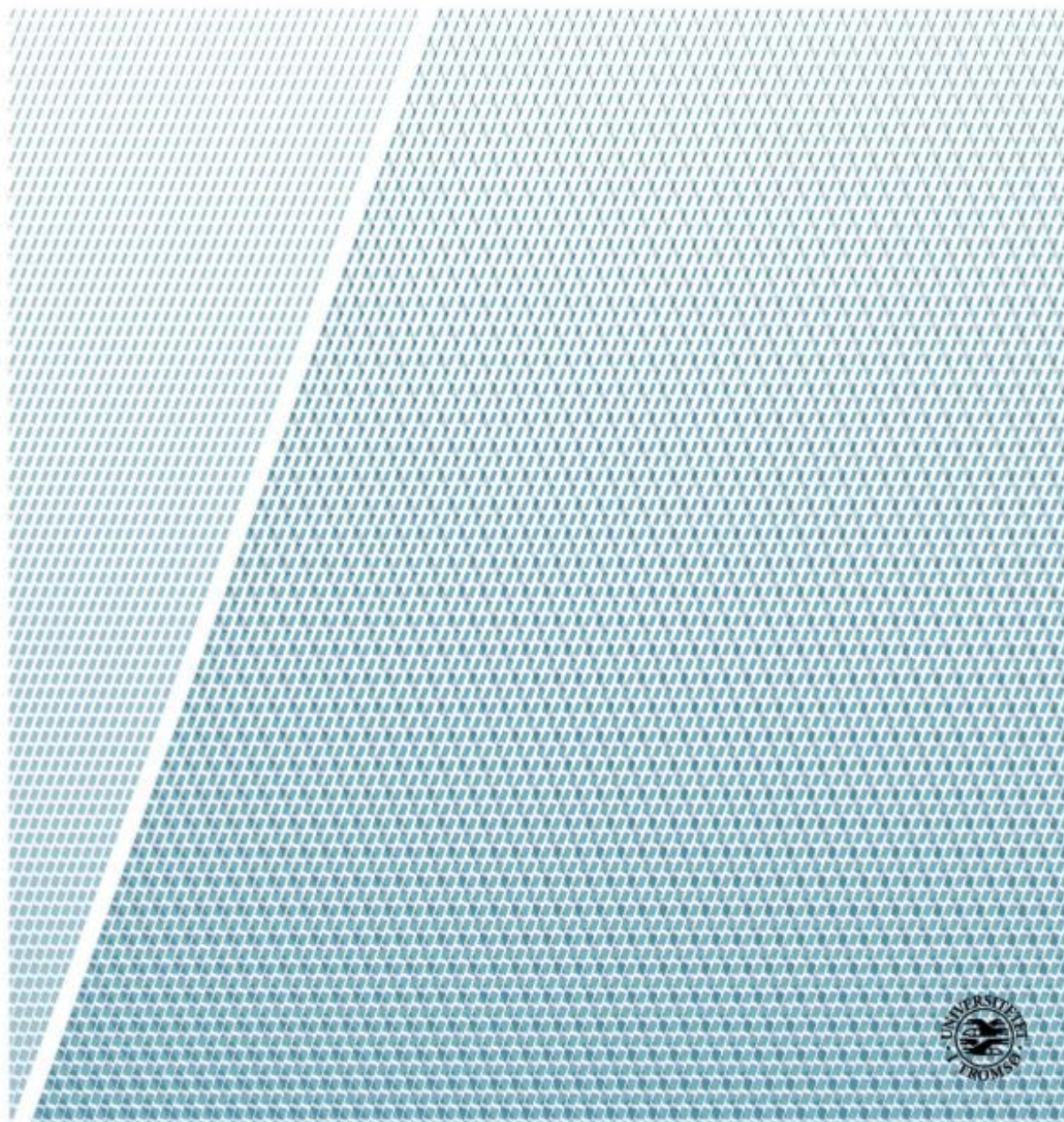


«Hvilken umiddelbar effekt kan et intensivt mengdelesingskurs på seks uker ha på ulike 4. trinn elevers lesehastighet og ordavkodingsferdigheter?»

Trude Jakobsen

Masteroppgave i norskdidaktikk] ... Mai 2017



Innhold

| | |
|--|----|
| 1. Innledning..... | 6 |
| 1.1. Problemstillingen er: | 6 |
| 1.2. Oppgavens oppbygging | 7 |
| 2. Teoretisk grunnlag..... | 8 |
| 2.1 Leseferdighet:..... | 8 |
| 2.1.1 «The simple view of reading» | 9 |
| 2.1.2 Ordavkodning | 9 |
| 2.1.3 Leseflyt | 10 |
| 2.1.4 OECDs definisjon av lesing..... | 11 |
| 2.2 Økt fokus på lesing med K- 06 | 11 |
| 2.3 Leseprosjekt i form av mengdelesingsprosjekt: | 12 |
| 2.4 Kjønnsforskjeller i leseferdigheter hos 10- åringer | 14 |
| 2.5 Relativ alderseffekt..... | 15 |
| 2.6 Elever med svake leseferdigheter kontra elever med sterke leseferdigheter | 17 |
| 2.7 Om mengdelesingsprosjektet: | 19 |
| 3. Metode | 21 |
| 3.1.Forskningsmetode:..... | 21 |
| 3.2 Kort beskrivelse av studien og studiens utvalg: | 22 |
| 3.3 Gjennomføring av testene:..... | 22 |
| 3.4 Kartleggingsmateriale for å måle lesing: | 23 |
| 3.4.1 Leseprøven | 23 |
| 3.4.2 Ordkjedetesten:..... | 25 |
| 3.5 Validitet | 27 |
| 3.5.1 I hvilken grad måler resultatene det de er ment å måle? (Begrepsvaliditet) | 27 |
| 3.5.2 Hvilke alternative forklaringer er mulige? Indre validitet | 29 |
| 3.5.3 Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? (Ytre validitet) | 30 |
| 3.6 Reliabilitet: | 31 |
| 3,7 Etske refleksjoner: | 33 |
| 3.8 Hvordan ble data og empiri bearbeidet/ valg av analyse teknikk:..... | 35 |
| 4. Analyse av resultatene | 37 |
| 4.1. Resultatene for alle elevene..... | 37 |
| 4.1.1 Hva viste leseprøven?..... | 37 |
| 4.1.2. Hva viser tallene fra leseprøven? | 38 |

| | |
|---|----|
| 4.1.3. Resultatene vist i historgram for leseprøven | 38 |
| 4.1.4. Hva viste ordkjedetesten?..... | 39 |
| 4.1.5. Hva viser tallene fra Ordkjedetesten?..... | 40 |
| 4.1.6. Resultatene vist i historgram for Ordkjedeprøven..... | 40 |
| 4.1.7. Stanineskalaen for Ordkjedetesten..... | 41 |
| 4.2. Resultatene for guttene og jentene | 42 |
| 4.2.1 Forskjell mellom gutter og jenter resultat på leseprøven..... | 42 |
| 4.2.2. Hva viser tallene fra leseprøven for gutter og jenter? | 43 |
| 4.2.3 Forskjell mellom gutter og jenter på Ordkjedetesten..... | 44 |
| 4.2.4. Hva viser tallene fra Ordkjedetesten for gutter og jenter?..... | 45 |
| 4.2.5. Hvor mange gutter og jenter er under bekymringsgrensene på leseprøven og Ordkjedetesten?..... | 46 |
| 4.3. Resultatene for de eldste og de yngste elevene | 46 |
| 4.3.1 Hva viser tallene for de yngste og de eldstes resultat på leseprøven..... | 46 |
| 4.3.1 Hva viser tallene for de yngste og de eldstes resultat på Ordkjedetesten | 48 |
| 4.3.2. Hvor mange fra 1. kvartal og 4. kvartal er under bekymringsgrensene på leseprøven og Ordkjedetesten?..... | 49 |
| 4.4. Resultatene for de sterkeste og de svakeste leserne..... | 50 |
| 4.4.1. Forskjell mellom de sterkeste og de svakeste leserne | 50 |
| 4.4.2 Ordkjedetesten for sterke og svake lesere: | 52 |
| 4.3.2. Hvor mange av de lesesvake er under bekymringsgrensene på leseprøven og Ordkjedetesten før og etter mengdelesingskurset? | 54 |
| 5. Drøfting av resultatene | 55 |
| 5.1. Hele gruppa: | 55 |
| 5.2. Kjønnforskjeller:..... | 56 |
| 5.3. Svake/ sterke lesere: | 57 |
| 5.4. De eldste og de yngste elevene..... | 59 |
| 6. Oppsummering..... | 60 |
| Litteraturliste:..... | 62 |

Sammendrag

Denne masterstudien i norskdidaktikk forsøker å besvare problemstillingen:

«Hvilken umiddelbar effekt kan et intensivt mengdelesingskurs på seks uker ha på ulike 4. trinn elevers lesehastighet og ordavkodingsferdigheter?»

Variabler jeg har sett på er gutt/ jente, sterk/ svak leser og født 1. kvartal/ 4. kvartal.

Utvalget mitt besto av 45 elever på 4. trinn. Utvalget i prosjektet er så lite, at det vil ikke være mulig å trekke noen generaliserende slutninger. Resultatene etter mengdelesingskurset viser tendenser til at det har hatt positiv effekt på deltakernes lesehastighet og ordavkodingsferdigheter. Posttestene viste tendenser til at guttene, elevene født i 1. kvartal og de som var sterke lesere fra før, profiterte mest på mengdelesingskurset. Videre forskning på dette med et mye større utvalg, vil være interessant.

Studien er foretatt med utgangspunkt i teori knyttet til utvikling av leseferdigheter. Den vil videre ta for seg ulike måter å gjennomføre leseprosjekt på, i skolen. Studien viser også til tidligere forskning som er gjort om relativ aldersfrekvens i skolen, kjønnsforskjeller i leseferdighet og forskjeller mellom lesesvake og lesesterke elever. Problemstillingen i denne undersøkelsen er belyst med en kvantitativ metodisk tilnærming med kvalitative innslag. Tallene fra testene er brukt til å tallfeste data og bygge opp empiri.

Studien er først og fremst gyldig for dette utvalget, men funnene kan være interessante for lærere som er opptatt av leseprosjekter for å øve opp elevenes leseferdigheter.

Forord

Etter å ha jobbet 20 år i barneskolen og hatt mange år med studier ved siden av lærerjobben, er jeg nå kommet til dagen da masteroppgaven skal innleveres. Det har vært svært lærerike år.

Det er flere jeg vil takke:

Min mann og vår datter, som har holdt ut og tilrettelagt.

Mamma og lillebror for støtte og oppmuntring.

Min gode venninne for hjelp med datamaterialet og mange gode innspill.

Veiledere for veiledning.

Kollokviegruppa for mange lærerike diskusjoner.

Gode venner, familie og kollegaer som har støttet meg.

1. Innledning

Å kunne lese er en viktig ferdighet for å lykkes i grunnskolen. Mestringsgraden i lesing vil påvirke motivasjonen og ferdigheter i andre fag. Leseferdigheten man utvikler vil ofte påvirke de valgene man senere vil ta i forhold til videre utdanning og yrke. Jeg jobber i barneskolen og er opptatt av lesing og å få elevene mine til å utvikle gode leseferdigheter og å bli glad i å lese.

Om ikke elevene oppnår tilfredsstillende lese- og skriveferdigheter, blir de fleste skolefagene vanskelig å mestre. Det vil kunne gå utover selvtillit, selvfølelse og motivasjon for videre innsats. Som lærer har man et ønske om å hjelpe alle elevene sine til å oppnå bedre lese- og skriveferdigheter, slik at de kan lykkes i sitt utdanningsløp. I Norge tilhører de aller fleste elever en skoleklasse, som er sammensatt av elever fra ulike bakgrunn, og som bærer med seg ulike «bagasje». På 4. trinn / i 10 års alderen er det stor variasjon mellom elevene i mestringsnivå innenfor funksjonell leseferdighet og elevenes leseforståelse. (Daal, Solheim, Gabrielsen og Begnum, 2007). Som lærer skal du forsøke å nå alle i en slik skoleklasse, og tilrettelegge for alle elevene her. Som norsklærer i barneskolen har man en stor oppgave med å forsøke å lære alle elevene å lese funksjonelt og utvikle gode leseferdigheter. Med varierte fokusområder og arbeidsmåter får man stadig flere elever på riktig vei. Arbeid med ulike tekster, lesestrategier, repetert trening og mengdetrening er viktig for å bli en god leser.

Jeg har faste daglige lesekvarter for elevene og i perioder kjører jeg mengdelesingsprosjekt. Jeg opplever det generelt som svært positivt for elevenes leseutvikling. Elevene får mer flyt i lesingen og de gir uttrykk for å glede seg enda mer over å kunne lese. Men jeg mener også å se at mengdelesing har ulike effekter for forskjellige elevgrupper. Jeg opplever ofte at gutter synes det er kjedelig å lese. Jeg opplever at de svakeste leserne, selv med god tilrettelegging, ikke er så engasjerte. En annen tendens, som jeg har sett etter mange år som lærer på 1.- 4. trinn, er at de eldste elevene i klassen ofte ligger foran de yngste elevene i klassen når det gjelder leseferdigheter. I denne studien ønsker jeg derfor å gjennomføre og se på hvem som har utbytte av et intensivt mengdelesingskurs, og hvilket utbytte ulike elevgrupper har.

1.1. Problemstillingen er:

«Hvilken umiddelbar effekt kan et intensivt mengdelesingskurs på seks uker ha på ulike 4. trinn elevers lesehastighet og ordavkodingsferdigheter?»

Jeg ønsker å gjennomføre et mengdelesingstiltak på 4. trinn. Jeg ønsker å sammenligne elevenes resultater på ulike delfunksjoner knyttet til leseprosessen. I forkant vil jeg gjennomføre en ordkjedetest før og etter for å sjekke eventuell endring i ortografisk ordavkodingsferdighet. Jeg vil også gjennomføre en lesetest for å sjekke lesehastigheten og til hver enkelt og jeg skal gjennomføre en tilsvarende test når de er ferdige. Jeg vil undersøke hvilke elevgrupper variabelen leseprosjekt fører til en endring i lesehastigheten og ordavkodning for. Variabler jeg ønsker å undersøke er

- Kjønnforskjeller
- Forskjeller på de sterkeste og svakeste leserne ved prosjektets begynnelse
- Relativ alderseffekt (født tidlig - født sent på året).

Ettersom leseprosjekt er en vanlig arbeidsmåte i skolen, og jeg ønsker å se på hvilket utbytte ulike elever har, tenker jeg at dette ikke er en eksperimentell studie der man trenger en kontrollgruppe. Problemstillingen i denne undersøkelsen er belyst med en kvantitativ metodisk tilnærming i innhenting, behandling og presentasjon av data. Ettersom jeg har vært både lærer og forsker gjennom hele leseprosjektet, vil drøftingsdelen bære preg av kvalitativ metode også, i form av observasjon. Tallene fra lesehastighetstestene og ordkjedeprøvene skal brukes til å tallfeste data og bygge opp empiri. Jeg vil bruke dataprogrammet Excel til å behandle dataene, analysere dem og vise resultatene i ulike grafer og tabeller.

1.2. Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven består av to hoveddeler; en teoretisk del og en empirisk del. Den teoretiske delen, som består av kapittel 1 og 2, presenterer henholdsvis tema og problemstilling /bakgrunnen for oppgaven og det teoretiske grunnlaget som den empiriske delen av oppgaven bygger på.

Den empiriske delen, som består av kapittel 3-6, tar for seg følgende: I kapittel 3 redegjøres det for metode, datainnsamling og validitet. Kapittel 4 beskriver resultatene fra Ordkjedetesten og Leseprøven som ble tatt før og etter lesestimuleringstiltaket. I kapittel 5 diskuteres resultatene fra undersøkelsen i forhold til den teori og tidligere forskning som omtales i kapittel 2 og . Kapittel 6 tar for seg en oppsummering av oppgaven.

2. Teoretisk grunnlag

I pedagogisk og didaktisk forskning møter man lett på utfordringer når man ønsker å forske på teoretiske begreper innenfor fagfeltet. Kleven tar for eksempel for seg det å måle trivsel, motivasjon eller evner. Slikt kan ikke måles på samme måte som man måler for eksempel vekt og høyde på nyfødte barn. «Å bestemme hvilke indikatorer som skal tas som tegn på et begrep, kalles å definere begrepet operasjonelt.» (Kleven, 2014 s 28) Man må altså bestemme seg for hvilke observerbare tegn som skal regnes som indikatorer på disse begrepene.

I mitt prosjekt vil det være viktig å definere ulike begreper innenfor leseferdighetsbegrepet. Begreper som ordavkodning, leseflyt og leseforståelse vil være ord som må defineres. Jeg vil også se litt på Kunnskapsløftet- 06 i forhold til lesing Teori og forskning om følgende vil jeg også se på:

- intensiv mengdelesing i form av leseprosjekt
- gutter og lesing
- svake lesere kontra sterke
- relativ alderseffekt (født tidlig - født sent på året)

2.1 Leseferdighet:

Begrepet leseferdighet har historisk sett vært knyttet til dikotomien leseferdighet/ikke leseferdighet (analfabetisme). Ettersom det i verden fortsatt finnes millioner av voksne mennesker som ikke kan lese, er en slik enkel begrepsbruk ofte brukt blant folk flest, og aktuell sett i global sammenheng. En slik måte å tolke begrepet på fungerte i vår kultur da bare deler av befolkningen fikk leseopplæring. I dag er denne tolkningen lite aktuell, ettersom alle får lovfestet opplæring. (Gabrielsen, 2006)

Det er mange tilnærminger til leseferdighetsbegrepet. Leseforskere har ulike måter å tolke lesebegrepet på, avhengig av eget fagperspektiv. «Lingvister har for eksempel fokus på kognitive og psykologiske definisjoner av leseferdighetsbegrepet, antropologer er opptatt av kulturelle konstruksjoner rundt fenomenet, historikere ser på lesebegrepets endring over tid og innenfor komparativ pedagogikk er man opptatt av å se på leseferdighet i ulike samfunn og i ulike subkulturer.» (Gabrielsen, 2006) “In short, there are no simple, universal definitions of literacy” (Walter (1999/32 i Gabrielsen, 2006)

2.1.1 «The simple view of reading»

Gough og Tunmer forklarer i sin formel fra 1986 «The simple view of reading» leseforståelse som et produkt av ferdigheter i avkoding av ord (ordavkoding) og forståelse av talte ord og ytringer (språkforståelse) Dette uttrykker de i formelen: Leseforståelse = avkoding x språkforståelse. Begge komponentene må beherskes for å kunne lese. Dersom en av komponentene ikke beherskes, blir produktet, lesingen, lik null. (Hoover & Gough, 1990).

De første skoleårene dreier leseopplæringen seg om å hjelpe elevene til å mestre det alfabetiske prinsipp, gjenkjenne bokstaver, trekke lyder sammen og avkode ord, slik at man kan lese en tekst rimelig riktig og nøyaktig. Avkodingen utgjør selve kjernen i det å kunne lese, og korrekt avkoding er en forutsetning for leseforståelse. (Dahle, Nøttaasen og Skaathun, 2016)

2.1.2 Ordavkoding

Ordavkoding innebærer visuell gjenkjenning av bokstaver og ord, og karakteriseres som det tekniske aspektet ved lesingen. Det å gjenkjenne enkeltord stiller krav til at leseren har tilegnet seg en rekke delferdigheter. For å kunne avkode korrekt må eleven være i stand til å identifisere de ulike grafemene (bokstavene) og koble disse til riktige fonemer (lyder), for så å kunne trekke sammen disse komponentene til hele ord og setninger. Man gjenkjenner ord som meningsfylte enheter. (Vellutino 2003). Avkodingen er avgjørende for lesingen, men avkoding alene gir ikke en adekvat lesing. Ordgjenkjenning kan langt på vei automatiseres hos de fleste lesere ved hjelp av øving og gjentakelse. Slik er det ikke med leseforståelse. Det er en livslang prosess som alltid kan forbedres og ikke automatiseres. (Dahle, Nøttaasen og Skaathun, 2016: 76/77)

I begynnelsen er altså avkodingen den viktigste komponenten. Når avkodingen er automatisert, vil språkforståelsen ta over som en viktig komponent for leseforståelse. Om en leser har unøyaktig avkoding vil forståelsen svekkes, ettersom gjenkjenning av meningsfylte ord blir vanskelig. Leseren gjetter kanskje på ordets mening, og vil få utfordringer med forståelsen. En leser med avkodingsvansker vil bruke mye energi på den tekniske lesingen, arbeidsminnet blir satt på prøve og det kan bli utfordrende å få med seg innholdet i teksten. (Vellutino 2003). Når eleven har automatisert sine ordavkodingsferdigheter kan han bruke sine kognitive ressurser til den semantiske delen av lesingen; å forstå de avkodede ordene i en sammenheng. Ved å automatisere fonologisk og ortografisk informasjonsbearbeiding og

gradvis etablere ny ordinnsikt setter leseutviklingen fart. Først når elevenes avkodningssikkerhet ligger på rundt 80%, begynner hastigheten å stige, og med 90% riktig antall leste ord stiger lesehastigheten betraktelig (Frost 2003).

2.1.3 Leseflyt

Det neste steget er å hjelpe barnet med å utvikle leseflyt. Leseflyt er en sentral forutsetning for funksjonell leseferdighet. Å lese med flyt vil si at man leser en tekst raskt, automatisk og uanstrengt. Det er vanlig å måle en delferdighet av leseflyt, lesehastighet, som antall riktige leste ord i minuttet. Man måler hastigheten under lesing av en alderstilpasset tekst.

(Klinkenberg, 2012). Armbruster, Lehr, Osborn og Adler (2001) ga ut et dokument på vegne av «The Partnership for Reading», et samarbeidsprosjekt mellom the National Institute for Literacy, the National Institute of Child Health and Human Development, og the U.S.

Department of Education. Dokumentet ble gitt ut for å gjøre forskningsbasert kunnskap om leseferdigheter tilgjengelig for utdannere, foreldre og politikere, og andre med interesse for å lære elever gode leseferdigheter. De trekker frem et viktig poeng med leseflyt:

Fluency is not a stage of development at which readers can read all words quickly and easily. Fluency changes, depending on what readers are reading, their familiarity with the words, and the amount of their practice with reading text. Even very skilled readers may read in a slow, labored manner when reading texts with many unfamiliar words or topics. (Armbruster, Lehr, Osborn, Adler, 2001).

Det vil altså være forskjell i leseflyten, alt ettersom eleven leser en skjønnlitterær tekst for barn, eller en avansert tekst om kjernefysikk eller en medisinsk artikkel. Leseflyten vil være ulik alt ettersom hvilken type tekst man leser, og alt ettersom vanskegraden på teksten og bakgrunnskunnskapen man bærer med seg. (Armbruster, Lehr, Osborn, Adler, 2001)

Leseflyt har stor betydning for leseforståelse, som er hensikten og målet med det å kunne lese. (Klinkenberg, 2012). Mark Shinn viser til undersøkelser der korrelasjonen mellom mål på leseflyt og mål på leseforståelse er så høy som mellom .80 og .91. (Shinn, 1992) Det kan man tolke som at barn som leser raskt og uanstrengt også godt forstår hva de leser og at barn som leser langsomt og nølende strever mer med forståelsen av teksten. Leseforståelse baserer seg på at man automatisk og med god flyt kan avkode ord og forstå betydningen av ordene man møter i teksten. (Melby- Lervåg, 2017) I denne studien forsøker jeg å se på elevenes

ordavkodingsferdigheter og lesehastighet på setnings- og avsnittsnivå, ved lesing av tekst fra en alderstilpasset bok, før og etter et mengdelesingskurs.

2.1.4 OECDs definisjon av lesing

Forståelsen av lesekompetanse i kunnskapsløftet er basert på OECDs definisjon av lesing:

«Lesekompetanse innebærer at elevene kan forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster for å kunne nå sine mål, for å utvikle sine kunnskaper og evner, og for å delta i samfunnet.» Man tenker på lesing som en aktiv, målrettet og funksjonell handling som brukes i en rekke situasjoner for ulike formål. (Bråten, 2011) Utvikling av lesekompetanse foregår gjennom hele livet.

2.2 Økt fokus på lesing med K- 06

Da Kunnskapsløftet kom i 2006, fikk vi et forsterket fokus på lesing i alle fag. Kunnskapsløftet bygger på et utviklingsorientert læringssyn, og utvikling av leseferdigheter må ses på som en utvikling som pågår hele livet (Skaftun, 2014). Lesing som grunnleggende ferdighet i norskfaget vil si:

Å kunne lese i norsk er å skape mening fra tekster fra nåtid og fortid i et bredt utvalg sjangere. Det innebærer å engasjere seg i tekster og få innsikt i andre menneskers tanker, opplevelser og skaperkraft. Det innebærer videre å kunne finne informasjon og forstå resonnementer og framstillinger i ulike typer tekster på skjerm og papir, og å kunne forholde seg kritisk og selvstendig til de leste tekstene. Utviklingen av leseferdigheter i norskfaget forutsetter at elevene leser ofte og mye, og at de arbeider systematisk med lesestrategier som er tilpasset formålet med lesingen, og med ulike typer tekster i faget. Utviklingen går fra grunnleggende avkoding og forståelse av enkle tekster til å kunne forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig mer komplekse tekster i ulike sjangere. (Utdanningsdirektoratet, 2013)

I den siste setningen av sitatet ovenfor kommer det klart frem at den grunnleggende ferdigheten lesing må forstås som en mer kompleks kompetanse enn kun en elementær ferdighet. Lesekompetanse er altså et videre begrep, som omfatter både det lesetekniske aspektet, forståelsen av teksten, samt det å kunne aktivt og selvstendig bruke lesingen i ulike sammenhenger og på ulike strategiske måter. (Roe, 2011).

Et av målene for 4. trinn i norsk er at elevene skal kunne «lese skjønnlitteratur og fagtekster for barn med flyt, sammenheng og forståelse» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Etter 4. trinn er det altså forventet at elevene har utviklet automatiserte leseferdigheter og kan lese for å lære. Her ser vi at begrepet flyt brukes, og det forutsetter at eleven har gode og automatiserte ordlesingsferdigheter. Dette gjør det særlig interessant å analysere ordavkodingsferdighetene og leseflyten på setnings- og avsnittsnivå til denne aldersgruppen før og etter et mengdelesingskurs.

2.3 Leseprosjekt i form av mengdelesingsprosjekt:

For å bli en god leser må man altså opparbeide seg gode ordavkodingsferdigheter, et godt ordforråd, gode språkferdigheter og gode forståelsesstrategier. For å oppnå dette, kreves det blant annet at man leser mye. Ingen blir gode lesere uten å trene! Mengdelesing må til. Det er viktig at både skolen og hjemmet viser at lesing er viktig. I skolen synliggjør man det best for elevene ved å sette av tid til lesing. Noen eksempler kan være at man leser og tolker tekster sammen, i grupper eller hele klassen samlet, man setter kanskje av 15 minutter daglig til stillelesing eller man avtaler at elevene leser hjemme i utvalgte eller selvvalgte bøker. (Stuestøl, 2002).

I perioder velger mange lærere å arrangere leseprosjekter for elevene sine, for at elevene skal få ekstra øving og mengdetrening som er nødvendig for å bli gode lesere. Leseprosjekter er blitt svært vanlig i grunnskolen. Man har slike prosjekter for å skape leseglede og bedre leseferdigheter. Det er nemlig ikke slik at lesekompetansen er ferdig utviklet straks vi har knekt lesekode. Lysten til å lese kan svekkes om den ikke vedlikeholdes. Leseprosjekter kan være ulike, alt fra bokmesser, forfatterbesøk, temafester, organisering av lesesirkel eller leseuker. (Hoel, Vik, Helgevold, 2005). Spesialpedagogiske lesekurs har en helt annen oppbygging. De går ofte ut på at man driver med repetert lesing i små elevgrupper og at man jobber særlig med ordavkodning.

I mitt prosjekt vil det dreie seg om leseuker, som kommer i tillegg til den vanlige norskundervisningen og lesingen som ellers gjøres i andre fag. Jeg vil beskrive det nærmere i et eget avsnitt.

Mange kommuner, enkelt skoler og biblioteker i Norge har laget sine egne lesekampanjer. Ved et enkelt søk på nett, finner man linker til «Leseaksjon på barnetrinnet i Bergenskolen!»

«Leseaksjon – Tysvær kommune», «Leseaksjon i Sund», «Sommerles 2016», «Lesekampanje på biblioteket».

Jeg har ikke funnet noen tilsvarende forskninger der man kan bekrefte eller avkrefte at et mengdelesingskurs har effekt på elevers ordavkodingsferdigheter og leseflyt på setnings- og avsnittsnivå, men som Armbruster, Lehr, Osborn, Adler, (2001) viser til: «Research, however, has not yet confirmed whether independent silent reading with minimal guidance or feedback improves reading achievement and fluency. Neither has it proven that more silent reading in the classroom cannot work; its effectiveness without guidance or feedback is as yet unproven.

Gode opplevelser med bøker er god inspirasjon til videre lesing. For å oppleve glede med lesing, er det flere faktorer som må være tilstede. Eleven må ha opparbeidet en leseferdighet som gjør det mulig for han å forstå innholdet og han må ha et minimum av lesehastighet. Han må også ha forventninger til at aktiviteten skal gi en positiv opplevelse, og det er viktig at han får velge en bok som passer når det gjelder innhold og vanskegrad (Stuestøl, 2002). Læreren har også et ansvar for å veilede og motivere elevene til å finne riktige bøker. Det blir en viktig oppgave å introdusere interessant og spennende litteratur som kan skape leselyst og leseglede for den enkelte elev. (Dahle, Gabrielsen, Skaathun, 2016)

Det er viktig at du kjenner til de enkelte elevers lesenivå før du starter et slikt lesetiltak. Som lærer kan du hjelpe elevene til å oppnå bedre leseflyt ved å gi dem muligheter til å lese bøker på sitt eget lesenivå. En tekst er på elevens lesenivå dersom han kan lese med 95% nøyaktighet, eller bare har en feillesing på 1 av hvert 20 ord. Hvis teksten er vanskeligere vil eleven fokusere så mye på ordavkodning at han ikke vil ha mulighet til utvikle sin leseflyt. (Armbruster, Lehr, Osborn, Adler, 2001)

Motivasjonen til leseren blir påvirket av om man opplever lesingen som verdifull og viktig. Når eleven selv opplever å bli bedre å lese, økes motivasjonen. Man kan tenke at et leseprosjekt er vellykket hvis det motiverer til videre lesing og skaper nysgjerrige lesere som finner glede i lesingen. Da vil elevene møte nye leseaktiviteter med en positiv innstilling og selv velge nye tekster å lese. (Hoel, Vik, Helgevold, 2005)

Barn i dag har mange organiserte fritidstilbud, og flere av dem har ikke mange ledige timer etter skoletid. Mengdelesing på hjemmebane konkurrerer derfor med en rekke mer fristende fritidssysler, og blir ofte valgt bort til fordel for dataspill, chatting og tvseing. Det fremstår

som utfordrende for mange å rydde tid til lesing, selv for dem som vet at de bør øve mer. Min erfaring er at det også derfor er nyttig å gi rom og tid for lesing på skolen.

På skoler der det ikke arrangeres mengdelesingstiltak vil mange elever, og gjerne de som er svake lesere fra før, la være å lese fordi skolen gir dem beskjed om å gjøre det på fritiden. Ved å sette av en fast time daglig over en periode, hvor elevene får tid og ro til å lese, vil de kunne få både en forsterket leseglede og trent opp sine leseferdigheter. (Halsan, 2012). Om elevene kommer godt i gang med lesinga i boka på skolen og føler at de «kommer inn» i handlingen, kan det motivere dem til videre lesing hjemme. Det å gi elevene indre motivasjon ved at lesestoffet virker interessant, gir glede og tilfredsstillelse.

2.4 Kjønnforskjeller i leseferdigheter hos 10- åringer

I de siste årene har vi ofte lest at jentene gjør det bedre enn guttene innenfor lesing.

Resultatene fra både nasjonale og internasjonale leseundersøkelser som ALL (16- 65 år), PISA (15- åringer) og PIRLS (10- åringer), har vist at jenter i alle land leser bedre enn guttene. Kjønnforskjellene øker gjennom grunnskolen, og er størst i PISA, undersøkelsen som blir tatt på 15- åringer. (Lundetre og Solheim, 2013/45)

Et utvalg norske 4. trинns (og 5. trинns) elever har deltatt i den internasjonale leseundersøkelsen PIRLS fire ganger. I 2001, 2006, 2011 og i 2016. (Resultatene for 2016 presenteres ikke før desember 2017). PIRLS måler leseforståelse gjennom at elevene kort fortalt får lese en litterær tekst og en faktatekst og svare på spørsmål fra disse. Spørsmålene er ment å måle ulike forståelsesprosesser som å hente ut informasjon, tolke og sammenholde informasjon, trekke enkle slutninger og vurdere språk, innhold og virkemidler i tekster. (Lundetre og Solheim, 2013/51) I den norske PIRLS er det også lagt inn en ordkjedetest som måler tekniske ferdigheter som avkoding.

Lundetre og Solheim har sammenlignet utviklingen fra PIRLS 2006 til 2011, og konkluderer med at både gutter og jenter totalt har hatt fremgang i leseforståelse og avkodingsferdigheter. Jentene har prestert bedre både på avkoding, lesing av faktatekster og lesing av litterære tekster, men ser man på effektstørrelsen Cohens d er den bare 0,23. Det er derfor ikke grunnlag for å snakke om store kjønnforskjeller i lesing blant norske 4. trинns elever. Forskjellene er signifikante, men ikke veldig betydningsfulle. Effektstørrelsen sier oss at forskjellene er større innenfor kjønn enn mellom kjønn. (Lundetre og Solheim, 2013/51).

Mange gutter sier at det er «kjedelig» når de blir spurt om sitt forhold til lesing. Flere gutter enn jenter har negative holdninger til lesing og rapporterer at de leser kun hvis de må og bare for å hente den informasjonen de trenger. Lav leseskår korrelerer i stor grad med negative holdninger til lesing og lite tid brukt på lesing på fritiden. (Lie, Roe og Turmo, 2001)

Kverndokken har gjort flere studier av gutter og lesing og mener at gutter trenger mer hjelp for å bli motiverte, gode lesere. Lærerne bør ha økt fokus på litteratur, kjenne godt til ny barne- og ungdomslitteratur og gjøre elevene bedre kjent med tilbudene av bøker som finnes. Mange elever og særlig gutter mestrer ikke å manøvrere seg fram til interessante bøker selv. (Kverndokken, 2013)

Tester og undersøkelser har vist at gutter i grunnskolen ofte leser mindre enn jentene. Trude Hoel har vært redaktør for et hefte som heter «Gutter og lesing». Flere av artiklene tar utgangspunkt i spørsmål om hva unge gutter ønsker å lese og hvilke sjangre de foretrekker. Noen gutter liker å lese, mens andre sjelden åpner en bok. Det viser seg at det finnes både likheter og forskjeller mellom disse to gruppene. Den største ulikheten er at de som liker å lese har lettere for å interessere seg for alle slags bøker, mens de som leser sjelden har større behov for å bli motivert gjennom bestemte sjangre og type innhold. (Hoel, 2008)

For elevene på ungdomsskolen har PISA testene vist at forskjellene er større mellom gutter og jenter i 15 årsalderen, og at guttene skårer dårligere. Astrid Roe (2013) som har analysert resultatene fra PISA leseprøvene for 15 åringer, viser til det. Men hun viser til at i oppgaver med temaer og personer som fanger guttene og gir dem identifiseringsmuligheter, gjør guttene det bedre, og en finner ikke de store kjønnsforskjellen som man gjør i andre oppgaver, der guttene gjør det dårligere enn jentene. (Roe, 2013). Det kan vi se som et tegn på at innholdet i teksten har stor betydning for gutters leseresultater.

2.5 Relativ alderseffekt

I Norge starter alle barn på skolen det året de fyller 6 år. I en vanlig klasse er det derfor ofte et aldersspenn på nesten et år mellom eldste og yngste elev. Flere har forsket på forskjeller i akademiske prestasjoner og skår på kognitive tester mellom de eldste og de yngste i et årskull. Forskjellen i alder innenfor samme aldersgruppe eller år, omtales som den relative aldersforskjellen. Relativ alderseffekt er altså den effekten aldersforskjellen har innad i en aldersgruppe. Begrepet relativ alderseffekt har sitt utspring fra idrettsverden og begrepet er også tatt i bruk i utdanningsforskning. (Dalen & Aune, 2013).

Dalen og Aune (2013) gjennomført en studie og undersøkt om det var en relativ alderseffekt ved vurdering i blant annet norsk skriftlig hovedmål. Utvalget bestod av tiendeklassinger og studiespesialiserende fra VG2 og VG3 på videregående. Et av hovedfunnene fra studien var at i norsk presterte elever født i første halvår bedre enn de i siste halvår.

Bjarne Strøm (2004), sammenlignet OECD- PISA resultatene i 2000, prestasjoner i lesing, for 15- 16 åringer i Norge. Han brukte bare resultatene til elever født i Norge, elever i offentlig skole, og bare de som gikk i 10. klasse. Testen ble tatt av elevene i mars/ april 2000. Han sier:

The individual test scores were standardized across OECD countries with mean 500. (...) The picture is quite clear: Students born in the first quarter have a mean score about 16 points above those born in the fourth quarter.» (...) «1. Quarter 515.0 points (960 students) 2. Quarter 512.4 points (1012 students) 3. Quarter 504.2 points (893 students) 4. Quarter 498.8 points (797 students). (Strøm, 2004)

Crawford, Dearden og Meghir (2007), gjorde en stor undersøkelse blant skoleelever i England der de sammenlignet kognitive ferdigheter og behov for spesialundervisning i forhold til relativ alderseffekt. I denne testen sammenlignet de de eldste elevene i klassen med de yngste. De har delt skoleløpet inn i ulike trinn som de kaller «Key Stage». De tok utgangspunkt i resultatene fra «prøvene» som blir tatt på slutten av hvert «Key Stage». Følgende tester ble sammenlignet: «the Foundation Stage (sat at age 5), Key Stage 1 (age 7), Key Stage 2 (age 11), Key Stage 3 (age 14), Key Stage 4 (age 16) and Key Stage 5 (age 18)» (Crawford, Dearden og Meghir, 2007)

There is a significant penalty associated with date of birth, such that the youngest children in a particular year perform significantly worse in academic tests (and in terms of the likelihood of being diagnosed with a special educational need) than the oldest children. Furthermore, this penalty remains significant until age 18, so that it may potentially affect further and/or higher education choices. (Crawford, Dearden og Meghir, 2007)

Crawford og Greaves har gjort flere studier på dette, og kom frem til at det er størst forskjell mellom de eldste og de yngste ved skolestart. De mener at effekten avtar etter hvert, men de kunne fremdeles se forskjell også ved skoleslutt. Funnene viste også at de yngste elevene oftere ble diagnostisert med lærevansker. (Crawford/ Greaves, 2011)

Det er også gjort en undersøkelse på 334 elever i Nord- Irland, og her fant man ut at de yngste elevene i klassen hadde signifikant svakere literacy ferdigheter enn de eldste elevene i klassen. (Menet, Eakin, Stuart og Rafferty 2000)

Det er altså mange tidligere forskninger som viser at det kan være til dels store forskjeller mellom de yngste og de eldste elevene i en klasse. For meg var det interessant å se om denne forskjellen kunne spores hos min gruppe med elever, og hvis; hvordan ville de yngste respondere på mengdelesing i forhold til de eldste elevene på trinnet.

2.6 Elever med svake leseferdigheter kontra elever med sterke leseferdigheter

En av de største forskjellene mellom elever med sterke og svake leseferdigheter er tiden de selv bruker på lesing. I mange studier har man funnet sterke sammenhenger mellom leseferdighet og hvor mye eleven leser. (Armbruster, Lehr, Osborn, Adler, 2001). Å lese i bøker kan ofte bli et tilbud til elever som blir raskt ferdig med arbeidet sitt, eller det kan være en valgfri aktivitet når elevene kan velge selv. Det viser seg at de som trenger lesetrening mest, ofte er de elevene som er senest ferdig med sitt arbeid. De velger helst andre aktiviteter, om de får velge selv. Hvis man setter av fast tid til lesing hver dag, får alle elevene anledning til å lese. Ved å sette av fast tid, sender man også ut et budskap til elevene om at lesing er viktig og ikke bare noe man gjør om man får tid. (Stuestøl, 2002)

For svake lesere er det særlig viktig å jobbe med leseferdigheter og lesestrategier. For elever som ikke har automatisert ordavkodning/ leser flytende, er det viktig å jobbe tett sammen med læreren, og bruke mye tid på leseinstruksjoner. For denne elevgruppen er det viktig at stillelesing ikke kommer istedenfor slik jobbing, men i tillegg til den. (Armbruster, Lehr, Osborn, Adler, 2001). I mitt prosjekt ble det derfor viktig at de elevene som har tilpasset opplæring med lærer i små grupper, også fikk dette tilbudet i tillegg til mengdelesingstreningen, under leseprosjektet.

Tabor og Dickinson (2001) viser til en studie der de fulgte barn over mange år. Her viser en korrelasjon mellom skåre på ordforråd i barnehagen og leseforståelse i fjerde og sjuende klasse at korrelasjonen ble sterkere etter som elevene ble eldre. Barn som hadde gode lese- og skriveferdigheter i tidlig alder, hadde en tendens til å forbli gode lesere, mens de svake forble svake. En vanlig betegnelse på en slik type utvikling er «Matteuseffekten», og viser til et avsnitt i Matteusevangeliet som sier: «For den som har, han skal få, og det i overflod. Men den som ikke har, han skal bli fratatt selv det han har» (Matt. 25, 29).

Stanovich (1986) er opptatt av «Matteuseffekten» i forhold til leseferdigheter og beskriver hvordan i mange tilfeller spriket mellom elevenes ferdigheter øker med årene, og hvordan flinke elever blir enda flinkere mens de svake elevene forblir svake, selv i samme klasserom. Han viser til at lesesvake leser lite og lett kommer inn i en negativ spiral i forhold til lesemengde, og dermed forblir dårlige lesere. Elever med gode leseferdigheter leser mer, og gruppen med gode lesere blir dermed enda bedre lesere. Ordforråd og allmennkunnskaper utvikles dårligere ved lite lesetrening, noe som igjen gjør det enda vanskeligere å lese og forstå tekster. (Stanovich, 1986)

I internasjonal forskning er det i dag stor enighet om at ordforråd i ung alder ser ut til å være en av de viktigste predikatorene for senere leseforståelse. Det er ofte slik at de som har størst ordforråd fra før, lærer flere ord raskere enn de som har et dårligere utviklet ordforråd. (Stahl & Nagy, 2006). Barn med et svakt ordforråd har også et svakt ordforråd når de slutter skolegangen, mens barn med et rikt ordforråd går ut av skolen med et stort ordforråd og gode leseferdigheter. (Aukrust, 2005).

Om elever ikke utvikler gode leseferdigheter etter skolestart, og på den måten kan utvikle sitt ordforråd gjennom lesing, vil forskjellen i ordforråd mellom de sterkeste og svakeste øke ytterligere. Elever som har et dårlig utviklet ordforråd vil ha problemer med å tilegne seg tekster for å lære fag (Lyster, 2009). Aukrust (2005) viser til at elever med et stort ordforråd lettere forstår informasjon i tekst med mange og kompliserte ord, enn elever med et lite ordforråd. Elever som leser tekster med forståelse vil videreutvikle sitt ordforråd raskere enn elever som strever med å lese tekster som de egentlig ikke forstår. Disse elevene har utfordringer med å forstå nye ord i lys av meningssammenhengen i teksten. Dette igjen fører til at noen elever leser mye og andre lite. Slik vil avstanden mellom dem stadig øke (Aukrust, 2005).

Vadasy og Nelson, 2012 mener at ordforrådet kan utvikles gjennom å lese selv. For at barn skal kunne utvikle sitt ordforråd gjennom lesing, er det viktig å velge riktig tekst til den enkelte. Vanskegraden på teksten som skal leses må være tilpasset barnets nivå. Det innebærer at teksten består av 95 prosent kjente ord (Vadasy & Nelson, 2012).

For meg var det interessant å se på om Matteuseffekten kunne gjenspeiles i mitt prosjekt. Ville gapet mellom de lesesvake og de lesesterke leserne bli enda større?

2.7 Om mengdelesingsprosjektet:

Det er et stort spenn på lesekunnskapen til den enkelte elev i denne alderen. De har også svært ulike interesseområder. Jeg opplever at 4. trinn elevers motivasjon til å lese avhenger mye av at de finner lesestoff som engasjerer dem. Når de finner bøker med temaer som engasjerer dem, er de mye mer positiv til å velge vanskeligere og/ eller lengre tekster. I mengdelesingsprosjektet har det vært viktig for meg å tilby elevene et bredt utvalg med ulik litteratur, tilpasset aldersgruppen og ulik vanskegrad/ nivå. På forhånd hadde jeg god oversikt over leseutviklingen og lesehastigheten til den enkelte.

Som norsklærer er det viktig å ha god kunnskap om barne- og ungdomslitteratur, og stadig oppdatere seg. Med utgangspunkt i bøker jeg kjente til, en rekke boktips fra bibliotekenes nettsider, forlag, bibliotekarer og ikke minst; ønsker fra elevene selv, laget jeg ei bokbestilling til det offentlige biblioteket på stedet. Da jeg kom til biblioteket, fikk jeg god hjelp til å finne frem bøkene og i tillegg flere tips fra bibliotekaren til bøker å låne. Jeg lånte 2- 300 bøker. Det var viktig å finne «riktige» bøker. Jeg fant bøker i ulike sjangre, i ulik vanskegrad. Det var bøker med ulike tema som allmenne menneskelige problemstillinger, familie og vennerelasjoner og identitet. Det var morsomme tema og alvorlige tema. Det var grøssere, krim, fantasy, populærlitteratur, faktabøker, bildebøker, tegneserier, eventyr osv. Mange av bøkene hørte til i bokserier som besto av en rekke bøker.

Da jeg kom til skolen, sorterte jeg bøkene etter vanskegrad og sjangre, og la min flid i å stille ut mange bøker, slik at de var innbydende. Jeg plasserte bøkene i bokkasser, slik at det ble oversiktlig og greit for elevene å se hva vi hadde. Gjennom hele leseperioden ble det en viktig jobb å holde dette ryddig, oversiktlig og innbydende for elevene.

Den første dagen startet med at jeg introduserte opplegget for elevene. Disse elevene hadde vært med på et lignende opplegg for et år siden, så det meste var kjent for dem. Jeg presenterte mange bøker for dem i ulike sjangre og nivå, og viste dem hvordan bøkene var organisert. Elevene fikk også ei kladdebok hver som vi kalte for leseloggbooka. Vi laget en felles ordskey med bokord som vi brukte som forside til boka. Hver dag hadde elevene i lekse å lese og etterpå fylle ut en leselogg. Leseloggen var et skjema jeg hadde laget. Skjemaet hadde tre kolonner. I den første kolonnen hadde jeg skrevet inn dag/ dato i hver rad for hele leseperioden. I den andre kolonnen skulle de daglig skrive inn hvor lenge de hadde lest hjemme. I den tredje kolonnen skulle en voksen hjemme signere for at de hadde lest. Dette

valgte jeg for at lesekurset også skulle bli forpliktende å følge opp av foreldrene. Jeg ville at elevene skulle oppleve at både læreren og foreldrene engasjerte seg i elevenes lesing.

I leselogg boka skulle elevene også skrive bokanalyser for hver bok de ble ferdig med. Elevene fikk også her skjemaer som de skulle skrive bokanalysen inn i. De måtte ta med forfatter, tittel og forlag og kort skrive om hva boka handlet om. De vurderte til slutt nivået på boka og om de likte å lese den eller ei. Dette arbeidet gjorde de stort sett på skolen.

Elevene fikk lese en skoletime (30- 45min) daglig, 5 dager i uka og 20 minutter hjemme, 4 dager i uka. Elevene og jeg ble i forkant enig om å ha leseøkta i første time hver dag. For å visualisere hvor mye som ble lest, ble jeg og elevene enige om å lage et «Lesepalass».

Elevene fikk en «byggestein» for hvert 20 min de leste. «Byggesteinen» var formet som en murstein i fargerikt papir og ble limt på en felles stor plakatt, for å bygge opp et «Lesepalass» i lag. Dette ble en ytre motivasjon. Ved ukeslutt regnet vi ut hvor langt vi hadde lest. Hver uke forsøkte vi å sette ny rekord. Dette var også for å motivere elevene.

Elevene ble også utfordret til å fremføre sine bokpresentasjoner for klassen. Det ble populært, og de motiverte hverandre til å stadig lese nye bøker. Underveis var det noen bøker og serier som ble ekstra populære, så jeg supplerte bokutvalget underveis.

3. Metode

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for valg av forskningsmetode og beskrivelse av studiens utvalg. I denne studien er det benyttet data fra Ordkjedetesten og Carlsten leseprøve, for å belyse min problemstilling angående hvilke tendenser man kan se før og etter et mengdelesingskurs, når det gjelder ulike elevers ordavkodingsferdigheter og lesehastighet på setnings og avsnittsnivå. Testene som er brukt, vil jeg gjøre nærmere rede for i dette kapitlet. Jeg vil ta for meg validitet og reliabilitet og det vil bli redegjort for de etiske sidene ved studien. Til slutt vil jeg si noe om hvordan data og empiri blir bearbeidet.

3.1.Forskningsmetode:

Metode er en måte å gå frem på for å samle inn empiri, ved å samle inn data for å få en forståelse av virkeligheten. De viktigste kjennetegnene ved metode/ empirisk forskning er systematikk, grundighet og åpenhet (Jacobsen, 2005). Problemstillingen i denne undersøkelsen er belyst med en kvantitativ metodisk tilnærming. Etersom jeg har vært både lærer og forsker gjennom hele leseprosjektet, vil drøftingsdelen bære preg av kvalitativ metode også, i form av observasjon.

Dataene som danner grunnlag for studien er hentet inn før og etter mengdelesingskurset. Ved å bruke en kvantitativ forskning, har det blitt gjort måling av sammenhengen mellom ulike variabler (Kleven, 2014). I forskning skilles det mellom kvalitative metoder og kvantitative metoder. De kvalitative metodene har som mål å gå i dybden og vektlegger betydning, mens de kvantitative metodene konsentrerer seg om utbredelse og antall (Thagaard, 2013).

Jeg har som sagt valgt å bruke en kvantitativ tilnærming i analysedelen. I kvantitativ metode forholder man seg til data ved å telle opp fenomen og kartlegge utbredelse hos et større utvalg av respondenter. Man er ikke opptatt av detaljrik informasjon fra respondentene. Dataene kan fremstilles statistisk for å synliggjøre resultatene (Johannessen, 2010). Innenfor kvantitativ forskning har man mulighet til å ha store utvalg og det gjør at man kan kjøre store undersøkelser for å se nærmere på de forholdene man ønsker å studere. Man tar utgangspunkt i teoretiske perspektiver på det som skal undersøkes. (Ringdal, 2013). Studier som benytter seg av kvantitative metoder kan rekonstrueres og på den måten kan resultatene etterprøves. Dette er en styrke ved kvantitative metoder. (Kleven, 2014)

3.2 Kort beskrivelse av studien og studiens utvalg:

Jeg gjennomførte et 6 ukers mengdelesingskurs fra midten av februar til slutten av mars, og innhentet data om ordavkodingsferdigheter og lesehastighet på setnings og avsnittsnivå til elevene før og etter kurset. Jeg utførte de ulike forskningsmetodene i denne perioden og behandlet dataene etterpå. Utvalget er ikke tilfeldig og bestod av 4. trinn elever ved en byskole i Nord- Norge. Det er 45 elever, fordelt på 24 gutter og 21 jenter.

Undersøkelsenheten består av elever født i 2007, og de startet på skolen høsten 2013. Alle elevene kan lese og skrive, men nivået er variert. Elevene er fordelt i to klasser, 22 elever i en klasse og 23 elever i den andre. Elevene følger samme planer og fagbøker. Kontaktlærerne samarbeider tett om planer og opplegg.

På trinnet har 86,7% av elevene norsk etnisk bakgrunn, og 13,3 % er barn som har flyttet til Norge og har annen etnisk bakgrunn. Disse elevene får særskilt norskopplæring i små grupper 2 timer i uken, i tillegg. Elevene er også på ulike nivåer i sin faglige utvikling. 15,6 % av elevene får tilrettelegging i faget norsk, og undervisning i små grupper 3 timer i uken. Elevene er fra ulike sosiale lag. Alle elevene deltok i mengdelesingstiltaket, men alle foreldrene fikk velge om deres barn skulle delta i undersøkelsen. Studien var meldepliktig til NSD og foreldrene til alle elevene på trinnet samtykket skriftlig til at jeg kunne bruke barna deres som undersøkelsenheter, dermed kunne jeg bruke dataene til alle. De variablene jeg ønsker å se på er: gutt/ jente, født 1. kvartal/ født 4. kvartal og sterk/ svak leser før lesekurset startet.

3.3 Gjennomføring av testene:

Posttestene ble avholdt mandag 13.02.2017 og pretestene onsdag 29.03.2017. Jeg valgte å gjennomføre testene selv i begge klassene. Alle testene ble gjennomført før kl. 10.00 de aktuelle testdagene. Før elevene gikk i gang med testene, leste jeg opp testenes forklaringer til elevene og gjennomgikk eksempeloppgavene med dem, før de selv gikk i gang med testene. Utvalget ble plassert slik at det ikke skulle være mulighet for å kikke på hverandres besvarelser. Jeg forklarte for utvalget, at jeg heller ikke kunne hjelpe dem underveis i testene. Gjennomføringen av testene gikk for øvrig uten problemer. Fire av elevene var ikke på skolen da pretesten skulle tas, så de tok den 2 dager senere.

3.4 Kartleggingsmateriale for å måle lesing:

Det er mange ulike tester som mener å måle ulike ting innenfor lesing. Det har vært utfordrende å finne en test som måler det jeg ønsker. Jeg har valgt å bruke to tester. Elevene ble testet før og etter mengdelesingstiltaket. Pretest (fortest) og posttest (ettertest). Den ene testen jeg bruker er Ordkjedetesten, utviklet av Torleiv Høyen og Gunnar Tønnesen. Den andre testen er en variant av Carlsten leseprøve 2016, for 4. klasse. Den er opprinnelig utviklet av Carl Thomas Carlsten, men er blitt revidert med nye, oppdaterte tekster og oppgaver, utformet av leseprøveutviklerne Morten Skar, Cecilie Weyergang og Ragnhild E. Jensen ved Universitetet i Oslo.

3.4.1 Leseprøven

Carlstens leseprøve er laget med utgangspunkt i en tekst med kontrollspørsmål til, som en test for å måle lesehastighet på en skjønnlitterær tekst.

«Leseprøven er laget slik at den sier noe om elevenes leseflyt ved å måle lesehastighet og leseforståelse på setnings- og avsnittsnivå. (...) De fleste elevene vil lese gjennom teksten, og svare korrekt på de fleste oppgavene. (...) Elever som leser under 50 ord per minutt og/ eller har mer enn 20% feil på oppgavene bør kartlegges videre.»
(Carlstens, 2016/3.)

Forståelse av tekst kan diskuteres på forskjellig nivåer. Carlsten leseprøve måler leseforståelse på setnings- og avsnittsnivå. De har dermed brutt forståelse ned til mer strukturelle sider ved tekst. Om ordene i en setning utgjør en meningsfull helhet, kalles denne siden ved leseforståelse ofte for setningsforståelse. «For at en elev skal oppnå setningsforståelse, må han ha nådd et visst nivå av syntaktisk bevissthet.» (Dahle, Gabrielsen og Skaathun, 2016) I en tekst presenteres setningene i en bestemt rekkefølge for å få frem budskapet. Setninger kan vise tilbake til noe som ble presentert i setningen foran. «Dersom setningene i et avsnitt utgjør en meningsfull helhet, betegnes dette nivået i leseforståelse som avsnittsforståelse.» (Dahle, Gabrielsen og Skaathun, 2016)

Carlsten laget de første leseprøvene på 1980- tallet, og de har vært mye brukt i skolen. Carlsten leseprøver er en type screeningprøver, og de finnes til hvert klassetrinn fra 1. til og med videregående skole. I 2016 kom det en oppdatert versjon for alle klassetrinn. Jeg tok kontakt på mail med leseprøveutviklerne Morten Skar, Cecilie Weyergang og Ragnhild E.

Jensen fra Universitetet i Oslo for å høre hvilken rolle de hadde hatt med revidering av ny Carlsten leseprøve. Morten Skar svarte meg på mail 25.04.17:

Vi ble engasjert som konsulenter og oppdraget vårt innebar å foreslå nye tekster (og oppgaver) til de reviderte prøvene for 3.- til 10.trinn som ble utgitt i 2016. Vi endret ikke grunnkonseptet, men erstattet tekst for tekst. De nye tekstene skulle ha lik lengde, likt antall oppgaver og med emner som forhåpentligvis skulle være interessante og motiverende for målgruppen. Vi laget nye «oppgaver» til hver prøve og forsøkte så langt det var mulig å bruke ord som krevde at elevene fulgte med og forstod tekstene. Til slutt gjennomførte vi en liten, kvalitativ utprøving på to skoler av det nye tekst- og oppgavematerialet for å få et inntrykk av om tekstene fungerte for målgruppene. Bakgrunnen for at vi foreslo teksten «Demontannlegen» for 4. trinn, var at dette var en tekst vi synes var god, blant annet fordi den var morsom, hadde riktig lengde og ga elevene mulighet til å lese en episode som ble avsluttet innenfor de rammene som var etablert for 4.trinnsteksten (antall ord, antall oppgaver, vanskegrad på tekst, målgruppe med mer). En viktig målsetting i arbeidet med revisjonen var at innholdet i tekstene skulle oppleves som relevante for elevene, enten ved at de er morsomme eller spennende, for at de skal kunne fungere i en prøve som Carlsten. Vi vil hevde at motivasjon er en viktig faktor for å lese godt, med flyt og forståelse.

Carlsten definerer lesehastighet slik: «Antall ord per minutt en leser bruker på en gitt tekst med kontrollspørsmål til leseforståelsen underveis. Tekstens lengde og vanskelighetsgrad tilpasses klassetrinnet.(...) Vi regner med at lesingen først blir effektiv når hastigheten når 80-85 ord pr. minutt» (Carlstens, 2002/3.)

Dette er et enkelt testmateriale som er lett å gjennomføre i full klasse. Testen går ut på 10 minutters stille lesing av skjønnlitterær tekst. I løpet av leseoppgaven er det i 12 av setningene «en oppgave» der eleven skal sette strek under ett av tre ord som forekommer i parentes, som innholdsmessig passer inn i tekstens sammenheng. Eleven skal altså vurdere hvilket av de tre ordvalgene som passer inn i teksten. Eks. fra leseprøven for 4. trinn: «Brilleglassene hans var så tjukke at (ørene, nesehårene, øynene) ble store som tennisballer». Det at eleven velger riktig eller feil ord, forteller oss noe om elevens forståelse for det han/ hun har lest. (Carlsten, 2016) Testen for 4. trinn har 599 ord. Ved å ta det eksakte tallet og dele på antall minutter og sekunder eleven brukte på å lese teksten, finner man elevenes lesehastighet. Utfordringen for meg ble at man i rettingen av denne leseprøven setter et tall for lesehastighet, f.eks 98 ord/min og et annet for leseforståelsesfeil, f.eks 11/12 riktige = 8% feil. Jeg har valgt å slå

sammen disse to tallene for å finne det jeg kaller for elevens lesehastighet på setnings og avsnittsnivå. Testen for 4. trinn har altså 599 ord. Ved å ta det eksakte tallet og dele på antall minutter og sekunder eleven brukte på å lese teksten, finner man elevenes lesehastighet. Men eleven får som sagt 12 «oppgaver» i teksten. Om alle oppgavene er besvart rett, lar jeg det utregnede tallet gjelde. Men om eleven har f.eks 11 av 12 riktige, trekker jeg fra 8% på det utregnede tallet, ettersom en feil utgjør 8 % feil. Eks elev «30» har lest 98 ord/ min, men har en feil, tilsvarende 8%: $98 - 8\% = 90$. Dette tallet lar jeg her være et estimert tall for lesehastigheten til denne eleven. Og tilsvarende for de andre elevene i denne studien.

Ettersom jeg skulle ta post- test etter bare 6 uker, vurderte jeg det som lite hensiktsmessig å bruke samme tekst igjen. Dette fordi mange av elevene da ville huske innholdet i teksten, og ha lettere for å svare på kontrollspørsmålene og lese raskere. Den originale leseprøven for 4. trinn er hentet fra kap. 1, «Helt alminnelig tannverk», i boka «Demontannlegen», skrevet av David Walliams. Den består av 599 ord. Jeg laget en tilsvarende test av første del av kap 2, «Tro», bestående av de 600 første ord. Jeg laget 12 oppgaver på tilsvarende måte som i den originale prøven. Jeg prøvde denne testen ut i forkant på en annen elevgruppe på 50 elever, for å se om den fungerte. Jeg endret et av spørsmålene mine etter denne uttestingen, da det ble klart for meg at et av spørsmålene gikk på elevens forkunnskaper om språklige metaforer. Jeg hadde nemlig plukket ut en oppgave til siste setning i teksten: «Det var en fargerik liksomverden, en million kilometer unna den (blå, rosa, grå) hverdagen.» I testgruppen for uttestingen av den egenproduserte prøven, var spredningen i svarvalget stort her, og jeg fjernet denne, og valgte en oppgave til en annen setning.

3.4.2 Ordkjedetesten:

Den andre testen jeg har valgt å bruke er en ordkjedetest. Den brukes for å vurdere ordavkodings-ferdighetene til elevene før og etter mengdelesningskurset. Ordkjedeprøven ble opprinnelig utviklet i Sverige i forbindelse med en forstudie til et forskningsprosjekt. Ideen fikk Christer Jacobsen på midten av 1980-tallet. Han ble inspirert av en polsk datatest (Reading Efficiency Test) (Jacobson, 2013, 2001). Teorien som ligger til grunn for prøveutformingen, er senere brukt på flere språk, bl.a. norsk. Det finnes ulike varianter av ordkjedeprøven, eksempelvis Høien & Tønnesen (2008). Det er ordkjedetesten til Høien/ Tønnesen jeg har valgt å bruke.

Ordkjedetesten er en test med høy validitet og reliabilitet. Den kan utføres som en gruppeprøve. Den finnes for 3.- 10. trinn og for voksne. Prøven består av en rekke ordkjeder

med fire ord som er skrevet sammenhengende, uten mellomrom. Eleven skal sette strek mellom hvert ord, totalt tre strek i hver ordkjede. Ordkjedetesten måler automatisert ordavkodning eller ortografisk lesing ved at elevene skal dele opp så mange ordkjeder som mulig på tid. (Høien & Tønnesen, 2008)

Ordkjedetesten er normert 2 ganger for de ulike klassetrinn, høst- 07 og vår- 97. At en test er godt normert betyr at den er utprøvd på et utvalg som består av elever fra små og store skoler, fra byer og mer grisgrendte strøk, elever med bokmål og nynorsk, gutter og jenter. De gjennomsnittlige resultatene fra dette kan man sammenligne med en elevs resultat på samme årstrinn. Dermed kan en si noe om en elev følger forventet utvikling og om resultatet er bedre eller dårligere enn gjennomsnittet. (Språkløyper, 2017). Ordkjedetesten er normert på 120 klasser i Rogaland. Ettersom den er normert på 2 ulike tidspunkt i løpet av skoleåret, velger man den normeringen som er best i overensstemmelse med tidspunktet elevene blir testet. For 4. trinn deltok 252 elever til høstnormeringen og 224 elever til vårnormeringen. Ut fra dette har Høien og Lundberg satt opp en stanineskala. Ordkjedetesten har en tilnærmet normalfordeling, og poengskårene kan derfor omgjøres til respektive stanineverdier. Antall riktige ordkjeder gir en råskåre, som ved hjelp av den normerte skalaen omgjøres til en stanineskåre mellom 1 og 9, hvor 1 er svakest og 5 er gjennomsnitt for elevens årstrinn. Stanineskalaen er altså en gruppering av elevene i 9 kategorier ut fra den poengskåren de oppnådde på testen. En bestemt prosentandel av elevene i normeringsgruppen er klassifisert innenfor hver stanine- gruppe. Middelerdien er 5 og standardavviket er 2 i stanineskalalen. (Høien & Tønnesen, 2008/ 21). Jeg tok utgangspunkt i vårnormeringen, ettersom jeg tok testene på vårhalvåret. I analysedelen viser jeg stanineskalaen som er normert.

Når man sammenligner hvor langt en elev har rukket å dele opp ord, med antall feil, er det mulig å antyde noe om kvaliteten på elevens lesing.» (Refsahl, 2012). «Elever som avkoder bokstav for bokstav, vil bruke lengre tid på å lese ordkjedene og dermed få færre besvarte oppgaver / riktige svar enn automatiserte lesere. Unøyaktige lesere eller lesere som bruker en logografisk strategi, vil kunne bruke kortere tid, men ha mange feil.» (Gabrielsen/ Solheim, 2013/ 121)

Ordkjedetesten kan gjennomføres med korte intervaller, ettersom en har vurdert at læringseffekten er liten. Det er derfor mulig å følge opp en elev med flere målinger for å kartlegge leseutviklingen. (...) Ved hjelp av ordkjedetesten kan en regelmessig kontrollere om undervisningen gir den ønskede fremgang. (Høien/ Tønnesen, 2004/4)

Ordkjedeprøver blir tatt på tid for at man skal kunne vurdere hvorvidt elevene behersker automatisert ordavkodning – ordgjenkjenning. I Ordkjedetesten til Høyen/ Tønnesen som jeg bruker, får elevene 4 minutter på seg. I den utgaven som for eksempel brukes i PIRLS, får de 5 minutter. Resultatene mine kan derfor ikke sammenlignes med disse.

Vi vet at det som gjerne kalles tekniske leseferdigheter, er en forutsetning for å oppnå god leseforståelse. Ordkjedeprøven viser først og fremst avkodingsferdighet på ordnivå – altså den mer tekniske siden av lesingen.

3.5 Validitet

I dette kapittelet redegjør jeg for undersøkelsens validitet (begrepsvaliditet, indre validitet og ytre validitet) og reliabilitet. Jeg har tatt utgangspunkt i Klevens (2014) tre sentrale spørsmål i forbindelse med min undersøkelse:

- 1) I hvilken grad måler resultatene i undersøkelsen det de er ment å måle? Begrepsvaliditet.
- 2) Hvilke alternative forklaringer er mulige? Indre validitet.
- 3) Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? Ytre validitet.

Statistisk validitet handler om å ha et tilstrekkelig statistisk grunnlag for å trekke konklusjoner eller ikke.

3.5.1 I hvilken grad måler resultatene det de er ment å måle? (Begrepsvaliditet)

Begrepsvaliditet handler om man lykkes med å operasjonalisere de teoretiske begrepene slik de er definert. Det handler om slutninger fra empiri til teoretiske begrep, hvilket begrep som måles og hvor godt begrepene måles. I pedagogisk forskning kan det være utfordrende, fordi begrepene ofte ikke er direkte observerbare. Indikatorer på begrepene må derfor på best mulig måte dekke de begrepene vi ønsker å studere (Kleven, 2014).

En trussel mot begrepsvaliditeten kan være systematiske målingsfeil. Systematiske målingsfeil jevner seg ikke ut i det lange løp, og kan vise seg på to ulike måter. Enkelte sider ved et begrep kan være systematisk underrepresentert i en måling, eller målingen kan være

påvirket av forhold som er irrelevante for det begrepet vi ønsker å måle (Kleven, 2014). Dette forklarer Solheim (2010) ved å bruke begrepene konstruktunderrepresentasjon og konstruktirrelevans. Når testen er for smal, og mangler viktige dimensjoner ved det som skal måles, kaller vi det konstruktunderrepresentasjon. Når testen er for bred og fanger opp variasjoner som er irrelevante for det som skal måles, kalles det konstruktirrelevans (Solheim, 2010). I denne undersøkelsen måles variablene ordavkodning og leseflyt på setnings- og avsnittsnivå gjennom to papirbaserte tester; Ordkjedetesten og Carlsten leseprøve. Det er viktig at vi kan stole på at testene måler det de er satt til å måle. Ordkjedetesten måler ordavkodningshastighet og sier noe om elevens tekniske leseferdigheter. Høien og Tønnesen (2008), som har laget testen, har beregnet en validitetskoeffisient på $r = .73$ ($p < .001$) med utgangspunkt i 1640 elever. Det var ubetydelige variasjoner i validitetskoeffesienten på de ulike klassetrinn. «Dette viser at Ordkjedetesten er en valid test ved målingen av ordavkodningsferdigheten.» (Høien og Tønnesen, 2008). Når man ser på Carlsten leseprøve som benyttes i denne studien, kan man spørre seg om testen er god nok til å fange opp forskjeller i barns leseflyt på setnings- og avsnittsnivå. Er testen for vid slik at den ikke fanger opp forskjeller (konstruktirrelevans), eller er den for smal slik at den ikke fanger opp det den er ment å skulle måle (konstruktunderrepresentasjon). Uklare forestillinger om hva en prøve måler, vil øke faren for at det trekkes feilaktige slutninger fra testresultatene (Solheim, 2010). Jeg tar opp mer om dette i vurderingen av reliabilitet.

Det er utfordrende å definere begreper og måle deler av leseferdighetsbegrepet. Mange tester som tar høyde for å måle ulike deler av leseferdighet, blir kritisert fordi man mener at det ligger en for snever forståelse av begrepene bak. Man kan for eksempel stille spørsmål ved om man kan sette noe generelt mål for leseflyt. Lesehastigheten vil for de aller fleste endre seg i takt med vanskelighetsgraden på teksten, og innholdet i den. Bakgrunnskunnskapene til leseren kan også være avgjørende. Likevel synes det å være for snevert å gjøre enhver lesesituasjon til noe unikt, som bare kan forstås innenfor en gitt kontekst. Man må kunne argumentere for at leseferdighet også er knyttet til noen felleselementer som det er mulig å måle og å sammenligne. (Gabrielsen, 2006) Det er viktig for meg å presisere at jeg ikke ønsker å måle leseferdighet, men at jeg forsøker å måle to av mange delferdigheter som er viktig for å oppnå god leseferdighet.

3.5.2 Hvilke alternative forklaringer er mulige? Indre validitet

Indre validitet vil si om det er relasjoner mellom de ulike variablene i undersøkelsen. Indre validitet blir aktuelt når man begynner å tolke inn et årsaksforhold mellom variabler. God indre validitet innebærer om man kan stole på den tolkningen som fremsetter slike relasjoner, og at relasjonen ikke skyldes utenforliggende variabler (Kleven 2014).

Kleven (2014) nevner noen viktige trusler mot indre validitet. Den ene som er aktuell for denne undersøkelsen er «historie». Historie kan være en trussel, fordi den henviser til om en endring har oppstått uavhengig av det iverksatte tiltaket. Det kan være andre ting som har påvirket elevenes avkodingsferdigheter og leseflyt på setnings- og avsnittsnivå, faktorer som ikke er en del av prosjektet. Dette kan være faktorer som økt motivasjon for lesing, at noen foreldre gjør en ekstra innsats hjemme for å øke barnas leseinteresse, eller eventuelt andre endringer i klasseromsundervisningen som har virket inn på lese- og staveferdighetene. Eller om det er strukturen/systematikken i dette leseopplegget som har påvirket ferdighetene, at det ikke bare er mengdelesing av valgfri litteratur som er et nytt element i undervisningen.

Forventningseffekter, også kalt Hawthorneeffekt, innebærer at det å være gjenstand for en studie i seg selv fremkaller effekter som kan få både elever og lærere til å yte en ekstra innsats. (Befring, 2007) Under lesekurset var det positiv stemning og forventninger til utfallet, noe som nok kunne få både lærere og elever til å yte litt ekstra. Noe av den positive utviklingen på trinnet må nok derfor tilskrives disse effektene.

En annen aktuell trussel mot god indre validitet er «modning». «Modning» er spontane forandringer som kan inntreffe samtidig som lesekurset finner sted, uavhengig av noen direkte ytre påvirkning. Elevene modnes parallelt med lesekurset og denne modningen kan i seg selv påvirke leseferdigheten (Kleven 2014). Lesekursets varighet var på 6 uker. (Vinterferien på 1 uke ble et avbrudd etter 2 uker). Sannsynligheten for at endringene fra pre 1 13. februar til post 1 29. mars skyldes elevenes modning i denne perioden er liten.

Når man bruker et pre- posttestdesign kan det være en fare for at førstegangs testing kan virke inn på elevens måte å løse testen på ved senere testing. Forandringen mellom første og annen gangs måling kan bli kunstig, fordi deltakerne har lært noe av pretesten. En slik retesteffekt kan utgjøre en trussel når en opererer med både pre- og posttest (Lund, 2002). I undersøkelsen min ble det bare benyttet en post-test. Ved bruk av to post-tester ville dette styrket den indre validiteten i forhold til «modning». I undersøkelsen ble det ikke benyttet kontrollgruppe, noe som også ville styrket den indre validiteten. (Kleven 2014)

3.5.3 Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? (Ytre validitet)

Uavhengig av resultatene som framkommer i min studie, må man spørre seg om hvem resultatene er gyldige for og hvilke situasjoner de er gyldig i. Dersom resultatene i undersøkelsen kan gjelde for personer og situasjoner som er relevante utfra undersøkelsens problemstilling, sier man at undersøkelsen har god ytre validitet (Kleven 2014).

For at man skal kunne generalisere funn, må utvalget være tilfeldig valgt. (Kleven, 2014). Å generalisere betyr at det resultatet man finner i en undersøkelse, presenteres som gyldig for en større gruppe enn den man har studert. Om en slik generalisering er gyldig, vil avhenge av om de som har deltatt er representative for den gruppen man ønsker å generalisere til (Kleven, 2014).

Fordi mitt utvalg ikke er et sannsynlighetsutvalg, kan ikke resultatene fra undersøkelsen generaliseres til en større populasjon. Resultatene er kun er gyldig for dette utvalget. Utvalget mitt utgjør 45 elever, av en populasjon på 45, på 4.trinn, ved en byskole i Nord- Norge. De er å regne som en undergruppe av populasjonen 4. trinns elever i Norge. Utvalget er å regne som et ikke - tilfeldig utvalg fra populasjonen, ettersom de er plukket ut fra et bekvemmelighets-utvalg.

Dette er en undersøkelse som altså har vært klart avgrenset til et bestemt klassetrinn og en gruppe elever fra det trinnet, og derfor har foregått i en snever kontekst. Kleven sier at: «De fleste forskningsresultater er bare interessante i den grad de kan overføres til andre kontekster» (Kleven, 2014). For å undersøke om resultatene fra min undersøkelse var empirisk overførbare, ville tilsvarende undersøkelse måtte vært gjennomført i mange klasserom. Da ville det vært mulig å se på likheter og forskjeller i resultatene og kontekstene de var gjennomført i (Kleven, 2014). Ettersom utvalget er så lite, må man være meget forsiktig med å trekke noen generaliserende slutninger ut i fra resultatene Derfor vil resultatene fra denne undersøkelsen ikke kunne generaliseres til andre enn utvalget alene.

Resultatene fra denne undersøkelsen vil være bundet til konteksten de foregikk i, og vil ikke gi oppskrifter eller klare svar som andre direkte kan bruke. Men man kan se noen tendenser som kanskje andre pedagoger kan dra nytte av i sin egen pedagogiske virksomhet og eksperimentering (Kleven, 2014)

3.6 Reliabilitet:

For min oppgave vil det være viktig at jeg vurderer reliabiliteten. Reliabilitet er et viktig begrep innenfor kvantitativ metode. Det viser til hvor pålitelige dataene er. Her tenkes det på hvor nøyaktige undersøkelsens data er, hvilke data som benyttes, hvordan innsamlingen skjer og hvordan disse bearbeides (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010). God reliabilitet i forskning, betyr at data er lite påvirket av tilfeldige målingsfeil. Det er likevel ingen garanti for at data er pålitelige når det gjelder andre feilkilder. (Kleven, 2014) Enkelt forklart kan testens reliabilitet beskrives som et uttrykk for stabiliteten i måleinstrumentet. Den statistiske validiteten i undersøkelsen avhenger av reliabiliteten i testen (Lund, 1996; Lund & Haugen, 2006).

God standarisering, normering, validitet og reliabilitet er viktige krav til en prøve som brukes i forskning. Udir har laget obligatoriske kartleggingsprøver på 1.- 3. trinn, som tar høyde for å tilfredsstillere disse kravene. Men der er målsettingen å identifisere de 20% svakeste leserne. Prøven er så lett at 30% vil ha alt rett, og 50% vil ligge mellom kritisk grense og alt rett. Denne prøven sier lite om disse 80%, og det er et bevisst valg, fordi målsettingen bare er å fange opp de svakeste leserne. (Språkløyper, 2017). Akkurat som denne, er det svært mange kartleggingsprøver som har som hovedmål å identifisere de svakeste leserne, men som ikke sier så mye om de andre elevene. Nasjonalprøve på 5. trinn vil i større grad si noe om leseforståelse.

Ettersom mitt utvalg gikk på 4. trinn, kunne jeg ikke bruke noen av disse prøvene. Men det var utfordrende å finne gode prøver, for prøvene som passer denne aldersgruppen tester bare enkelte deler av leseferdighet, og mange sier bare noe om de svakeste elevene. Ettersom jeg ønsket å jobbe kvantitativt med mitt prosjekt, endte jeg opp med å velge to tester.

Ordkjedetesten 2008, som tar høyde for å måle ordkunnskap og ortografisk ordlesingsferdighet, og Carlsten leseprøve 2016, som tar høyde for si noe om leseflyt, ved å måle lesehastighet på setnings- og avsnittsnivå.

Høien og Tønnesen (2008), som har laget Ordkjedetesten, har beregnet reliabiliteten ved bruk av split-half metoden og test-retesting. Gjennomsnittsverdien av reliabilitetskoeffisienten for 3- 10 trinn ble $r = .86$ ($p < .001$). Ved bruk av test-retesting var alle reliabilitetskoeffisientene signifikante, men reliabiliteten var noe lavere. «Men fremdeles var validitetskoeffisientene

høye, noe som stadfester at Ordkjedetesten gir pålitelige resultater.» (Høien og Tønnesen, 2008/ 25)

Det foreligger ingen eksakt normering eller beregning av reliabilitet av Carlsten leseprøve og reliabiliteten av den kan dermed ikke ansees som fullstendig tilfredsstillende. Carlstentesten har blitt kritisert for å være for generell og enkel, og mange mener at den gir et urealistisk bilde. Kritikerne mener at den bare sier noe om leseferdigheten på den aktuelle teksten som blir gitt. Kritikken går også på at den sier lite om hvor eleven er i sin leseutvikling. Astrid Roe (2011) sier for eksempel at Carlsten- prøvene sier lite om hvor mange av elevene som befinner seg på middels nivå, sammenliknet med elever på svært høyt nivå. Hun viser til at en prøve som skal skille mellom elever på ulike nivåer bør ha en vanskegrad som gjør at gjennomsnittseleven bare vil klare rundt 60% av alle oppgavene. Det har vært utfordrende å bruke denne testen til å måle med, ettersom den ikke er tilstrekkelig normert og standardisert. Det gjør at det er knyttet usikkerhet til hva jeg egentlig kan si at jeg ser. Alle vurderinger og konklusjoner er tatt med det i bakhodet, at jeg ikke kan konkludere noe av det jeg har sett med sikkerhet.

De første utgavene av Carlsten leseprøve mente å måle lesehastighet og leseforståelse. I den oppdaterte, siste utgaven fra 2016, mener man at testen sier noe om leseflyt ved å måle lesehastighet og leseforståelse på setnings- og avsnittsnivå. (Carlsten, 2016).

Resultatene fra testen blir ofte brukt til å si noe om lesehastighet ut fra hvor lang tid eleven brukte og å si noe om leseforståelse, ut fra hvor mange forståelsesfeil eleven eventuelt har. Jeg har som tidligere nevnt, valgt å slå dette sammen til en sumskår for testen. Da mener jeg at man unngår at en elev som ikke leser teksten nøye, men bare gjetter på svarene, får en for høy skår. Eks. en av elevene i undersøkelsen fikk 57 ord/ min og 18% feil på første test og 101 ord/ minutt, men 58% feil på andre test. Tallet for ord/min forteller ikke noe, hvis man ikke trekker fra forståelsen, mener jeg. Men det at jeg selv velger å beregne en slik sumskår, svekker reliabiliteten. Det som også svekker reliabiliteten er at jeg har laget en egen variant av Carlsten leseprøve som posttest. Testen er svært lik, ettersom jeg brukte teksten fra kapittel 2, og Carlsten er laget med kapittel 1 av samme bok. Det er dermed samme «språk», måte å skrive på, og nivå på teksten. Den har også like mange «spørsmål» som kontrollerer om leseren får med seg det han leser, og det er like mange ord. Den ble utprøvd på 50 elever i forkant, for å undersøke hvordan den fungerte.

Carlsten- leseprøve er en test som er enkel å gjennomføre, og den brukes av mange lærere i Norge. Astrid Roe (2011) skriver at Carlsten- prøvene har lang tradisjon i norsk skole. I kommunen jeg bor i, bruker de fleste skolene denne prøven. PPT her, ønsker at denne prøven vedlegges når vi melder opp elever til dem. Det at prøven er så mye brukt i skolen, var grunnen til at jeg valgte å prøve ut hvordan den fungerte i denne sammenhengen.

Noen utfordringer for reliabiliteten er at begge prøvene gjennomføres på tid, henholdsvis 10 min og 4 min, og mange kan la seg stresse av prøveformen og prestere dårligere. Ved gjetting kan elevene skåre bedre eller dårligere enn det som er forventet. Resultatene kan også avhenge av elevenes dag- til- dag prestasjoner, hvilke oppgaver som blir gitt og hvem som vurderer dem.

Tilfeldige målefeil kan være med på å svekke reliabiliteten til en undersøkelse. Både jeg og elevene var kjent med testenes utforming fra tidligere bruk, og jeg er kjent med måten de rettes på. Når resultatene fra tester skal brukes i forskning, kan det være en utfordring at de er rettet av flere ulike personer som kan ha tatt ulike skjønsmessige vurderinger under rettingen. Jeg selv gjennomført undersøkelsene i samtlige klasser, slik at informasjonsinnholdet i forkant av undersøkelsen ble det samme for alle elever. Jeg la testene til samme tidspunkt på dagen; det vil si første undervisningsøkt. For ytterligere styrking av vurdererrelabilitet, gjennomgikk jeg alle svar og resultater i datainnsamlingen tre ganger. Det minsker tilfeldige målefeil i denne undersøkelsen. Det øker reliabiliteten at alle disse tingene har blitt gjort av samme person.

De to testene mener å måle ulike delferdigheter ved leseferdighet. Det er grunn til å tro at de ulike delferdighetene ordforståelse, setningsforståelse, avsnittsforståelse og tekstforståelse er sider ved leseferdighet som overlapper hverandre og griper over i hverandre. (Dahle, Gabrielsen og Solheim, 2016). Jeg valgte å ikke slå resultatene av de to testene sammen til en sumskår, fordi jeg mener at de måler ulike sider. Dessuten mener jeg at reliabiliteten er høyere på Ordkjedetesten enn på Carlsten leseprøve, ut fra den informasjonen jeg har funnet om testene.

3,7 Etske refleksjoner:

I min masteroppgave måtte jeg forholde meg til etiske spørsmål. Som forsker har man plikt til å følge forskningsetikkloven, som skal bidra til at forskning i offentlig og privat regi skjer i

henhold til etiske normer. (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010). For å vurdere om handlingene er riktige eller gale, må man forholde seg til prinsipper, regler og retningslinjer. Det betyr at man må forholde seg til aksepterte og akseptable metoder. Om man vil samle inn informasjon om identifiserbare enkeltpersoner, må juridiske forhold avklares. (Johannessen, et.al.2010). Etter at Personopplysningsloven ble innført i 2001 har alle prosjekter som behandler personopplysninger elektronisk meldeplikt (Thagaard, 2013/22). Prosjektet mitt var meldepliktig og jeg søkte Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste, NSD, og fikk godkjenning.

Man må også innhente samtykke fra deltagerne. For barn som skal delta, må foreldrene gi samtykke til dette. (Befring, 2002). Jeg utarbeidet et informasjonsskriv og et samtykkeskjema, der elevenes foresatte ga sin skriftlige godkjenning til deltakelse i prosjektet.. Alle foreldrene samtykket. Forsøkspersonene må få så mye informasjon om prosjektet, at de har mulighet til å vurdere hva de gir sitt samtykke til å delta i. De skal også gis mulighet til, når som helst underveis, å kunne trekke seg fra prosjektet, uten at dette innebærer noen konsekvenser for forsøkspersonene. Dette idealet kan være vanskelig å opprettholde i praksis. I noen situasjoner kan deltakerne i større eller mindre grad føle seg presset til å delta i forskning. I forskning hvor barn og ungdom er deltakere, bør man særlig være bevisst hvilken innflytelse autoritetspersoner kan ha på barnas deltakelse. Ettersom et mengdelesingskurs ligger innenfor de rammer som kunnskapsløftet gir, gjennomførte jeg det som en del av den ordinære undervisningen, uten foreldrenes samtykke. Elever og foreldre kunne reservere seg mot å delta i datainnsamlingen, selv om mengdelesingskurset ble gjennomført. Elevene og foreldre ble da friere til å reservere seg mot å delta på datainnsamling, ettersom at elevene likevel fikk delta på kurset.

Etiske hensyn må tas både i forhold til valg av måleinstrumenter og måten data hentes inn på. Prøver som benyttes i forskning på mennesker generelt, og barn spesielt, må være tilpasset alder og forutsetninger. Data bør hentes inn i deltakernes vante omgivelser. For elever vil klasserommet være et naturlig sted.

I all dokumentasjon og skriftlige arbeider med prosjektet har det vært viktig å beskytte de deltakende elevenes personvern, ved at kommune, skole og elevopplysninger er anonymisert. Jeg anonymiserte elevene ved å bruke koder på de enkelte. Navnelister og resultatlister ble oppbevart adskilt, slik at ikke andre kunne identifisere elevene. Disse dataene vil bli slettet etter at arbeidet med masteroppgaven er ferdig.

I respekt for elevene som deltar i prosjektet, og foreldrene deres som har gitt sin tillatelse, har jeg lagt vekt på å behandle alle data nøyaktig og samvittighetsfullt, samt presentere disse på en ordentlig måte.

3.8 Hvordan ble data og empiri bearbeidet/ valg av analyse teknikk:

For å undersøke og svare på problemstillingen har jeg valgt å bruke dataprogrammet Excel til å analysere og bearbeide dataene. Jeg har brukt deskriptiv statistikk for å undersøke mine valgte variabler. I mitt prosjekt så jeg på forskjeller i ordavkodingsferdighet og lesehastighet på setnings- og avsnittsnivå, før og etter mengdelesingstiltaket. Jeg undersøkte forskjeller mellom gutter og jenter, forskjell på de sterkeste og svakeste leserne og forskjell på elever født i 1. kvartal og 4. kvartal. Disse gruppene som jeg sammenlignet mot hverandre, er på nominalt nivå. At to grupper er på nominalt nivå betyr at deltagerene bare kan tilhøre den ene gruppen, at kategoriene er gjensidig utelukkende (Kleven, 2014). Testene som ble brukt til målingen gir tall på intervallnivå. At en variabel er på intervallnivå vil si at avstanden mellom verdiene er konstant. Man kan si at den ene skåren er høyere eller lavere enn den andre, ikke bare at de er forskjellige (Kleven, 2014).

Jeg ønsker altså å beskrive deskriptivt hvordan elevprestasjonene fordeler seg, fordi det skal si noe om variasjonen i elevmassen omkring et gjennomsnitt. Ved beregning av gjennomsnitt, summeres alle verdiene i datasettet og divideres på antall observerte verdier. Gjennomsnittet blir påvirket av alle verdiene i datasettet. (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010). Gjennomsnittsverdien skal brukes for å sammenligne ulike grupper, for eksempel gutter og jenter.

Det vil også være viktig å vurdere variasjon, fordi uten en variasjon i datasettet ville alle enhetene ha samme verdi, altså gjennomsnittet (Kleven, 2014). Det forventes ikke at alle elever i utvalget scorer likt på testene, derfor vil både gjennomsnittet og spredningen i elevprestasjoner utfylle hverandre. For å kunne si noe om variasjon i et datasett, har man konstruert spredningsmål som uttrykker variasjonens størrelse. Spredningsmålene benyttes også som hjelpestørrelser for å finne andre statistiske mål, for eksempel for å studere gruppeforskjeller (Kleven, 2014). Det spredningsmålet som vil fortelle hvordan elevenes prestasjoner fordeler seg rundt gjennomsnittet, er standardavviket. Standardavviket benyttes

som en måleenhet for å si noe om hvor et enkeltresultat ligger i forhold til gjennomsnittet. Innenfor et område på gjennomsnittet $\pm 1s$, finner vi ca. 68 prosent av elevene. Innenfor $\pm 2s$ ligger ca. 95 prosent av elevene. (Kleven, 2014). I praksis betyr dette at 68 prosent av resultatene til elevene som har deltatt i mitt prosjekt, vil ligge innenfor ett standardavvik fra gjennomsnittet. Er standardavviket lavt, tyder det på at resultatene er konsentrert rundt gjennomsnittet. Er standardavvik stort, viser det at resultatene avviker mye fra gjennomsnittet. Avgjørelsen om et standardavvik er stort eller lite må vurderes ut fra gjennomsnittsverdien. (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010)

Deskriptiv statistikk gir ikke svar på hva forskjellene mellom for eksempel kjønn, relativ alder og sterk/ svak leser betyr. Det kan være interessant å vite om den forskjellen man har funnet, er så stor at det er lite sannsynlig at den ville oppstå ved ren tilfeldighet, selv om man ikke har et tilfeldig utvalg fra en konkret populasjon. «Dette har ikke noe å gjøre med generalisering til en nærmere bestemt populasjon som vi ønsker å uttale oss om, men man får svar på hvor sannsynlig det er at en forskjell av en slik størrelse ville kunne oppstå ved ren tilfeldighet.» (Kleven, 2013). Men man må ha klart for seg at så lenge dette bare er undersøkt i et så lite utvalg, kan man ikke ha tillit til at resultatet uttrykker noe ikke-tilfeldig. Effektstørrelse i statistikk-literaturen betyr grad av sammenheng. Effektstørrelsemålet Cohen's d er vanlig å bruke i for eksempel pedagogisk forskning. Cohen's d kalkulerer effektstørrelsen ut fra standardavvik og gjennomsnittsverdi. Cohen's d -verdiene jeg tar utgangspunkt i, er Hatties (2013) effektstørrelser ettersom de er direkte relatert til skolefaglige prestasjoner:

- Under 0,20 standardavvik viser ingen effekt
- 0,20 – 0,39 viser til en liten effekt, men er såpass stor at den er allikevel av betydning.
- 0,40-0,59 indikerer en moderat effekt.
- Over 0,60 viser til en sterk effekt

Dataene i denne analysen er satt opp i tabeller og grafiske fremstillinger. Jeg har laget histogram og kurver for utvalget, og tabeller for å se på forskjeller mellom gruppene. Resultatene framstår som vist i figurer og tabeller.

4. Analyse av resultatene

I denne delen vil jeg presentere mine data. Her vil analyser for begge testene bli presentert.

Jeg vil se på hele gruppa, og variablene alder, kjønn og sterk/ svak leser.

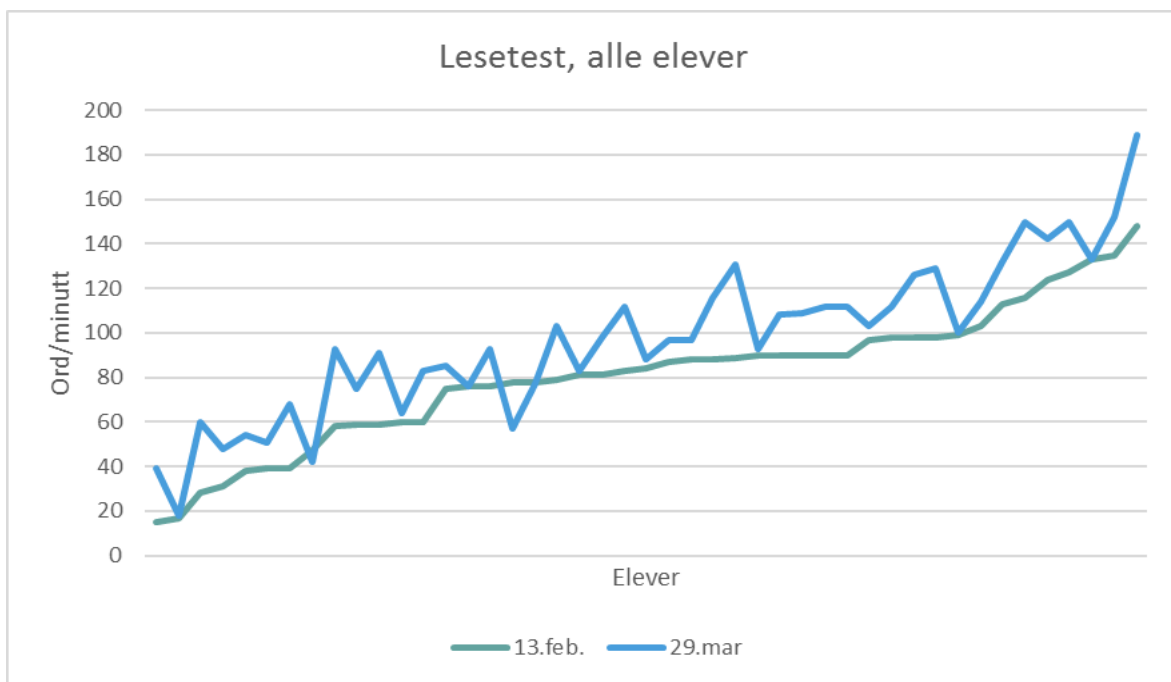
Gjennomsnittsverdien gir gjennomsnittlig resultat for hver gruppe. Standardavvik forteller om spredningen blant prestasjonene innenfor hver gruppe. Cohens d sier hvor stor forskjellen er mellom to tester/ grupper, målt i standardavvikenehter.

4.1. Resultatene for alle elevene

Jeg vil først presentere dataene for alle elevene før og etter mengdeleingstiltaket.

4.1.1 Hva viste leseprøven?

Vi skal nå se på resultatene for leseprøven for hele utvalget



Figur 1 Alle enkeltresultater av lesetest 13 feb og 29 mar. Sortert etter resultat 13. feb.

Denne oversikten i figur 1 viser resultatene fra leseprøven til de ulike elevene før og etter mengdelesingstiltaket. Den er sortert etter første testing. 40 av 45 hadde forbedring av lesehastighet på andre test. 3 av 45 fikk dårligere resultat. 2 av 45 hadde likt resultat på test 2 og 1

4.1.2. Hva viser tallene fra leseprøven?

| Leseprøve | N | M | SD | Maks | Min | Variasjons- bredde | Median |
|-----------|----|----|------|------|-----|-----------------------|--------|
| 13.feb | 45 | 81 | 30,8 | 148 | 15 | 133 | 83,5 |
| 29.mar | 45 | 97 | 34,5 | 189 | 18 | 171 | 97 |

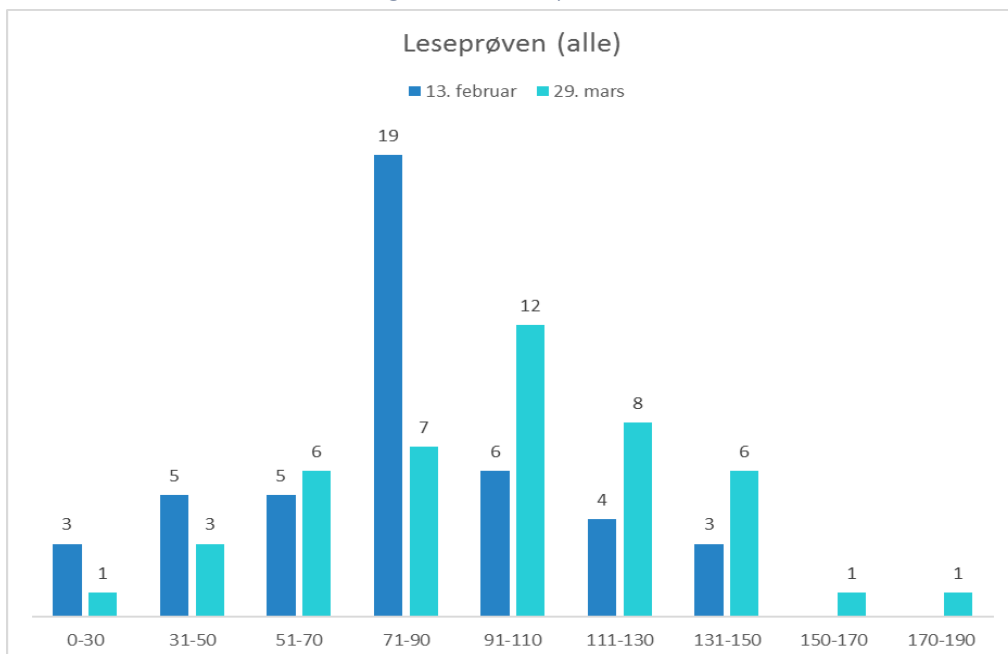
N= antall elever, M= Middelerverdi/ gjennomsnitt, SD= standardavvik, Maks= høyeste skåre på trinnet, Min= laveste skåre på trinnet, variasjonsbredde=mål på spredning, median= mål for sentraltendens

Tabell 1 statistikkdata for leseprøven

Resultatene på leseprøven, vist i tabell 1, forteller at elevene har gått fra et gjennomsnitt på 81 ord per minutt (SD=30,8) før mengdelesingskurset, til et gjennomsnitt på 97 ord per minutt (SD=34,5) etter kursets slutt. Det gir en gjennomsnittlig forbedring på 16 ord i minuttet, som vil si 19,8%. Variasjonsbredden økte fra 133 til 171. Det forteller at spriket mellom svakeste og sterkeste leser i gruppa økte. Noe annet å bemerke i tabell 1 er spredning rundt gjennomsnittet gitt ved standardavvik. Pluss/ minus et standardavvik betyr at 68 % av elevene plasserer seg mellom 50- 112 ord/ min før tiltaket, og 63- 132 ord/ min etter tiltaket.

Utregnet i Cohens d gir dette en effektstørrelse på 0,5, som tilsvarer 1/2 standardavvik, en moderat effektstørrelse.

4.1.3. Resultatene vist i histogram for leseprøven



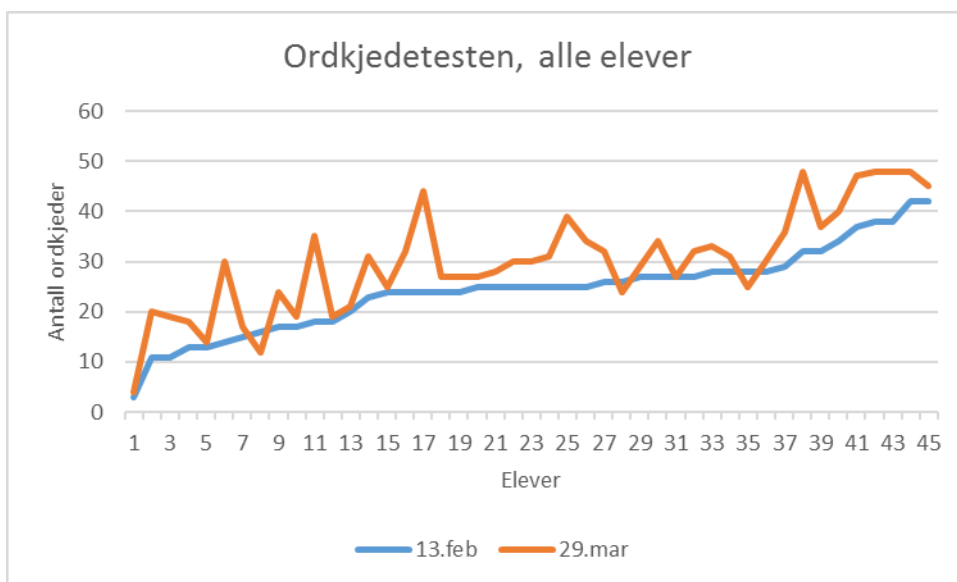
Figur 2 Resultat for alle elever, leseprøven, gruppevis i histogram

Presentert i form av histogram (figur 2), ser man tydelig at elevene har beveget seg. Gruppen som leste 71- 90 ord var stor ved første test. Ved andre test hadde flere av disse elevene økt lesehastigheten og forflyttet seg til gruppen 91- 110 og 111- 130.

På leseprøven ligger bekymringsgrensen på 50 ord/min (<51 ord/min). Før mengdelesingstiltaket lå 8 av elevene (17, 8%) under kritisk grense ved pretest, men ved posttest var det halvert til 4 av elevene (8, 9%.) under grensen.

4.1.4. Hva viste ordkjedetesten?

Vi skal nå se på resultatene for Ordkjedetesten for hele utvalget



Figur 3 Alle enkeltresultater av Ordkjedetesten 13 feb og 29 mar. sortert på resultat 13. feb.

Denne oversikten viser resultatene fra Ordkjedetesten til de ulike elevene før og etter mengdelesingstiltaket. Den er sortert etter første testing. 41 av 45 hadde forbedring av ordavkodingsferdigheter på andre test. 3 av 45 fikk dårligere resultat. 1 av 45 hadde likt resultat på test 2 og 1

4.1.5. Hva viser tallene fra Ordkjedetesten?

| Ordkjeder | N | M | SD | Maks | Min | Variasjons- bredde | Median |
|-----------|----|----|------|------|-----|-----------------------|--------|
| 13.feb | 45 | 24 | 8,2 | 42 | 3 | 39 | 25 |
| 29.mar | 45 | 30 | 10,3 | 48 | 4 | 44 | 30 |

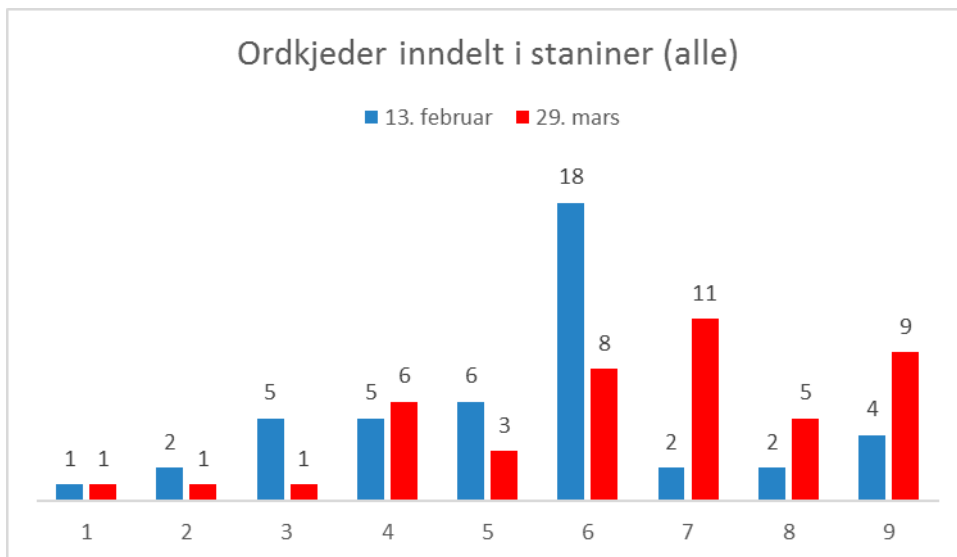
N= antall elever, M= Middelerverdi/ gjennomsnitt, SD= standardavvik, Maks= høyeste skåre på trinnet, Min= laveste skåre på trinnet, variasjonsbredde=mål på spredning, median= mål for sentraltendens

Tabell 2 Statistikkdata for Ordkjedetesten

Resultatene på Ordkjedeprøven, viser at elevene har gått fra et gjennomsnitt på 24 ordkleder (SD=8,2) før mengdelesingskurset, til et gjennomsnitt på 30 ordkleder (SD=10,3) etter kursets slutt. Det gir en gjennomsnittlig forbedring på 6 ordkleder, som vil si 25%. Variasjonsbredden økte fra 39 til 44. Det forteller at spriket mellom svakeste og sterkeste leser i gruppa ble noe større.

Utregnet i Cohens d er dette en økning med en effektstørrelse på 0,6 som tilsvarer en sterk effekt.

4.1.6. Resultatene vist i histogram for Ordkjedeprøven



Figur 4 histogram for Ordkjedetesten

Presentert i form av histogram, ser man tydelig at elevene har beveget seg. Ved første test lå 18 av elevene i stanine 6, mens etter mengdelesingstiltaket hadde flere forflyttet seg til stanine 7, 8 og 9.

4.1.7. Stanineskalaen for Ordkjedetesten

Her er en oversikt over stanineskalaen. Stanineskalaen er en gruppering av leserne i 9 kategorier ut fra den poengskåren de oppnådde på testen. (Høyen og Lundberg, 2008).

Ordkjedetesten er normert for hvert klassetrinn, og en plasserer elevene inn i ulike staniner ettersom hvor mange ordkjeder de klarer å lese og markere riktig på 4 minutter. Nederst i tabellen ser vi hvordan normeringsgruppa for 4. trinn, som testen er normert ut fra, fordelte seg prosentvis.

| Stanineverdi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|-----------------------|-------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|
| 4. trinn | 0-9 | 10-12 | 13-16 | 17-20 | 21-24 | 25-29 | 30-33 | 34-37 | 38 |
| Test 1 | | | | | | | | | |
| 13.02 | 2,2 % | 4,4 % | 11,1 % | 11,1 % | 13,3 % | 40 % | 4,4 % | 4,4 % | 8,9 % |
| Test 2 | | | | | | | | | |
| 29.03 | 2,2 % | 2,2 % | 2,2 % | 13,3 % | 6,7 % | 17,8 % | 24,4 % | 11,1 % | 20 % |
| Normerings- gruppe | 4 % | 7 % | 12 % | 17 % | 20 % | 17 % | 12 % | 7 % | 4 % |

Tabell 3 Staninefordeling for denne studien og normeringsgruppa

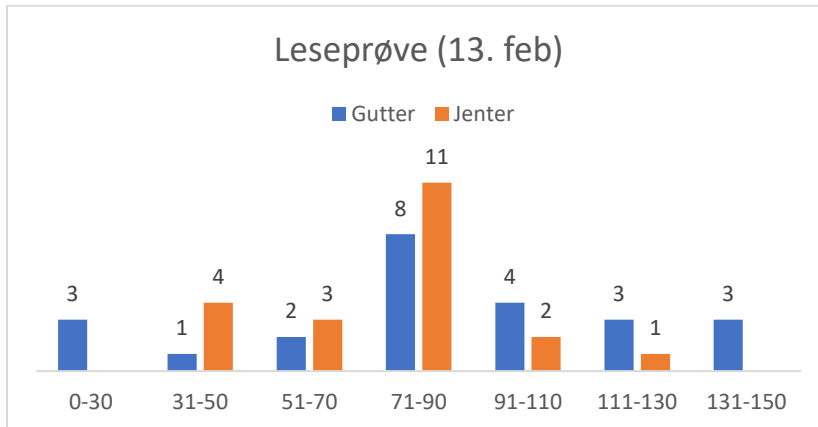
Elevene i min testgruppe var prosentvis fordelt på et høyere nivå enn normeringsgruppa allerede ved første test. I normeringsgruppa var 20% av elevene i staninegruppe 1- 3. Stanine 1- 3 (0- 16 ordkjeder) regnes som for lavt nivå, og man bør være ekstra oppmerksomme på elever som havner her. Før mengdelesingskurset var 17,8% av elevene i testgruppa i stanine 1- 3, men etter mengdelesingskurset var bare 6,6 % av testgruppa mi i dette området.

4.2. Resultatene for guttene og jentene

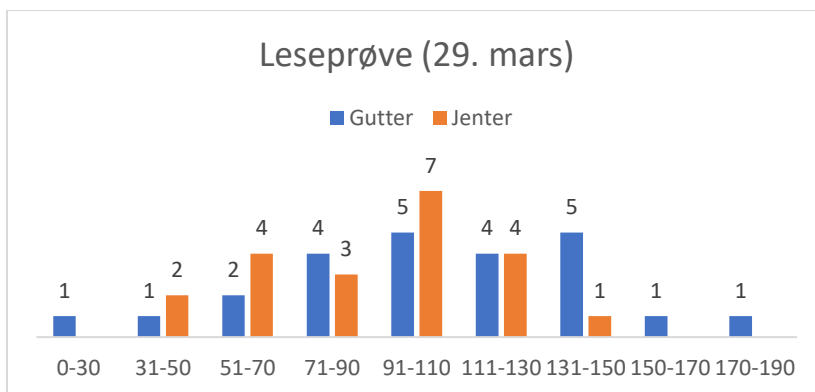
Jeg vil her presentere dataene for guttene og jentene før og etter mengdeleingstiltaket.

4.2.1 Forskjell mellom gutter og jenter resultat på leseprøven

Er det forskjeller i lesehastigheten mellom jenter og gutter?



Figur 5 histogram for leseprøven, 13.feb, sortert etter gutter og jenter



Figur 6 histogram for leseprøven, 29. mar, sortert etter gutter og jenter

Presentert i form av histogram, ser man tydelig at både jentene og guttene har beveget seg.

Det er flest jenter mellom 71- 90 ord/ min før tiltaket og etter tiltaket er det flest jenter mellom 91- 110 ord/ min. Vi ser at guttene fordeler seg over et større område enn jentene i lesehastighet.

4.2.2. Hva viser tallene fra leseprøven for gutter og jenter?

| Leseprøve | N | M | SD | Maks | Min | Variasjons- bredde | Median |
|------------------|----|-----|------|------|-----|-----------------------|--------|
| Gutter test 1 | 24 | 86 | 35,1 | 148 | 15 | 133 | 88 |
| Gutter test 2 | 24 | 103 | 38,2 | 189 | 18 | 171 | 101,5 |
| Jenter test 1 | 21 | 75 | 31,1 | 124 | 31 | 93 | 79 |
| Jenter test 2 | 21 | 90 | 35,6 | 142 | 42 | 100 | 93 |

N= antall elever, M= Middelverdi/ gjennomsnitt, SD= standardavvik, Maks= høyeste skåre på trinnet, Min= laveste skåre på trinnet, variasjonsbredde=mål på spredning, median= mål for sentraltendens

Tabell 4 Statistikkdata for leseprøven

Resultatene på leseprøven for jentene (tabell 4), viser at de har gått fra et gjennomsnitt på 75 ord per minutt (SD=31,1) før mengdelesingskurset, til et gjennomsnitt på 90 ord per minutt (SD=35,6) etter kursets slutt. Det gir en gjennomsnittlig forbedring på 15 ord i minuttet, som vil si 20%. Variasjonsbredden økte fra 93 til 100. Det forteller at spriket mellom svakeste og sterkeste leser i gruppa ble noe større.

Utregnet i Cohens d er dette en økning med en effektstørrelse på 0,6 som tilsvarer en sterk effekt.

Resultatene på leseprøven for guttene (tabell 4), viser at de har gått fra et gjennomsnitt på 86 ord per minutt (SD=35,1) før mengdelesingskurset, til et gjennomsnitt på 103 ord per minutt (SD=38,2) etter kursets slutt. Det gir en gjennomsnittlig forbedring på 17 ord i minuttet, som vil si 19,8%. Variasjonsbredden økte fra 133 til 171. Det forteller at spriket mellom svakeste og sterkeste leser i gruppa ble vesentlig større.

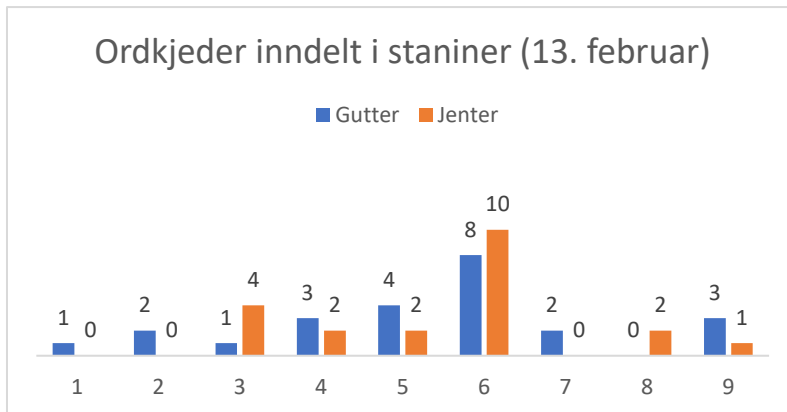
Utregnet i Cohens d er dette en økning med en effektstørrelse på 0,5 som tilsvarer en middels effekt.

I min undersøkelse startet jentene på en gjennomsnittlig lesehastighet på 75 ord i minuttet og guttene startet på et gjennomsnitt på 86 ord, altså 11 ord mer per minutt. Da post testen ble tatt, var denne forskjellen 13 ord. Det er en nokså stabil forskjell mellom guttene og jentene

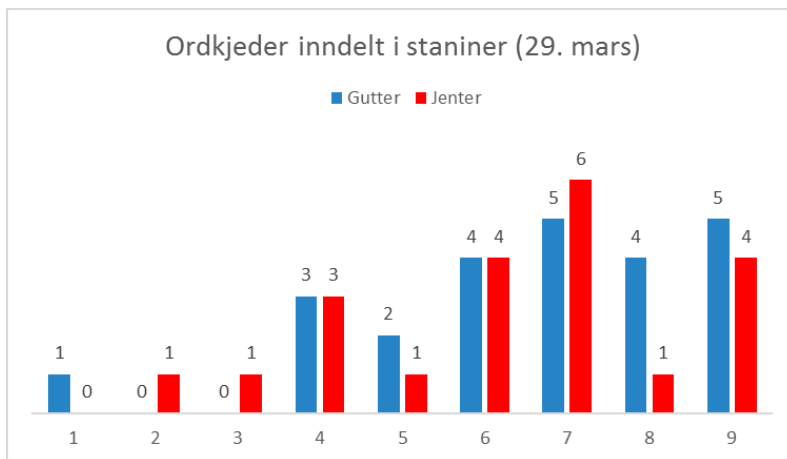
før og etter tiltaket. De hadde en tilnærmet lik prosentøkning på 20%. Variasjonsbredden økte med 7 for jentene og 38 for guttene. Det ble altså større sprik mellom sterkeste og svakeste blant guttene enn mellom jentene.

4.2.3 Forskjell mellom gutter og jenter på Ordkjedetesten

Er det forskjeller i ordavkodingsferdighetene mellom jenter og gutter?



Figur 6 histogram for Ordkjedetesten, 13.feb, sortert etter gutter og jenter



Figur 7 histogram for Ordkjedetesten, 29.mars, sortert etter gutter og jenter

Av histogrammene (figur 6 og 7) ser vi at ser vi at begge kjønn øker ordavkodingsferdighetene sine. 29. mars finner vi flere elever i stanine 7- 9.

4.2.4. Hva viser tallene fra Ordkjedetesten for gutter og jenter?

| Ordkjede- testen | N | M | SD | Maks | Min | Variasjons- bredde | Median |
|---------------------|----|----|-------|------|-----|-----------------------|--------|
| Gutter test 1 | 24 | 24 | 8,95 | 42 | 3 | 39 | 25 |
| Gutter test 2 | 24 | 31 | 10,79 | 48 | 4 | 44 | 31 |
| Jenter test 1 | 21 | 25 | 7,23 | 42 | 13 | 29 | 25 |
| Jenter test 2 | 21 | 29 | 9,15 | 47 | 12 | 35 | 30 |

N= antall elever, M= Middelverdi/ gjennomsnitt, SD= standardavvik, Maks= høyeste skåre på trinnet, Min= laveste skåre på trinnet, variasjonsbredde=mål på spredning, median= mål for sentraltendens

Tabell 5 Statistikkdata for Ordkjedetesten

Resultatene på Ordkjedetesten for jentene (tabell 5), viser at de har gått fra et gjennomsnitt på 25 ordkjeder (SD=7,23) før mengdelesingskurset, til et gjennomsnitt på 29 ordkjeder (SD=9,15) etter kursets slutt. Det gir en gjennomsnittlig forbedring på 4 ordkjeder, som vil si 16%. Variasjonsbredden økte fra 29 til 35. Det forteller at spriket mellom svakeste og sterkeste leser i gruppa ble noe større.

Utregnet i Cohens d er dette en økning med en effektstørrelse på 0,5 som tilsvarer en middels effekt.

Resultatene på Ordkjedetesten for guttene (tabell 5), viser at de har gått fra et gjennomsnitt på 24 ordkjeder (SD=8,95) før mengdelesingskurset, til et gjennomsnitt på 31 ordkjeder (SD=10,79) etter kursets slutt. Det gir en gjennomsnittlig forbedring på 7 ordkjeder, som vil si 29,2%. Variasjonsbredden, økte fra 39 til 44. Det forteller at spriket mellom svakeste og sterkeste leser i gruppa ble noe større.

Utregnet i Cohens d er dette en økning med en effektstørrelse på 0,7 som tilsvarer en sterk effekt.

4.2.5. Hvor mange gutter og jenter er under bekymringsgrensene på leseprøven og Ordkjedetesten?

| | Ordkjedetest 1 <17 ordkjeder | Ordkjedetest 2 <17 ordkjeder | Leseprøve 1 <50 ord/min | Leseprøve 2 <50 ord/ min |
|--------|---------------------------------|---------------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| Gutter | 17,4 % | 4,4 % | 17,4 | 8,7 % |
| Jenter | 19 % | 9,5% | 19 % | 9,5 % |

Tabell 6 Elever under bekymringsgrensene

For Ordkjedetesten er bekymringsgrensen under 17 ordkjeder og på leseprøven er det under 50 ord/ min. 17,4 % av guttene og 19 % av jentene lå under bekymringsgrensen på begge testene før kurset. Etter kurset var det 4,4 % av guttene og 9,5 % av jentene som lå under grensen på Ordkjedetesten og 8,7 % av guttene og 9,5 % av jentene som lå under på leseprøven.

4.3. Resultatene for de eldste og de yngste elevene

Jeg vil her presentere dataene for elevene født i 1. kvartal og 4. kvartal, før og etter mengdeleingskurset. Elevene viste seg å fordele seg ganske jevnt mellom første og fjerde kvartal med tanke på fødselsdato, 14 elever i første kvartal og 12 elever i fjerde kvartal. Er det forskjeller i lesehastigheten mellom de yngste og de eldste elevene på 4. trinn?

4.3.1 Hva viser tallene for de yngste og de eldstes resultat på leseprøven

| Leseprøve | N | M | SD | Maks | Min | Variasjons- bredde | Median |
|---------------------|----|-----|------|------|-----|-----------------------|--------|
| 1.kvartal test 1 | 14 | 90 | 25,2 | 135 | 39 | 96 | 89,5 |
| 1.kvartal test 2 | 14 | 105 | 32 | 152 | 51 | 101 | 110,5 |
| 4.kvartal Test 1 | 12 | 61 | 28,7 | 98 | 17 | 81 | 61,5 |
| 4.kvartal Test 2 | 12 | 78 | 33 | 129 | 18 | 111 | 80,5 |

N= antall elever, M= Middelvei/ gjennomsnitt, SD= standardavvik, Maks= høyeste skåre på trinnet, Min= laveste skåre på trinnet, variasjonsbredde=mål på spredning, median= mål for sentraltendens

Tabell 7 Statistikkdata for leseprøven

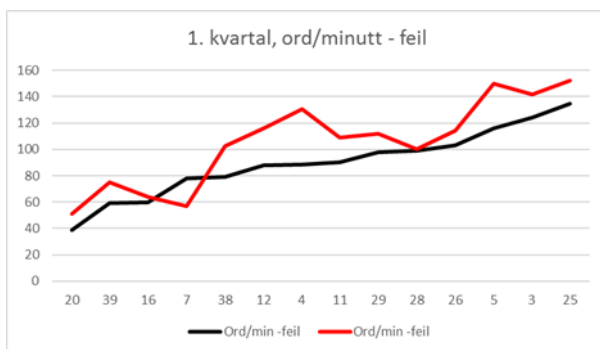
Resultatene på leseprøven for 1.kvartal (tabell 7), viser at de har gått fra et gjennomsnitt på 90 ord per minutt (SD=25,2) før mengdelesingskurset, til et gjennomsnitt på 105 ord per minutt (SD=32) etter kursets slutt. Det gir en gjennomsnittlig forbedring på 15 ord i minuttet, som vil si 17%. Variasjonsbredden økte fra 96 til 101. Det forteller at spriket mellom svakeste og sterkeste leser i gruppa ble noe større.

Utregnet i Cohens d er dette en økning med en effektstørrelse på 0,5 som tilsvarer en moderat effekt.

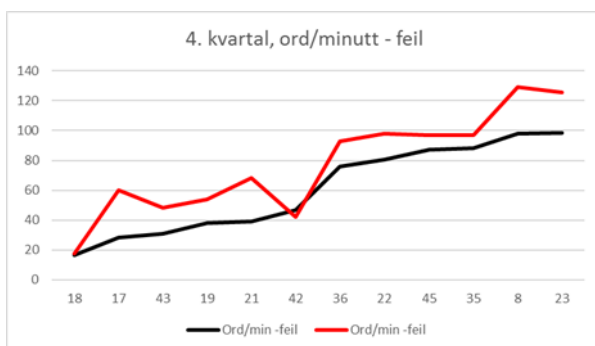
Resultatene på leseprøven for 4. kvartal (tabell 7), viser at de har gått fra et gjennomsnitt på 61 ord per minutt (SD=28,7) før mengdelesingskurset, til et gjennomsnitt på 78 ord per minutt (SD=33) etter kursets slutt. Det gir en gjennomsnittlig forbedring på 17 ord i minuttet, som vil si 28%. Variasjonsbredden økte fra 81 til 111. Det forteller at spriket mellom svakeste og sterkeste leser i gruppa ble vesentlig større.

Utregnet i Cohens d er dette en økning med en effektstørrelse på 0,5 som tilsvarer en moderat effekt.

I figur 8 og figur 9 (under) kan vi se disse endringene presentert grafisk



Figur 8 Første kvartals elever, leseprøve



Figur 9 Fjerde kvartals elever, leseprøve

4.3.1 Hva viser tallene for de yngste og de eldstes resultat på Ordkjedetesten

| | N | M | SD | Maks | Min | Variasjons- bredde | Median |
|----------------------|----|----|------|------|-----|-----------------------|--------|
| 1. kvartal Test 1 | 14 | 26 | 8,3 | 42 | 14 | 28 | 26,5 |
| 1. kvartal Test 2 | 14 | 32 | 9,4 | 48 | 19 | 29 | 31,5 |
| 4. kvartal Test 1 | 12 | 20 | 8,5 | 37 | 3 | 34 | 20,5 |
| 4. kvartal Test 2 | 12 | 25 | 11,7 | 47 | 4 | 43 | 25,5 |

N= antall elever, M= Middelerverdi/ gjennomsnitt, SD= standardavvik, Maks= høyeste skåre på trinnet, Min= laveste skåre på trinnet, variasjonsbredde=mål på spredning, median= mål for sentraltendens

Tabell 8 Statistikkdata for Ordkjedetesten

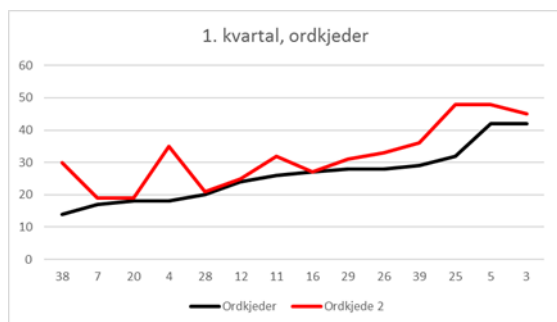
Resultatene på Ordkjedetesten for de eldste elevene (tabell 8), viser at de har gått fra et gjennomsnitt på 26 ordkjeder (SD=8,3) før mengdelesingskurset, til et gjennomsnitt på 32 ordkjeder (SD=9,4) etter kursets slutt. Det gir en gjennomsnittlig forbedring på 6 ordkjeder, som vil si 23%. Variasjonsbredden økte fra 28 til 29. Det forteller at spriket mellom svakeste og sterkeste leser i gruppa ikke ble større.

Utregnet i Cohens d er dette en økning med en effektstørrelse på 0,7 som tilsvarer en sterk effekt.

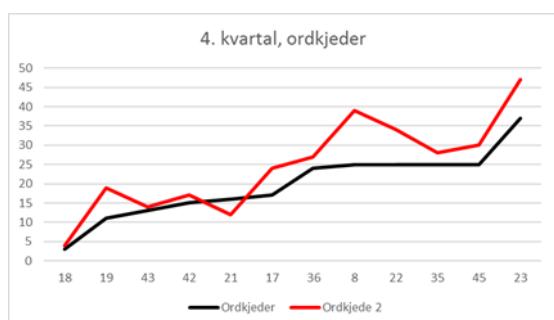
Resultatene på Ordkjedetesten for de yngste elevene (tabell 8), viser at de har gått fra et gjennomsnitt på 20 ordkjeder (SD=8,5) før mengdelesingskurset, til et gjennomsnitt på 25 ordkjeder (SD=11,7) etter kursets slutt. Det gir en gjennomsnittlig forbedring på 5 ordkjeder, som vil si 25%. Variasjonsbredden økte fra 34 til 43. Det forteller at spriket mellom svakeste og sterkeste leser i gruppa ble vesentlig større.

Utregnet i Cohens d er dette en økning med en effektstørrelse på 0,5 som tilsvarer en moderat effekt.

I figur 10 og 11 på neste side, kan du se disse endringene presentert grafisk.



Figur 10 Første kvartals elever, Ord kjedetesten



Figur 11 Fjerde kvartals elever, Ord kjedetesten

4.3.2. Hvor mange fra 1. kvartal og 4. kvartal er under bekymringsgrensene på leseprøven og Ord kjedetesten?

| | Ordkjedetest 1 <17 ordkjeder | Ordkjedetest 2 <17 ordkjeder | Leseprøve 1 <50 ord/min | Leseprøve 2 <50 ord/ min |
|-----------------|---------------------------------|---------------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| Født 1. kvartal | 7,1% | 7,1% | 0% | 0% |
| Født 4. kvartal | 41,7% | 25% | 50% | 25% |

Tabell 9 Elever under bekymringsgrensene

Ved å sammenligne resultatene til de eldste og de yngste elevene før mengdelesingstiltaket, ser man at 41,7% av de yngste lå under kritisk grense på Ord kjedeprøven og 50 % av dem lå under grensen på leseprøven. Av de eldste lå 7,1% under grensen på Ord kjedeprøven og ingen på leseprøven. Etter tiltaket var det 25% av de yngste som lå under kritisk grense på de to testene, og ingen av de eldste.

4.4. Resultatene for de sterkeste og de svakeste leserne

Jeg vil her presentere dataene for de sterkeste og de svakeste leserne før og etter mengdeleingstiltaket.

4.4.1. Forskjell mellom de sterkeste og de svakeste leserne

Jeg valgte å gjøre en sammenslåing av de to testene for å velge ut de sterkeste og svakeste elevene. Ved beregningen av sterkeste og svakeste leser er testene hvor man ser på ordkjede og ord/minutt (hensyntatt feil) lagt sammen. I en ren ordkjedetest vil tallverdien på testresultatet være lavere enn tallverdien i en ord/minutt test. Dette har jeg løst ved å beregne en faktor for å vekte resultatene. For alle elevene i utvalget er det beregnet en faktor for (ord/minutt)/ordkjeder. Gjennomsnittsfaktoren i utvalget er 3,67858. Ved beregning av sterkeste (og svakeste) leser er ordkjederesultatene ganget opp med gjennomsnittsfaktoren før ord/minutt -prosentfeil er lagt til slik: $(\text{Ordkjede} * 3,67858) + (\text{ord/minutt} - \text{prosentvis feil}) = \text{Resultatscore}$ begge tester samlet. For eksempel elev 22: $(25 * 3,67858) + (88 - 88 * 8\%) = 173$

Jeg plukket så ut de 8 sterkeste og de 8 svakeste fra denne sammenslåingen av testene. Det var altså 18 % av testgruppen i hver gruppe. (De fleste av disse lå på bunn/ topp på begge tester)

| leseprøve | N | M | SD | Maks | Min | Variasjons- bredde | Median |
|---------------------|---|-----|------|------|-----|-----------------------|--------|
| Lesesterk Test 1 | 8 | 121 | 18 | 148 | 90 | 58 | 125,5 |
| Lesesterk Test 2 | 8 | 144 | 21,3 | 189 | 112 | 77 | 146 |
| Lesesvak Test 1 | 8 | 32 | 10,5 | 47 | 15 | 32 | 34,5 |
| Lesesvak Test 2 | 8 | 48 | 14,3 | 68 | 18 | 50 | 49,5 |

N= antall elever, M= Middelverdi/ gjennomsnitt, SD= standardavvik, Maks= høyeste skåre på trinnet, Min= laveste skåre på trinnet, variasjonsbredde=mål på spredning, median= mål for sentraltendens

Tabell 10 Statistikkdata for leseprøven

Resultatene på leseprøven for de lesterke elevene (tabell 10), viser at de har gått fra et gjennomsnitt på 121 ord/min (SD=18) før mengdelesingskurset, til et gjennomsnitt på 144 ord/ min (SD=21,3) etter kursets slutt. Det gir en gjennomsnittlig forbedring på 23 ord/ min, som vil si 19%. Variasjonsbredden økte fra 58 til 77. Det forteller at spriket mellom svakeste og sterkeste leser i gruppa ble større.

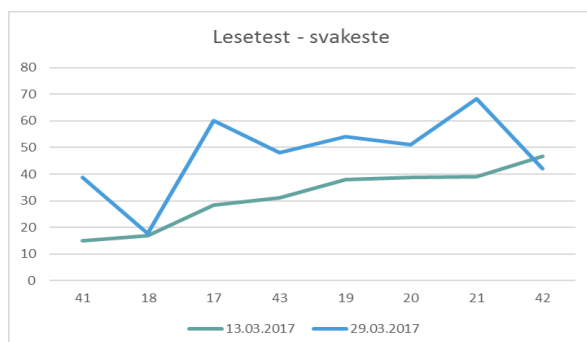
Utregnet i Cohens d er dette en økning med en effektstørrelse på 1,2 som tilsvarer en sterk effekt.

Resultatene på leseprøven for de lesesvake elevene (tabell 10), viser at de har gått fra et gjennomsnitt på 32 ord/ min (SD=10,5) før mengdelesingskurset, til et gjennomsnitt på 48 ord/ min (SD=14,3) etter kursets slutt. Det gir en gjennomsnittlig forbedring på 16 ord/ min, som vil si 50%. Variasjonsbredden økte fra 32 til 50. Det forteller at spriket mellom svakeste og sterkeste leser i gruppa ble noe større.

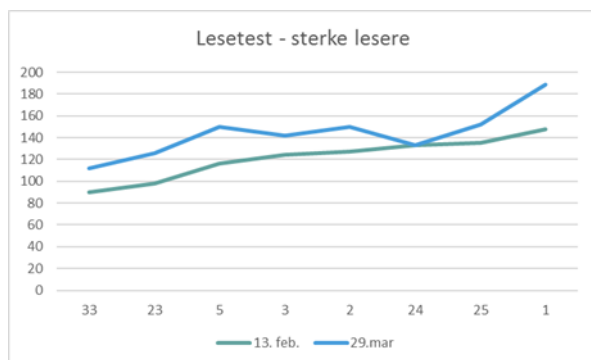
Utregnet i Cohens d er dette en økning med en effektstørrelse på 1,3 som tilsvarer en sterk effekt.

I min undersøkelse startet de sterkeste leserne på en gjennomsnittlig lesehastighet på 121 ord i minuttet. De lesesvake startet på et gjennomsnitt på 32 ord, altså 89 ord mindre per minutt. Da post testen ble tatt, hadde de lesterke økt dette gapet til 96 flere ord per minutt mer enn de lesesvake. Avstanden mellom gode og dårlige lesere har altså økt. Det var stor spredning i resultatene på lesetesten da vi startet leseprosjektet, med den sterkeste på 148 ord/ min og den svakeste på 15 ord/ min. Forskjellen var 133 ord/ min. Etter lesekurset var den sterkeste på 189 ord og den svakeste på 18 ord. Forskjellen var nå økt til 171 ord/ min mellom sterkeste og svakeste elev.

Man kan se endringene presentert grafisk i figur 12 og 13 (under).



Figur 12 Lesesvake, leseprøven



Figur 13 Leseterke, leseprøven

4.4.2 Ordkjedetesten for sterke og svake lesere:

| Ordkjede | N | M | SD | Maks | Min | Variasjons- bredde | Median |
|---------------------|---|----|-----|------|-----|-----------------------|--------|
| Lesesterk Test 1 | 8 | 36 | 5,8 | 42 | 23 | 19 | 37,5 |
| Lesesterk Test 2 | 8 | 44 | 5,7 | 48 | 31 | 17 | 47,5 |
| Lesesvak Test 1 | 8 | 13 | 4,5 | 18 | 3 | 5 | 14 |
| Lesesvak Test 2 | 8 | 16 | 5,7 | 24 | 4 | 20 | 18 |

N= antall elever, M= Middelerdi/ gjennomsnitt, SD= standardavvik, Maks= høyeste skåre på trinnet, Min= laveste skåre på trinnet, variasjonsbredde=mål på spredning, median= mål for sentral tendens

Tabell 11 Statistikkdata for Ordkjedetesten

Resultatene på Ordkjedetesten for de lesesvake elevene (tabell 11), viser at de har gått fra et gjennomsnitt på 13 ordkjedder (SD=4,5) før mengdelesingskurset, til et gjennomsnitt på 16 ordkjedder (SD=5,7) etter kurssets slutt. Det gir en gjennomsnittlig forbedring på 3 ordkjedder, som vil si 23%. Variasjonsbredden økte fra 5 til 20. Det forteller at spriket mellom svakeste og sterkeste leser i gruppa ble vesentlig større.

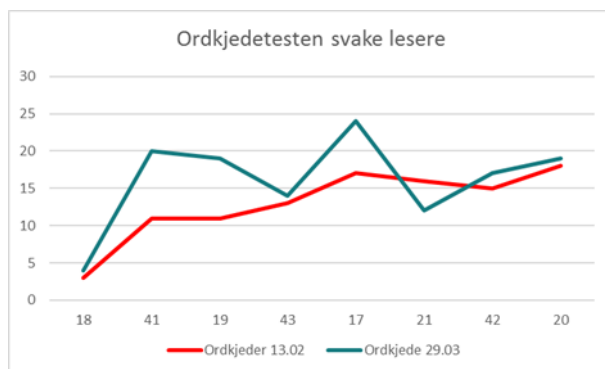
Utregnet i Cohens d er dette en økning med en effektstørrelse på 0,6 som tilsvarer en sterk effekt.

Resultatene på Ordkjedetesten for de lesesterke elevene (tabell 11), viser at de har gått fra et gjennomsnitt på 36 ordkjedder (SD=5,8) før mengdelesingskurset, til et gjennomsnitt på 44

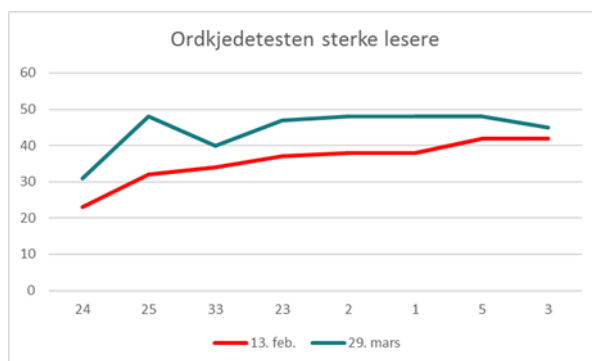
ordkjeder (SD=5,7) etter kursets slutt. Det gir en gjennomsnittlig forbedring på 8 ordkjeder, som vil si 22%. Variasjonsbredden sank fra 19 til 17. Det forteller at spriket mellom svakeste og sterkeste leser i gruppa ble mindre.

Utregnet i Cohens d er dette en økning med en effektstørrelse på 1,5 som tilsvarer en sterk effekt.

Man kan se endringene presentert grafisk i figur 14 og 15 (under).



Figur 15 Lesesvake, Ordkjedetesten



Figur 15 Leseterke, Ordkjedetesten

4.3.2. Hvor mange av de lesesvake er under bekymringsgrensene på leseprøven og Ordkjedetesten før og etter mengdelesingskurset?

| | Ordkjedetest 1 <17 ordkjeder | Ordkjedetest 2 <17 ordkjeder | Leseprøve 1 <50 ord/min | Leseprøve 2 <50 ord/ min |
|--------------|---------------------------------|---------------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| Svake lesere | 75% | 37,5% | 100% | 50% |

Tabell 12 Elever under bekymringsgrensene

Ved å sammenligne resultatene til de svakeste før og etter mengdelesingstiltaket, ser man at før tiltaket lå 75% av dem under kritisk grense på Ordkjedeprøven og 100% av dem lå under grensen på leseprøven. Etter tiltaket var det 37,5% av dem som lå under kritisk grense på Ordkjedetesten og 50% på leseprøven.

5. Drøfting av resultatene

I dette kapitlet blir resultatene drøftet opp mot teori som ble presentert tidligere i oppgaven og egne observasjoner. Jeg ønsket i mitt prosjekt å se på problemstillingen:

«Hvilken effekt kan et intensivt mengdelesingskurs på 6 uker ha på ulike 4. trinnelevers ordavkodingsferdigheter og leseflyt på setnings- og avsnittsnivå?»

Som jeg har nevnt tidligere, både i innledningen og i validitetsvurderingen, så har jeg et lite utvalg og det vil ikke være mulig å trekke noen konklusjoner fra prosjektet, som går ut over resultatene til disse elevene. Prosjektet har lav ytre validitet og resultatene egner seg ikke til å trekke noen generaliserende slutninger. Men prosjektets indre validitet er såpass sterk at det vil være mulig å se noen tendenser i forhold til de involverte elevens resultater.

For å komme fram til et svar på problemstillingen, vil jeg drøfte resultatene til de ulike elevgruppene.

5.1. Hele gruppa:

Det at 40/ 41 av 45 elever forbedret sin lesehastighet og ordavkodingsferdighet, kan tyde på at noen av disse kan ha hatt effekt av mengdelesingskurset. Cohens d effektstørrelse for sammenheng, viste 0,5 og 0,6, som betyr moderat og sterk sammenheng for at en endring har skjedd i dette utvalget. Som sagt kan man ikke trekke noen klare slutninger, men det kan være interessant å utføre like studier og sammenligne dette.

Den gjennomsnittlige forbedringen for hele gruppa var 16 ord/ min og en økning på 6 ordkjeder. Gruppen som leste 71- 90 ord var stor ved første test. Ved andre test hadde flere av disse elevene økt lesehastigheten og forflyttet seg til gruppen 91- 110 og 111- 130. Carlsten (2004): «Når lesehastigheten passerer 80- 85 ord i minuttet, kaller man det for en funksjonell lesehastighet.» Leseren vil da ha en større leseopplevelse og et bredere utvalg av litteratur å velge i.

Som nevnt i teoridelen er Hoel, Vik og Helgevold (2005) opptatt av, at elevenes motivasjon en forutsetning i alle leseprosjekter, og motivasjon er ofte også det fremste kjennetegnet ved den fornøyde leseren. I dette leseprosjektet observerte jeg mange motiverte barn. Gode leseprosjekter stimulerer elevenes lyst til videre lesing. Om et leseprosjekt skal bli vellykket er det også viktig at man sørger for å gi gode lese- og mestringsopplevelser til alle elevene – uavhengig av ferdighetsnivå. Dahle, Gabrielsen og Skaathun (2016) henviste til at det er

viktig at læreren introduserer interessant og spennende litteratur, og det observerte jeg som viktig for elevene. Elevene fikk selv velge blant allsidig tilpasset litteratur på passende nivå. Jeg observerte at for noen kunne en bok med et tema eleven opplevde som spennende få han/hun til å velge en bok på et høyere nivå, enn jeg ville anbefalt. Men motivasjonen til å lese akkurat den boka var så høy, at eleven tok i bruk all sin språklige kompetanse og kom seg igjennom boka. Den stoltheten og følelse av mestring som eleven viste etterpå var fantastisk.

Andre elever kunne velge bøker som var for lette, med bruk av bilder og mindre tekst. Det var særlig gjennomsnittselevne som valgte slik i begynnelsen. Noe av grunnen til det, tror jeg var at de hadde for dårlig tro på sine egne leseferdigheter. Etter hvert regulerte de sine bokvalg på en klok måte.

Den faktoren som appellerte mest til elevene av ytre faktorer, var lesepalasset. Jeg observerte at lesepalasset appellerte sterkt til alle elevene, uansett lesenivå. Det tolket jeg som at det å daglig se den vokse, virket svært motiverende. En særlig effekt var at elevene begynte å lese mer og mer hjemme. Jeg fikk tilbakemeldinger fra flere foreldre om at barna satt og leste 1-2 timer på ettermiddagene. Det som også var positivt med et felles lesepalass var at det ble et felles mål om å lese mye, vi hadde aldri fokus på hvor mye den enkelt leste. For elevene var det stor motivasjon i å prøve å lese flere sider enn de klarte uka før. Lesepalasset effekt var mye større enn jeg hadde forestilt meg og en voldsom motivasjon for å lese mer. Særlig guttene ble svært motiverte. Det vekket konkurranseinnstillingen hos elevene og en slags «lagfølelse» om å samlet lese mer og mer og slå forrige ukes resultat.

Familien til en av guttene innførte fast lesetid for hele familien i denne perioden. Alle familiemedlemmene er svært aktive og har mange jern i ilden, men de valgte å sette av en time til lesing hver ettermiddag/ tidlig kveld der de stengte tv og satte telefonene på lydløs. Denne eleven hadde en fin økning av lesehastighet og ordavkodingsferdigheter i denne perioden.

5.2. Kjønnsforskjeller:

I mitt utvalg hadde guttene større gjennomsnittlig lesehastighet enn jentene, da vi startet kurset. Denne forskjellen holdt seg gjennom mengdelesingskurset. Begge gruppene hadde en prosentvis forbedring på ca 20 %. Men det var større sprik mellom de sterkeste og svakeste gutteleserne enn mellom de sterkeste og svakeste jenteleserne. Når det gjaldt ordavkodingsferdigheter, økte jentene med 16% og guttene med 29 %. For jenter viser

effektstørrelsen Cohens d 0,6/ sterk effekt på før/ etter leseprøven, og 0,5/ moderat for Ordkjedetesten. For guttene viste Cohens d 0,5/ moderat for leseprøven og 0,7/ sterk for Ordkjedetesten.

Som beskrevet i teoridelen, har PIRLS og PISA undersøkelsene vært gjennomført de siste 15 årene. Her har man hatt økt fokus på gutter og lesing i Norge. Det har vært særlig vekt på å fremme gutters leseferdigheter samt gi dem positive holdninger til lesing. Dette kan tenkes å ha bidratt til å redusere kjønnsforskjellene i leseferdigheter hos norske 4. og 5. klassinger. Det som kan være utfordrende for gutter, er at flere gutter enn jenter har negative holdninger til lesing, slik Lue, Roe og Turmo (2011) henviser til. Før lesekurset satte i gang, var jeg spent på om jeg ville klare å motivere guttene. Jeg hadde opplevd at flere av dem hadde vanskelig for å finne litteratur som fenget og at de ble fort lei av å lese. I løpet av leseprosjektet opplevde jeg at guttene for alvor oppdaget spennende og fengende litteratur. De fant flere serier som de likte svært godt og de begynte å anbefale bøker til hverandre utenom den formelle presentasjonen som vi hadde annenhver dag. «Har du lest denne?» «3 a i denne serien er skikkelig bra» «Hvor er 4 a? Jeg vil ha den etterpå» Denne uformelle måten å anbefale bøker på, fenget guttene mye mer enn de mer formelle bokanbefalingene jeg hadde lagt opp til. Seriene som guttene likte var en blanding mellom sciences- fiction, heltefortellinger og grøss/ spenning. Tegneseriebøker var også populært.

Etter mengdelesingskurset hadde vi en muntlig evaluering. Her er noen utsagn:

«Når vi læs så lenge, blir vi mye bedre til å læse!» sagt av jente

«Æ e blitt hekta på å læse!» sagt av jente

«Når vi læs så lenge, kan vi læse ferdig bøker» sagt av gutt

«Det e artig å læse så lenge og æ får med mæ mer» sagt av gutt

«Æ skal til ho farmor og dær e det ikke så mye å gjøre, så da kan æ læse. Og ho farmor huske på å legge boka i sekken min» sagt av gutt

«Fint at vi læs i første time. Det e fint å våkne til læsing. Æ e så trøtt på morran» sagt av jente

5.3. Svake/ sterke lesere:

Ordkjedetesten viste at de svakeste økte fra 13- 16 ordkjeder og de sterke fra 36 til 44 ordkjeder. På leseprøven økte de svake fra 32- 48 ord/min og de sterke fra 121- 144 ord/ min.

Forskjellen er stor mellom de to gruppene. Som nevnt i teoridelen kaller Stanovich dette fenomenet «Matteuseffekten». Det som var veldig positivt, var at 75% av de svake leserne skåret under kritisk grense (<17 ordkjeder) på Ordkjedetesten før kurset, mens bare 37,5 % skåret under kritisk grense etter mengdelesingen. På leseprøven skåret 100 % under kritisk grense (<50 ord/ min), mens etterpå var dette halvert til 50 %. For de lesesvake viser effektstørrelsen Cohens d 1,3/ sterk effekt på før/ etter leseprøven, og 0,6/ sterk for Ordkjedetesten. For de lesesterke viste Cohens d 1,2/ sterk for leseprøven og 1,5/ sterk for Ordkjedetesten. Dette viser tendenser til at mengdelesingskurset har hatt effekt på begge gruppene.

Lesesvake elever og elever som har hatt god leseutvikling kan ha ulike forventninger til lesekurset og egne prestasjoner i den sammenheng. Lesesvake kan ha liten tro på at de skal bli flinkere, noe som kan påvirke både selvtillit og arbeidsinnsats. De leser ofte mindre enn jevnaldrende på fritida. Dette fører til at avstanden mellom gode og dårlige lesere har en tendens til å øke med årene og kan føre til systematiske forskjeller mellom de to gruppene.

De svake leserne på 4. trinnet sliter med å utvikle en ortografisk strategi, og de må jevnlig stoppe opp for å tenke over hva han/ hun har lest eller for å lydere et ord. Flere av de svakeste elevene valgte i begynnelsen for vanskelige bøker og ble raskt umotivert. Jeg måtte hjelpe flere av dem med valget av bøker de første gangene, men med bøker på riktig nivå og spennende tema, ble de raskt motivert. De ble også flinkere til å finne «riktige» bøker selv. Etter å ha lest noen bøker, ble også deres motivasjon til å ta fatt på litt mer krevende bøker større.

Det andre positive er at de lesesvake har hatt den største prosentvise økningen i lesehastighet, med hele 50 % økning, kontra de sterkes 19 %. De aller fleste profiterer altså på et slikt lesekurs, og det vil være viktig å følge denne gruppen ekstra godt opp, slik at utviklingen kan fortsette i riktig retning. Fra 2010 har det vært obligatorisk å gjennomføre nasjonale kartleggingsprøver i lesing på både 1., 2. og 3. trinn. Der har man klart å plukke opp de svakeste leserne på et tidlig tidspunkt. Som jeg har nevnt tidligere, får de svakeste elevene i dette utvalget ekstra oppfølging og tilrettelegging.

5.4. De eldste og de yngste elevene

Barn i Norge begynner på skolen det året de fyller 6 år.. Testgruppen min går på 4. trinn og fyller 10 år dette kalenderåret. Det betyr at innen mengdelesingskurset var over, hadde alle de eldste fylt 10 år, men de yngste varierte fra 9 år og 2 mnd til 9 år og 4 mnd.

Elevene fra 1. kvartal økte fra 90- 105 ord/ min og 26 til 32 ordkjeder, mens de født i 4. kvartal økte fra 61- 78 ord/ min og 20- 25 ordkjeder. Begge gruppene øker nokså likt på begge testene, men avstanden mellom de eldste og de yngste elevene er fremdeles der. Det er selvfølgelig et lite utvalg som ligger til grunn for dette resultatet, men jeg mener å se en tendens. Utfra de tidligere studiene som jeg har beskrevet i teorikapittelet, ser jeg samme tendens med mitt utvalg. De eldste ligger foran de yngste. Gledelig er det likevel å se at begge gruppene øker nokså likt.

Som læreren til disse elevene er det viktig å ha fokus på at det kan være store modningsmessige forskjeller på de yngste og de eldste elevene i klassen, og at det er viktig å tilrettelegge undervisningen. Ved de aller fleste prøver og testinger i skolen blir det ikke tatt høyde for aldersforskjeller i klassen, og for de yngste elevene kan det oppleves demotiverende å bli målt opp mot elever som nesten er et år eldre.

6. Oppsummering

Ettersom jeg har et lite utvalg, er det viktig å presisere igjen at dette bare gjelder for mitt utvalg. Studien ser tendenser til at lesekurset hadde en positiv effekt på lesehastigheten og ordavkodingen til 40/ 41 av 45 elever. De 4- 5 som ikke økte på den ene testen, økte på den andre og visa versa. Jeg er fornøyd med et gjennomsnitt på gruppa på 97 ord/ min på leseprøven og et gjennomsnitt på 30 ordkjeder på Ordkjedetesten etter leseprosjektet.

Resultatene etter mengdelesingskurset viser tendenser til at det har hatt effekt på deltakernes lesehastighet og ordavkoding og økt den for det store flertallet. Det indikerer også at tiltaket vil kunne gi god effekt for andre elever. Posttestene viste tendenser til at guttene, de eldste elevene og de som var sterk fra før profiterte mest på lesekurset. Videre forskning på dette med et mye større utvalg ville vært interessant.

For å heve leseferdighetsnivået blant elever er det nødvendig med systematisk og målrettet innsats. Som lærer er det stadig viktig å skaffe seg mer kunnskap og erfaring om hva som er gode og målrettede tiltak for elevene, blant annet gjennom utprøving og evaluering av ulike metoder. Studiet mitt har vist tendenser til at kjønn, relativ alder og sterk/ svak leseferdighet i utgangspunktet betyr noe for elevenes effekt av et mengdelesingskurs. Men det er også store forskjeller innad i de ulike gruppene. Etter mitt syn er det viktigste å kjenne sine elever og å tilpasse undervisningen til enkeltelevens behov.

Gjennom mitt arbeid med å velge og vurdere kartleggingsverktøy, utforme mengdelesingstiltaket, og analysere de ulike variablene har jeg gjort meg mange erfaringer jeg vil ta med meg videre som norsklærer. Å finne gode tester opplevde jeg som utfordrende. Jeg savner gode tester som kan si noe om alle elevene. Ideelt sett skulle jeg kanskje hatt en prøve der jeg kunne gitt en skriftlig prøve utført i gruppe og vurdert kvantitativt og en muntlig entil- en leseprøve som jeg kunne vurdert kvalitativt. Leseferdigheter må vurderes både muntlig og skriftlig for å få et skikkelig helhetsbilde av elevens kompetanse.

En annen viktig erfaring er at jeg nå har et godt utgangspunkt for å kunne videreutvikle mengdelesingstiltaket mitt, og bruke det med nye elevgrupper. Jeg har også lært mye om hva som fungerer, og hva som ikke fungerer så godt i arbeid med mengdelesing og for hvem det fungerer. Selv om jeg ikke kan generalisere resultatene mine, har jeg sett tendenser til at et slikt mengdelesingstiltak kan gi resultater for de fleste i elevgruppen jeg har jobbet med. Selv om jeg ser viktigheten av at lesing som ferdighet må jobbes med på mange plan, gjennom hele skoleløpet til elevene, og at det ikke er noen snarvei til å få gode lesere, så ser jeg også at

mengdelesingstiltak kan brukes og gi resultater relativt fort, i iallfall på kort sikt. Det mener jeg er en viktig observasjon å ta med seg i arbeidet både som lærer for elevene, men også å dele med andre lærere og studenter som jeg er praksislærer for.

Jeg ønsker å avslutte min oppgave med et diktet «Boken», av André Bjerke (1918- 1985).

BOKEN

Den riktige bok er en havegrind

til et land du får skjenket som gave.

For enhver står den åpen! Enhver kan gå inn

og bli gjest i en eventyrhave.

De skjønneste planter, hvis blomster er ord,

står stille og gror her i haven.

Her er det bokstavenes trollmenn bor,

og svinger med ord- tryllestaven.

En bok er en rikdom, en bok er en venn,

og kan vel ditt vennskap fortjene, -

for han som har lært seg å lese i den

blir aldri på jorden alene.

André Bjerke

Litteraturliste:

Armbruster, Bonnie B, Lehr, Fran, Osborn, Jean Editor: Adler, Ralph C. (2001). The Research Building Blocks for Teaching Children to Read: Put Reading First. Washington. The National Institute for Literacy/ Government Printing Office.

Aukrust, V. G. (2005). Tidlig språkstimulering og livslang læring: en kunnskapsoversikt: Kunnskapsdepartementet.

Befring, E. (2002). Forskningsmetode, etikk og statistikk. Oslo. Det Norske Samlaget

Bråten, Ivar. (2011): Leseforståelse – innledning og oversikt. I Bråten, I. (red). Leseforståelse. (5. opplag) Oslo. Cappelen Akademiske Forlag.

Carlsten, Carl Thomas (2002). Lærerveiledning norsk rettskrivings- og leseprøve for grunnskolen 4 klasse. Oslo. Damm

Carlsten, Carl Thomas (2016). Lærerveiledning norsk rettskrivings- og leseprøve for grunnskolen 4 klasse. Revidert 2016. Oslo. Cappelen Damm

Crawford, Claire, Dearden, Lorraine and Meghir, Costas: (2007). When You Are Born Matters: The Impact of Date of Birth on Child Cognitive Outcomes in England. London. The Institute for Fiscal Studies

Crawford, C and Greaves, E: (2011). Does when you are born matter? The impact of month of birth on children's cognitive and non-cognitive skills in England. London. Institute for Fiscal Studies

Daal, V.V., Solheim, R. G., Gabrielsen, N. N. og Begnum, A. C. (2007). PIRLS. Norske elevers leseinnsats og leseferdigheter. Resultater for fjerde og femte trinn i den internasjonale studien PIRLS 2006. Stavanger. Lesesenteret

Dalen, T & Aune, T. K. (2013). Relativ alderseffekt ved karaktersetning i skolen. I: Pareliussen, I., Moen, B.B., Reinertsen A., Solhaug, T.: FoU i praksis 2012 conference proceedings (s. 62-68). Trondheim: Akademia forlag

Dahle, Anne Elisabeth, Nøttaasen, Nina Gabrielsen og Skaathun, Astrid: (2016) Når skriftspråket blir utfordrende. Utvikling, kartlegging og tiltak på begynnertrinnene. Stavanger. Lesesenteret

- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: young children learning at home and school*. Baltimore, Md.: P.H. Brookes Pub. Co
- Frost, J. (2003). *Prinsipper for god leseopplæring. Innføring i den første lese- og skriveopplæringen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Gabrielsen, Egil. (2006). *Slik kan voksnes leseferdigheter måles. Om teori grunnlaget for leseskalaene i IALS og ALL*. Stavanger. Lesesenteret i Stavanger
- Gabrielsen, E. og Solheim, R.G.(red.) (2013). *Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv*. Lesesenteret Universitetet i Stavanger. Oslo/Trondheim: Akademika forlag
- Halsan, Alexandra (2012) «Kjønnforskjeller i norske elevers leseferdigheter. Artikkel i "Skolehistorisk årbok for Rogaland.».
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring. Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Oversatt av Ingvill Christina Goveia. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Hoel, Trude og Helgevold, Lise. (2008). *Gutter og lesing*. Stavanger. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning
- Hoel, Trude, Vik, Marit og Helgevold, Lise. (2005). *Den glade leseren*. I *Perlejakten – på sporet av gode leseprosjekter i skolen*. Stavanger. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Hoover, W., & Gough, P. (1990). The simple view of reading. *An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 127-160. doi: 10.1007/BF00401799
- Høien, Torleiv og Tønnesen, Gunnar. (2004). *Håndbok til Ordkjedetesten*. Bryne. Stiftelsen Dysleksiforskning.
- Høien, Torleiv og Tønnesen, Gunnar. (2008). *Instruksjonshefte til Ordkjedetesten*. Bryne. Stiftelsen Dysleksiforskning.
- Jacobson, C. (2013). *Kedjor från Växjö. DYSLEXI, aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*, nr. 1.
- Jacobson, C. (2001) *Manual. LäsKedjor*. Stockholm: Psykologiförlaget.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode (2. utg)*. Kristiansand. Høyskoleforlaget

- Johannessen, A. , Tufte, P. A. og Christoffersen, L. (2010). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. (4. utg.) Oslo. Abstrakt Forlag
- Kleven, Thor Arnfinn (19.09.2013) Effektstørrelser. Hentet 08.05.17.
<http://www.uio.no/studier/emner/uv/iped/PED4010/h13/effektstorrelse%5B1%5D.pdf>
- Kleven, Thor Arnfinn (red). Hjordemaal, Finn og Tveit, Knut. (2014). Innføring i pedagogisk forskningsmetode. Bergen. Fagbokforlaget.
- Klinkenberg, Jan Erik. (2012). Å bedre barns leseflyt. Oslo. Aschehoug.
- Kverndokken, K. (2013). Bokas gripefaktor. I K. Kverndokken, Gutter og lesing (ss. 47-67). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kverndokken, K. (2013). Samtaler med fire forfattere om gutters lesing. I K. Kverndokken, Gutter og lesing (ss. 133-153). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A., & Turmo, A. (2001). Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Lund, T. & Haugen, R. (2006). Forskningsprosessen. Unipub forlag.
- Lund, T. (2002). Innføring i forskningsmetodologi. Oslo: Unipub.
- Lundetræ, Kjersti og Solheim, Oddny Judith (2013). Fortsatt grunn til bekymring for norske gutters lesing? I Gabrielsen, E. og Solheim, R.G.(red.) (2013). Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv. Lesesenteret Universitetet i Stavanger. Oslo/Trondheim: Akademika forlag
- Lyster, S.-A. H. (2009). Ordforråd og leseutvikling. I J. Frost (Ed.), Språk- og leseveiledning - i teori og praksis. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Menet, Fiona , Eakin, John , Stuart, Michael & Rafferty, Harry: (2000) Month of Birth and Effect on Literacy, Behaviour and Referral to Psychological Service. Educational Psychology in Practice Volume 16, 2000 - Issue 2
- Melby- Lervåg, Monica (2017): Intensivt lesekurs: Hvem, hvordan og hvorfor (og hvorfor ikke). Læringsbloggen.com 26.jan- 17.
- Ringdal, K. (2013). Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode. Bergen. Fagbokforlaget

Refsahl, Vigdis (2012): Når lesing er vanskelig. Leseopplæring på grunnleggende nivåer for unge og voksne. Oslo. Cappelen Damm

Roe, A. (2013). Norske gutters resultater på nasjonale og internasjonale leseprøver. I K. Kverndokken, Gutter og lesing (ss. 13-31). Bergen: Fagbokforlaget. kjønnsforskjeller

Roe, A. (2011). Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Shinn, M.R, Good, R.H., Knutson,N, Tilly,W.D.and Collins, V.I. (1992). Curriculum based measurement of oral reading fluency: A confirmatory analysis of its relation to reading. School Psychology Review 21: 459 – 79

Skaftun, A. (2014). Leseopplæring og fagenes literacyLeseboka: Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Solheim, O. J. (2010).Vurdering av leseprestasjoner: grunnleggende forutsetninger for måling av leseferdigheter.(nr. 93), Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Humanistisk fakultet, Universitetet i Stavanger, Stavanger.

Språkløyper.no: Edle Inga Bentsen og Anne Elisabeth Dahle: Tidlig kartlegging og kartleggingsprøvers kvalitet (hentet 05.05.17).

<http://sprakloyper.uis.no/article.php?articleID=105141&categoryID=19348>

Stahl, S. A., & Nagy, W. E. (2006).Teaching word meanings. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.

Stanovich, K. E. (1986). “Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition and literacy” Reading research Quarterly. Vol. 21, nr. 4, s. 360-407.

Strøm, Bjarne (2004). Student achievement and birthday effects. Norwegian University of Science and Tecnology. Hentet 03.05.17

<https://www.hks.harvard.edu/pepg/PDF/events/Munich/PEPG-04-24Strom.pdf>

Stuestøl, Liv Carolina. (2002). Lesesiesta. Et enkelt og effektivt lesestimuleringsstiltak, Oslo, Damm & sønn

Thagaard, T. (2013). Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode (4. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget

Utdanningsdirektoratet (2013, 01. august) Læreplan i norsk (NOR1-05): Grunnleggende ferdigheter. Hentet 15. april 2017 fra URL

https://www.udir.no/k106/NOR105/Hele/Grunnleggende_ferdigheter

Vadasy, P. F., & Nelson, J. R. (2012). Vocabulary instruction for struggling students: Guilford Press.

Vellutino, F.R. (2003). Individual Differences as Sources of Variability in Reading Comprehension in Elementary School Children. I Sweet, A.P. & Snow, C.E. Rethinking Reading Comprehension (51-81). New York: The Guilford Press

Walter, P. (1999). Defining literacy and its consequences in the developing world. *International Journal of Lifelong Learning*, 18(1), 31–48.