



Høgskolen i Innlandet

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Cecilie Grødem Johnson

Nasjonal prøve i engelsk og tilpasset opplæring for elever som viser stort læringspotensial i engelsk

National test in English and adapted education for
students who show great learning potential in English

Master i tilpasset opplæring

2023

Forord

Da skal masteroppgaven leveres. Det har vært en lærerik tid, med en del opp- og nedturer, og utfordringer som oppstår når studier skal kombineres med jobb. Først og fremst har det vært spennende å få lov til å forske på et tema innenfor tilpasset opplæring som jeg synes er veldig viktig i norsk skole, elever med stort læringspotensial! Det at flere elever i norsk skole uttrykker at de kjeder seg på skolen grunnet mangel på faglige utfordringer, synes jeg er trist og en utfordring skolen bør ta på alvor. Dersom skolen og lærerne klarer å skape motivasjon, glede og mestring for elevene så vil de kunne håndtere faglige utfordringer og høye ambisjoner, og muligens vil det skape en bedre skole for *alle* elever. Å forstå, anerkjenne og evne å gjøre gode tilpasninger til denne gruppen elever er en krevende (og morsom) utfordring for meg som lærer, og noe jeg vil fortsette å rette fokus på i undervisningen.

Jeg ønsker å takke deltakerne i studien som sa seg villige til å bidra til mitt forskningsprosjekt. Jeg setter stor pris på at dere satte av tid til samtaler med meg og bidrog med deres erfaringer om elever med stort læringspotensial temaet. Uten dere ville det aldri blitt en oppgave.

Tusen takk til min veileder Ana Lucia da Silva. Dine innspill, konkrete råd og direkte kommentarer, har gjort det veldig mye enklere for meg i prosessen med masteroppgaven. Dine konkrete innspill har bidratt til å lede meg fremover i skrivingen og gitt meg forståelsen for hva jeg måtte flytte på eller klargjøre, takk!

«Du må kna det litt». Dette uttrykket har jeg gjennom skrivingen med masteroppgaven begynt å like. Uttrykket kommer fra min søster, Susanne, som har vært en god samtalepartner, skrivehjelp og ikke minst en konstruktiv kritiker gjennom hele masteroppgaven. Tusen takk.

Til slutt en takk til de tre gutta krutt jeg bor med. Takk til mannen min, Einar, som har stilt opp og gitt meg tid. I det siste har jeg fått et spørsmål fra min 1.klasse gutt: «Når blir du ferdig med den boka di mor?» Det er fint å endelig kunne svare; «Nå er jeg ferdig!»

Norsk sammendrag

Masteroppgaven i tilpasset opplæring undersøker læreres erfaringer i å bruke den nasjonale prøven i engelsk på 5.trinn for å tilpasse engelskundervisningen til elever på det høyeste mestringsnivået. Formålet med denne studien er å få en grundigere forståelse av hvilke erfaringer lærere på mellomtrinnet har med elever med stort læringspotensial, og om de bruker resultatet fra den nasjonale prøven i engelsk for å tilpasse læringen for elevene på det høyeste mestringsnivået.

Problemstillingen i forskningsprosjektet er følgende: *Hvilke erfaringer har engelsklærere på mellomtrinnet i å bruke resultatene fra nasjonal prøve i engelsk, for å tilpasse den videre opplæringen til elever på det høyeste mestringsnivået?*

For å kunne besvare problemstillingen brukes en kvalitativ tilnærming og intervju som metode. Deltakerne i studien bestod av fire lærere i engelsk på mellomtrinnet fra tre ulike barneskoler på Østlandet. Intervjuene ble gjennomført over en to ukers periode, og intervjuene er semistrukturerte med en felles intervjuguide (vedlegg 2). Datainnsamlingen og analysen, som er gjort ut ifra lærernes erfaringer om fenomenet, resulterte i fire andreordensbeskrivelser. Disse fire meningsenhetene er tilpasset opplæring til elever på de høyeste mestringsnivåene, målet med den nasjonale prøven i engelsk, kunnskap om elevene og lærerautonomi og krav fra skoleledelsen. Disse drøftes sammen med teori om tilpasset opplæring, inkludering, elever med stort læringspotensial, lærerrollen og den økte målstyringen i skolen.

Resultatet av masteroppgave viser at lærerne i undersøkelsen erfarer at den nasjonale prøven i engelsk ikke brukes for å tilpasse opplæringen til elever på det høyeste mestringsnivået. Selv om formålet til de nasjonale prøvene er å øke kompetansen til alle elever, så brukes resultatene på prøven mer mot de elevene som havner på de laveste mestringsnivåene. Lærerne erfarer at prøven kan gi en indikasjon på hva som er forventet nivå i engelsk for en elev i 5.klasse, og bidrar til at elevene utvikler gode læringsstrategier i faget. I tillegg erfarer lærerne at dersom de hadde fått mer tid til analysene av resultatene, og spesielt tid i samarbeid helhetlig på skolen, så ville læringsutbytte av prøvene vært bedre både for elever og lærere.

Abstract

This Master thesis in adapted education investigates teachers' experiences and understanding in using the results from the 5th grade national test in English to make adaptations for students with extraordinary learning potential in ordinary English class. The purpose with this research project is to get a deeper understanding of the experiences of teachers, who teach in school years 5-7, with students with extraordinary learning potential. In addition, if they use the results from the national test in English to adapt the education for this student group.

The thesis for this research project is: What experiences do teachers in English, in middle school, have in using the results from the national test in English to adapt the ongoing learning process for students at the highest level of achievement?

To answer this question, a qualitative research approach and interviews is used as a method. The participants in this study are four teachers from three different primary schools in the east of Norway. The interviews were conducted within a timeframe of two weeks, and they were semi structured with an interview guide (attachment 2). The collection of data and the analysis from the teachers experiences with the phenomenon resulted in four second-order descriptions. These four categories are adapted education for students at the highest level of achievement, the purpose with the national test in English, knowledge about the students and teacher autonomy and demands from school management. These categories will be discussed through theory of adapted education, inclusion, students with extraordinary learning potential, the teacher role and the increased target management in Norwegian schools.

The results of this project show that teachers experience that the national test in English is not used to adapt the ongoing learning process for students at the highest level of achievement. Even though the purpose of the national tests is to increase the competence of all students, the result of this study shows that the test is mostly used towards the students at the lowest level of achievement. However, the teachers experience that the national test can indicate what is the expected level for a 5th grade student in English, and it contributes to develop students learning strategies in English. In addition, the teachers express that if given more time with the analysis of the results, and especially the whole school all together, then the learning outcome of the test would be better for both students and teacher.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Norsk sammendrag	3
Abstract	4
1. Innledning	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema	7
1.2 Formål og problemstilling	8
1.3 Avgrensning og begrepsavklaring	9
1.4 Aktualitet og bakgrunn for tema.....	10
1.5 Tidligere forskning	16
1.6 Disposisjon	18
2. Teoretisk rammeverk.....	20
2.1 Inkludering og tilpasset opplæring	20
2.1.1 Ny opplæringslov og Universell opplæring.....	24
2.2 Elever med stort læringspotensial	25
2.2.1 Identifisering og anerkjennelse.....	26
2.2.2 Pedagogisk og organisatorisk differensiering.....	27
2.3 Endring av lærerrollen og økt målstyring.....	32
2.3.1 Endringene på 2000-tallet og de nasjonale prøvene	32
2.3.2 Lærerrollen	33
2.4 Oppsummering	36
3. Vitenskapsteori og metode	37
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring.....	37
3.2 Forskningsdesign.....	40
3.2.1 Intervju som forskningsmetode	41
3.2.2 Utvalg	42
3.2.3 Datainnsamling	43
3.3 Analyse.....	44
3.3.1 Analyseprosessen.....	44
3.4 Forskningens kvalitet	47

3.4.1	Gyldighet	48
3.4.2	Pålitelighet	49
3.5	Etiske vurderinger	49
3.6	Oppsummering	51
4.	Presentasjon av empiri.....	52
4.1	Presentasjon av hovedfunnene	52
4.2	Tilpasset opplæring til elever på de høyeste mestringsnivåene.....	52
4.3	Målet med den nasjonale prøven.....	55
4.4	Kunnskap om elevene.....	58
4.5	Lærerautonomi og krav fra skoleledelsen	60
5.	Drøfting	64
5.1	Forskningsspørsmål 1: Hvilke erfaringer har engelsklærere i å bruke resultatene	64
	fra nasjonal prøve i engelsk?	64
5.1.1	Oppsummering	69
5.2	Forskningsspørsmål 2: Hvordan bruker engelsklærere resultatene for å tilpasse	70
	opplæringen til elever med stort læringspotensial?	70
5.2.1	Oppsummering	74
5.3	Begrensninger ved undersøkelsen	75
5.4	Forslag til framtidig forskning	75
6.	Avslutning	78
	Litteraturliste	81
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykkeskjema.....	87
	Vedlegg 2: Intervjuguide.....	89
	Vedlegg 3: Godkjenning av prosjekt fra Sikt.....	92
	Vedlegg 4: Nasjonale prøver: veiledning til lærere – engelsk 5.trinn, 2021	93

1. Innledning

I dette kapittelet vil jeg først presentere bakgrunnen for hvorfor jeg har valgt å forske på elever med et stort læringspotensial. Deretter vil formål og problemstilling presenteres, og jeg forklarer kort om avgrensninger som er gjort i oppgaven samt en begrepsavklaring i forhold til hvem elever med stort læringspotensial er. Videre vil jeg redegjøre for temaets aktualitet og bakgrunn. En videre aktualisering av studien presenteres gjennom tidligere forskning og avslutningsvis presenteres oppgavens disposisjon.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Tilpasset opplæring for elever som mestrer ulike fag på et høyt nivå har vært noe jeg har interessert meg for lenge, både i studiet og som lærer. Erfaringen min fra læreryrket har vært at elever med stort læringspotensial i et fag eller flere fag, ofte ikke får god nok tilpasset undervisning. Lenvik et al. (2021, s.232) viser til at det ofte er i barneskolen at disse elevene ikke får store nok utfordringer. En hensikt med denne studien ble da å finne ut mer om erfaringene til engelsklærere på mellomtrinnet når det kom til elever med stort læringspotensial. I tillegg kanskje initiere og inspirere til bruken av et konkret verktøy i engelskundervisningen, hvor resultatene på nasjonal prøve i engelsk 5.trinn brukes for tilpasninger til elever med et stort læringspotensial.

I løpet av studietiden leste jeg rapporten til Jøsendalutvalget (NOU 2016:14) og ble inspirert til å utforske temaet rundt disse elevene og finne ut hvordan denne elevgruppen, som omfatter 10-15 % av alle elever (NOU 2016:14, s.8), prioriteres i skolen. Dersom Budskapet Jøsendalutvalget (NOU 2016:14, s.8) kom med til skole-Norge gjennom rapporten *Mer å hente: Bedre læring for elever med stort læringspotensial* var;

Grunnopplæringen gir ikke elever med stort læringspotensial en tilpasset opplæring som gjør det mulig for dem å realisere sitt læringspotensial. Erkjennelsen bør utløse en handlingsplikt og felles vilje til å bli bedre. Den bør også utløse et systematisk forbedringsarbeid på nasjonalt og lokalt nivå som får konsekvenser for møtet mellom lærer og elev, og i all undervisning.

Fokus på handlingsplikt og felles vilje til å bli bedre blir ekstra viktig når mange av disse elevene uttrykker at de ikke får den tilpasningen de burde få i skolen for å utvikle læringspotensialet sitt (Knutsen og Emstad, 2021, s.11). Denne felles linjen til å bli bedre og innholdet i rapporten førte til idéen om å kunne bruke den nasjonale prøven i engelsk på 5.trinn mer rettet mot elevene som mestrer på det høyeste nivået på prøven. Ved å fokusere mer på elevene som viser at de mestrer engelsk blir av Knutsen og Emstad (2021, s.14) vist til «at en god skole for elever med stort læringspotensial er en god skole for alle elever». I tillegg vil formålet for den nasjonale prøven komme mer til sin rett ettersom prøven skal «være et redskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpasset opplæring og bidra til at eleven øker kompetansen sin i fag» (Udir, 2022a), noe som gjelder alle elever. Den nasjonale prøven i engelsk kan da være et aktuelt sted å starte for å bedre opplæringen for elever med et stort læringspotensial i 5.klasse.

1.2 Formål og problemstilling

I norske klasserom er tilpasset opplæring en del av ordinær undervisning, og «som bygger på en overbevisning om at pedagogiske tiltak innen rammen av klassen er den beste, og muligens den eneste aksepterte, veien mot målet om tilpasset opplæring» (Knutsen og Emstad, 2021, s.19). Den store elevvariasjonen i klasserommet kan føre til at kravet om tilpasset opplæring ikke alltid lar seg overføre til pedagogisk praksis, og mangfoldet i elevgruppen kan bli et problem i stedet for en ressurs. Dette kan føre til at elever med stort læringspotensial må gå i takt (Befring, 2020, s.198), de må tilpasse seg det store læringsfellesskapet. Hvordan løser lærere denne utfordringen?

Formålet med denne studien er å få en større forståelse av erfaringene lærere på mellomtrinnet har med elever med stort læringspotensial, og om de bruker den nasjonale prøven i engelsk for å tilpasse læringen for elevene på det høyeste mestringsnivået. Gjennom deres erfaringer med den nasjonale prøven så vil de kunne gi innsikt i hvordan de bruker resultatene for å tilpasse undervisningen videre for elever som viser et høyt faglig nivå i engelsk. Dette gjør at det er interessant å få en fyldigere forståelse av fenomenet som undersøkes i denne studien gjennom følgende problemstilling:

Hvilke erfaringer har engelsklærere på mellomtrinnet i å bruke resultatene fra nasjonal prøve i engelsk, for å tilpasse den videre opplæringen til elever på det høyeste mestringsnivået?

Denne problemstillingen kan deles opp i to deler, og for å få frem lærernes erfaringer på begge deler så er det utarbeidet to forskningsspørsmål:

- 1. Hvilke erfaringer har engelsklærere i å bruke resultatene fra nasjonal prøve i engelsk?*
- 2. Hvordan bruker engelsklærere resultatene for å tilpasse opplæringen til elever med stort læringspotensial?*

Det første forskningsspørsmålet skal besvare erfaringene lærerne har med de nasjonale prøvene, hva slags kunnskap de mener prøvene gir om elevene, samt erfaringene deres for hvordan lærersamarbeidet og oppfølgingen av prøvene foregår. Det andre forskningsspørsmålet skal besvare hvilke erfaringer lærerne har med elever med stort læringspotensial, samt hvordan lærerne bruker resultatene på den nasjonale prøven i tilpasningen av opplæringen i engelsk for elever med stort læringspotensial.

1.3 Avgrensning og begrepsavklaring

Som en kan se fra problemstillingen over så undersøker denne masteroppgaven erfaringene til lærere med å tilpasse undervisningen i engelsk til elevene som presterer på mestringsnivå 3 på nasjonal prøve. Det innebærer at denne undersøkelsen kun tar for seg erfaringene lærerne har med elevene som skårer på nivå 3. En annen elevgruppe er elever som ofte refereres til som «elever med stort akademisk talent» (Idsøe, 2014, s.167) eller «elever med ekstraordinært læringspotensial» karakteriseres ved at de viser «spesielle evner, kan lære særdeles raskt og i mange sammenhenger ligge svært langt foran sine jevnaldre» (NOU 2016:14, s.19). Disse elevene kan være vanskelig for lærere å identifisere fordi mange ganger viser de ikke «enestående akademiske prestasjoner ... og de oppnår ikke nødvendigvis toppkarakterer» (Idsøe, 2014, s.167). Denne gruppen elever vil derfor ikke være en del av denne forskningen.

Det brukes mange ulike begreper på elever som presterer høyt og det er derfor behov for en avklaring rundt hva som vil bli brukt i denne studien. I Jøsandalutvalget har de valgt å bruke

begrepet *elever med stort læringspotensial* i stedet for *høyt presterende elever* fordi de mener at det begrepet bedre dekker «mangfoldet og heterogeniteten i elevgruppen». Denne gruppen, elever med stort læringspotensial, omfatter derfor både elever som oppnår høy måloppnåelse og elever som har potensial for å få det (NOU 2016:14, s.19 og Olsen og Haug, 2020, s.65). I tillegg presiserer utvalget (NOU 2016:14, s.19) at «skolen kan ved hjelp av tester [nasjonal prøve] få informasjon om elever som presterer høyt». Gruppen elever som skårer høyt på den nasjonale prøven i engelsk har ofte «forstått» systemet og hva som forventes av dem, men samtidig kan de stå i fare ved å bli underyttere dersom de ikke får utvikle seg videre i faget (Porsanger og Olsen, 2023). I denne masteroppgaven vil derfor begrepet *elever med stort læringspotensial* brukes.

1.4 Aktualitet og bakgrunn for tema

I dagens skole får ikke elever med stort læringspotensial gode nok tilpasninger som gjør det mulig for dem å realisere sitt læringspotensial (NOU 2016:14, s.8). Gjennom denne mastergraden har jeg lest ulike forskningsartikler og annen litteratur som tar for seg tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial. En av tekstene som har fulgt meg i disse årene er teksten til Christie (2003), *Kategoriernes makt*. Han peker på at kategoriens makt «handler om oss alle. Vi kan ikke tenke, heller ikke være, uten kategorier. Men samtidig må vi ut av dem, ut av så mange av dem som vi våger» (2003, s.79). En slik kategori er janteloven (Figur 1). Janteloven sier blant annet «du skal ikke tro at du *er noe*» (Sandemose, 1966, s.79).

Dette er Janteloven:

1. Du skal ikke tro at du *er* noe.
2. Du skal ikke tro at du er like så meget som *oss*.
3. Du skal ikke tro at du er klokere enn *oss*.
4. Du skal ikke innbille deg at du er bedre enn *oss*.
5. Du skal ikke tro at du vet mere enn *oss*.
6. Du skal ikke tro at du er mere enn *oss*.
7. Du skal ikke tro at *du* duger til noe.
8. Du skal ikke le av *oss*.
9. Du skal ikke tro at noen bryr seg om *deg*.
10. Du skal ikke tro at du kan lære *oss* noe.

Figur 1: Janteloven (Sandemose, 1966, s.79)

Janteloven er et sett av 10 lover, og skal eksemplifisere den norske og skandinaviske mentaliteten for hvordan vi oppfører oss med andre og er mot hverandre. Hovedbudskapet i Janteloven er at en skal aldri tro at en er noe mer enn andre, ikke prøve å være annerledes enn andre, eller tror at en er bedre enn andre, og en mentalitet som innprentes i barndommen (Cappelen og Dahlberg, 2018, s.419). Ifølge Christie (2003, s.81) er skolen «sentrifugen for plassering i de sosiale kategorier» og kategorier er makt. Elever som skiller seg ut fordi de lærer raskt, prøver kanskje å skjule evnene sine eller prøver å unngå å havne i *kategorien «nerd»* [min utheving] (Kolberg, 2014, s.208).

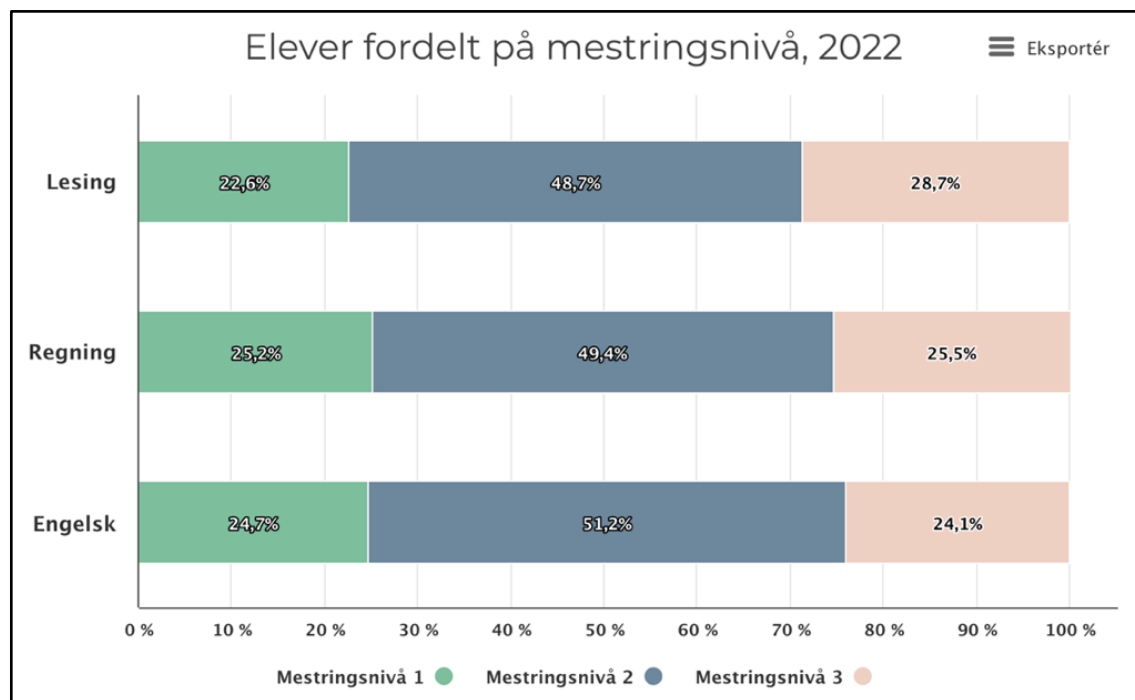
I skolen har fokus på elevene som strever faglig og sosialt ofte vært utgangspunktet for en inkluderende utdanning (NOU, 2016:14, s.8). Når noen peker på tilpasninger til elever med stort læringspotensial blir det ofte «betraktet som elitisme og til dels blitt oppfattet som en undergraving av likhetsprinsippet. En utbredt holdning har vært at elever med gode evner klarer seg selv» (NOU, 2016:14, s.8). Flere trekker paralleller mellom det å være et talent innenfor sport eller musikk og det å være et akademisk talent. Innenfor sport hylles ofte utøveren og det blir viktig at utøveren får utvikle talentet sitt. Dersom en har et musikk talent så vil talentet først realiseres i et miljø med musikkinstrumenter og andre stimulerende impulser (Lenvik 2022, s.102; NOU, 2016:14, s.19; Befring, 2020, s.196). Et akademisk

talent får kanskje ikke samme mulighet til å utvikle talentet sitt i skolen, og kanskje bidrar Janteloven til at elever med et stort læringspotensial ikke får mulighet til å utnytte sitt fulle talent. Befring (2020, s.198) uttrykker det slik: «situasjonen i skolen til mange barn med særlig stort læringspotensial viser på en tydelig måte de vanskene forbundet med det tradisjonelle skolekonseptet, der en sentral forutsetning er at *elevene skal gå i takt* [min utheving]». Knutsen og Emstad (2021, s.20) peker på paradokset med den norske skolens mål om å fremme likhet samtidig som skolen «er en av de viktigste produsentene av ulikhet». Bidrar likhetstanken i skolen til at lærere ikke gir god nok tilpasset opplæring til elever med stort læringspotensial fordi tanken er at disse elevene allerede mestrer skolen og det er viktig at ingen skiller seg ut, jamfør Janteloven (Figur 1).

Olsen (2012, s.243) trekker frem hvordan mennesker sammenligner seg med andre og kategoriserer hverandre ut i fra likheter og forskjeller. Slik kategorisering kan være en gruppe «av individer hvor inndelingen som regel baserer seg på en forståelse av hva som er normalt og hva som er anormalt» (Olsen, 2012, s.243). En slik inndeling utgår ofte fra en sosial kategori (Olsen, 2012, s.240), som for eksempel kategorien «nerd». Denne kategoriseringen kan føre til at enkelte elever føler seg stigmatiserte ettersom de ikke passer helt inn i den ordinære skolen. Elevene kan oppleve blikk, toneleie og kroppsspråk, som igjen oppleves «som nedlatenhet eller som dømmende» (Porsanger og Olsen, 2023). I Overordnet del i ny læreplan (Udir, 2020a) står det: «Vi kan alle oppleve at vi skiller oss ut og kjenner oss annerledes. Derfor er vi avhengig av at ulikheter anerkjennes og verdsettes». Denne negative kategoriseringen av enkeltgrupper i skolen er da med på å bryte med prinsippet om en inkluderende skole for alle (Porsanger og Olsen, 2023; Skogen og Idsøe, 2016, s.64).

På starten av 2000-tallet fikk skole-Norge de første resultatene fra Programme for International Student Assessment (PISA). Resultatene viste at norske elever var gjennomsnittlige sammenlignet med andre land i verden, og dette førte blant annet til «utdanningsreformen Kunnskapsløftet i 2006 og en mer mål- og resultatorientert grunnopplæring» (Mausethagen et al., 2018, s.16). Dette ledet også opp til innføringen av de nasjonale prøvene i 2004 i regning, lesing og engelsk som en del av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet (NKVS) (Seland et al., 2013, s.15). Ifølge Mausethagen et al. (2018, s.16) så er de nasjonale prøvene interessante fordi de produserer elevresultater som kan bidra til å evaluere både skolesystemet og elevens ferdigheter. De bidrar også til utvikling av skolens arbeid og prøvene er laget av eksterne aktører.

Det gjennomføres nasjonale prøver i lesing, regning og engelsk hvert år på 5.trinn. Figur 2 viser de nasjonale resultatene til 5.trinns elever og fordelingen i mestringsnivå på prøvene høsten 2022. Det er tre mestringsnivåer på 5. trinn, hvor nivå 1 er lavest og nivå 3 er høyest.



Figur 2: Utdanningsdirektoratet 2022b

Grensene for mestringsnivåene er satt etter en fordeling av elevenes resultater som er så nær som mulig en 25 – 50 – 25 prosentfordeling på de tre nivåene, og andelen elever som deltok på den nasjonale prøven i engelsk på landsbasis høsten 2022 var 89 % (Udir, 2022b). Disse prøvene er de eneste statlige prøvene vi har i Norge, men er ifølge Jøsendalutvalget (NOU 2016:14, s.30) prøver som «ikke er laget for å kartlegge elever på høyt og avansert nivå». Det er ikke målet i denne studien ettersom fokus er på elevene viser at de mestrer faget på det høyeste mestringsnivået på den nasjonale prøven i engelsk. I rammeverket for den nasjonale prøven (Udir, 2022a) forklarer de at oppgavene på prøvene «skal spenne fra enkle til komplekse. De skal åpne for at elever kan vise sine ferdigheter på både høyt og lavt nivå». Selv om én prøve ikke forteller hele sannheten om ferdighetene til en elev, så viser en elev som mestrer faget på nivå 3 eller høyt på nivå 2, at ferdighetene i engelsk er gode.

Den nasjonale prøven i engelsk for 5.trinn tar utgangspunkt i kompetansemålene opp til 4.trinn i læreplanverket og prøven er obligatorisk for alle 5.klassinger i Norge. Det bidrar til å

gi et bilde av kunnskapsnivået som forventes av en 5.klassing i engelsk i Norge (Udir, 2022a). Ettersom LK20 bygger på et kommunikativt syn på språklæring, så har det kommet en viktig endring i årets nasjonale prøve i engelsk med lyttedel (Udir, 2022d). Lytting var ikke tidligere en del av prøven. De nasjonale prøvene ble relansert i 2007 grunnet kritikk fra lærere, skoleledelse og forskere om kvaliteten på prøvene og mangel på god informasjon om prøvene. I tillegg ble prøvene nå lagt til starten av skoleåret, høsten 5.trinn, noe som kunne bidra til en bedre oppfølging av formålet til prøven (Gunnulfsen og Roe, 2018, s.334).

I rammeverket for de nasjonale prøvene (Udir, 2022a) står det at prøveutviklerne skal utarbeide støttemateriell til prøvene som lærerne skal bruke i arbeidet med «å hjelpe elevene videre i sin læring». I den forbindelse har jeg valgt å legge ved veiledningsheftet til nasjonal prøve engelsk høsten 2021 (Udir, 2021, vedlegg 4), fordi dette støttematerialet ikke finnes på utdanningsdirektoratet sine sider lenger. I år er alt av støttemateriell til nasjonal prøve engelsk kun digitalt på Udir sine nettsider (Udir, 2022c) og betydelig mindre konkret i forhold til hvordan støttematerialet var tidligere (Udir, 2021, vedlegg 4). Ved å legge ved veiledningsheftet i sin helhet har leseren mulighet til selv å gå inn i støttematerialet for å forstå hvor store forskjellene er mellom et slikt veiledningshefte og årets støttemateriell. Som nevnt i starten, så skal støttematerialet bidra til hjelp til alle elevenes videre læring, og det er derfor viktig å synliggjøre mangelen på fokus på elevene på det høyeste mestringsnivået i veiledningshefte fra Udir (2021, vedlegg 4).

Forhenværende år har lærerne fått en egen lærerveiledning (Udir, 2021, vedlegg 4) tilknyttet analysen og gjennomgangen av prøven i engelsk, hvor det var beskrevet forslag og praktiske råd om hvordan lærerne kan og skal følge opp resultatene i etterkant. Under er et eksempel presentert (Figur 3) for å vise forslagene til hvordan lærerne kunne jobbe videre med en elevene på de ulike mestringsnivåene i faget.

Oppgave 7

Read the text. Click on the correct picture.

This bird is perched on a branch. It has a dark-coloured body and multi-coloured beak.

Nedskaler dokument



Elevaktivitet:

Denne oppgaven kan elevene bruke som utgangspunkt for å lage egne, lignende oppgaver til de samme bildene. De kan beskrive de ulike fuglene ut fra sine forutsetninger. For noen elever er det nok å beskrive fargene fuglene har, mens andre elever vil ønske å finne flere ord for å beskrive de ulike delene på fuglene. Hva heter f.eks. stjert, nebb og hanekam på engelsk?

Det går også an å bygge ut oppgaven og la elevene velge seg en fugl å presentere for klassen. Dette kan være en muntlig presentasjon i gruppe eller for hele klassen, eller en skriftlig presentasjon på data eller på ark med tegninger og beskrivelser. Det finnes flere gode ressurser på nett der elevene kan lese om fugler på engelsk, for eksempel denne nettsiden:

<https://www.rspb.org.uk/fun-and-learning/for-kids/facts-about-nature/facts-about-birds/>

Figur 3: Utdanningsdirektoratet, 2021, vedlegg 4).

Støtten i veiledningen gjorde at lærerne fikk praktiske eksempler og konkrete tips for hvordan de kunne følge opp resultatene spesielt når det kom til elever på mestringsnivå 1 og 2 (Udir, 2021, vedlegg 4). Eksempelet over (Figur 3) viser hvordan en kan jobbe med alle mestringsnivåene i etterkant, men andre deler av veiledningen viser et mindre fokus på elevene som havnet på mestringsnivå 3, det høyeste. Enkelte av tipsene som gis i forhold til elever på mestringsnivå 3 er at eleven kan «få rolle som ressursperson, for eksempel ved å finne informasjon til et prosjekt, og bør læres opp til å hjelpe seg selv og andre, for eksempel å finne ut hva et ord betyr, eller hvordan det blir uttalt» (Udir, 2021, vedlegg 4). En konsekvens av mangelen på fokus på de flinkeste kan være at elever med stort læringspotensial ikke får god nok tilrettelegging i engelsk. Dette kan føre til mistriivsel og andre utfordringer, i tillegg mister de muligheten til å utnytte sitt potensial for læring (NOU 2019:23, s.344).

1.5 Tidligere forskning

Tidligere forskning og litteratur som det henvises til i denne masteroppgaven viser at det fortsatt er behov for å undersøke erfaringer knyttet til hvordan lærere kan tilpasse undervisningen for elever med stort læringspotensial. Ettersom problemstillingen i denne studien tar for seg elever med stort læringspotensial og den nasjonale prøven i engelsk, så har jeg valgt å undersøke tidligere forskning innenfor begge deler av problemstillingen. De to første studiene handler om elever med stort læringspotensial, mens de to siste studiene fokuserer mer på de nasjonale prøvene i skolen.

Høsten 2022 publiserte Astrid Knutsdatter Lenvik sin doktorgrad om *Gifted Education in Norway: A mixed-method study with teachers and students in Norwegian comprehensive school* som handler om hvordan den norske skolen tilpasser undervisningen til elever med et stort læringspotensial. Undersøkelsen gir et innblikk i utfordringene til det norske utdanningssystemet i forhold til hvordan en slik elevgruppe møtes i norsk skole. Studien belyser forskningsspørsmålet fra både elevenes side og fra lærernes ståsted. Lenvik (2022, s.5) skriver i sin avhandling at internasjonal forskning viser at lærere kan ha stereotypiske eller karakteristiske oppfatninger av evnerike eller høytpresterende elever som kan påvirke hvordan de oppfatter denne elevgruppen. I den første av studien ble 339 lærere i grunnskolen spurt om deres kjennskap til og kunnskap om elever med stort læringspotensial. I studien kom det frem at ni av ti lærere ikke føler at de har god nok kunnskap om denne elevgruppen (Lenvik et al., 2022). Den andre studien undersøkte erfaringene og opplevelsene til 17 tenåringer med stort læringspotensial. Her ble elevene spurt om deres opplevelser i forhold til hvor godt de har fått tilpasset opplæring i skolen (Lenvik et al., 2021). Disse studiene og forskningsartiklene danner bakgrunnen for avhandlingen til Lenvik (2022). Et av tiltakene Lenvik (2022, s.99) foreslår for elever med stort læringspotensial er å se på mulighetene for å kunne gi større del av opplæringen i fleksible grupper inndelt etter evner og større bruk av forsering i ulike fag for å imøtekomme denne elevgruppen bedre. Forsering er en akselerasjon av opplæringen og gjør at «elever som går på ungdomstrinnet kan få mulighet til å ta fag fra videregående opplæring på ungdomstrinnet (forsering). Dette følger av forskriften § 1-15. F» (Udir, 2023).

Dette støttes også i rapporten fra Jøsendalutvalget (NOU 2016:14, s.8), hvor de kom frem til tre sentrale systemerkjennelser for å kunne gi elever med et stort læringspotensial bedre læringsbetingelser i grunnopplæringen:

(1) opplæringen gir ikke elever med stort læringspotensial en tilpasset opplæring som gjør det mulig for dem å realisere sitt læringspotensial, (2) skolene utnytter ikke handlingsrommet for pedagogisk og organisatorisk differensiering, (3) utdanningssystemet nasjonalt og lokalt har behov for et felles kunnskapsgrunnlag for å iverksette forbedringstiltak på kort og lang sikt.

Disse systemmerkjennelsene vil belyses videre i kapittel to. En forskningsoppsummering, som også inngår i Jøsendalrapporten, tar for seg forskning som er gjennomført om elever med stort læringspotensial i årene 2010-2015 (Børte et al., 2016, s.2). Oppsummeringen viser at skolen ofte har mest fokus på å ta vare på de svake, og at de sterke elevene vanligvis klarer seg selv. Dette er ikke spesielt for det norske utdanningssystemet, men viser seg gjeldende også i andre europeiske land. Kvaliteten på tilbudet elevene får avhenger av «skolens samlede kompetanse og lærernes profesjonelle skjønn». Denne forskningsoppsummeringen gir eksempler på tiltak som kan fungere for denne elevgruppen, samt den presenterer ulike forutsetninger som må være til stede på skolene for å kunne tilpasse undervisningen godt for elever med stort læringspotensial (Børte et al., 2016, s.3).

Tidligere forskning om de nasjonale prøvene finnes blant annet i doktorgradsavhandlingen til Gunnulfsen (2018) «*Micro Policy Making in Schools: Use of National Test Results in a Norwegian Context*» og i rapporten «*Evaluering av nasjonale prøver som system*» (Seland et al., 2013). Begge handler om de nasjonale prøvene, men den første undersøkelsen (Gunnulfsen, 2018, s. 66) har studert hvordan og hvorfor skoleledere og lærere på norske ungdomsskoler tar i bruk resultatene fra nasjonale prøver. Resultatene viser at det ikke nødvendigvis er samsvar med prøvenes uttalte formål, at prøvene sees på som et verktøy for å bedre kunne tilpasse elevenes læring, og skolenes egne forventninger. I den første av tre artikler undersøkes blant annet skoleleders syn på de nasjonale prøvene og hvordan de tenker deres skole og lærere jobber med prøven (Gunnulfsen og Møller, 2017). Den andre artikkelen drøfter hvordan skoleledelsen og lærerne ser på nasjonale myndigheters krav og føringer i forhold til de nasjonale prøvene og hvordan de forholder seg til disse kravene (Gunnulfsen, 2017). Den siste artikkelen tar for seg svarene til 176 lærere på de aktuelle ungdomsskolene og deres svar på hvordan de jobber med de nasjonale prøvene, krav for skoleledelsen og kravene fra sentrale myndigheter (Gunnulfsen og Roe, 2018). I den siste artikkelen så viser funnene at lærerne og lærerteamene føler at de mangler informasjon og forståelse for hvordan

bruke resultater fra nasjonale prøver for å tilpasse læringen for den enkelte elev (Gunnulfsen, 2018, s.VI). Studien til Gunnulfsen (2018, s.70) bekrefter at resultatene fra de nasjonale prøvene ikke brukes aktivt for å videreutvikle den helhetlige pedagogiske praksisen på skoler eller den pedagogiske differensieringen i klasserommet. Dette viser at det kan være interessant å undersøke erfaringene lærere på mellomtrinnet har i å bruke resultatene på prøven rettet spesielt mot gruppen elever som havner på det høyeste mestringsnivået ettersom det kan være en annen måte å bruke resultatene på.

I evalueringen av nasjonale prøver, som ble gjennomført i 2013 (Seland et al., 2013, s.7-10), evalueres praksis og holdninger til de nasjonale prøvene blant skoleeiere, skoleledere, lærere, elever og foresatte. Evalueringen er en del av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet (NKVS) som ble innført i Norge i 2005. Hovedfunnene i evalueringen viser at skoleledere stort sett er fornøyde med de nasjonale prøvene, mens lærerne er mer skeptiske til nytteverdien av prøvene. «Mange lærere opplever at prøvene gir dem kunnskap om elevene som de enten har fra før, eller som de kunne skaffet seg gjennom andre kartleggingsprøver» (Seland et al., 2013, s.8). I tillegg viste funnene at der hvor lærerne fikk tid til å jobbe med resultatene fra prøvene sammen, ble også verdien av prøven større og tydeligere. I forhold til de svakeste elevene så viser funn at mange av disse elevene gruer seg til prøvene og opplever lav grad av mestring. Til slutt viser funnene i evalueringen at prøvenes funksjon fungerer best på skoleleder nivå. Dette innebærer at prøvene kan brukes til å styre og utvikle skolen i riktig retning, noe som også er utviklende dersom en ser på den indirekte effekten dette har på lærernes innsats i å forbedre elevenes læringsutbytte. I 2022 har regjeringen satt ned et nytt utvalg innenfor NKVS som blant annet skal evaluere de nasjonale prøvene på nytt (Udir, 2022d).

1.6 Disposisjon

Denne oppgaven er delt inn i seks kapitler. I det første kapitlet skrev jeg om bakgrunnen for valg av forskningstemaet, formål og problemstilling for oppgaven, begrepsavklaring, temaets aktualitet og tidligere forskning på tema. I *kapittel 2* presenterer jeg det teoretiske rammeverket som dette forskningsprosjektet bygger på. Teorigrunnlaget for forskningen vil i hovedsak være tilpasset opplæring, elever med stort læringspotensial, og endringer i lærerrollen og økt målstyring av den norske skolen. I *kapittel 3* redegjør jeg for mitt vitenskapsteoretiske syn og valg av metode for innhenting av data og for å finne svar på

problemstillingen. Her beskriver jeg hvordan selve undersøkelsen ble gjennomført. Deretter presenterer jeg den kvalitative analyseprosessen jeg har brukt for å analysere empirien i studien og til slutt drøfter jeg undersøkelsens kvalitet og hvilke etiske vurderinger jeg har gjort. I *kapittel 4* presenterer jeg empirien. Jeg innleder med en presentasjon av hovedfunnene og deretter presenteres de fire andre-ordensbeskrivelsene. I *kapittel 5* svarer jeg på problemstillingen og drøfter empirien fra kapittel 4 og hvordan dette relateres til med tidligere forskning og teori, kapittel 1 og 2. På slutten av kapittel 5 drøfter jeg begrensninger ved egen studie og forslag til fremtid forskning. I *kapittel 6* uttrykker jeg hvilken betydning forskningen min kan ha med bakgrunn i lærernes beskrivelser og drøftingen av funnene i lys av relevant teori.

2. Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet innleder jeg kort om prinsippene inkludering og tilpasset opplæring i den norske skolen. Deretter vil jeg redegjøre for utfordringer med tilpasset opplæring og inkludering knyttet til elever med stort læringspotensial. Jeg vil bruke Jøsendalutvalget sitt begrep, *fremragende læringsmiljø* som viser den vide forståelsen av tilpasset opplæring for å vise hvordan prinsippene om tilpasset opplæring best kan inkludere elever med stort læringspotensial. Videre vil jeg redegjøre for prinsippene som brukes innenfor et fremragende læringsmiljø, identifisering og anerkjennelse og pedagogisk og organisatorisk differensiering, for å utdype hvordan og hvorfor disse prinsippene er viktige for elever med stort læringspotensial i skolen. Til slutt vil jeg redegjøre for hvordan lærerrollen har endret seg etter 2000-tallet med økt målstyring i skolen, og hvordan blant annet innføringen av nasjonale prøver har påvirket lærerrollen og lærernes autonomi.

2.1 Inkludering og tilpasset opplæring

«Når det inkluderende læringsfellesskapet er slik at det er naturlig å gå i *utakt* [min utheving], da er elever inkludert, også de med stort læringspotensial» (Porsanger og Olsen, 2023). Dette sitatet fremhever det som ble presentert tidligere gjennom hvordan skolen er sentrifugen for å plassere hverandre i ulike sosiale kategorier og at elever med stort læringspotensial blir nødt til å gå i takt med det store læringsfellesskapet. Dette synliggjør viktigheten av inkluderingsbegrepet i skolen, og som av Skogen & Idsøe (2016, s.25) blir kalt skolens ankerfeste. I skolen er de to begrepene inkludering og tilpasset opplæring knyttet tett sammen, de «overlapper hverandre svært mye, de er til dels forutsetninger for hverandre og inkluderingsbegrepet kan ut fra noen perspektiver erstatte begrepet tilpasset opplæring» (Bachmann og Haug, 2006, s.87). Prinsippet om inkludering vises i Opplæringslova (1998, § 9 A-2) gjennom at «alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring». I 1994 sluttet Norge seg til UNESCOs Salamanca-erklæring som innebærer «at den enkelte elev [opplever] sosial tilhørighet og sosialt fellesskap med jevnaldrende, samtidig som opplæringen er tilpasset individuelle evner og forutsetninger slik at eleven lærer og utvikler seg både personlig og faglig» (NOU 2019:23, s.344). Det spesielle med denne erklæringen var at den ikke bare gjaldt inkludering av elever med spesialundervisning, den ble gjeldende for alle elever i skolen. Den skapte også større bevissthet rundt den store variasjonen og mangfoldet hos elevene (Bachmann og Haug, 2006,

s.88). Inkludering bygger på prinsippet om likeverd, noe som innebærer at elever behandles forskjellig ut ifra ulike evner, forutsetninger og behov (NOU 2019:23, s.344), og det illustrerer hvordan prinsippene om inkludering og tilpasset opplæring er knyttet sammen og er avhengig av hverandre. Et premiss for en inkluderende skole er at ingen elever stikker seg ut som spesielt inkludert (Porsanger og Olsen, 2023), noe som i andre enden også legger et premiss om at ingen elever ekskluderes.

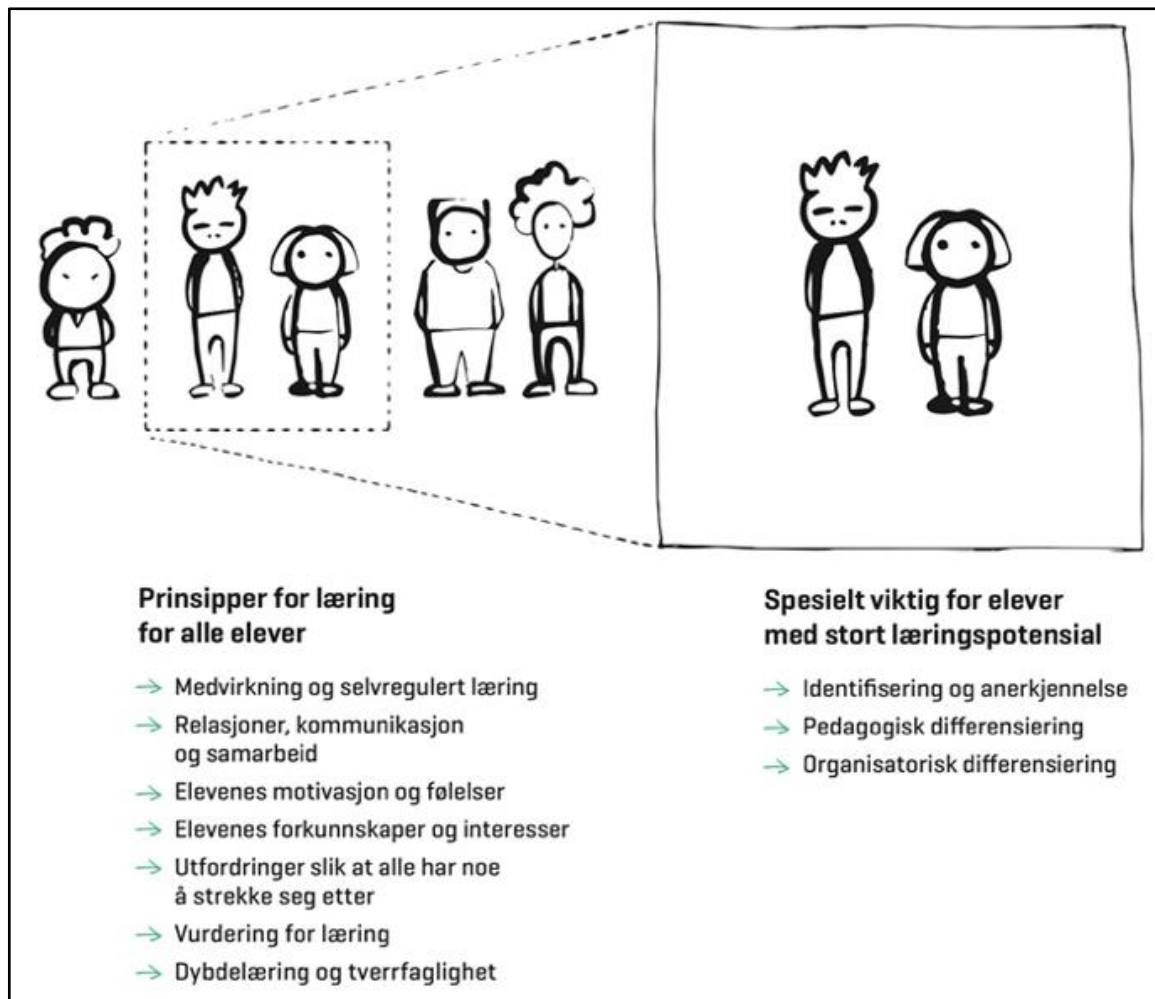
I 1970-årene skjedde det et markant skille i norsk skole ved at kategoriene *opplæringsdyktige* og *ikke opplæringsdyktige elever* ble opphevet, og skolen skulle være for alle (Olsen og Haug, 2020, s.14; Befring, 2020, s.103). I Mønsterplan 74 (M74) ble begrepet tilpasset undervisning først introdusert i en norsk læreplan (Lenvik, 2022) og tilpasset opplæring som begrep ble fastsatt i «grunnskoleloven § 7 nr. 1 ved endringsloven av 1975» (NOU 2019:23, s.348). I dagens skole er tilpasset opplæring et sentralt prinsipp og en egen paragraf i lovteksten om grunnskolen: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat» (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Den leksikalske definisjonen på ordet prinsipp er at det betyr «ein grunnregel for tenking eller handling» (Olsen og Haug, 2020, s.12), og som innebærer at skolen skal tilpasse den ordinære opplæringen best mulig for alle elever (Olsen og Haug, 2020, s.12). Selv om prinsippet om tilpasset opplæring kan sies å være en grunnregel, så har selve begrepet helt siden starten vært preget av ulike tolkninger og forståelser av hvordan det skal praktiseres i skolen (Jenssen og Lillejord, 2010). Den første forståelsen av tilpasset opplæring i skolen går tilbake helt til normalplanen av 1939, hvor den smale forståelsen av begrepet med størst fokus på individuell opplæring gjelder. Årsakene til dette kom av et stort fokus på intelligensforskning og at det i denne forskningen ble slått fast at det var stor variasjon mellom elevene, noe som innebar at opplæringen måtte tilpasses hver enkelt i større grad (Olsen og Haug, 2020, s.15).

Senere, i 1970-årene, skjedde det et markant skille i den norske skolen, nå skulle skolen være for alle. I denne perioden kom begrepet tilpasset opplæring sterkere inn og fra rundt 1975 og fram til 1990-årene ble tilpasset opplæring forstått som en del av integreringen av alle elever i skolen gjennom den lovfestede retten til opplæring. Nå ble også differensiering et viktigere pedagogisk prinsipp ettersom skolen skulle favne om et større mangfold av elever. Etter 1990-årene endret fokuset i tilpasset opplæring seg til et større fokus på inkludering, i samsvar med Salamanca-erklæringen. «I et inkluderende perspektiv skal tilpasset opplæring gjelde for alle og på alle områder. Rammene er fellesskapet og felles lærestoff» (Jenssen og Lillejord, 2010).

I 1998 kom dagens gjeldende opplæringslov, og her tydeliggjøres det i større grad det individuelle fokuset ved tilpasset opplæring i opplæringsloven (1998, § 1-3). Tilpasninger og differensiering av undervisningen til den enkelte blir i perioden 1997 til 2005 mer fremtredende i skolen (Jenssen og Lillejord, 2010; Olsen og Haug, 2020, s.33). Etter en periode med økt individualisering av forståelsen av tilpasset opplæring så skifter fokuset over til en praksis at lærerne må tilrettelegge sin undervisning til det beste for alle elever innenfor fellesskapet (NOU 2019:23, s.344; Udir, 2020, s.18) og det blir derfor viktig å skape en balanse mellom fellesskap og individualisme (Bjørnsrud, 2006, s.470). Dette kalles også for den vide forståelsen av tilpasset opplæring. Overordna del i Fagfornyelsen (Udir, 2020), inneholder et eget kapittel om undervisning og tilpasset opplæring, og det er den vide forståelsen av begrepet som er gjeldende. I kapittelet understrekes det at «lærerne må bruke et godt faglig skjønn i arbeidet med å tilpasse opplæringen» (Udir, 2020, s.18) og ved behov så har skolen mange muligheter til å «tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering» (Udir, 2020, s.18). Dette gir lærere flere muligheter til å kunne møte det store elevmangfoldet, men det viser også kompleksiteten i hvordan tilpasset opplærings skal forstås, tolkes og praktiseres i skolen.

Prinsippet om tilpasset opplæring bidrar til et dilemma mellom inkludering og tilpasset opplæring, ved at det skal være mest mulig likhet i den norske skolen, men samtidig skal alle få tilpasset opplæring (Skogen & Idsøe, 2016, s.25). Dette blir sett på som en av de største utfordringene til lærere, det å kunne møte og mestre den store elevvariasjonen (Olsen og Haug, 2020, s.11) og i norsk skole anslås det «at ca. 10-15 % av elevpopulasjonen har et stort læringspotensial» (Olsen og Haug, 2020, s.65). Den store elevvariasjonen i klasserommet kan føre til at kravet om tilpasset opplæring ikke alltid lar seg overføre til pedagogisk praksis, og mangfoldet i elevgruppen kan bli et problem i stedet for en ressurs. Dette kan føre til at elever med stort læringspotensial må gå i takt (Befring, 2020, s.198), de må tilpasse seg det store læringsfellesskapet. Utfordringen for læreren blir da å kunne gi god nok tilpasset opplæring for alle elever innenfor fellesskapet (Olsen og Haug, 2020, s.23 og NOU 2019:23, s.67). I gjeldende læreplan, LK2020 og i Overordnet del (Udir, 2020a) står det: «i arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs». Dette er godt prinsipp for skolen å jobbe for, men som vist til så kan det også være utfordrende å få til i praksis. Jøsendalutvalget (NOU 2016:14, s.20) presenterer i sin rapport begrepet «fremragende læringsmiljø» (Figur 4). Her illustreres hvordan prinsippet om

tilpasset opplæring fungerer for alle elever, samtidig som den peker på faktorer som blir spesielt viktig med hensyn til elever med stort læringspotensial.



Figur 4: Fremragende læringsmiljø (NOU 2016:14, s.21).

Et fremragende læringsmiljø defineres som en skole som klarer å stimulere «til læring for alle elever gjennom undervisning av høy kvalitet, tilpasset opplæring og høye ambisjoner for elevenes læring» (NOU 2016:14, s. 20) og som tilsvarer den vide tilnærmingen til tilpasset opplæring (Olsen og Haug, 2020, s.23). I et slikt læringsmiljø har læreren fokus på differensiering av undervisningen og en forståelse for variasjonen innad i elevgruppen (Knutsen og Emstad, 2021, s.34). Dette gjenspeiles i viktigheten av inkludering i skolen presisert i Bachmann og Haug (2006, s.89) sin definisjon av inkludering som uttrykker at det er undervisningen som fremmer inkludering. Det ene punktet i figur 4 fremhever at det er viktig at alle elever får faglige utfordringer. I skolen vil et læringsmiljø «preget av forventninger om å yte og å gjøre sitt beste» (Skogen og Idsøe, 2016, s.50) bidra til at flere elever får den tilpasningen de burde ha for sin læringsutvikling. Prinsippene som det vises til i

figur 4 er derfor ment som en kvalitetssikring for den enkelte skoles ansatte og må brukes for å øke kvaliteten på læringen for elevene (NOU 2016:14, s.22), og det vil kunne skape en inkluderende skole for alle (Skogen og Idsøe, 2016, s.45). Lov om grunnskolen fra 1998 er fortsatt den gjeldende lovforskriften i skolen og gir alle barn og unge rett og plikt til opplæring (Opplæringslova, 1998, § 2-1). Jøsendalutvalget (NOU 2016:14, s.27) anbefaler en justering i dagens lovtekst om tilpasset opplæring for å inkludere elever med stort læringspotensial i større grad: «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidatens slik at kvar enkelt får utvikla og utnytta læringspotensialet sitt [min utheving]». Dette kan være med på å gjøre loven tydeligere i forhold til det store mangfoldet av elever i skolen og favne enda bredere.

2.1.1 Ny opplæringslov og Universell opplæring

I forslaget til ny opplæringslov foreslås det å endre begrepet tilpasset opplæring til *Universell opplæring*, som i prinsippet betyr «god opplæring i læringsfellesskapet» (NOU 2019:23, s.367) og som kan knyttes opp mot Jøsendalutvalgets begrep om et fremragende skolemiljø og den vide forståelsen av tilpasset opplæring. Grunnene for å erstatte begrepet tilpasset opplæring med universell opplæring kan handle om at begrepet blir praktisert ulikt og at begrepet har vært og er preget av ulik forståelse og tolkning. I tillegg favner ordet universell bredere når det kommer til opplæringsloven og diskrimineringsloven (Olsen og Haug, 2020, s.21), noe som også fremmer inkluderingsprinsippet i skolen. Innenfor det nye begrepet, universell opplæring vil dagens begrep om retten til spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, § 5-1) erstattes med individuelt tilrettelagt opplæring (NOU 2019:23, s.20). Dagens rettighet til spesialundervisning gjelder for elever som av ulike grunner ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet (Opplæringslova, 1998, § 5-1). Dette gjelder ikke for elever med stort læringspotensial, kun for elever som opplever læringsutfordringer (Skogen og Idsøe, 2016, s.47; Porsanger og Olsen, 2023; Lenvik, 2022, s.96). Lenvik (2022, s.96) peker på at elever med stort læringspotensial kanskje burde inkluderes i den individuelle rettigheten fordi elevene er såpass langt foran sine jevnaldre og derfor har et behov for mer individuell tilpasning.

I den nye opplæringsloven vil elever med stort læringspotensial kun omfattes av universell opplæring og prinsippet om tilpasset opplæring innenfor fellesskapet (NOU 2019:23, s.31). Det er likevel lagt opp til en presisering i den nye loven: «§ 10-2. Plikt til å sikre

tilfredsstillende utbytte av opplæringa (*aktivitetsplikt*) [min utheving]» (NOU 2019:23, s.31) som innebærer at dersom lærere opplever at en elev ikke har tilfredsstillende utbytte av opplæringa så skal dette meldes til rektor. Da skal det iverksettes tiltak innenfor den universelle opplæringen (tidligere tilpasset opplæring) (NOU 2019:23, s.31). Dette er et tiltak som i hovedsak fokuserer på elever som blir «hengende etter i opplæringa» (NOU 2019:23, s.31), men i forhold til presiseringen i loven om å sikre tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning så burde kanskje også elever med stort læringspotensial inkluderes (Lenvik, 2022, s.96-97). Det kan bidra til å forsterke lærerens plikt til å handle når en elev med stort læringspotensial ikke får tilfredsstillende opplæring innenfor den ordinære undervisningen. Denne bruken av begrepet *aktivitetsplikt* er gjenkjennelig også i forhold til hvordan inkluderingbegrepet brukes i dagens opplæringslov (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2), og dette videreføres i forslaget til ny opplæringslov (NOU 2019:23, s.32). Kanskje vil fokus på *aktivitetsplikt* for lærere og skoleledere, både når det gjelder prinsippene for inkludering og tilpasset opplæring, føre til at det raskere iverksettes tiltak rundt elever med stort læringspotensial. På den andre siden så forutsetter dette felles holdninger, praksis og vilje fra lærere og ledelse til å sette inn tiltak dersom en opplever at elever ikke får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Selv om en endrer begrepet tilpasset opplæring til universell opplæring så er det ikke sikkert at et nytt ord skaper ny praksis (Olsen og Haug, 2020, s.21; Lenvik, 2022, s.97).

2.2 Elever med stort læringspotensial

«Dersom læringsmiljøet hadde vært rikt og responderende og imøtekom alle elevers behov, ville kategoriseringen [elever med stort læringspotensial] kanskje vært unødvendig» (NOU 2019:23, s.344). Det er syv år siden Jøsendalutvalget (NOU 2016:14, s.8) kom med sin rapport om denne gruppen elever, men som litteratur og forskning viser (Lenvik, 2022; NOU 2019:23; Skogen og Idsøe, 2016) så er det fortsatt behov for tilpasninger til elever med stort læringspotensial i skolen. Det å kunne tilpasse opplæringen for alle elever er et viktig prinsipp og som vist i kapittelet over en stor del av gjeldende læreplan og andre styringsdokumenter i skolen. I kapittelet under vil de tre punktene i figur 4, som fremheves som spesielt viktig for elever med stort læringspotensial belyses videre; identifisering og anerkjennelse, og pedagogisk og organisatorisk differensiering.

2.2.1 Identifisering og anerkjennelse

I Norge i dag testes ikke elever for å undersøke om elevene har et stort læringspotensial, elevene i Norge testes «for å utelukke eller finne tegn på vansker eller utfordringer som for eksempel ADHD, ADD eller autisme (NOU 2016:14, s.59-60). Diskusjonen rundt hvorvidt evnetesting burde innføres i Norge eller ikke skal jeg ikke begi meg inn på her, men heller redegjøre for behovet for identifisering og anerkjennelse av elever med stort læringspotensial i skolen. Enkelte barn og unge med et stort læringspotensial beskriver det slik: «Det handler ikke om hvor mye vi kan, men hvordan vi lærer nye ting og hvor fort dette kan skje. Noen av oss bare lærer utrolig fort» (NOU 2016:14, s.18). Gode prestasjoner i skolen fører ofte til anerkjennelse for disse elevene, men mange opplever også at de blir overlatt til seg selv, blir satt til å være hjelpelærer for andre elever, eller får jobbe med vanskeligere oppgaver for seg selv (Børte et al., 2016, s.8, Udir, 2021, vedlegg 3, s.81). Disse barna har de samme behovene som alle andre barn, og for å kunne utvikle sitt læringspotensial så trenger de støtte, oppfølging og tilpasninger i opplæringen sin (Skogen og Idsøe, 2016, s.57; Børte et al., 2016, s.24). En utfordring i skolen er hvor vidt lærerne har kompetansen til å imøtekomme disse barna med god tilpasset opplæring (Lenvik et.al., 2022, s.168).

Lenvik et.al. (2022, s.) peker på at i Norge, hvor vi ikke har en klar utdanningspolitikk når det kommer til elever med stort læringspotensial, så er læreren den viktigste faktoren i elevenes læring. I Fagfornyelsens overordnede del, menneskeverdet (Udir, 2020, s.4), står det at “når lærere viser omsorg for elevene og ser den enkelte, anerkjennes menneskeverdet som en grunnleggende verdi for skolen og samfunnet”. Dette betyr at anerkjennelse kan sies å være et av pedagogikkens mest grunnleggende normative begrep. De tre anerkjennelseperspektivene bringer oss til kjernen i pedagogikken, relasjonen mellom lærer og elev. Lærers undervisning og relasjonen mellom lærer og elever, åpner opp mulighetene som skapes for læring (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s.24). Kjernen i begrepet anerkjennelse er respekt: Respekten for enkeltmennesket, å kunne se forbi førsteinntrykket og å kunne se en person en gang til. Ved å se personen anerkjenner en også personen, og dette vil igjen være med på å styrke menneskets selvverd (Jordet, 2020, s.86). Alle mennesker trenger anerkjennelse for å kunne lykkes i sin selvrealisering og ha en sunn psykisk utvikling (Jordet, 2020, s.89), noe som innebærer at anerkjennelse er en betingelse for det gode liv og det gode samfunn. Honneths anerkjennelsesteori og målet om “det gode liv” bygger på at for å realisere sitt iboende potensiale, må den enkelte inngå i sosiale relasjoner som preges av anerkjennelse (Jordet, 2020, s.25). Denne anerkjennelsen innebærer blant annet å se læringen

gjennom elevenes perspektiv, og at lærer innehar et subjekt-subjekt syn hvor eleven blir sett på som en aktør (Jordet, 2020, s.208-211). Når ni av ti lærere uttrykker at de mangler kompetanse i møtet med elever med stort læringspotensial (Lenvik et al., 2022, s.168), så blir arbeidet med å anerkjenne elevene som en aktør i egen læring desto viktigere for å kunne imøtekomme elevens læringspotensial og kunne gi god tilpasset opplæring.

Et annet perspektiv innenfor anerkjennelse dreier seg om viktigheten av at lærer legger «til rette for at barnet i best mulig grad blir gitt 'retten til en åpen fremtid'» (Kermit, 2019, s.51), noe som innebærer at lærer er bevisst sitt samfunnsoppdrag og dermed bidrar til at barnet utvikler seg på en god måte. Innenfor rettighetsperspektivet kan en også trekke paralleller til loven om tilpasset opplæring og kravet dette stiller til lærere og hvordan de tilpasser undervisningen for alle elever. Figur 4 viser hvordan dette best kan tilpasses for elever med stort læringspotensial (NOU 2016:14, s.48), men som forskning viser så kan det se ut som om mange i den norske skolen som presterer høyt faglig ikke får den tilpasningen de burde ha for å utvikle seg videre.

Det siste anerkjennelsesperspektivet handler om sosial verdsetting, at enhver person verdsettes for det den kan, sine evner og forutsetninger (Kermit, 2019, s.53). Anerkjennelse av læringsbehovet til alle elever, og da også elever med et stort læringspotensial, inngår i et inkluderende læringsmiljø. Noe som alle kan kjenne seg igjen i er behovet for å ha noen «å speile seg i», noen som er som lik deg selv. For mange elever med stort læringspotensial så fungerer det veldig godt å få møte andre elever som er lik dem selv (NOU 2019:23, s.344), jobbe i egne nivådelte grupper innad i klassen eller nivådelte grupper på tvers av alder (Lenvik et al., 2021, s.231). Dette uttrykker viktigheten av at skolen anerkjenner læringsbehovet til elever på alle nivåer slik at alle føler seg inkludert (Idsøe, 2014, s.178-179; Børte et al., 2016, s.7), og da blir det viktig at læreren behersker det relasjonelle og det faglige ved lærerrollen (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s.24). Endringer i lærerrollen og økt målstyring vil belyses videre under kapittel 2.3.

2.2.2 Pedagogisk og organisatorisk differensiering

Pedagogisk differensiering handler om innholdet og aktiviteten i læringsøktene/klasserommet og organisatorisk differensiering handler i hovedsak om inndeling i hensiktsmessige grupper eller andre strukturelle forutsetninger (Børte et al., 2016, s.16 og NOU 2016:14, s.62-65). Børte et al. (2016, s.16-23) viser til flere organisatoriske tiltak som har blitt prøvd ut i ulike

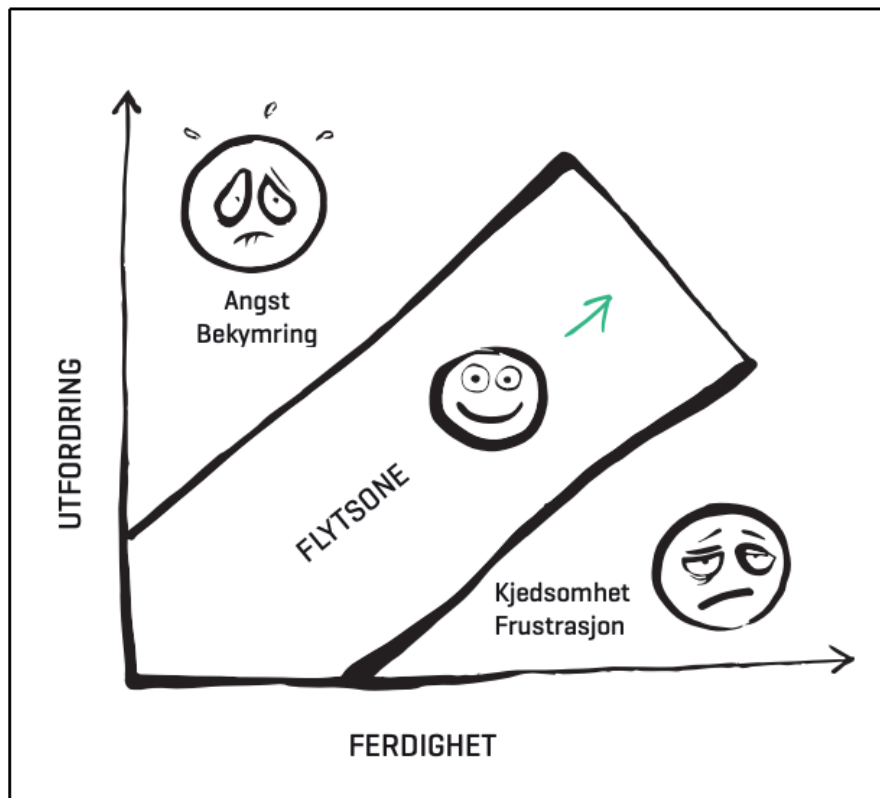
forskningssammenhenger tidligere og som kan være tiltak som kan iverksettes. Forsering eller akselerasjon er vanlige organisatoriske tiltak som benyttes, også i Norge. Dette kan dreie seg om at eleven gjennomgår pensum ett klasses-trinn eller flere over eget trinn eller raskere progresjon i et tema o.l. Dette er ikke en mulighet for elever med stort læringspotensial i barneskolen, og kan i verste fall bidra til at disse elevene mister motivasjonen for læring før de starter på ungdomsskolen (Smedsrud, 2018).

Olsen og Haug (2020, s.82) har spurt elever med stort læringspotensial hvilke tilpasninger de mener kan fungere godt for deres læring, og noe av det som kommer frem er et ønske å arbeide sammen med andre elever om ulike oppgaver og gjerne med elever på et høyt faglig nivå, noe som også støttes av andre forskere (Børte et al., 2016, s.21; NOU 2019:23, s.290; Lenvik et al., 2021, s.231). Et annet forslag i forhold til organisatorisk differensiering er «homogene grupper hvor alle forventes å ligge på samme kunnskapsnivå» (Børte et al., 2016, s.16-23). Her er det også mulig å tenke homogene grupper på tvers av alder, men likt kunnskapsnivå, som for eksempel en gruppe i engelsk på tvers av 5-6.klasse med elever på mestringsnivå 3 på den nasjonale prøven i engelsk. En slik differensiering med grupper i etterkant av nasjonal prøve i engelsk ut ifra mestringsnivå kan være en pedagogisk og organisatorisk differensiering. I tillegg vil formålet for de nasjonale prøvene komme mer til sin rett, å «være et redskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpasset opplæring og bidra til at eleven øker kompetansen sin i fag» (Udir, 2022a). Hvis lærere skal kunne bruke resultatene på den nasjonale prøven slik det står i formålet til prøven så blir det viktig å følge opp resultatene i etterkant av prøven. Et av funnene til Gunnulfsen og Roe (2018, s.343) var at mer enn halvparten av de spurte lærerne mente at resultatene fra de nasjonale prøvene var nyttige verktøy for videre arbeid med den enkelte elev i fagene. Et slikt fokus på den nasjonale prøven i engelsk kan føre til et større fokus på elevene som mestrer faget på nivå 3. Når det er kommet et økt fokus på målstyring i skolen og de nasjonale prøvene er innført, så påpeker Skogen og Idsøe (2016, s.65) at dersom utdanningsmyndighetene i Norge er bekymret over middels prestasjoner til norske elever, så burde det kanskje være «viktig å hjelpe en som kjeder seg til en sekser til virkelig å utnytte sitt ... talent».

Elevene på det høyeste mestringsnivået viser at disse elevene er faglig sterke i engelsk og et av funnene i forskningen til Brevik og Gunnulfsen (2016, s.229-230) utdypet viktigheten av at læreren har ambisjoner på vegne av de sterke elevene. Tidligere utprøving av slike grupper i faget matematikk har vist «at både evnerike og øvrige elever hadde nytte av tiltaket og bedret

sine prestasjoner» (Børte et al., 2016, s.20). Forskning viser at for elever med stort læringspotensial fungerer det godt med inndeling i både heterogene og homogene grupper, og som nevnt tidligere så er dette et uttrykt ønske fra elevene selv (Olsen og Haug, 2020, s.82; Børte et al., 2016, s.21). Det kan være fordelaktig for elever med stort læringspotensial å kunne ha undervisning sammen med andre elever på samme nivå for eksempel én dag i uken eller noen timer ulike dager gjennom uken (NOU 2019:23, s.286-287). I opplæringsloven (1998, § 8-2) står det at «for delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør». Dette trekkes frem i en av systemerkjennelsene fra Jøsendalutvalget som en utfordring i skolen ved at lærere og skoleledere blir usikre på hvordan de kan bruke en slik pedagogisk og organisatorisk differensiering (NOU 2016:14, s.9-10), og at grupper basert på faglig nivå derfor blir lite brukt. Samtidig peker Porsanger og Olsen (2023) på at termen 'til vanleg' kan innebære at en slik organisering i grupper kan skje av og til og over noe tid, noe som også støttes av studien til Lenvik et al. (2021, s.231).

I en spørreundersøkelse fra 2018 ble skoleledere i grunnskole og videregående spurt «i hvilken grad skolen lykkes med å gi elever med stort læringspotensial tilpasset opplæring» (NOU 2019:23, s.286). Her kom det frem at de aller fleste gjør pedagogiske tilpasninger innenfor den ordinære undervisningen. I forskningsoppsommeringen til Børte et al. (2016, s.16) fremheves viktigheten av et godt sosialt miljø for at disse elevene skal ha motivasjon i læringsarbeidet sitt. Jøsendalutvalget (NOU 2016:14, s.20), presiserer at «det er en myte at elever kan tilegne seg kunnskap uten hjelp fra andre», og Idsøe (2014, s.172-173), fremhever at den «beste læringen finner sted når elevene får mulighet til å skape sin egen mening gjennom samarbeid og utveksling av ideer med andre», noe som bygger på Vygotskijs teori om den nærmeste utviklingssone (Vygotskij, 2001, s.166). Vygotskij kom fram til at «ethvert barn kan gjøre mer når det får hjelp, enn det kan klare på egen hånd – men bare innenfor de grensene dets eget utviklingsnivå setter» (Vygotskij, 2001, s.166), her representert gjennom figur 5, flytsone.



Figur 5: Flytsone (NOU 2016:14, s.54)

Det som er viktig i skolesammenheng er derfor at «undervisningen bør strekke seg litt utover elevenes [kunnskapsnivå], for slik å stimulere til akademisk vekst» (Idsøe, 2014, s.172-173), være i flytsonen. Dette gjelder for alle elever, men er spesielt viktig for elever med et stort læringspotensial ettersom det viser seg at disse elevene kan ende opp med å droppe ut av skolen (Børte et al., 2016, s.28) fordi de kjeder seg eller opplever frustrasjon. I Overordnet del (Udir, 2020a) står det i avsnittet for undervisning og tilpasset opplæring at skolen «skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring». Dette tydeliggjør viktigheten av Vygotskij's nærmeste utviklingszone og kan sees i sammenheng med flyt (Figur 5). Elever med stort læringspotensial trenger også å utfordres for å oppnå flyt, hvis ikke vil læringsutviklingen kunne stoppe opp (NOU 2016:14, s.54; Vygotskij, 2001, s.166). Dette innebærer at læring foregår i en sosial kontekst, og elever med stort læringspotensial sier selv at samarbeid med andre er det de lærer mest av (Børte et al., 2016, s.21) og at de får det mye bedre når de møter andre elever som er lik dem selv (NOU 2019:23, s.344). Innenfor den pedagogiske differensieringen vil derfor en berikelse av den ordinære opplæringen (Skogen og Idsøe, 2016, s.49) være en god tilpasning. Dette innebærer at elever med stort læringspotensial kan fordype seg i tema som er gjennomgått eller «lære

nye ting i randsonen til det vanlige stoffet» (Skogen og Idsøe, 2016, s.49). Dette vil heve kvaliteten på undervisningen for disse elevene, og en slik faglig fordypning kan føre til at elevene kommer i «ei flowsone» (Befring, 2020, s.197) jamfør figur 5 og nærmeste utviklingsone.

Enkelte kommuner og skoler i Norge har utarbeidet egne planer rettet mot blant annet elever med stort læringspotensial (NOU 2016:14, s.66-67 og 84; Stavanger kommune, 2023). Disse tiltakene går inn i den tredje systemerkjennelsen til Jøsendalutvalget (NOU 2016:14, s.8), at det er et behov for et felles kunnskapsgrunnlag både nasjonalt og lokalt når det kommer til forbedringstiltak for elever med stort læringspotensial. Dette støttes også i forskningen til Lenvik et al. (2022, s.168) hvor ni av ti lærere uttrykte at de hadde behov for mer kunnskap om elever med stort læringspotensial og tilpasset opplæring. Dette viser at det er et behov på skoler og hos lærere om et felles kunnskapsgrunnlag for å forbedre opplæringen for denne gruppen elever.

Et eksempel på en organisatorisk differensiering er fra en skole i Innlandet; «Et vanlig tiltak på [Gaupen] skolen for disse elevene er å delta i timer på et annet trinn en de selv går, hvis det gir den beste faglige tilpasningen», og noen ganger kan det å få delta i grupper med andre som er lik deg selv faglig være inkluderende (NOU 2019:23, s.344). Stavanger kommune (2023) er et annet eksempel på en kommune i Norge hvor de jobber systematisk med en egen veileder utarbeidet for skolene som handler om elever med stort læringspotensial. I tillegg har kommunen ansatt en talentveileder i deltidstilling som kan brukes som ressursperson for skolene i kommunen (Larsen, 2023). Slike skriftlige veiledere for skoler finnes også i enkelte andre kommuner (Lykkeligebarn, 2023). Slike veiledere kan bidra til et felles kunnskapsgrunnlag, men slik det fremstår nå er det kun et fåtall av norske kommuner som har slike veiledninger. Mangelen på et felles kunnskapsgrunnlag, og det at ni av ti lærere uttrykker at de mangler kunnskap, viser tilfeldighetene som råder i norsk skole om hvor vidt elever med stort læringspotensial får den tilpasningen de burde få (Knutsen og Emstad, 2021, s.36). I tillegg opplever mange lærere en utfordring i norske skoler ved at «de først bør ivareta elever som av ulike grunner ikke får utbytte av ordinær undervisning» (Brevik og Gunnulfsen, 2016, s.213). Brevik og Gunnulfsen forklarer videre at dilemmaet som da oppstår er hvordan lærer kan differensiere undervisning videre for resten av elevene i samme klasse samtidig.

2.3 Endring av lærerrollen og økt målstyring

Som nevnt i innledningen så skjedde det noen endringer i skole-Norge på 2000-tallet. Disse endringene førte til en økt målstyring i skolen og en endring i lærerrollen gjennom større fokus på resultatstyring. I kapittelet under vil jeg redegjøre for hvordan innføring av blant annet de nasjonale prøvene har ført til endring i skolen og hvilke endringer det har ført til i forhold til lærerrollen.

2.3.1 Endringene på 2000-tallet og de nasjonale prøvene

De nasjonale prøvene i regning, lesing og engelsk ble innført i 2004, og frem til 2000-tallet hadde det vært «lite fokus på måling av resultater og dokumentasjon av måloppnåelse i den norske skolen» (Seland et al., 2013, s.15). I 2001 fikk Norge resultatene fra de første PISA-målingene, og det førte til en endring i forhold til mål- og resultatstyring i skolen (Mausethagen et al., 2018, s.15). Det ble påstått at det norske skolesystemet hadde betydelige “hull” i forhold til elevenes kunnskaper og ferdigheter (Gunnulfsen, 2018, s.11). Dette var bakgrunnen for endringen i skolen ved bidrag til kvalitetsutvikling gjennom å synliggjøre skolens resultater (NOU 2019:23, s.78) på de nasjonale prøvene. Ifølge Knutsen og Emstad (2021, s.34) kan dette økte fokuset på nasjonale prøver ha ført til mer ensretta opplæring og mindre diversitet. Andre studier har vist at etter de nasjonale prøvene ble innført, og lærere og skoleledere opplevde mer målstyring og forventninger knyttet til å forbedre elevenes læringsutbytte, så ble det også et økt fokus på «læringsstrategiene for en mangfoldig gruppe» (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s.90). Likevel har Gunnulfsen og Møller (2017, s.464) funnet ut at resultatene på nasjonale prøver i stor grad ikke brukes som et redskap i læringsprosessen, men at resultatene ofte brukes av skolelederne for å sette et ytterligere fokus på å heve elevene som befinner seg på det laveste mestringsnivået. Selv om fokus på denne elevgruppen allerede er til stede før resultatene på de nasjonale prøvene kommer, så prioriteres arbeidet med denne elevgruppen ytterligere i etterkant av nasjonal prøve. Årsaken til at dette blir fokus kan være i forbindelse med formålet til de nasjonale prøvene og målet om å øke elevenes kompetanse i fagene, men det kan også være et ønske om et bedre testresultat ved neste nasjonale prøve (Gunnulfsen og Møller, 2017, s.464). Ifølge studien til Mausethagen et al. (2018, s.54-55) svarte lærerne at de brukte resultatene fra de nasjonale prøvene i varierende grad, men den viste at lærere «bruker det ved prøvene som de selv opplever som nyttig og som en ressurs i sitt eget arbeid». Flere lærere opplevde utfordringer med hvordan informasjon fra prøvene kunne utnyttes best mulig i ordinær undervisning

(Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s.90). I tillegg viste studien til Gunnulfsen og Møller (2017, s.466) at lederne på de ulike skolene rapporterte ingen videre oppfølging eller plan rettet mot elevene på det høyeste nivået, noe som kan vise at de nasjonale prøvene ikke brukes som et verktøy for å øke læringen til *alle* elever.

De «nasjonale prøvene, har en dobbelt målsetting og skal kunne bidra til både summative og formative vurderinger» (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s.70). Dette innebærer at prøvene skal kunne si noe om elevenes kompetanse på et gitt tidspunkt (summativ vurdering), og i tillegg er det forventninger til at «de brukes av lærere, skoleledere og skoleeiere til å utvikle og eventuelt endre praksis (formativ vurdering)» (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s.70). I forhold til denne doble målsettingen så blir det fremhevet at det er den summative vurderingen som blir mest vektlagt grunnet dokumentasjon av elevresultater, mens den formative delen med lærernes bruk til å forbedre undervisningen ikke vektlegges like mye (Gunnulfsen og Møller, 2017, s.458; Mausetagen et al., 2018, s.24). Dette betyr at selv om skolene nå har fått data fra den nasjonale prøven i engelsk på 5.trinn, og at dataene forteller noe om hvordan elevene presterer i engelsk, så er selve analysen av datamaterialet «en kontinuerlig prosess som skal gi innsikt i ny læring og endring av praksis» (Nordahl, 2016, s.40). Utdanningsdirektoratet har det overordna ansvaret når det kommer til de nasjonale prøvene og «prøveutviklerne skal utvikle innhold til støtteressurser som følger prøvene og tilhørende rapporter. Dette skal bidra til at lærer og skoleleder klarer å hjelpe elevene videre i sin læring» (Udir, 2022a). Problemet som oppstår rundt dette er at informasjonen fra Utdanningsdirektoratet om *hvordan* arbeidet med resultatene i etterkant skal gjøres, ikke når frem til skoleledelse eller lærere (Gunnulfsen, 2017, s.497). Dette problemet med *hvordan* etterarbeidet med resultatene skal gjøres kommer til uttrykk i avhandlingen til Monsen (2014, s.261). Lærerne i studien uttrykker at veiledningsdokumentene til de nasjonale prøvene er omfattende, og de gir også «grunnlag for å ha forventninger til skoleledelsen om å legge til rette for analyse og oppfølging av prøvene samt å legge til rette for at alle lærere skal involveres i arbeidet med prøvene. Lærerne har også disse forventningene, men samtlige lærere trekker frem at skoleledelsen ikke er engasjert i arbeidet med analyse, oppfølging eller tilrettelegging for alle læreres deltakelse» (Monsen, 2014, s.261).

2.3.2 Lærerrollen

Hva er definisjonen på lærerrollen? Ifølge rapporten om lærerrollen (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s.29) så blir rollen definert slik: «Lærerrollen kan defineres som summen

av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket. Den konkretiseres gjennom den enkelte yrkesutøvers daglige arbeid». Hva innebærer dette for lærerne og hva inngår i det daglige arbeidet? I Overordna del i Fagfornyelsen (Udir, 2020, s.20) uttrykkes omfanget av hva som forventes av læreren;

«En lærer er en rollemodell som skal skape trygghet, og veilede elevene i deres ferd gjennom opplæringen. Læreren er avgjørende for et læringsmiljø som motiverer og bidrar til at elevene lærer og utvikler seg. Det krever at læreren viser omsorg for den enkelte elev. Det innebærer også å hjelpe elever som tar uheldige valg, ikke føler seg inkludert, eller som strever med å lære det som er ønsket og forventet. Ved å arbeide for samhold og tilhørighet blant elevene skal læreren bidra til å utvikle en kultur for læring og gi elevene faglig og emosjonell støtte».

Sammen med de mange kravene har også den økte målstyringen i skolen hatt en innvirkning på lærerrollen, det er blitt større forventninger om samarbeid, de nasjonale prøvene forventes å følges opp, økt fokus på skoleutvikling, og «større oppmerksomhet på resultater fra skoleeiere, ledere og mediene» (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s.94). I tillegg, i et fremragende læringsmiljø, som nevnt tidligere, så er læreren sentral for å øke kvaliteten på læringen for elevene (NOU 2016:14, s.22). Dette stiller store krav til læreren, og «I en skole der «alle skal med», og som samtidig har ambisjoner om å hevde seg i toppsjiktet i PISA undersøkelsene og andre internasjonale rangeringer av elevenes kompetanse, blir det nærliggende og kanskje nødvendig å stille lærerne til regnskap for elevenes læringsresultater» (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s.67). Ansvarliggjøringen av lærerne kan kanskje være berettiget, og mange lærere anerkjenner at bruken av resultatene på de nasjonale prøvene kan øke kompetansen til elevene i fagene og at det derfor er viktig å endre praksis (Mausethagen et al., 2018, s.25).

Likevel, elever og lærere møtes på skolen, skolen er læringsarenaen, og det er derfor ikke kun den «enkelte lærer som bidrar til elevenes læring og sosiale utvikling, men også skolen» (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s.34). Studiene til Monsen (2014, s.261) og Gunnulfson og Roe (2018, s.346-347) fant at det er av stor betydning hvordan ledelsen på skolen legger til rette for arbeidet med resultatene på den nasjonale prøven og lærernes praksis og holdning til prøvene. Funnene i studien viste direkte sammenheng på skoler hvor ledelsen fremmet arbeidet med de nasjonale prøvene og i hvor stor grad lærerne hadde nytte av og brukte

resultatene i den videre opplæringen. Dette støttes i funnene til Seland et. al. (2013, s.10) ved at der «lærerne på den enkelte skolen opplever å være del av et kollektiv som samarbeider med ledelsen om den pedagogiske utviklingen av skolen» fører til et godt utbytte av resultatene på de nasjonale prøvene. I den forbindelse er undersøkelsene til Lyngsnes og Vestheim (2015, s.271-272) spennende. De har undersøkt hva ulike ungdomsskoler som presterer godt på de nasjonale prøvene gjør for å få til gode resultater for bredden av elever, og den største innvirkningen på elevenes resultater er det som skjer i klasserommet. Dette handler likevel ikke om at det er den enkelte lærer som står for arbeidet alene, men at disse skolene brukte mye tid i fellesskap for å analysere resultatene på de nasjonale prøvene, hele personalet sammen og lærerteamene for seg. I tillegg delte de erfaringene på tvers av trinn for å utvikle skolen som helhet (Lyngsnes og Vestheim, 2015, s.276-277). Resultatene «analyseres og anvendes til konkrete tiltak overfor elevene og til bevisstgjøring og læring for lærerne» (Lyngsnes og Vestheim, 2015, s.277). Dette støttes også av Nordahl (2016, s.40) som utdyper at analysene av de nasjonale prøvene blir best når de gjennomføres i samarbeid, lærere og skoleledelse, systematisk og i forbindelse med den videre undervisningen. I tillegg presiserer Nordahl (2016, s.40) at «dataene alene gir ikke svar på noen spørsmål». Det samme kom frem gjennom begreper som skolene i undersøkelsen til Lyngsnes og Vestheim (2015, s.279) løftet frem som sentrale; samarbeid og refleksjon i fellesskap. Fokus på samarbeid og refleksjon i fellesskap om resultatet etter den nasjonale prøven i engelsk vil kunne føre til en bedre bruk av informasjonen lærerne har fått og bidra til en bedre engelskundervisning.

Avhandlingen til Gunnulfsen (2018, s.3) viser hvordan lærerne har autonomi i forhold til oppfølgingen av de nasjonale prøvene gjennom at lærerne er dem som får hovedansvaret for resultatoppfølgingen. En utfordring med dette er at et av hovedfunnene i evalueringen av de nasjonale prøvene fra 2013 (Seland et al., 2013, s.8) viste at lærerne ikke synes de nasjonale prøvene var et godt verktøy i den videre opplæringen. Når lærerne ikke opplever den nasjonale prøven som relevant, så vil det påvirke bruken av resultatene for å øke elevenes kompetanse og videre utvikling. Selv om én enkelt prøve ikke nødvendigvis vil øke enkeltelevers kompetanse, så kan lærernes analyse og bruk av resultatene ha betydning for den videre utviklingen av elevenes læring (Gunnulfsen, 2017, s.514). Dette støttes av Nordahl (2016, s.40) som presiserer at det er nødvendig for lærere og ledelse å samarbeide samt undersøke dataene dersom prøvene skal ha en hensikt for elever og lærere. En årsak til at lærerne ikke opplever de nasjonale prøvene som et godt verktøy i opplæringen kan ha noe å gjøre med at prøvene er pålagt utenfra, og at lærerne ikke synes prøvene gjenspeiler

undervisningen og læringen i faget. Det oppstår et spenningsforhold mellom resultatene fra den nasjonale prøven, vist gjennom mestringsnivå 1, 2 og 3, og lærerens faglig-profesjonelle bakgrunn (Mausethagen et al., 2018, s.149). Endringen med økt målstyring i skolen og gjennomføringen av de nasjonale prøvene har skapt en endring i skole-Norge. Tidligere har lærerne hatt ansvar for undervisningen i klasserommet, uten at det da ble «målt eller evaluert av noen andre enn lærerne selv» (Mausethagen et al., 2018, s.23). Kanskje bidrar tilgangen på elevresultatene fra de nasjonale prøvene til å skape transparens i lærerens og skolens utviklingsarbeid (Mausethagen et al., 2018, s.148), og en positiv endring for elevenes økte læring.

2.4 Oppsummering

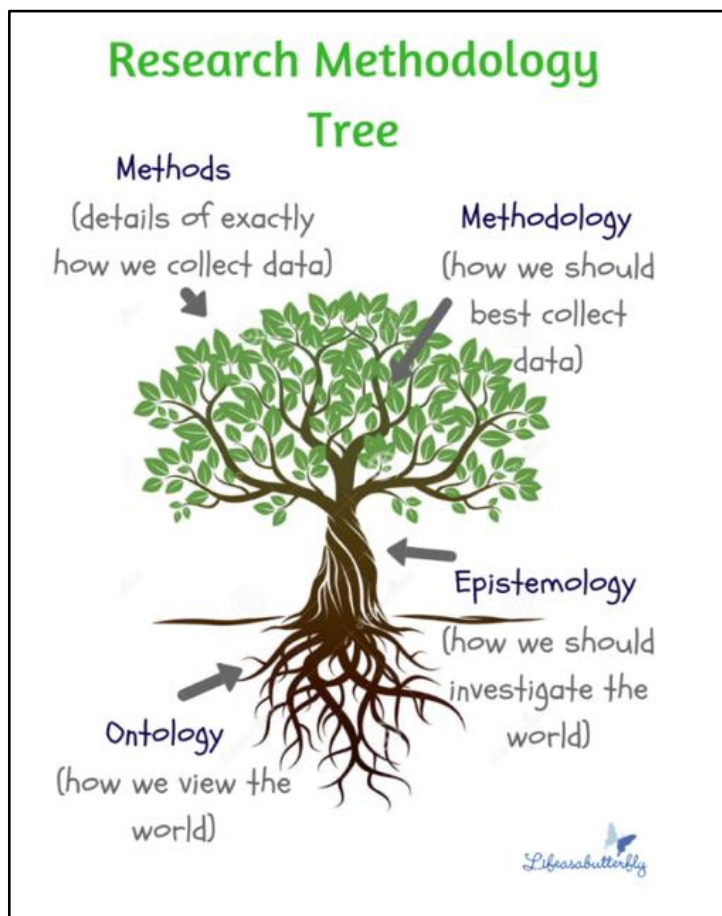
I kapittel to har jeg redegjort for Jøsendalutvalgets fremstilling av et fremragende læringsmiljø med fokus på hvilke prinsipper innenfor tilpasset opplæring som kan fungere best for elever med stort læringspotensial. I tillegg har de viktige styringsprinsippene for skolen, inkludering og tilpasset opplæring, blitt drøftet i sammenheng med denne elevgruppen. Prinsippene som er viktige for at elever med et stort læringspotensial skal fungere godt i skolen er identifisering og anerkjennelse, og pedagogisk og organisatorisk differensiering. I den sammenheng ble også Vygotskijs teori om den nærmeste utviklingszone presentert gjennom Figur 5, Flytzone. Til slutt ble innføringen av de nasjonale prøvene drøftet i sammenheng med endringer i lærerrollen og en økt målstyring av skolen. I neste kapittel vil oppgavens vitenskapsteoretiske perspektiv og metode presenteres.

3. Vitenskapsteori og metode

I dette kapitlet vil jeg presentere min vitenskapsteoretiske forankring, samt redegjøre for masteroppgavens vitenskapsteoretiske perspektiv, fenomenologi. Deretter vil jeg begrunne valg av metode og redegjøre for hvilke metodiske valg som er gjort for å finne svar på forskningsspørsmålet. Videre redegjør jeg for analyseprosessen jeg har brukt for å analysere empirien i denne studien og til slutt drøfter jeg forskningens kvalitet og etiske vurderinger.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

I starten av mastergraden så fikk jeg presentert dette treet (Figur 6) for bedre å kunne forstå og forklare min vitenskapsteoretiske forankring og forståelse av verden. Treet synliggjør hvordan vitenskap kan forstås fordi røttene til treet er mangfoldig, noe som viser at det er ulike måter å se verden på. Jeg har et konstruktivistisk perspektiv på verden (ontologi), gjennom forståelsen at det er vi mennesker som konstruerer virkeligheten (Johannessen et al., 2016, s.79).



Figur 6: Forskningstre (Stainton,2020)

Konstruktivismen mener at kunnskap om verden forstås gjennom menneskers tolkning av virkeligheten. Mennesker kan se på samme objekt, men se ulike ting (Moses og Knutsen, 2019, s.9). Et viktig utgangspunkt med et konstruktivistisk vitenskapssyn er at «det er umulig å skille mellom objektet som studeres, og den som studerer» (Postholm og Jacobsen, 2018, s.49), noe som leder til viktigheten av å studere hvordan mennesker oppfatter fenomenet. Som Postholm og Jacobsen (2018, s.49 og 54) uttrykker så blir derfor kunnskap til i møtet mellom mennesker i sosial samhandling, og kunnskap blir en fortolkning av virkeligheten. Et slikt vitenskapssyn stemmer godt overens med filosofien fenomenologi, som handler om akkurat det «å forstå verden gjennom menneskene» (Christoffersen og Johannessen, 2012, s.99). Innenfor fenomenologien brukes begrepet *epoché*. Dette innebærer «å sette i parentes spørsmål om hvorvidt mennesker eller omverdenen faktisk eksisterer» (Kvarv, 2021, s.98), noe som jeg gjør gjennom mitt perspektiv på verden.

Naturvitere utforsker det som vi erfarer, den naturen som vi er omgitt av. Vi benekter ikke at den er der, og heller er det ikke slik at vi tviler på dens eksistens. I stedet setter vi den i parentes ... vi foretar dermed en *epoché* (Kvarv, 2021, s.98).

Det finnes ikke én sannhet, men ulike perspektiver og vår «livsverden er forutsetningen for all kunnskap» (Kvarv, 2014, s.91). Begrepet *livsverden* er sentralt innenfor fenomenologi (Kvarv, 2021, s.100), og handler om «vår hverdagslige verden som vi lever og handler i» (Postholm og Jacobsen, 2018, s.76). Kunnskapen, epistemologien, formes av vår livsverden og våre erfaringer, noe som gjør at ulike måter å undersøke fenomener på kan øke kunnskapsbasen vår (Kvarv, 2021, s.51). Denne kunnskapen illustreres gjennom stammen på treet (Figur 6) og i den forbindelse kan tykkelsen på stammen også forestille størrelsen på kunnskapsbasen. Dette synet fører også til at lærere på mellomtrinnet, som da er i samme kontekst, vil kunne dele erfaringer og ha flere felles forståelser av fenomenet som studeres i dette forskningsprosjektet (Postholm, 2010, s.22). Likevel, med et konstruktivistisk syn på verden så er denne studien kun en oppfatning av virkeligheten, og noe som kan endre seg når ny kunnskap kommer til. Kunnskap endres og fornyes til stadighet (Postholm og Jacobsen, 2018, s.49). Dette er noe som også synliggjøres i forskningstreet (Figur 6) ved at et tre alltid vokser og utvikler seg, slik som også kunnskap gjør.

Forskningsspørsmålet i denne studien handler om nettopp det å få frem *erfaringene* lærere på mellomtrinnet har i å bruke den nasjonale prøven i engelsk for å tilpasse opplæringen til

elevene som mestrer faget på det høyeste nivået. Dette gir grunnlag for en fenomenologisk vitenskapsteoretisk tilnærming (metodologi), ettersom slike studier «har som intensjon å kunne forstå alt som kan bli erfart i bevisstheten av mennesker i sin livsverden» (Postholm og Jacobsen, 2018, s.76). Et viktig normativt krav til vitenskap er at kunnskapen som innhentes og videreformidles er samlet inn ved å bruke vitenskapelige metoder (Kvarv, 2021, s.48).

Som nevnt tidligere så er fenomenologien en filosofi, og ordet fenomenologi betyr «læren om det som viser seg» (Kvarv, 2014, s.87). Det innebærer at det er viktig å ta utgangspunkt i det som viser i menneskelige opplevelser og erfaringer, og å utforske det, samt å beskrive fenomenene slik de ter seg (Sampson, 2008, s.38; Kvarv, 2014, s.88). Det interessante innenfor den fenomenologiske vitenskapsteorien er «nettopp å forstå den enkeltes oppfatning» (Postholm og Jacobsen, 2018, s.50), men samtidig «finne ut hvordan erfaringen av det samme fenomenet oppleves av flere enkeltindivider» (Postholm, 2010, s.41). Dette vil være gjeldende i denne studien gjennom fire individuelle intervju og deretter sammenligninger på tvers.

Edmund Husserl, grunnleggeren av fenomenologien, hevdet at «subjektiv og objektiv kunnskap er flettet sammen» (Postholm, 2010, s.42), og Sampson (2008, s.38) utdyper dette ved å forklare at bevisstheten «alltid retter seg mot noe eller dreier seg omkring fenomenene i kraft av deres mening». Dette innebærer at lærerne i denne studien har egne subjektive oppfatninger om fenomenet som undersøkes, men samtidig utfordres de av spørsmål om fenomenet i intervjusituasjonen som da gjør at prosessen blir en blanding av det objektive og det subjektive (Postholm, 2010, s.42). Dette medfører at forskeren må finne svar på hva- og hvordan-spørsmål, og materialet forskeren innhenter danner «den direkte beskrivelsen av deltakernes erfaring» (Postholm og Jacobsen, 2018, s.118). Målet blir å kunne komme frem til essensen av fenomenet som studeres, men hvor essensen formes av deltakernes livsverden (Postholm og Jacobsen, 2018, s.76).

Når jeg tar i bruk fenomenologien er «målet å gi en presis beskrivelse av aktørenes egne perspektiver, opplevelser og forståelseshorisont» (Johannessen, et al., 2016, s.78), men det er viktig å være bevisst at hver enkelt deltaker i forskningsprosjektet forstår fenomenet ut fra egne interesser og bakgrunn. Fenomenene som oppstår gjennom lærernes erfaringer må dermed forstås og tolkes for å komme frem til kunnskap (Kvarv, 2014). Begrepet epoché, som ble presentert i starten av dette kapittelet, blir derfor viktig. Dette handler om at forskeren klarer å

sette til side eller «pause» egne antakelser eller forforståelser knyttet til fenomenet som studeres (Postholm og Jacobsen, 2018, s.76) for å kunne oppfatte og forstå fenomenet gjennom erfaringene til informantene.

Et annet viktig nøkkelbegrep innenfor fenomenologi er intensjonalitet, og det er innenfor det begrepet at fenomenologien har sitt utspring (Kvarv, 2021, s.96). Intensjonalitet brukes særlig om bevisstheten vår, det innebærer at en handling er intensjonal, den er bevisst, og den har et bestemt mål (Kvarv, 2014, s.87). I dette forskningsprosjektet vil de ulike lærerne ha ulike erfaringer som lærere og ulik erfaring i forhold til fenomenet som undersøkes. Denne indre bevisstheten om fenomenet skaper en interaksjon mellom lærernes egne erfaringer og fenomenet i skolekontekst (Postholm, 2010, s.42). Ut ifra begrepet intensjonalitet så må disse erfaringene forstås, og for å oppnå denne forståelsen, så må fenomenet fortolkes (Kvarv, 2021, s.96).

3.2 Forskningsdesign

Metodologien bygger på antakelser fra ontologien og epistemologien, illustrert som grenene i treet (Figur 6). Det metodologiske grunnlaget i denne forskningen vil være å finne i fenomenologien, fordi hovedformålet til forskningen vil være å beskrive «den mening mennesker legger i en opplevelse knyttet til en erfaring av et fenomen» (Postholm og Jacobsen, 2018, s.76). Den kvalitative forskningen i denne studien handler derfor om å forstå deltakernes perspektiv (Postholm, 2010, s.17), og det er akkurat fokus på mennesker og vårt samfunn i kvalitativ forskning som også kan skape en utfordring. En vesentlig forskjell mellom kvantitativ og kvalitativ forskning er at i kvantitativ forskning så undersøkes ofte objekter fra naturvitenskapen, noe som innebærer at det som forskes på ikke selv uttrykker noe mening. Når mennesker er tema så vil objektene i forskningen uttrykke meninger (Bryman, 2012, s.399). Dette kan skape en utfordring for den kvalitative forskningens troverdighet, og fører til at det blir enda viktigere at fenomenet som forskes på blir *sett gjennom øynene på dem som forskes på* [min utheving] (Bryman, 2012, s.399).

Problemstillingen i studien legger premisset for valg av metode: *Hvilke erfaringer har engelsklærere på mellomtrinnet i å bruke resultatene fra nasjonal prøve i engelsk, for å tilpasse den videre opplæringen til elever på det høyeste mestringsnivået?* Ettersom jeg er ute etter lærernes erfaringer om fenomenet så egner intervju seg godt som metode. En slik kvalitativ metode er særlig hensiktsmessig når vi undersøker fenomener vi ønsker en fyldigere

forståelse av (Johannessen et al., 2016, s.28). Ettersom intervju brukes for å innhente data til forskningen så er en kritikk av slik forskning at den er for subjektiv. Det blir for lite systematikk i presentasjon av funn og for mye opp til forskerens egen forståelse av som er viktig og betydningsfullt for hva informantene sier om fenomenet (Bryman, 2012, s.405). Likevel, ved at forskeren forklarer og viser hvordan utvalg, datainnsamling og analyseprosessen har foregått så leder det til en økt gjennomsiktighet i forskningen, og kan bidra til større troverdighet i dette kvalitative forskningsprosjektet.

3.2.1 Intervju som forskningsmetode

«Ordet intervju kommer fra det franske ordet entrevue, og betyr inter view, og de som deltar i intervjuet, kommer frem til felles (inter) meninger (view). Kunnskapen skapes dermed i møte mellom forsker og forskningsdeltakere» (Postholm og Jacobsen, 2018, s.117). I dette forskningsprosjektet egnet individuelle intervju seg som metode fordi jeg ønsket å få frem lærernes egne erfaringer om fenomenet og ikke hva de mente som gruppe. Intervjuene ble gjennomført i etterkant av nasjonal prøve i engelsk høsten 2022 slik at informantene fikk mulighet til å bidra med retrospektive beskrivelser av egne opplevelser og meninger (Postholm og Jacobsen, 2018, s.118) knyttet til tema; nasjonal prøve i engelsk og elever på de høyeste mestringsnivåene. Hensikten med intervjuene har vært å få fyldige beskrivelser av fenomenet og fenomenets kontekst, slik at problemstillingen belyses fra flere sider (Johannessen et al., 2016, s.116).

Intervjuene ble gjennomført som semistrukturerte intervjuer, med en intervjuguide som utgangspunkt (vedlegg 2). Intervjuguiden gav mulighet til å variere rekkefølgen på spørsmålene og tema ut ifra hvordan intervjuet artet seg. Dette skapte anledninger for at informantene introduserte temaer som jeg ikke hadde tenkt på og som flere uttrykker så er det er i møte mellom forskeren og den intervjuede at kunnskap om fenomenet skapes (Postholm og Jacobsen, 2018, s.121; Christoffersen og Johannessen, 2012, s.77). Intervjuguiden bidrog også til å «finne felles temaer på tvers av forskningsdeltakerne» (Postholm, 2010, s.79). Med en intervjuguide så ble det likevel viktig å være bevisst som forsker å gi informantene mulighet til videre refleksjon rundt spørsmålene gjennom oppfølgingsspørsmål, som; «Har jeg forstått deg riktig når du sier ...?», «Hva mener du?», «Kan du klargjøre?», «Hvordan opplevde du ...?», «Kan du gi meg et eksempel på dette?», «Kan du fortelle mer om dette?», «Kan du si mer om det?», «Det var interessant, kan du si litt mer om det?» (Christoffersen og

Johannessen, 2012, s.83; Postholm og Jacobsen, 2018, s.123-124). På den måten fikk informantene muligheten til å oppklare eller utdype det som ble sagt.

3.2.2 Utvalg

Valg av informanter til studien er et viktig punkt i forskningen, og i dette forskningsprosjektet har jeg foretatt en strategisk utvelgelse av lærere som underviser i engelsk på mellomtrinnet. De har også jobbet som lærere i mer enn to år og har erfaring med de nasjonale prøvene i engelsk (Tabell 1). Denne strategiske utvelgelsen handler om at deltakerne må ha erfaring med den nasjonale prøven i engelsk for å kunne si noe om egen erfaring i forhold til hva som er fokus i denne studien (Postholm, 2010, s.43). Deltakerne representerer fra ung til eldre i alder, og har dermed også ulik arbeidserfaring i skolen. Jeg har valgt å rekruttere fire informanter til denne studien og informantene jobber på skoler på Østlandet. Dette utvalget, fire informanter, ga et godt grunnlag for å kunne besvare problemstillingen. Utvalget er en heterogen gruppe, noe som fremheves av Postholm og Jacobsen (2018, s.118) som relevant når det som beskrives skal kunne sammenlignes. En kritikk av en slik undersøkelse er at det er umulig å generalisere på bakgrunn av funnene fordi utvalget er for lite (Bryman, 2012, s.406), men samtidig så vil ikke målet for denne undersøkelsen være å kunne generalisere på bakgrunn av funnene. Det vil likevel være mulig å sammenligne uttalelsene til de fire informantene i forhold til hvordan de erfarer fenomenet, og i bakgrunn i annen forskning kan en gjøre teoretiske generaliseringer (Bryman, 2012, s.406).

Tabell 1: Karakteristika av deltakerne

Informant	Kjønn	Alder (år)	Stilling og kompetanse	Arbeidserfaring (år)
#Astrid	Kvinne	28	Grunnskolelærer 5-10. Mastergrad i kroppsøving. Underviser i engelsk på 5-7.trinn.	5
#Bente	Kvinne	42	Allmennlærer med videreutdanning i engelsk og musikk. Master i tilpasset opplæring. Underviser i engelsk på 4-7.trinn	18
#Hege	Kvinne	48	Bachelor in Science and Bachelor in Education. I tillegg utdanning innenfor Natural Resource Conservation. Underviser i engelsk på 1-7.trinn.	20

#Kari	Kvinne	54	3-årig lærerutdanning med tilleggsvutdanning i skoleutvikling og norsk. Underviser i engelsk på 5-7.trinn.	26
-------	--------	----	---	----

3.2.3 Datainnsamling

I selve gjennomføringen av intervjuene fulgte jeg «tre og gren» modellen fra Postholm og Jacobsen (2018, s.124-125). Problemstillingen i oppgaven er *Hvilke erfaringer har engelsklærere på mellomtrinnet i å bruke resultatene fra nasjonal prøve i engelsk, for å tilpasse den videre opplæringen til elever på det høyeste mestringsnivået*. Ettersom problemstillingen er todelt så delte jeg opp problemstillingen (stammen) i to aktuelle forskningsspørsmål (grenene) for å kunne belyse læreres erfaringer med fenomenet:

- (1) *Hvilke erfaringer har engelsklærere i å bruke resultatene fra nasjonal prøve i engelsk?*
- (2) *Hvordan bruker engelsklærere resultatene for å tilpasse opplæringen til elever med stort læringspotensial?*

I intervjuene brukte jeg intervjuguiden aktivt fordi den dekket problemstilling og forskningsspørsmålene på en god måte. I tillegg delte jeg intervjuguiden min inn i fire aktuelle deltemaer slik at jeg var sikker på at jeg dekket alle deler av problemstillingen underveis i intervjuene; Erfaring med nasjonale prøver, hva slags kunnskap mener du prøvene gir om elevene? Lærersamarbeid om prøvene og oppfølging om prøvene og elever på de høyeste mestringsnivåene og tilpasset opplæring. Hvert deltema ble fulgt opp med oppfølgingsspørsmål og inngående spørsmål ved behov som beskrevet over (Postholm og Jacobsen, 2018, s.124-125).

Før gjennomføring av intervjuene gjennomførte jeg et prøveintervju av en kollega for å teste intervjuguiden og sjekke hvordan spørsmålene fungerte i praksis. Prøveintervjuet var en nyttig erfaring ettersom forsker- og intervjurollen var en ny situasjon for meg. Øvingen ga en større forståelse for hvordan spørsmålene kunne stilles for at informanten kunne utdype svarene sine og hvordan jeg skulle bruke intervjuguiden for å skape en god flyt i samtalen. Intervjuene ble gjennomført i løpet av en to-ukers periode, noe som førte til at jeg som forsker hadde intervjuguide og rollen som intervjuer mer «under huden». Jeg tok opptak av samtalen og intervjuene varte mellom 25 og 40 minutter. Informantene valgte selv hvor de ønsket å bli

intervjuet ut ifra hva som passet best for dem. Det ble brukt diktafon til opptakene fordi det på den måten var lettere å ta hensyn til informantenes personvern i forhold til at lydopptaket ble lagret på diktafonen uten nettilgang. I tillegg var det nyttig ettersom intervjuene skulle transkriberes i etterkant til bruk i analysen og det var til god hjelp å kunne lytte til opptakene flere ganger for å kunne transkribere korrekt. Ettersom intervjuene ble gjennomført såpass tett etter hverandre transkriberte jeg de tre første intervjuene etter det tredje intervjuet. Deretter gikk det litt tid før det fjerde intervjuet ble gjennomført. Transkribering av det siste intervjuet ble gjennomført rett etter intervjuet.

3.3 Analyse

Som forklart tidligere, så er målet for forskeren i fenomenologien å kunne gå mest mulig fordomsfri inn i forskningen (Postholm og Jacobsen, 2018, s.76), for å få frem *erfaringene* til lærerne om fenomenet. I kapittelet som følger redegjør jeg for hvordan jeg har gjennomført analysen av dataene.

3.3.1 Analyseprosessen

I analysen av empirien ble den fenomenologisk analytiske prosessen til Giorgi og deler av Stevick-Colaizzi-Keen-metoden som presenteres i Postholm og Jacobsen (2018, s.160-161) benyttet. Giorgi sin metode er en trestegs prosess, mens Stevick-Colaizzi-Keen-metoden består av to steg hvor den siste delen er delt inn i syv deler. Første del av analyseprosessen i begge metodene handler om at forskeren får en forståelse av helheten, og opplevelsen av fenomenet som studeres. Dette innebar derfor at i første steg av analysen leste jeg gjennom transkripsjonene i sin helhet og jeg skrev korte sammendrag. Dette ble gjort for å få forståelsen av hvordan informantene erfarte fenomenet og fordi «den fenomenologiske tilnærmingen [er] holistisk da synet er at meninger kan utledes fra hele transkripsjonen, fra begynnelse til slutt» (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 160).

I neste steg i analyseprosessen tok jeg utgangspunkt i del to, a-e, av Stevick-Colaizzi-Keen-metoden (Postholm og Jacobsen, 2018, s.161). I denne delen brukte jeg Microsoft Word som videre støtte i analysen. Her tok jeg for meg transkripsjonen til hver enkelt informant og gjennomgikk hver enkelt uttalelse med hensyn til viktigheten av beskrivelsen av fenomenet (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 160). Alle relevante uttalelser ble notert ned i et eget skjema og gitt ulike beskrivelser etter betydningen av uttalelsen, for eksempel: «Frihet/autonomi» som handlet om friheten lærerne mente de hadde i forhold til hvordan de skulle gjennomføre

den nasjonale prøven i engelsk og hvordan de skulle bruke resultatene i etterkant av prøven. En annen beskrivelse var «De sterkeste klarer seg i livet» som handlet om hvorvidt læreren brukte resultatene til de flinkeste elevene for å kunne tilpasse engelskundervisningen ytterligere. Eksempel på den første struktureringen av uttalelser fra #Astrid er presentert i tabell 2, og slik ble det gjort for alle informantene.

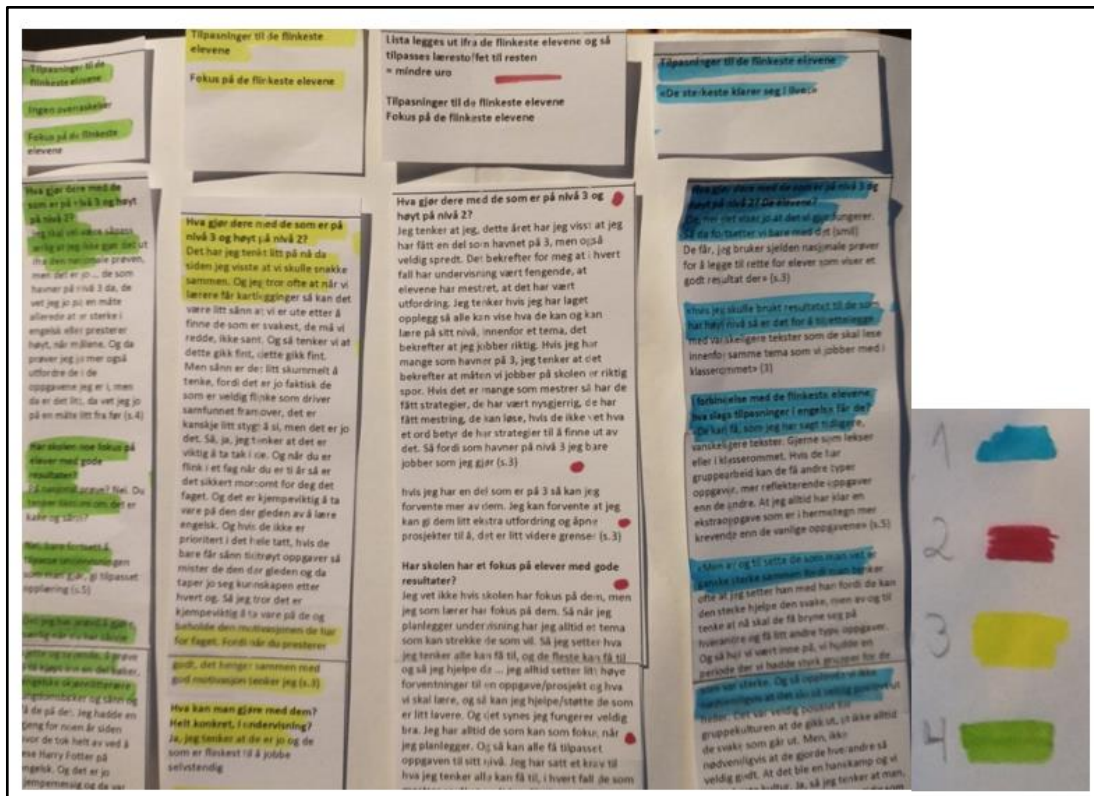
Tabell 2: Hver enkelt uttalelse fra #Astrid

Relevante uttalelser	#Astrid
<p>Tid og prioriteringer</p> <p>«Godt verktøy»</p>	<p>«Ja, hvis man får tid til å sette seg inn og bruke resultatene så kan det være et godt verktøy. Nå er det dessverre ikke sånn på min skole at vi har så veldig mye tid til det»</p> <p>«Jeg tror når man ikke har så veldig mye erfaring med det selv så blir det kanskje vanskelig å vite hva man skal bruke det til. Og så blir det heller ikke satt av noe tid til å gjøre det, skal man da bruke kontaktlærer nedslaget sitt for å se på nasjonale prøver»</p> <p>«Jeg har størst fokus på de svake fordi de trenger mer hjelp og når man er én voksen på 20 unger så må man velge litt»</p>
<p>Hvorfor har vi nasjonal prøve?</p> <p>Kurs</p> <p>Rammene for prøvene</p>	<p>«Krevende for elevene å sitte 90 minutter den prøven varer»</p> <p>«Jeg tror jo at hvis man hadde fått prøven i to deler, to forskjellige dager, at resultatene kunne vært annerledes fordi at man ikke blir tvunget til å sitte såpass lenge»</p> <p>«Jeg er relativt nyutdannet og jeg, hvis jeg skulle hatt mer nytte av de nasjonale prøvene, så skulle jeg gjerne hatt et eller annet, ikke nødvendigvis kurs, men en introduksjon til hva som er poenget med det da»</p>
<p>«Holde de nede»</p>	<p>«Men av og til sette de som man vet er ganske sterke sammen fordi man tenker ofte at jeg setter han med han fordi da kan den sterke hjelpe den svake, men av og til tenke at nå skal de få bryne seg på hverandre og få litt andre type oppgaver. Og så har vi vært inne på, vi hadde en periode der vi hadde styrk grupper for de som var sterke. Og så opplevde vi ikke nødvendigvis at det slo så veldig positivt ut heller. Det var veldig positivt for gruppekulturen at de gikk ut, at ikke alltid de svake som går ut. Men, ikke nødvendigvis at de gjorde hverandre så veldig godt. At det ble en hanekamp og vi er de beste kultur. Ja, så jeg tenker at man, jeg prøver å dysse de litt ned samtidig som man gir de andre typer oppgaver sånn at de ikke kjeder seg»</p>

<p>Resultatene/nivåene til elevene gir ingen overraskelser</p> <p>Kunnskap om elevene</p>	<p>«Det er ofte ingen overraskelser på de nasjonale prøvene»</p> <p>«Igjen så handler det om at man ofte vet hvem de er»</p> <p>«Som faglærer kan jo på en måte være mer forskjeller med en som jeg trodde kanskje var veldig sterk som er svak eller motsatt. Fordi da kjenner man ikke elevene så godt»</p>
<p>Resultatoppfølging Bruken av resultatene</p> <p>Stående alene med ansvaret</p>	<p>«Kontaktlærer som tar ansvar for resultatene»</p> <p>«Jeg bruker ikke nødvendigvis resultatene så veldig mye»</p> <p>«Veldig praktisk på foreldresamtaler eller utviklingssamtaler å kunne ta opp, det synes de er gøy»</p>

I denne første fasen var det viktig å gå gjennom hvert enkelt intervju for seg og lage beskrivelser ut ifra erfaringene informantene uttrykte. På den måten beholdt jeg analysen mest mulig åpen før jeg beveget meg over til analysedelen hvor utvikling av meningsenheter ble gjeldende, noe som er i tråd med valgte analysemetode (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 160).

I denne delen av analyseprosessen er jeg i steg to av Giorgi sin metode og i 2 f i Stevick-Colaizzi-Keen-metoden, som omhandler utvikling av meningsenheter (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 160-161). I denne delen av analysen hadde jeg et stort datamateriale, og det var vanskelig å få oversikten over innholdet. For å utvikle meningsenhetene valgte jeg derfor å få oversikt ved å dele opp alle uttalelsene fra de ulike informantene og deretter sette dem sammen i liknende enheter på tvers av intervjuene (Figur 7). På den måten fikk jeg et godt overblikk over de ulike enhetene, og det var lettere å lage meningsenheter i et nytt word dokument.



Figur 7: Oppdeling av meningsenhetene

Avslutningsvis i analyseprosessen handlet det om å transformere deltakernes uttalelser til «essensen av erfaringene knyttet til fenomenet» (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 161). Til slutt satt jeg igjen med 13 ulike meningsenheter som ble sammenfattet til fire meningsbærende enheter. Jeg beholdt de ulike merkelappene/temaene under de fire meningsenhetene slik at jeg lettere kunne lage andre-ordensbeskrivelsene til innholdet i hver enkelt enhet. Andre-ordensbeskrivelsene som ble utarbeidet var; tilpasset opplæring til elever på de høyeste mestringsnivåene, målet med den nasjonale prøven i engelsk, kunnskap om elevene og lærerautonomi og krav fra skoleledelsen. Disse utdypes videre i kapittel fire, presentasjon av empiri.

3.4 Forskningens kvalitet

Kvalitet og troverdighet i forskningen innebærer at jeg som forsker evner å se hvilke begrensninger som er knyttet til studien. I tillegg en bevisstgjørelse for hvordan valgene jeg som forsker har tatt i studien påvirker de endelige resultatene (Postholm og Jacobsen, 2018, s.222). Ettersom denne studien bruker intervju som metode så vil empirien bestå av ord og ikke tall (Bryman, 2012, s.380), og dermed kan det være nødvendig å forklare mer inngående hva som sikrer kvaliteten på forskningen som er utført. Til slutt drøfter jeg viktigheten av at

forskeren er bevisst egen rolle i situasjonen, dette går jeg nærmere inn på under i punkt 3.5 Etiske vurderinger.

3.4.1 Gyldighet

Studiens validitet kan deles inn i en indre og ytre gyldighet (Postholm og Jacobsen, 2018, s.223). Indre gyldighet handler om at konklusjonene som trekkes er gyldige for det jeg har undersøkt. Har jeg gjennom min datainnsamling klart å få frem erfaringene lærerne har om fenomenet (Christoffersen og Johannessen, 2012, s.24). Det kan likevel være intersubjektivitet, noe som innebærer at flere har samme oppfatning av virkeligheten som beskrives i denne studien og er enige i at det er en god beskrivelse av virkeligheten (Postholm og Jacobsen, 2018, s.51). I analyseprosessen som er beskrevet over så viser jeg hvordan datamaterialet er analysert for å komme frem til meningsenhetene på tvers av intervjuene. Dette gjør at leseren får muligheten til å se hvordan dataene fremstod for forskeren (Postholm og Jacobsen, 2018, s.230), og bidrar til forskningens indre gyldighet. Dette fremheves også av Kvarv (2021, s.48) som et viktig normativt krav til vitenskap, gjennom åpenhet i hvordan forskningen er utført.

Ytre gyldighet handler om studiens overførbarhet. Dette er en liten N-studie ettersom utvalget kun består av fire informanter. Likevel fenomenet som undersøkes, tilpasset opplæring og elever med stort læringspotensial, kan sammenlignes på tvers av kontekster. Det innebærer at fenomenet som undersøkes går igjen på tvers av ulike skoler og det kan derfor være meningsfullt å sammenligne. I tillegg vil hensikten med studien være å få en rik og detaljert beskrivelse av fenomenet (Postholm og Jacobsen, 2018, s.74-75). Det vil likevel være ulike forståelser av samme fenomen. «Generalisering kan dermed finne sted mellom lignende kontekstuelle situasjoner (Postholm og Jacobsen, 2018, s.76). Ettersom studien legger vekt på erfaringene til de fire lærerne, deres oppfatninger og fortolkninger, så vil andre lærere kunne ha andre oppfatninger og fortolkninger. Dette innebærer at resultatene i studien kun vil kunne si noe om hvor stor grad av sammenfall det vil være i oppfatninger og fortolkninger, «jo større sammenfall, desto sterkere intersubjektivitet» (Postholm og Jacobsen, 2018, s.77). Det er viktig for studiens ytre gyldighet at datainnsamling, gjennomføring av analyseprosessen og presentasjonen av empirien er transparent. Gode beskrivelser av empirien er med på å bidra til at leseren selv kan danne seg et bilde av hvordan prosessen har foregått, og dette «fremmer studiens overførbarhet til andre lignende settinger og situasjoner (Postholm og Jacobsen,

2018, s.238). Studiens gyldighet avhenger av hvor godt empirien representerer fenomenet (Christoffersen og Johannessen, 2012, s.24).

3.4.2 Pålitelighet

Et kvalitativt forskningsprosjekt som undersøker erfaringene til lærere om et fenomen gjennom å bruke intervju som metode, vanskeliggjør en identisk gjentakelse av samme type undersøkelse (Postholm og Jacobsen, 2018, s.223). Men fenomenet som undersøkes i denne studien er likevel et fenomen som lærere i Norge har erfaring med. Dette innebærer at en lignende studie av det samme fenomenet vil kunne gjentas ved en annen anledning med andre informanter, ved å bruke de samme utvalgsriteriene. Selv om studiene ikke vil være identiske, så vil hovedfunnene kunne forskes på om igjen. Men som Postholm og Jacobsen (2018, s.224) presiserer så vil forskerens egen refleksjon rundt sin påvirkning i forskningen, og åpenhet rundt forskningsprosessen være det som gir pålitelighet til forskningen. Gjennom redegjørelsene gjort tidligere i kapittel 3, samt presentasjon av empiri i kapittel 4, så får leseren innblikk i alle steg av forskningsprosessen og det skaper åpenhet og tillit. Utvalget i denne studien og empirien er erfaringene til fire kvinnelige engelsklærere på mellomtrinnet, på tre ulike skoler i østlandsområdet. Utvalget inneholder for eksempel ingen mannlige engelsklærere og har heller ikke inkludert skoler fra andre deler av landet. Dette gir derfor kun et begrenset bilde av fenomenet.

3.5 Etiske vurderinger

«Forskere kan ikke heve seg over verden og hevde at han eller hun har et nøytralt blikk på virkeligheten» (Postholm og Jacobsen, 2018, s.49). Dette sitatet synes jeg uttrykker noe sentralt i søken etter ny innsikt, og viktigheten av å belyse de etiske vurderingene som er tatt før, under og etter gjennomførelsen forskningsprosjektet. «Formålet med forskningsetikken er å fremme fri, god og forsvarlig forskning» (NESH, 2021, s.6), og jeg vil derfor redegjøre for mine etiske vurderinger av dette forskningsprosjektet gjennom å bruke Kvale and Brinkmann's (2015, s.104-110) fire områder for etikk; forskerens rolle, informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser.

Et viktig etisk dilemma i denne studien er bakgrunnen til forskeren. Etersom jeg utfører forskningsprosjektet innenfor eget fagfelt, så utfordres jeg på egen forforståelse og påvirkning i denne studien. «Konstruktivismen er basert på at det er umulig å skille forsker fra

virkelighet» (Postholm og Jacobsen, 2018, s.46), men dersom forskeren er bevisst sin rolle så vil det likevel være mulig å frembringe kunnskap om fenomenet som undersøkes. Med bakgrunn i dette valgte jeg tidlig våren 2022 å ikke lese mer teori og forskning om temaet jeg forsket på før jeg hadde gjennomført intervjuene og analysen av datamaterialet. Dette ble gjort for å unngå at jeg som forsker gikk inn i intervjuene med en forutinntatt mening om hva informantene kom til å svare. Jeg ønsket «å ta på meg brillene» til menneskene som studeres (Johannessen et al., 2016, s.172), og ta tak i tolkningen informantene selv gjorde. Da ville jeg i større grad forstå informantenes opplevelse av fenomenet, som samsvarer med den fenomenologiske vitenskapsteorien som ligger til grunn for denne masteroppgaven.

Forskningsprosjektet ble meldt inn til NSD (nå SIKT) og godkjent 1. april 2022 (vedlegg 3). Informantene fikk tilsendt informasjon om hva prosjektet handlet om, formål og hovedtrekk av forskningsdesignet (vedlegg 1), i tillegg signerte de samtykkeerklæring (vedlegg 1). Informantene i studien er anonymisert, men presentert med alder, utdanning og antall år de har vært lærer i tabell 1. I forhold til anonymisering så har det blitt gjort for å verne om deres privatliv best mulig, men også fordi det ikke er av stor betydning for resultatet av forskningen å vite hvem de ulike lærerne er eller hvilken skole de kommer fra. Dette kan også bidra til at informantene føler at de kan snakke friere, særlig rundt spørsmål som dreier seg om skolens ledelse og organisering. Kvale og Brinkmann (2015, s.106) peker på et dilemma med anonymisering i kvalitativ forskning. Dette henger sammen med forskningens kvalitet og troverdighet. Likevel, som nevnt under punkt 3.5.2 *pålitelighet*, så vil det være mulig å gjennomføre en lignende studie som denne for å finne ut mer om temaet fordi en kan bruke de samme utvalgskriteriene.

Når en skal drøfte konsekvensene av forskningen så burde fordelene ved å utføre studien være betydelig større enn en mulig risiko for informantene som deltar eller «for den større gruppen de representerer» (Kvale og Brinkmann, 2015, s.107). Konsekvensene av forskningen gjenspeiles også i hvor godt forarbeid forskeren har gjort i forhold til arbeidet med intervjuguiden, prøveintervju, transkribering og analyse i etterkant av intervjuene. Kvale og Brinkmann (2015, s.107) peker på viktigheten av å ha tenkt gjennom hva det er forskningen prøver å finne svar på, og at forskeren har en plan for hva informantene skal intervjues om. I tillegg vil direkte sitater i resultatene være med på å underbygge funnene og vil da være en tydelig kobling mellom intervju og resultat.

3.6 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg redegjort for masteroppgavens vitenskapsteoretiske forankring, fenomenologien. Videre har jeg forklart oppgavens forskningsdesign, og beskrevet valg av metode for å finne et svar på fenomenet som er undersøkt. Metoden som er brukt i analysen av datamaterialet er beskrevet for å synliggjøre forskningsprosessen. Dette er videre belyst under 3.5 forskningens kvalitet og bidrar til at leseren vet hvordan forskningen er gjennomført. Begrepene fra analysen er tilpasset opplæring til elever på de høyeste mestringsnivåene, målet med den nasjonale prøven i engelsk, kunnskap om elevene og lærerautonomi og krav fra skoleledelsen. Disse vil tas med videre i oppgaven og funnene i datamaterialet presenteres i neste kapittel.

4. Presentasjon av empiri

Dette kapittelet inneholder en presentasjon av det analyserte datamaterialet. Materialet er en sammenfattet beskrivelse av fenomenet på tvers av de fire intervjuene, men med bruk av individuelle sitater for å fremheve viktige aspekter ved fenomenet. Problemstillingen som undersøkes i denne oppgaven er; *Hvilke erfaringer har engelsklærere på mellomtrinnet i å bruke resultatene fra nasjonal prøve i engelsk, for å tilpasse den videre opplæringen til elever på det høyeste mestringsnivået.* Det er fire informanter i datamaterialet, Astrid, Bente, Kari og Hege. Dette kapittelet innledes med en presentasjon av hovedfunnene, deretter presenteres hver av de fire andre-ordensbeskrivelsene; tilpasset opplæring til elever på de høyeste mestringsnivåene, målet med den nasjonale prøven i engelsk, kunnskap om elevene og lærerautonomi og krav fra skoleledelsen.

4.1 Presentasjon av hovedfunnene

Hovedfunnene i det analyserte datamaterialet viste at de aller fleste lærerne syntes prøven var en fin rettesnor for hvordan engelskundervisningen burde være. Samtidig viste også funnene at lærerne visste på forhånd hvor elevene var faglig og at det i den forbindelse ikke var behov for å ha en nasjonal prøve i engelsk. Alle lærerne i studien vektla at de følte de hadde autonomi og frihet i arbeidet sitt for hvordan de ønsket å bruke resultatene på den nasjonale prøven, men at det for det meste var opp til den enkelte lærer hvordan resultatene ble brukt i etterkant. Enkelte uttrykte også et behov for at det ble satt av mer tid for samarbeid rundt analysen av resultatene. I tillegg ble det presisert at det kunne vært fint med et årlig oppfriskningskurs rundt formålet med den nasjonale prøven for at bruken av prøven kunne bli enda bedre. Etersom den nasjonale prøven er obligatorisk for alle 5.trinn elever så var det også viktig at prøvens resultater ble brukt og analysert i etterkant for å forbedre engelskundervisningen til elevene. Funnene viste at lærerne i denne studien tilpasset ulikt til de flinkeste elevene ut ifra hvor mye tid de følte de hadde til rådighet for å kunne tilpasse undervisningen til den elevgruppen. Ofte ble resultatene på prøven brukt for å tilpasse undervisningen bedre for de svakeste elevene.

4.2 Tilpasset opplæring til elever på de høyeste mestringsnivåene

I dette temaet uttrykker lærerne at de mente at det var viktig at de flinkeste også hadde motivasjon i engelskfaget, men at resultatene fra den nasjonale prøven ikke ble brukt for å

tilpasse undervisningen bedre for den gruppen elever. Hvordan hver enkelt lærer gjorde tilpasninger rettet mot de flinkeste elevene viste seg å variere mye blant disse lærerne.

«Når du er flink i et fag når du er ti år, så er det sikkert morsomt for deg det faget. Og det er kjempeviktig å ta vare på den der gleden av å lære engelsk» #Kari. Dette utsagnet uttrykker noe av viktigheten med tilpasninger i faget til de flinkeste elevene, men lærernes erfaringer rundt bruken av resultatene på den nasjonale prøven i engelsk i forhold til tilpasninger til de flinkeste elevene var at prøven ikke ble brukt til dette. Noen av årsakene til dette var at lærerne uttrykte at de allerede kjente til disse elevene og at de allerede fikk tilpasninger; «Jeg vet jo på en måte allerede at de som er sterke i engelsk eller presterer høyt, når målene» #Bente. Hvilke tilpasninger de fikk i engelskundervisningen varierte mellom de ulike lærerne, enkelte uttrykte at «det viser jo at det vi gjør fungerer. Så da fortsetter vi bare med det» #Astrid. Selv om resultatene ikke direkte ble brukt for å tilpasse undervisningen til de flinkeste elevene, så fortalte en av lærerne at dersom mange av elevene havnet på mestringsnivå 3 så viste det at undervisningen hadde vært god og at det ble jobbet på riktig måte med engelskfaget på skolen; «Det bekrefter for meg at i hvert fall har undervisning vært fengende, at elevene har mestret, at det har vært utfordring» #Hege. Gjennom undervisningen fikk elevene tilpasninger som gjorde at de klarte å ta i bruk lesestrategier og andre nyttige strategier for å mestre oppgaver i engelsk, elevene «har vært nysgjerrig, de har fått mestring, og hvis de ikke vet hva et ord betyr så har de strategier til å finne ut av det» #Hege.

I forhold til tilpasninger til de flinkeste elevene i engelsk så fortalte en av lærerne om viktigheten av at nivået på engelskundervisningen generelt ble lagt ut ifra de flinkeste elevene og så ble lærestoffet tilpasset til resten av gruppa; «Jeg som lærer tenker alltid at de trenger noe å sette «tenna i» og de må ha utfordring også ... du må gi størst utfordring til de som er på 3 og støtte dem som er litt lavere» #Hege. Hvis elevene får vist hva de kan og alle får lære på sitt nivå, så viste det at læreren jobbet riktig. I tillegg så viste resultatene, med mange elever på nivå 3, at engelskundervisningen var god.

Som nevnt i starten av denne meningsenheten, så fremhevet lærerne viktigheten av motivasjon i å mestre og at dette er viktig også for de flinkeste. Hvis elevene som mestrer faget kun settes til å gjøre «tidtrøyt oppgaver så mister de den der gleden og da taper jo kunnskapen seg etter hvert» #Kari. I tillegg er det viktig å se på sammenhengen mellom god motivasjon og prestasjon (#Kari). I den forbindelse erfarte enkelte av lærerne at det er spesielt

viktig at elevene interesserer seg for temaet det jobbes med slik at motivasjonen for å lære opprettholdes. En lærer sa; «du må jobbe med elevene og finne ut hva de synes er morsomt å jobbe med, ikke at de bare skal velge det, men at det hjelper å ha et tema som fenger. Og innenfor et fengende tema kan du sette utfordringer i alle nivå» #Hege.

Intervjuene viste stor variasjon i erfaringene til lærerne i forhold til hvor stort fokus de hadde på de flinkeste elevene og en av lærerne uttrykte at de flinkeste ofte klarer seg i livet (#Astrid) og at selv om det er viktig med tilpasninger til de flinkeste, så havnet ofte fokuset på de svakeste elevene. «Jeg tror bare at problemet er når man jobber på en skole der det er mye andre ting, så har i hvert fall jeg en tanke om at de sterke elevene de klarer seg» #Astrid. Et annet aspekt i hvorvidt det er fokus på de flinkeste elevene kan sees i sammenheng med hva ledelsen på skolen og lærerne på skolen generelt tenker om disse elevene. Her erfarte de fleste lærerne i denne studien at elevene som presterer høyt på den nasjonale prøven i engelsk i altfor liten grad blir drøftet i fellesskap. Ofte ble elevene som hadde prestert godt på den nasjonale prøven i engelsk anerkjent gjennom at de mestret oppgaven og at det dermed ikke var noen grunn til videre bekymring. En lærer sa: «Det bare bekrefter at de har fått det til og det er ikke noe som viser bekymring» #Hege. På direkte spørsmål om skolen hadde et fokus på de flinkeste elevene svarte en av lærerne; «På nasjonal prøve? Nei. Du tenker liksom om det er kake og sånn? Nei, bare fortsett å tilpasse undervisningen som man gjør, gi tilpasset opplæring» #Bente.

Selv om drøfting av tilpasninger til de flinkeste elevene ikke nødvendigvis ble gjort i fellesskap, alle lærere og skoleledelse sammen, erfarte flere av lærerne at elever som trengte større faglige utfordringer kunne bli drøftet på teammøter. En lærer uttrykte; «Vi har jo trinntid som er avsatt til å snakke om elever, og da snakker vi om hele spennet av elever ... og hvordan vi kan tilpasse for de, særlig de som presterer sånn veldig høyt faglig» #Bente. Det ble påpekt at fokuset i etterkant av resultatene og generelt ikke nødvendigvis er på et individuelt nivå; «Vi prøver å se, ok, hvor er det vi trenger å forbedre oss? Mer som gruppe egentlig enn individuelt» #Bente. Likevel enkelte av lærerne uttrykte at «vi må ta tak i de sterke og, fordi de er veldig viktige» #Kari, og at «vi kunne hatt mer fokus på de elevene som trenger større utfordringer» #Astrid.

Alle lærerne i studien uttrykte tanker og erfaringer om tilpasset opplæring og hvordan de forstod innholdet i begrepet. De pratet om viktigheten av at alle elever skulle få oppleve

mestring og utfordring på sitt nivå, og en av lærerne uttrykte at «tilpasset opplæring må være motiverende. Fordi den motivasjonen er en drivkraft du trenger, og hvis du er flink og motivert så kan du klare noe som er ganske vanskelig tenker jeg» #Kari. I tillegg påpekte en annen lærer at tilpasset opplæring er «at [elevene] får mestring i løpet av et tema. Så at du har et mål at elevene kan vise hva de kan på sitt nivå» #Hege. Likevel erfarte en av lærerne at tilpasset opplæring opplevdes som «kjempefine tanker, men som jeg ser på som en ganske vanskelig oppgave i hverdagen» #Astrid og «man skulle jo alltid ønske at man kunne tilrettelegge best mulig for alle, men det er ikke alltid mulig» #Astrid. En annen igjen erfarte at det var mange måter å nå ut til de ulike elevene og at tilpasning i hovedsak handlet om å gjøre læring tilgjengelig og at «det er mange måter til å nå alle elevene» #Hege.

Når lærerne snakket om erfaringer rundt tilpasninger til de flinkeste elevene i engelsk så nevnte flere av dem at disse elevene fikk tekster med høyere vanskelighetsgrad for å få større utfordring i faget. En lærer fortalte; «jeg hadde en gjeng for noen år siden hvor de tok helt av ved å lese Harry Potter på engelsk. Og det er jo kjempemessig og da var de jo superengasjert og ville snakke med meg på engelsk om de bøkene i friminuttet» #Bente. En annen måte engelskundervisningen ble differensiert på var gjennom lekser, men her erfarte læreren at dette som oftest gjaldt elevene som skåret lavt på de nasjonale prøvene (#Astrid). En av lærerne erfarte at når de hadde gjort tilpasninger for de flinkeste, gjennom at disse elevene fikk jobbe med eget opplegg i en homogen gruppe, så ble fokuset til elevene mer rettet mot at de var de flinkeste i faget i stedet for å jobbe med faget; «det ble en hanekamp og vi er de beste kultur. Ja, så jeg tenker, jeg prøver å dysse de litt ned samtidig som man gir de andre typer oppgaver sånn at de ikke kjeder seg» #Astrid.

4.3 Målet med den nasjonale prøven

I dette temaet kommer det frem at den nasjonale prøven blir sett på som en fin rettesnor av lærerne for hvordan engelskundervisningen bør være, fordi prøven sier noe om forventet nivå i engelsk for en 5.klassing. Elevene viste hva de kunne og de lærte seg nyttige strategier for å mestre faget. Erfaringene viste likevel også at resultatene på prøven ble brukt mye inn mot de svakeste elevene, og enkelte stilte også spørsmål ved hvorfor elevene skulle gjennomføre en slik prøve.

Blant lærerne i denne studien var opplevelsen av den nasjonale prøven at den måler samme kompetanse i engelsk for alle 10 åringer i hele landet og at nivået på prøven derfor kunne si noe om forventet nivå i engelsk for en 5.klassing og kunne dermed være en fin rettesnor for hvordan engelskundervisningen bør gjennomføres. Som en av lærerne sa: «De nasjonale prøvene kommer jo ofte ganske tidlig i skoleåret, så da er det jo et godt, en fin pekepinn hvordan klassen som helhet ligger an og enkeltelever» #Astrid. På den måten kunne læreren finne ut hva elevene mestret, og hva det måtte jobbes mer med i klassen. En lærer uttrykte i forbindelse med den nasjonale prøven i engelsk at «jeg skjønner hensikten er å finne ut hva elevene kan» #Hege. Lærerne i studien uttrykte også viktigheten av at undervisningen ikke skulle styres av innholdet på den nasjonale prøven, men dersom forventningene i forhold til kompetanse i engelsk er nivået på nasjonal prøve, så var det viktig at elevene lærte strategier for å løse slike oppgaver;

Vi må tenke litt om det er en forventning at elevene kan løse slike oppgaver og har strategier til å løse slike oppgaver, og hvis mange får det til vi er på riktig spor. Jeg tenker at det det gir, det er nyttig, så lenge det er brukt til å forbedre undervisning og gi en bedre opplevelse for elevene #Hege.

En av lærerne erfarte at resultatene på prøven viste hvordan læreren underviste i faget og at når mange elever havnet på det høyeste mestringsnivået på prøven så har undervisningen vært fengende og elevene har mestret.

Jeg tenker at jeg, dette året har jeg visst at jeg har fått en del som havnet på 3, men også veldig spredt. Det bekrefter for meg at i hvert fall har undervisning vært fengende, at elevene har mestret, at det har vært utfordring. Jeg tenker hvis jeg har laget opplegg så alle kan vise hva de kan og kan lære på sitt nivå, innenfor et tema, det bekrefter at jeg jobber riktig #Hege.

Likevel erfarte flere av lærerne at resultatene ofte ble brukt med fokus på de svakeste elevene, som en lærer uttrykte slik; «Jeg har i hovedsak brukt det til elever som ligger langt nede på nivå 2 eller på nivå 1. Altså de svake elevene» #Astrid. Det at fokuset ofte ble rettet mot elevene som strever mest i faget ble uttrykt av en av lærerne ut ifra at mange lærere ønsket å hjelpe elevene som strevde aller mest «jeg tror ofte at når vi lærere får kartlegginger så kan det være litt sånn at vi er ute etter å finne de som er svakest, de må vi redde» #Kari.

Som en av lærerne uttrykte, så er den nasjonale prøven i engelsk kommet for å bli, men lærerne i studien stilte enkelte spørsmål rundt hva som er målet med den nasjonale prøven i engelsk, illustrert ved dette utsagnet; «Hvorfor skal elever på 10 år sitte i 60 minutter og svare på en prøve som ikke nødvendigvis de skjønner hvorfor de har» #Astrid. Selv om en får et sammenligningsgrunnlag fordi alle 5.trinns elever i Norge gjennomfører den nasjonale prøven, så er det «for mye som handler om konsentrasjon» #Bente. I tillegg var det en lærer som erfarte at det var vanskelig å være ny lærer på 5.trinn og få beskjed om at i den og den uken skal du gjennomføre den nasjonale prøven uten noen videre innføring i hva målet var eller hvorfor prøven skulle gjennomføres.

Vi har kanskje hatt et kvarter på studiet om nasjonale prøver, men hvordan bruker man de i praksis? Hva er ønsket med det? Er det bare for å se hvilken skole som er best eller er det som et verktøy til elevene? #Astrid.

«Det er vår jobb å forklare de poenget, men nå jeg ikke nødvendigvis skjønner poenget selv, så blir det en sånn dette gjør vi for å gjøre det greie» #Astrid. Dersom målet med den nasjonale prøven i engelsk er å gjøre undervisningen bedre for elevene i etterkant av prøven, så uttrykte en lærer at det kunne vært lurt med en innføring eller oppdatering hvert år før gjennomføringen av den nasjonale prøven. Dette ble begrunnet i at det også kommer nye lærere inn i skolen hvert år som ikke har deltatt på de nasjonale prøvene tidligere. I tillegg kunne det være fint for lærere generelt å oppdatere seg slik at bruken av prøven ble bedre.

Et annet dilemma lærerne uttrykte var at de ikke forstod hvorfor sammenligningen på tvers av skoler og i landet ellers skulle få så stor oppmerksomhet. Lærerne opplevde at denne sammenligningen ikke var nyttig, men at resultatene de fikk for deres elever opplevdes som nyttig;

Det er jo egentlig ikke det [sammenligning mellom skoler] som er viktig med de nasjonale prøvene i det hele tatt, det er jo egentlig med på å ødelegge de. De nasjonale prøvene skal jo være for at elevene skal få bedre engelskundervisning etterpå #Kari.

4.4 Kunnskap om elevene

Dette tema handler om kunnskapen lærerne har om elevene og at den nasjonale prøven i engelsk ikke ga ny kunnskap om elevene. De fleste lærerne uttrykte at de var fornøyde med endringene på prøven med lyttedel, men for mange elever ble testen for vanskelig og ga lite mestringsfølelse. Prøven ble sett på som utfordrende for de fleste 5.klassingene på grunn av blant annet prøvens lengde.

Alle lærerne i denne studien erfarte at den nasjonale prøven i engelsk ikke gav noen overraskelser om elevene deres eller bidrog til økt kunnskap om elevenes kompetanse i engelsk. De visste at elevene var på det nivået i engelsk før de tok den nasjonale prøven, noe denne læreren uttrykte slik;

Jeg har alltid en magesfølelse av hva elevene kan, og jeg er aldri sjokkert. Det er noen ganger jeg blir positivt overraska hvis det er noen som har gjort det bedre enn jeg trodde, men jeg har alltid en god følelse av hvor elevene er før de tar prøven #Hege.

Gjennom andre kartleggingsverktøy og tiden i undervisning sammen med elevene, fikk lærerne nok kunnskap om elevene. En av lærerne opplevde også den nasjonale prøven som irrelevant i forhold til «vanlig» engelskundervisning på skolen, ved at undervisningen og timene ikke nødvendigvis gjenspeilet det prøven etterspurte. Prøven opplevdes veldig teknisk, «A = B tankegang, som vi ikke nødvendigvis jobber med i timen som gjør at den kanskje ikke oppleves så relevant alltid» #Astrid. I tillegg erfarte enkelte av lærerne at prøven var vanskeligere enn lærebøkene elevene brukte i undervisningen og at temaene i bøkene var mer «rettet mot det som er ungenes hverdag» #Kari. Likevel viste erfaringer fra årets nasjonale prøve i engelsk at flere av lærerne opplevde endringene med en lyttedel som gode, og at elever med dysleksi har fått muligheten til å få prøven opplest. Dette oppleves som positivt i forhold til hvordan elever kan få vist kompetansen sin og kanskje flere får vist hva de kan i engelsk. Likevel, hvordan prøven er lagt opp skaper enkelte utfordringer og en av lærerne uttrykte;

Jeg har jo elever med store konsentrasjonsvansker som, ja de her som spiller mye ikke sant, snakker flytende så å si engelsk, men har jo ikke sjans til å få vist hva de kan i de rammene som den nasjonale prøven er #Bente.

I den forbindelse påpekte flere av lærerne at dersom alle elevene, ikke bare dem med dysleksi, hadde fått mulighet til å lytte til tekstene på nasjonal prøve i engelsk, så kunne kanskje enda flere elever fått vist mer av det de kan i engelsk. På den måten får elevene vist forståelsen sin gjennom at de lyttet til tekstene og deretter svarte på hva de har forstått av innholdet. En lærer uttrykker også at det kunne bidratt til å gi læreren mer informasjon om engelskkunnskapene til eleven; «det tror jeg ville gjort det mye bedre, det hadde jo blitt mye mer basert på lytte og forstå språket, og det hadde kanskje også gitt meg mer informasjon» #Bente. Dette begrunnes i at elevene da vil kunne få vist hvor mye de forstår, og «ikke bare hvor mye de klarer å lese seg til og tolke. De har jo en annen prøve som skal kartlegge lesingen, altså den leseprøven på norsk, så jeg synes at den skulle målt litt andre ting» #Bente. Dette kunne også bidra til at sammenhengen mellom undervisning og nasjonal prøve ville føltes mer relevant.

Et annet aspekt ved prøven lærerne fremhevet i intervjuene, var at prøven ofte var for vanskelig for mange av elevene. Dermed opplevde enkelte elever lav grad av mestring når de gjennomførte den nasjonale prøven, og en av lærerne uttrykte det slik;

Det kan jo være noen som ikke har utbytte av den i det hele tatt, at det bare er en stor nedtur hele prøven. Det er jo ikke noe alright. Det er jo ikke noe motivasjon og det er jo ikke sånn at det bare er de flinke som skal være motiverte. Alle skal jo være motiverte #Kari.

I tillegg erfarte enkelte av lærerne at elever kan være gode i engelskfaget, men presterte dårlig på den nasjonale prøven fordi eleven hadde utfordringer med for eksempel konsentrasjon og lesing, også en kunnskap lærerne hadde om elevene før den nasjonale prøven. I den forbindelse pekte lærerne på utfordringene rundt lengden av prøven, at det å sitte stille i 60 minutter kan være for vanskelig for mange 10 åringer. Rammene for prøven kan skape utfordringer for enkeltelever som kanskje kunne ha fått vist mer av kompetansen sin dersom prøven opplevdes mindre rigid i forhold til tidsrommet prøven må tas. Hvis elevene «kunne ta lytteprøven en dag og leseprøven en annen dag, så tror jeg kanskje flere kunne ha vist mer hva de kan» #Bente. En av lærerne presiserte også at det er fokus på at elever kan konsentrere seg i rundt 12 minutter. Derfor bruker de en del stasjonsarbeid i engelsk, hvor elevene jobber på en stasjon i ca. 12 minutter før de beveger seg til en ny stasjon. «Men på nasjonale prøver, da skal du sitte 60/90 [minutter], og hvis du er ferdig før så skal du gjøre noe skikkelig kjedelig fordi det skal ikke være noe belønning» #Bente. De nasjonale prøvene oppleves derfor noe på

kollisjon med engelskundervisningen generelt, ettersom de samme elevene da må sitte stille, konsentrere seg og gjennomføre en prøve som varer i 60 minutter. En lærer erfarte at det følte brutalt å måtte plassere eleven på et tall (karakter) ettersom det ikke er karakterer i barneskolen (#Bente). Det oppleves problematisk at «du som 5.trinns elev skal plasseres på 1, 2 eller 3» #Bente. I tillegg opplevdes det problematisk fordi tallet ikke nødvendigvis samsvarte med kunnskapen læreren hadde om eleven i faget, og at resultatene fra den nasjonale prøven skal kommuniseres til foresatte og det ble fulgt opp med skolens ledelse. Flere av lærerne presiserte viktigheten av kunnskapen læreren hadde om elevene på forhånd; «du kan ikke bare hente kunnskap ut ifra den nasjonale prøven og si at sånn er du i engelsk, du er en på mestringsnivå 2 eller du fikk så og så mange skalapoeng, det krever mer kunnskap og man må kjenne elevene» #Bente. I tillegg presiserte en av lærerne at resultatene fra prøven må være en veiledning, «lærerskjønnet går jo nesten over nasjonal prøve vil jeg si» #Kari.

4.5 Lærerautonomi og krav fra skoleledelsen

I dette temaet kommer det frem at lærerne følte de hadde frihet og autonomi knyttet til den nasjonale prøven i engelsk på 5.trinn. Likevel analysearbeidet i etterkant av resultatene på den nasjonale prøven var ifølge lærerne for det meste opp til den enkelte lærer, og det ble pekt på enkelte utfordringer i forhold til mangel på tid til samarbeid rundt analysen og resultatene på prøven.

Alle lærerne uttrykte at de følte at det var få krav fra ledelsen i forbindelse med den nasjonale prøven i engelsk. Det at lærerne opplevde få krav fra ledelsen viste at lærerne følte at de hadde autonomi i hvordan gjennomføringen av prøvene skulle være. Den ene av lærerne presiserte at på skolen deres så er vi «jo såpass heldig at vi får velge fritt» #Astrid. Kravene fra skoleledelsen, som de fleste av lærerne erfarte, var at de gjennomførte enkelte forberedelser til den nasjonale prøven i engelsk gjennom at det ble gitt eksempler på hvordan spørsmålene ville være og elevene ble forklart hvordan prøven skulle foregå. «De [ledelsen] har krav til at vi skal forberede elevene på oppgavetyperne. Og bruke tid på det, sette av tid til å gjøre de kjent med oppgavetyperne og at vi snakker om nasjonal prøve på foreldremøtet» #Bente. Det virker likevel som det er ulike erfaringer på hvor omfattende hver enkelt skole var i forberedelsene til den nasjonale prøven og hvor mye tid som ble brukt. Enkelte lærere uttrykte at de ikke var så opptatt av den nasjonale prøven, og en av lærerne sa det «ofte blir en prøve man skal øve til som jeg ikke synes at man skal nødvendigvis. Man skal jo øve til

prøver, men ikke eksakt den prøven» #Astrid. Hos de andre lærerne i studien så ble det fremhevet at de ønsket at elevene skulle være trygge i prøvesituasjonen, og at det var derfor de øvde på oppgavetyperne på forhånd. Da «kan [elevene] bli kjent med måten de stiller spørsmålene og sånn at de vet layout/format» #Hege, samtidig presiserte en av lærerne viktigheten av å «avdramatisere det mest mulig» #Bente.

På enkelte av skolene i studien så startet forberedelsene våren i 4.klasse med å se på hva som kan gjøres for å «løfte» enkeltelever i engelsk fram mot den nasjonale prøven i engelsk på starten av 5.klasse. Dette ble kalt en prediksjon av lærerne som har erfart dette, og ble gjennomført sammen med ledelsen på skolen. Prediksjonen ble opplevd som et godt tiltak, hvor det ble satt fokus på flere ressurser og støtte til elevene, men at tiltakene også forsvant dersom behovene var større i andre klasser eller på andre trinn; «det er god tanke bak at de kan sette inn ressurser og støtte så mange elever opplever mestring, men jeg opplever at de tiltakene ofte er kortvarig» #Hege. I tillegg uttrykte en av lærerne at det var mange faktorer som påvirket elevenes resultater på den nasjonale prøven, og at det var ikke sikkert at samtalen rundt prediksjonene og eventuelle tiltak som ble iverksatt, hadde noen effekt. Læreren erfarte at elevene som hadde et større fokus eller som det ble satt inn ulike tiltak for å heve nivået i engelsk, kanskje bare hadde «lært mer, de kan mer, de er mer modne og de er eldre, det er mange faktorer. Er det tiltakene som har virket eller er det bare ungene som har lært mer?» #Bente. Som nevnt over, at ressursen ofte ble tatt bort fordi den trengtes andre steder, så ble manglende ressurser pekt på av enkelte av de andre lærerne også i forhold til hvordan oppfølgingen av resultatene i etterkant skulle håndteres. En av lærerne sa; «jeg har størst fokus på de svake fordi de trenger mer hjelp og når man er én voksen på 20 unger så må man velge litt» #Astrid. Dette setter muligens det hele i et større perspektiv.

I lys av manglende ressurser så snakket de fleste lærerne også om tid til å jobbe med resultatene i etterkant av prøven. Enkelte gav uttrykk for at det i etterkant ble gjennomført et møte med ledelsen angående resultatene; «Vi har møte med ledelsen og snakker om resultatene. Sånn etter at prøven er lukket og du har fått skalapoengene» #Bente. I tillegg ble resultatene også diskutert i lærerteamet for trinnet, eller 4 og 5 trinn sammen. Dette for å se på hva «våre elever mangler og som de burde ha som vi kan gjøre noe med» #Bente. Flere av lærerne uttrykte at de måtte bruke den tiden de hadde til rådighet for å se på resultatene, og at det sjeldent ble satt av tid til dette i fellesskap. «Det er jo engelsklærerne som setter seg ned og ser på prøven sammen ... Det er ikke satt av noe ekstra tid til det, det er jo sånn man må ta

tid til selv, i samarbeidstiden som man har rundt faget» #Kari. En annen lærer stilte et spørsmål rundt dette analysearbeidet; «og så blir det heller ikke satt av noe tid til å gjøre [analysen], skal man da bruke kontaktlærer nedslaget sitt for å se på nasjonale prøver?» #Astrid. På direkte spørsmål i intervjuet om de fikk tid til analysearbeidet av den nasjonale prøven i engelsk svarte tre av lærerne at de erfarte at dette ikke var prioritert (#Hege, Kari og Bente). I den forbindelse ble tid trukket frem som en faktor for å kunne bruke resultatene fra prøven på en god måte. Alle lærerne fortalte at de jobbet med resultatene til elevene, men med en del variasjon i hvor omfattende analysen ble gjennomført, ut ifra tid og prioriteringer, «hvis man får tid til å sette seg inn og bruke resultatene så kan det være et godt verktøy. Nå er det dessverre ikke sånn på min skole at vi har så veldig mye tid til det» #Astrid. En av lærerne påpekte at dersom det var satt av mer tid i fellesskap til å analysere resultatene så kunne kanskje det vise at den nasjonale prøven ble brukt for å forbedre den videre undervisningen for elevene. Når lærerne ikke får undervisningsfri for å gjøre analysen av resultatene, så må de bruke den bundne samarbeidstiden på skolen (#Kari) som også skal romme alle de andre arbeidsoppgavene til lærerne. Hvis resultatene fra den nasjonale prøven skal ha en verdi «så er det jo ganske vesentlig at du bruker kartleggingen eller så kan du jo bare la være å ha den. Må jo bare se den i sømmene og bruke den for det den er verdt» #Kari. Likevel flere av lærerne erfarte at det til slutt var opp til den enkelte lærer hvordan analysen av resultatene ble gjennomført og fulgt opp videre, men som en av lærerne uttrykte: «I oppfølgingen så står du på en måte aleine uansett, du står jo der i klasserommet, det er jo til syvende og sist du som må tilpasse uansett da» #Bente.

En av lærerne påpekte viktigheten av samarbeid rundt analysen og resultatene, og at det var viktig at tiden til dette ble satt av i planene til lærerne; «Tid og planlegging må rutinefestes, settes i planen til lærer. Dette må styres» #Hege. Det var viktig at ledelsen styrte bruken av denne tiden og at alle engelsklærere på skolen fikk innblikk i resultatene på den nasjonale prøven. «Hvis vi skal bruke resultatene på den nasjonale prøven må vi ha et godt samarbeid og planlegging som styres» #Hege. På den måten ville det være lettere å skape et større rom for samarbeid, også på tvers av trinn fordi det var viktig at skolen hadde et helhetlig fokus på resultatene. En lærer påpekte viktigheten av samarbeid rundt analysen og bruken av resultatene, «hvis vi skal drive med resultatene på nasjonal prøve i en helhet, da må vi få til planlegging og en forståelse innenfor hele seksjonen» #Hege. En annen av lærerne erfarte at samarbeidet rundt resultatene på prøven var god nok, men at økt tid til fagsamarbeid generelt kunne være å foretrekke; «Jeg kunne tenkt meg enda mer tid på arbeidsplassen til å kunne

diskutere fag og jobbe mer i fagmiljøer. Men ikke da bare med nasjonale prøver» #Bente. En annen lærer erfarte at det ikke ble prioritert å samarbeide om analysen av resultatene og at «én time er ikke så lenge» #Astrid.

I kapittel 4 har jeg presentert funnene av det analyserte datamaterialet gjennom de fire meningsenhetene som utgikk fra analysen; tilpasset opplæring til elever på de høyeste mestringsnivåene, målet med den nasjonale prøven i engelsk, kunnskap om elevene og lærerautonomi og krav fra skoleledelsen. I neste kapittel vil funnene fra kapittel 4 og teori fra kapittel 1 og 2 drøftes for å finne et svar på problemstillingen.

5. Drøfting

Målet med denne studien var å undersøke erfaringer lærere har med tilpasset opplæring i engelsk for elever med stort læringspotensial gjennom følgende problemstilling; *Hvilke erfaringer har engelsklærere på mellomtrinnet i å bruke resultatene fra nasjonal prøve i engelsk, for å tilpasse den videre opplæringen til elever på det høyeste mestringsnivået?* I dette kapittelet vil jeg drøfte datamaterialet mitt opp mot det teoretiske rammeverket jeg tidligere har lagt frem. Jeg vil bruke de to forskningsspørsmålene jeg har formulert med bakgrunn i problemstillingen for å kunne belyse læreres erfaringer med fenomenet; (1) *Hvilke erfaringer har engelsklærere i å bruke resultatene fra nasjonal prøve i engelsk?* (2) *Hvordan bruker engelsklærere resultatene for å tilpasse opplæringen til elever med stort læringspotensial?* Ettersom det er uttalelsene fra deltakerne i forskningsprosjektet som danner grunnlaget for mine fortolkninger og som gjør at jeg kan mene noe om erfaringer lærere har med fenomenet som undersøkes, så vil også de fire hovedfunnene i kapittel 4 trekkes inn i drøftingen. Disse fire meningsenhetene var; tilpasset opplæring til elever på de høyeste mestringsnivåene, målet med den nasjonale prøven i engelsk, kunnskap om elevene og lærerautonomi og krav fra skoleledelsen. Disse synliggjøres under hvert forskningsspørsmål for å klargjøre bedre hva informantene uttrykte om fenomenet. Til slutt drøfter jeg begrensninger ved denne studien og jeg avslutter kapittelet med å drøfte forslag til framtidig forskning på fenomenet elever med stort læringspotensial og den nasjonale prøven.

5.1 Forskningsspørsmål 1: *Hvilke erfaringer har engelsklærere i å bruke resultatene fra nasjonal prøve i engelsk?*

- *Målet med den nasjonale prøven i engelsk*
- *Kunnskap prøvene gir om elevene*
- *Lærerautonomi og krav fra skoleledelsen*

Resultatet av denne undersøkelsen er at lærerne *ikke* bruker resultatene fra den nasjonale prøven i engelsk for å tilpasse den videre opplæringen til elevene på det høyeste mestringsnivået. Hvis resultatene på den nasjonale prøven ikke brukes, hvorfor skal da elevene gjennomføre prøven? Selv om lærerne sa at de ikke brukte resultatene, så uttrykte de at den nasjonale prøven i engelsk sa noe om hva som var forventet nivå i engelsk for en

5.klassing og at prøven kunne være en fin rettesnor i forhold til hvordan engelskundervisningen burde være. Undervisningen er selve kjernen i skolen (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s.32), og dersom flere elever får vist sin kompetanse i faget så vil det kunne bidra til å skape et fremragende læringsmiljø med høy kvalitet, tilpasset opplæring og høye ambisjoner (NOU 2016:14, s. 20). Fordelene med den nasjonale prøven i engelsk er at den gjennomføres tidlig på høsten på 5.trinn, og resultatene er da med på å synliggjøre kunnskapsnivået i engelsk for enkeltelever og klassen som helhet (#Astrid), noe som støttes i annen forskning (Gunnulfsen og Roe, 2018, s.334). Dette kan bidra til at ambisjonsnivået i faget kan justeres og tilpasses på en god måte, og når et slikt læringsmiljø skapes så vil det kunne bidra til bedre tilpasset opplæring og bedre inkludering (Bachmann og Haug, 2006, s.89), som igjen er i tråd med skolens styringsdokumenter.

Et stort dilemma med den nasjonale prøven er at selv om lærere er positive til hva resultatene på prøven viser, så viser funn fra denne undersøkelsen og andre studier (Lenvik, 2022; NOU 2016:14; Børte et al., 2016; NOU 2019:23; Gunnulfsen og Møller, 2017) at de færreste lærerne bruker resultatene i etterkant for å øke kompetansen til elevene i engelskfaget. I den forbindelse blir det da naturlig å stille spørsmål rundt formålet til de nasjonale prøvene, som tydeliggjør at resultatene skal brukes videre i læreprosessen, bidra til bedre tilpasset opplæring, samt bidra til at elevene øker kompetansen sin i faget (Udir, 2022a). Dette gjelder for alle elever, også elevene som skårer på det høyeste mestringsnivået på prøven. Har lærerne kompetansen som trengs for å kunne utnytte resultatene de får fra prøvene inn i ordinær undervisning? Flere av lærerne i studien uttrykte at det kunne vært fint med et årlig oppfriskningskurs rundt formålet med den nasjonale prøven for at bruken av prøven kunne bli enda bedre. Når alle lærerne som gjennomfører den nasjonale prøven har en tydeligere forståelse av hvorfor prøven skal gjennomføres, så vil kanskje etterarbeidet med prøvene også forbedres. I tillegg uttrykte lærerne at dersom prøven er obligatorisk for alle elever på 5.trinn, og formålet er bedre tilpasninger, bedre læring og bedre kompetanse i engelsk, så er det viktig at prøven oppleves som nyttig for både elever og lærere, noe som også støttes i andre undersøkelser (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016).

Et ledd i nyttiggjøringen av de nasjonale prøvene er at Utdanningsdirektoratet (Udir, 2022a) utgir støttemateriell til lærerne i forbindelse med prøvene, som skal hjelpe lærere og skoleledelse i arbeidet med utvikling i faget for elevene. Et dilemma som oppstår i dette arbeidet blir av Gunnulfsen (2017, s.497) uttrykt at det er uklart hvordan lærere og

skoleledere rent praktisk skal bruke prøvene og støttematerialet til videre utvikling av elevenes kompetanse i faget. Et annet dilemma som oppstod i forbindelse med støttematerialet fra Utdanningsdirektoratet var at mange lærere opplevde veiledningsheftene som veldig omfattende, og i den forbindelse oppstod det også en forventning fra lærerne om at skoleledelsen la til rette for tid og samarbeid med oppfølgingen av resultatene (Monsen, 2014, s.261). Årets støttemateriell til nasjonal prøve i engelsk (Udir, 2022c) er kun digitalt og markant mindre i omfang enn tidligere støttemateriell. Tidligere har Udir (2021, vedlegg 4) gitt ut veiledningshefter med tips til lærerne om hvordan de kunne hjelpe elevene i etterkant av prøven for å øke kompetansen i faget, noe som fortsatt presiseres i rammeverket for prøvene (Udir, 2022a). En av fordelene med de gamle veiledningsheftene (Udir, 2021, vedlegg 4) var at det ga muligheter for lærerne å gå inn i de ulike oppgavene, forstå hensikten med oppgaven og i tillegg var det forslag til hva elevene på mestringsnivå 1 og 2 burde jobbe videre med for å videreutvikle seg i faget. Likevel en av utfordringene i veiledningen fra 2021 (vedlegg 4) var at det tilgjengelige støttematerialet rettet mot elevene på mestringsnivå 3, det høyeste, ikke var så omfattende eller nyttig. Fokus i heftet var i hovedsak på elevene på mestringsnivå 1 og 2, men veiledningen tok for seg hver enkelt oppgave på prøven og gav forslag til blant annet *elevaktivitet* med en slik type oppgave i undervisningstimen. Dagens støttemateriell for den nasjonale prøven i engelsk, fra Utdanningsdirektoratet (Udir, 2022c), er veldig generelt, lite konkret og begrenset. I tillegg får ikke lærerne noen konkrete tips som handler om de ulike oppgavene elevene har gjennomført i den nasjonale prøven i engelsk. Det kan hende at endringen som er gjort i støttematerialet er gjort etter at en del lærere har stilt seg kritiske i forhold til hvor omfattende disse veiledningsheftene har vært (Monsen, 2014, s.261). Enkelte av lærerne i denne studien uttrykte et behov for bedre innføring i prøvene hvert år slik at erfarne lærere og nye lærere bedre kunne utnytte informasjonen de fikk fra prøven.

Enkelte studier har vist at med innføringen av de nasjonale prøvene så har lærerne også fått et økt fokus på ulike læringsstrategier til elevene (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s.90) og lærerne bruker det ved prøvene som de selv opplever som nyttig (Mausethagen et al., 2018, s.54-55). Erfaringene til lærerne i denne studien var at den nasjonale prøven i engelsk gjorde at elevene utviklet enkelte strategier i faget for å mestre prøven og strategiene opplevdes som nyttige ellers i engelskundervisningen. På den måten bidro nivået på den nasjonale prøven i engelsk til å påvirke ambisjonsnivået i den ordinære engelskundervisningen fordi lærerne brukte strategiene elevene måtte kunne aktivt inn i undervisningen. På den andre siden

uttrykte flere av lærerne at de var skeptiske til hvorfor elevene måtte gjennomføre prøven og mente at flere av elevene ikke fikk en god mestringsfølelse. En av lærerne i undersøkelsen erfarte at flere elever som viste god kompetanse i engelsk, og som kanskje kunne prestert på det høyeste mestringsnivået, ikke fikk vist dette grunnet de stramme rammene på den nasjonale prøven. Dette kunne være elever med konsentrasjonsvansker og lesevansker, hvor det oppstod utfordringer med å måtte sitte stille i 60 minutter. Dersom lærerne kunne gjort pedagogiske differensieringer gjennom blant annet å dele prøven opp i ulike dager, så ville kanskje flere elever få vist hva de mestret i faget i større grad (#Bente).

Noe som gikk igjen hos alle lærerne i denne studien var at de sa at de visste hvordan elevene ville prestere på den nasjonale prøven i engelsk før de fikk resultatene og at prøven ikke bidrog til økt kunnskap om elevenes kompetanse i engelsk. Dette er i tråd med hva Seland et al. (2013, s.8) også fant i sin evaluering av de nasjonale prøvene. Her opplevde mange lærere at de hadde kunnskapen om elevene fra før, eller fikk det gjennom andre kartlegginger og tid sammen med elevene i undervisning. Lærerne i undersøkelsen uttrykte også at det i etterkant av nasjonal prøve ofte var et større fokus på å heve elevene som befant seg på det laveste mestringsnivået, noe som også går igjen i studien til Gunnulfsen og Møller (2017, s.464). Årsakene til hvorfor størst fokus var på den svakeste elevgruppen, kunne være ønsket om å øke kompetansen i faget for denne gruppen eller å heve testresultatet til skolen ved neste nasjonale prøve på starten av 8.trinn (Gunnulfsen og Møller, 2017, s.464). En av lærerne i denne studien uttrykte at årsaken til at de fokuserte mest på de svakeste elevene var ønsket om å hjelpe dem videre og at de antok at de sterkeste elevene klarer seg godt uansett. Det siste, at de sterkeste klarer seg, går igjen i andre studier (NOU, 2016:14, s.8; Børte et al., 2016). Dette trenger ikke være tilfelle, noe som er vist i tidligere forskning, hvor de sterke elevene fort kan kjede seg og ende opp med å slutte på skolen (NOU 2019:23; Skogen og Idsøe, 2016; Børte et al., 2016).

Et fremragende læringsmiljø (NOU 2016:14, s. 20) trekkes frem av Jøsendalutvalget som et eksempel på et skolemiljø som alle elever i norsk skole burde oppleve i løpet av skolegangen sin. Aspekter som fremheves er motivasjon, mestring, ambisjoner, lærelyst, trivsel, kreativitet, respekt og tillit (NOU 2016:14, s.9), og som gjelder for alle elever. Mange av de samme ordene ble uttrykt som viktige for alle elever av lærerne i denne studien og begrepene bygger på Vygotskij's begrep om nærmeste utviklingszone (figur 3, kap. 2, s.26). For elever med stort læringspotensial så opplever ofte disse elevene kjedsomhet eller frustrasjon når læringen

oppleves umotiverende eller ikke treffer eleven i sin nærmeste utviklingssone. Dette kan føre til underprestasjoner, lite motivasjon og enkelte ender kanskje opp med å droppe ut av skolen (NOU 2019:23, s.344). Lærerne må ha ambisjoner på vegne av elevene, og som en av lærerne i undersøkelsen uttrykte så kan kunnskapen tape seg dersom eleven mister motivasjonen (#Kari). Dette er i tråd med hva Skogen og Idsøe (2016, s.65) trekker frem når utdanningsmyndighetene i Norge er bekymret over middels prestasjoner til norske elever på for eksempel PISA testene eller nasjonale prøver. Lenvik et al. (2021, s.232) viser til at det ofte er i barneskolen at disse elevene ikke får store nok utfordringer. Elevene som presterer på mestringsnivå 3 i engelsk på den nasjonale prøven viser stor grad av mestring i faget, og en elev som mestrer et fag vil kanskje kjede seg dersom den ikke får hjelp til å utnytte talentet sitt (Skogen og Idsøe, 2016, s.65). Flere peker på behovet for at elever med et akademisk talent skal kunne få bedre muligheter til å utvikle talentet sitt i den norske skolen (Lenvik 2022, s.102; NOU, 2016:14, s.19; Befring, 2020, s.196).

Alle lærerne i studien vektla at de følte de hadde autonomi og frihet i arbeidet sitt for hvordan de ønsket å bruke resultatene på den nasjonale prøven, men at det for det meste var opp til den enkelte lærer hvordan dette ble fulgt opp i etterkant. Dilemmaet som oppstår i forbindelse med de nasjonale prøvene handler om de høye ambisjonene om hvor godt norske elever hevder seg i internasjonale rangeringer samtidig som vi skal ha en skole hvor *alle skal med* (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s.67). En av lærerne i denne studien uttrykte at den nasjonale prøven er kommet for å bli, noe som gjør at resultatene fra nasjonale prøver får en betydning utover kun å gjennomføre dem og deretter gå videre uten å ta resultatene i bruk. Nordahl (2016, s.40) presiserer at dataene fra den nasjonale prøven i seg selv ikke gir noen svar, det er samarbeidet om analysene som kan omsettes til ny pedagogisk praksis. Så selv om det er positivt at lærerne i denne studien føler at de har autonomi og frihet i forbindelse med prøvene, så er det viktig at arbeidet med gjennomføringen av den nasjonale prøven og etterarbeidet med analysen ikke kun er opp til den enkelte læreren (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s.34). Flere studier (Gunnulfsen og Roe, 2018; Monsen, 2014; Gunnulfsen og Møller, 2017) peker på at ledelsen på skolen har stor betydning for hvordan skolen og lærerne jobber med resultatene i etterkant. Dette synliggjør betydningen av hele skolen som læringsarena og viktigheten av at læreren ikke blir stående alene.

Funnene i denne studien viste at lærerne ikke fikk avsatt tid til analysen av resultatene på prøven eller etterarbeidet. I tillegg skulle tiden de hadde til rådighet også inkludere alle de

andre arbeidsoppgavene de gjennomførte til vanlig. Her synliggjøres problematikken rundt lærerrollen og mengden forventninger som stilles til læreren i dagens skole (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s.29; Udir, 2020, s.20; NOU 2016:14, s.22). Lærerne i denne studien uttrykte at dersom det hadde vært avsatt mer tid til oppfølgingen av resultatene så kunne nok den nasjonale prøven i engelsk vært et godt verktøy. Dette støttes også i funnene til Seland et al. (2013, s.8) som viste at dersom lærerne fikk tid sammen til å jobbe med resultatet fra den nasjonale prøven, så opplevde lærerne at prøven hadde en større og tydeligere verdi.

Viktigheten av samarbeid om analysen av resultatene i etterkant av de nasjonale prøvene, på hele skolen og i lærerteam, blir vist gjennom Lyngsnes og Vestheim (2015) sine undersøkelser. Her kommer det tydelig frem at det som gjør at enkelte skoler lykkes i å få gode resultater på de nasjonale prøvene handler om at det gjøres et godt arbeid med analysen som brukes konkret inn mot elevene i etterkant av prøvene. En av lærerne (#Hege) i denne studien uttrykte behovet for at en god utvikling av engelskundervisning måtte prege hele skolen, fra 1-7.trinn. Da var det viktig at skoleledelsen styrte tid og planlegging til fagsamarbeid i engelsk for hele fagseksjonen på skolen. På den måten ville hele skolen kunne dra nytte av resultatene på den nasjonale prøven i engelsk og lærerne ville få en felles forståelse av nivået elevene trengte i engelskfaget. Dette var enda et av suksesskriteriene i undersøkelsen til Lyngsnes og Vestheim (2015) ved at lærerne brukte resultatene og analysen i etterkant av prøvene til økt bevisstgjøring og læring inn i egen undervisningspraksis. Forskning på de nasjonale prøvene (Seland et al., 2013, s.8) viser at prøvenes funksjon fungerer best på skoleledernivå og at dette innebærer at prøvene kan brukes til å styre og utvikle skolen i riktig retning, noe som også kan bidra til å forbedre elevenes læringsutbytte slik som vist i undersøkelsene til Lyngsnes og Vestheim (2015).

5.1.1 Oppsummering

I oppsummeringen tar jeg utgangspunkt i forskningsspørsmål 1: *Hvilke erfaringer har engelsklærere i å bruke resultatene fra nasjonal prøve i engelsk?* I tillegg brukes tre meningsenheter fra resultatene som struktur for oppsummeringen: målet med den nasjonale prøven i engelsk, kunnskap prøvene gir om elevene og lærerautonomi og krav fra skoleledelsen.

Ut fra min tolkning av lærernes erfaringer med bruken av disse resultatene, så bruker lærerne det de anser som nyttig inn i sin undervisningspraksis. De uttrykker at de ikke har behov for den nasjonale prøven for å få bedre kunnskap om elevenes mestringsnivå i engelsk, fordi de

allerede har kunnskapen om elevene gjennom andre verktøy og tid i undervisning. Det kan virke som om lærerne undrer seg over hva formålet med den nasjonale prøven er. Den nasjonale prøven brukes ikke rettet mot bedre tilpasninger i faget til elever med stort læringspotensial.

Noe deltakerne trekker frem er at de erfarer at de har autonomi og opplever få krav fra skoleledelsen når det kommer til hvordan de skal bruke resultatene fra prøven. Selv om det er positivt med autonomi, så viser også annen forskning at hvordan ledelsen styrer arbeidet med resultatene synliggjør hvor nyttig lærerne anser prøven. I tillegg uttrykker en av deltakerne i studien at det hadde vært nyttig med et mer helhetlig fokus i forhold til arbeidet med resultatene på hele skolen. Et slikt fokus har også vist seg viktig for å utvikle pedagogisk praksis gjennom studier av ulike skoler og deres arbeid med de nasjonale prøvene.

5.2 Forskningsspørsmål 2: Hvordan bruker engelsklærere resultatene for å tilpasse opplæringen til elever med stort læringspotensial?

- *Tilpasset opplæring til elever på de høyeste mestringsnivåene*

Funnene i denne undersøkelsen viser at lærerne ikke bruker resultatene fra den nasjonale prøven for at elevene på mestringsnivå 3 skal øke sin kompetanse i engelsk. Hva kan mangelen på tilpasset opplæring for denne elevgruppen føre til? Ordene motivasjon, interesse, mestring og gleden av å lære, er uttrykk som lærerne i denne undersøkelsen pekte på når de snakket om elever med stort læringspotensial. Disse ordene går igjen i figur 2 (kap. 2.1, s.20) og i prinsippene for læring for alle elever i et fremragende læringsmiljø (NOU 2016:14, s.21). Et av de tre punktene som er fremhevet som viktige prinsipper for gruppen elever med stort læringspotensial er anerkjennelse og identifisering (NOU 2016:14, s.21). Lærerne i undersøkelsen uttrykte at de allerede visste hvem disse elevene var før de fikk resultatene fra den nasjonale prøven i engelsk, noe som da uttrykker at elevene er identifisert. Ettersom resultatene ikke førte til en endring i praksis av tilpasninger i faget til elevgruppen, noe som bekreftes gjennom andre undersøkelser (Seland et al., 2013, s.8), så uteblir anerkjennelsen av hva disse elevene egentlig kan og mestrer i engelskfaget. En av lærerne i studien påpekte viktigheten av å ta vare på gleden av å lære engelsk (#Kari), og at mangelen på anerkjennelse kan føre til at disse elevene mister aktørperspektivet i egen læring. Elevene viser at de mestrer

engelsk og er motivert i faget, men resultatet fra den nasjonale prøven fører ikke til nye tilpasninger i faget og kan føre til at læringsbehovet til denne gruppen elever ikke anerkjennes (Kermit, 2019; Jordet, 2020).

Et dilemma som oppstår i etterkant av den nasjonale prøven er hvordan lærerne, på en best mulig måte, skal imøtekomme behovene til den store elevvariasjonen. Dagens fokus på tilpasset opplæring handler om tilrettelegging for alle elever innenfor fellesskapet (NOU 2019:23 og Udir, 2020), og kanskje det fører til at alle elever må gå i takt (Befring, 2020, s.198). Er det lettere for lærerne at alle elevene følger det store læringsfellesskapet? Dersom elever med stort læringspotensial hadde fått tilpasninger innenfor læringsfellesskapet så ville nok de ulike rapportene og fokus på denne elevgruppen vært unødvendige (NOU 2019:23; NOU 2016:14; Lenvik, 2022). Lærerne i denne studien hadde ulike erfaringer i forhold til tilpasninger til elever med stort læringspotensial. Enkelte uttrykte at de flinkeste allerede fikk tilpasninger i faget (#Bente) og at det siden elevene mestret faget så viste det at undervisningen fungerte (#Astrid). Likevel, de fleste lærerne i undersøkelsen erfarte at elevene som presterte på det høyeste mestringsnivået på den nasjonale prøven i engelsk i altfor liten grad ble drøftet i fellesskap i forhold til videre tilpasninger i faget. Dette støttes av Lenvik et al. (2022, s.168) gjennom at de i studien deres fant at ni av ti lærere sier at de mangler kompetanse i møtet med elever med stort læringspotensial, og det er kanskje derfor tilpasninger til denne gruppen ikke drøftes i fellesskap på skolene. Det store dilemmaet med elevvariasjon viser seg også på ledelsesnivå når det heller ikke der er noen videre oppfølging eller plan rettet mot elevene på det høyeste nivået (Gunnulfsen og Møller, 2017, s.464).

Mangelen på kunnskap om denne elevgruppen støttes av Jøsendalutvalget (NOU 2016:14, s.8) og er den tredje systemerkjennelsen fra utvalget. Skolene har behov, både nasjonalt og lokalt, for å få et felles kunnskapsgrunnlag når det gjelder elever med stort læringspotensial. Her kan endringen i forslaget til en ny opplæringslov (NOU 2019:23, s.31) som handler om presisering av aktivitetsplikt sikre tilfredsstillende utbytte av opplæringa for alle elever og kanskje bidra til en systemendring. Dersom en elev ikke har tilfredsstillende utbytte av opplæringa, skal dette meldes til rektor. Dette fordrer at lærere og ledelse følger opp elever med stort læringspotensial i større grad, og som gjør at elever på mestringsnivå 3 på den nasjonale prøven burde drøftes mer i fellesskap.

Det interessante med forslaget er at begrepet *aktivitetsplikt* allerede er innført når det gjelder § 9 A-2 (Opplæringslova, 1998), og innebærer at alle ansatte på skolen har en plikt til å gripe

inn dersom de får vite at en elev ikke har et godt skolemiljø. Dette kan bidra til en bedre forståelse av sammenhengen mellom tilpasset opplæring og et inkluderende læringsmiljø. Dersom rektor underrettes om elever med stort læringspotensial som ikke får tilfredsstillende læringsutbytte, så fordrer det i større grad at det blir satt i gang tiltak for å gjøre bedre tilpasninger i opplæringen til disse elevene. I tillegg kan endringen kanskje føre til et større fokus på et felles kunnskapsgrunnlag om disse elevene og føre til en systemendring (NOU 2016:14, s.8). En av lærerne i denne studien uttrykte at dersom hun fikk mange elever på mestringsnivå 3, så bekreftet det at engelskundervisningen hadde vært god og at det ble jobbet riktig (#Hege). I forbindelse med dette peker forskning på viktigheten av analysen og samarbeidet om prøvene (Nordahl, 2016; Lyngsnes og Vestheim, 2015), men da er det viktig at skoleledelsen engasjerer seg i arbeidet og tilrettelegger for at alle lærere på skolen kan delta (Monsen, 2014, s.261). Dette kan bidra til et bedre kunnskapsgrunnlag om elever med stort læringspotensial og føre til muligheter for å ta i bruk organisatoriske differensieringer slik som presentert på Gaupen skole (NOU 2019:23, s.344). Gjennom at enkeltelever får tilbud om å følge undervisningen på et høyere trinn eller grupper satt sammen ut ifra faglig nivå, er eksempler på tiltak som kan gjøres i korte tidsrom og på den måten være innenfor loven om inndeling av grupper etter behov (Opplæringsloven, 1998, § 8-2). Her kan resultatene fra den nasjonale prøven i engelsk brukes som utgangspunkt for gruppeinndeling.

Lærerne i undersøkelsen uttrykte at elevene som presterte godt på den nasjonale prøven fikk anerkjennelse gjennom at de var flinke, men det ble ikke gjort noen videre analyser eller arbeid med hvordan disse elevene skulle bevare motivasjonen eller øke sin kompetanse i faget. Forskning viser at elever med stort læringspotensial opplever at de blir overlatt til seg selv, blir satt til å være hjelpelærer for andre elever, eller får jobbe med vanskeligere oppgaver for seg selv (Børte et al., 2016, s.8; Udir, 2021, vedlegg 4, s.81). Denne gruppen elever har også et behov for å kunne utvikle sitt læringspotensial og for å få til dette trenger de støtte, oppfølging og tilpasninger i opplæringen sin (Skogen og Idsøe, 2016, s.57; Børte et al., 2016, s.24). Dersom prinsippene som det vises til i figur 2 (kap. 2.1, s.20), og som fører til et fremragende læringsmiljø, blir gjeldende for flertallet i norsk skole så kan det øke kvaliteten på læringen for alle elever (NOU 2016:14, s.22), og bidra til en mer inkluderende skole (Skogen og Idsøe, 2016, s.45).

Pedagogisk differensiering ble trukket frem av flere av lærerne i denne studien som noe som fungerte godt i forhold til de flinkeste elevene i engelsk. En av lærerne uttrykte at det var

viktig at engelskundervisningen ble utformet ut ifra nivået til de flinkeste elevene, og så fikk de andre elevene god støtte i hvordan de skulle løse oppgavene på sitt nivå (#Hege). En slik differensiering av undervisningen blir av Knutsen og Emstad (2021, s.34) trukket frem som et eksempel på et læringsmiljø hvor læreren viser forståelse for variasjonen innad i elevgruppen. Dette prinsippet finner en også igjen i figur 2, fremragende læringsmiljø (NOU 2016:14, s.21) og viser viktigheten av at læreren organiserer undervisningen slik at den favner alle elevene, noe som er spesielt viktig for elever med stort læringspotensial. Den samme læreren beskrev også pedagogisk differensiering ved at det er mange måter å nå ut til de ulike elevene og at tilpasning i hovedsak handler om å gjøre læring tilgjengelig (#Hege). For mange lærere i dag er en av de største utfordringene å klare å møte og mestre det at elever går i utakt (Olsen og Haug, 2020, s.11). Flere av lærerne uttrykte et behov for å ivareta de elevene som strever i faget, noe som også støttes i annen forskning og litteratur (NOU, 2016:14; Kolberg, 2014). Når det i et klasserom er et omfang av ulike elever med behov for ulike tilpasninger i engelsk, så skaper det utfordringer for lærerne i hvordan de skal kunne differensiere for alle samtidig (NOU, 2016:14, s.26), og da kan det være fort å tenke «at de sterke elevene de klarer seg» («Astrid).

Lærerne i denne studien uttrykte at de i opplæringen generelt burde ha et større fokus på tilpasset opplæring til elever med stort læringspotensial. I den forbindelse kan forslaget til justering av dagens lovtekst om tilpasset opplæring med den siste setningen, «*slik at kvar enkelt får utvikla og utnytta læringspotensialet sitt*» (NOU 2016:14, s.27), bidra til en tydeliggjøring og inkludering av alle elever, også elever med stort læringspotensial. For å få til det vil det være viktig å gjøre gode pedagogiske og organisatoriske differensieringer for å møte behovene til denne elevgruppen. Her synliggjøres viktigheten av læreren og kanskje også erfaring i læreryrket. Informantene i denne studien har ulik arbeidserfaring, men det var læreren med kortest erfaring som uttrykte at hun erfarte at det var utfordrende å tilpasse undervisningen til alle elevene, og spesielt i forhold til elevene med stort læringspotensial. Kanskje arbeidserfaringen til de tre andre lærerne bidro til at de hadde flere verktøy de kunne bruke eller kanskje de opplevde mer støtte fra skoleledelsen slik at de fikk større mulighet til å gi gode tilpasninger til alle? Viktigheten av at den enkelte lærer ikke blir stående alene med oppfølgingen av elever med stort læringspotensial støttes av flere studier (Børte, Lillejord, og Johansson, 2016, s.2; Gunnulfsen og Møller, 2017, s.464). Det er spesielt viktig at alle ved skolen, ledere og lærere, retter oppmerksomheten mot elever med et stort læringspotensial.

I skolen er prinsippene om tilpasset opplæring og inkludering viktige styringsprinsipper, og det blir derfor viktig med en balanse mellom fellesskap og individualisme (Bjørnsrud, 2006, s.470). En av lærerne i denne studien pekte på utfordringen som kan oppstå når en skal gjennomføre organisatoriske differensieringer. Når de sterkeste elevene ble tatt ut for å jobbe sammen som gruppe så opplevde læreren at elevene oppførte seg annerledes mot hverandre og resten av klassen. Det opplevdes som en «hanekamp» innad i gruppen, og tilpasningen opplevdes ikke som et læringsfremmende tiltak. Dette peker tilbake på viktigheten av balansen i opplæringen, men kan også bety at elevene ikke er vant med denne formen for differensiering og at det derfor skaper en reaksjon. Dette trekkes frem i en av systemerkjennelsene fra Jøsendalutvalget som en utfordring i skolen ved at lærere og skoleledere blir usikre på hvordan de kan bruke en slik pedagogisk og organisatorisk differensiering (NOU 2016:14, s.9-10), og at grupper basert på faglig nivå derfor blir lite brukt. Når elever med stort læringspotensial er blitt spurt om hvilke tilpasninger de ønsker og som de mener kan fungere, så er nettopp det å dele inn i grupper etter nivå fremhevet som aktuelt (Børte et al., 2016; NOU 2019:23; Olsen og Haug, 2020). Det at lærere uttrykker usikkerhet rundt bruken av grupper kan også peke tilbake på idealet om mest mulig likhet i den norske skolen (Skogen & Idsøe, 2016, s.25), og som gjør at de svakeste elevene blir førsteprioritet (Brevik og Gunnulfsen, 2016, s.213). Dersom elevene ble mer vant til «å gå i utakt» (Porsanger og Olsen 2023) så vil også elevene tåle og forstå bedre at forskjellsbehandling er likeverd (NOU:14, 2016, s.9). «Du skal ikke tro at du er noe» sier Jantelovens første lov (Sandemose, 1966, s.79). Cappelen og Dahlberg (2018, s.419) fremhever at Jantelov-mentaliteten er de fleste barn og unge oppvokst med, og muligens har lærere med seg samme mentalitet fra egen barndom. Kanskje bidrar Janteloven til hvordan vi oppfører oss mot og behandler hverandre, og kan bidra til at elever med stort læringspotensial må gå i takt (Befring, 2020, s.198).

5.2.1 Oppsummering

I oppsummeringen tar jeg utgangspunkt i forskningsspørsmål 2: *Hvordan bruker engelsklærere resultatene for å tilpasse opplæringen til elever med stort læringspotensial?* I tillegg brukes den siste av meningsenhetene fra resultatene som struktur for oppsummeringen: tilpasset opplæring til elever på de høyeste mestringsnivåene.

Lærerne uttrykte tydelig i undersøkelsen at de erfarte at resultatene på nasjonal prøve i engelsk ikke brukes for å tilpasse opplæringen til denne elevgruppen. Det viste seg at

resultatene ikke førte til noen praksisendring for lærernes undervisning og tilpasning til elever med stort læringspotensial. I tillegg viser annen forskning at mange lærere mangler kunnskap om denne elevgruppen, og at det kan kanskje være en av årsakene til at elevgruppen heller ikke drøftes i fellesskap.

Lærerne erfarte at pedagogisk differensiering var viktig i forhold til elever med stort læringspotensial, noe som også støttes i annen forskning. Når ambisjonsnivået på undervisningen ble utformet fra nivået på elevene som mestret faget best, så kunne det gjøres tilpasninger til de andre elevene i etterkant. Det viste en måte å differensiere undervisningen på. Organisatoriske differensieringer med nivådelte grupper ble uttrykt som utfordrende av en lærerne i undersøkelsen, noe som også annen forskning støtter. Dette er likevel en mulighet som av mange elever med stort læringspotensial trekkes frem som et positivt tiltak for bedre læringsutvikling.

5.3 Begrensninger ved undersøkelsen

I kapittel 3.4 ble begrensninger knyttet til denne studien redegjort for, men til tross for dette så er det viktig å trekke inn tema på nytt her for å anerkjenne og understreke at det er jeg som gjør fortolkningen av datamaterialet, og det innebærer at jeg som forsker, gjennom min forforståelse av fenomenet, påvirker tolkningen. Noe av det viktigste i forskning er å anerkjenne egen rolle som forsker og i den forbindelse fremhever dette sitatet noe viktig i søken etter ny innsikt; «forskere kan ikke heve seg over verden og hevde at han eller hun har et nøytralt blikk på virkeligheten» (Postholm og Jacobsen, 2018, s.49). Denne undersøkelsen sier noe om erfaringene om fenomenet fra fire lærere på mellomtrinnet, og at andre lærere kan ha andre oppfatninger og fortolkninger. Ideelt sett så kunne et større utvalg i undersøkelsen gitt flere perspektiver på fenomenet som undersøkes, men det er likevel et tema som går igjen på tvers av skoler. Det kan derfor være meningsfullt å sammenligne uttalelsene til de fire informantene i denne undersøkelsen i forhold til tidligere forskning og litteratur.

5.4 Forslag til framtidig forskning

Lenvik (2022, s.98-99) peker på at organisatorisk differensiering av undervisningen gjennom bruken av fleksible gruppeløsninger for elever med stort læringspotensial er noe som har positiv effekt på denne gruppen, noe som også støttes av annen forskning (NOU 2019:23, s.286-287; Olsen og Haug, 2020, s.82; Børte et al., 2016, s.21). Selv om min masteroppgave i

hovedsak viser at lærerne ikke har erfaringer med å tilpasse undervisningen til elever med stort læringspotensial på bakgrunn av resultatene fra den nasjonale prøven i engelsk, så kan den i lys av hva Lenvik (2022) peker på i forhold til fleksible grupper, vise et behov for mer forskning på bruken av slike grupper på barnetrinnet. Eksempelet fra Gaupen skole hvor elever med stort læringspotensial får delta i timer på et annet trinn (NOU 2019:23, s.344), kan være et interessant forskningsprosjekt som da ville kunne gå enda mer konkret inn på én spesifikk organisatorisk differensieringsmetode. Er dette noe som kan brukes ved andre barneskoler? Hva synes elevene selv? Finnes det flere slike skoleeksempler som kan undersøkes? I studien til Lenvik et al. (2021, s.232) uttrykte ungdommene at det ofte var i barneskolen de opplevde å ikke få store nok utfordringer, og da kan det være interessant å undersøke nærmere et konkret tiltak rettet mot elever med stort læringspotensial og kanskje undersøke fenomenet fra barnas perspektiv. Kanskje burde prosjektet inkluderes i den felles kunnskapsbasen som Jøsendalutvalget etterlyser om elever med stort læringspotensial (NOU 2016:14, s.8). Med et større fokus på konkrete tiltak lærere kan ta i bruk på barneskolen, så vil kanskje flere lærere uttrykke at de har kunnskapen de trenger for å tilpasse undervisningen for denne elevgruppen.

Et interessant fenomen å undersøke nærmere i sammenheng med forskningsprosjektet beskrevet over, er det som Befring (2020, s.198) og Porsanger og Olsen (2023) påpeker at elever i den norske skolen må gå i takt. I fenomenet med fleksible grupper så vil elevene i større grad oppleve at det er naturlig å gå i utakt, og noe som da vil bidra større inkludering av elever med stort læringspotensial (Porsanger og Olsen, 2023). Dette viste seg også i et eksempel fra funnene i min undersøkelse, hvor en lærer opplevde at de flinkeste elevene ikke mestret at de ble satt på egen gruppe. Her ble det da utfordringer innad i gruppen og det viser kanskje behovet for at elevene må øve på at tilpasset opplæring og inkludering ikke alltid innebærer lik undervisning. Den store elevvariasjonen i norsk skole blir sett på som en av de største utfordringene til lærere (Olsen og Haug, 2020, s.11) og det kan føre til at kravet om tilpasset opplæring ikke alltid lar seg overføre til pedagogisk praksis, og mangfoldet i elevgruppen kan bli et problem i stedet for en ressurs. På grunn av dette kan det være interessant å undersøke nærmere eksempler fra barneskoler hvor de bruker organisatorisk differensiering i et ledd i tilpasset opplæring og inkludering.

Et annet interessant forskningsprosjekt kan utgå fra viktigheten av styring av resultatoppfølgingen av de nasjonale prøvene av skoleledelsen. I denne mastergraden og i

annen forskning (Gunnulfsen, 2018; Lyngsnes og Vestheim, 2015) viser funn viktigheten av at skoleledelsen styrer hvordan etterarbeidet med prøvene skal foregå for at arbeidet skal kunne føre til ny pedagogisk praksis og følge formålet med de nasjonale prøvene med økt kunnskap i faget for alle elever. I et styringsperspektiv så kan det også være interessant å undersøke forholdet mellom Utdanningsdirektoratets ledelse av de nasjonale prøvene og hvordan ledelsen på skolene følger opp hvordan arbeidet med resultatene ettersom det er direktoratet som har det overordna ansvaret for prøvene (Udir, 2022a). I formålet til prøvene (Udir, 2022a) så skal resultatene brukes inn mot alle elevene, men funnene i denne undersøkelsen viser at resultatene ikke brukes til dette for elever på mestringsnivå 3. Dette er i samsvar med det nye utvalget som ble opprettet i 2022 for å evaluere de nasjonale prøvene på nytt (Udir, 2022d), og som dermed kan bidra til et fornyet perspektiv på de nasjonale prøvene. Når det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet (NKVS) gjennomfører en ny evaluering av prøvene, så vil muligens det lede til endringer på skolenivå. Ettersom skoleledelse trekkes frem av flere forskningsstudier som en av de viktigste faktorene for å lykkes med pedagogiske endringer, så vil forskning på hvordan styring av resultatoppfølgingen på de nasjonale prøvene være viktig. I tillegg, dersom prøvene skal forbli obligatoriske for alle elever på 5.trinn så vil det være viktig at prøvene oppleves nyttige for elever og lærere i etterkant.

6. Avslutning

Deltakernes beskrivelser av egne erfaringer og forståelse av hvordan de bruker resultatene fra den nasjonale prøven i engelsk på 5.trinn for elever på det høyeste mestringsnivået er presentert og drøftet i kapittel 4 og 5. Med bakgrunn i lærernes beskrivelser og drøftingen av funnene i lys av relevant teori, så har jeg kunnet mene noe om erfaringene disse lærere har med fenomenet som undersøkes. Gjennom de to forskningsspørsmålene har jeg drøftet problemstillingen og forsøkt å finne svar på; *Hvilke erfaringer har engelsklærere på mellomtrinnet i å bruke resultatene fra nasjonal prøve i engelsk, for å tilpasse den videre opplæringen til elever på det høyeste mestringsnivået?*

Lærerne i min studie erfarte at resultatene på den nasjonale prøven i engelsk ikke ble brukt til å tilpasse engelskundervisningen til elever på det høyeste mestringsnivået. I tillegg erfarte lærerne at resultatene ofte ble brukt for å tilpasse undervisningen bedre for de svakeste elevene. De erfarte at de hadde frihet i å bruke resultatene på prøven slik de selv ønsket inn i ordinær undervisning, men at de ble stående alene med oppfølgingen. Lærerne uttrykte at de ønsket et større samarbeid om prøvene, og at dette må styres av skoleledelsen. Dersom formålet med prøvene er å gjøre engelskundervisningen bedre for alle elever i etterkant av prøven, så uttrykte lærerne at det var lurt at de får tid til å oppdatere seg hvert år slik at bruken av prøven blir bedre. Lærerne uttrykte at den nasjonale prøven ga elevene gode strategier som de også hadde behov for i den ordinære engelskundervisningen, og prøven sa noe om forventet nivå i engelsk for en 5.klassing.

Lærerne beskrev ulike erfaringer med å tilpasse opplæringen for elever med stort læringspotensial, men alle erkjente at elevgruppen fikk for lite fokus blant lærerne og ledelsen på skolen. Videre nevnte flere viktigheten av pedagogisk differensiering for denne elevgruppen. Erfaringen til en av lærerne var å utarbeide nivået på undervisningen fra de sterkeste elevene i faget, og deretter tilpasse undervisningen for resten av elevgruppen. En annen av lærerne erfarte at hun allerede ga tilpasninger til elever med stort læringspotensial, og tredje uttrykte at når elevene var på mestringsnivå 3 på den nasjonale prøven så viste det at de fikk tilpasningen de trengte i faget. Noe lærerne trakk fram var viktigheten av å bevare motivasjonen og gleden ved å lære engelsk for elevene på det høyeste mestringsnivået. Når en elev er flink i et fag så er faget morsomt. I den forbindelse erfarte en av lærerne at det var viktig at de flinkeste ikke mistet motivasjonen i faget fordi da ville kunnskapen tape seg etter

hvert. En annen erfarte likevel at de flinkeste elevene klarer seg i livet, og det derfor er viktigere å ta vare på de svakeste elevene.

Som hovedfunnene viser så erfarte lærerne i denne studien at elever som presterte på mestringsnivå 3 på den nasjonale prøven i engelsk ikke ble prioritert i analysen og oppfølgingen av prøven. I innledningen til denne oppgaven presenteres tidligere forskning på tema og rapporten fra Jøsendalutvalget er noe jeg leste helt i starten av studiene. Budskapet til skole-Norge er noe som har blitt værende ved meg som både student i tilpasset opplæring og som lærer; «Grunnoplæringen gir ikke elever med stort læringspotensial en tilpasset opplæring som gjør det mulig for dem å realisere sitt læringspotensial» (NOU 2016:14, s.8). Dette gjorde meg interessert i hva som er gjort i de syv årene etter rapporten og som førte meg inn i ny forskning om tema. Forskningsstudiene til Lenvik (2022) og Gunnulfsen (2018) viser noe av den nyeste forskningen på elever med stort læringspotensial og hvordan skoler, ved lærere og skoleledelse, bruker resultatene fra de nasjonale prøvene. Det er interessant å lese at selv om Jøsendalutvalget var konkrete i sin vurdering av tilpasset opplæring til elever med stort læringspotensial, så kan det ut ifra nyere forskning på tema virke som om det ikke har skjedd så mange endringer for denne gruppen elever i den norske skolen i løpet av disse årene.

Betydningen av funnene i denne studien viser at den nasjonale prøven i engelsk ikke brukes som et redskap i læreprosessen for elever med stort læringspotensial, eller for å bidra til at den samme elevgruppen øker kompetansen sin i engelskfaget. Selv om lærerne uttrykker at det er viktig med motivasjon for denne gruppen elever, og dersom du er flink i engelsk så er det viktig å ta vare på gleden elevene har i faget, så fører ikke det til tilpasninger i faget. Skolen skal være for alle elever, og inkludering og tilpasset opplæring er viktige styringsprinsipper for skolen og lærerne. Elever med stort læringspotensial har de samme behovene som alle andre barn, og for å kunne utvikle sitt læringspotensial så trenger de støtte, oppfølging og tilpasninger i opplæringen sin.

En annen betydning av funnene er at den viser behovet for en aktiv skoleledelse i tilretteleggingen av lærersamarbeid og oppfølging av de nasjonale prøvene dersom resultatene skal føre til endring i pedagogisk praksis. En av lærerne i denne undersøkelsen ønsket at ledelsen skulle legge til rette for at de kunne få til fagsamarbeid i engelsk på 1-7.trinn, og på den måten kunne den nasjonale prøven bidra til å være et godt verktøy for hvordan de

helhetlig på skolen kunne arbeide med engelskundervisningen. Innenfor samme problematikk synliggjøres behovet for et godt og nyttig støttemateriell fra Utdanningsdirektoratet i arbeidet med oppfølgingen av prøvene. Tidligere var støttematerialet omfattende, men inneholdt også konkrete tips til hvordan lærerne kunne arbeide med de ulike oppgavene i etterkant av prøven. Nå er støttematerialet mer generelt og mindre rettet mot de ulike oppgavene elevene har gjennomført på den nasjonale prøven i engelsk. Hvordan lærerne er ment å bruke prøvene i etterkant for å øke læringen til alle elever oppleves derfor uklart. Forskning tyder på at økt fokus på samarbeid og refleksjon i fellesskap om resultatet etter den nasjonale prøven i engelsk vil kunne føre til en bedre bruk av informasjonen lærerne har fått og bidra til en bedre engelskundervisning for alle elever, også elevene med stort læringspotensial.

Ved valg av tema i denne masteroppgaven presenterte jeg at hensikten med studien var å finne ut mer om erfaringene til engelsklærere på mellomtrinnet og elevene med stort læringspotensial. I tillegg for å initiere og inspirere til bruken av resultatene på nasjonal prøve i engelsk 5.trinn for denne elevgruppen. Dette med bakgrunn i troen på den nasjonale prøven som et redskap i læreprosessen, grunnlag for tilpasset opplæring og bidrag til at eleven øker kompetansen sin i engelsk. Hvis lærere skal kunne bruke resultatene på den nasjonale prøven slik det står i formålet så blir det viktig å følge opp resultatene i etterkant. I tillegg, dersom den nasjonale prøven i engelsk kan lede til et større fokus på elevene som mestrer faget på nivå 3, så vil kanskje det kunne initiere og inspirere til bedre tilpasninger i engelskundervisningen for elever med et stort læringspotensial i 5.klasse.

Litteraturliste

Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Forskningsrapport nr. 62). Høgskolen i Volda.

https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf

Befring, E. *Grunnbok i spesialpedagogikk*. (2.utg.). Universitetsforlaget.

Bjørnsrud, H. (2006). Om skoleledere og læreres læring i Kunnskapsløftet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 50(6), 470-482.

Brevik, L.M. og Gunnulfsen, A.E. (2016). Differensiert undervisning for høytpresterende elever med stort læringspotensial. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 212-234.

DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.2554>

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). (2012). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal Akademisk.

Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4. utg.). Oxford University Press.

Børte, K., Lillejord, S. & Johansson, L. (2016). *Evnerike elever og elever med stort læringspotensial: En forskningsoppsummering*. Kunnskapscenter for Utdanning. 14.05.2023 12:50:00

<https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254019980213.pdf>

Cappelen, C. Og Dahlberg, S. (2018). The Law of Jante and generalized trust. *Acta Sociologica*, 61(4), 419-440. <https://www.jstor.org/stable/48595442>

Christie, N. (2003). Kategoriens makt. I J.I. Nergård & S. Nettet (Red.), *Det gjenstridige: Edmund Edvardsen 60 år* (s.79-86). Oplandske Bokforlag.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.

Den Nasjonale Forskningsetiske komité (NESH)

<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). *Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. Fagbokforlaget.

Gunnulfsen, A.E. (2018). *Micro Policy Making in Schools: Use of National Test Results in a Norwegian Context* [Doktorgradsavhandling]. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo.

Gunnulfsen, A. E. (2017). School leaders' and teachers' work with national test results: Lost in translation? *Journal of Educational Change*, 18(4), 495-519. DOI: <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1007/s10833-017-9307-y>

Gunnulfsen, A.E. og Møller, J. (2017). National Testing: Gains or strains? School Leaders' Responses to Policy Demands. *Leadership and Policy in Schools*, 16(3). DOI: <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/15700763.2016.1205200>

Gunnulfsen, A.E and Roe, A. (2018). Investigating teachers' and school principals' enactments of national testing policies: A Norwegian study. *Journal of Educational Administration*, 56(3), 332-349. DOI: <https://doi.org/10.1108/JEA-04-2017-0035>

Idsøe, E.C. (2014). Tilpasset opplæring for elever med stort akademisk potensial. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring: Forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.

Jenssen, E.S. og Lillejord, S. (2010). Hvorfor tilpasset opplæring er så vanskelig. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2010/hvorfor-tilpasset-opplaring-er-sa-vanskelig2/>

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utg.). Abstrakt Forlag.

Jordet, A.N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: en forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.

Kermit, P. (2019). Barn, barnefellesskap og felleskap: En vurdering av hvordan Axel Honneths teori om anerkjennelse har relevans i barnehage og skole. I R. I. Skoglund og I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet: I barnehage og skole* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Knutsen, B. Og Emstad, A.B. (2021). *Ledelse for en inkluderende skole – også for elever med stort læringspotensial*. Fagbokforlaget.

Kolberg, K.E. (2014). De evnerike elevene. I E.K. Høihilder & L.G. Lingås (Red.), *Pedagogikk 8.-13.Trinn: Profesjonsutdanning av lærere*. (s.207-221). Gyldendal Akademisk.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori: Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus Forlag.

Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori - Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Novus Forlag.

Larsen, H. (2023, 11. april). Utfordrende flink. *NRK*.

<https://www.nrk.no/tromsogfinnmark/xl/talentyrking-i-norsk-skole-skaper-debatt-1.15635785>

Lenvik, A. K. (2022). *Gifted Education in Norway: A mixed-method study with teachers and students in Norwegian comprehensive school* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen. https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/11250/3018395/drthesis_2022_lenvik.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Lenvik, A., Jones, L. Ø. og Hesjedal, E. (2022). Teachers' perspective on gifted students with extraordinary learning potential in Norway: A descriptive study with primary and secondary teachers. *Gifted and Talented International*, 37(2), 163-172, DOI: <https://doi.org/10.1080/15332276.2022.2138796>

Lenvik, A., Hesjedal, E., og Jones, L. Ø. (2021). «We Want to Be Educated!» A Thematic Analysis of Gifted Students' Views on Education in Norway. *Nordic Studies in Education*, 41(3), 219-238. DOI: <https://doi.org/10.23865/nse.v41.2621>

Lykkelige barn. (2023, 10.april). *Kommunale veiledere og handlingsplaner*.

<https://www.lykkeligebarn.no/veiledere>

Lyngsnes, K. Og Vestheim, O.P. (2015). «Derfor lykkes vi». En kvalitativ studie av skoler som over tid har hatt gode resultater på nasjonale prøver. I G. Langfeldt (Red.), *Skolens kvalitet skapes lokalt: Presentasjon av funn fra forskningsprosjektet «Lærende regioner»* (s.271-281). Fagbokforlaget.

Mausethagen, S., Prøitz, T.S. og Skedsmo, G. (2018). *Elevresultater: Mellom kontroll og utvikling*. Fagbokforlaget.

Monsen, Marte. (2014). *Store forventninger? Læreroppfatninger om eksterne leseprøver* [Doktorgradsavhandling]. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo.

Moses, J. W. & Knutsen, T. L. (2019). *Ways of knowing: Competing methodologies in social and political research* (3. utg.). London: Palgrave Macmillan.

Nordahl, T. (2016). *Bruk av kartleggingsresultater i skolen: Fra data om skolen til pedagogisk praksis*. Gyldendal Akademisk.

NOU 2016:14. (2016). *Mer å hente: Bedre læring for elever med stort læringspotensial*.

Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-14/id2511246/>

NOU 2019:23. (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/?ch=1>

Olsen, M.H. (2012). Det ytre og det indre panoptikon – når mennesker klassifiseres. I A.I. Rønbeck (Red.), *Inspirert av Foucault: diskusjoner om nyere pedagogisk empiri* (s. 239-253). Fagbokforlaget.

Olsen, M. H. og Haug, P. (2020). *Tilpasset opplæring*. Cappelen Damm Akademisk.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. (LOV1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Porsanger, C. & Olsen, M.H. (2023). Elever med stort læringspotensial: Legitimere forklaringer for å passe inn.

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2023/elever-med-stort-laringspotensial-legitimere-forklaringer-for-a-passe-inn/>

Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.). Universitetsforlaget.

Postholm, M.B. og Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.

Sampson, K. (2008). Eksistensialistisk/fenomenologisk tilnærming. I E. Mortensen, C. Egeland, R. Gressgård, C. Holst, K. Jegerstedt, S. Rosland & K. Sampson (Red.), *Kjønnteori* (s. 36-41). Gyldendal Akademisk.

Sandemose, A. (1966). *Verker i utvalg: 2: En flyktning krysser sitt spor: Espen Arnakkes kommentarer til Janteloven*. Aschehoug

Seland, I., Vibe, N. og Hovdhagen, E. (2013). *Evaluering av nasjonale prøver som system* (NIFU Rapport 4/2013). Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/280397>

Skogen, K. og Idsøe, E.C. (2016). *Våre evnerike barn: En utfordring for skolen*. Cappelen Damm.

Smedsrud, J. (2018). Forserig og akselerasjon for evnerike elever: Det dårligste av de beste alternativene. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/forsering-og-akselerasjon-for-evnerike-elever-det-darligste-av-de-beste-alternativene/>

Stainton H. (2020, 6. April). *Ontology and Epistemology: A Simple Explanation*, <https://tourismteacher.com/ontology-and-epistemology-simple/>

Stavanger kommune. (2023, 10.april). *Elever med stort læringspotensial*. <https://www.stavanger.kommune.no/barnehage-og-skole/skole/Kvalitet-skolen/elever-med-hoyt-laringspotensial/>

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Overordnet del – Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Udir. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Fagets relevans og sentrale verdier*. <https://www.udir.no/lk20/eng01-04/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2022a). *Rammeverk for nasjonale prøver*. Udir. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-nasjonale-prover2/>

Utdanningsdirektoratet. (2022b). *Nasjonale prøver 5.trinn: Analyse av nasjonale prøver for 5.trinn 2022*. Udir. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/analyse-av-nasjonale-prover-5.-trinn/>

Utdanningsdirektoratet. (2022c). *Støtte til å jobbe med engelsk*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-grunnleggende-ferdigheter/stotte-engelsk/#a185489>

Utdanningsdirektoratet. (2022d). *Årsrapport 2022*. Udir. <https://www.udir.no/om-udir/arsrapporter/arsrapport-2022/del-iii-aktiviteter-resultater/>

Utdanningsdirektoratet. (2023). *Veileder – tilrettelegging for barn og elever med stort læringspotensial*. Udir. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/veileder--tilrettelegging-for-barn-og-elever-med-stort-laringspotensial/>

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/elever-med-stort-laringspotensial/>

Vygotskij, L.S. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal akademisk.

Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

kan den nasjonale prøven i engelsk på 5.trinn brukes for å tilpasse undervisningen for de flinkeste elevene?

Jeg er masterstudent ved Høgskolen i Innlandet, og skriver en mastergrad i tilpasset opplæring. I forbindelse med forskningsprosjektet «Nasjonale prøver i engelsk og tilpasset opplæring for elever på mestringsnivå 3» vil jeg intervjuere lærere som underviser i engelsk på mellomtrinnet.

Formålet med forskningen er å undersøke hvilke erfaringer lærere på mellomtrinnet har med å bruke den nasjonale prøven i engelsk på 5.trinn for å tilpasse engelskundervisningen for elever som er på mestringsnivå 3 og høyt på mestringsnivå 2.

Forskningsspørsmålet for denne oppgaven er: *Hvilke erfaringer har engelsklærere på mellomtrinnet i å bruke resultatene fra nasjonal prøve i engelsk, for å tilpasse den videre opplæringen til elever på det høyeste mestringsnivået?*

For at du skal være informert om hva du er bedt om å delta på, har jeg satt opp viktig informasjon punktvis:

- Datainnsamling foregår gjennom intervju av dem som velger å delta i prosjektet.
- Datainnsamling foregår hovedsakelig i løpet av høsten 2022.
- Skolen du jobber ved, og du vil være anonyme i den ferdige undersøkelsen.
- Det vil bli benyttet lydbåndopptak under intervjuer. Opptakene vil bli oppbevart innelåst og vil bare være tilgjengelig for meg. Opptakene vil bli slettet når undersøkelsen er avsluttet.
- Prosjektet avsluttes i mai 2023.
- Deltakelse er frivillig. Hvis du velger å være med, kan du når som helst trekke deg uten å oppgi grunn.
- Jeg er underlagt taushetsplikt, og alle data behandles konfidensielt.

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

- Høgskolen i Innlandet, avd. Hamar ved Ana Lucia da Silva / analucia.dasilva@inn.no
- Masterstudent Cecilie Grødem Johnson / cecilg2703@gmail.com
- Vårt personvernombud: Andrew Davidson / andrew.davidson@inn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Ana Lucia da Silva
Prosjektansvarlig
(Veileder)

Cecilie Grødem Johnson
Masterstudent

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *kan den nasjonale prøven i engelsk på 5.trinn brukes for å tilpasse undervisningen for de flinkeste elevene?* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet våren 2023.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Overordnet tema for forskningsprosjektet er den nasjonale prøven i engelsk på 5.trinn og tilpasset opplæring for elever på det høyeste mestringsnivået.

Vi kommer til å komme innom fire ulike deltemaer i løpet av intervjuet: Dine erfaringer med den nasjonale prøven i engelsk, hva slags kunnskap du mener prøvene gir om elevene, lærersamarbeid om prøvene og oppfølging i etterkant av prøvene. Til slutt vil vi snakke om elevene på det høyeste mestringsnivået på den nasjonale prøven og tilpasset opplæring.

De aktuelle deltemaene er:

(1) Hvilke erfaringer har lærerne med elever på de høyeste mestringsnivåene og tilpasset opplæring? (2) Hvilke erfaringer har lærerne med nasjonale prøver? (3) Hvordan er lærersamarbeidet og oppfølging av prøvene? (4) Hva slags kunnskap mener de prøvene gir om elevene?

- Erfaring med nasjonale prøver
- Hva slags kunnskap mener du prøvene gir om elevene?
- Lærersamarbeid om prøvene og oppfølging om prøvene
- Elever på de høyeste mestringsnivåene og tilpasset opplæring

Innledende spørsmål

- Hvilke fag underviser du i?
- Hvor lang erfaring har du som lærer?
- Hvor lenge har du vært lærer på mellomtrinnet?
- Hvor lenge har du vært lærer på skolen du underviser nå?
- Hvilken utdanning har du?

Din erfaring med nasjonal prøve i engelsk på 5.trinn

- Hva er din erfaring (hva synes du om) med den nasjonale prøven i engelsk på 5.trinn? (tilleggsspørsmål; Synes du den er relevant? Har du noen gode/dårlige erfaringer? Er det et godt verktøy for læreren?)
- Hvordan jobber dere med forberedelser til nasjonale prøver på skolen din?
- Har du ulike erfaringer fra andre arbeidsplasser?
- Hvordan bruker du resultatene fra den nasjonale prøven i engelsk?

- Har du noe mer du ønsker å legge til eller utdype om?

Hva slags kunnskap mener du prøvene gir om elevene

- Hva slags informasjon mener du resultatet fra den nasjonale prøven i engelsk gir om elevens nivå i engelsk?
- Hva gjør dere med elever som havner på mestringsnivå 3 og høyt på mestringsnivå 2?
- Den informasjonen du får ... Hvordan utnytter du den?
(Hvilken nytte har den nasjonale prøven for deg som lærer til å hjelpe elevene videre i sin faglige utvikling?)
- Får dere noen overraskelser? Hvilke? Hva gjøre dere med dem?
- Påvirker den nasjonale prøven i engelsk måten du underviser på? Hvorfor? Hvorfor ikke?
- Har du noe mer du ønsker å legge til eller utdype om?

Lærersamarbeid om prøvene og oppfølging av prøvene

- Hvordan følger dere opp resultatet fra nasjonal prøve i engelsk?
- Hvordan følger dere opp elever med gode resultater?
- Har skolen et fokus på elever med gode resultater?
- Når avsettes det tid til oppfølging av elever med gode resultater?
- En del lærere føler at de «står litt alene når det gjelder å avgjøre hvordan en eventuelt skal følge opp og analysere prøveresultater» (Monsen, 2014, s.322). Hva tenker du om det utsagnet? Hvordan er det hos dere?
- Hvis du kunne bestemme: Hvordan kunne du tenkt deg at en oppfølging/analyse skulle vært organisert?
- Har du noe mer du ønsker å legge til eller utdype om?

Elever på de høyeste mestringsnivåene og tilpasset opplæring

- Hva tenker du om elevene som skårer på mestringsnivå 3 eller høyt på nivå 2 på NP engelsk?
- Hva er dine tanker rundt tilpasset opplæring i engelsk for disse elevene?
(tilleggsspørsmål: Hvordan tilpasser du opplæringen?)
- Har du den informasjonen du trenger når det gjelder disse elevene?

- Hvordan kan den nasjonale prøven i engelsk på 5.trinn brukes for å tilpasse undervisningen til de flinkeste elevene?
- Elever på de høyeste mestringsnivåene, er det noe som drøftes i Pedagogisk Utviklingstid (fellestid) med kollegaer?
(tilleggsspørsmål: På lik linje med elever med utfordringer i faget?)
- Har du noe mer du ønsker å legge til eller utdype om?

Avslutning

Da er vi kommet til slutten av intervjuet ...

- Har du noe mer du ønsker å legge til eller utdype om?

Tusen takk for intervjuet og at du tok deg tid til dette.

Vedlegg 3: Godkjenning av prosjekt fra Sikt



[Meldeskjema](#) / [Kan den nasjonale prøven i engelsk på 5.trinn brukes for å tilpasse und...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

916317

Vurderingstype

Standard

Dato

01.04.2022

Prosjekttittel

Kan den nasjonale prøven i engelsk på 5.trinn brukes for å tilpasse undervisningen for de flinkeste elevene?

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig

Ana Lucia da Silva

Student

Cecilie Grødem Johnson

Prosjektperiode

01.05.2022 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Vedlegg 4: Nasjonale prøver: veiledning til lærere – engelsk 5.trinn,
2021

2021

NASJONALE PRØVER

Veiledning til lærere – engelsk 5. trinn

De nasjonale prøvene måler elevenes ferdigheter basert på kompetansemål etter 4. og 7. årstrinn. Utviklingen av årets nasjonale prøver startet i 2019, og prøven i engelsk for 5. trinn er derfor basert på kompetansemål etter 4. årstrinn i tidligere læreplanverk (LK06). Innholdet i prøvene er likevel gyldig etter nytt læreplanverk (LK20), og denne veiledningen viser hvordan du kan følge opp resultatene i tråd med innholdet i ny læreplan.

OPPFØLGING OG VIDERE ARBEID MED PRØVEN PÅ 5. TRINN

Formålet med nasjonale prøver er å vurdere og utvikle elevenes ferdigheter i lesing, regning og deler av faget engelsk. Med utgangspunkt i dette kan du planlegge og følge opp arbeidet med prøvene.

Det er viktig at du bruker både prøvene, lærerveiledningene og resultatvisningen med prøveresultatene aktivt når du gir elevene tilbakemelding og råd for videre oppfølging av prøveresultatet. Måten du veileder elevene på, har stor betydning for elevenes læring.

Resultatvisningen finner du i PAS. Der finner du også en veiledningsvideo som viser hvordan den kan brukes.

INNHOLD

Oppfølging og videre arbeid med prøven på 5. trinn	2
Hva måler nasjonal prøve i engelsk?	3
Hvordan følge opp resultatene?	4
Mestringsnivåer	4
Hvordan følge opp resultatene i lærerkollegiet?	6
To praktiske eksempler på hvordan skolen kan følge opp resultatene	6
Hvordan følge opp resultatene til elevgruppen?	8
Hvordan veilede og støtte elevene ved hjelp av veiledet lesing?	9
Hvordan følge opp resultatene til den enkelte eleven?	11
Mer informasjon om årets oppgaver	14
Et dypdykk i årets oppgaver	16 Finne
informasjon/forstå detaljer	16
Forstå hovedinnhold	20
Tolke og forstå	23
Bruke grammatiske strukturer	26

HVA MÅLER NASJONAL PRØVE I ENGELSK?

Nasjonal prøve i engelsk måler elevenes leseforståelse på engelsk, og tar utgangspunkt i kompetansemål i engelsk etter 4. trinn.

Dette impliserer at elevene kan:

bruke enkle lesestrategier

forstå og bruke engelske ord, uttrykk og setningsmønstre knyttet til egne behov og følelser, dagligliv, fritid og interesser

forstå hovedinnholdet i enkle tekster om kjente emner

bruke noen vanlige småord og enkle stave- og setningsmønstre

SENTRALT INNHOLD I PRØVEN FOR 5. TRINN

Prøven måler leseforståelse med hensyn til to sentrale aspekter: **forståelsesnivå** og **formål med oppgaven**.

Med forståelsesnivå menes det hva elevene **trenger å forstå** for å finne frem til det riktige svaret. For eksempel kan det være nok å kun forstå ett ord, eller det kan være nødvendig å forstå og koble flere setninger i teksten.

Formålet med oppgaven er det som elevene **må utføre** for å svare på oppgaven, f.eks å finne informasjon, eller vise at hun/han kan bruke grammatiske strukturer.

Forståelsesnivå:

Forståelsesnivåene bygger på hverandre:

vokabular – forstå ord eller uttrykk, eventuelt med støtte fra konteksten • *setning(er)* – forstå én setning eller flere setninger som følger etter hverandre

tekstkobling – koble setninger fra ulike deler av en tekst.

Formål med oppgaven:

finne informasjon/forstå detaljer – elevene må finne informasjon eller forstå detaljer som er gitt i en tekst eller et bilde

forstå hovedinnhold – elevene må identifisere hovedinnholdet i en tekst eller deler av en tekst

tolke og forstå – elevene må tolke eller ha en mer overordnet forståelse av teksten; informasjonen finnes ikke direkte i teksten.

bruke grammatiske strukturer

Hver oppgave er konstruert for å måle et spesifikt forståelsesnivå, brukt til ett spesielt formål. De ulike nivåene må likevel ikke ses på isolert, fordi de bygger på hverandre. En oppgave som måler om eleven kan forstå setninger vil f.eks. også kreve at eleven mestrer vokabularet i oppgaven. Det er likevel viktig å tolke elevenes oppgavesvar med forsiktighet, siden det er vanskelig å vite helt sikkert hvordan eleven har tenkt i løsningsprosessen. Samtaler med elevene rundt dette kan gi mye nyttig informasjon til læreren.

HVORDAN FØLGE OPP RESULTATENE?

Skolens resultater er tilgjengelige i resultatvisningen i PAS. Resultatvisningen viser resultatene for skolen din, elevgruppene som har gjennomført prøven, og hver enkelt elev. Du kan sammenligne resultatene med nasjonalt nivå, og se andel elever i prosent på hvert mestringsnivå. Resultatene for eleven viser hvor på mestringsnivået resultatet er, hvilke oppgaver som hører til hvert mestringsnivå og hvilke oppgaver eleven mestrer.

Opgavene det vises til i denne veiledningen er plassert på et mestringsnivå beregnet ut fra siste utprøving. Det samme gjelder tallene som viser nasjonal løsningsprosent. Det kan derfor forekomme små justeringer i mestringsnivåene og prosentandel av elevene som har klart oppgavene som skolene finner i resultatrapportene i PAS – prøver etter årets gjennomføring.

Mestringsnivåer

På 5. trinn er det tre mestringsnivåer, der nivå 1 er det laveste og nivå 3 det høyeste nivået. Til hvert nivå følger det en kort tekst som beskriver ferdighetene til den *typiske* eleven på dette nivået.

I beskrivelsen for et nivå gjentas ikke ferdigheter som allerede er beskrevet på et lavere nivå. Nivåene er bygd opp med en progresjon slik at en elev som får mestringsnivå 3, kan antas å ha ferdigheter som er beskrevet på nivå 1 til og med nivå 3. Krav til ferdigheter, som evne til refleksjon, analyse og vurdering av egne svar, øker med stigende mestringsnivå.

MESTRINGSNIVÅ 1

Elevene

- kan forstå noen konkrete, vanlige ord og uttrykk, for eksempel uttrykk for tid.
- kan finne kjente og konkrete ord i en tekst.
- kan følge korte, klare og enkle instruksjoner.
- kan koble en del vanlige og konkrete ord med bilder.
- kan koble kjente og konkrete ord innenfor samme tema, for eksempel *fish* og *aquarium*.
- kan kjenne igjen noen innlærte grammatiske uttrykk i en kontekst.

MESTRINGSNIVÅ 2

Elevene

- kan forstå noen vanlige ord og uttrykk.
- kan forstå noen enkle setninger.
- kan koble enkle setninger med bilder.
- kan koble vanlige ord i en tekst når de er innenfor samme tema.
- kan koble enkeltord i en tekst med for eksempel en enkel beskrivelse (*hat* med *something for my head*).
- kan finne spesifikke detaljer i en lengre tekst.
- kan forstå hovedinnholdet i en enkel tekst.
- kan finne enkle opplysninger selv når det finnes noe konkurrerende informasjon i teksten.
- kan gå fram og tilbake i en enkel tekst for å finne informasjon.
- kan kjenne igjen noen enkle funksjonsord (for eksempel *but*, *her*, *with*) og grammatiske strukturer i en kontekst.

MESTRINGSNIVÅ 3

Elevene

- kan forstå en del mindre vanlige ord og uttrykk.
- kan få mening ut av en del komplekse setninger.
- kan få mening ut av korte og lengre enkle tekster.
- kan forstå hovedinnholdet i en tekst.
- kan finne opplysninger selv når det er konkurrerende informasjon i teksten.
- kan nærlese en tekst.
- kan koble enkel informasjon fra ulike deler av en tekst.
- kan bruke konteksten for å forstå vanskelige punkt i teksten.
- kan tolke/ha en overordnet forståelse av en tekst slik at de finner svaret selv om det ikke finnes direkte i teksten.
- kan kjenne igjen grunnleggende grammatiske strukturer og funksjonsord i en kontekst.

Det er viktig å være klar over at elevene innenfor hvert nivå har fått til ulike oppgaver på prøven, og at enkelte elever kan ha fått et resultat som ligger nær en grenseverdi mellom to nivåer. Beskrivelsene må derfor tolkes som en generell beskrivelse av ferdighetene til alle elever på dette mestringsnivået. Mestringsnivå 1 omfatter også elever som har fått ingen eller svært få riktige svar på prøven. Det betyr at noen elever kan få en beskrivelse som er mer positiv enn det prøveresultatet til eleven viser. Beskrivelsen av mestringsnivå 1 kan likevel være til hjelp for hvordan eleven kan utvikle ferdighetene sine.

Det kan hende at en elev vanligvis får til oppgaver som hun eller han ikke fikk til på den nasjonale prøven, eller at beskrivelsen av elevens mestringsnivå ikke stemmer med det du vet om elevens ferdigheter. Derfor er det naturlig at du også støtter deg til annen informasjon når resultatene fra den nasjonale prøven skal brukes til å følge opp elevene.

Etter gjennomføringen er det viktig at resultater og råd om veien videre kommuniseres med foreldre, slik at de kan følge med på og støtte opp om eget barns utvikling.

Her får du noen forslag til hvordan resultatene kan følges opp. Det er naturlig at dette arbeidet starter med en analyse i lærerkollegiet før resultatene blir brukt til å følge opp klassen og enkeltelever.

Hvordan følge opp resultatene i lærerkollegiet?

Når skolen analyserer prøveresultatene, er det viktig å ta hensyn til lokale forhold, blant annet lokalt læreplanarbeid, satsingsområder eller kjennetegn ved det enkelte årskullet eller den enkelte elevgruppen. Spesielt ved små skoler og kommuner kan noen få elever som presterer veldig svakt eller veldig sterkt, gi store utslag på resultatene. Resultatene må også vurderes ut fra det generelle inntrykket av elevenes ferdigheter, motivasjon og arbeidsinnsats.

SPØRSMÅL TIL REFLEKSJON OG DISKUSJON

Ser vi mønstre eller tendenser i resultatene for vår skole eller i våre klasser?
Har vi annen informasjon som bekrefter eller avkrefter resultatene fra nasjonal prøve?
Indikerer resultatene fra nasjonal prøve at det er behov for ytterligere kartlegging?
Hvilke konsekvenser får resultatene for skolens videre praksis?
Hva kan vi gjøre for å forbedre de resultatene vi ikke er fornøyde med?

TO PRAKTISKE EKSEMPLER PÅ HVORDAN SKOLEN KAN FØLGE OPP RESULTATENE

1) Lærersamarbeid for å løfte og støtte elever på mestringsnivå 1

Engelsklærerene ved Brusli skole er samlet på personalrommet. De har fått resultatene fra nasjonal prøve i engelsk, og ser at skolen deres har skåret under landsgjennomsnittet. Rektor har bedt dem analysere resultatene og finne forslag til noen tiltak som kan gjennomføres, for at elevene skal prestere bedre i engelsk. Alle som underviser i engelsk på skolen, er med på møtet, fra 1. til 7. trinn.

De ser først på fordelingen av resultatene til skolen. Det de oppdager, er at de har flere på mestringsnivå 1 enn landsgjennomsnittet, færre på mestringsnivå 2, men på mestringsnivå 3 ligger de på snittet. De bestemmer seg derfor for å utarbeide målrettede tiltak som kan hjelpe elever fra mestringsnivå 1 til 2.

Så studerer de oppgavene på nasjonal prøve i engelsk, og analyserer hva slags oppgaver elevene på mestringsnivå 1 har klart, og hva slags oppgaver som ble for vanskelige. De ser at oppgaver som handler om grammatikkforståelse og vokabular har vært de mest utfordrende for elevene som har prestert dårligst på prøven. De har heller ikke klart å finne informasjon i lengre tekster.

Når de begynner å diskutere engelskundervisningen på skolen i dag, kommer det fram at lærerne på mellomtrinnet snakker mye engelsk i klasserommet, mens lærerne på det laveste trinnet synes det er vanskelig å bruke mye engelsk med elevene fordi de forstår så lite. Etter en lengre diskusjon blir de enige om at engelsk skal være det primære klasseromsspråket i engelsktimene helt fra første klasse, nettopp for å bygge opp grammatikkforståelse og vokabular. Rune Aas, som er engelsklærer på syvende trinn, sier at det er fullt mulig å snakke engelsk selv om elevene ikke kan det, så lenge en bruker korte setninger og supplerer med kroppsspråk. Mona Lauen, som har hatt første trinn i mange år, er skeptisk til dette, men er villig til å prøve det ut.

De blir også enige om å prøve ut en del andre tiltak:
veiledet lesing i engelskfaget (se eget kapittel om dette på s.9)
lese mer engelsk høyt for elevene i lunsjen (noen av lærerne velger her å bruke Internett)
lage en plan på skolen for grammatikkinnlæring (hva skal læres på hvert trinn)
henge de mest høyfrekvente engelske ordene opp i klasserommet og bruke dem til skriftlige og muntlige øvelser (lage spørsmål med dem, bruke dem i historier, finne dem i tekster).

Etter møtet er lærerne litt mer optimistiske med tanke på å kunne løfte elevene til et høyere nivå i engelsk. De tror at den systematiske planleggingen de har begynt på kan gi gode resultater, og bestemmer seg for å spørre rektor om de kan få tid til å treffes 2-3 ganger i halvåret for å diskutere hvordan arbeidet med engelskfaget går framover. De merker at det er positivt og inspirerende å dele erfaringer med hverandre, og tror at mer samarbeid kan hjelpe dem å øke kunnskapen og motivasjonen til elevene.

2) Lærersamarbeid for å løfte og støtte elever på mestringsnivå 2

Banken skole er en fådelt skole med cirka femti elever. Over tid har de sett at resultatene på nasjonal prøve i engelsk har vært nokså gode, med få elever på det laveste mestringsnivået. Problemet er at de fleste elevene på skolen havner på mestringsnivå 2, og det virker vanskelig å komme opp på neste nivå.

Rektor, som også underviser alle elevene i engelsk, har brukt mye tid på grammatikkoppgaver i engelsktimene, og elevene har hatt gloseprøver hver fredag fra de lærte seg å lese. Han er ikke så glad i å snakke engelsk selv, men leser mye engelske bøker, og kan grammatikken på rams. Når han studerer den nasjonale prøven, ser han at mye fokus ligger på tekst og tekstforståelse, og innser at han kanskje må endre litt på undervisningen dersom han skal klare å løfte de beste elevene opp på et nytt nivå i engelskfaget.

Han bestemmer seg for at elevene skal få lese flere tekster i engelskfaget, og kjøper inn en del engelske bøker innenfor elevenes interesseområder, både skjønnlitterære bøker og engelske faktabøker for barn. Her velger han vanlige barnebøker på engelsk for de minste elevene, og letteste bøker i tillegg til vanlige bøker for de litt eldre elevene. Slik sikrer han at alle får mulighet til å lese tekster som er tilpasset både alderen og nivået deres. I tillegg skaffer han flere ordbøker som de kan bruke til å slå opp i dersom de finner ord de ikke forstår.

Han endrer også litt på arbeidsmetoden i klasserommet. I stedet for at alle sitter i ro på plassen sin og jobber med sine egne oppgaver, oppmuntrer han til gruppesamtaler om tekstene på engelsk. Han finner også ut at det å jobbe aldersblandet kan være en bra metode for å utvikle tekstforståelsen til elevene. De eldste elevene får lage bildebøker på engelsk til de yngste elevene, og lese dem opp for dem. De store får også lage spørsmål til eventyr og andre tekster som passer for de yngre elevene.

Han ser at dette motiverer elevene, og merker at de utvikler seg skriftlig i engelskfaget. De har færre rettskrivings- og grammatikkfeil, selv om han har brukt mindre tid på terping på dette enn noen gang tidligere. Han merker også at han selv prater mer med elevene i engelsktimene, og bruker engelsk stadig mer muntlig.

Hvordan følge opp resultatene til elevgruppen?

For å forstå hva som skjuler seg bak elevgruppens resultater, kan det være hensiktsmessig å bruke informasjonen du får fra resultatvisningen og i oversikten over oppgavene. Informasjonen om oppgavene kan bidra til å forstå elevenes resultater mer inngående enn mestringsnivåbeskrivelsene. Hvilke delferdigheter og oppgaveformat er det din elevgruppe mestrer godt eller trenger å arbeide mer med? Hva trenger elever på de ulike mestringsnivåene å øve mer på?

Delferdigheter

Resultatet i gruppen som står i resultatvisningen kan gi en indikasjon på det elevene mestrer innenfor følgende **delferdigheter** i engelsk:

Forståelsesnivå:		Formål med oppgaven:
vokabular		finne informasjon/forstå detaljer
setning(er)		forstå hovedinnhold
tekstkobling		tolke og forstå
		bruke grammatiske strukturer

Oppgaveformat

Følgende oppgaveformat blir brukt i engelskprøven:

Click picture

Click item

Click and drag

Click text

Gap filling

Multiple choice (short and long)

Who could say

Write the word

SPØRSMÅL TIL/OM ELEVGRUPPEN

Er det vanskelige ord og uttrykk dere ikke forstår?

Hva tror dere denne oppgaven prøver å finne ut om dere kan?

Hva får dere vite i oppgaven, og hva må dere finne ut selv for å løse den?

• Hvilke løsningsstrategier kan dere bruke?

- Er det forskjell på hvordan dere tenker når dere skriver svaret selv (åpen oppgave), og når dere velger svar (flervalgsoppgave)?
- Hva slags emner, teksttyper, oppgaver og oppgaveformat mestrer klassen?
- Hva slags emner, teksttyper, oppgaver og oppgaveformat bør klassen arbeide mer med?

HVORDAN VEILEDE OG STØTTE ELEVENE VED HJELP AV VEILEDET LESING?

For å løfte elever fra et mestringsnivå til et annet, er det viktig med god, tilpasset undervisning i engelskfaget. En måte å oppnå dette på, er å bruke prinsippene fra veiledet lesing (*guided reading*). Veiledet lesing gir grupper av elever mulighet til å arbeide på sitt nivå og få hjelp til å identifisere hvordan de skal komme videre i egne læringsprosesser. I det følgende blir det beskrevet hvordan denne metoden kan gjennomføres i praksis (se også Ressurser for lærere).

Klassen/gruppen kan for eksempel deles inn i mindre grupper på tre-seks elever etter mestringsnivå og hva slags delferdigheter de trenger å øve på. Her kan du ta utgangspunkt i resultatet på nasjonal prøve, men du bør også ta hensyn til det du vet om elevene fra før.

Gruppene rullerer i klasserommet, det kan passe med cirka 10-15 minutter på hver stasjon. Læreren sitter sammen med en gruppe og gjennomfører veiledningssamtale, mens de andre gruppene får selvinstruerende oppgaver som skal gjennomføres rolig i gruppen. Det kan blant annet være bildeoppgaver der de skal skrive setninger som passer til bildet, dataoppgaver (se Ressurser for lærere), spill, friskrivning eller samtaleoppgaver. Du kan også selvsagt ta fram en gruppe om gangen til samtale, mens resten av klassen sitter samlet og arbeider med sine oppgaver. Dersom en har timer med to voksne i klasserommet, er det lurt å legge øktene med veiledet lesing til disse timene.

Du velger ut tekster som passer til veiledning for den enkelte gruppen. For mestringsnivå 1 er det bra å velge korte tekster (cirka 50 ord) med velkjente tema som dagligliv, dyr eller spesifikke interesseområder. For elever på mestringsnivå 2 og 3 kan du i tillegg trekke inn lengre tekster (fra 100-300 ord), og bruke tema som reiser, litteratur og natur. Visuell støtte er spesielt viktig for elever på lavt mestringsnivå. Du kan bruke tekster fra nasjonal prøve, tekster fra lærebøker og Internett, barnebøker på engelsk (vanlige eller lettlest), eller finne andre tekster du har tilgjengelig. Tekstsjangrer bør varieres, og du kan bruke faktatekster, fortellinger, rim, regler, epost, m.m.

Læreren kan fritt velge fokus for økten. Du bør alltid starte med å hjelpe elevene til å få et overblikk over teksten. Nasjonal prøve i engelsk måler leseforståelse, vokabular og grammatikk. Særlig for elever på mestringsnivå 1 er det lurt å velge ett hovedfokus for økten. Her kan det være lurt å begynne med vokabular- eller grammatikkfokus, for senere å bygge opp leseforståelsen i neste økt. For elever på mestringsnivå 2 og 3, kan en ha flere fokus i samme økt. Bruk gjerne samme tekst over flere økter med ulikt læringsfokus hver gang, spesielt med grupper på mestringsnivå 1.

Veiledningssamtalen bør i all hovedsak være på engelsk, men for elever på laveste mestringsnivå, kan det være nødvendig å bruke noen norske ord slik at de forstår hva som er forventet av dem.

Forslag til tema for veiledningssamtaler for elever på mestringsnivå 1:

Læringsfokus	Eksempler på tema for samtalen
Overblikk	Hva/hvem handler teksten om? Forstå eventuell overskrift. Bruke bilder som støtte.
Vokabular	Finne utvalgte øvingsord i teksten, fokus på høyfrekvente ord eller faste uttrykk (f.eks. <i>football match</i>), bruke bilder til støtte for forståelse, si ordene høyt, oversette ordene til norsk.
Grammatikk/ setningsforståelse	Entall/flertall av substantiv, omskriving med <i>to do</i> (spørsmål/nekting), personlige pronomen + <i>me</i> , presens og preteritum av verb (hovedsakelig regelrette verb + <i>to be, to do, to have</i>).
Tekstsamtale	Hva begynner teksten med? Hvordan slutter den? Hva kan vi lære av den? Enkle spørsmål der en kan finne svaret i teksten.

Forslag til tema for veiledningssamtaler for elever på mestringsnivå 2/3:

Læringsfokus	Eksempler på tema for samtalen
Overblikk	Hva/hvem handler teksten om? Snakke om overskriften, kunne den vært endret? Snakke om kontekst mellom eventuelle bilder og teksten.
Vokabular	Finne utvalgte øvingsord/faste uttrykk i teksten, fokus på meningsbærende ord, si det høyt, la elevene selv finne ord som er vanskelige og forsøke å finne ut hva de betyr ut fra konteksten (evt. slå dem opp), forsøke å forklare mening uten å oversette teksten.
Grammatikk/ setningsforståelse	Verbtider (også uregelrette verb), omskriving med <i>to do</i> , personlige pronomen (objektsform), eiendomspronomen, adjektivbøyning, enkel setningsoppbygging.
Tekstsamtale	Fokusere på hovedinnhold. Få elevene til å formulere hva som er det viktigste i teksten. Hva kan vi lære av teksten? Både spørsmål der en må lete for å finne svaret i teksten og spørsmål der en må tolke eller ha en mer overordnet forståelse av teksten.

Etter hver økt med veiledet lesing, kan elevene få teksten med hjem i lekse, da gjerne med spesifikke oppgaver de skal gjøre. Dette kan for eksempel være å finne ord/formuleringer i teksten og øve på disse, spesifikke grammatikkoppgaver, svare skriftlig på spørsmål dere har snakket om på skolen, eller selv formulere spørsmål til teksten.

Neste gang du har en økt med veiledet lesing, starter du gruppesamtalen med å gå gjennom hjemmeleksen, før dere går inn på en ny tekstsamtale med nytt lesefokus. Det er lurt å ha en økt med veiledet lesing en gang i uken, eller i alle fall minst hver fjortende dag, slik at det blir god kontinuitet i elevoppfølgingen.

Når en elev opplever at ferdighetene i faget øker, bør eleven fortsatt få nye utfordringer i veiledningssamtalen. Gruppene bør endres kontinuerlig, slik at elever med felles læringsbehov til enhver tid sitter sammen.

Hvordan følge opp resultatene til den enkelte eleven?

Informasjonen du får fra resultatvisningen i PAS og mestringsnivåbeskrivelsene kan brukes som utgangspunkt i samtale med eleven og i oppfølgingsarbeidet. I samarbeid med eleven kan du sette opp læringsmål for videre arbeid med ferdighetene i engelsk og snakke om hvordan eleven kan nå målene. Det er viktig å fokusere på noen få, realistiske mål om gangen, slik at en går videre til det som er neste trinn i elevens utvikling. Under er det presentert forslag til hva elever på hvert mestringsnivå kan ha utbytte av å arbeide med.

Mestringsnivå 1

Elever som skårer på mestringsnivå 1, kan ha utbytte av at du legger til rette for at ord og fraser eleven kjenner til, blir synlige, for eksempel på tavlen, skilt, plakater eller i eleven sin egen bok. På denne måten kan eleven både forstå og uttale det som er skrevet i arbeid med det skriftlige språket (lesing og skriving). Det er også viktig at lesenivået på elevens morsmål blir kontrollert.

Elevene vil ha utbytte av å:

lese kjente tekster, for eksempel egne tekster eller regler og sanger de kjenner godt
lese enkle tekster med lyd og/eller bilde
identifisere skriftlig form av ord de hører
skrive ned noen ord og fraser de kjenner, og lese dem høyt for deg
jobbe med nytt vokabular med varierte muntlige og skriftlige aktiviteter

Mestringsnivå 2

Elever som skårer på mestringsnivå 2, kan ha utbytte av at du legger til rette for at de får tilgang til variert lesestoff som de trives med og stort sett kan forstå. Elevene bør bruke språket muntlig og skriftlig knyttet til en rekke situasjoner og tema.

Elevene vil ha utbytte av å:

lese/høre på tekster som passer for nivået og interessene de har
gjette ukjente ord i en tekst ut fra bilde og sammenheng
lese egne tekster for hverandre
finne informasjon på engelske nettsider for barn
skrive en setning som passer til et bilde

Mestringsnivå 3

Elever som skårer på nivå 3, kan ha utbytte av at du legger til rette for at eleven har tilgang til varierte bøker som passer for alderen/interessene, og som er så vanskelige at de gir en utfordring. Eleven kan få rolle som ressursperson, for eksempel ved å finne informasjon til et prosjekt, og bør læres opp til å hjelpe seg selv og andre, for eksempel å finne ut hva et ord betyr, eller hvordan det blir uttalt.

Elevene vil ha utbytte av å:

lese ulike typer tekster som passer for nivået og interessene de har, for eksempel tekster skrevet for engelske barn
utvikle lesestrategier for å forstå en tekst selv om en ikke forstår alle ordene
arbeide med vokabular ved å finne synonym, antonym, beslektet ord
bruke oppgitte ord til å skrive en historie eller en faktatekst
beskrive en hendelse ut fra et bilde

En liste med nettressurser for lærere er inkludert til slutt i lærerveiledningen.

1) Tips til hvordan løfte og støtte en elev på mestringsnivå 1

Stian går på femte trinn, og har hatt nasjonal prøve i engelsk. Læreren hans, Birthe, analyserer prøveresultatene ut fra informasjonen om årets oppgaver, og hva de enkelte oppgavene måler. Her ser Birthe at Stian har svart riktig på oppgavene der det er konkrete spørsmål om bilder, og at han dels også kan koble tekst til bilde. Han kan forstå enkle setninger, men klarer ikke å finne informasjon i en lengre tekst. Han kjenner heller ikke igjen noen funksjonsord eller enkle grammatiske strukturer. Mestringsnivået til Stian er 1, selv om han også har klart noen oppgaver på mestringsnivå 2.

Ut fra analysen ser Birthe at Stian behøver å utvikle evnen til å trekke ut informasjon fra en tekst, og han må også bli tryggere på helt enkel grammatikk og vanlige funksjonsord. Hun bruker prinsippene for veiledet lesing som blir presentert på side 9 -10, og setter Stian i en gruppe sammen med tre andre med lignende utfordringer. Til veiledningssamtalene med denne gruppen velger hun enkle tekster fra nasjonal prøve i engelsk. Tekstene hun velger å starte med, er "Camping" (oppgave 4), "Hobbies" (oppgave 5) og "Bathroom" (oppgave 11). Alle disse er bildeoppgaver. Oppgave 4 inneholder et større bilde med mange ulike personer, oppgave 5 har fire bilder, der bare ett av dem er det riktige svaret, og oppgave 11 har et bilde av et bad med ulike dra-objekter på venstre side. Dette åpner for mange ulike samtaler med bildene som utgangspunkt.

Birthe velger ulike fokus for hver læringssamtale med gruppen og bruker gjerne de samme tekstene flere økter på rad, slik at elevene blir godt kjent med dem. Hun får Stian og de andre til å begynne med å lese tekstene høyt på engelsk sammen med henne, før de går inn i en samtale rundt bildene og oppgavene. Hun oppfordrer dem til å prøve å snakke på engelsk, og de merker at det er lettere å våge det i en liten gruppe.

Noen eksempler på fokusområder Birthe valgte med denne gruppen:

Finne og ringe inn høyfrekvente ord som Birthe hadde valgt ut på forhånd

Finne verb i teksten og kjenne igjen presens og preteritum

Finne substantiv i teksten og kjenne igjen entall og flertall

Finne vanskelige ord i teksten, og hjelpe hverandre til å finne ut hva de betyr

Lage spørsmål til hverandre ut fra teksten

Fortelle hovedinnholdet i teksten til hverandre på gruppen

Både Birthe og Stian er fornøyde med denne måten å arbeide på. Birthe føler at hun får gitt hver enkelt elev mer målrettet hjelp med det de sliter med, og Stian liker å samarbeide med en mindre gruppe der alle er på noenlunde samme nivå. Stian merker også at han synes engelsken går lettere nå enn tidligere.

2) Tips til hvordan løfte og støtte en elev på mestringsnivå 2

Trine går på femte trinn og har hatt nasjonal prøve i engelsk. Hun har alltid likt engelsk godt, men synes en del oppgaver på den nasjonale prøven var vanskelige, særlig de lengste tekstene der hun skulle svare på spørsmål. Hun brukte altfor lang tid på å lese oppgavene, og kom ikke

i mål med svarene sine. Læreren hennes, Bjarte, ser også på resultatene at det er disse oppgavene som har gjort at hun landet på mestringsnivå 2 og ikke på mestringsnivå 3.

Bjarte innser at tekstene i læreverket de bruker, er for korte, og at han ikke har jobbet nok med tekstforståelse i engelskfaget. Han har fokusert mye på grammatikk og gloser, og ser at klassen hans har gjort det bra på oppgavene som fokuserer på dette. Mange har også fått til å finne informasjon i kortere tekster, men de lengre tekstene har vært en utfordring for de fleste.

Trine liker å lese, og sammen med foreldrene hennes finner Bjarte fram til en bok på engelsk som Trine skal lese hjemme. Anne i klassen til Trine, og to gutter som også havnet på mestringsnivå 2 på nasjonal prøve i engelsk, skal lese samme bok, og de avtaler en leseplan seg imellom. Boken kan være en lettere bok skrevet for engelsktalende barn, gjerne med god støtte

fra bilder, eller en lettlest bok skrevet for ikke-engelsktalende barn. De får ikke vanlige engelsklekser i perioden de leser boken, men hjemmeoppgaver knyttet til det de har lest.

Bjarte gir dem ulike hjemmeoppgaver hver gang. Noen eksempler på dette er:

Lage fem spørsmål til hverandre fra kapittelet

Finne ti vanskelige ord fra kapittelet og oversette dem til norsk

Lage en kapitteloverskrift

I starten av hver engelsktime får gruppen sitte sammen og snakke om det siste kapittelet de har lest i boken sin, på engelsk, og diskutere hjemmeoppgavene med hverandre. Slik oppdager de nye ting i teksten, og de merker at det er kjekt å samarbeide om noe på denne måten.

Bjarte bruker også tekster fra nasjonal prøve i engelsk i undervisningen, og jobber med dem på samme måte som kapitlene fra bøkene. Han velger å bruke de lengre tekstene, "Michel Lotito" (oppgave 25-29), og "Aspen holiday" (oppgave 30-35).

Etter hvert merker Trine og de andre at de liker bedre å lese engelsk, og føler seg også tryggere på lengre tekster. De er blitt flinkere til å fokusere på helheten i teksten i stedet for enkeltord de ikke forstår, og ser at de faktisk kan svare på ganske mye uten å skjønne absolutt alt. Bjarte har lært at fokus på tekstforståelse også støtter opp under grammatikk og vokabularinnlæringen, og bestemmer seg for å fokusere mer på dette også i fortsettelsen.

SPØRSMÅL TIL REFLEKSJON OG DISKUSJON

Hvordan skal jeg informere elevene om hensikten med prøven?

Hvordan skal jeg bruke resultatene for å kunne gi faglig relevante tilbakemeldinger som fremmer videre læring?

Hvordan skal jeg involvere elevene i det videre arbeidet med resultatene?

Hvordan kan elevene delta i vurdering av sitt eget arbeid?

MER INFORMASJON OM ÅRETS OPPGAVER

I denne delen vil du kunne lære mer om oppgavene i årets prøve og hva de måler.

Oppg nr.	Innhold	Teksttype	Formål med oppgaven:	Forståelsesnivå:	Nasjonal løsningsprosent	Format	Fasit
1	Fritid og interesser: i parken	Instruksjon/ bilde	Finne informasjon/ forstå detaljer	Setning(er)	80	Click item	Klikk på gutten som sitter ved siden av kvinnen
2	Fritid og interesser: ved havnen	Beskrivelse/ bilde	Finne informasjon/ forstå detaljer	Setning(er)	61	Click item	Klikk på måken

3	Dagligliv: på skolen	Beskrivelse/ bilde	Finne informasjon/ forstå detaljer	Setning(er)	52	Click item	Klikk på høyttaleren over læreren
4	Fritid og interesser: camping	Beskrivelse/ bilde	Finne informasjon/ forstå detaljer	Tekstkobling	37	Click item	Klikk på mannen utenfor tellet
5	Fritid og interesser: hobbyer	Beskrivelse/ bilde	Finne informasjon/ forstå detaljer	Setning(er)	73	Click picture	Alternativ 4
6	Dagligliv: mat	Fortelling/ bilde	Finne informasjon/ forstå detaljer	Tekstkobling	66	Click picture	Alternativ 3
7	Fritid og interesser: fugler	Beskrivelse/ bilde	Finne informasjon/ forstå detaljer	Vokabular	54	Click picture	Alternativ 4
8	Fritid og interesser: fremkomstmidler	Fortelling/ bilde	Finne informasjon/ forstå detaljer	Setning(er)	54	Click picture	Alternativ 4
9	Dagligliv: i stuen	Beskrivelse/ bilde	Finne informasjon/ forstå detaljer	Setning(er)	71	Click and drag	Dra kurven mellom barna
10	Fritid og interesser: reise	Beskrivelse/ bilde	Finne informasjon/ forstå detaljer	Setning(er)	66	Click and drag	Dra flasken foran bena til mannen med gitaren
11	Dagligliv: på badet	Fortelling/ bilde	Finne informasjon/ forstå detaljer	Setning(er)	53	Click and drag	Dra glasset med tannbørster inn på gulvet i dusjen
12	Dagligliv: på stasjonen	Beskrivelse/ bilde	Finne informasjon/ forstå detaljer	Tekstkobling	51	Click and drag	Dra plakaten til togvinduet bak benken med to personer
13	Fritid og interesser: middelalderen	Beskrivelse/ bilde	Finne informasjon/ forstå detaljer	Setning(er)	38	Click and drag	Dra vakten med sverdet foran bua ved starten av broen
14	Dagligliv: menn	Fortelling/ bilde	Finne informasjon/ forstå detaljer	Setning(er)	57	Click text	Alternativ 4
15	Dagligliv: penger og sparing	Fortelling	Tolke og forstå	Setning(er)	49	Click text	Alternativ 1
16	Dagligliv: årstider	Fortelling	Tolke og forstå	Setning(er)	47	Click text	Alternativ 3
17	Fritid og interesser: fugler	Faktatekst	Tolke og forstå	Setning(er)	44	Click text	Alternativ 1
18	Fritid og interesser: romfart	Faktatekst	Bruke grammatiske strukturer	Setning(er)	3 rette svar: 28	Gap filling	in drink and
19	Fritid og interesser: roing	Fortelling	Bruke grammatiske strukturer	Setning(er)	3 rette svar: 18	Gap filling	on the went
20	Dagligliv: drømmer	Faktatekst	Forstå hovedinnhold	Tekstkobling	66	Multiple choice short	Alternativ 4
21	Fritid og interesser: pingviner	Faktatekst	Forstå hovedinnhold	Tekstkobling	52	Multiple choice short	Alternativ 3
22	Fritid og interesser: sang	Fortelling	Forstå hovedinnhold	Tekstkobling	41	Multiple choice short	Alternativ 4
23	Fritid og interesser: skjell	Faktatekst	Forstå hovedinnhold	Tekstkobling	37	Multiple choice short	Alternativ 4
24	Dagligliv: tenner	Faktatekst	Forstå hovedinnhold	Tekstkobling	28	Multiple choice short	Alternativ 1

25	Fritid og interesser: verdensrekord	Faktatekst	Finne informasjon/ forstå detaljer	Setning(er)	65	Multiple choice long	Alternativ 4
26	Fritid og interesser: verdensrekord	Faktatekst	Finne informasjon/ forstå detaljer	Setning(er)	55	Multiple choice long	Alternativ 3
27	Fritid og interesser: verdensrekord	Faktatekst	Finne informasjon/ forstå detaljer	Setning(er)	49	Multiple choice long	Alternativ 1
28	Fritid og interesser: verdensrekord	Faktatekst	Finne informasjon/ forstå detaljer	Setning(er)	45	Multiple choice long	Alternativ 2
29	Fritid og interesser: verdensrekord	Faktatekst	Forstå hovedinnhold	Tekstkobling	48	Multiple choice long	Alternativ 3
30	Fritid og interesser: ski	Fortelling	Finne informasjon/ forstå detaljer	Setning(er)	34	Who could say	Christine
31	Fritid og interesser: ski	Fortelling	Tolke og forstå	Setning(er)	31	Who could say	Grandpa Joe
32	Fritid og interesser: ski	Fortelling	Finne informasjon/ forstå detaljer	Tekstkobling	26	Who could say	John
33	Fritid og interesser: ski	Fortelling	Tolke og forstå	Setning(er)	24	Who could say	David
34	Fritid og interesser: ski	Fortelling	Tolke og forstå	Setning(er)	25	Who could say	John
35	Fritid og interesser: ski	Fortelling	Tolke og forstå	Tekstkobling	21	Who could say	Grandma Sue
36	Fritid og interesser: tur	Fortelling	Bruke grammatiske strukturer	Setning(er)	3 rette svar: 15	Write the word *	to him a
37	Dagligliv: mygg	Faktatekst	Bruke grammatiske strukturer	Setning(er)	3 rette svar: 7	Write the word *	do and the

* Oppgaven involverer skiving/kopiering

Et dyppdykk i årets oppgaver

Her har vi løftet fram et utvalg oppgaver som måler ulike ferdigheter i engelskfaget. Hver oppgave tar utgangspunkt i kompetansemål i læreplanen for engelsk. Her får du tips og råd til hvordan du kan bruke oppgavene og tekstene på nasjonale prøver i oppfølgingsarbeidet og generelt i arbeidet med engelsk i klasserommet.

Fra LK20 – grunnleggende ferdigheter

Å kunne lese i engelsk er å forstå og reflektere over innhold i ulike typer tekster på papir og digitalt og skal bidra til leseglede og tilegnelse av språk. Det innebærer å lese og finne informasjon i sammensatte tekster med konkurrerende budskap og å bruke lesestrategier til å forstå eksplisitt og implisitt informasjon.

FINNE INFORMASJON/FORSTÅ DETALJER

Oppgave 1

Read the text. Click on the correct person, animal or item.

Click on the child who is watching his mum work.



Kompetansemål i engelsk etter 4. trinn	Kompetansemål i engelsk etter 7. trinn
<p>lese og samtale om innhold i ulike typer tekster, inkludert billedbøker</p> <p>lese og forstå tekster med lydrette ord og kjente og ukjente ordbilder</p>	<ul style="list-style-type: none"> • bruke enkle strategier i språklæring, tekstskaping og kommunikasjon

Om oppgave 1:

Dette er en **Click item**-oppgave, der elevene skal lese instruksjonen og velge det i bildet som passer. Her må de finne barnet som beskrives i oppgaveteksten. For å finne riktig svar må elevene **forstå setninger**, fordi hele setningen inneholder viktig informasjon. Setningen består av svært kjente ord, og derfor havner oppgaven på **mestringsnivå 1**. Omtrent 80 % av elevene klarer den.

Elevaktivitet:

Elevene kan bruke dette bildet som utgangspunkt for samtale og beskrive dette. Slik kan de trene på substantiv som farger, klær, dyr og kroppsdeler og verb som *climb*, *dig*, *throw*, *water* og *play*. Det er lett å differensiere slike oppgaver; noen elever kan få i oppgave å beskrive en eller flere enkeltpersoner på bildet, mens andre kan skrive en beskrivelse av hele bildet, eller lage en kort fortelling med utgangspunkt i bildet.

Å bruke bilder som utgangspunkt kan generelt være en god måte å utvide vokabular på, fordi elevene oppdager ord de ikke kan når de skal beskrive bildet. Da oppstår det et behov for å finne ut hva de ulike engelske ordene er, og elevene kan selv utforske dette gjennom ordbøker. Nasjonal prøve i engelsk inneholder mange bilder som er mulig å benytte seg av til dette formålet.

Oppgave 7

Read the text. Click on the correct picture.

This bird is perched on a branch. It has a dark-coloured body and multi-coloured beak.



Kompetansemål i engelsk etter 4. trinn	Kompetansemål i engelsk etter 7. trinn
lese og samtale om innhold i ulike typer tekster, inkludert billedbøker lese og forstå tekster med lydrette ord og kjente og ukjente ordbilder	<ul style="list-style-type: none">• bruke enkle strategier i språklæring, tekstskaping og kommunikasjon

Om oppgave 7:

Dette er en **Click picture**-oppgave, der elevene skal lese instruksjonen og velge det bildet som passer. Her må de finne fuglen som beskrives i oppgaveteksten. For å finne riktig svar må elevene **forstå vokabular**, fordi det holder å forstå *branch* eller *multi-coloured beak*. Disse ordene er ikke kjente for alle elevene, og dette gjør oppgaven litt vanskeligere. Den er på **mestringsnivå 2**, litt over 50 % av elevene klarer den.

Elevaktivitet:

Denne oppgaven kan elevene bruke som utgangspunkt for å lage egne, lignende oppgaver til de samme bildene. De kan beskrive de ulike fuglene ut fra sine forutsetninger. For noen elever er det nok å beskrive fargene fuglene har, mens andre elever vil ønske å finne flere ord for å beskrive de ulike delene på fuglene. Hva heter f.eks. stjert, nebb og hanekam på engelsk?

Det går også an å bygge ut oppgaven og la elevene velge seg en fugl å presentere for klassen. Dette kan være en muntlig presentasjon i gruppe eller for hele klassen, eller en skriftlig presentasjon på data eller på ark med tegninger og beskrivelser. Det finnes flere gode ressurser på nett der elevene kan lese om fugler på engelsk, for eksempel denne nettsiden: <https://www.rspb.org.uk/fun-and-learning/for-kids/facts-about-nature/facts-about-birds/>

Hvordan bygge opp elevenes vokabular og setningsforståelse

For å bygge opp vokabular bør eleven møte ord/fraser flere ganger, og øve på disse ved å lese, høre, skrive og si dem høyt, gjerne i en kontekst, for eksempel et bilde eller en fortelling, eller gjennom dramatisering, (data)spill, osv. Dersom det viser seg å være vanskelig å lese ord som eleven kjenner til muntlig, bør det jobbes med engelske lyd- og stavemåter. Det kan også tyde på lesevansker hos eleven.

Forslag til en lek som fungerer fint til å lære inn både enklere og mer avansert vokabular, er en form av leken *fruktsalat*. Skriv alle øveordene opp på tavlen (gjærne på både norsk og engelsk), og del ut til elevene, ett til hver. Plasser så stolene i en sirkel, med en elev i midten. Eleven i midten sier to av ordene på engelsk, og elevene som har de aktuelle ordene, må reise seg og bytte plass, og nå skal eleven i midten prøve å sette seg på en av de ledige stolene. Dersom ordet 'fruit salad' ropes ut, må alle bytte plass. Her får man øvd både på lytting, uttale og lesing av ordene, samtidig som man har det morsomt.

Her er noen andre forslag for å utvide vokabularet til elevene:

Læreren kan drøfte med eleven hva som kjennetegner ordet: Hva slags ord er det? (for eksempel en ting, en følelse, et beskrivende ord, noe vi gjør.)

Kan eleven uttale ordet?

Vet eleven hva ordet betyr på norsk?

Kjenner eleven andre engelske ord som betyr omtrent det samme/det motsatte?

Kan eleven ord som ofte blir brukt sammen med dette?

Kan eleven skrive/si en setning med dette ordet?


Eleven finner fire-fem ord i teksten som han/hun ikke kan fra før, og øver på ordene gjennom å svare på spørsmålene over.


Finne rimord.

Oppgave 12

Read the text. Click and drag.

Sebastian is meeting a friend at the underground station. He is resting his arm on his shoulder bag while listening to music. When a train arrives, he turns around and sees a poster in the train window right behind him. It is advertising a concert he wants to go to. Put the poster where Sebastian sees it.





Kompetansemål i engelsk etter 4. trinn	Kompetansemål i engelsk etter 7. trinn
lese og samtale om innhold i ulike typer tekster, inkludert billedbøker lese og forstå tekster med lydrette ord og kjente og ukjente ordbilder lese og forstå betydningen av kjente og ukjente ord, fraser og setninger ut fra sammenhengen i selvvalgte tekster	bruke enkle strategier i språklæring, tekstskaping og kommunikasjon lese og videreformidle innhold fra ulike typer tekster, inkludert selvvalgte tekster

Om oppgave 12:

Dette er en **Click and drag**-oppgave; elevene skal dra en av gjenstandene til venstre inn til riktig sted i bildet. Teksten beskriver Sebastian og forklarer at vi befinner oss på stasjonen. Elevene skal dra plakaten til togvinduet bak benken der Sebastian sitter.

For å klare oppgaven må man først skjønne hvem Sebastian er, og så forstå at plakaten er i vinduet bak ham. Oppgaven er på **mestringsnivå 2**, ca. 50 % av elevene klarer den. Elevene må **koble informasjon fra ulike deler av teksten** for å klare oppgaven, siden navnet til Sebastian bare nevnes i starten og på slutten av oppgaven.

Elevaktivitet:

Vi får vite litt om Sebastian i teksten til oppgaven, og dette kan elevene bygge videre på. De kan lage en personbeskrivelse av Sebastian der de tar med både utseende, interesser, favorittfag, favorittferiested osv. Det er også mulig å la elevene skrive beskrivelser av de andre personene på bildet. Da kan lærer lage en enkel skriveramme med en oversikt over hva som skal beskrives til elever på lavere mestringsnivåer, mens elever på høyere mestringsnivåer kan prøve seg på en sammenhengende tekst. Dersom noen ønsker det kan de også fortelle hva som skjer videre med Sebastian. Noen elever trives best med skriverammer og smalere oppgaver, mens andre blir veldig motivert av kreativ skriving. Her er det god mulighet for lærer å differensiere med utgangspunkt i det samme bildet.

Elevene kan øve på å finne informasjon i en tekst med følgende oppgaver:

lage noen spørsmål der svaret finnes i teksten
svare på hverandres spørsmål der svaret finnes i teksten
sammenligne tekster, for eksempel om personer, dyr, steder; finne forskjeller og likheter
sammenfatte viktig informasjon i en tekst

Det er også viktig å vise elevene at de ikke nødvendigvis trenger å forstå alle ordene i en tekst, for å kunne svare på spørsmål til teksten. Her må elevene eksponeres for tekster med noen ukjente ord, og øves opp til å bruke ordene de kan til å forstå det viktigste i teksten.

FORSTÅ HOVEDINNHOOLD

Oppgave 22

Read the text. Click on the correct answer.

Paul loves to sing. He sings in the shower and hums while he brushes his teeth. His parents have told him that he could sing before he learned to talk. Paul really wants to join the school musical, but none of his classmates are going. They are only interested in football! However, after thinking about it for a bit, Paul decides to join anyway. On the first day of practice, he is happy to see four people he knows. He rushes over to sit with them.

Why is Paul a bit nervous about joining the musical?

- He is afraid to tell his mother and father.
- He is afraid that he can't sing well.
- He is afraid to miss football practice.
- He is afraid that he won't know anyone.

Kompetansemål i engelsk etter 4. trinn	Kompetansemål i engelsk etter 7. trinn
lese og samtale om innhold i ulike typer tekster, inkludert billedbøker lese og forstå tekster med lydrette ord og kjente og ukjente ordbilder lese og forstå betydningen av kjente og ukjente ord, fraser og setninger ut fra sammenhengen i selvvalgte tekster	bruke enkle strategier i språklæring, tekstskaping og kommunikasjon lese og lytte til engelskspråklige sakprosatetekster og engelskspråklig barne- og ungdomslitteratur og skrive og samtale om innholdet
	• lese og viderefremme innhold fra ulike typer tekster, inkludert selvvalgte tekster

Om oppgave 22:

Denne oppgaven er en kort fortelling om Paul som elsker å synge, og ønsker å være med i skolemusikalen. Oppgaven er av typen **Multiple choice short**, kort flervalgsoppgave. Spørsmålet omhandler kjernen i teksten, nemlig hvorfor Paul likevel er litt nervøs for å bli med i musikalen. Alle svaralternativene starter med de samme ordene, og det er det fjerde alternativet som er riktig.

Her må elevene bruke ulike lesestrategier for å finne det riktige svaret. De må ha forstått **hovedinnholdet** i teksten, og **koble setninger fra ulike deler av teksten**. Denne oppgaven er på **mestringsnivå 2**, litt i overkant av 40 % av elevene har klart den.

Elevaktivitet:

I selve oppgaven nevnes to ulike hobbyer: sang og fotball. Oppgaveteksten kan brukes som introduksjon til at elevene skriver egne tekster om hobbyer. Læreren kan starte med å få frem ulike hobbyer på tavlen, og her hjelpe elevene med å finne de engelske navnene på hobbyene. Så kan elevene enten alene eller i mindre grupper lage presentasjoner av ulike hobbyer. Her er det fint å oppfordre til mangfold i presentasjonene – det er ikke nødvendig at elevene selv driver med hobbyene de presenterer. Om læreren velger å tilrettelegge for digitale presentasjoner kan elevene også gis frihet når det gjelder hvilken plattform de vil bruke i sitt prosjekt. Dette kan også være et flott samarbeidsprosjekt for vennskapsklasser i ulike deler av verden – kanskje er det ulike hobbyer i ulike kulturer, eller kanskje er vi mer like enn vi tror?

Read the text. Click on the correct answer.

Have your parents ever told you that you can't have dessert until you have eaten your dinner? But what if dinner was an aeroplane?

Michel Lotito was born in France in 1950. He became known as "Mister Eat-All" and he truly lived up to this name. This man could eat anything! Some of the things on his menu were bicycles, glass, rubber, a bed, a pair of skis, and a computer. But the strangest thing Michel ever ate was a Cessna 150, which is a type of aeroplane. Even though this is a small plane, it is still a huge thing to eat! He started his unusual meal in 1978 by breaking the plane into small pieces. He then drank mineral oil and water to make swallowing the pieces easier. He finally finished his 'meal' two years later, in 1980!

Doctors wondered how he was able to live with such an unusual diet. They found that the insides of Michel's stomach were thicker and stronger than normal. This made it easier for him to eat many things that would normally make a person sick. Michel ate

What was so special about Michel Lotito?

- His name
- His illness
- His diet
- His job

Oppgave 29

Kompetansemål i engelsk etter 4. trinn	Kompetansemål i engelsk etter 7. trinn
lese og samtale om innhold i ulike typer tekster, inkludert billedbøker lese og forstå tekster med lydrette ord og kjente og ukjente ordbilder lese og forstå betydningen av kjente og ukjente ord, fraser og setninger ut fra sammenhengen i selvvalgte tekster	bruke enkle strategier i språklæring, tekstskaping og kommunikasjon lese og lytte til engelskspråklige sakprosaetekster og engelskspråklig barne- og ungdomslitteratur og skrive og samtale om innholdet lese og videreformidle innhold fra ulike typer tekster, inkludert selvvalgte tekster

Om oppgave 29:

Denne oppgaven er på **mestringsnivå 2**, ca. 50 % av elevene klarte den. Oppgaven er av typen **Multiple choice long**, lang flervalgsoppgave. Det riktige svaret er *His diet*, og for å svare dette må elevene ha forstått **hovedinnholdet i** teksten om Michel Lotito. Dette innebærer at elevene må **koble informasjon** fra ulike deler av teksten.

Elevaktivitet:

Dette er en tekst som beskriver en person som er omtalt i Guinness rekordbok for å spise de utroligste gjenstander. Verdensrekorder er i seg selv et engasjerende tema for elever på denne alderen, og på nettsiden til Guinness rekordbok går det an å finne mye engasjerende stoff, både artikler, bilder og filmsnutter. Dette går absolutt an å bruke til inspirasjon for elevaktivitet. Utfordringen her ligger ofte i at elevene synes det er så gøy å være inne på denne siden og kikke at det er vanskelig å komme seg videre til en konkret oppgave.

Derfor kan det være nyttig med en tydelig inndeling i arbeidsoppgaver i en sånn læringsøkt, som f.eks. kan se slik ut:

15 minutter: Utforsk siden www.kids.guinnessworldrecords.com

15 minutter: Velg én film eller tekst fra denne siden som du vil dele med gruppen din/læringsvennen din, og gjør dette muntlig.

20 minutter: Skriv en tekst sammen med gruppen eller læringsvennen din der dere beskriver det dere delte.

10 minutter: Del videre til en annen gruppe.

Elevene kan øve på å forstå hovedinnholdet i en tekst med følgende oppgaver:

finne en tittel som passer

koble titler og tekster

skrive nøkkelord/en setning som sammenfatter en lengre tekst

øve på å skrive en egen tekst ut fra f.eks. et ordtak eller en gitt overskrift

bruke overskriften som en inngang til teksten – gi den først, og la elevene tenke sammen på hva teksten kan handle om

TOLKE OG FORSTÅ

Oppgave 17

Read the sentence. Click on the correct text.

Click on the text that mentions people creating problems for birds.

Most of the noise in the world is made by people. It is difficult for some birds to find food and shelter because of these sounds. Professor Gareth Arnott says the noise makes it harder for the birds to understand each other.

In Britain, many people feed birds in their gardens. Because of this, there are more birds in Britain now than there were 40 years ago. It is now possible to buy many types of food for birds, and the birds like to taste new things.

In 2019, The Royal Mail made ten stamps featuring birds. All of the birds were birds of prey, or meat-eaters. The stamps included pictures of a falcon, an eagle and a hawk. The photographer, Tim Flach, hopes that the stamps will help people learn more about birds.

The common crane is the tallest bird in Britain. For 400 years, these birds were gone from Britain. In 1979, some of them returned. The Great Crane Project was started to help the birds to settle, and now there are around 180 common cranes in Britain.

Kompetansemål i engelsk etter 4. trinn	Kompetansemål i engelsk etter 7. trinn
lese og samtale om innhold i ulike typer tekster, inkludert billedbøker lese og forstå tekster med lydrette ord og kjente og ukjente ordbilder lese og forstå betydningen av kjente og ukjente ord, fraser og setninger ut fra sammenhengen i selvvalgte tekster	bruke enkle strategier i språklæring, tekstskaping og kommunikasjon lese og lytte til engelskspråklige sakprosa- og engelskspråklig barne- og ungdomslitteratur og skrive og samtale om innholdet
	• lese og videreformidle innhold fra ulike typer tekster, inkludert selvvalgte tekster

Om oppgave 17:

Denne oppgaven er på **mestringsnivå 2**, mellom 40 og 50 % av elevene klarte den. Dette er en **Click text**-oppgave der elevene presenteres for fire ulike faktatekster. Alle disse tekstene handler om fugler, men tekstene har helt forskjellig innhold og fungerer uavhengig av hverandre. Elevene skal identifisere teksten som *mentions people creating problems for birds*. For å finne det riktige svaret, som er tekst nummer 1, må de **forstå setninger**; det rekker ikke med bare enkeltord. De trenger ikke forstå hele teksten for å klare oppgaven, men de må forstå nok av den til å finne ut at denne teksten beskriver noe som er problematisk for fuglene. Ord som kan hjelpe elevene til å forstå dette er f.eks. *difficult* og *harder*. De må altså **tolke og forstå**, siden svaret ikke finnes direkte i teksten.

Elevaktivitet:

Siden denne oppgaven ligger på mestringsnivå 2, kan nok noen av tekstene være vanskelig tilgjengelige for elever på mestringsnivå 1. Det kan være fint å bruke disse tekstene for noen elever i klassen dersom man jobber med veiledet lesing (se s. 9-10 i lærerveiledningen), men da må man supplere med enklere tekster for elever på mestringsnivå 1. En måte å differensiere mellom elever på mestringsnivå 2 og 3 på er å la noen elever lese alle tekstene,

mens noen elever velger ut noen av dem. Tema for veiledningssamtalene kan også lett tilpasses på ulike nivåer.

Oppgave 35

QUESTION 6/6

Read the text. Click on the name of the person who could be speaking.

Who could say: "Later today, David and I will spend some time in the forest"?

The Jones family is in Aspen, Colorado, for the Christmas holidays. Aspen is a small city, but it has a big skiing resort with many lifts and trails. There is a lot of snow there this winter.

Monica and her little brother John are very excited about staying with their grandparents, Joe and Sue, who live in Aspen. They have not seen them for two years!

Kompetansemål i engelsk etter 4. trinn	Kompetansemål i engelsk etter 7. trinn
lese og samtale om innhold i ulike typer tekster, inkludert billedbøker lese og forstå tekster med lydrette ord og kjente og ukjente ordbilder lese og forstå betydningen av kjente og ukjente ord, fraser og setninger ut fra sammenhengen i selvvalgte tekster	bruke enkle strategier i språklæring, tekstsaking og kommunikasjon lese og lytte til engelskspråklige sakprosa-tekster og engelskspråklig barne- og ungdomslitteratur og skrive og samtale om innholdet lese og videreformidle innhold fra ulike typer tekster, inkludert selvvalgte tekster

Om oppgave 35:

Dette er en **Who could say**-oppgave der elevene skal lese et sitat, og så finne ut hvem av personene i teksten som kunne ha sagt dette. Oppgaven grenser mot **mestringsnivå 3**, ca. 20 % av elevene har klart den. Svaret finnes i siste avsnitt, men elevene må forstå innholdet i hele dette avsnittet for å finne ut at det rette svaret er Grandma Sue. Elevene må altså **tolke og koble informasjon**.

Elevaktivitet:

Teksten i denne oppgaven er ganske lang, men den inneholder mange kortere avsnitt, og dette gjør den likevel nokså lettlest. Det er en fortelling om en ferietur, og mange av elevene vil kunne en hel del av ordene i teksten. En måte å jobbe med teksten på, kan være å dele elevene inn i grupper på fem, og fordele avsnittene mellom elevene. Her differensierer lærer etter nivå

når avsnittene deles ut, siden de har ulik lengde. Elevene skal så lese sitt avsnitt, slå opp ord de ikke forstår, og øve seg på å fortelle dette avsnittet videre til gruppen sin på engelsk. Det er alltid en mulighet for at noen elever kan lese opp avsnittet som det står, men det er fint om det er en forventning om at de skal lære å formidle det som står med egne ord.

Etter dette kan elevene sette sammen avsnittene til en sammenhengende tekst på et felles ark. Det kan være spennende å sammenligne med de ulike gruppene til slutt – ble teksten lik for alle? Om den ikke ble det, betydde det at det de gjorde var feil, eller kan det her finnes flere rette svar? Dette kan åpne for flotte faglige refleksjoner om hvordan tekster bygges opp og henger sammen.

Elevene kan øve på å tolke og forstå tekster med følgende oppgaver:

svare på eller lage noen spørsmål der svaret ikke ligger åpent i teksten, men der man må tolke og lese mellom linjene for å forstå teksten
 skrive korte sammendrag av lengre tekster
 finne ulikheter og likheter mellom personer nevnt i en tekst
 lage beskrivelser av de ulike personene i en tekst, og sammenligne disse

BRUKE GRAMMATISKE STRUKTURER

Oppgave 18

Read the text. Click on the correct word.

When astronauts travel into space, they must wear a spacesuit. If you don't wear a spacesuit space, you can only survive for about 15 seconds, because of the pressure. A spacesuit is not easy to put on though – it weighs around 130 kilos! If the astronauts get thirsty, they can water from a pouch in their suit. They can even wee inside the spacesuit if they need to! The spacesuit also gives the astronauts some protection against meteoroids other flying objects in space.

Kompetansemål i engelsk etter 4. trinn	Kompetansemål i engelsk etter 7. trinn
<ul style="list-style-type: none"> • følge enkle regler for rettskriving og setningsstruktur 	<ul style="list-style-type: none"> • følge regler for rettskriving, ordbøying og setningsstruktur
<ul style="list-style-type: none"> • lese og forstå betydningen av kjente og ukjente ord, fraser og setninger ut fra sammenhengen i selvvalgte tekster 	

Om oppgave 18:

Denne oppgaven er en **Gap filling-oppgave**. Elevene får en rullegardin med fire alternativer, og må velge ett av alternativene. Elevene testes her i et nokså vanlig preposisjonsuttrykk, *in space*, riktig flertallsform av *drink* i presens, og bindeordet *and*.

Oppgaven er på **mestringsnivå 2**, nesten 30 % av elevene får riktig på alle tre oppgavene. Her testes grammatiske elementer som er mye brukt på dette trinnet. Oppgaven måler hvordan elevene **braker grammatiske strukturer**. For å mestre denne oppgaven, må elevene **forstå setninger**.

Elevaktivitet:

Selve teksten er en faktatekst om astronauter, og dette er nok fengende for en del elever, men nok ikke for alle. Teksten kan brukes som en eksempeltekst for elevene før de skriver sin egen faktatekst om et emne de selv interesserer seg for. Tekstene kan være grunnlag for undervisvurdering både fra medelever og lærer før de henges opp på en felles oppslagstavle, fysisk eller digital, der elevene kan bli kjent med hverandres tekster og lære mange nye ting.

Oppgave 37

Complete the text. Write **one** word in each gap.

Bzzz, bzzz, bzzz! Do you like mosquitos? Most people don't, because it is annoying when they bite. But why mosquitos bite some people more than others? Experts have found out that mosquitos like some smells dislike others. Mosquitos seem to like type O blood the most. Most mosquitos love flowery perfumes, but some mosquitos actually like smell of feet and sweaty socks. So if you don't like mosquitos, be careful of how your feet smell!

Kompetansemål i engelsk etter 4. trinn	Kompetansemål i engelsk etter 7. trinn
følge enkle regler for rettskriving og setningsstruktur lese og forstå betydningen av kjente og ukjente ord, fraser og setninger ut fra sammenhengen i selvvalgte tekster	• følge regler for rettskriving, ordbøying og setningsstruktur

Om oppgave 37:

Dette er en **Write the Word**-oppgave uten tabell. Elevene skal selv skrive inn det rette svaret i setningene. Det er svært få som klarer å få alle tre oppgavene riktig, bare ca. 7 % av elevene, men det er flere som har ett eller to riktige svar. Oppgaven er på **mestringsnivå 3**.

Elevene testes i omskriving med to do (*do*) bindeord (*and*) og bruk av artikkel (*the*). Oppgaven måler å **bruke grammatiske strukturer**. Det er også veldig viktig at elevene **forstår setninger** for å klare denne oppgaven, siden de selv må finne ordene de skal sette inn i teksten. Det som testes her, er avansert for denne aldersgruppen – dette er oppgaver som skiller ut elevene med aller høyest språkkompetanse.

Elevaktivitet:

Å jobbe med tekster på en slik måte som i denne oppgaven, kan hjelpe elevene å reflektere over ord, ordklasser og hvordan disse preger språket. Lærer kan velge tekster fra en lærebok

eller finne andre tilpassede tekster, og utfordre elevene til å fjerne ord fra teksten og få læringsvennen sin til å prøve å sette ordene tilbake i teksten. I denne prosessen kan mange spørsmål dukke opp, f.eks. :

Valgte læringsvennen det samme ordet som allerede sto der før jeg tok det bort?

Hvis ikke, kan det ordet læringsvennen min valgte, også passe i denne teksten?

Hvorfor/hvorfor ikke?

Hvis læringsvennen min ikke finner ut hvilket ord som kan passe, kan det være fordi jeg tok bort et ord som er vanskelig å gjette? Hvilke ord/ordklasser er lette/vanskelige å gjette i en tekst?

Hvordan utvikle elevenes grammatikkforståelse

Grammatikk er byggesteinene i språket, og bør ikke ses som en isolert del av engelskundervisningen. Oppgaver som driller grammatikkemner er både gode og nødvendige, men denne typen oppgaver bør alltid kobles opp mot tekstbasert undervisning. Elevene kan f.eks. selv få lete i tekster etter ord som betyr *er* eller *har*, og ut fra sammenhengen ordene står i, prøve å finne ut hvorfor de engelske ordene varierer.

Å jobbe med forståelsen av ordklassene er også viktig, og her er det flott om engelsk- og norskundervisningen kan følge hverandre på tema. Selv om man kobler grammatikkundervisning til tekster, er det viktig å avgrense grammatikktemaene man jobber med, slik at ikke elevene på de laveste nivåene faller av lasset. Det finnes mange gode grammatikkressurser både i lærebøker og på internett som kan tas i bruk. Det er lærerens oppgave å sette dette inn i en sammenheng for elevene på de ulike nivåene.

Under følger noen forslag til gode måter å jobbe med grammatikk på:

Gi gjerne lukkede øvinger med ett riktig svar (muntlig og skriftlig), og la elevene teste seg selv.

La elevene bruke grammatiske elementer i en sammenheng. Dette kan være å lage små tekster der det er naturlig å bruke det aktuelle grammatikelementet, eller gjennom bruk av bilder/illustrasjoner, for eksempel: Hvor mange ting skjer på et bilde (*ing*-form verb)? Hvor mange adjektiver kan du bruke om ting på bildet? Hvor mange *-ly* ord kommer du på, som beskriver måter en sykler/danser/skriver på (adverb)?

Øv på verb i fortid gjennom å bruke faktatekster/fortellinger som utgangspunkt.

Bruk digitale oppgaver, spill, konkurranser, med mer – variasjon i grammatikkundervisningen skaper motivasjon og gir økt læringsutbytte.

La elevene forklare grammatiske elementer til hverandre – bruk læringsvenn:

o Hvorfor er det *was* i denne setningen, og ikke *were*? o Hvorfor heter det *plays* her, og ikke *play*?

RESSURSER FOR LÆRERE

Diverse nettbasert materiell/aktiviteter:

British Council kids - <http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/>

Fact monster – <http://www.factmonster.com>

English club - <http://www.englishclub.com/learn-english.htm>

Oxford English teachers' club - <http://www.oup.com/elt/teachersclub/?cc=global>

Den europeiske språkpermen:

<https://www.hiof.no/fss/leringsressurser/den-europeiske-sprakpermen/>

Ressurser for vokabular/ordlister:

<http://www.eslkidstuff.com/wordlists/WordList300.pdf>

<http://www.oxfordwordlist.com/pages/search.asp>

<http://corpus.byu.edu/bnc/>

Veiledet lesing:

[Research base for guided reading](#) [What is guided reading?](#)

Lettleste bøker:

<https://readers.english.com/>

<https://www.lokus.no/5-7/Artikler-5-7/PROJECT-X-LESESERIE-I-ENGELSK>

