

HIF-Rapport

2004:3

Leseferdigheter blant grunnskoleelever i Finnmark

Kartlegging 2000-2002

Ole Martin Johansen



Høgskolen i Finnmark

| | |
|---|---|
| | PUBLIKASJON: HiF-Rapport 2004:3 ISBN: 82-7938-102-3 ISSN: 0805-1062 |
| Publikasjonens tittel: Leseferdigheter blant grunnskoleelever i Finnmark. Kartlegging 2000-2002 | Antall sider: 47 Dato: 16. april 2004 Pris: kr 45,- ekskl. mva |
| Forfatter: Ole Martin Johansen | Avdeling: Avdeling for pedagogiske og humanistiske fag |
| Godkjent av: 1.amanuensis Odd Mathis Hætta, Høgskolen i Finnmark Seniorrådgiver D. Jørgen Frost, Bredtvet kompetansesenter | |
| Oppdragsgiver: | Prosjekt: |
| Utdrag: | |
| Vi bestiller ____stk av publikasjonen: Navn: _____ Adresse/postnr: _____ Publikasjonen kan også bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Finnmark, tlf 78 45 02 20 (Trykkeriet) / 78 45 05 00 (Servicetorget) eller pr e-post trykkeri@hifm.no | |

**LESEFERDIGHETER
BLANT
GRUNNSKOLEELEVER I
FINNMARK**

Kartlegging 2000 - 2002

av

Ole Martin Johansen

FORORD

Foreliggende dokument er sluttrapport om lesekartleggingen i Finnmark som har pågått i 3,5 år. Tidligere er det utgitt en delrapport og et notat om emnet som henholdsvis omhandlet kartleggingen i 2000 (Johansen og Abelsen, HiF-Rapport 2001:3) og kartleggingen i 2001 (Johansen og Hines, HiF-Notat, 2002:4). Til sammen er det gjennomført nesten 3000 leseobservasjoner fra 88 skoler i klassetrinnene 2. til 5. klasse.

Vi takker alle lærerne som har stått for prøvingen i klassene og takk til alle elevene som har deltatt. Uten dette grunnlagsarbeidet kunne kartleggingen ikke blitt gjennomført.

Takk også til tidligere Statens utdanningskontor som har ytt økonomisk støtte til prosjektet og takk til Læringssenteret som har bidratt med gratis materiell der det har vært nødvendig.

Undertegnede har skrevet sluttrapporten og statistiske konsulenter har vært forsker ved NOVA Birgit Abelsen og høgskolelektor Kjell Hines.

Senjorrådgiver ved Bredtvet kompetansesenter Jørgen Frost og førsteamanuensis Odd Mathis Hætta ved Høgskolen i Finnmark har lest og kommentert manuskriptet. Takk for gode råd fra begge to. Takk også for gode innspill fra pedagogisk-psykologisk rådgiver Liv Saltnes.

Resultatene i rapporten kan i første rekke betraktes som et referansemateriale om leseferdigheter blant barn i Finnmark. Tabellene inneholder mye informasjon og kan med fordel kopieres og deles opp til de formål som er mest relevant for leseren. En slik bruk av rapporten mener vi gir skolene og andre brukere de beste informasjonene.

God lesing

Alta i april 2004

Ole Martin Johansen

- førstelektor i pedagogikk -

| | |
|---|----|
| FORORD | 2 |
| 1. INNLEDNING | 5 |
| 1.1. Internasjonale leseundersøkelser..... | 5 |
| 1.2. Nasjonale lesekartlegginger. | 6 |
| 1.3. Lokale kartlegginger..... | 7 |
| 1.4. Formål og problemstilling..... | 8 |
| 2. METODE, UTVALG OG GJENNOMFØRING | 10 |
| 2.1. Standardiserte leseprøver..... | 10 |
| 2.2. Metodisk tilnærming, utvalg og deltakelse. | 10 |
| 2.3. Datainnsamling..... | 12 |
| 3. LESEFERDIGHETER KARTLAGT OVER 3 ÅR, 2. KLASSE | 13 |
| 3.1. Kartleggingsmateriell, 2. klasse | 13 |
| 3.2. Deltakelse og frafall 2002, 2. klasse | 14 |
| 3.3 Resultattabeller. | 15 |
| 3.4 Forskjeller mellom gutter og jenter..... | 18 |
| 3.5. Leseferdigheter og klassestørrelse..... | 19 |
| 3.6. Sammenligning av bykommuner og landkommuner, 2. klasse, 2000 til 2002..... | 19 |
| 3.7. Endringer i sumskåre i kartleggingsperioden | 21 |
| 3.8. Hva kan kartleggingen fortelle? | 22 |
| 3.9. Hvem er under kritisk grense? | 23 |
| 3.10. Kartlegging gir ikke svar på alle spørsmål. | 23 |
| 3.11. Supplerende kartlegging på skolen..... | 25 |
| 3.12. Utvikling på skolenivå, 2. klasse | 26 |
| 4. LESEFERDIGHETER BLANT 5. KLASSINGER I FINNMARK 2002 | 29 |
| 4.1. Deltakelse og frafall. | 29 |
| 4.2. Prøvematerialet. | 29 |
| 4.3. Kort beskrivelse av de enkelte delprøver..... | 30 |
| 4.4. Resultater 5. klasse..... | 31 |
| 4.5. Sammenligning mellom by- og landkommuner, 5. klasse. | 34 |
| 4.6. Utvikling for det samme kullet fulgt gjennom 3,5 år. | 35 |
| 5. KONKLUSJONER | 37 |
| 5.1 Noen mulige forklaringer | 37 |
| 5.2. Spesifikke tiltak | 39 |
| 5.3. Systemrettet arbeid | 40 |
| 5.4. Samarbeid med foresatte..... | 41 |

| | |
|---|-----------|
| 5.5. Framtidig bruk av kartleggingsmateriellet. | 42 |
| 5.6. Avsluttende kommentarer..... | 43 |
| <i>Referanser:</i> | 44 |

1. INNLEDNING

1.1. Internasjonale leseundersøkelser.

Den første internasjonale leseundersøkelsen Norge deltok i var IEA-undersøkelsen i 1991 (Tønnesen, 1994). Initiativet kom fra OECD og var motivert ut fra ønsket om å kartlegge vesentlige kunnskaper og ferdigheter blant barn i medlemslandene. For OECD var det en overordnet økonomisk målsetting hvor det langt på vei ble stilt likhetstegn mellom kunnskapsnivå og framtidige muligheter for økonomisk utvikling. Kartleggingen gjaldt 9-åringer og 14-åringer og norske elever plasserte seg litt over middels for begge deltakergruppene (ibid).

I en internasjonal lesekartlegging blant voksne som ble offentliggjort i 2000 (Gabrielsen, 2000) kom Norge bedre ut. Dataene ble samlet inn i aldersgruppen 16 til 65 år og Norge plasserte seg på 2. plass etter Sverige. Likevel var det nesten en tredel av deltakerne som ikke hadde en funksjonell leseferdighet. Med det menes at den enkelte ville hatt vansker med å fungere i hverdagssituasjoner, ivareta personlige behov og vansker med å nå personlige mål på grunn av manglende leseferdigheter.

I 2000 ble resultatene av den såkalte "PISA" – undersøkelsen (Lie, S. et al. 2001) lagt fram med deltakere fra 32 land. Den gjaldt blant annet leseferdigheter blant 15-åringene. I likhet med i 1991 lå de norske elevene også her på middels resultat. Det særmerkte ved Norge var at det var forholdsvis stor spredning og at spredningen forekom på klassenivå. Andre land med stor spredning hadde spredningen mellom skolene.

I 2003 kom rapporten fra "PIRLS" – undersøkelsen (Solheim og Tønnesen 2003). Den kartla leseferdigheter blant 10-åringer og var således til en viss grad sammenlignbar med IEA-undersøkelsen fra 1991. Når de ikke er helt sammenlignbare skyldes det at det er kommet med noen flere land enn i 1991. Dessuten hadde Norge i mellomtiden gjennomført en del skolepolitiske endringer med et år tidligere skolestart og innføringen av L97. Dette medførte en del endringer av planverket, og de norske elevene som deltok i PIRLS hadde blant annet gått et år lenger på skolen enn de som deltok i 1991. Også ved denne kartleggingen lå de norske elevene på et gjennomsnittlig nivå, men tendensen var fallende sammenlignet med 1991.

PIRLS var ikke en direkte oppfølging av IEA-undersøkelsen fra 1991. Derimot deltok Sverige i en såkalt "trendundersøkelse" med til sammen 7 land som var en direkte oppfølging av IEA-undersøkelsen (Gustavson, Jan-Eric; forelesning ved Høgskolen i Stavanger 21.oktober 2003). Alle syv landene var deltakere også i 1991, og undersøkelsen ble

gjennomført på samme aldersgruppe og med sammenlignbare prøver. Svenske elever fikk i denne undersøkelsen et middels resultat. Men sammenlignet med ti år tidligere gjorde de det dårligere mens de øvrige seks landene i undersøkelsen gjorde det bedre. Svenske elever fulgte med andre ord ikke trenden i de andre landene. For samtlige av disse landene gikk trenden oppover mens for Sverige gikk det altså nedover.

Ingen norske elever deltok i denne studien, men et estimat viser at dersom vi hadde gjort det ville tendensen mest sannsynlig vært den samme som i Sverige (ibid).

1.2. Nasjonale lesekartlegginger.

I tillegg til de internasjonale lesekartlegginger Norge har deltatt i er det gjennomført også en rekke nasjonale studier av leseferdigheter. IEA-undersøkelsen fra 1991 førte til stor oppmerksomhet om leseferdigheter, og de norske studiene er nok delvis inspirert av denne. Men like viktig for kartleggingsarbeidet har nok endringene i norsk skolepolitikk vært som forutsatte en mye tettere oppfølging av blant annet morsmålsopplæringen. Det er grunn til å understreke at de internasjonale og de nasjonale kartleggingene har hatt svært forskjellige formål. Internasjonalt har formålet ofte vært av politisk/økonomisk karakter hvor noen av konsekvensene har blitt rangering av land etter leseferdigheter.

Nasjonalt har formålet vært først og fremst å utvikle et pedagogisk verktøy for å kunne identifisere de elevene som sliter med lesingen og for å kunne gi et tilbud om tilpasset leseopplæring så tidlig som mulig.

Det første som skjedde var utvikling av standardiserte prøver for kartlegging av leseferdigheter blant 9-åringer (daværende 2. klasse). Det var i 1994/95.

Siste gang dette materialet var i bruk var i 1997. Da ble det gjennomført en landsomfattende lesekartlegging av det siste kullet 2. klassinger før innføringen av L97 (KUF, 1998).

Det arbeidet er siden ført videre ved at prøvene er omarbeidet og tilpasset planene i L97. Pr dato (vår 2004) foreligger det standardiserte prøver for 1., 2., 3., 5., 7. og 9. klasse. De er bygget over samme lest og har som formål å identifisere de elevene som er kommet kortest i sin leseutvikling.

Departementet bestemte at lesekartlegging skulle være obligatorisk for alle elever i 2. og 7. klasse i perioden 2001 til 2003. Kommunene hadde ansvar for denne kartleggingen og resultatene ble beholdt på kommune-, skole- og klassenivå. Vi vet lite om hvordan disse

resultatene er blitt brukt lokalt, men må regne med at skolen har benyttet dette materialet i sin videre planlegging og utvikling.

I de senere år har departementet tillatt å offentliggjøre resultatene fra 2. klasse og 7. klasse kartleggingene på kommune- og skolenivå. Formålet har vært ledd i "kvalitetssikringa" som departementet arbeider med. Problemet med prøvene er at de ikke er normalfordelte noe som i dette tilfellet skyldes at mange elever klarer å løse alle oppgavene. Prøvene er dermed lite egnet til å si noe om hvilke skoler som gjør det best. Testkonstruktørene har også advart mot denne bruk av prøvene. Men prøvene er derimot godt egnet til å si noe om hvilke elever som ligger dårligst an og hva de sliter med.

Det foreligger også noen nasjonale resultater fra den obligatoriske kartlegginga. Senter for leseforskning har hatt i oppdrag å analysere resultatene. Det er gjort ved at det er trukket representative utvalg av disse kartleggingene, analysert og publisert i en rekke artikler. Hovedtendensen er at resultatene holder seg eller går noe ned sammenlignet med tidligere (Engen et al, 2001) (Engen et al, 2003).

1.3. Lokale kartlegginger.

Ved den landsomfattende kartleggingen i 1998 hadde elevene i Finnmark et dårlig resultat sammenlignet med resten av landet. Det var også tidligere påvist at elevene i Finnmark hadde noe dårligere skoleprestasjoner. I en undersøkelse fra 1995 - 97 ble det påvist at standpunktkarakteren i kjernefag som morsmål, matematikk og engelsk lå 4 til 5 prosent under landsgjennomsnittet (Skålnes et. al., 1999). Debatten lokalt i Finnmark som fulgte i kjølvannet av leseundersøkelsen var delvis preget av å finne syndebukker og fordele skyld. Men debatten virket også kreativt og har i ettertid ført til mange nye initiativ. Et av tiltakene var at Høgskolen i Finnmark tok initiativet til en oppfølging av kartleggingen i fylket. Det betydde mye at det dengang pågående SAMTAK-prosjektet, som var et kompetanseutviklingsprogram for PP-tjenesten og skoleledere, hadde lese- og skrivevansker som et av sine satsningsområder. Prosjektet ble diskutert med ulike faginstanser, og da det ble klart at både daværende Statens utdanningskontor og Læringscenteret ville yte økonomisk støtte, lå det til rette for at den første lesekartlegginga i Finnmark gjennomført på selvstendig initiativ kunne finne sted. Forutsetningen var at vi kunne benytte nye standardiserte prøver beregnet til bruk i 2. klasse som forelå vinteren 2000. Disse var tilpasset planene i L97 og var tenkt gjennomført som obligatorisk kartlegging fra påfølgende skoleår. Finnmark kom dermed i gang et år tidligere enn landet for øvrig – riktignok bare med siste halvpart av prøvesettet

fordi første halvpart ikke var fredig trykket tidsnok. Men det har gitt mye verdifull informasjon likevel.

1.4. Formål og problemstilling.

Da vi startet i 2000 var formålet var å overvåke leseferdighetene til elevene i fylket og å ha resultatene som et referansemateriale ved seinere kartlegginger. Det ledet oss den gangen fram til følgende problemstilling:

Hvilke leseferdigheter har elevene i 2. klasse i Finnmark i 2000 sammenlignet med hele landet?

Hvilken utvikling har det vært i leseferdigheter i forhold til tidligere kartlegginger?

(Johansen og Abelsen, 2001).

Den første rapporten viste som kjent at elevene i Finnmark fortsatt lå noe etter i gjennomsnitt, det var flere elever under kritisk grense og det var færre som hadde løst alle oppgavene (ibid). Etter hvert som det viste seg mulig å fortsette kartleggingen har vi spunnet videre på denne problemstillingen. Mer presist kunne vi dermed formulere:

Hvordan har leseutviklingen vært blant elevene i Finnmark i årene etter 2000 sammenlignet med standard?

Det er først over tid vi kan se tendenser i utviklingen og i større grad oppfylle formålet med å skaffe grunnlagsdata for å bedømme omfanget av problemene på det lokale plan. Skolepolitikere og fagfolk skal på denne bakgrunn kunne få et bedre grunnlag for sine beslutninger og prioriteringer. Slik vi ser det allerede nå gir kartleggingen viktige forkunnskaper som gjør det mulig seinere å undersøke mer kvalitative sider ved leseopplæringen, men det er et tema som ligger utenfor denne rapporten.

I begrunnelsen for det lokale kartleggingsprosjektet har vi også en utvidet målsetting. Konkret er det å heve gjennomsnittlig leseferdigheter slik at færre elever skårer under kritisk grense. I Nor – Østerdalprosjektet ble det påvist at satsingen på leseferdigheter ikke bare gav færre under kritisk grense, men det var også flere elever som hadde alt rett (Lunde, 2003). Satsingen på bedring av leseferdigheter de siste årene henger naturligvis sammen med den vitale betydningen lesing har både for skolegangen og seinere i livet. Satsingen ble fulgt opp med en 3 – årig tiltaksplan fra skolemyndighetene som heter ”Gi rom for lesing” (2003). I dagens informasjonssamfunn får leseferdigheter økende betydning, og det ligger antagelig et potensielt nytt klasseskille mellom de som kan og de som ikke kan. Ferdighetene er så avgjørende at det kan bli forskjellen på et være eller ikke være i et framtidig arbeidsliv.

Sette på individnivå er det også grunn til å understreke lesingens betydning. Nokså tidlig i sin skolegang fornemmer mange elever at de ligger etter i leseferdigheter. I det øyeblikk de får den følelsen kan alt skje. Ut fra egen erfaring vil jeg hevde at i beste fall vil elevene gjøre en ekstra innsats for å ta igjen det tapte – eventuelt med hjelp av læreren og foresatte. En like sannsynlig utvikling er at elevene etter hvert får et sviktende selvbilde; føler lite egenverd, opplever seg annerledes enn medelever og framfor alt at de ikke forstår hvorfor. Dette synes i særlig grad å gjelde elever med moderate vansker. Blant elevene i denne gruppen er det observert en del psykosomatiske reaksjoner som blant annet hodepine, magesmerter, dårlig matlyst etc. (Hagtvet, 1994). De synes å falle mellom to stoler; de har ikke vansker store nok til umiddelbar reaksjon, henvisning og tiltak, men for store vansker til fullt ut å mestre de lesekrav som forventes av alderstrinnet.

Slik vi ser det må lesekartleggingen sees i et slikt utvidet perspektiv. Det overordnede målet er å komme i posisjon til å sette i gang reelt forebyggende arbeid. Etter hvert som elevene blir eldre er det ikke lenger tilstrekkelig å vurdere leseferdigheter etter skjønn (Ofstedal, 1999). Velprøvde standardiserte prøver blir et nødvendig hjelpemiddel for å bygge opp kunnskaper om leseferdigheter på en systematisk måte. Først i den situasjonen blir det rimelig å forvente at kartleggingen skal gi oss kunnskaper til ytterligere steg på veien i det forebyggende arbeidet. På individnivå har det utrolig store positive konsekvenser for hver elev som oppnår en funksjonell leseferdighet. Det er grunn til å håpe at andelen elever som skårer under kritisk grense kan bringes nedover og det vil være av ufattelig stor verdi både for den enkelte og samfunnet.

2. METODE, UTVALG OG GJENNOMFØRING

2.1. Standardiserte leseprøver

Etter at L97 ble gjennomført er det utviklet en rekke standardiserte leseprøver til bruk i grunnskolen. Senter for leseforskning i Stavanger har hatt ansvaret og for tiden foreligger det prøver for 1., 2., 3., 5., 7. og 9. klasse. Intensjonen har vært å utvikle flere prøver som bygger på en og samme teori om leseutvikling og som kan måle de samme ferdigheter uansett utviklingstrinn. Formålet har i første rekke vært å utvikle et pedagogisk verktøy til bruk på individ-, klasse- og skolenivå for å kunne identifisere de elevene som trenger ekstra støtte så tidlig som mulig. Prøvene er konstruert slik at mange elever klarer alle oppgavene (takeffekt). Det betyr at prøvene ikke skiller mellom de beste leserne og de er derfor lite egnet til å si noe om beste klasse eller skole. Prøvene er derimot godt egnet til å identifisere de elevene som sliter mest (Engen et, al, 2002).

Standardisering betyr at prøvene skal gjennomføres og administreres på samme måte hver gang de brukes og til samme tidspunkt.¹ Dette er forutsetningen for å kunne gjøre konkrete sammenligninger av resultatene på landsbasis og ikke minst studere utviklingen over tid. Det er satt en ”kritisk grense”, eller ”bekymringsgrense” som testkonstruktørene nå mener er et mer dekkende uttrykk (ibid.), på de ca. 20 prosent av elevene som skårer lavest. Disse elevene ligger i grenseområdet der de mener det er ekstra grunner til å følge elevens utvikling. Prøven gir muligheter til å sammenligne individuelle leseferdigheter med resultatene for en større gruppe. Men det er grunn til å påpeke at den kritiske grensen ikke skal representere noen norm for hva som er funksjonell leseferdighet for gjeldende klassetrinn. De enkelte delprøver blir presentert nærmere i tilknytning til de ulike klassetrinn.

2.2. Metodisk tilnærming, utvalg og deltakelse.

Målgruppen var elever med norsk som førstespråk. I fylket er det om lag 45 elever pr årskull som er barn av innvandrere og som har norsk som andrespråk.² I tillegg kommer elever med samisk som førstespråk. Vi har sikre informasjonen for om lag halvparten av disse elevene og de er tatt ut av analysen. De resterende kan være med i materialet. Men vi gjorde en kontrollanalyse for en del av elevene med norsk som andrespråk og det viste seg at de ikke

¹ Det er utgitt håndbøker for prøvene på hvert klassetrinn som i detalj beskriver framgangsmåten. Her er det også gjengitt forskjellige mål på reliabilitet og validitet.

² GSI-data oppgitt av Statens utdanningskontor

skåret særlig annerledes enn elevene med norsk som førstespråk. Dessuten utgjør de en så liten gruppe at vi har valgt å se bort fra denne feilkilden.

Datainnsamlingen har fulgt to atskilte linjer. Den ene var kartlegging blant elevene som gikk i 2. klasse i årene 2000, 2001 og 2002. Invitasjonen til å delta gikk til alle skoler i fylket, og deltakelsen har vært henholdsvis 68 prosent, 47 prosent og 75 prosent av kullet. Formålet med dette var å undersøke om resultatet fra 2000 var en ren tilfeldighet eller om det var mulig å spore endringer. Den andre linjen var en tradisjonell longitudinell studie hvor det samme kullet ble fulgt gjennom årene 2000 (2. kl), 2001 (3. kl) og høsten 2002 (5. kl) altså 3,5 år. Grunnen til at de ikke ble fulgt opp i 4. klasse var at det ikke forelå standardiserte prøver for dette klassetrinnet. Da elevene gikk i 3. klasse gikk invitasjonen kun til de skolene som hadde deltatt året før siden dette var en oppfølgingsstudie. Da elevene gikk i 5. klasse var det mange som hadde skiftet skole, men vi hadde ikke oversikt over hvilke disse var. Følgelig ble alle skolene invitert som de ble første gangen. Deltakelsen var henholdsvis 68 prosent, 45 prosent og 56 prosent av de respektive årskullene i Finnmark. I denne studien var det naturlig å stille spørsmålene; i hvilken grad holder forskjellene seg i forhold til standardiseringen eller skjer det endringer? Til sammen ble det gjennomført 2947 leseobservasjoner. Vi har ikke funnet noe systematisk frafall og mener at deltakerne var representative for alle elevene i Finnmark for de respektive årsklasser.

Tabell 1. Oversikt over antall skoler som har deltatt i kartleggingen i hele eller deler av perioden 2000 til 2002, 2. klasse.

| | Antall skoler |
|-------------------|---------------|
| Deltatt alle 3 år | 22 |
| Deltatt 2 år* | 31 |
| Deltatt 1 år** | 33 |
| Til sammen | 86 |

*De fleste deltok første og siste året.

**De fleste deltok kun siste året.

Tabell 2. Viser antall elever som deltok i lesekartleggingen fordelt etter antall klasser og klassestørrelse i perioden 2000 til 2002. Klassestrinnet er 2.klasse.

| Klasse- størrelse | 2000 | | | 2001 | | | 2002 | | |
|----------------------|-------------------|------------------|------------------|-------------------|------------------|------------------|-------------------|------------------|------------------|
| | Antall klasser | Antall elever | Prosent andel | Antall klasser | Antall elever | Prosent andel | Antall klasser | Antall elever | Prosent andel |
| 1-5 elever | 23 | 56 | 8,2 % | 13 | 32 | 6,7 % | 22 | 57 | 7,6 % |
| 6-10 –”-- | 12 | 98 | 14,3 % | 5 | 42 | 8,9 % | 10 | 79 | 10,6 % |
| 11-15 –”-- | 2 | 25 | 3,6 % | 4 | 75 | 15,8 % | 9 | 125 | 16,7 % |
| 16-20 –”-- | 12 | 194 | 28,3 % | 6 | 87 | 18,5 % | 9 | 162 | 21,7 % |
| 21 og fler | 15 | 312 | 45,4 % | 10 | 237 | 50,1 % | 14 | 324 | 43,4 % |
| Total | 64 | 685 | 100 % | 38 | 473 | 100 % | 64 | 747 | 100 % |

Som tabellen viser gikk nær halvparten av elevene i store klasser dvs. 21 elever eller fler. For klasser på 1-5 elever og 6-10 elever dreide det seg om fådelte og udelte skoler. Elevene i 2. klasse kan her ofte gå i samme klasse som både 1. klassinger og 3. klassinger og utgjør dermed ingen egen "klasse". Tallene viser hvor mange elever vedkommende skole har på gjeldende årstrinn.

2.3. Datainnsamling

Prøvemateriellet er i det alt vesentlige distribuert fra høgskolen i god tid før prøvene skulle finne sted. Det eneste skolene hadde selv var 2. klasseprøvene i 2001 og 2002 som allikevel var obligatoriske for skolene å gjennomføre. Det var ikke nødvendig med Datatilsynets godkjenning av kartleggingen fordi den ble gjennomført anonymt, men vi la likevel ved et brev med forslag til informasjon om prøven til foresatte. Vi har ikke oversikt over om skolene har benyttet seg av dette. På skolene er prøvene administrert og gjennomført som regel av klassestyrer eventuelt sammen med en annen lærer der det var store klasser. Disse har også rettet prøvene og ført resultatene i et skjema som finnes i lærerveiledningen til prøven. Skolen har som regel beholdt originalen og sendt høgskolen kopi av skjemaet. Her er dataene blitt punchet i statistikkprogrammet SPSS, og høgskolen står for den statistiske bearbeiding av dataene.

3. LESEFERDIGHETER KARTLAGT OVER 3 ÅR, 2. KLASSE

3.1. Kartleggingsmaterieell, 2. klasse

Alle tre årene kartleggingen har foregått ble det benyttet en revidert og standardisert prøve utarbeidet av Senter for leseforskning. Den heter; *Kartlegging av leseferdighet, 2. klasse*. Den består av 2 hefter hver med fire oppgavesett.

Hefte 1.

Det første heftet starter med en oppgave om å ”**telle lyder i ord**”. Elevene blir presentert bilde av en gjenstand samtidig som navnet på gjenstanden blir lest høyt. Eleven skal sette en strek for hver lyd ordet består av. Oppgaven har 12 ledd og det gis 10 sekunder for hvert ord.

Den andre oppgaven går ut på å ”**kjenne igjen bokstavene**”. Elevene blir presentert for en rekke store og små bokstaver, og oppgaven er å krysse av de store bokstavene. Oppgaven har 16 ledd og skal besvares på ett minutt.

I den tredje oppgaven blir eleven presentert for en rekke tegninger. Den første bokstaven i ordet som tegningen viser skal skrives i ruten ved siden av. Oppgaven har fått navnet ”**fra språklyd til bokstav**” og består av 14 ledd som skal gjennomføres på ett minutt.

Fjerde oppgave er en ”**orddiktat**” bestående av 12 ledd. De 6 første leses av lærer mens de 6 siste presenteres med et bilde, og eleven har 15 sekunder pr. ord.

Hefte 1 har også en innledende oppgave som handler om å undersøke elevenes holdning til lesing. Den er ikke med i skåringen og betraktes som oppvarming. Den kan likevel gi viktige informasjoner til læreren.

Hefte 2.

I dette heftet blir det brukt 4 ulike oppgavetyper for å kartlegge elevenes avkoding og forståelse. I den første oppgaven, ”**fra ord til bilde**”, blir eleven presentert for et ord skrevet med små bokstaver som er rammet inn i en rute. Til høyre for denne er det en rad med fire tegninger hvorav en er rett. Rett svar er at eleven setter kryss på denne tegningen. Oppgaven har 20 ledd med stigende vanskelighetsgrad fra 2-lyds ord til 8 til 10 lyder i ordet. Prøvetiden er 1,5 minutter.

Den andre oppgavetypen er ”**fra bilde til ord**”. Bildet blir presentert i en rute til venstre på arket og til høyre er det en rad med 4 ruter hvor det er skrevet et ord i hver rute. Et av ordene er rett, mens de andre ordene har en stavemåte som ligger nær opp til det rette. Intensjonen er

å utfordre de ferdighetene som kan knyttes til selve presisjonen i ordavkodingen. Oppgaven har 20 ledd og en prøvetid på 2 minutter.

Den tredje oppgavetyper er ”**setningslesing**”. Her blir det prøvd ut hvilke ferdigheter elevene har i å lese setninger. Med ferdigheter menes å avkode ordene og forstå innholdet. Under hver setning presenteres 4 tegninger hvorav en tegning illustrerer innholdet i setningen. Rett svar er at eleven setter kryss på denne. Oppgaven har 20 ledd som skal besvares på 4 minutter.

Den fjerde oppgavetyper er ”**tekstlesing**”. Intensjonen er å finne ut om eleven kan følge den instruksjonen teksten gir til å løse en bestemt oppgave. Oppgaven er å fargelegge en tegning og rett svar er om fargene er kommet på rett plass. Den som leder prøven passer på at elevene kommer i gang med rett farge. Oppgaven har 10 ledd og tiden er 5 minutter.

Til slutt har oppgavesettet et evalueringsledd hvor elevene skal gi uttrykk for hvordan de opplevde å arbeide med oppgaveheftet. Det gjør de ved å sette kryss på tegning av en elev som er henholdsvis; "veldig glad", "ganske glad", "litt lei seg" eller "veldig lei seg". Dette prøveleddet har ikke noe med selve leseferdigheten å gjøre, men kan være en interessant observasjon fordi det kan si noe om hvordan elevene er innstilt til å arbeide med lesing.

Hver oppgavetype i begge heftene har et til to prøveledd. Disse skal gi eleven nødvendig informasjon om hvordan oppgavene skal løses. Prøveleddene er ikke med i skåringen.

Når det gjelder nærmere beskrivelse av de forskjellige delprøver, prøveutvikling og bakgrunn for prøven vises det til Liv Engens doktoravhandling (Engen, 1999).

3.2. Deltakelse og frafall 2002, 2. klasse

Ved kartleggingen våren 2002 deltok til sammen 747 elever. Av disse mangler fullstendig data for 36 av elevene enten fordi de var fraværende en av dagene prøven ble gitt, at enkelte av oppgavene ikke var besvart eller at det var feil med utfylling av skjemaet. Dermed satt vi igjen med fullstendige data på 711 elever som utgjorde om lag 71 prosent av kullet 2. klassinger i 2002. De var fordelt på 64 skoler i 15 kommuner.

Deltakerne var spredd over hele fylket, og vi fant ikke noe systematisk frafall. Vi vil derfor hevde at deltakerne var representative for hele kullet våren 2002.

3.3 Resultattabeller.

Tabell 3. Gjennomsnittlig skåre, standardavvik og signifikansberegning, 2. klasse i Finnmark, 2000, 2001 og 2002 sammenlignet med standard.

| Hefte 1 | | | | |
|--|-----------------|-----------------------------|-------------------------------|------------------------------------|
| Delprøver | | Gjennomsnitt (M) | Standardavvik (SD) | Signifikans P < 0,05 |
| Telle lyder i Ord (Maks skåre 12) | 2002 | 10,6 | 2,5 | ,000[1] |
| | 2001 | 9,6 | 3,1 | |
| | 2000 | --- | --- | |
| | <i>St. 2000</i> | <i>10,3</i> | <i>2,6</i> | <i>,004[3]</i> |
| Kjenne igjen bokstavene (Maks skåre 16) | 2002 | 13,2 | 4,0 | ,000[1] |
| | 2001 | 12,6 | 4,3 | |
| | 2000 | --- | --- | |
| | <i>St. 2000</i> | <i>13,2</i> | <i>4,1</i> | <i>,947</i> |
| Fra språklyd til bokstav (Maks skåre 14) | 2002 | 12,2 | 3,3 | ,000[1] |
| | 2001 | 11,5 | 3,8 | |
| | 2000 | --- | --- | |
| | <i>St. 2000</i> | <i>12,0</i> | <i>3,5</i> | <i>,074</i> |
| Orddiktat (Maks skåre 12) | 2002 | 8,5 | 3,8 | ,003[1] |
| | 2001 | 8,1 | 4,2 | |
| | 2000 | --- | --- | |
| | <i>St. 2000</i> | <i>8,3</i> | <i>3,9</i> | <i>,123</i> |
| Hefte 2 | | | | |
| Ordlesing fra ord til bilde (Maks skåre 20) | 2002 | 14,8 | 5,1 | ,082 |
| | 2001 | 14,5 | 5,6 | |
| | 2000 | 14,6 | 5,7 | |
| | <i>St. 2000</i> | <i>15,6</i> | <i>5,1</i> | <i>,000[2]</i> |
| Ordlesing fra bilde til ord (Maks skåre 20) | 2002 | 13,4 | 4,8 | ,012[1] |
| | 2001 | 12,9 | 5,5 | |
| | 2000 | 13,6 | 5,4 | |
| | <i>St. 2000</i> | <i>13,7</i> | <i>5,1</i> | <i>,054</i> |
| Setningslesing (Maks skåre 20) | 2002 | 13,3 | 5,7 | ,000[1] |
| | 2001 | 12,5 | 6,4 | |
| | 2000 | 13,7 | 6,2 | |
| | <i>St. 2000</i> | <i>14,4</i> | <i>5,6</i> | <i>,000[2]</i> |
| Tekstlesing, Instruksjon (Maks skåre 10) | 2002 | 5,7 | 3,5 | ,001[1] |
| | 2001 | 5,3 | 3,4 | |
| | 2000 | 6,3 | 3,2 | |
| | <i>St. 2000</i> | <i>6,6</i> | <i>2,9</i> | <i>,000[2]</i> |

(---) = Ingen observasjoner.

[1] = Signifikante forskjeller sammenlignet med året før i Finnmark.

[2] = Signifikante forskjeller for resultatet i Finnmark 2002 i standardiseringens favør.

[3] = Signifikante forskjeller i Finnmarks favør sammenlignet med standard.

Tabell 4. Prosentandel under kritisk grense og alt rett i Finnmark for årene 2000, 2001 og 2002 sammenlignet med standard.

| Hefte 1 | | | |
|--|-----------------|--|------------------------------|
| Delprøver | | Prosentandel under kritisk grense | Prosentandel alt rett |
| Telle lyder i Ord (Maks skåre 12) (Kr. grense 8) | 2002 | 15 % | 56 % |
| | 2001 | 22 % | 50 % |
| | 2000 | --- | --- |
| | <i>St. 2000</i> | <i>18 %</i> | <i>52 %</i> |
| Kjenne igjen bokstavene (Maks skåre 16) (Kr. grense 10) | 2002 | 22 % | 44 % |
| | 2001 | 26 % | 42 % |
| | 2000 | --- | --- |
| | <i>St. 2000</i> | <i>21 %</i> | <i>48 %</i> |
| Fra språklyd til bokstav (Maks skåre 14) (Kr. grense 10) | 2002 | 20 % | 63 % |
| | 2001 | 28 % | 56 % |
| | 2000 | --- | --- |
| | <i>St. 2000</i> | <i>19 %</i> | <i>56 %</i> |
| Orddiktat (Maks skåre 12) (Kr. grense 4) | 2002 | 18 % | 27 % |
| | 2001 | 23 % | 28 % |
| | 2000 | --- | --- |
| | <i>St. 2000</i> | <i>19 %</i> | <i>26 %</i> |
| Hefte 2 | | | |
| Ordlesing fra ord til bilde (Maks skåre 20) (Kr. grense 11) | 2002 | 24 % | 31 % |
| | 2001 | 28 % | 34 % |
| | 2000 | 28 % | 34 % |
| | <i>St. 2000</i> | <i>20 %</i> | <i>38 %</i> |
| Ordlesing Fra bilde til ord (Maks skåre 20) (Kr. grense 9) | 2002 | 22 % | 14 % |
| | 2001 | 28 % | 16 % |
| | 2000 | 24 % | 19 % |
| | <i>St. 2000</i> | <i>19 %</i> | <i>19 %</i> |
| Setningslesing (Maks skåre 20) (Kr. grense 9) | 2002 | 27 % | 17 % |
| | 2001 | 35 % | 19 % |
| | 2000 | 26 % | 26 % |
| | <i>St. 2000</i> | <i>21 %</i> | <i>47 %</i> |
| Tekstlesing, Instruksjon (Maks skåre 10) (Kr. grense 4) | 2002 | 38 % | 17 % |
| | 2001 | 43 % | 17 % |
| | 2000 | 30 % | 23 % |
| | <i>St. 2000</i> | <i>23 %</i> | <i>34 %</i> |

(---) Ingen observasjoner.

Analysen viser at gjennomsnittlig skåre for 2002 er signifikant bedre enn i 2001 på 7 av 8 delprøver. Når vi gjør samme beregningen i forhold til standardiseringsmaterialet er det 3 av 8

delprøver som er signifikant bedre i standardiseringens favør mens i 2001 var 7 av 8 delprøver signifikant bedre i standardiseringens favør. En av delprøvene var bedre i Finnmarks favør.

Videre analyser viser at 7 av 8 delprøver har lavere standardavvik i 2002 sammenlignet med året før, og i 6 av 8 delprøver er det lavere standardavvik sammenlignet med standardiseringsmateriellet.

På denne bakgrunn er det grunnlag for å si at leseferdighetene blant 2. klassingene i Finnmark har gått framover i løpet av 3-årsperioden, og lå våren 2002 på tilnærmet samme nivå som standardiseringsmaterialet.

Imidlertid har Senter for leseforskning bearbeidet et landsdekkende utvalg på 65 skoler trukket at Statistisk sentralbyrå med til sammen ca 1270 elever (Engen, Solheim og Olofson, 2003). Resultatene viste at gjennomsnittet lå noe høyere, det var færre under "bekymringsgrensen"³ og det var flere elever med alt rett. De konkludert med at resultatene for 2. klasse i 2002 var noe bedre enn standardiseringen fra 2000, og at satsingen de siste to årene har gitt bedre uttelling.

Resultatene for Finnmark er direkte sammenlignbare med Engen (ibid) sin utvalgsundersøkelse fordi det ble benyttet samme prøve gjennomført på samme tidspunkt. Finnmarkselevne ligger gjennomsnittelig noe etter, har flere under kritisk grense og noe færre med alt rett. Vi kan altså konkludere med at resultatene ligger helt på høyden med standardiseringsmaterialet, men ligger noe etter 2. klassingene i landet for øvrig for året 2002.

³ Engen, Solheim og Olofson har i denne rapporten foretrukket å benytte "bekymringsgrense" i stedet for "kritisk grense". Undertegnede vil imidlertid benytte "kritisk grense" fordi det er gjennomført i alle tre rapportene som gjelder elevene i Finnmark.

3.4 Forskjeller mellom gutter og jenter

(NB: ved en feil ble det ikke krysset av for kjønn ved kartleggingen i 2001. Derfor er det i de to neste tabellene tatt med data kun fra 2000 og 2002).

Tabell 5. Gjennomsnittlig skåre på ulike delprøver for gutter og jenter ved kartleggingen i 2. klasse i Finnmark våren 2000 og våren 2002.

| Delprøver: | Maks skåre | Gjennomsnitt Gutter | | Gjennomsnitt Jenter | | Signifikans P < 0,05 |
|----------------|------------|------------------------|-----------------|------------------------|-----------------|-------------------------|
| | | 2000 (N=366) | 2002 (N=363) | 2000 (N=301) | 2002 (N=369) | |
| | | Lyder i ord | 12 | --- | 10,1 | |
| Bokstaver | 16 | --- | 12,7 | --- | 13,7 | ,000[1] |
| Språklyd | 14 | --- | 11,6 | --- | 12,9 | ,000[1] |
| Orddiktat | 12 | --- | 7,7 | --- | 9,4 | ,000[1] |
| Ord-bilde | 20 | 13,5 | 14,2 | 15,8 | 15,5 | ,000[1] |
| Bilde-ord | 20 | 12,6 | 12,9 | 14,7 | 13,8 | ,001[1] |
| Setningslesing | 20 | 12,5 | 12,4 | 15,1 | 14,1 | ,000[1] |
| Tekstlesing | 10 | 5,7 | 5,2 | 7,0 | 6,2 | ,000[1] |

(---)Mangler observasjoner.

[1] = Signifikante forskjeller.

Tabell 6. Prosentvis fordeling av jenter og gutter under "kritisk grense" våren 2000 og våren 2002.

| Delprøver: | Kritisk grense | Gutter | | Jenter | |
|----------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | | 2000 (N=366) | 2002 (N=363) | 2000 (N=301) | 2002 (N=369) |
| Lyder i ord | 8 rett | --- | 20 % | --- | 9 % |
| Bokstaver | 10 rett | --- | 24 % | --- | 19 % |
| Språklyd | 10 rett | --- | 26 % | --- | 13 % |
| Orddiktat | 4 rett | --- | 25 % | --- | 11 % |
| Ord-bilde | 11 rett | 35 % | 29 % | 20 % | 20 % |
| Bilde-ord | 9 rett | 32 % | 25 % | 15 % | 19 % |
| Setningslesing | 9 rett | 34 % | 34 % | 17 % | 20 % |
| Tekstlesing | 4 rett | 36 % | 44 % | 21 % | 31 % |

(---) = Mangler observasjoner.

Tabell 5 og 6 bekrefter en tendens som har gått igjen i vårt materiale og i andre undersøkelser – nemlig at jentene er bedre lesere enn guttene. Forskjellene er signifikante på samtlige delprøver.

Hvis vi analyserer gjennomsnittelige endringer for gutter og jenter fra år 2000 til 2002 går de i hver sin retning. Guttene har en svak framgang mens jentene har noe tilbakegang. Det kan synes som om jentene har stagnert noe og guttene kommer sakte etter. Guttene er likevel fortsatt overrepresentert blant elevene som skårer under kritisk grense.

3.5. Leseferdigheter og klassestørrelse.

I den første rapporten om lesekartleggingen i Finnmark (Johansen og Abelsen, 2001) gjorde vi rede for hvordan prestasjonene fordelte seg på klassestørrelse. Det viste seg at klassestørrelsen 16 – 20 elever hadde høyest gjennomsnittelig skåre på alle 4 delprøvene, og de to siste delprøvene var signifikant bedre sett i forhold til alle andre klassestørrelser som var 1 – 5 elever, 6 - 10 elever, 11 – 15 elever og 21 eller flere. Denne tendensen ble forsterket ved siste kartlegging i 2002 da det viste seg igjen at klassestørrelsen 16 – 20 elever hadde høyest gjennomsnittelig skåre på alle delprøvene. Forskjellene var signifikant bedre i forhold til klassene 11 – 15 elever og 21 elever eller flere på samtlige delprøver. I klassen 6 – 10 elever var de signifikant bedre i 7 av 8 delprøver. Det var bare klassestørrelsen 1 – 5 elever hvor det var lite eller ingen forskjell i resultatene sammenlignet med 16 – 20 elever. Sammenlignet med standard var resultatene signifikant bedre for klassestørrelsen 16 – 20 elever for alle fire delprøvene i Hefte 1, men i Hefte 2 var det ingen signifikante forskjeller mellom de to.

Ved kartleggingen i mellomåret 2001 var det ingen slike tendenser i forhold til klassestørrelsen 16 – 20 elever. Da var det klassestørrelsen 1 – 5 elever som kom best ut, men det var få signifikante forskjeller.

Resultatene mht. klassestørrelse er altså noe motstridende, men det kan tyde på at elever som går i klasser med et elevtall på 16 – 20 elever har et lite fortrinn. Dette er funn som ikke er helt i samsvar med andre undersøkelser på området. Seinest ved PIRLS-undersøkelsen (Solheim og Tønnesen, 2003) viste det seg at klassestørrelsen hadde ingen betydning for resultatet.

3.6. Sammenligning av bykommuner og landkommuner, 2. klasse, 2000 til 2002

Ved PIRLS – undersøkelsen fant en noe bedre leseprestasjoner på skoler i forstedene sammenlignet med skoler i byene og skoler på landet (Solheim og Tønnesen, 2003). Da vi ville gjøre en tilsvarende sammenligning i Finnmark, forenklet vi sammenligningsgrunnlaget til byskoler og skoler på landet. Grunnen var at vi i Finnmark hadde vansker med å

identifisere noen typiske forsteder og særlig skoler som hadde elever nok til at det kunne bli en realistisk sammenligning.

Sammenligningen gjelder gjennomsnittelig skåre, standardavvik og prosentvis andel elever under ”kritisk grense” og prosentvis andel elever med ”alt rett”.

Som kjent forelå det observasjoner kun fra Hefte 2 i 2000 fordi Hefte 1 ikke var ferdig i tide. Hvert av heftene har fire ulike oppgavetyper. I 2000 hadde bykommunene høyere gjennomsnitt på alle 4 oppgavene og 3 av 4 var signifikant bedre enn landkommunene. Bykommunene hadde dessuten konsekvent mindre standardavvik som betyr at det var mindre spredning mellom elevene. I dette året hadde bykommunene i snitt 9 prosent færre elever under ”kritisk grense” enn landkommunene og de hadde i snitt 3 prosent flere elever med ”alt rett”.

Vi kan konkludere med at det var og til dels betydelige forskjeller mellom by og land i Finnmark i 2000. Denne observasjonen samsvarer godt med de tendenser Øystein Røsland fant da han i sin hovedoppgave i pedagogikk gjennomgikk 312 leseobservasjoner fra Finnmark som stammet fra den landsomfattende kartleggingen i 1998 (Røsland, 2000).

I 2001 ble kartleggingen gjennomført i full skala med begge heftene med til sammen 8 oppgavesett. Her viste resultatene at bykommunene hadde signifikant bedre resultat på bare 2 av 8 oppgaver og standardavviket var lavere i 6 av 8 tilfeller. Bykommunene hadde dessuten bare 2 prosent færre elever under ”kritisk grense” enn landkommunene mens de hadde i snitt 7 prosent flere elever med ”alt rett”. Vi kan altså konstantere at i 2001 var det mindre forskjeller mellom by og land enn året før.

I 2002 var det også kartlegging i full skala. Dette året hadde bykommunene signifikant bedre resultat på 3 av 8 oppgavetyper. Men landkommunene hadde lavere standardavvik på samtlige delprøver. Byene hadde dette året 3 prosent flere under ”kritisk grense” enn landkommunene mens de tidligere hadde hatt noen prosent færre. Landkommunene hadde 2 prosent færre elever med ”alt rett”.

Tabell 7. Prosentvis gjennomsnittlig antall elever under ”kritisk grense” og ”alt rett” for 2. klasse i Finnmark i 2000, 2001 og 2002.

| | Kritisk grense | | Alt rett | |
|-------------|----------------|------|----------|------|
| | By | Land | By | Land |
| 2000 | 24 % | 33 % | 28 % | 25 % |
| 2001 | 28 % | 30 % | 35 % | 28 % |
| 2002 | 24 % | 21 % | 34 % | 32 % |

Som vi ser av tabell 7 har landkommunene gjort konsekvent framgang ved at de har fått stadig færre under kritisk grense og stadig flere med alt rett. En kontrollregning på gjennomsnittlig resultat viser også der at landkommunene går fram mens bykommunene står mer eller mindre stille.

På denne bakgrunn kan vi konkludere med at forskjellene mellom by og land er blitt mindre i kartleggingsperioden og er tilnærmet like ved siste kartlegging i 2002. Endringene har skjedd ved at det er landkommunene som har tatt igjen bykommunene. Bykommunene har et mer sammensatt bilde ved at det ikke er noen entydig tendens i utviklingen, men at resultatene svinger fra år til år.

3.7. Endringer i sumskåre i kartleggingsperioden

Tabell 8. Sumskåre for 2000, 2001 og 2002, 2. klasse.

| | Hefte 1 | SD | Hefte 2 | SD | P < 0,05 | N |
|-------------|----------------|-----------|----------------|-----------|--------------------|----------|
| 2000 | --- | --- | 68,8 % | 18,6 | --- | 685 |
| 2001 | 78,0 % | 24,4 | 63,9 % | 28,3 | 0,000[1] | 400 |
| 2002 | 82,5 % | 11,6 | 67,6 % | 17,0 | 0,000[1] | 747 |

(---) Mangler observasjoner.

[1] = Signifikante forskjeller.

Med sumskåre menes prosentvis antall rett svar av totalt antall oppgaver samlet for alle elever. Tabellen viser at for begge årene 2001 og 2002 har elevene prosentvis svart rett på flere oppgaver i Hefte 1 enn i Hefte 2. Forskjellene er signifikante for begge årene. Første gang vi registrerte dette i 2001 (Johansen og Hines, 2001) antydte vi at en forklaring kunne være at lærerne rettet innsatsen mer mot de svakeste elevene de siste fire måneder av skoleåret. Da hadde lærerne gjennomført første kartlegging og satt med en viss oversikt over hvem som kunne trenge ekstra støtte. Dersom dette stemmer kan det ha skjedd at den delen av elevene som lå middels godt an ikke fikk et optimalt tilbud i denne perioden. Mens de elevene som lå best an sannsynligvis ville gjort framgang uansett. I L97 står det om lese- og skriveopplæringa for 2. klasse at ” – bruke bokstavane og gradvis erobre lese- og skrivekunsten” (KUF, 1996). Dette kan tolkes som at det er viktigere å prøve å trekke med de elevene som er kommet kortest fordi de andre elevene vil ”gradvis” tilegne seg lesing i alle fall.

En annen forklaring kan være at oppgavesettet i Hefte 2 har noe større vanskegrad og at elevene av den grunn samlet sett klarer en mindre andel av oppgavene. Men siden det var signifikante forskjeller, mener vi det ikke er grunn til å være fornøyd med situasjonen.

Til sammenligning var det som kjent omvendt da vi beregnet sumskåren for 3. klasse i 2001. For 3. klasse var det signifikant høyere sumskåre i Hefte 2 (ibid).

Når vi ser på forskjeller i sumskåre mellom jenter og gutter finner vi som ventet at jentene har høyere sumskåre ved all muligheter materialet gir for å analysere dette: ved Hefte 1 i 2000 og ved Hefte 1 og 2 i 2002. Forskjellene er signifikante ved alle tre analysene, men tendensen er hele veien at forskjellene blir mindre.

3.8. Hva kan kartleggingen fortelle?

En viktig forutsetning er at kartleggingen er gjennomført i henhold til standardiseringen for prøven. Da har vi et grunnlag for å sammenligne resultatene med hvilke leseferdigheter vi kan forvente for alderstrinnet. Et annet moment er at kartleggingen i hovedsak gir et målbart eller kvantitativt bilde av hvor elevene står. I Hefte 1 gir resultatene informasjon om elevenes grunnleggende språklige ferdigheter – altså noe om forutsetningene for å lære å lese. Hefte 2 gir innsikt i elevenes grunnleggende ferdigheter som bokstavkunnskap, lesehastighet og innholdsforståelse – altså hvordan språkferdighetene er omsatt i lesestrategier. Kartleggingen blir dermed et redskap til å etterprøve og kontrollere lærerens inntrykk av situasjonen hvor formålet ikke er kontrollen som sådan, men heller er å gi innsikt i viktige sider ved leseutviklingen på et tidlig stadium. Det er imidlertid viktig å være klar over at kartleggingen gir et situasjonsbilde som har gyldighet der og da. Den sier ikke noe om utviklingen framover og har følgelig begrenset prediktiv verdi.

Prøvene er i første rekke en screeningtest som innebærer at resultatene gir oversikt over hvordan elevene fordeler seg på ulike nivåer. Det er viktig å merke seg at mange elever klarer alle oppgavene i prøven. Det vil si at ferdighetene ikke er normalfordelt, og prøven skiller derfor lite mellom de som skårer fra midten og oppover. Men den gir et godt bilde av de som skårer fra midten og nedover. Det er også hovedintensjonen med kartleggingen fordi det identifiserer elever som muligens ligger i risikozonen og kan trenge ekstra oppfølging. Kartleggingen kan dermed karakteriseres som et sikkerhetsnett som fanger opp de som muligens trenger ekstra støtte på et tidlig tidspunkt.

3.9. Hvem er under kritisk grense?

Den gruppen som er lettest å identifisere er de elevene som kanskje hadde en dårlig dag og skårer dårlig av den grunn. Det er mange situasjonsavhengige forhold som kan påvirke resultatet. Skolen vil sannsynligvis ganske raskt kunne avgjøre om utenforliggende forhold har påvirket prøvesituasjonen og dermed ha grunnlag for å bedømme om resultatene for enkeltelever ligger innenfor det som kan forventes.

Den andre gruppen er elever som befinner seg i andre enden av skalaen. De er kjent av skolen fra før, de er ofte godt utredet og er som regel allerede inne i et pedagogisk opplegg på grunn av sine vansker. Selv om de skårer under kritisk grense, kan det likevel være et godt resultat sett i forhold til forutsetningene.

Den tredje gruppen er elever som har gjennomført oppgavene i prøvesettet eller i alle fall gjort forsøk på det, men har en rekke feil som fører til at de får en lav skåre. Med andre ord står vi overfor den gruppen som kanskje er hele meningen med kartleggingen. Det er å identifisere elever i risikozonen og å kunne utarbeide et leseopplegg som er i samsvar med elevenes forutsetninger.

En fjerde måte å fortolke dårlige leseferdigheter kan være av sosial og emosjonell art. Elever som plages, har vansker hjemme eller sliter med relasjonene til andre får ofte en marginal posisjon på skolen. Symptomene kan både være utagerende og innagerende, men felles for disse elevene er at den faglige innsatsen blir mindre viktig for dem. Det ligger i sakens natur at disse fire gruppene kan trenge nokså forskjellige opplegg.

3.10. Kartleggingen gir ikke svar på alle spørsmål.

Det er imidlertid viktig å være klar over at det er en rekke forhold med betydning for leseferdighetene som kartleggingen ikke gir svar på. Det helt åpenbare er at den ikke gir noen informasjon om skriftforming eller andre skriveferdigheter som rettskriving, forskjell på store og små bokstaver, tegnsetting etc.⁴ Forskningsmessig er det stor enighet om at lesing primært er en språkprosess som prinsipielt bygger på det samme fundament som både lytte- og taleferdigheter (Frost, 2003). Dette er mer grunnleggende ferdigheter som ofte kan registreres forut for den formelle leseopplæringen og omfatter slikt som språkforståelse, ordforråd, finne rimord og uttalevansker. Mer generelt er det også avgjørende ferdigheter å kunne holde fokus og oppmerksomheten rettet mot løsning av oppgaver. Lesing er med andre

⁴ Jørgen Frost refererer en modell for analyse av tidlige skriveferdigheter (Frost, 2003, s.32 ff) som er et nyttig supplement til å forstå elevens utvikling. Slike muligheter foreligger ikke i prøven og læreren må støtte seg til andre observasjoner.

ord i stor grad et spørsmål om å kunne holde konsentrasjonen. Mer spesifikt kan vi liste opp en rekke forhold som kartleggingen ikke uten videre gir svar på. Det er slikt som:

- Mangler fonologiske ferdigheter
- Mangler grafem-fonemforbindelsen
- Dårlig korttidshukommelse⁵
- Har ikke knekt koden
- Morfologisk bevissthet⁶
- For lavt eller for høyt tempo
- Mangler innholdsforståelse
- Forskjell mellom stillelesing og høytlesing
- Innholdsforståelse

Vi får heller ingen innsikt i mer metaspråklige ferdigheter som handler om å skille mellom språkets form og innhold. Det at barn kan gi uttrykk for hva språk er, hvordan det brukes og hva det formidler viser seg å være viktige forutsetninger for å lære å lese.

De siste årene har det vært økende oppmerksomhet på lese- og skrivevansker som kan spores tilbake til syns- og hørselproblemer. Det er særlig Ivar Lie (Lie 1986) som har fokusert på at en del lesevansker kan være synsrelaterte. Det ene er øyestillingsfeil (latent skjeling), og det andre er brytningsfeil som for eksempel hypermetropi (overlangsynthet). Dette er forhold som enkelte elever kan leve med uten særlige problemer mens andre elever kan få diffuse symptomer som sviende og rennende øyne, etter hvert hodepine og ikke minst dårlig leseutholdenhet. Forholdene kan være vanskelig å oppdage, men de observasjonene skolen gjør av elevens leseatferd blir svært viktige for å kunne avgjøre om dette kan forklare leseproblemene.

Lesevansker med basis i hørselvansker henger ofte sammen med et moderat hørseltap innenfor bestemte frekvenser som språklydene ligger innenfor. De viser seg ofte ved at eleven ikke kan uttale enkelte lyder og får følgelig vansker med å lese dem. Henvisning til en utvidet syns- og hørseltest er nødvendig for eventuelt å eliminert disse årsakene.

⁵ I pedagogisk og psykologisk litteratur hevdes det ofte at normal korttidshukommelse er å kunne gjengi i rekkefølge 7 ± 2 enheter - for eksempel tall. Dette er omstridt. Magne Nyborg (Nyborg og Nyborg, 1990) fant at dersom enhetene som skulle gjengis hadde meningsbærende innhold eller kunne kategoriseres på en eller annen måte viste forsøkene at elevene i noen tilfeller kunne gjengi mer enn 20 enheter.

⁶ Solveig Lyster har i en studie påvist at morfologisk trening dvs. dele- og sette sammen ord, lytte ut lyder, finne rekkefølgen etc. hadde like stor effekt som fonologisk trening (Lyster, 2002).

For å få dypere innsikt innenfor disse områdene for øvrig må det til en mer diagnostisk kartlegging. En del skoler har forutsetninger for å gjennomføre dette selv, men de fleste benytter PP-tjenesten som er rådgivende organ for skoleverket på dette området.

3.11. Supplerende kartlegging på skolen.

Skolene har en rekke muligheter til selv å følge opp elevene som ligger under kritisk grense og få dypere innsikt i hvor de står. Det første, og kanskje viktigste, er å sammenholde elevenes individuelle resultater med det generelle inntrykk læreren har fått av elevene gjennom observasjoner, samtaler og andre informasjonen som læreren har. I denne prosessen har læreren fått innsikt i elevens sterke og svake sider som blir et verdifullt grunnlag for det videre arbeidet.

Det andre er å benytte kartleggingsprøvene på en ikke standardisert måte. Det kan for eksempel innebære at prøven gis når som helst i løpet av året, men fortrinnsvis etter at eleven har vært igjennom prøven i henhold til standard sammen med resten av klassen. I den situasjonen er det som regel hensiktsmessig å gi prøven individuelt uten tidsavgrænsing på oppgavene. Når oppgavene gis med ubegrenset tid, vil det gi elever som leser langsomt bedre anledning til å vise hva de kan.

Et tredje verktøy er "Arbeidsprøven" utgitt av Bredtvet kompetansesenter. Den er noe mer omfattende, men kartlegger stort sett de samme områder.

En fjerde mulighet er "IL-basis" (Frost og Nielsen, 1999) som er kartleggingsmaterieell som er beregnet til bruk i alderen omkring skolestart. Den har både en gruppeprøve og en individuell oppfølging. Denne prøven forsøker å ivareta en mer dynamisk måte å teste på. Prinsippene i denne formen for kartlegging handler om å beskrive det område eller sone som eleven ikke mestrer alene. Resultatene er ikke bare et situasjonsbilde med gyldighet der og da, men forsøker å kartlegge et potensielt utviklingsområde som blir veiledende for hvilke og hvordan tiltak kan settes inn. I en artikkel om dynamisk testing i "Skolepsykologi" nr 1/2000 refererer Andreas Hansen til Grigorenka og Stenberg (1998) hvor det diskuteres hvilke elever som profitterer mest på dynamisk testing. Der blir det hevdet at den mest betydningsfulle bruken av denne testformen er overfor elever som er hemmet eller på andre måter har et ugunstig utgangspunkt. Felles for dem er at de har skåret særlig dårlig på konvensjonelle

tester (Hansen, 2000). Det kan synes som om skolen her har tilgjengelig kartleggingsmaterieell som er godt egnet til å nå de elevene som er sliter mest.⁷

Vi vil også nevne TRAS – materialet (Espenakk et al, 2002) som er utviklet i et samarbeid mellom Bredtvedt, Eikelund, SLF, SAF og UiO. Forkortelsen står for: Tidlig Registrering av Språkutvikling (2 - 5 år). Det er god dokumentasjon for at problemer i den tidlige språkutvikling har betydning blant annet for leseopplæringen på et seinere tidspunkt. Det er derfor av betydning å kartlegge disse barna på et tidlig tidspunkt. Materialet benytter en kjent notasjonsteknikk fra spesialpedagogikken som handler om å fylle ut og/eller skravere avmerkede felter i en sirkel. Sirkelen er inndelt i områder som korresponderer med spørsmål og oppgaver som barnet arbeider med under kartleggingen. Målgruppa er i første rekke barn i førskolealder. Imidlertid har det vært en del spredte forsøk på å benytte materialet til kartlegging av elever i skolepliktig alder som ennå ikke behersker de grunnleggende ferdigheter som må til for å mestre lesing og skriving. Foreløpig er det ikke beskrevet noe sted hvordan resultatene av denne alternative bruken av TRAS har gått (Løge, 2003).

Ved å benytte dette supplerende materialet vil skolen i tillegg til å få dypere forståelse for problemene også ha mye grunnlagsmateriale som er viktig for en eventuell henvisning til PP-tjenesten.

3.12. Utvikling på skolenivå, 2. klasse

For en stor del av skolene har vi data som strekker seg over flere år (se tabell 1). Dermed er det mulig å gjøre analyser på skolenivå for blant annet å se etter eventuelle endringer i utviklingen.

⁷ I nevnte nummer av "Skolepsykologi" (nr. 1/2000) har Andreas Hansen en grundig gjennomgang av det teoretiske grunnlaget for dynamisk testing.

Tabell 9. Oversikt over skoler/klasser med gjennomsnittlig høy skåre og lav skåre.

| | Gjennomsnitt M | Antall elever N |
|---|---------------------------|----------------------------|
| 5 skoler med høyest skår (Av disse deltok 2 skoler bare en gang og 3 skoler tre ganger) | 52,7 | 88 |
| 10 skoler med høyest skår (Av disse deltok 2 skoler en gang, 5 skoler to ganger og 3 skoler tre ganger) | 50,8 | 174 |
| 10 skoler med lavest skår (Av disse deltok 2 skoler en gang, 4 skoler 2 ganger og 4 skoler 3 ganger) | 41,3 | 156 |
| 5 skoler med lavest skår (Av disse deltok 2 skoler en gang, 2 skoler to ganger og 1 skole tre ganger) | 38,8 | 75 |

Som vi ser er forskjellen mellom de 10 skolene som skårer høyest og de 10 som skårer lavest på 9,5 poeng. Tilsvarende beregning for de 5 skolene som skårer høyest og de 5 skolene som skårer lavest ser vi at forskjellen øker til 13,9 poeng. Forskjellene må karakteriseres som store og det er av interesse å studere nærmere hva som karakteriserer disse forskjellene. Med såpass store forskjeller mellom skolene i ytterkantene synes det å være store muligheter for å gjøre mer kvalitative studier av hvilke forhold som trekker i positiv retning. Hva karakteriserer de skolene som skårer høyest? Har det noe med organisering å gjøre? Hvordan er det med lærernes kompetanse? Hvordan er situasjonen med tanke på undervisningsmateriell? Her er det mange spørsmål som det er av interesse å få belyst. Motivet for en slik undersøkelse må først og fremst være å få belyst forhold ved situasjonen generelt som kan komme alle skoler til gode. Dessuten er det rimelig å anta at de skolene som allerede har gode resultater også har ytterligere potensial for forbedring.

Når vi for mange av skolene har mulighet til å følge utviklingen over 2 og 3 år, er det av interesse å se om vi finner bestemte utviklingstendenser og om disse er forskjellige for skoler som skårer høyt i forhold til skoler som skårer lavt. Om lag den ene halvparten av skolene utvikler seg positivt, dvs.; de får bedre resultater med tiden, mens den andre halvparten utvikler seg negativt. Dette er uavhengig om det i utgangspunktet er høytskårende eller

lavtskårende skoler. Vi finner med andre ord ingen klar utviklingstendens for skoler som har deltatt over flere år.

Med de forskjeller mellom skolene som er dokumentert ovenfor er det av interesse å stille seg spørsmål ved om det er en svært forskjellig praksis, organisering m.m. som preger disse skolene sammenlignet med andre skoler. Hva gjør de høyt skårende skolene som ikke de andre gjør. Vi vet fra tidligere forskning om ”lærerfaktoren” som antyder at en del av resultatene kan tilskrives lærerens engasjement, kompetanse, erfaring, skikkethet m.m. Men det er også grunn til å spørre om det kan påvises en skolefaktor også.

En naturlig videreføring av dette kartleggingsarbeidet ville være å gå mer kvalitativt inn på et utvalg skoler og undersøke spørsmål som er reist ovenfor.

I dette materialet er det relativt liten variasjon mellom de 10 beste skolene. Det vil antagelig føre for langt å gjøre kvalitative studier av alle disse. Men det er mulig å gjøre et utvalg på 5 – 6 skoler blant de 10, og da bruke kriterier som geografisk spredning, antall år de har deltatt og skåre. En nærmere studie at disse vil kunne bringe fram materiale som kan være av interesse for det videre arbeidet med kvalitetssikring i skolen.

4. LESEFERDIGHETER BLANT 5. KLASSINGER I FINNMARK 2002.

Kartleggingen av leseferdigheter blant 5. klassingene ble gjennomført i november 2002 i henhold til standardiseringens krav. Dette er som kjent det samme kullet som lesekartleggingen startet med i 2. klasse våren 2000. Dermed har vi tre leseobservasjoner av dette kullet fordelt over tre og et halvt år.

4.1. Deltakelse og frafall.

Ved kartleggingen i 5. klasse deltok 10 kommuner med til sammen 38 skoler og et samlet elevtall på 563. Det utgjør om lag 56 prosent av kullet. Deltakerkommunene er representert med både by- og landkommuner spredd over hele Finnmark. Det er ingen systematiske frafall og vi anser deltakerne som representative for hele kullet 5. klassinger dette året.

4.2. Prøvematerialet.

Kartleggingsmaterialet er utarbeidet av Senter for leseforskning og har tittelen: *Kartlegging av leseferdighet, 5. klasse (tidligere 4. klasse), Nasjonalt læremiddelsenter, 1997.*

Materialet er utarbeidet av Senter for leseforskning i Stavanger og inngår i rekken av leseprøver som senteret har laget for forskjellige klassetrinn. Prøvene for de ulike trinn er bygget over samme lest i den forstand at de har til hensikt å kartlegge de samme prosesser eller vansker. Også i 5. klasseprøven er det oppgaver som avdekker grunnleggende vansker i avkoding og andre lesetekniske ferdigheter. Men denne prøven har også et visst antall oppgaver som avdekker mer avanserte områder av leseprosessen som ortografisk lesing, trekke slutninger av teksten og det å anvende kunnskapen. Leseforståelse er selve meningen med leseopplæringen og det ligger i sakens natur at oppgaver som kartlegger dette får en mer dominerende stilling dess eldre målgruppa er. Dessuten vil resultatene gi informasjon om lesehastighet som på dette klassetrinnet er en viktig ferdighet. Leseprøven er imidlertid ikke noe findiagnostisk instrument for de elevene som sliter med lesing. Da er det nødvendig å gå vider med individuelle kartlegginger. Prøven er egnet til å identifisere de elevene som kan trenge en videre oppfølging.

Prøven består av bare et hefte med til sammen 7 oppgaver, og det gis et varierende antall oppgaver for hvert område. Etter at de 4 første oppgavene er gjennomført gis det 10 minutters pause.

4.3. Kort beskrivelse av de enkelte delprøver.

Første prøve er **”fra ord til bilde”**. Her blir eleven presentert for et ord i venstre kolonne og til høyre for denne kommer en rad med fire bilder hvorav et er rett og som elevene skal krysse av. Prøven består av 30 oppgaver og det gis 2 minutter for å løse oppgaven.

Andre deloppgave er **”fra bilde til ord”** hvor eleven blir presentert for et bilde i venstre kolonne og skal krysse av på et av fire ord som er skrevet i raden til høyre for bildet. Også her er det 30 oppgaver som skal løses på 2 minutter.

Den tredje er en tekst med mye informasjon som handler om **”edderkopper”**. Dette er en prøve på stillelesing og eleven skal svare på spørsmål i tilknytning til teksten. Det er i alt 9 ledd i oppgaven og den skal løses på 4 minutter.

Fjerde oppgave har betegnelsen **”ord i setninger”** og handler om forståelse av innholdet i setningene. Oppgaven har 25 ledd og til hvert ledd er det stilt et spørsmål hvor eleven skal krysse av ”ja” eller ”nei”. Prøvetid 3 minutter.

Femte oppgave handler om **”bokfinken”**. Her skal elevene lese en lengre tekst og svare på 10 spørsmål til slutt. Spørsmålene er delvis knyttet direkte til opplysninger teksten og delvis må de kunne trekke slutninger på grunnlag av opplysninger i teksten. Prøvetiden er 4 minutter.

Sjette oppgave handler om **”solsystemet”**. Det er i hovedsak en lytteprøve hvor læreren leser en tekst, men elevene kan følge med i teksten på sitt eget ark. Deretter skal elevene svare på 8 spørsmål som de må lese selv. Prøvetid 2,5 minutter.

Syvende og siste oppgave handler om **”værmeldingen”**. Dette er en forholdsvis kort tekst i tillegg til et værkart. Her må elevene nyttiggjøre seg informasjonen både fra teksten og værkartet for å kunne svare på spørsmålene. Det er til sammen 8 spørsmål som skal besvares på 2,5 minutter.

Alle prøveleddene har 2 til 3 øvingsoppgaver som er egnet til å illustrere hvordan oppgavene skal løses, men prøveleddene er ikke med i skåringen.

4.4. Resultater 5. klasse.

Tabell 9. Gjennomsnittelig resultat, standardavvik og signifikansberegning sammenlignet med standardiseringen, 5. klasse.

| Delprøver: | Maks skår | Gjennomsnitt M | Standardavvik SD | Signifikans P < 0,05 |
|--------------------------------|-----------|----------------|------------------|----------------------|
| Ord-bilde (N=558) | | 24,4 | 6,2 | 0,002[2] |
| <i>Standard 1997*</i> | 30 | 23,6 | | |
| Bilde-ord (N=558) | | 21,1 | 6,5 | 0,223 |
| <i>Standard 1997*</i> | 30 | 21,4 | | |
| Edderkopper (N=554) | | 5,9 | 2,4 | 0,004[2] |
| <i>Standard 1997</i> | 9 | 6,2 | | |
| Ord i setninger (N=558) | | 19,2 | 4,4 | 0,000[2] |
| <i>Standard 1997*</i> | 25 | 20,2 | | |
| Bokfinken (N=550) | | 6,0 | 3,6 | 0,019[2] |
| <i>Standard 1997*</i> | 10 | 6,4 | | |
| Solsystemet (N=551) | | 5,9 | 1,9 | 0,149 |
| <i>Standard 1997*</i> | 8 | 5,8 | | |
| Værmeldingen (N=554) | | 6,2 | 1,7 | 0,546 |
| <i>Standard 1997*</i> | 8 | 6,2 | | |

*Standard fra Lærerveiledningen 5. klasse, Nasjonalt læremiddelsenter, 1997.

[2] = signifikante forskjeller. Merk på delprøve "ord-bilde" går forskjellen i Finnmarks favør.

Tabell 10. Prosentandel under kritisk grense og alt rett sammenlignet med standard, 5. klasse.

| Delprøver: | | Under kritisk grense | Alt rett |
|--------------------------|-----------------|-----------------------------|-----------------|
| Fra ord til bilde | Finnmark | 19 % | 31 % |
| | <i>Standard</i> | 22 % | 24 % |
| Fra bilde til ord | Finnmark | 21 % | 9 % |
| | <i>Standard</i> | 19 % | 8 % |
| Edderkopper | Finnmark | 19 % | 17 % |
| | <i>Standard</i> | 16 % | 17 % |
| Ord i setninger | Finnmark | 27 % | 2 % |
| | <i>Standard</i> | 20 % | 5 % |
| Bokfinken | Finnmark | 24 % | 24 % |
| | <i>Standard</i> | 19 % | 28 % |
| Solsystemet | Finnmark | 23 % | 23 % |
| | <i>Standard</i> | 23 % | 22 % |
| Værmeldingen | Finnmark | 18 % | 28 % |
| | <i>Standard</i> | 15 % | 30 % |

Tabell 5 viser at på 3 av 7 delprøver har elevene i Finnmark signifikant dårligere resultat enn standardiseringen. Merk at på en av delprøvene, ”ord til bilde”, gjør finnmarkselevne det signifikant bedre enn standardiseringen. Antallet elever under ”kritisk grense” ligger gjennomsnittlig bare vel 2 prosent dårligere an enn standardiseringen. Til sammenligning lå dette kullet ca 14 prosent dårligere an i forhold til standardiseringen da de gikk i 2. klasse. Når det gjelder de elevene som har klart alle oppgavene, (”alt rett”), har Finnmark gjennomsnittlig vel 1 prosent flere elever enn standardiseringen. Da de gikk i 2. klasse var det i Finnmark gjennomsnittlig 9 prosent færre elever som hadde alt rett. Vi kan altså konkludere med at finnmarkselevne skåret på tilnærmet samme nivå som standardiseringen da de gikk i 5. klasse. Så vidt vi vet foreligger ingen representative kartlegginger på landsbasis for 5. klasse i 2002. Følgelig vet vi ikke om dette kullet for resten av landet har gjennomgått like store endringer som finnmarkselevne har gjort. Det kunne for eksempel ha skjedd at elevene på landsbasis hadde skåret bedre enn standard. Vi anser det som en lite sannsynlig utvikling. På denne bakgrunn mener vi det grunnlag for å hevde at 5. klassingene i 2002 lå om lag på nivå med landsgjennomsnittet i leseferdigheter. Det var tilfellet med dette

kullet også da de gikk i 3. klasse, men da de gikk i 2. klasse våren 2000 lå de betydelig etter (Johansen og Hines, 2002). Det har altså gått framover.

Tabell 11. Gjennomsnittelig skåre for gutter og jenter, 5. klasse og signifikansberegning.

| Delprøver: | Maks skåre | Gutter (N = 280) | Jenter (N = 254) | Signifikans P < 0,05 |
|-----------------------|-------------------|-----------------------------|-----------------------------|------------------------------------|
| Ord bilde | 30 | 24,0 | 25,0 | 0,010[1] |
| Bilde ord | 30 | 20,1 | 21,2 | 0,487 |
| Edderkopper | 9 | 6,0 | 5,9 | 0,827 |
| Setningslesing | 25 | 18,8 | 19,6 | 0,004[1] |
| Bokfinken | 10 | 5,7 | 6,4 | 0,001[1] |
| Solsystemet | 8 | 5,8 | 6,1 | 0,010[1] |
| Værmeldingen | 8 | 6,1 | 6,2 | 0,212 |

[1] = signifikante forskjeller.

Jentene har nokså konsekvent bedre resultater på lesetestene enn guttene har, og dette gjelder så vel i nasjonale som i internasjonale undersøkelser. Som vi ser var det også slik da de gikk i 5. klasse. Da de gikk i 2. klasse var jentene signifikant bedre på samtlige 8 delprøver mens i 5. klasse var jentene signifikant bedre på 4 av 7 delprøver. Forskjellene blir altså mindre. Dette resultatet samsvarer bra med funn i Pisa-undersøkelsen hvor det også ble påvist at forskjellen mellom kjønnene blir mindre med økende alder (Lie et al, 2001).

Tabell 12. Gjennomsnittlig resultat i forhold til klassestørrelse og standardiseringen, 5. klasse.

| Delprøver: | 1 – 5 elever (N = 24) | 6 – 10 elever (N = 46) | 11 – 15 elever (N = 36) | 16 – 20 elever (N = 161) | 21 eller flere (N = 268) | *Standard (1997) |
|-----------------------|--------------------------------------|---------------------------------------|--|---|---|-----------------------------|
| Ord bilde | 25,0 | 26,7 | 25,0 | 25,5 | 23,4 | 23,6 |
| Bilde ord | 22,6 | 22,5 | 20,9 | 22,3 | 20,0 | 21,4 |
| Edderkopper | 5,8 | 6,0 | 5,7 | 6,4 | 5,6 | 6,2 |
| Setningslesing | 18,7 | 19,4 | 19,2 | 20,0 | 18,7 | 20,2 |
| Bokfinken | 5,9 | 6,6 | 6,1 | 6,5 | 5,7 | 6,4 |
| Solsystemet | 5,5 | 5,7 | 5,7 | 6,3 | 5,8 | 5,8 |
| Værmeldingen | 6,2 | 6,0 | 6,3 | 6,6 | 5,9 | 6,2 |

*Resultatene i standardiseringen er gjengitt uavhengig av klassestørrelse.

Av tabell 9 går det fram at det er klassestørrelsen med 16 – 20 elever stort sett har det høyeste gjennomsnittresultatet, og forskjellene er signifikante på alle delprøvene sett i forhold til klassestørrelsen over som er 21 eller flere elever. Det er ikke gjennomført signifikansanalyser i forhold til de andre klassestørrelsene. Grunnen er at hver av de øvrige klassestørrelsene til sammen representerer for få elever til at det kan gi noen sikre estimater. Men det er gjennomført signifikansanalyser i forhold til gjennomsnittresultatet i standardiseringen, men uten hensyn til klassestørrelse, (data om klassestørrelser i standardiseringen er ikke tilgjengelig), og 3 av 7 delprøver er signifikant bedre i Finnmarks favør. Ved analysen av 2. klassingene foran i rapporten fant vi for to av de tre årene det foreligger data at klassestørrelsen 16 – 20 elever kom best ut. Ved analysen av 3. klasse i 2001 fant vi at klassestørrelsen 16 – 20 elever hadde høyeste skåre på 3 av 7 delprøver mens klassestørrelse 6 – 10 elever hadde høyest skåre på de resterende 4 av 7 delprøvene. Denne klassestørrelsen hadde til sammen kun 43 elever som er for få til å gi sikre holdepunkter. Bildet i 3. klasse var med andre ord ikke like entydig som i 2. klasse, men tenderer i samme retning. Den samme tendensen får vi altså bekreftet i analysen av 5. klassingene. Det forsterker det inntrykk at det synes å være en fordel å gå i klasser med 16 – 20 elever. Men vi minner om at dette er resultater som er i strid med andre undersøkelser på området.

4.5. Sammenligning mellom by- og landkommuner, 5. klasse.

Vi har gjort en sammenligning mellom gjennomsnittlig resultater i bykommuner og landkommuner i Finnmark. Bykommunene ligger i gjennomsnitt noe over landkommunene og 4 av 7 deltester er signifikante. Bykommunene har også noe lavere standardavvik på samtlige delprøver. Landkommunene har gjennomsnittlig 6 prosent flere elever under kritisk grense og det er i snitt 2 prosent færre elever som har alt rett. Vi kan altså konkludere med at bykommunene lå noe foran landkommunene i leseprestasjoner på dette klassetrinnet.

4.6. Utvikling for det samme kullet fulgt gjennom 3,5 år.

Diagram 1. Gjennomsnittlig resultat over 3,5 år sammenlignet med standard

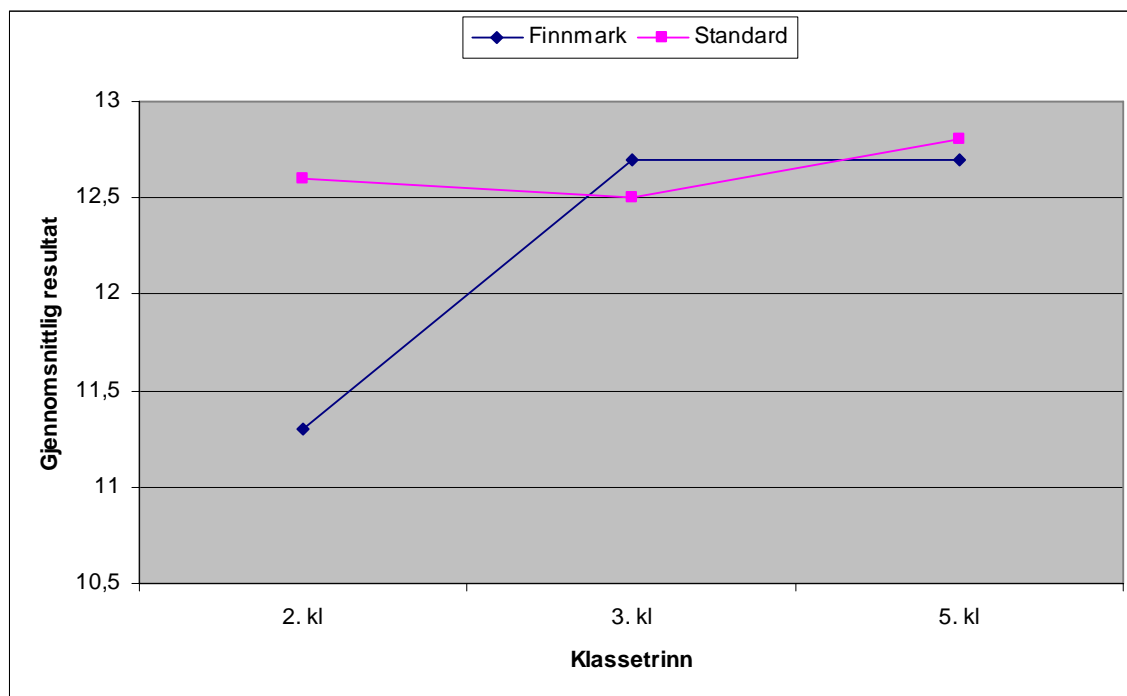


Diagram 2 viser prosentvis andel under kritisk grense sammenlignet med standard.

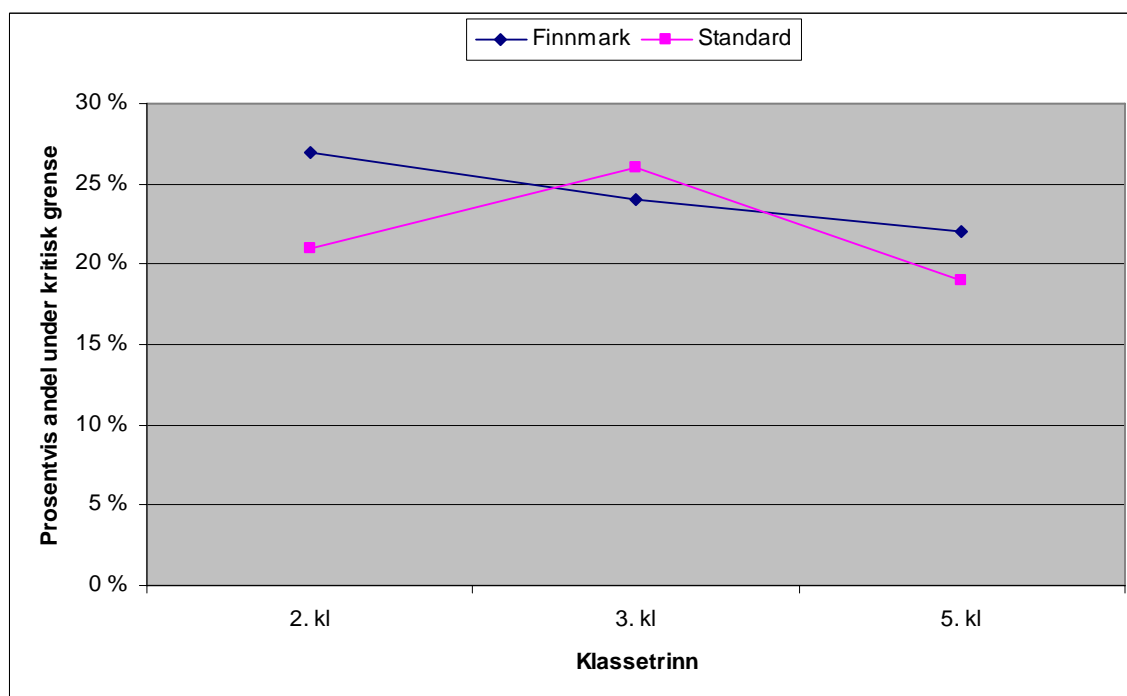
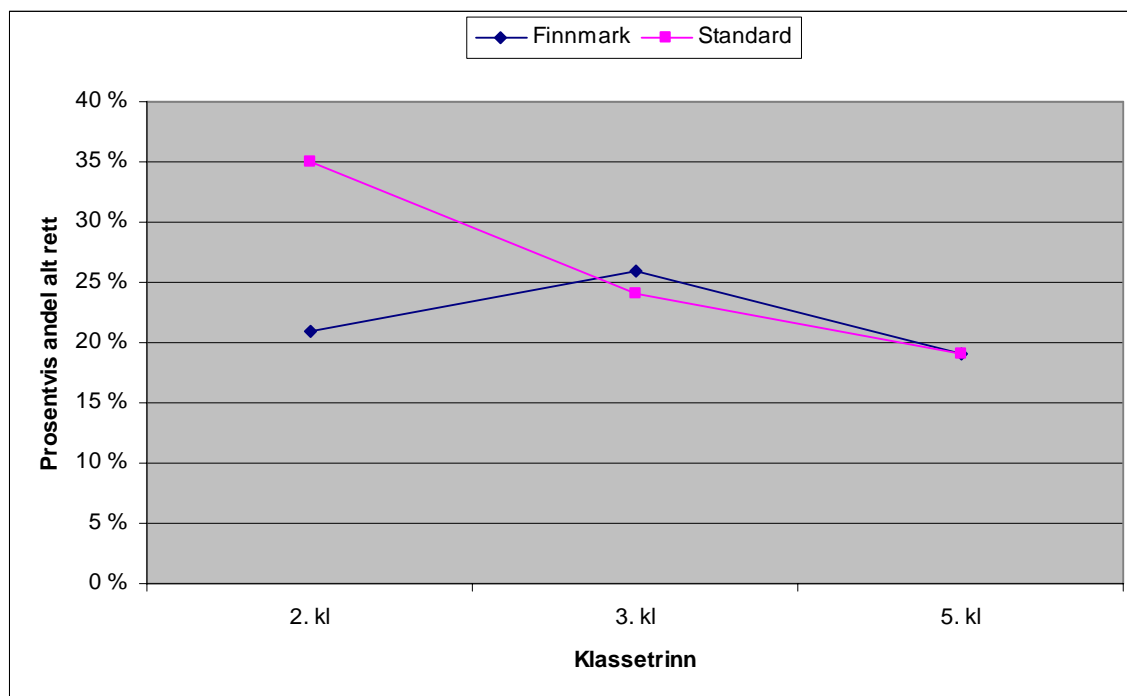


Diagram 3. Prosentvis andel alt rett sammenlignet med standard.



Diagrammene 1, 2 og 3 er framstilt med en gjennomsnittlig verdi for alle delprøvene som kartleggingen består av samt gjennomsnitt for under ”kritisk grense” og ”alt rett”. Dette er et forholdsvis grovt mål, men benyttes utelukkende for å registrere eventuelle tendenser i utviklingen. Ut fra det synes det klart at det var relativt store forskjeller mellom elevene i Finnmark og standard da de gikk i 2. klasse. Særlig gjaldt dette kategorien ”alt rett” hvor standardiseringen hadde om lag 14 prosent flere elever enn Finnmark. Denne forskjellen minket gradvis og i 5. klasse var det ingen forskjeller. Den samme tendensen gjør seg gjeldene på de andre områdene som det framgår av diagrammene. Vi kan altså konkludere med at de samme elevene som lå betydelig etter i 2. klasse var helt på høyden med standardiseringsmaterialet da de gikk i 5. klasse.

5. KONKLUSJONER

Da første delrapport forelå våren 2001 måtte vi trekke den slutning at elevene i 2. klasse i Finnmark fortsatt lå noe etter sammenlignet med resultatene fra 1998 og sammenlignet med standard. Da elevene kom i 3. klasse, var de noenlunde på høyden med standard, og i 5. klasse var det nesten ingen forskjeller. Vi kan altså konkludere med at i alle fall dette kullet utviklet leseferdigheter som samsvarte med alderstrinnet etter hvert som de kom oppover i klassene.

Når det gjelder 2. klassekullene i 2001 og 2002 er bildet noe annerledes. I 2001 gikk resultatene noe ned sammenlignet med året før mens i 2002 gikk 2. klassingene opp igjen. Men det er ikke de samme delferdighetene som har endret seg fra år til år. Bildet fra 2. klassingene er med andre ord noe mer sammensatt, men tendensen går i positiv retning.

Kartleggingen har videre vist at variasjonsbredden er stor og det gjelder så vel innenfor skolen, skolene i mellom om mellom kommunene. Resultatene er såpass sprikende og mangetydige at det ikke er grunn til å være fornøyd med situasjonen.

5.1 Noen mulige forklaringer

Ut fra dataene som foreligger i denne kartleggingen er det ikke mulig å gi noen fullstendige forklaringer på hvorfor elevene i Finnmark i en del av tilfellene har prestert noe dårligere enn elever i landet ellers. En rekke andre undersøkelser trekker inn kulturelle forhold som forklaring. Det viser seg at elever med ulik kulturell bakgrunn presterer systematisk forskjellig på denne typen undersøkelser (Skålnes et, al, 1999). Som vist ovenfor var dette tilfelle også i denne kartleggingen ved at elevene fra bykommuner skåret noen høyere enn elever fra landkommuner, men forskjellene er i ferd med å jevne seg ut. Den kulturelle forklaringen kan underbygges med Pierre Bourdieus teori om "kulturell kapital" (Broady og Palme, 1989). Teorien hevder at barna sosialiseres til å bringe videre meninger, holdninger, synspunkter, etiske og estetiske uttrykksformer m.m. Denne "arven" har ofte en varig virkning på individets preferanser som medfører at barn som vokser opp i miljøer som verdsetter utdanning også selv vil tendere mot å skaffe seg god utdanning.

Den tidligere nevnte PIRSL – kartleggingen viser at foreldrenes utdanningsbakgrunn har avgjørende betydning for leseprestasjonene. I et intervju i Aftenposten 9. desember 2003 framholdt avdelingsleder ved Senter for leseforskning, Ragnar Gees Solheim, at hva foreldrene gjør før skolestart har målbare konsekvenser for leseferdigheten siden. Han anbefaler at: "foreldre informeres om språk, språkutvikling, barnelitteratur og sin rolle som

formidlere av lesestoff allerede mens barna er i førskolealder. Det offentlige må også følge opp med lett tilgjengelige tilbud gjennom for eksempel kulturinstitusjoner og bibliotek” (Solheim, 2003b).

Også i PISA-undersøkelsen (Lie et al, 2000) ble det dokumentert at elevenes hjemmebakgrunn spiller en betydelig rolle i elevenes skoleprestasjoner. To av medarbeiderne i denne undersøkelsen hevdet i en artikkel i avisa ”Nordlys” den 25. februar i år (Turmo og Lie, 2004) at forskjellene mellom skolene i Norge for en stor del kan forklares ut fra elevenes ulike hjemmebakgrunn. En del skoler har overrepresentasjon av elever med gunstig hjemmebakgrunn med tanke på skoleprestasjoner, og dette kan langt på vei forklare at enkelte skoler skårer høyt. De tillegger dette så stor vekt at sammenligning mellom skoler blir lite fruktbar uten å ta hensyn til disse forholdene (ibid). Elevgrunnlaget utgjør altså en viktig faktor i leseresultatene på skolenivå. Med denne forutsetningen er det likevel mulig å identifisere ”gode” skoler som er definert som skoler som gjør det bedre enn det en kunne forvente ut fra elevgrunnlaget. Forskerne påpeker at: ”Gode skoler lykkes med å fremme gode lesevaner og motivasjon for læring”. I tillegg motiverer de elevene til å lære gjennom samarbeid (ibid).

Skoleprestasjoner og sosial ulikhet var også tema i en undersøkelse av Anders Bakken ved NOVA. I Aftenposten (Aftenposten 15. 03.04) blir deler av undersøkelsen referert og det viser seg at i 10 – årsperioden fra 1992 til 2002 har forskjellene i skoleprestasjoner med bakgrunn i sosiale forskjeller økt. Årsakene til denne utvikling tilskrives blant annet nye undervisnings- og arbeidsmetoder som er innført i skolen. Foreldre med god utdanning kan lettere hjelpe sine barn med f. eks. prosjektarbeid eller andre nye arbeidsformer i skolen. For andre foreldre kan dette være arbeidsmåter som er helt ukjent. Bakken er åpen også for andre forklaringer som mindre tid til lekser, deltidsjobber, mer opptatt av materielle goder osv. Det synes likevel som at vi kan snakke om en viss ”mattuseffekt” hvor de elevene som hadde de beste forutsetningene også får mest ut av skolegangen.

Tidligere har vi referert en trendundersøkelse hvor Sverige deltok i 2001(Gustavson, 2003). Her skåret de svenske elevene dårligere enn forventet og tendensen gikk nedover i motsetning til de landene som dannet sammenligningsgrunnlaget. Han hadde ingen god forklaring på utviklingen, men satte fram en del hypoteser:

- Endrede holdninger til lesing
- Fleksibel skolestart har ført til flere underårige
- Gradvis fallende ressurstilgang til skolen

- Mer bruk av PC.⁸

Selv om han ikke underbygde hypotesene nærmere påpekte han at dette hadde skjedd i løpet av det 10 – året som kartleggingen omfattet.

I noenlunde samme retning argumenterer Guro Hansen Helskog i et ”Innhogg” i Norsk Pedagogisk Tidsskrift (Helskog, 2003). Hun mener det er mange aspekter ved den kulturen norsk ungdom er den del av i dag som kan forklare manglende leseferdigheter. Mange hjem har en hektisk situasjon, foreldrene mangler både tid og overskudd til å lese for og med sine barn og det blir ingen ro til konsentrasjon. Hun mener at det å bli lest for representerer en inngang til språket som både danner begreper og øker bevisstheten i mye større grad en TV – titting, video eller dataspill kan skape. Dette siste er imidlertid enklere å ty til i en ellers hektisk hverdag. Disse mediene vil ikke utfordre tilhøreren fordi de mest er ”underholdende” mens lesing kan karakteriseres som ”fortolkende” (ibid.).

Når det gjelder den store forskjellen mellom jenter og gutter argumenterer hun for at dette kan henge sammen med at det i alt for stor grad har vært typen skjønnlitterære tekster som har dannet basisen for den mer systematiske lese- og skriveopplæringen. Dette er sjangere som passer jentenes skrivestil og særlig de som henter sine modeller fra ukeblader og lettere ungdomslitteratur. Hun hevder videre at guttene har hatt helt andre skrivemodeller som er lite representert i skolen, og de har dermed hatt færre muligheter til å utvikle sin skrivestil. Hun mener at repertoaret av gyldige tekster må utvides for å imøtekomme guttenes behov (ibid.).

5.2. Spesifikke tiltak

Ut fra det vi har sagt tidligere mener vi det er mulig både å heve gjennomsnittlig resultat og få færre elever under kritisk grense. For å nå dette er det antagelig nødvendig å sette inn tiltak på flere ”fronter”. Slik vi ser det er det to hovedområder: det ene er spesifikke tiltak på bakgrunn av konkret kartlegging og tiltak som gjennom forskning har vist seg å gi positiv effekt. Utgangspunktet kan være de kartleggingsresultater som allerede foreligger enten som er gjort rede for i denne rapporten eller kartlegginger som skolene selv har foretatt. Som kjent var kartleggingene obligatorisk i årene 2001 til 2003 både for 2. og 7. klasse. Dermed ligger det en betydelig mengde kartleggingsdata omkring på skolene. Vi vet lite om hva som har skjedd med disse dataene omkring i kommunene, men sannsynligvis har de blitt brukt svært forskjellig. Et utgangspunkt kan være å bruke egne data til å gjøre sammenligninger med

⁸ Underforstått er dette en ufornuftig bruk av PC. Det fins lese- og skriveprogrammer for PC som utnytter dette verktøyet på en utmerket måte.

standard eller resultatene for Finnmark, og på denne bakgrunn kunne gjøre seg opp en mening om hva skolene er tilfreds med og hva som kan gjøres bedre. Med andre ord kan det referansematerialet som foreligger i denne rapporten, eller skolenes egne data, være utgangspunkt for en vurdering av virksomheten som skolene selv foretar.

Elever som ligger i risikozonen utgjør en spesiell målgruppe. Her er det behov for videre kartlegging, og vi har tidligere i rapporten gjort rede for noe av det som er tilgjengelig av kartleggingsprøver. Etter hvert som eventuelle vansker oppdages må kontakten med foresatte forsterkes for å få nærmere innsikt i elevens tidligere utvikling, kunne diskutere tiltak m.m. I tillegg er det rimelig at skolen anbefaler en nærmere syns- og hørselkontroll for eventuelt å eliminere dette som årsak.

Parallelt med dette er det mulig å sette i verk tiltak, prøve ut materiell og evaluere. Dette er et viktig forarbeid dersom det siden skulle vise seg nødvendig å henvise eleven videre til PP-tjenesten, kompetansesentre eller andre for nærmere utredning. Da er det lagt både et formelt og reelt grunnlag for å gå videre med saken om eventuelt å fatte vedtak om spesialundervisning, utvikle en IOP, rapportskrivning og andre forhold som har betydning for et tilbud om spesialundervisning.

5.3. Systemrettet arbeid

Den andre "fronten" kan beskrives som systemrettet arbeid. Med det menes å arbeide på flere nivå i skoleverket som kan dreie seg om holdninger, ressursutnyttelse og andre strategiske grep som setter lesing og skriving på dagsorden. I den norske utgaven av PIRLS – undersøkelsen ble det påvist at skoler som hadde gode resultater også hadde færre elever som trengte støtteundervisning (Solheim og Tønnessen, 2003). Vi vet ikke sikkert hvorfor det var slik i den undersøkelsen. Men vi vet generelt at når skolens ledelse er genuint opptatt av leseferdigheter, får det positive konsekvenser for resultatene. Det forutsetter en aktiv og synlig skoleledelse som planlegger på sikt og som gjerne bruker mer systemrettede strategier. Slike strategier kan for eksempel være:

- Planer for begynneropplæring og forebyggende arbeid
- Utgangspunkt i et felles lesemetodisk opplegg, men fleksibel bruk av metoder
- Fleksibel eller "flytende" ressurs som settes inn der det trengs mest
- Gjennomtenkt og systematisk bruk av kartleggingsprøver
- Satser forholdsvis mer på 2. klassetrinn
- Lesekurs

- Systematisk bruk av PPT og andre tjenester
- Planlegge begivenheter gjennom skoleåret som; forfatterbesøk, bibliotekbesøk, bokuke, dramatisering m.m.
- Veiledning til nye lærere
- Lesopedagogiske fagdager og tilbakemeldinger fra kurs
- Samarbeid og ”nettverk” men andre skoler/kommuner
- Generell kompetanseheving og etterutdanningsplaner på skole- og kommunenivå

Det er etter hvert godt dokumentert at det er mulig å forebygge en del av de lesevansker som kommer til syne i grunnskolen, men vi må begynne tidlig.

5.4. Samarbeid med foresatte

Kartleggingsresultatene er godt egnet til å legge fram både på felles foreldremøter og på individuelle konferansetimer. Resultatene må ansees som en relativ objektiv beskrivelse av ”lesesituasjonen” og er dermed svært informativ for partene. Foresatte er i høyeste grad meningsberettiget om forhold som vedrører blant annet leseopplæringen, men det forutsetter at skolen gjør det mulig å få innsikt i problematikken. De viktigste betingelsene for å skape probleminnsikt er dokumentasjon i form av kartlegginger og andre systematiske observasjoner som legges fram på en forståelig måte. Foresatte må være fullt ut orientert om problemet og hvordan det kan ytre seg. Et stykke på vei kan en si at bearbeiding av lesevansker også er et spørsmål om holdninger i elevens nære omgivelser. Det er viktig for foresatte å være oppmerksom på at dersom arbeidet med lesing og skriving oppleves som ulystbetont, særlig når det er kombinert med lav skåre på deltestene, er det et faresignal. Tildekking og bagatellisering vil bare forkludre problemet. Realistiske oppfatninger av hva problemene dreier seg om og tro på at hjelp nytter er viktige drivkrefter i arbeidet med lesevansker. Kartleggingen kan dermed bli et ”medium” som gjør det lettere å snakke om problematikken og kanskje også forebygge at dysleksi eller andre vansker blir forhold som skolen, hjelpeapparatet og foreldrene nærmest kan forhandle om.⁹

Mange foreldre vil gjerne hjelpe, men er usikre på hvordan. I de sammenhengene kan det være hensiktsmessig å orientere om hva vi vet om betydningen av for eksempel det å bli lest for, ha muligheter for å leke med tegning og skriving, ha tilgang til bøker, lytte til historier og

⁹ I sin doktoravhandling påviste Ann Elise Rønbeck at det fra flere hold er et stort press for å stille diagnoser. Hun undres på hvorfor og sier: ”Iveren etter å få en diagnose, kan tyde på at spesialistuttalelser, særlig de som angir klare diagnoser i form av egenskapsforklaringer, letter både foreldrenes og lærernes byrde. Det oppleves som viktig å få stilt en diagnose, men da helst en som er minst mulig stigmatiserende”, (Rønbeck, 2003).

ikke minst at omgivelsene har tålmodighet til å lytte når barnet har noe å fortelle. I veiledningen til L97 er det oppfordret til at foreldre og barn leser sammen 15 til 20 minutter hver dag (Senter for leseforskning, 1999). Noe av bakgrunnen for dette er at skolen vanskelig kan gi den mengdetrening som trengs for at elevene skal bli sikre lesere. På småskoletrinnet har de gode leserne allerede skaffet seg hundre ganger mer leseerfaring enn de elevene som ikke er kommet så langt i leseprosessen (ibid). For gode lesere blir lesing en selvforsterkende prosess hvor opplevelsen i seg selv gir ytterligere inspirasjon til å lese mer som selvfølgelig bidrar til at de blir enda sikrere lesere.

En hel del undervisning er planlagt i dags-, uke- eller periodeplaner. Dette er informativt for foresatte og det er rimelig å forvente at de følger med elevens planer og gir skolen jevnlig tilbakemeldinger. Dette forutsetter at skolen har et kommunikativt system som holder partene orientert. I gitte situasjoner er det også mulig å gi foresatte spesielle og avgrensede oppgaver i forbindelse med for eksempel lesetreningen. Det er viktig at dette er oppgaver som er avgrenset i tid og at de er overkommelig for foresatte. Her er det likevel en hårfin balansegang mellom opplevelse av hjelp og nytteløs terping.

5.5. Framtidig bruk av kartleggingsmateriellet.

Det er grunn til å knytte noen bemerkninger til den framtidige bruken av kartleggingsmateriellet som ble benyttet i denne undersøkelsen. Etter hvert som prøvene ble kjent og tatt i bruk omkring på skolene har vi gjort observasjoner som kan tyde på at skolene legger opp til en mer strategisk undervisning innenfor lese- og skriveopplæring. Med det menes at skolene legger vekt på å arbeide mest med de områdene og oppgavetyper som forekommer hyppigst i prøveheftene. I en viss forstand kan vi si at elevene trener på å klare flest mulig oppgaver på prøven eller som det heter i en engelsk spissformulering; "education for the test". Konsekvensene vil på sikt kunne bli at elevene skårer stadig høyere og stadig mer likt. Vi vil kunne se at skolene får stadig høyere gjennomsnitt, har flere med "alt rett" og færre under "kritisk grense". Det er i og for seg ikke noe galt at dette skjer, men det setter store spørsmålsteget ved hvor godt disse prøvene er egnet til å rangere skolene innbyrdes. Allerede i utgangspunktet har testkonstruktørene advart mot å benytte prøvene til dette formålet. Grunnen er at resultatene ikke er normalfordelt, men har en betydelig "takeffekt". Disse observasjonene kombinert med de forhold som Are Turmo (Turmo et al, 2004) påpeker om at resultatene på skolenivå må vurderes ut fra elevenes miljømessige forutsetninger, gjør prøvene lite egnet til å rangere skolene ut fra leseresultater. Til dette formålet har de kanskje

allerede utspilt sin rolle. Med disse forutsetningene mener vi likevel at prøvene i lang tid framover vil være godt egnet som pedagogisk verktøy til å nå de elevene som trenger det mest.

5.6. Avsluttende kommentarer.

Resultatene av kartleggingen viser at det er endringer i positiv retning. Elevene i Finnmark har blitt bedre til å lese og de ligger på nivå med standardiseringsmaterialet etter hvert som de kommer oppover i klassene. Likevel ser vi at det er visse tendenser til sprikende resultater ved at det ene året kan snittet gå ned og går opp igjen året etter. Men etter vår vurdering er variasjonene ikke større enn det vi kan regne med. Derfor vil vi hevde at det er grunnlag for å ha tillit til resultatene og Finnmark har med dette et referansemateriale som kan benyttes ved seinere kartlegginger. Materialet utgjør et reelt sammenligningsgrunnlag som gjør det mulig å bedømme utvikling av leseferdigheter hos elevene i fylket.

Vi vil likevel avslutningsvis understreke at undersøkelsen har reist en rekke spørsmål som vi ikke har fått svar på. Skolene er forskjellige på dette området, men vi vet ikke sikkert hvorfor. I en eventuell oppfølging av undersøkelsen ligger det en utfordring i å studere dette nærmere. Her er det snakk om kvalitative sider ved skolene og undervisningen som vil kunne gi svar på hvorfor skoler er forskjellige. Det kan gi viktige kunnskaper om hvilke faktorer som trekker i positiv retning med tanke på skoleprestasjoner. Dersom det lot seg gjøre å gjennomføre et slikt prosjekt, vil det etter hvert komme alle skolene til gode.

Referanser:

Aftenposten 15.03.04:

Klasseskillet øker i skolen. Likhets-tanken taper i skolen.

Referat av forskning gjennomført av Anders Bakken ved NOVA.

Broady, Donald og Palme, Mikael (1989):

"Pierre Bourdieus utdannings sosiologi". I Harald Thuen og Sveinung Vaage (red.):
Oppdragelse til det moderne. Universitetsforlaget.

Engen, Liv (1999):

Kartlegging av leseferdighet på småskoletrinnet og vurdering av faktorer som kan være av betydning for optimal leseutvikling.

Doktoravhandling, Universitetet i Bergen.

Engen, Liv, Ragnar Solheim og Finn Egil Tønnesen (2001):

LESEFERDIGHETER I 3. KLASSE VÅREN 2001

Senter for leseforskning, Høgskolen i Stavanger.

Engen, Liv, Ragnar Solheim og Åke Olofson (2003):

LESEFERDIGHETER I 2. OG 3. KLASSE VÅREN 2003, DELRAPPORT,

Senter for leseforskning, utgitt av Læringscenteret på; www.ls.no/ dato: 12.03.03.

Espenakk, Unni, Jørgen Frost, Margaret K. Færevaaag, Hans Grove, Erna Horn, Inger Kristine Løge, Ragnar Gees Solheim og Åse Kari H: Wagner (2002):

TRAS – håndbok.

Senter for leseforskning, Stavanger.

Frost, Jørgen og Jørgen Nielsen (1999):

IL – basis

Assessio forlag

Frost, Jørgen (2003):

Prinsipper for god leseopplæring. Innføring i den første lese- og skriveopplæringen.

Cappelen Akademisk Forlag.

Gabrielsen, Egil (2000):

Slik leser voksne i Norge. En kartlegging av leseferdigheter i aldersgruppen 16 – 65 år.

Senter for leseforskning, Stavanger.

Gustavsson, Jan- Eric (2003): Professor ved Universitetet i Göteborg

"Hva kan norsk skole lære av den svenske leseopplæringen".

Forelesning ved konferansen: "Slik leser 10-åringer i Norge", Stavanger 20. og 21. oktober 2003.

Hagtvet, Bente E.(1994):

Lese- og skrivevansker i liveperspektiv.

I Hertzberg, Vannebo og Hagtvet (red.)(1994):

Ferdigheter i fare? Om lesing og skriving i dagens samfunn.

AdNotam, Gyldendal.

Hansen, Andreas (2000):

Hva innebærer dynamisk testing?

Skolepsykologi nr. 1/2000.

Helskog, Guro Hansen (2003):

Grunnskolen lese- og skriveopplæring, et dannelsesperspektiv.

”Innhogg” i Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr. 5-6/2003, Universitetsforlaget.

Johansen, Ole Martin og Birgit Abelsen (2001):

LESEFERDIGHETER BLANT 2. KLASSINGER I FINNMARK. Kartlegging våren 2000.

HiF-Rapport 2001:3.

Johansen, Ole Martin og Kjell Hines (2002):

LESEFERDIGHETER BLANT 2. KLASSINGER OG 3. KLASSINGER I FINNMARK.

Kartlegging våren 2001.

HiF-Notat 2002:4.

Johansen, Ole Martin (2003):

Kartlegging av leseferdigheter blant elevene på mellomtrinnet med norsk som førstespråk.

Sametinget, Opplæringsavdelinga.

Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet (1998):

Kartlegging av leseferdighet og lesevaner i 2. klasse.

Senter for leseforskning, Høgskolen i Stavanger.

Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet (1996):

L97. LÆREPLANVERKET FOR DEN 10-ÅRIGE GRUNNSKOLEN.

Nasjonalt læremiddelsenter.

Lie, Ivar (1986):

Syn og synsproblemer.

Universitetsforlaget, Oslo.

Lie, S, Kjærnsli, M, Roe, A og Turmo, A (2001):

Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv. (“PISA-undersøkelsen”).

Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling.

Lunde, Astrid (2003):

Forebygging av lese- og skrivevansker på småskoletrinnet i Nord-Østerdal, 1998 – 2003.

PP-tjenesten for Nord-Østerdal.

Lyster, Solveig-Alma H. (2.opplag 2002):
Å lære å lese og skrive – individ i kontekst.
Universitetsforlaget.

Løge, Inger Kristine (2003):
Presentasjon av TRAS.
Forelesning ved konferansen: "Slik leser 10-åringer i Norge", Stavanger 20. og 21. oktober 2003.

Nasjonalt læremiddelsenter (NLS) (1999):
*Veiledning til Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97),
LESE- OG SKRIVEOPPLÆRING.*

Nyborg, Ragnhild og Magne Nyborg (1990):
GBS – GRUNNLEGGENDE BEGREPS-SYSTEMER i det å lære skolen og "livets" fag.
Norsk Spesialpedagogisk Forlag.

Oftedal, Marit Petersen (1999):
Leseferdigheter, lesevaner, lesekartlegging og diagnostisering.
SLF – nytt, nr. 2/99.

Rønbeck, Ann Elise (2003):
*TVERRETATLIG SAMHANDLING I SPESIALUNDERVISNINGEN. Oppfyller det
spesialpedagogiske arbeidet kravene som stilles i offentlige dokumenter?*
Doktoravhandling avlagt ved Pedagogisk institutt – Det samfunnsvitenskapelige fakultet.
Universitetet i Tromsø.

Røsland, Øystein (2000):
*....er ungene i Finnmark dummere enn andre norske barn.....?
Hva kan forklare at nesten 25 % av 2.klassingene i Finnmark ved en leseundersøkelse våren
1997 ligger under kritisk lesegrense?*
Hovedoppgave i pedagogikk, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

Senter for leseforskning, Stavanger (1997):
Kartlegging av leseferdighet, 5. klasse (tidligere 4. klasse), Lærerveiledning.
KUF. Nasjonalt læremiddelsenter (NLS).

Senter for leseforskning, Stavanger (1999):
*Veiledning til Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97). Et samiske læreplanverket
for den 10-årige grunnskolen (L97S). LESE – OG SKRIVEOPPLÆRING.*
KUF. Nasjonalt læremiddelsenter (NLS).

Senter for leseforskning, Stavanger (2001):
*Kartlegging av leseferdigheter. Lærerveiledning for 2. klasse. Lærerveiledning for 3.
klasse. Idehefte for 2. og 3. klasse.*
KUF. Læringscenteret.

Skålnes, Sigrid, Margrete Gaski og Ivar Lie (1999):
Karakterer og læringsutbytte. En undersøkelse fra grunnskolen i Finnmark.
NIBR, Prosjektrapport 1999:4.

Solheim, Ragnar Gees og Finn Egil Tønnesen (2003):
SLIK LESER 10-ÅRINGER I NORGE. En kartlegging av leseferdigheten blant 10-åringer i Norge 2001. ("PIRLS-undersøkelsen").
Høgskolen i Stavanger, Senter for leseforskning.

Solheim, Ragnar Gees (2003b):
Barnas bakgrunn avgjør leseferdighet.
Referat fra et intervju i Aftenposten, 09.12.2003, gjengitt på www.ls.no.

Turmo, Are og Svein Lie (2004):
Norske skoler skårer høyt.
Artikkel i "Nordlys" 25. februar 2004.

Tønnesen, Finn Egil (1994):
Leseferdigheter i norsk grunnskole. I Hertzberg, Vannebo og Hagtvat (red.): *Ferdigheter i fare? Om lesing og skriving i dagens samfunn,*
adNotam, Gyldendal.