

## Innspill til kvalitetsutviklingsutvalget

*Jostein Andresen Ryen, seniorrådgiver og prosjektleder for nasjonale leseprøver*

*Tove Stjern Frønes, forsker (phd) lesedidaktikk, prosjektgruppen for nasjonale leseprøver*

Vi uttaler oss her først og fremst som representanter for gruppen som utarbeider nasjonale prøver i lesing (5. og 8.trinn), og vårt notat omhandler denne delen av kvalitetsvurderingssystemet (KVS). Vi kommenterer helheten i systemet kun avslutningsvis. Vi har erfaringsbasert kunnskap om hvordan prøvene blir oppfattet og hvordan de brukes. I tillegg har vi dannet oss en oppfatning av hvordan kvalitetsvurderingssystemet fungerer og hvilke forbedringer av systemet som etterlyses gjennom jevnlig kontakt med lærere, skoleledere, skoleeiere og politikere fra hele landet.

Vårt inntrykk er at de nasjonale prøvene er akseptert og jevnt over godt likt blant lærere, skoleledere og skoleeiere. For oss framstår det doble formålet som en av suksesskriteriene og som bidrar til å gjøre prøvene relevante for elever, lærere, skoleledere og skoleeiere. De nasjonale prøvene gir altså i dag informasjon om alle elever til alle nivåer i skolesektoren, og denne informasjonen gir alle skoler og skoleeiere både et utgangspunkt og et referansepunkt for å gi tilpasset opplæring og for å drive god skoleutvikling, uavhengig om du bor i Utsira eller Oslo.

Vi oppfatter at kvalitetsvurderingssystemet er godt etablert, og politiske grupperinger som har arbeidet for å endre systemet og å fjerne prøvene, ikke har stor støtte i skoleverket. Debatten rundt prøvene har likevel hatt en viktig funksjon ved å sette fokus på svakheter og misforståelser rundt prøvene og prøvesystemet. Selv om dagens system på mange måter fungerer godt, er det også rom for forbedringer. Nedenfor har vi listet opp det vi vektlegger som styrker og svakheter ved dagens system.

### **Styrker ved dagens prøvesystem**

- Dagens prøver og resultatene fra disse dekker i stor grad et behov i skoleverket. Skoleeiere bruker resultatene på aggregert nivå i styringsdialogen med skolene, og læreren bruker resultatene fra prøvene i sitt arbeid med å utvikle leseferdighetene til elevene. Vi oppfatter også at elever og foreldre synes det er lett å forstå hva prøvene er, hvorfor vi har dem og hva de skal brukes til.
- Prøvene er plassert ved starten av utdanningsløp (altså tidlig på 5. og 8. trinn), og dette gir skolene og styringsnivåene mulighet til å bruke resultatene i et utviklingsperspektiv. Prøvene måler elevenes ferdigheter i tråd med kompetansemål for henholdsvis 4. og 7. trinn, og mange elever bytter dermed lærer og/eller skole like før prøvene gjennomføres. Det er flere fordeler ved å ha dagens ordning: 1) Det formative formålet får stor vekt ved at de nasjonale prøvene lar lærerne få bli kjent med elevenes ferdighetsnivå og bruke dette som et utgangspunkt for videre arbeid i klasserommet 2) Mulig feilbruk av resultatene (summativt) begrenses ved at prøvene legges i starten i skoleåret. Både i Danmark og Sverige får de nasjonale prøvene stor vekt ved avslutningen av skoleår. I Danmark har dette vært en del av vurderingssystemet, mens det i Sverige har vært uintenderte effekter av plasseringen av prøven nær fastsettelse av standpunkt karakterer.
- Elever i 9.klasse gjennomfører også prøver i lesing og regning, den samme prøven som

8.klassinger får. Det er altså mulig å måle elevers framgang sidene prøvene er ankret og har det samme gjennomsnittet, og rapporteres på samme skala fra år til år.

- Det doble formålet med prøvene (både styring og pedagogisk utvikling) støtter en god styringsdialog mellom alle ledd i styringskjeden. Det er vår oppfatning at god styring av skolen bare kan gjøres gjennom lærers arbeid i klasserommet, og at styringsnivåene, fra rektor og oppover, kan støtte dette arbeidet gjennom fornuftig bruk av resultater fra prøvene. For eksempel kan styringsnivåene initiere satsinger og fordele ressurser etter behov.
- Prøvens innhold har fram til i dag vært kjent for alle involverte parter, og Utdanningsdirektoratet har i samarbeid med prøveutviklerne utarbeidet et veiledningsmaterieell som har gitt en grundig innføring i både selve prøven og bruk av resultatene. Lærerne har brukt en analyserapport av selve prøven, nasjonal svarfordelingen på hver oppgave, og korte forklaringer som peker på utfordringer ved de ulike tekstene og oppgavene, og hva som kan være årsaken til at elever ikke får dem til. Ved å ta i bruk dette materialet har lærerne fått en bedre forståelse av hvilke utfordringer som kan skjule seg i det tekstmangfoldet som elevene møter daglig. Disse støtterressursene er per 2022 noe endret etter omlegging til ny plattform, se punkt under svakheter ved dagens prøvesystem.
- En annen styrke med åpent tilgjengelige prøveressurser (ikke resultater) er at både allmennheten og alle aktører i skoleverket selv kan vurdere den faglige kvaliteten ved alle sider av prøvene (konstruktet som måles, rammeverkene, rapporter fra prøveutvikling og gjennomføring osv). Vi erfarer at det motsatte var tilfellet ved de danske nasjonale leseprøvene, der lite materieell var tilgjengelig både for lærerne og andre, og dette førte til at prøvens stilling i skoledebatten ble svekket.

På bakgrunn av disse punktene mener vi derfor at nasjonale prøver i lesing har hatt og fortsatt har en viktig rolle i arbeidet med å involvere alle faglærere i leseopplæringen og å sette fokus på relevante leseutfordringer i alle fag, og på tvers av fag. Vi tror også at prøvene har gitt lærere et språk for å kunne forstå og snakke om hva leseforståelse etter den første leseopplæringen innebærer. Dette bekreftes i en studie gjennomført ved Nord Universitet i 2018, publisert i artikkelen *Nasjonale prøver – hemmende styringsverktøy eller lokale redskap for praksisutvikling?* (Vestheim, 2018). Vi viser også til del 2 av dette notatet, manus til en debattartikkel om *Tidlig innsats gjennom hele skoleløpet* (Frønes & Roe, under arbeid).

Det er også verdt å nevne at en stor styrke ved leseprøvene som utvikles i dag, er at de ikke kan øves til på måter som ikke gagnar elevens utvikling i lesing som en bred ferdighet. Prøvene inneholder autentiske tekster med oppgaver som representerer reelle og relevante leseutfordringer. Prøvene er nye hvert år, og det er ikke mulig å forberede seg godt ved å løse fjorårets prøve flere ganger. For å øve godt til nasjonale prøver må alle faglærere introdusere elevene for ulike typer tekster og gi dem varierte oppgaver til tekstene. Dette er et arbeid som foregår gjennom hele skoleåret og ikke bare de to siste ukene før prøvene skal gjennomføres. Godt arbeid med nasjonale prøver er godt arbeid med grunnleggende ferdigheter. Det er stort behov for kvalitetssikrede prøver innen lesefeltet, og vi vet at det er mange kommersielle drivere for prøvepresset i enkelte kommuner. Arnesen med flere (2019) viste at det er svært varierende kvalitet på prøvene som tilbys.

## Svakheter ved dagens prøvesystem

- Det har lenge vært mangler i vår kunnskap om hvordan KVS fungerer i skolesektoren. Det er for lite systematisk innhenting av informasjon om hvordan systemet oppfattes og brukes, og vi er redd for at mange tilpasninger og avgjørelser om selve prøvene, støttemateriell og etterbruk av resultater gjøres på bakgrunn av anekdotisk informasjon. Vi ser fram til utvalget framskaffer mer pålitelige data om den reelle bruken i skolen, nytteverdien og en analyse av *hva ved prøvene som er nyttig* for lærere, skoleledere og skoleeiere.
- Formålet med prøvene er for dårlig kommunisert og blir ofte misforstått. Den mest grunnleggende misforståelsen er at prøvene måler skolens undervisningskvalitet. Etter vår mening er dette en feilslutning siden elevenes resultater for eksempel på 8. trinn som oftest ikke reflekterer læring på den skolen de går på da, men fra 1.-7. trinn, ofte på en annen skole. Det er på bakgrunn av denne misforståelsen at for eksempel pressen kan offentliggjøre rangerte lister over skoler, eller at skoler kan profilere seg som «gode» ut i fra resultatene på prøven. En slik misforståelse svekker skolens mulighet til arbeide konstruktivt med resultatene, og det svekker styringsnivåenes mulighet for å etablere en tillitsbasert dialog rundt «dårlige» resultater.
- Vi mener det er en stor svakhet ved systemet at skolenes resultater offentliggjøres, og tror det er mulig å finne rapporteringsformater som både ivaretar krav til innsyn og transparens og også et prinsipp om at rik informasjon først og fremst skal være tilgjengelig for berørte parter.
- Mange aktører i skolesektoren blander formålet med kartleggingsprøver, nasjonale prøver og internasjonale undersøkelser. Dette fører til feil forståelse og feil bruk av resultatene. Vi er for eksempel kjent med at kartleggingsprøver er brukt som uttrykk for en kvalitet ved skolen, og at enkelte skoler ser det som en fordel å ha færrest mulig elever under bekymringsgrense og har tatt i bruk ulike uønskede strategier for å redusere dette antallet.
- Vi opplever at både skoleeiere, skoleledere og lærere i svært varierende grad har tilstrekkelig analysekompetanse og kunnskap om hvordan resultater på prøver kan tolkes som indikatorer, og innsikten er ofte ikke god nok til å kunne bruke resultater til det beste for elevene. Selv om prøvene er obligatoriske, er det imidlertid opp til hver enkelt skole og lærer å bruke dette materialet. Flere studier tyder imidlertid på at det er stor variasjon når det gjelder skolenes bruk av dette materialet, og at skolens ledelse spiller en avgjørende rolle for at det skal lykkes og oppleves som meningsfullt blant lærerne (Gunnulfsen & Roe, 2017; Mausethagen et al., 2018).
- Vi har ingen god og oppdatert oversikt over hvordan det jobbes med resultatene på de nasjonale prøvene rundt om i landet. Men noen få funn og erfaringer kan antyde svar på spørsmålene. I Gunnulfsens doktoravhandling (2018) kommer det for eksempel fram at to tredjedeler av lærerne oppgir at de savner kunnskap om hvordan prøveresultatene kan brukes for å utvikle elevenes leseferdigheter. Men undersøkelsen viser også at jo mer kunnskap lærerne hadde om hvordan resultatene fra prøvene kunne brukes, jo mer brukte de dem, og jo mer positive var de til verdien av dem. Dette er funn som blir bekreftet av flere mindre, kvalitative studier.
- Fra og med gjennomføringen i 2022 er både analyserapport og vurderingsveiledningen borte, og prøven med tekster og oppgaver er ikke lett tilgjengelig for verken lærere eller skoleledere. For de skolene som har lange tradisjoner med å bruke dette materialet, forsvinner nå de viktigste verktøyene i jobben med å forstå og tolke hva resultatene betyr. Mange skoler er opptatt av lesing, i tråd med ulike lesesatsinger fra dagens regjering, og for skoler som ønsker

å starte et mer systematisk arbeid med oppfølging av resultater nå, er de pedagogiske ressursene rett og slett borte.

- Mange barneskoler etterlyser innsikt i resultatene fra ungdomsskoler for sine tidligere elever, slik at de kan få en konkret tilbakemelding på det arbeidet som er lagt ned over flere år. Dette er i dag opp til lokalt samarbeid, ikke innebygd i KVS.

### **Kvalitetsvurderingssystemet som helhet**

Vi anser KVS for å gi god informasjon om tilstanden i norsk skole til aktørene, men ønsker selvsagt en gjennomgang av hvilke ferdigheter, fag og trinn velkommen. Vi oppfatter at lærere og skoleledere er enige i at nettopp lesing, regning og engelsk er tungt vektlagt i prøvesystemet – men at de stiller spørsmål ved at skriving som grunnleggende ferdighet og fagene samfunnsfag og naturfag ikke blir gitt den samme oppmerksomheten. Mange skoler etterlyser læringsstøttende prøver på flere trinn og nivåer, og vi håper slikt materiell kan bli gjort tilgjengelig for læreres frivillige bruk. En forutsetning er at det følger godt vurderings- og veiledningsmateriell med slike prøver, og dette kan fint formuleres innenfor prinsippet om metodefrihet.

Skoler etterlyser også en slags innholdsmessig sammenheng i KVS, for eksempel mellom kartleggingsprøver og nasjonale prøver. Det er ønskelig at de ferdighetene som er tema for kartlegging i tidlige i år, i noen grad adresseres av nasjonale prøver på 5.trinn. For lesing kan det bety at vi integrerer egne undersøkelser av avkoding og flyt, i tillegg til leseforståelse også på de høyere trinnene, så skoler kan følge gruppens utvikling.

Utkast til artikkel som nå sendes inn og forsøkes publisert som debattartikkel:

Tove Stjern Frønes & Astrid Roe (leseforskere ved ILS, UiO):

## Tidlig innsats i leseopplæringen gjennom hele skoleløpet

Tidlig innsats i leseopplæringen knyttes først og fremst til skolens plikt til å være årvåkne i elevers tidlige skoleår – at elever som ikke knekker lesekoden, blir sett så tidlig som mulig og får hjelp og støtte i den videre læringsprosessen. Etter årtusenskiftet førte den faglige vendingen i norsk skolepolitikk til at tidlig innsats vokste fram som et stadig viktigere prinsipp, som i dag framstår som selvsagt for både foreldre, skolefolk og forskere. Det står imidlertid klart for oss at tidlig innsats i leseopplæringen utøves best hvis alle elever møtes der de er, ikke bare elever med antatte vansker. Vi vil argumentere for at den beste måten å hjelpe alle elever på, inkludert elever med vansker, er å utvikle en sterk vurderings- og tilbakemeldingskultur i klasserommet og gode systemer for kartlegging og oppfølging – for alle elever. Men mange vil kanskje spørre: Hvilket behov har «vanlige» elever for å bli kartlagt?

### Politisk enighet om prinsippene

Tidlig innsats som handlingsprinsipp kom inn i opplæringslova i 2008, med innføringen av § 1.3 om «Tilpassa opplæring og tidleg innsats»:

”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten. På 1. til 4. årstrinn skal kommunen sørgje for at den tilpassa opplæringa i norsk eller samisk og matematikk mellom anna inneber særleg høg lærartettleik, og er særleg retta mot elevar med svak dugleik i lesing og rekning.” (Ot.prp 55: 2008-2009)

De nye endringene i Opplæringslova av 2018 førte til at vi i dag har disse to formuleringene i § 1-3. *Tilpassa opplæring* og § 1-4. *Tidleg innsats på 1. til 4. trinn* (Opplæringslova, 2018)

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten. (...)

På 1. til 4. årstrinn skal skolen sørgje for at elevar som står i fare for å bli hengande etter i lesing, skrivning eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventa progresjon blir nådd. Om omsynet til eleven sitt beste talar for det, kan den intensive opplæringa i ein kort periode givast som eineundervisning.

Siden 2006 har det vært bred politisk enighet om at tidlig kartlegging og tiltak gir de beste livsmuligheter for flest mulig elever (St.meld. 16: 2007; Meld.st. 6: 2020). Statped understreker at prinsippet om tidlig innsats ikke bare skal knyttes til barn i barnehage- og småskolealder: "Tidlig innsats handler om å gi hjelp så tidlig som mulig i et menneskes liv, enten vanskene oppstår i førskolealder eller senere i livet» (Statped, 2021). I Melding til Stortinget 6 (2019-2020) stadfestes det også at prinsippet om tidlig innsats skal gjelde i hele barnehage- og skoleløpet, og på en rekke områder.

Men hvilke verktøy trenger lærerne for å oppdage elever som ikke utvikler sine leseferdigheter som forventet?

### Tidlig innsats gjennom “mapping” og “screening”

I psykometrisk litteratur, altså forskning som omhandler hvordan vi måler kognitive ferdigheter og kompetanser presist og pålitelig, skiller vi ofte mellom “mapping” og “screening” (Nortvedt, 2018). Metaforene viser til at vi ved en prøve eller annen vurdering enten plasserer alle elever “der de hører hjemme på kartet” eller vi “sjekker alle for å finne de få” for å sette i gang skreddersydde tiltak for de elevene vi er på jakt etter. Når vi kartlegger alle elever (mapping), er vi opptatt av enkeltelevens kunnskaper og ferdigheter, mens ved screening prøver vi å skille mellom grupper av elever, f.eks. de

få med vansker og de mange uten. Vi noterer at det vi i dag kaller “kartleggingsprøver” i virkeligheten er screeningprøver på 1., 2. og 3. årstrinn, som brukes for å finne fram til elever med risiko for forsinket utvikling, mens “mappingprøvene” er reelle kartleggingsprøver som hensyntar alle elever og omtales som “nasjonale prøver”.

Det såkalte Kvalitetsutvalget, nedsatt av Stortinget allerede i 2001, foreslo en forsterking av kravet om tilpasset opplæring for alle elever og dermed behov for kartlegging (NOU 2002: 10: 19). Dette representerte noe nytt i norsk skole, og en av årsakene til denne vendingen var internasjonal sammenligning. Helt på tampen av 2001 ble resultatene fra den første PISA-undersøkelsen i 2000 offentliggjort. Disse viste at norske 15-åringer presterte gjennomsnittlig i lesing i OECD-sammenheng, noe mange, ikke minst skolepolitikere, kommenterte som svært overraskende og skuffende. I pressen ble resultatene blant annet omtalt som «PISA-sjokket».

I den samme PISA-undersøkelsen plasserte finske 15-åringer seg helt i toppen av rankinglista i lesing. Dette førte til at både forskere og skolefolk begynte å interessere seg for hva som eventuelt skilte det finske og norske skolesystemet, særlig når det gjaldt leseopplæring. En av de mest iøynefallende forskjellene viste seg å være begynneropplæringen. Allerede det første halvåret i første klasse ble finske førsteklasinger som viste tegn til å ha problemer med å knekke lesekode, gitt individuelt tilpasset oppfølging. I Norge derimot, var man mer opptatt av å vente og se hvordan elevene utviklet seg, blant annet med begrunnelsen at elever modnes forskjellig og med en tro på at ting løser seg etter hvert. Dermed kunne norske elever med lesevansker bli overlatt til seg selv i flere år før noen oppdaget at de ikke bare slet med lesingen, men også sakk akterut i de fleste skolefag der lesing var en viktig forutsetning for læring.

Ideer om mer systematisk tilnærming til elevenes ferdigheter de første skoleårene oppsto fra flere hold rundt årtusenskiftet, og parallelle innspill i skoledebatten beredte grunnen for systematisk kartlegging og vurdering. Kvalitetsutvalgets forskningsbaserte tilnærming førte til et forslag om å sette skolens felles observasjoner av elevers «basisferdigheter» i system. Dette ble til det vi i dag kaller Kvalitetsvurderingssystemet (KVS) (Blömeke & Olsen, 2018). Innføringen av et helhetlige system – fylt med det som Stortinget til enhver tid fastsetter er hensiktsmessige indikatorer – ble vedtatt ved behandlingen av statsbudsjettet for 2003 (St.meld. nr. 30, 2003–2004; St.prp. nr. 1, 2002–2003).

Kvalitetssystemet lever på noen måter parallelt med andre utviklinger i skolen, men er også å finne i den nye læreplanen etter fagfornyelsen (LK20) (Kunnskapsdepartementet, 2017). Etter vårt syn er Kunnskapsløftets kompetansebaserte læreplaner, med kompetansemål etter 2.trinn, i seg selv tidlig innsats - allerede etter to år på skolen er det nedskrevet hva elevene bør ha opparbeidet seg av kompetanse. Videre er det stadfestet i den nye overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017), del 3.2, at “Tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet”. Med ny overordnet del og Melding til Stortinget 21 (2016-17) “Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen” kom også begrepet “intensiv opplæring”, altså skolens plikt til å tilby ekstra støtte når en elev står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller regning (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det skal altså være en lav terskel for å følge opp elever, og det understrekes at dette blant annet er som motsatt til “en uheldig vente-og-se-holdning som gjør at det går for lang tid før eleven får oppfølging”.

### Tidlig innsats i leseopplæringen er grunnlaget for å lese for å lære

De stadige endrede kravene til lesing i dagens informasjonssamfunn gjør at ikke bare er de yngste elevene, men også eldre elever må få hjelp til å utvikle sin lesekompetanse der de er. Det innebærer at vi faktisk må hjelpe alle elever med å lese med mening gjennom hele skoleløpet, og for å kunne hjelpe, må vi vite hva som er utfordrende både for de såkalt sterke leserne og de som sliter med

leseforståelsen. Kane mfl (2014) argumenterer slik når det gjelder kartlegging og måling av undervisning:

“Real improvement requires quality measurement. Without stepping on the bathroom scale once or twice a week, we have little hope of knowing whether our efforts at diet and exercise are moving us in the right direction. To be sure, that information alone may not be enough (...) but the number on the scale is a necessary starting place. The same goes for efforts to improve teaching.” (s. 14).

Vi vil hevde at det samme gjelder elevenes leseferdigheter. Lærere trenger kunnskap om elevenes sterke og svake sider som lesere for å kunne hjelpe alle der de er. Argumenter blant kritikere av kartleggingsprøver og nasjonale prøver går ofte ut på at lærerne vet best hvilket nivå de ulike elevene er på, og at de derfor ikke trenger å bruke verdifull tid til å gjennomføre eksterne prøver. Da er det selvsagt viktig at selve prøvene er av god kvalitet og at lærerne forstår hvordan de skal bruke prøveresultatene.

Elevene blir ikke flinkere av å gjennomføre prøver. Det didaktiske potensialet i prøvene ligger i det som skjer når lærere følger opp resultatene med elevene sine, fordi de opplever det som relevant. For at dette skal kunne skje, er lærerne helt avhengige av kunnskap om hvordan de kan bruke prøveresultatene til å utvikle den enkelte elevs læring. Kane mfl (2014) peker på utfordringene ved å måle undervisning, fordi det er et komplekst område. Det samme kan sies om lesing. Derfor må det gå klart frem hva de ulike leseprøvene måler, om det er lesehastighet, avkodning eller generell forståelse. I det siste tilfellet er det også viktig å vite hvilke aspekter ved leseforståelsen som måles, og hvordan resultatene skal tolkes og hvordan lærerne skal bruke dem.

Mange norske kommuner har utviklet gode systemer for å følge opp elevers faglige utvikling, og mange med eksplisitte strategier for å utjevne forskjeller blant elever. For å følge med på elevenes resultater behøves selvsagt svært avanserte metoder: At en skole har høye gjennomsnittresultater forteller mer om den typiske familiebakgrunnen i nabolaget og lite om hvor god undervisning elevene har fått. Da er det mer relevant å studere elevers framgang over tid. Det er heldigvis ny oppmerksomhet både om systematisk kvalitetsarbeid og hvordan slike value-added-undersøkelser bør gjennomføres, blant annet gjennom arbeidet i Ekspertgruppa for skolebidrag (Kunnskapsdepartementet, 2021b). Selv om det er vanskelig å sammenligne kommuners og skolars bidrag til elevers utvikling, ser vi at enkelte kommuner evner å løfte alle elever i større grad enn andre. Ifølge SSBs rapporter om skolebidrag er det en god del kommuner som ser ut til å løfte alle elever, på tross av store demografiske ulikheter, og det er grunn til å tro at selve systematikken i oppfølgingene ligger bak slike resultater (SSB, 2017)

Når det gjelder dagens nasjonale leseprøver, som måler leseforståelse på tvers av fag, har Utdanningsdirektoratet i samarbeid med prøveutviklerne utarbeidet et veiledningsmaterieell som både gir en grundig innføring i både selve prøven og bruk av resultatene. Lærerne har fram til nå fått tilgang til en komplett utgave av prøven der svarfordelingen på hver oppgave er oppgitt, og med korte forklaringer som peker på utfordringer ved de ulike tekstene og oppgavene, og hva som kan være årsaken til at elever ikke får dem til. Ved å ta i bruk dette materialet kan lærerne få en bedre forståelse av hvilke utfordringer som kan skjule seg i det tekstmangfoldet som elevene møter daglig. Selv om prøvene er obligatoriske, er det imidlertid opp til hver enkelt skole og lærer å bruke dette materialet. Flere studier tyder imidlertid på at det er stor variasjon når det gjelder skolens bruk av dette materialet, og at skolens ledelse spiller en avgjørende rolle for at det skal lykkes og oppleves som meningsfullt blant lærerne (Gunnulfsen & Roe, 2017; Mausethagen, Prøitz & Skedsmo, 2018). Fra og med gjennomføringen i 2022 er både analyserapport og vurderingsveiledningen borte, og prøven med tekster og oppgaver er ikke lett tilgjengelig for verken lærere eller skoleledere. For de skolene som har lange tradisjoner med å bruke dette materialet, forsvinner nå de viktigste verktøyene i jobben med å forstå og tolke hva resultatene betyr.

## Kjenner vi effekten av tidlig innsats?

Det finnes ikke norsk følgeforskning med bruk av kontrollerte eksperimenter som isolerer betydningen av tidlig innsats som suksesskriterium i norsk skole. Det er sikkert mange grunner til det. Sterk beskyttelse av personvernet i Norge gjør slike langtidsstudier over flere årstrinn svært krevende å gjennomføre. Flere vegrer seg også av etiske grunner, forskere vil jo ikke stå i veien for at det tilbys lik og optimal støtte for unge elever. Og kanskje fanger ikke slik forskning den viktigste gevinsten som tidlig innsats kan føre til i et ungt liv, nemlig mestringsfølelsen, skoletilhørigheten og muligheten til å realisere sine planer og drømmer i framtida.

Det er likevel muligheter til å følge med på målrettet tidlig innsats på en skole eller i en kommune, for eksempel gjennom indikatorer som andelen lesere under bekymringsgrensen på kartleggingsprøvene og andelen elever på laveste nivå på nasjonale prøver. Andre indikasjoner på at skolen ikke har lyktes med tidlig innsats kan være at behovet for spesialundervisning øker utover i skoleløpet, at elever med dysleksi oppdages sent, at frafallet i videregående skole er stort, noe som i siste instans påvirker deltakelse i yrkeslivet. På nasjonalt plan har vi oppmerksomheten rettet mot de store undersøkelsene PIRLS og PISA, og de nasjonale leseprøvene på 5. og 8.trinn. I alle disse tre undersøkelsene sammenlignes utviklingen i populasjonen over tid, og vi kan sammenligne andelen lesere på ulike nivåer.

Men har vi ingen mulighet til å oppsummere snart 20 års systematisk tidlig innsats? Den kanskje viktigste nasjonale indikatoren på at tidlig innsats virker er nok den positive og stabile utviklingen når det gjelder andelen elever som fullfører videregående opplæring. Antall ungdommer som fullfører og består videregående opplæring med studie- eller yrkeskompetanse, har økt med omlag 4 000 hvert år i årene 2013-20 (Utdanningsdirektoratet, 2020). Fra leseforskningen har vi også etterhvert mange indikasjoner på at tidlig innsats på småtrinnet gir resultater. I PIRLS-undersøkelsen er andelen elever på svært lavt mestringsnivå halvert fra 2001 til 2016 (Lundetræ & Gabrielsen, 2017). Lesesenterets forskningsprosjekt *På sporet* som undersøkte om vansker kan forebygges viser at intensiv tidlig innsats har god effekt for elever som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker (Solheim et al., 2018). Fra samme miljø ser vi også overbevisende indikasjoner på at guttene er de som profiterer mest på tidlig innsats (McTigue et al., 2020). Men samtidig er det andre funn som tyder på at implementeringen av og satsning på tidlig innsats varierer mellom skoler og kommuner.

I PIRLS 2016 ble lærerne spurt om hvor mange elever i klassen som hadde behov for støtteundervisning i lesing, og hvor mange av disse som fikk slik hjelp. Resultatene viste at de norske lærerne meldte om et noe større behov enn kollegene i de andre nordiske landene. Omregnet i prosent, mente lærerne til de norske 4. trinnselevene at rundt 17 prosent av elevene trengte støtteundervisning, men at bare 11 prosent av disse faktisk fikk hjelp. Avstanden mellom behov for hjelp og de som fikk hjelp, var minst i Finland (under 2 prosentpoeng) og størst i Norge og Danmark (mellom 5 og 6 prosentpoeng) (Lundetræ & Gabrielsen, 2017). Samme undersøkelse viste også at andelen lærere som ved mistanke om vansker valgte å vente å se om elevenes resultater bedret seg med modning, faktisk hadde gått opp siden PIRLS 2006 og 2011 til 2016. "Dette er en praksis som er i utakt med den sterke politiske vektleggingen på tidlig innsats, og som i liten grad harmonerer med å bruke «mer tid på å arbeide individuelt med denne eleven sin lesing» (Lundetræ & Gabrielsen, 2017: 163).

## Avsluttende kommentar: Hva bør en gjennomgang av KVS legge vekt på?

En gjennomgang av KVS har lenge vært på trappene, og et partssammensatt arbeid ble startet av kunnskapsminister Guri Melby våren 2021 (Kunnskapsdepartementet, 2021a) og et utvalg er nå nedsatt for å gå gjennom kvalitetsvurderingssystemet i skolen, ledet av Tine Sophie Prøitz (Kunnskapsdepartementet, 2022). Som vi har vist brukes begrepet "kartlegging" smalt i norsk sammenheng, og bidrar etter vår mening til å begrense debatten om prøver i skolen. Vi leser ofte



argumenter i retning av at “kartlegging er fint, men nasjonale prøver fører til stress og press i skolen”. Vår gjennomgang av styringsdokumentene viser at den norske varianten av tidlig innsats *skal* innebære å skape gode muligheter for alle barn og unge, og at dette er sett på som et av de viktigste tiltakene for sosial utjevning i det norske samfunnet. Hvis vi forfølger denne tanken ett skritt videre, så må altså alle elevers kunnskaper og ferdigheter “settes på kartet”:

- det må være en reell kartlegging av alle enkeltelever og ikke bare screeningprøver for å finne fram til grupper av elever, for eksempel de få med konkrete vansker
- kartlegging må skje elever i alle aldre, ikke bare i starten av grunnskoleløpet
- kartleggingen må skje systematisk, i et læringsarbeid med elev og klasse og med utjevning som mål
- kollegiet må utvikle en sterk, felles vurderingskultur der informasjon fra prøver og undersøkelser blir en del av samtalen når skoleledere og lærere sammen finner fram til hvordan skolen skal tilpasse undervisningen til hver elev

Det siste punktet innebærer at kartlegging løsrevet fra klasserommet, fra lesingen og klassens samtaler om lesing, sannsynligvis er bortkastede ressurser. Dette betyr at kartlegging må skje i starten av et læringsløp, for eksempel om høsten og dermed være kartlegging for læring og ikke av lært stoff, og ikke som en slags eksamen om våren.

Fra kritikerne av kartlegging og testing i skolen kommer det ofte argumenter som at grisen ikke blir feitere av å bli veid. På samme måte kan det argumenteres med at folk ikke blir friske av å ta en blodprøve. Men hvis målet er at en gris skal oppnå en viss vekt eller at kolesterolet skal normaliseres, trengs det kunnskap om hvordan tilstanden faktisk er. Et kartleggingsresultat er selvsagt ikke nok, men gir et nødvendig utgangspunkt for å vite hvilke tiltak som bør settes i verk. Videre må resultatene gi mening slik at lærerne forstår hvilke konkrete tiltak de skal sette i verk for å bidra til at både elever med og uten konkrete lesevansker skal kunne utvikle leseforståelsen sin på best mulig måte. Det skylder skolen elevene.

## Litteratur

Befring, E. (2012). *Forebygging – tidlig innsats til barns beste*. I: H. Bjørnsrud, & S. Nilsen (red.): *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* Oslo.

Blömeke, S. & Olsen, R. V. (2018). På vei mot et sammenhengende nasjonalt kvalitetsvurderingssystem. *Acta Didactica Norge*. 12(4) . <https://doi.org/10.5617/adno.6278>

Gunnulfson, A. E., & Roe, A. (2018). Investigating teachers' and school principals' enactments of national testing policies: A Norwegian study. *Journal of Educational Administration*, 56(3), 332-349.

Kane, T.J., Kerr, K. Robert C. Pianta, R.C. (2014). Chapter 1: Why Measure Effective Teaching? Thomas J. Kane, Kerri A. Kerr, Robert C. Pianta (eds.): *New Guidance from the Measures of Effective Teaching Project*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Kunnskapsdepartementet (2022). Utlvag skal foreslå endringer i prøver og undersøkelser i skolen. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/utvalg-skal-foresla-endringer-i-prover-og-undersokelser-i-skolen/id2906795/>

Kunnskapsdepartementet (2021a). Regjeringen vil endre nasjonale prøver. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/regjeringen-vil-endre-nasjonale-prover/id2834882/>

Kunnskapsdepartementet (2021b). En skole for vår tid. Sluttrapport fra ekspertgruppen for skolebidrag. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/en-skole-for-var-tid/id2847088/>

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

McTigue, E. M., Schwippert, K., Uppstad, P. H., Lundetræ, K., & Solheim, O. J. (2020). Gender Differences in Early Literacy: Boys' Response to Formal Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 113(4), 690–705. <https://doi.org/10.1037/edu0000626>

Meld. St. nr. 21 (2016–2017). Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>

Meld. St. nr. 6 (2019-2020). Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm20192020006000dddpdfs.pdf>

Nortvedt, G. A. (2018). «Det er et verktøy, ikke sant, for oss» - Erfaringer fra fire gjennomføringer med kartleggingsprøver i regning 2014 - 2017. *Acta Didactica Norge*. vol. 12 (4). <https://doi.org/10.5617/adno.6383>

NOU 2002: 10 (2002). *Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.

Opplæringslova. (2018). Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Ot.prp 55 (2008-2009). Lov om endringar i opplæringslova og privatskolelova. [Ot.prp. nr. 55 \(2008-2009\) \(lovdata.no\)](https://lovdata.no/Ot.prp.nr.55.2008-2009)

Solheim, O. J., Frijters, J. C., Lundetræ, K., & Uppstad, P. H. (2018). Effectiveness of an early reading intervention in a semi-transparent orthography: A group randomised controlled trial. *Learning and Instruction*, 58, 65–79. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.004>

SSB (2017). Er det forskjeller i skolers og kommuners bidrag til elevenes læring i grunnskolen? <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/er-det-forskjeller-i-skolers-og-kommuners-bidrag-til-elevenes-laering-i-grunnskolen>

Statsped (2021). Tidlig innsats. <https://www.statped.no/temaer/tidlig-innsats/>

St.meld. nr. 30 (2003–2004). Kultur for læring. Oslo: Utdannings- og forsknings-departementet.

St.meld. nr 16 (2006-2007).... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?ch=1>

St.prp. nr. 1 (2002–2003). Tillegg nr. 3 (2002–2003). FOR BUDSJETTERMINEN 2003: Om tilleggsforslag i statsbudsjettet for 2003 under kapitler administrert av Utdannings- og forskningsdepartementet. Utdannings- og forskningsdepartementet

Utdanningsdirektoratet (2018). Veileder for intensiv opplæring for elever fra 1.-4. årstrinn: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/intensiv-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet (2020). Flere gjennomfører videregående opplæring. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/aldri-har-flere-fullfort-og-bestatt-videregaende-opplaring/>