene har lært om Arbeidsprøven

Informantene hadde litt kjennskap til Arbeidsprøven på forhånd. Etter å ha observert under prøven og deltatt i tolking av resultatene, uttrykker de at de har fått mer kunnskap om prøvens innhold og hvordan den kan brukes. De kommer fram til at Arbeidsprøven kartlegger elevenes språklige ferdigheter, fonologiske ferdigheter og lese- og skriveferdigheter. Informantene mener kartlegging med Arbeidsprøven gir dem et grunnlag for å tilpasse tiltak som gir elevene bedre ferdigheter i lesing og skriving. I tillegg mener de at prøven gir dem et grunnlag for å finne undervisningsmetoder og justere undervisningen underveis. Det samsvarer også med Arbeidsprøvens intensjoner.

Informantene er opptatt av at prøven kan avdekke elevenes *mestring* på områder som er viktig for å øke leseferdigheten. De mener at Arbeidsprøvens styrke er at den viser hva eleven mestrer på egen hånd (elevens *mestringssone*) og hva elevene mestrer med litt hjelp og støtte (elevens *utviklingssone*). Dette er til stor hjelp når en skal utarbeide tiltak. Tiltakene må på den ene siden ta hensyn til hva elevene kan gjøre på egen hånd fordi det å arbeide med oppgaver en mestrer, gir eleven *mestringserfaringer*. Slike erfaringer motiverer til videre arbeid. På den andre siden må tiltakene ha oppgaver som ligger innenfor elevens *utviklingssone* slik at de har noe å strekke seg etter (Bandura, 1997).

Informantene trekker fram at Arbeidsprøven gir dem grunnlag for å finne hvordan de kan *støtte* elevene så de får passe utfordringer. Det kommer fram at de under prøven reflekterte over og vurderte hva elevene trenger støtte til. De registrerte og kommenterte den støtten de så prøvelederen ga elevene slik at elevene opplevde *mestring*. I dynamisk kartlegging, slik Arbeidsprøven fungerer, er støtte et sentralt begrep. Støttestrategier skal gi funksjonelle stillaser slik at elevene etter hvert mestrer oppgaven på egen hånd. I tillegg til den faglige støtten fungerer prøvelederen som en emosjonell støtte ved å oppmuntre, påpeke framgang og skape tro på egen læring (Skaalvik, 2011).

Av intervjuet kommer det ikke klart fram hva informantene legger i begrepet *fonologi* og om prøven har skapt forståelse for begrepet. Men de poengterer at vi med prøven kan avdekke elevenes mestring av *språket* og at språket har betydning for lesingen. De trekker spesielt fram betydningen av minne og forståelse av begrep, og de viser dermed kjennskap til at godt arbeidsminne, et parat vokabular og evne til rask ordmobilisering støtter effektiv lesing.

Alle informantene peker på at prøven gir dem informasjon om elevenes *avkodingsferdigheter*. De beskriver hvordan prøven gir mulighet for å finne det tekstnivået som elevene behersker. Informantene hevder at prøven gir dem et grunnlag for å tilpasse lesetekster. Med prøven registrer de om elevene leser sikkert og nøyaktig, eller om de er usikre og gjetter. Med den innsikten kan informantene tilpasse lesetekstene til det lesenivået elevene mestrer å lese. Samtidig kan de legge inn tilpassede utfordringer i tekstene så elevene har noe å strekke seg mot og utvikle lesingen sin videre. En informant uttrykker spesielt at han har erfart at å tilpasse tekst ikke handler om å redusere tekstmengde, men om å tilpasse teksten til det nivået elevene mestrer, slik Arbeidsprøven har som intensjon å finne.

Informantene uttrykker at prøven ikke legger spesielt stor vekt på *skrivning*. Men de la merke til hvordan elevene formet bokstavene. De poengterte at de registrerte om elevene fikk med seg vokalene når de skrev ordene. Dermed gir de uttrykk for å kjenne sammenhengen mellom skriving og lesing, og at skrivingen sier noe om avkodingsferdighetene når elevenes skriveferdigheter blir kartlagt med bokstav- og orddiktater i Arbeidsprøven. Informantene registrerer om elevene gir uttrykk for usikker bokstav-lyd-kunnskap ved å bruke bokstavnavnet, som viser seg ved at vokalene utelates i skrivingen. En informant gir også uttrykk for å ha forståelse for at å innøve et godt blyantgrep og riktig utforming av bokstavene, vil hjelpe på rask og sikker skriving i lengden.

Kartlegging med Arbeidsprøven førte til fokus på *undervisningsmetoder*. En informant mener han gjennom prøven fikk informasjon som førte til at han anvender metodiske tilnærminger som Helhetsmetode (Frost, 2001) og Språkverksted (Sæverud, mfl., 2011) for å bedre leseferdighetene til elevene sine. En annen informant registrerte elevenes gode minne og evne til å lære, men at dårlig avkodning hindrer dem å lære ved å lese. Hun understreker at det er viktig å finne gode alternative undervisningsmetoder så avkodingsferdighetene ikke hindrer læring.

Den muligheten Arbeidsprøven gir til å *justere undervisningen* slik at elevene hele tiden får utfordringer i pakt med læreforutsetningene, blir også framhevet av informantene. De er

opptatt av at oppgavene verken må være for utfordrende eller for enkle. Oppgavene må gi elevene utfordringer dersom læringstrykket skal holdes oppe (Bandura, 1997).

Å tolke prøveresultater og utarbeide tiltak

En av hensiktene med å ta lærerne med i kartleggingen, er at de skal få et grunnlag for å utarbeide tiltak som øker leseferdighetene til elevene. Å kunne tolke resultatene er en forutsetning for å legge til rette undervisning på grunnlag av prøveresultatene. Hvordan lærerne tilrettelegger tiltak, sier oss noe om hvordan de tolker prøveresultatene. Alle informantene hevder de gjennom prøven fikk informasjon som de kan bygge videre tiltak på. De har satt i verk tiltak etter prøven. De har laget tiltak for å bedre elevenes avkoding og tiltak med tanke på skriving. Mestring og motivasjon har vært viktige stikkord i utarbeidingen av tiltak.

En informant trekker fram to metoder han har brukt for å tilrettelegge tiltakene. Det er Helhetslesing og Språkverksted. Prøven viste at elevene hans hadde dårlige begrepskunnskaper og svak avkoding med gjetting og utelatelser av vokaler og endinger. For å møte elevenes behov for å lære begrep, introduserte han Språkverksted. For å øke sikker avkoding og motvirke gjetting, introduserte han Helhetsmetoden. Elevene får der jobbe med tekst tilpasset det nivået de behersker. Oppgavene består i detaljoppgaver for å øve opp sikker avkoding. Innholdet i tekstene har han tatt fra andre fag. På den måten kombineres opplæring i fagkunnskap og lesetrening. Prøven kartla usikker forming av bokstaver. Derfor la han etter prøven vekt på skriving, riktig bokstavforming og blyantgrep. Informanten poengterte at å redusere tekstmengde ikke er god nok tilpasning. Han har erfart at tekstene må tilpasses det lesenivået elevene mestrer å lese. Dette tyder på at han har fått autentiske mestringserfaringer, som han anvender ved å tilpasse undervisningsopplegget for elevene (Bandura, 1994).

En annen informant nevner også flere tiltak hun har satt i gang på bakgrunn av det hun så elevene mestret, og behovene hun så de hadde for å utvikle seg. Hun beskriver tiltak som brikkestaving og puslehistorier for å bedre svak avkoding. Hun deler opp ordene i stavelser for så å pusle dem sammen igjen. Videre bruker hun luketekst og hentedikttat for å styrke begrepskunnskapen (Frost, 2003). Når hun registrerer oppgaver elevene mestrer godt, legger hun slike mestringsoppgaver inn i treningen. Hensikten er å utvikle videre det hun ser elevene allerede behersker. Hun viser at prøven har gitt henne mestringserfaringer. Erfaringene styrker hennes forventinger om å anvende kunnskapen også i møte med andre elever (Bandura, 1986).

Den tredje informanten hevder å ha avdekket lesenivået til elevene ved kartleggingen. Hun vektlegger også å justere og tilpasse lesetekstene til det nivået elevene mestrer. Samtidig prøver hun å legge inn oppgaver som elevene ikke mestrer så godt. Også hun understreker hvor viktig det er at elevene får oppgaver som utfordrer dem (Bandura, 1997).

Informantene hevder å ha merket framgang i leseferdigheten samt registrert økt motivasjon og selvstendighet i arbeidet hos elevene etter at de har satt i gang tiltak. Framgangen mener de kommer til syne i bedre resultater på kartleggingsprøver, tilbakemeldinger fra foreldrene og sist men ikke minst, i elevenes iver og økt selvstendighet. Informanten som ikke har spesialpedagogikk i fagkretsen sin, har satt i verk tiltak som han hevder har hatt effekt på elevenes lesing. Tiltakene tyder på innsikt i lese- og skriveteori og at prøven har gitt han mestringserfaringer.

Etter å ha observert og deltatt i analysearbeidet, har informantene laget tiltak. Tiltakene er tilpasset hva de opplevde som viktig for at elevene skal mestre lesingen bedre. Begrepsrening, nøyaktig lesing, stavelseslesing og tilpasning av leseteksten er tiltak informantene har satt i gang for å bedre avkodingen. Tiltakene synes også å være begrunnet i den forståelsen de har av å vektlegge teori om elevens mestringszone og nærmeste utviklingszone og behov for tilrettelegging av støtte i tråd med denne (Vygotsky, 2001).

Informantene har kunnskap om Arbeidsprøvens innhold. De har satt i gang tiltak som de mener har økt leseferdighetene til elevene. Informantene hadde kunnskap om lesing og skriving fra før. Ved å observere og delta i analysen, har de opplevd av å ha økt kunnskapen om lese-teori og kompetansen de har til å sette i verk tiltak. Slik sett kan prøven ha bidratt til å gi dem et teoretisk perspektiv på kunnskapen de hadde før kartleggingen.

Informantene har fått mestringserfaringer som de anvender ved å kombinere gammel og ny kunnskap. På denne måten tilpasser de undervisningen til elevene sine. I tillegg til å ha kunnskapen, har de også ferdigheter og ønske om å sette kunnskapen ut i livet (Bandura, 1997). Når de foreslår tiltak, viser informantene at de er i stand til å anvende kunnskapen og ferdighetene. De bruker da kunnskapen de har bygget opp gjennom mestringserfaringer og forventning om mestring. Når de viser at de har kunnskaper og ferdigheter som de setter ut i livet, oppfyller de kriteriene til Banduras (1997) definisjon på kompetanse. Ut fra dette er det da rimelig å anta at informantene har økt sin kompetanse.

Hvilken verdi informantene ser ved å delta i kartleggingen sammen med en erfaren veileder

Gjennom å intervju lærerne, ønsker jeg også å få innsikt i hvilken verdi de ser i å delta som observatør, som deltager i analysearbeidet, i utarbeidingen av tiltak og hvordan de vurderer nytteverdien.

Verdien av å være observatør

En informant trekker fram mulighetene observasjonen gir henne til å reflektere, tolke og vurdere tiltak. Når hun selv ikke har ansvar for prøvetakingen, kan hun konsentrere seg om å tolke og reflektere. Ved å observere, ser hun hva hun må gjøre av tiltak selv. Hun konkluderer med at Arbeidsprøven ga henne en dypere forståelse. Informanten trekker fram muligheten til å møte elever som strever tidlig i prosessen dersom hun tar Arbeidsprøven selv. Dermed gir hun uttrykk for nytteverdien (Wigfield og Eccles, 1992). Det får betydning for hennes motivasjon til både å observere og drøfte, og å bruke Arbeidsprøven selv.

Neste informant poengterer fordelene med å observere framfor bare å få skriftlige rapporter etter undersøkelser hvor han ikke har vært til stede. Han framhever også hvordan refleksjonene under observasjonen gir han ideer til tiltak. Informanten konkluderer med at det er nyttig å observere en som har erfaring med prøven. Det han har lært, bruker han deretter i klasserommet. Tidsbruken er ikke tema hos han. I stedet vektlegger han verdien av å delta som stor. Han vektlegger også verdien av å delta som observatør (Wigfield og Eccles, 1992). Han mener han jobber annerledes enn før og anser slik utbyttet større enn kostnaden med å delta (ibid).

En tredje informant har endret sin holdning til å delta som observatør. Kostnadene med å være borte fra klassen er store. Etter å ha deltatt som observatør, begrunner hun nytten av å observere og reflektere som så stor at det er verdt kostnadene (Wigfield og Eccles, 1992). Hun hevder også at hun får ideer når hun observerer. Konklusjonen hennes er at impulsene hun får når hun observerer, er verdifulle fordi hun kombinerer det hun ser med den kunnskapen hun har om eleven fra før, og når hun har skapt tiltakene selv, blir motivasjonen stor for å iverksette tiltakene.

Informantene hevder alle at observasjon er nyttig. Gjennom observasjonen får de informasjon og en annen forståelse av hva elevene kan og hva de trenger støtte på, som skriftlige tilbakemeldinger alene ikke kan erstatte. Observasjon gir rom for tolking og refleksjon når de får konsentrere seg om observasjonen og ikke trenger å delta i prøvetakingen. En informant har endret holdningen til å delta som observatør fra ikke ønske å

observere til å si at observasjon er nødvendig. Hun begrunner det med at refleksjonen og diskusjonen etterpå er nyttige. Informantene hevder observasjonen setter i gang prosesser i dem selv. Den gir dem ideer til refleksjon og tiltak. Et viktig moment bringes inn når en informant sier tiltakene blir iverksatt fordi hun har utformet dem selv. Slik skaper observasjon motivasjon for å tilrettelegge tiltak. De poengterer at nytteverdien er stor (Wigfield og Eccles, 1992).

Som jeg gjorde rede for i teorikapitlet, framhever Bandura (1994) betydningen av å lære av andre som modeller som en viktig kilde til forventning om mestring. Informantene gir uttrykk for at i gjennomføringen av Arbeidsprøven fremstår prøvelederen som modell for hvordan prøven kan gjennomføres og hvordan elevene kan møtes for å finne deres mestringsnivå og nærmeste utviklingszone. Informantene gir uttrykk for å ha lært ved å delta under prøven. Når de observerer, gjør de seg tanker om det som blir gjort. De får ideer til hva de selv kan gjøre likt, gjøre mer av, gjøre mindre av eller de får ideer til å gjøre noe helt annet. Gjennom å være observatør har informantene fått erfaringer med prøven. De ser dens muligheter og begrensninger. De ser verdien i å følge en modell, og det har skapt forventning om mestring (Bandura, 1994).

Verdien av å kartlegge og få veiledning

Informantene uttrykker at det er positivt å få veiledning. Det blir trukket fram at drøfting i etterkant av prøven er viktig. Slik får de veiledning og hjelp til å tolke. Veiledning i tolkingen skaper forventning om mestring. Gjennom tolkingen og tiltakene får de autentiske mestringserfaringer (Bandura, 1994). Tiltakene de har satt i gang har ført til mestring hos elevene. Slik viser informantene gjennom tiltakene at de har ervervet kunnskap. Gjennom analysen viser de at de har ferdighet. Gjennom tiltakene viser de at de har kunnskap ved å sette kunnskapen ut i livet (Bandura, 1997).

Når informantene kommer inn på tidsbruk og ser det som en begrensning ved Arbeidsprøven, tenker de spesielt på tidsbruken som kreves når to skal kartlegge sammen. To av informantene hevder imidlertid at utbyttet av å delta under prøven er så stort at de likevel ikke vil avstå fra å gjennomføre prøven. De hevder at den som skal undervise elevene må være med. Jeg tolker deres utsagn slik at nytten av å delta ved gjennomføringen, er større enn ulempen med stort tidsbruk. Det kommer fram forslag til hvordan vi kan forholde oss til tidsbruken. En informant foreslår at hun kan ta prøven alene når hun føler seg trygg på å tolke den selv. Med de elevene som har større utfordringer, ønsker hun å gjennomføre den sammen med en erfaren veileder. Hun vurderer verdien av å gjennomføre prøven som så høy at hun

slik reduserer kostnadene ved å tilpasse til det hun ser å ha mulighet for å utføre (Wigfield og Eccles, 1992).

En informant kan ikke på nåværende tidspunkt tenke seg å ta prøven på egen hånd. Til det har han for liten mestringserfaring. Med andre ord har han ikke tilstrekkelig relevant kompetanse (Bandura, 1986). Men å delta som observatør og delta i tolkingen og tilrettelegging av tiltak, ser han derimot som nyttig (Wigfield og Eccles, 1992). Han ser ikke på tidsbruk som et hinder for å kartlegge på denne måten. I stedet framhever han nytten han har av å reflektere mens han observerer en erfaren prøveleder. Informanten vektlegger også nytten av å få være med og tolke resultatene og planlegge tiltak etterpå. Han kan derfor tenke seg å gjennomføre prøven på samme måte med andre elever.

Som spesialpedagog ser en informant også verdien i å gjennomføre prøven selv og drøfte resultatet med lærerne som underviser elevene. Ved å ta prøven selv, er hun ikke avhengig av å tilpasse seg andre, og hun kan sette inn tidlig innsats. Samtidig ser hun nytten av å delta som observatør. Informanten ønsker også å delta som observatør når elever med mer kompliserte vansker kartlegges. Hun framhever også nytten av å få støtte for sine egne tolkinge i veiledningen.

Informantene ser verdien av å delta som observatør og av å delta i drøftinger av tiltak (Wigfield og Eccles, 1992). De hevder de lærer gjennom å observere. Gjennom refleksjon ved observasjonen får informantene forståelse for hva elevene mestrer, hva de trenger av støtte for å utvikle seg videre og hvilke tiltak som virker for å øke leseferdighetene. Informantene mener også de lærer gjennom å få veiledning. Ved sammen å tolke gjennomføringen og resultatene, utformes tiltak som gir effekt på lesingen til elevene. En informant poengterer at det er verdifullt å delta fordi hun ser hva elevene trenger. Det øker hennes motivasjon for å utføre tiltakene. Hun hevder å se effekt av tiltakene som er satt i gang. En lærer hevder verdien av å delta er stor og sier han jobber annerledes enn før. Det kan synes som om informantene har internalisert betydningen av å engasjere seg i Arbeidsprøven fordi de ser elevene har nytte av det (Deci og Ryan, 2000).

Hvilke forventinger informantene har om å gjennomføre prøven på egen hånd

Informantene har gitt uttrykk for at prøven gir mulighet til å justere undervisningsopplegget slik at det tilpasses elevenes evner til å bli bedre lesere. De hevder også at prøven kan være et grunnlag for samarbeid mellom hjem, skole og PPT. Samtidig har

de tanker om de begrensningene som ligger i tidsbruken og behovet for kompetanse for å kunne utføre prøven selv.

Den informanten som har mye testerfaring, erfaring med begynneropplæring og spesialundervisning, har høy forventning om å utføre og etter hvert tolke Arbeidsprøven selv. Dette kommer også til uttrykk når hun trekker fram at hun savner at prøven ikke er normert. Hun ønsker seg en ”fasit” som kan si henne noe om hvordan elevene presterer i forhold til hva som er forventet ut fra alder. Dette ser hun likevel på som et midlertidig problem ettersom hun uttrykker forventning om å mestre en slik bedømming selv etter hvert. Ved å opparbeide seg erfaring, ser hun for seg at hun vil lære å vurdere resultatene selv. For å sette inn tidlig innsats, ønsker hun å ta prøven alene med de elevene som har minst vansker. Hun ønsker støtte for å tolke resultatene, og hun ønsker å delta i kartleggingen med en erfaren veileder med de elevene som har større vansker. Hennes forventning om mestring gir seg slik uttrykk i ønsket om å tilpasse seg de mulighetene hun har for å gjennomføre prøven (Bandura, 1986).

En annen informant som også har spesialpedagogikk i fagkretsen og erfaring med kartlegging, ønsker mer opplæring i prøven før hun vil ta og tolke den selv. Her må det også bemerkes at kartleggingen med hennes elever ble avsluttet rett etter prøven, og ikke med drøfting som med de andre lærerne. Dette ble poengtert i intervjuet som et savn.

En informant uttrykker tydelig at han verken vil ta eller tolke prøven alene. Han hevder derimot bestemt at han ser verdien i å kartlegge med Arbeidsprøven og at han kan tenke seg å gjennomføre prøven med andre elever slik som vi har gjort her. Arbeidsprøven er laget for spesialpedagoger. Hans motstand kan skyldes lite erfaring med kartlegging ut over det som kreves av en kontaktlærer, og at han ikke har spesialpedagogikk i fagkretsen.

Alle informantene mener det kreves en viss kompetanse for å gjennomføre og tolke Arbeidsprøven. De har uttrykt ulik forventning om mestring med tanke på å gjennomføre og å tolke prøven selv, og de uttrykker behov for støtte. Dette kan skyldes ulik kunnskap om lese- og skriveteori og ulike erfaringer med kartlegging. Informantene som har erfaring med spesialpedagogisk arbeid eller har spesialpedagogikk i fagkretsen sin, har større forventning om å utføre og å tolke prøven selv. Det samsvarer med Bandura (1994) som hevder at mestringserfaringer og høye forventninger gir ønske om innsats, mens det ved lave forventninger ikke uttrykkes ønske om innsats. Eccles (Wigfield og Eccles, 1992) understreker også at vår oppfattelse av om hvor dyktige vi er til å utføre en oppgave påvirker vår forventning om å mestre den. Det kan synes som at å observere alene ikke er nok til å lære å gjennomføre Arbeidsprøven på egen hånd. Slik jeg tolker informantenes svar, er det viktig å

ha kartleggingskompetanse og kunnskap om lesing og skriving. En gjennomgang av prøven og hva den måler, er også en viktig forutsetning for å gjennomføre prøven alene.

Så langt kan det se ut som informantenes erfaringer, etter å ha deltatt som observatør i gjennomføringen av Arbeidsprøven og deltager i analysearbeidet og i utarbeidingen av tiltak, har ført til læring. Gjennom samtalene har vi fått deres tanker om hva som har vært verdifullt. Informantenes erfaringer synes å ha fått positive følger for informantene selv og for elevene deres. Informantene har ikke fått autentiske mestringserfaringer ved å utføre Arbeidsprøven selv, men vi kan se de begynner å forstå prøven. Det ser vi ut fra de tiltakene de setter i verk. Gjennom tiltakene ser vi at de har ervervet kunnskap. De har fått mestringserfaringer gjennom observasjon og veiledning. Måten informantene anvender prøveresultatet på, tyder også på at de er selvregulerte (Zimmerman, 2000). De setter seg mål for arbeidet, de vurderer oppgavene de skal utføre, planlegger arbeidet og observerer sin egen læringsaktivitet. De vurderer resultatet og hva det fører til, før de trekker slutninger om egen kompetanse og om videre arbeid (ibid.).

Avsluttende kommentarer

Gjennom denne studien har jeg satt søkelyset på hva lærere har erfart gjennom å være observatør ved gjennomføringen av Arbeidsprøven og deltager i analysearbeidet og i utarbeidingen av tiltak. Jeg har intervjuet tre lærere som tidligere har deltatt sammen med meg i kartleggingen av elever med lese- og skrivevansker med Arbeidsprøven. Jeg har sett på hvilken verdi de ser i å delta i gjennomføringen og fått deres tanker om å utføre prøven på egen hånd.

Informantene har fått kunnskap om Arbeidsprøven. Kartleggingen har påvirket deres tilrettelegging av tiltak for elevene, og for andre elever med lignende vansker, slik at elevene mestrer lesingen bedre. Informantene har hatt fokus på elevenes mestring og på hva elevene trenger av støtte for å bli bedre til å lese.

På bakgrunn av informantenes utsagn konkluderer jeg med at de ser verdien i å delta, til tross for de kostnadene det fører med seg. Informantene responderte med fyldige og reflekterte svar og bragte selv inn nye momenter under intervjuet. Det gir meg grunn til å stole på at utsagnene står for deres egne meninger. Likevel er det viktig å være åpen for at nærhet til den som foretar intervjuet er en mulig feilkilde. Utvalget er lite, og svarene kan derfor ikke hevdes å representere en allmenngyldig sannhet.

Likevel mener jeg å ha fått styrket min tro på at å kartlegge med Arbeidsprøven på denne måten, er positivt for elever, for lærere og for PP-rådgivere, og at det får konsekvenser for

hvordan kartlegging gjennomføres. Gjennom å delta får lærerne kunnskaper om elevene. Denne kunnskapen gir dem et grunnlag for å lage tiltak som bedrer elevenes leseferdigheter. Når tiltakene kommer fra lærerne selv, er motivasjonen stor for å gjennomføre tiltakene.

Undersøkelsen viser også at en slik måte å arbeide på får betydning for PP-rådgivernes arbeid med kartlegging av elever med lese- og skrivevansker. Det må settes av tid til samarbeid med læreren, ikke bare under selve kartleggingen, men også til drøfting av resultatet og utarbeiding av tiltak.

Å modellere og å gå sammen har betydning. PP-rådgivere kan støtte spesialpedagogene ved å modellere og veilede slik at de selv blir trygge på å gjennomføre prøven. Dermed kan de sette inn tidlig innsats. For spesialpedagogene vil det bety at de inviterer lærerne som skal undervise elevene med når de selv kartlegger elever. For elever med lese- og skrivevansker vil det bety at de får tilrettelagt tiltak innenfor sin nærmeste utviklingszone. På den måten vil de få passe utfordringer, oppgaver de mestrer og oppgaver de må strekke seg litt for å mestre enda mer. Arbeidsprøven kan på denne måten være et nyttig redskap for prøvelederne i veiledningen, for lærerne som skal finne tiltak og for elevene som skal mestre lesingen. Slik kan Arbeidsprøven også være et verktøy for kompetansebygging.

LITTERATUR

- Bandura, A. (1969). *Principles of Behavior Modification* (1st ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Bandura, A. (1981). "Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy." I J.H. Flavell og L. Ross (Red.), *Social cognitive development: Frontiers and possible futures*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. I V.S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* (Vol. 4, pp 71-81). New York: Academic Press. Hentet 31. mars 2013 fra <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanEncy.html>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2005). "Adolescent Development from an Agentic Perspective." I Pajares, F. & Urdan, T. (Red.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (Vol.5, pp 1-43). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Biemiller, A. (2003). Vocabulary: needed if more children are to read well. *Reading Psychology*, 24(3-4), 323-325.
- Bloom, L. og Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Deci, E.L. og Ryan, R.M. (2000). "The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and Self-Determination of Behavior." *Psychological Inquiry*, 11, 4, 227-268.
Hentet 23.mars 2013 fra http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_DeciRyan_PIWhatWhy.pdf
- Duna, K.E., Frost, J., Godøy, O. og Monsrud, M. (2003). *Arbeidsprøven*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter. Kan hentes fra <http://statped.no/Tema/Sprak/Publikasjoner/Arbeidsproven-kartleggingsmateriell/>

- Duna, Frost og Monsrud. (2003). *Kartlegging av barn og unges lese- og skrivevansker med Arbeidsprøven*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter. Hentet 29.mars 2013 fra <http://statped.no/Tema/Sprak/Publikasjoner/Arbeidsproven-kartleggingsmaterieill/>
- Dysthe, O. (2001). "Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring." I Dysthe, O. (Red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Ehri, L. (1995). The Emergence of Word Reading in Beginning Reading. I: Owen, P. og Pumfrey, P., *Children Learning to Read: International Concerns. Vol. 1*, Emergent and Developing Reading: Messages for Teachers.
- Frith, U. (1986). A Developmental Framework for Developmental Dyslexia. *Annals of Dyslexia* 36, 69-81.
- Frost, J. (1999, 2001). *Lesepraksis- på teoretisk grunnlag*. Oslo: Cappelen.
- Frost, J. (2003). *Prinsipper for god leseopplæring: Innføring i den første lese- og skriveopplæringen*. Oslo: J.W. Cappelen.
- Fylling, I. og Luther Handegård, T. (2009). Kompetanse i krysspress. Kartlegging og evaluering av PP- tjenesten. Nordlandsforskning – NF- rapport nr. 5/2009. Hentet 1. april 2013 fra <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2009/5/ppt.pdf>
- Gabrielsen, E. (2008). Lesevansker blant voksne. I F.E. Tønnesen, E. Bru og E. Heiervang. (Red.), *Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse* (145-157). Stavanger: Hertervig Akademisk.
- Gough, P.B. og Tunmer, W.E. (1986). *Decoding, Reading and Reading Disability*.
- Hagtvet, B.E. (Red.). (2008). *Språkstimulering: Tale og skrift i førskolealder* (3. utg.). Oslo: Cappelen.
- Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Høien, T. og Lundberg, I. (2012). *Dysleksi: Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Lyster, S.-A.H. (2011). Fagsamling i leseveilederstudiet i Fosen, 16. november 2011.

- Lyster, S.-A.H., Horn, E., & Rygvold, A.L. (2010). Ordforråd og ordforrådsutvikling hos norske barn og unge. *Spesialpedagogikk*. ISSN 0332-845.74 (9), 35-43.
- Lyster, S.-A.H. (2011). *Å lære å lese og skrive: Individ i kontekst*. Oslo: Gyldendal.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., Helland, T. (2010). *Livet i skolen 1*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humanoria, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Skaalvik, S. og Skaalvik, E.M. (2011). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spear-Swerling, L. og Sternberg, R.J. (1994). The Road not taken. An Integrative Theoretical Model of Reading Disability. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 2, 91-103.
- Sæverud, O., Ursin Forseth, B. Platou, F., Ottem, E. (2011). *En veileder om Begrepslæring - en strukturert undervisningsmodell for barn og unge med språkvansker*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Thagaard, T. (2010). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tharp, R.G. og Gallimore, R. (1988). *Rousing Minds to Life: Teaching, Learning, and Schooling in Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotskij, L.S. (1986/2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and Society: The Development of Higher Mental Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wigfield, A. og Eccles, J.S. (1992). "The development of achievement task values: A theoretical analysis." *Developmental Review*, 12, 265-310.
- Zimmerman, B.J. (2000). "Attaining Self-Regulation. A Social Cognitive Perspective." I M. Boekaerts, P.R. Pintrich og M. Zeidner. (Red.), *Handbook of Self-Regulation* (13- 39). San Diego, CA: Academic Press. Hentet 31. mars 2013 fra <http://www.schoolbehavior.com/Files/Schunk.pdf>

VEDLEGG

Intervjuguide

1. Oppstart - Avklaringer

- Formålet med undersøkelsen
- Bekrefte anonymitet
- Bruk av båndopptaker

2. Innledende spørsmål

- Alder
- Utdanning
- Praksiserfaring
- Arbeidsoppgaver i dag
- Hvilken erfaring har du med kartlegging fra før?

3. Kjennskap til Arbeidsprøvens innhold

- Hvilken kjennskap hadde du til Arbeidsprøven før vi satte oss sammen og gjennomførte den?
- Hva er dine umiddelbare tanker til prøven etter at vi har gjennomført den?
- Hva sitter du igjen med av kunnskap om Arbeidsprøven etter at du har vært sammen med meg og vi har gjennomført Arbeidsprøven?

4. Innsikt i Arbeidsprøvens intensjoner

- Hva vet du nå om prøvens intensjoner?
- Kan du nå si noe om din kunnskap om hvorfor vi tar prøven og hva vi måler med den?

5. Innsikt i Arbeidsprøvens muligheter og begrensninger

- Hvilke tanker har du gjort deg om mulighetene prøven gir etter at vi nå har gjennomført prøven?
- Hvilke begrensninger ser du ved prøven?

6. Å tolke resultater og lage en undervisningsplan på grunnlag av prøveresultater

- Når du senere får resultater fra Arbeidsprøven som er gjort med andre elever, hvilke forventninger har du da om å tolke resultatene på egen hånd?
- Hvilken kunnskap har Arbeidsprøven gitt deg om hvordan eleven mestrer lesing?
- Hvilken kunnskap har Arbeidsprøven gitt deg om hvordan eleven mestrer skriving?

- Hvordan føler du nå, etter å ha sett resultatene av prøven, at du kan lage et opplegg på grunnlag av den?

- Kan du si noe om du tidligere har mottatt resultater og laget tiltak ut fra dem?

7. Å kunne anvende erfaringer fra veiledningen i nye situasjoner

- Kan du gi eksempler hvor tiltak ikke har ført fram?

- Hvilke forventninger har du nå, etter å ha gått igjennom Arbeidsprøven og har blitt kjent med den, om selv å kunne gjennomføre prøven, tolke og foreslå tiltak?

8. Refleksjoner

- Kan du si noe om erfaringene dine, etter å ha jobbet sammen med meg, og med tanke på videre arbeid?

- Hvordan ville du presentert denne arbeidsformen, hvor vi har arbeidet sammen, til andre?

- Kan du si noe om det er noe du ville gjort annerledes?

9. Avslutning

Takk for intervjuet!