

# Gutter og lesing

*Trine-Lise Varfjell*

*40 stp.*

*ST306L*

*Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Høgskolen i Bodø  
Våren 2010*

Oppgnr; 9/2010, ISBN; 978-82-7314-615-1, ISSN; 1890-4998



## Sammendrag

De internasjonale undersøkelsene PISA (Program for International Student Assessment) og PIRLS (Progress in International Reading Literacy) avdekker store variasjoner i leseferdigheter blant norske elever. Det avdekkes også et stort sprik mellom de sterkeste og svakeste leserne, og mellom gutter og jenter. Som en konsekvens av resultatene har utdannings- og forskningsdepartementet satsset på strategier for stimulering av leselyst og leseferdighet gjennom prosjektet *Gi rom for lesing!* (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003). I mai 2004 ble de første nasjonale prøvene i lesing gjennomført som et forsøk på å kvalitetssikre leseopplæringen i Norge. Prøvene gjennomføres for 2009 i lesing, matematikk og engelsk for 5. og 8. trinn, og skal være et redskap for læreren i den videre opplæringen.

I vårt samfunn regnes gode leseferdigheter som inngangsporten til informasjonsuthenting og videre kunnskapstilegnelse på stort sett alle arenaer. I takt med samfunnsutviklingen synes det generelt sett å være slik at kravene til effektive leseferdigheter stadig øker. Mange barn og unge kommer til kort både i og utenfor sin skolehverdag som følge av svake leseferdigheter.

Lesing er en ferdighet mange definerer som et produkt av delferdighetene avkoding og forståelse. Avkodingen er den tekniske siden av lesingen og kan automatiseres. Leseforståelse krever aktivitet på et høyere kognitivt nivå enn avkoding. Formålet med lesing er å forstå det som leses, gjennom å hente mening ut av teksten. I denne oppgaven ønsker jeg å se nærmere på to prøver som er aktuelle i forhold til avdekke elevenes leseferdigheter, nemlig Carlsten leseprøve og den Nasjonale prøven i lesing for 8. trinn. Problemstillingen og utgangspunktet for denne oppgaven er i hvilken grad de nevnte prøvene kan identifisere lesehastigheten eller leseforståelsen som hovedproblemet hos den svake leseren blant gutter på 8. trinn.

Hver for seg er verken Carlsten leseprøve eller den Nasjonale leseprøven en tilstrekkelig god indikator i forhold til problemstillingen, som dreier seg om i hvilken grad det er mulig å identifisere lesehastighet eller leseforståelse som hovedproblem hos den svake leseren. Men sammenholdt og ved dynamisk bruk og oppfølging av resultatene fra den Nasjonale prøven i lesing i etterkant, er det min oppfatning at kan dette være gode redskaper for å vise hva som kan tenkes å være hovedutfordringen hos den svake leseren. På denne måten dannes grunnlaget for den videre og tilpassede opplæringen for hver enkelt elev.

Forskningsspørsmålet belyses gjennom en sammensatt (embedded) singelcase hvor jeg gjennomfører *en* studie med et visst antall analyseenheter som min case. Analyseenheter mine vil være de guttene som har for dårlig leseferdighet i følge Carlstenprøven.

## Executive summary

Acknowledged International research such as the Program for International Assessment (PISA) and the Progress in International Reading Literacy (PIRLS) both unveil significant variation in reading literacy among Norwegian students. The results show a large gap between the strongest and the weakest readers and between male and female students. The Ministry for Research and Education has, as a response to these surveys, through the project *Gi rom for lesing!* (Utdanning og forskningsdepartementet 2003) put in place strategies which aim to stimulate the joy of reading and reading proficiency among students. As an attempt to quality assure the reading education given to students across the country, the first national tests in reading literacy were held in May 2004. Similar tests were held for Reading, Mathematics and English literacy for fifth and eighth graders in 2009. The results are meant to provide a tool for the teachers in planning the educational framework going forward.

In today's society adequate reading literacy is regarded as the gatekeeper for information collection and knowledge acquisition in every aspect of life. The demand for effective and adequate reading skills increases with the speed of social development. Insufficient reading literacy among children and young people can result in difficulties to succeed academically and to integrate in to society as a whole.

Reading as a proficiency is often referred to as a result of two sub-proficiencies; decoding and comprehension. Decoding is the technical aspect of reading and can be automated. Reading comprehension involves understanding at a higher cognitive level. The purpose of reading is to understand what you read by extract the meaning of the content of the written text. In this dissertation two different tests which aim to reveal the students reading literacy will be described and assessed; "Carlsten leseprøve" and "Nasjonal prøve i lesing" for eighth graders. The theme to be addressed is to which extent these tests can be used to disclose reading speed and reading comprehension as the main problem among the weakest group of male readers in the eighth grade.

Separately, neither "Carlsten leseprøve" nor "Nasjonal prøve i lesing" can be considered as sufficiently good indicators in relation to the issue concerning the extent to which it is possible to identify the reading speed or reading comprehension as the main problem among the weak readers. By comparing the results from both tests, and by using results from

“Nasjonal prøve i lesing” in a dynamic way, it is my opinion that this could provide a good tool for teachers planning the students educational framework going forward.

The research theme is illuminated through an embedded single case where a study of a defined number of units constitutes my case. The units in the case are identical to the male pupils who have a score below pass grade in the Carlsten test.

# Innhold

Forord

1 Innledning .....	1
1.1 Problemstilling .....	1
1.2 Bakgrunn for valg av tema .....	2
1.3 Organisering av oppgaven .....	4
2 Teoretisk bakgrunn .....	5
2.1 Om å lese .....	5
2.2 Stadier i leseutvikling .....	9
2.3 Lese- og skrivevansker .....	11
2.4 Lesehastighet, ordavkodning og leseforståelse .....	13
2.4.1 Lesehastighet og leseflyt .....	14
2.4.2 Ordavkodning .....	15
2.4.3 Leseforståelse .....	20
2.5 Gutter og lesing .....	26
2.6 Nasjonale prøver .....	29
2.7 Carlsten leseprøver .....	34
3 Design og metode .....	36
3.1 Design .....	37
3.2 Metode .....	38
3.3 Vitenskapsteoretisk forankring .....	39
3.4 Utvalg .....	42
3.5 Behandling av innsamlet data .....	43
3.6 Reliabilitet .....	45
3.7 Validitet .....	45
3.8 Etske betraktninger .....	46
4 Resultater av leseprøvene med analyse og drøfting .....	48
4.1 Resultater på Carlsten leseprøve .....	48
4.2 Resultater på Nasjonal prøve i lesing .....	49
4.2.1 Vanskelige og lette tekster .....	52
4.2.2 Vanskelige og lette oppgaver .....	55
4.2.3 Lesemåte/-aspekt .....	61
4.3 Sammenlikning av resultater på leseprøvene .....	62
5 Oppsummering .....	65
5.1 Reliabilitet i egen oppgave .....	67
5.2 Validitet i egen oppgave .....	69
5.3 Konklusjon i forhold til problemstillingen .....	70
5.4 Til slutt .....	71
Litteraturliste .....	75





## Forord

Lesing og lese- og skrivevansker har i stor grad interessert meg både på det personlige planet og faglig i mitt yrke som lærer og spesialpedagog. Arbeidet med masteroppgaven har vært en spennende og lærerik prosess som har gitt meg muligheten til å fordype meg i et stort og omfattende fagfelt omkring lesing og leseprosessene. Jeg må innrømme at arbeidet med oppgaven til tider har vært krevende, men dette oppveies av mye nyttig og interessant læring underveis. Prosessen har pågått i nesten to år, samtidig med full jobb. Det har vært utfordrende å skulle sette seg ned med skriving i alle ledige stunder, både hverdager, helger og ferier. Heldigvis har jeg fått mye støtte og oppmuntring fra min familie, venner og venninner og ikke minst gode kolleger.

Jeg ønsker å takke alle som har bidratt til å få prosjektet i havn sammen med meg. Først til min familie for god hjelp underveis. Jeg vil være evig takknemlig overfor mine snille og gode foreldre for all omtanke, bidrag i form av middagsinvitasjoner og sponsing av flybilletter. En stor takk må også gå til to fantastiske mennesker som åpna hjemmet sitt i Bodø for meg. Takk til nære og kjære venninner for gode ord og oppmuntring underveis. Tusen takk til min stødige og dyktige veileder Toril Fiva. Takk til mine kolleger og elevene på arbeidsplassen min. Til slutt en takk til alle de flotte og flinke medstudentene mine. Ingen nevnt, ingen glemt.

Nå gleder jeg meg til å ta fatt på et liv med annet enn bare jobb og studier. En ny mulighet til igjen å ha et sosialt liv (uten dårlig samvittighet for alt som burde leses og skrives på masteroppgaven ☺) ønskes velkommen!

Tromsø, våren 2010

Trine-Lise Varfjell



# 1 Innledning

En kjent leseforsker har uttalt at det finnes bare to virkelig betydningsfulle mål for leseopplæringen. Det første er å lære barn å lese godt, og det andre er å lære dem å bli glad i å lese. For å lykkes i skolen regnes det å være flink til å lese som en av de grunnleggende forutsetningene. For noen barn går det som en lek å lære å lese. Andre må kjempe hardt for å nå dette målet, og noen får aldri god innsikt i lesekunsten. Barn som strever har lett for å havne i en negativ utviklingsspiral. De opplever raskt å mislykkes med lesingen, og stadige nederlag og tilkortkomning fører til at de etter hvert utvikler mange strategier for å unngå å lese.

En av de første utfordringene elevene møter i begynneropplæringen er å mestre det alfabetiske prinsipp. Dette er noe som krever grundig arbeid. Barnet må få bevissthet og kunnskap om at tale og språk kan deles inn i mindre enheter, som ord og enkeltlyder og at hver bokstav representerer en lyd. Forståelsen for at bokstavene er symboler for språklyder og sikker innlæring i bokstav- og lydforbindelser er fundamentet i leseopplæringen. Denne kunnskapen er det som skal hjelpe barnet i gang og etter hvert knekke lesekode. Barn som ikke mestrer dette vegrer seg ofte for å lese og skrive. Dette medfører ytterligere forsinket utvikling, noe som igjen kan få konsekvenser for motivasjon og utvikling av ferdigheter i andre fag. Det har de siste årene vært et økt fokus på barns lese- og skriveferdigheter. Bakgrunnen for dette er at flere internasjonale undersøkelser har gitt urovekkende funn om norske elevers leseferdighet. Disse har pekt på at norske elever i beste fall er middelmådige når det gjelder leseferdigheter, og at ferdighetene synes å være svakere enn for få år tilbake i tid.

## 1.1 Problemstilling

Temaet for mitt masterprosjekt er: *Gutter og lesing*. Problemstillingen tar utgangspunkt i den svake leseren blant gutter på 8. trinn. Er det mulig å identifisere lesehastigheten eller leseforståelsen som hovedproblemet? Kan resultatene fra Carlsten leseprøve sammenholdt med resultatene fra den Nasjonale prøven i lesing si noe om dette? Det er i så fall ulike innfallsvinkler og metoder i den videre undervisningen av elevene med dårlig leseferdighet. De som sliter i forhold til lesehastighet og avkoding trenger en annen tilnærming og undervisning enn de som har problemer i forhold til leseforståelse. Jeg har sammenfattet dette i denne problemstillingen:

*I hvilken grad er det mulig å identifisere lesehastighet eller leseforståelse som hovedproblem hos den svake leseren med utgangspunkt i Carlsten leseprøve og den Nasjonale prøven i lesing?*

### **1.2 Bakgrunn for valg av tema**

Som lærer og spesialpedagog har jeg jobbet en god del med lesing og leseopplæring. Kontrasten mellom elever som tilegner seg lesekunsten lekende lett og de som stopper opp nesten før de har kommet i gang har ofte vært stor. Mange av de elevene som har mislyktes har vært gutter. Dette har medført en økende interesse for temaet gutter og deres forhold til lesing.

I Norge ble dette med leseforståelse for alvor satt på dagsordenen etter PISA-undersøkelsen våren 2000. Her ble lesekompetansen til 265 000 15-åringer fra 32 forskjellige land undersøkt, vurdert og sammenlignet. Norges plassering når det gjaldt leseforståelse ble 13. plass, et resultat så vidt over gjennomsnittet. I kjølvannet av dette ble det uttrykt bekymring og det oppsto en del offentlig debatt. Dels fordi den generelle oppfatningen i den norske befolkningen har vært en ubegrunnet tillit til skolesystemet og den norske lesepedagogikkens konkurransedyktighet. I tillegg ga de norske resultatene reell grunn til bekymring. Det ble avdekket store forskjeller mellom de svakeste og de beste elevene, både på nasjonalt nivå og innenfor den enkelte skole. Mellom gutter og jenter var det forskjell i guttenes disfavør, spesielt i Norge. Det var lite i de norske resultatene som tydet på at elevene aktivt brukte strategier for å forstå tekstene de leste. Leseengasjement og leseinteresse var relativt dårlig hos de norske elevene, og spesielt blant guttene (Bråten 2008:9).

I 2003 kom den nasjonale strategiplanen *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003-2007*. Formålet var å styrke leseferdighetene og motivasjonen for lesing hos elevene. I planen fremheves det at det er et stort behov for å øke bevisstheten om lesing som grunnlag for annen læring, kulturell kompetanse, livskvalitet, deltakelse i arbeidslivet og i et demokratisk samfunn. Å beherske lesekunsten må kunne sies å være grunnleggende for nesten alle andre fag i skolen. Gode leseferdigheter er avgjørende for å kunne tilegne seg annen kunnskap og finne inspirasjon i læring. I tillegg fokuseres det på viktigheten av å kunne oppleve leseglede ved å fordype seg i bøkens verden (KD 2003).

St.meld. nr. 16 (2006-2007) ...og *ingen stod igjen* peker på at det er for store forskjeller i den kompetansen barn, elever, studenter og voksne erverver seg i utdanningssystemet. Dette får

konsekvenser for de mulighetene de senere får på arbeidsmarkedet og i samfunnslivet. Manglende tilegnelse av grunnleggende ferdigheter i grunnskolen gjør at det er større sannsynlighet for frafall i den videregående opplæringen. Forskjellene viser seg i stor grad å ha sammenheng med elevenes familiebakgrunn. Regjeringens målsetting er at flere skal ha mulighet til lykkes i å nå sine mål. Utdanningssystemet må derfor ikke videreføre eller forsterke sosiale forskjeller (KD 2006).

Kunnskapsdepartementet påpeker videre i Stortingsmelding nr. 16 at undersøkelser viser en tendens i norsk skole til å "vente og se", i stedet for å iverksette tiltak tidlig i elevenes utvikling og læring. PIRLS-undersøkelsen fra 2001 viste at så mye som annenhver lærer på 4. trinn i grunnskolen har som en av sine undervisningsstrategier å "vente på elevens modning", dersom eleven henger etter i leseutviklingen. Denne praksisen er uheldig, og jo tidligere barn og unge får hjelp, desto bedre er mulighetene for å avverge at problemene blir enda større og mer komplekse (KD 2006).

Kunnskapsløftet (LK-06) innebærer at skolen skal prioritere utvikling av grunnleggende ferdigheter i alle fag. Lese- og skriveopplæringen skal vektlegges fra første årstrinn. Det er utarbeidet læreplaner i alle fag med tydelige mål for elevenes kompetanse. De grunnleggende ferdighetene er:

- Å kunne uttrykke seg muntlig
- Å kunne lese
- Å kunne regne
- Å kunne uttrykke seg skriftlig
- Å kunne bruke digitale verktøy

Nasjonale prøver i Norge kom som et resultat av det stortingsoppnevnte *Kvalitetsutvalgets* delinnstilling om kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i grunnopplæringen: *Førsteklasses fra første klasse* (UFD 2002). Prøvene skulle gjennomføres på slutten av 4., 7., 10. og 11. trinn, og ble på bakgrunn av dette oppfattet som en måling av hva elevene hadde lært i løpet av de tre siste årene. I 2004 deltok bare elever på 4. og 10. trinn, og skriveing var ennå ikke en del av prøvene. Fra 2005 gjaldt prøvene også 7. trinn og grunnkurs i videregående skole. Alle de fire fagområdene skulle representeres i prøvene. Dette førte til store boikottaksjoner, hovedsakelig fra elever i videregående skole. Hovedgrunnen til aksjonene var offentliggjøringen av resultatene (Roe 2008:175).

Kritikken gikk ikke bare på offentliggjøringen av resultatene. Mange lærere og skoleledere opplevde arbeidet med forberedelsene, gjennomføringen, vurderingen og innrapporteringen av resultatene som veldig ressurskrevende. Prøvene ble også utsatt for kritikk fra forskerhold, og evalueringen av dem viste at det var flere uavklarte og sprikende formål med dem. I tillegg holdt flere av dem ikke mål testteoretisk. Etter en del faglig og politisk kritikk, og et regjeringsskifte i 2005, ble det bestemt at 2006 skulle være et prøvefritt år. Det ble likevel avgjort at prøvene skulle videreføres, men begrenses i antall og omfang (Roe 2008:175). I 2009 gjennomføres Nasjonale prøver i lesing, engelsk og matematikk for 5. og 8. trinn.

### ***1.3 Organisering av oppgaven***

I kapittel 2 presenteres teori om lesing, leseutviklingen og leseprosessen. Deretter redegjøres det for begrepene lesehastighet, ordavkodning og leseforståelse. Videre presenteres forskning om gutter og lesing. Avslutningsvis i kapitlet gis en beskrivelse av den Nasjonale prøven i lesing og Carlsten leseprøve. I kapittel 3 presenteres det metodiske designet for undersøkelsen. Videre beskrives utvalg og kartleggingsprosedyrer samt hvordan resultatene ble bearbeidet. Resultatene av leseprøvene med analyse og drøfting presenteres i kapittel 4. I kapittel 5 oppsummeres det i forhold til problemstillingen, og trekkes eventuelle konklusjoner på grunnlag av resultatene i undersøkelsen samt empiri og teori på feltet.

## 2 Teoretisk bakgrunn

Oppgaven kan i prinsippet sies å rette seg mot elever som antas å ha lese- og skrivevansker. Det vil for mitt forskningsspørsmål si de guttene som har for dårlig leseferdighet, med utgangspunkt i skåren på Carlsten leseprøve. Begrepene må derfor forstås og defineres med utgangspunkt i teori om hva lesing er, stadier i leseutvikling og hvordan leseprosessen foregår. I tillegg er det viktig å si noe om hva lesehastighet, ordavkoding og leseforståelse er og hvilken betydning dette har. Jeg vil i også komme inn på hva forskning sier om gutter og lesing. Den Nasjonale prøven i lesing og Carlsten leseprøve vil bli presentert til slutt i denne delen.

### 2.1 Om å lese

I tidligere tider var lesing en ferdighet som var forbeholdt eliten i samfunnet. Man forventet ikke at tekstene skulle fortolkes eller forstås på andre måter enn det forfatteren ønsket. Lesing ble derfor ikke ansett for å være en meningsskapende prosess, men var mer en metode for å utvide hukommelsen. Lesingen hadde preg av å være opplesing, slik man leser en tekst for å lære noe utenat. Tekstene var i hovedsak av religiøs karakter, og det var ikke rom for at folk flest skulle gjøre seg opp selvstendige tanker omkring tekstenes innhold. Høytlesning var en måte å kontrollere leseren på for å unngå at noen ble fristet til å gi seg ut på egne fortolkninger. Lesekunsten var lenge forbeholdt et mindretall og høytlesing var en velegnet måte å demonstrere sine ferdigheter på, både fra prekestolene, scenene og i selskapslivet. I et historisk perspektiv er vektleggingen av leseforståelse av nyere dato. I vårt kunnskapssamfunn er lesekompetanse nærmest en forutsetning. Å kunne lese med forståelse og forstand er avgjørende for å få en fullverdig deltakelse i arbeids- og samfunnslivet (Bråten 2008:20).

Forskere har forsøkt å forklare hva som skjer når vi leser. Lesing kan ses på som en kompleks prosess som krever samspill mellom mange parallelle kognitive prosesser som må koordineres i leseøyeblikket gjennom automatisering (Frost 2004:54). Tradisjonelt har synet på hvordan lesing foregår gjennom de siste 15-20 årene tatt utgangspunkt i de kognitive prosessene. Det ble først vektlagt at lesing primært var en ordgjenkjenningssprosess. Etter hvert ble fonembevissthet tillagt stor betydning. Fonembevissthet er evnen til å skille ut et språks minste byggesteiner. Dette innebærer at ordene deles inn i sine enkelte lyder (Elvemo 2003:13).

Fonembevissthet er en språklig ferdighet, men i motsetning til å lære å snakke utvikles ikke de skriftspråklige ferdighetene automatisk. Å lese og skrive må derfor læres eksplisitt. Både lesing og skriving er former for kommunikasjon. Den som skriver er formidler av et budskap og leseren er mottakeren. Den som leser må kunne lese eller avkode ordene og i tillegg også forstå ordene for å få mening ut av teksten. Enkelt kan man si at lesing er avkoding og forståelse. Likevel er lesing noe mer enn bare summen av de to komponentene, det er og så et produkt av begge deler. På samme måte kan man si at skriving er et produkt av blant annet staving, skriftforming, tegnsetting, setningsoppbygging etc. Lesing og skriving påvirker hverandre gjensidig og er derfor to sider av samme sak. Ordavkoding og staving er områder hvor lese- og skrivevansker oftest viser seg. Det må likevel presiseres at skriving er en aktivitet som er uløselig knyttet til lesing og i opplæringen må disse gå hånd i hånd (Knivsberg & Heber 2009:6). I denne oppgaven kommer hovedfokuset til å rettes mot lesing og leseprosessen, og stadiene i skriving og skriveprosessen vil derfor ikke bli omhandlet.

Lesing har vært og blir fortsatt beskrevet og definert ut fra forskjellige teoretiske innfallsvinkler avhengig av hvilke sider av leseprosessen som vektlegges. Frost (2004) beskriver to sentrale metoder i leseopplæringen *Whole language* og *Phonics*. I norsk lesepedagogikk er disse blitt referert til som henholdsvis analytisk og syntetisk metode. Disse kan sies å representere hvert sitt ytterpunkt, men hver av dem har noe vesentlig å tilføre leseopplæringen. Barn er forskjellige og dette stiller krav til at lærerne har et allsidig syn og kan gjøre bruk av flere metoder i leseopplæringen. Dette kan man få til ved å se på de to tradisjonene som komplementære (Frost 2004:13). Hvilken av de to metodene som vil være den beste har det vært store kontroverser omkring i mange tiår. Denne debatten er fortsatt aktuell, men de fleste som har sitt daglige virke i skolen deler nok synet til Frost om at disse to metodene er komplementære, og at bruk av begge metodene bør inngå i en fullverdig leseopplæring. I de siste tiårene kan det vel sies at ensidige eller ekstreme metoder ikke har vært noe problem i læremidlene til begynneropplæringen. De fleste har både en analytisk og syntetisk vinkling der oppmerksomheten rettes både mot hele ord og bokstaver. I det følgende vil de to metodene bli beskrevet nærmere.

Whole language-tradisjonen ser primært på lesing som en kommunikativ prosess. Derfor er det ønskelig at begynneropplæringen styres av dette. All leseaktivitet skal ha et kommunikativt utgangspunkt med eleven som aktiv deltaker. Lesing blir sett på som en naturlig språklig prosess som igangsettes ved hjelp av elevens egen tekstproduksjon og riktige



bøker (det vil si bøker uten bruk av et spesielt tilrettelagt språk). Alle aktiviteter med delelementer i språket som utgangspunkt må avvises fordi de ikke samsvarer med kravet til en kommunikativ arbeidsform. Kunnskap og refleksjon er viktig og kommer foran fokus på detaljer i teksten. Derfor tar man avstand fra en lese måte som rettes mot avkodingsferdigheter på ord og bokstavnivå. Man benytter seg ikke av lyderingsstrategier eller fonologiske strategier for å skape mening, da faktorer knyttet til kunnskap og språklig vekst er det som skiller den erfarne leseren fra den uerfarne leseren (Valle 2008:8). Å lære å lese sammenliknes med å lære å snakke, og er en naturlig del av den språklige utviklingen. Leseferdighet er et resultat av meningsfulle erfaringer med tekster. Fonembevissthet er ikke så viktig under lesing. Det viktige er å forutse mening og sjekke den ved å bruke første bokstav i ordet som kontroll. Det er bare riktige bøker som skaper riktige lesere. Whole language-tradisjonen møter kritikk og beskyldes for ikke å ta vare på de elevene som strever med å lære å lese i tilstrekkelig grad (Frost 2004:13). Helordslesing tilsier en slik analytisk tilnærming til lesekunsten som inngår i Whole language, og vil omtalt nærmere under overskriften "Ordavkodning" senere i dette kapitlet (side 16f).

Phonics-tradisjonen står på motsatt side og mener at lesing oppstår gjennom å tolke et alfabetisk system som i utgangspunktet ikke er naturlig, men som er konstruert og menneskeskapt. For å klare dette må de bærende prinsippene læres og automatiseres på et nivå som gjør at selve tolkningen av symbolene ikke krever særlig oppmerksomhet. Først da kan fokuset rettes mot meningsinnholdet. Fonembevissthet blir avgjørende for å bygge opp sikker bokstav- og lydforbindelse og sammentrekking av lydene. Å lese bygger på automatisert ordavkodning. For å få med innholdet må ordavkodningen være automatisert. Tekstene er tilpasset leserens utviklingsnivå og hvor i leseprosessen han befinner seg. Kritikken mot denne tradisjonen rettes i hovedsak mot at opplæringen fokuserer på det alfabetiske prinsippet i for stor grad (analyse og syntese). Kritikerne mener at leseopplæringen ikke skal drives løsrevet fra arbeidet med hele teksten, men som en integrert del av den. Dette gjør at man fjerner oppmerksomheten fra det primære, som er innholdet i teksten (Frost 2004:14). Lydering er et eksempel på en slik syntetisk tilnærming til lesing og vil bli beskrevet nærmere under "Ordavkodning" (side 16f).

Valle (2008) viser til Gough og Tunmure som med utgangspunkt i diskusjonen mellom de to tradisjonene lanserte *A simple view of reading* som uttrykkes ved formelen *Lesing = Avkodning x Forståelse* ( $L = A \times F$ ). Denne formelen sier at lesing kan ses på som produktet av avkodning

og forståelse. Ferdighetene i disse to sentrale prosessene kan variere fra ingen til høy ferdighet. Det er likevel nødvendig med tilfredsstillende ferdigheter i både avkoding og forståelse for at det skal være snakk om lesing. Avkoding omhandler lesingens tekniske sider; å lydere, bokstavere, trekke sammen lyder til ord og etter hvert utvikle evnen til umiddelbar ordgjenkjenning. Forståelse refererer ikke her til leseforståelse, men til de høyere kognitive prosesser som gjør det mulig å forstå og hente mening ut fra teksten, reflektere og trekke slutninger. F står i formelen for språklig forståelse og innebærer bruk av de samme mekanismene som om noen leste teksten høyt for oss (Valle 2008:5). I motsetning til avkoding kan forståelsen ikke automatiseres. Det kreves i denne prosessen både oppmerksomhet og kognitive ressurser for et tilfredsstillende resultat (Høien 2002:41).

I tillegg til de to komponentene avkoding og forståelse kan man legge på en tredje, nemlig motivasjon. Forskning på dette området har vært rettet mot motivasjon generelt, fremfor motivasjon knyttet til spesielle områder som for eksempel lesing og skriving. Generelt kan man likevel si at dersom motivasjonen er svak vil dette gjerne gjenspeiles gjennom dårlig innlæring sett i forhold til personens mentale forutsetninger. Tilsvarende kan man si at sterk motivasjon kan gi større innlæringsmuligheter (Elvemo 2003:44). Lesing er en aktivitet som krever både anstrengelse og energi. Ofte må lesing konkurrere med andre aktiviteter som for eksempel tv, data, musikk, venner etc. Motivasjon dreier seg om de valg et menneske gjør på bekostning av andre ting. Motivasjon er et komplekst fenomen som blant annet bestemmes av de oppfatningene, verdiene og målene en person har. Bråten (2008) peker på at når det gjelder lesemotivasjon inngår en rekke komponenter; forventning om mestring, indre motivasjon og mestringsmål (Bråten 2008:73).

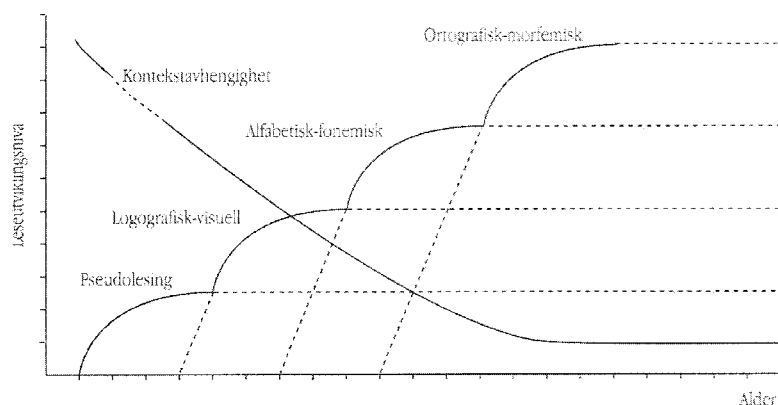
Forventning om mestring dreier seg om elevens vurdering av egen lesekompetanse og muligheter for å løse bestemte leseoppgaver. Forventningene baserer seg på hans tidligere prestasjoner. Gode prestasjoner på tidligere oppgaver gir forventninger om fremtidig suksess. Dette gjelder også i motsatt fall; en elev som har slitt med lesing og har dårlige erfaringer, vil som regel forvente at lesing vil gi problemer i fremtiden. Det er ikke bare egne erfaringer som skaper forventninger, men også observasjoner av andre har betydning. Dersom en elev registrerer en medelev som lykkes, kan dette gi tro på at han selv vil kunne mestre oppgaven. Ros og oppmuntring fra andre har også betydning for forventning om mestring. Elever som arbeider ut fra mestringsmål er opptatt av å forbedre egne ferdigheter og kompetanse. Læring

og mestring av utfordrende oppgaver blir et mål i seg selv, og de drives ikke bare av at de skal bli flinkere enn alle andre (Bråten 2008:75).

Indre motivasjon er en viktig drivkraft. Elever som leser av lyst, interesse og nysgjerrighet kan sies å ha en indre motivasjon for lesing. Slike elever leser ofte et rikt utvalg av tekster i ulike sjangre. Som regel leser de med full konsentrasjon og omtanke, noe som fører til en dypere forståelse av innholdet i det de leser. Elever som mangler en slik indre motivasjon unngår ofte vanskelige tekster som krever mye tankevirksomhet. De leser stort sett bare pålagte tekster og med minimal innsats. Lesingen oppleves ofte som noe som er påtvunget dem utenfra, og er uten frivillighet (Bråten 2008:74).

## 2.2 Stadier i leseutvikling

For å beskrive hvordan lesing utvikler seg har det lenge vært vanlig å se leseutviklingen gjennom såkalte stadiemodeller. Høien & Lundberg (2002) illustrerer de ulike stadiene etter en tilpasning og videreutvikling av Firths leseutviklingsmodell i figur 1 under (Høien & Lundberg 2002:44f).



**Figur 1:** Stadier i avkodningsutviklingen (Høien & Lundberg)<sup>1</sup>

De fire stadiene i modellen er:

1. Pseudolesing
2. Logografisk lesing

<sup>1</sup> Figuren er hentet fra boka "Dysleksi. Fra teori til praksis" av Høien & Lundberg (2002:45).

3. Alfabetisk lesing
4. Ortografisk lesing

*Pseudolesing* er ikke lesing slik vi vanligvis definerer det. Barnet leser ordene ut fra omgivelsene og konteksten, og de er helt avhengig dette. For eksempel at små barn "leser" ordet MELK på melkekartongen. Skriftbildet er ikke relevant og barnet har bare uklare forestillinger om skriftspråket. Det handler om å vite at akkurat denne typen kartong på bordet under måltidet betyr at den inneholder melk.

Det andre stadiet er *logografisk lesing*, som også kan sammenlignes med pseudolesing. Barnet "leser" og husker ordene som minnebilder. På dette stadiet er lesekode fremdeles ikke knekt, men faktorer som ordets lengde, størrelse og form på noen viktige bokstaver fanger barnets oppmerksomhet. For eksempel lærer mange barn den første bokstaven i navnet sitt på dette stadiet.

Det tredje stadiet omtales som *alfabetisk lesing* og det har nå skjedd et stort sprang i utviklingen. På dette stadiet har barnet gått over til ekte eller genuin lesing. Nå beherskes det alfabetiske prinsipp; at ord kan deles opp i lyder og lyder kan trekkes sammen til ord. Dette er en anstrengende prosess som krever mye oppmerksomhet og energi på avkodingen. Øving for å automatisere ferdighetene er svært viktig på dette trinnet.

På det fjerde og siste stadiet, *ortografisk lesing*, er avkodingen sikker og automatisert. Leseren trenger ikke å bruke mye bevisst energi på å tenke ut hva som står skrevet, og kan benytte seg av en direkte rute inn til "leksikon" uten å gå via den fonologiske omkodingen. Leseren kan gå direkte fra ordets ortografiske representasjon i det mentale leksikon og til ordets uttale og mening. Alle ressurser kan benyttes på tekstens semantiske og syntaktiske aspekter – innholdet (Høien & Lundberg 2002:44, Valle 2008:6, Knivsberg & Heber 2009:10).

Stadiene er ikke gjensidig utelukkende. I virkeligheten er det flytende overganger mellom dem. Selv den erfarne leser må i møte med et ukjent og/eller vanskelige ord stoppe opp og gjøre bruk av strategier fra tidligere stadier for å avkode ordet. De stiplede linjene i figur 1 indikerer at en strategi fremdeles er tilgjengelig og kan tas i bruk, selv om den ikke lenger spiller en dominerende rolle i avkodingsprosessen.

### **2.3 Lese- og skrivevansker**

De fleste barn lærer å snakke før de når treårsalderen og når de starter på skolen har de et stort og imponerende ordforråd. De forstår og kan bruke mange tusen ord som de ordner i setninger med meningsinnhold innenfor de språklige reglene og rammene. Alt dette har de tilegnet og lært seg uten å ha fått noen direkte skolering. Når det gjelder lese- og skriveutvikling ser det ut til at dette ikke alltid læres like lett og naturlig. Likevel knekker de fleste barn i løpet av de første årene på skolen skriftspråkets kode, og utvikler gode ferdigheter når det gjelder avkoding og forståelse. Til tross for at de fleste behersker dette med letthet, får en relativt stor gruppe av elevene vansker med å utvikle skriftspråklig innsikt etter hva som forventes på det aktuelle alderstrinnet. En del av disse utvikler så dårlige leseferdigheter at de får store vansker i en rekke av skolefagene. Det å lykkes på skolen forutsetter gode leseferdigheter, og det å lykkes på ulike arenaer har mye å si for barns sosiale og emosjonelle utvikling. Derfor kan lese- og skrivevansker ses på som en stor trussel mot selvbildet og motivasjonen for å lære.

Lese- og skrivevansker kan komme til uttrykk på flere måter. Symptomene varierer fra person til person, både med hensyn til hvordan vanskene arter seg og hvilke sterke eller svake sider personen har. Noen har problemer med bokstavinnlæring og å lære seg det alfabetiske prinsippet. Noen strever med å avkode enkeltord, de leser mye feil, gjetter, leser svært sakte og monotont og forstår ikke innholdet i det de leser. Dette kommer sterkest til uttrykk der eleven skal lese ukjent tekst. Andre strever mest i forhold til skriftlig produksjon. Det kan være at de har mange rettskrivingsfeil, vansker med syntaks og setningsoppbygging. Mange har problemer med å finne ut hva de skal skrive, bruker feil ord osv.

Når det gjelder begrepsbruken varierer denne mellom spesifikke lese- og skrivevansker, dysleksi og (generelle) lese- og skrivevansker. Spesifikke lese- og skrivevansker og dysleksi brukes ofte synonymt. Generelle lese- og skrivevansker brukes som regel der en kan utelukke at vanskene er spesifikke, men at disse heller kan sies å være et resultat av en generelt forsinket kognitiv utvikling. Mange elever med lese- og skrivevansker kan på et tidlig stadium klare å kamuflere disse vanskene. De kan for eksempel lære teksten utenat. Etter hvert som tekstenes vanskegrad og kravene øker vil vanskene bli tydeligere.

I følge Knivsberg og Heber (2009) rapporteres det at så mange som 20 prosent av elevene har lese- og skrivevansker. Som tidligere nevnt er ikke dette en ensartet gruppe elever. Hos noen skyldes vanskene en nevrobiologisk utviklingsforstyrrelse; dysleksi. Lese- og skrivevansker

kan også skyldes en rekke andre forhold utover de som er knyttet til dysleksibegrepet. Her under hører syns- og hørselsvansker av ulik grad, generelle lærevansker, oppmerksomhetsproblemer, sosiale og emosjonelle forhold. Det er ikke uvanlig at det hos noen elever forekommer to eller flere utviklingsforstyrrelser samtidig. Dette kan for eksempel dreie seg om AD/HD og en samtidig dysleksidiagnose. Ved slik komorbiditet kan utviklingsforstyrrelsene vise seg i sterkere grad enn når de forekommer alene (Knivsberg & Heber 2009:16).

Dysleksibegrepet benyttes ofte synonymt med benevnelsen spesifikke lesevansker. Spesifikke lesevansker forbindes gjerne med at en person har lærevansker til tross for normal intelligens. Motsatt blir ofte lærevansker og generelle lesevansker satt i sammenheng med lav intelligens. På denne måten er dysleksi en benevnelse som relateres til intelligens. En konsekvens av dette er at lesevansker kombinert med normal intelligens får benevnelsen dysleksi, mens dette ikke skjer med lesevansker forbundet med lav intelligens. Med utgangspunkt i denne forståelsen er ulike definisjoner av dysleksi utformet, som i følgende eksempel:

*Dysleksi er en forstyrrelse som kommer til uttrykk i vansker med å lære seg å lese tross vanlig undervisning, normal intelligens og rimelige sosio-kulturelle vilkår. Dysleksi beror på basale kognitive forstyrrelser ofte med konstitusjonell bakgrunn* (World Federation of Neurology, 1968).

Definisjoner som denne er blitt gjenstand for kritikk. Årsaken til kritikken er at problemer med ordavkoding/ordlesing har vist seg å være det primære problemet i forbindelse med dysleksi, og som nevnt korrelerer disse vanskene ikke nødvendigvis med intelligens. Mange forskere har pekt på at intelligens er en faktor som ikke egner seg til å predikere leseutvikling (Tollaksen 2006). Lesing omfatter som tidligere nevnt de to delferdighetene avkoding og forståelse. Karakteristisk for dyslektikere er store avkodings- og rettskrivingsvansker. Når det gjelder dysleksidiagnosen stilles denne gjerne etter at alle andre mulige årsaksfaktorer er eliminert bort. Høien og Lundberg (2002) definerer dysleksi på denne måten:

*Dysleksi er forstyrrelse i kodingen av skriftspråket, forårsaket av en svikt i det fonologiske systemet* (Høien & Lundberg 2002:38).

Med utgangspunkt i en slik definisjon vil det finnes personer med dysleksi på alle intelligensnivåer som kan ha ulike former av emosjonelle, pedagogiske, motivasjonsmessige

og fysiske tilleggsvansker. Når en elev strever med lese- og skriveproblematikk, ville det optimale være at læreren kunne få helt konkret og spesifikk informasjon om hva som vil være best mulig hjelp for den enkelte. Selv om flere av elevene har samme type vanske eller diagnose er de likevel svært forskjellige. Det finnes derfor ingen enkle løsninger eller kokebokoppskrifter. Tiltakene må tilpasses og utformes etter hver enkelts evner og forutsetninger, og justeres etter hvert som eleven utvikler seg. Det finnes en rekke tiltak, metoder og hjelpemidler som kan kompensere og avhjelpe de ulike vanskene elevene måtte ha. Tidlig hjelp er som regel god hjelp dersom det skulle vise seg at en elev står i fare for å utvikle, eller har utviklet vansker i forhold til lesing og skriving. Å "vente å se" som kan sies å være et utbredt fenomen i grunnskolen, og spesielt på de laveste trinnene, gir ingen effekt (jfr PIRLS 2001).

#### ***2.4 Lesehastighet, ordavkodning og leseforståelse***

Mange regner ordavkodningen, og da særlig den flytende og automatiske ordavkodningen, som selve flaskehalsen man må gjennom for å utvikle god leseforståelse. Deler man dette synet vil det være slik at elevens leseforståelse avhenger av ferdighetene i ordavkodning. Dette kan forstås som at dersom ordavkodningen er god, vil leseforståelsen også være god, og motsatt dersom ordavkodningen er dårlig, vil leseforståelsen også være dårlig. Et slikt perspektiv på leseforståelse kalles gjerne for et bottom-up perspektiv fordi man mener at den mest grunnleggende prosessen, altså avkodningen av enkeltord, er den komponenten som har størst betydning for leseforståelsen.

Som en motsats til bottom-up perspektivet finnes det man kaller top-down perspektivet, som hevder at leseforståelsen avhenger av mer enn bare gode ordavkodningsferdigheter. Her er det først og fremst leserens kunnskap om tekstens innhold og struktur som er viktig. Leserens kunnskap om innholdet gjør det mulig å trekke slutninger som vil være til hjelp for å forstå hovedideene i teksten. Videre vil kjennskap til teksttypens vanlige struktur eller oppbygning gi leseren signaler om hva han kan forvente å finne i de ulike delene av teksten.

Et tredje syn på leseforståelse vil være det som argumenterer for både bottom-up og top-down perspektivene som like viktig i forhold til leseforståelsen. Her er man enig om at grunnleggende ordavkodning er en viktig komponent, men det er like vesentlig med komponenter på høyere nivåer, slik som leserens forkunnskap om tekstens innhold. Trolig virker komponentene sammen og inn på hverandre i leserens forsøk på å forstå en tekst

(Bråten 2008:46). Et slikt syn presenteres gjennom ordprosesseringsmodellen til Høien og Lundberg (2002) senere i dette kapittelet.

### **2.4.1 Lesehastighet og leseflyt**

Vanligvis regner man med at god leseferdighet og god lesehastighet henger sammen. Gode lesere kjennetegnes ikke bare ved at de mestrer høy lesehastighet, men også ved at de kan tilpasse lesehastigheten sin alt etter hvilken lesesituasjon de befinner seg i. Dersom de gode leserne opplever at det de leser er vanskelig senker de normalt tempoet, mens de svake leserne leser alle typer tekster med omtrent samme tempo. Fordi tekstene man leser er så forskjellige og de leses med ulikt formål, er det å tilpasse lesehastigheten en viktig del av lesekompetansen (Kulbrandstad 2003:198).

Når forskere snakker om vanlig stillelesingshastighet, dreier dette seg vanligvis om voksne. Det anslås litt ulik lesehastighet av ulike forskere alt etter hvilken type tekst det dreier seg om. For voksne som leser skjønnlitteratur er normal lesehastighet anslått til ca 190-250 ord per minutt, mens en passelig lett tekst leses av en velutdannet voksen person med en hastighet på ca 300 ord per minutt. I skolen måles elevenes lesehastighet på mange leseprøver. Ofte er det ikke egentlig lesehastigheten som måles, men arbeidshastigheten. Dette er i prinsippet tiden elevene bruker på å lese en tekst og svare på spørsmål til teksten. Dersom det ikke skilles mellom tiden elevene bruker på å lese selve teksten og den tiden som går med på å svare på spørsmålene, er det arbeidshastighet og ikke lesehastighet som måles. Dette gjelder enten spørsmålene besvares underveis i lesingen eller i etterkant. Skal man ha et eget mål på lesehastighet, må det skilles mellom lesingen og oppgaveløsningen (Kulbrandstad 2003:198).

Klinkenberg (2005) mener at leseflyt er en sentral forutsetning for å oppnå funksjonell leseferdighet. Med leseflyt menes evnen til å lese en tekst hurtig, uanstrengt og automatisk. Lesing som foregår raskt med lite bevisst oppmerksomhet på avkoding, som er den mekaniske biten i lesingen, kalles for flytende lesing. Leseflyt måles gjerne ved høytlesing og som antall leste ord i minuttet. Leseflyt er viktig fordi det har betydning for leseforståelsen. Stort sett er det slik at elever som leser en tekst raskt og uanstrengt også har rimelig god forståelse for innholdet i det de leser. Leseflyt er i stor grad bestemt av evnen til hurtig og effektiv lesing av enkeltord, altså avkodingsferdigheten (Klinkenberg 2005:10).



Til tross for at leseflyt regnes som en svært viktig komponent i lese tilegnelsen, virker det ikke å være noen entydig definisjon av begrepet. Noen forskere nøyer seg med å begrense leseflyt til å være presis ordavkodning og hurtighet, mens andre inkluderer lesetempo, prosodi og forståelse. Det kan synes som om det er en viss enighet om at leseflyt blant annet er avhengig av to vesentlige ting som lese hastighet og lesenøyaktighet. Med lese hastighet menes den tida elevene faktisk bruker på å lese en tekst. Krav til lese hastighet øker med alder og jo eldre elevene blir desto mer forventes det at de skal lese, og da kreves tilsvarende høyere lese hastighet. Det vil også være slik at samme leser har ulik lese fart på ulike typer av tekster, og en lett tekst leses raskere enn vanskelig tekst. Med lesenøyaktighet menes at elevene leser det som faktisk står i teksten på en presis måte. Mange elever leser mer eller mindre unøyaktig og man kan høre det når de leser høyt.

I denne oppgaven er det aktuelt å støtte seg til en forklaring som har fokus på hastighet og forståelse, da dette er elementer som inngår i problemstillingen min. Det betyr ikke at jeg ekskluderer andre elementer som mindre viktige i utviklingen av god lese flyt, men i denne sammenhengen lar jeg oppgavens fokus begrense lese flyt til lese hastighet og lese forståelse.

#### **2.4.2 Ordavkodning**

For å oppnå god lese forståelse bør leseren være i stand til å avkode eller identifisere enkeltord i en tekst forholdsvis enkelt og nøyaktig. Både avkodning og lese forståelse er avhengig av bevisst oppmerksomhet hos leseren. Dette er en begrenset ressurs hos mennesket. Jo mer bevisst oppmerksomhet som går med til selve avkodingen, desto mindre er det igjen til å forstå innholdet i teksten. Lesere som strever veldig med å gjenkjenne et ord i slutten av en setning vil risikere å miste meningsinnholdet i både den aktuelle setningen og det han leste før denne, mens strevet med avkodingen pågår. Sammenhengen mellom ferdigheter i ordavkodning og lese forståelse er i følge Bråten (2008) godt dokumentert. I barneskolealderen er denne sammenhengen spesielt sterk, og det ser ut til at vansker med å oppnå flytende ordavkodning er den hyppigste årsaken til dårlig lese forståelse. Videre ser det ut til at denne sammenhengen ikke er like sterk på høyere alderstrinn, hvor andre komponenter som for eksempel ordforråd virker å ha større betydning for lese forståelsen (Bråten 2008:47).

Ordavkodning i seg selv er en kompleks og sammensatt ferdighet. Den består i følge Bråten (2008) av flere komponenter og bygger på en rekke basale evner, ferdigheter og kunnskaper. Blant annet komponentene; bevissthet om skrift og kunnskap om begreper som angår skrift,

alfabetisk kunnskap, staving og gjenkjenning av hele ord. For å lære seg å lese må barnet ha bevissthet om skrift og kunnskap om begreper som angår skrift. Dette anses som en grunnlagskompetanse, og i denne inngår også forståelsen av at skrevne ord representerer talte ord, og at skrevne ord i en rekkefølge representerer tanker og ideer som kan uttrykkes muntlig. Barnet må videre ha kunnskap om at ordene skilles fra hverandre med mellomrom, at leseretningen går fra venstre mot høyre, at ord kan deles inn i bokstaver, at bokstavene har navn, og at navnene representerer enkeltlyder. Alfabetisk kunnskap innebærer at man kan identifisere de enkelte bokstavene i de skrevne ordene, koble hver bokstav eller bokstavkombinasjon til en bestemt lyd, og så "lydere" seg til ordene ved å trekke sammen lydene som bokstavene i ordene representerer. Avkoding i form av "lydering" kalles vanligvis for fonologisk avkoding fordi man går veien om ordets lydmessige side. Fonologisk avkoding er viktig fordi den legger grunnlaget for senere å kunne avkode mer umiddelbart ved å identifisere ordene som hele ord. Denne måten å avkode på brukes i de tilfeller hvor leseren ikke umiddelbart gjenkjenner ordet direkte, for eksempel ved lesing av ukjent tekst med mange nye ord og uttrykk (Bråten 2008:48).

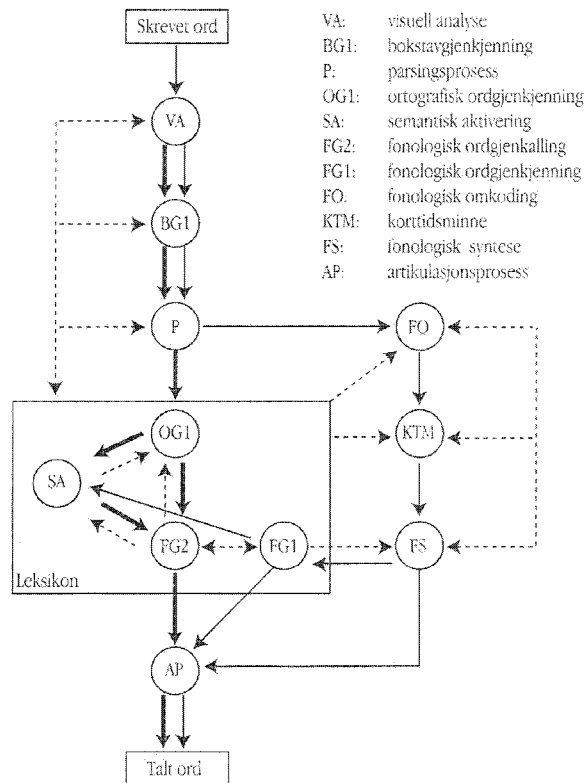
Kunnskap om hvordan ordene staves er også viktig for ordavkodingen. Staving av ord krever høy bevissthet om alle elementene i ordet og at de ordnes i riktig rekkefølge. Noe som igjen virker inn på ordavkodingen. For å kunne kjenne igjen hele ord, må leseren i stedet for å lydere seg frem til ordet, identifisere ordet umiddelbart som en helhet. Ordets skriftbilde assosieres direkte med ordets uttale og betydning. Man kaller dette for helordslesing, og den er av avgjørende betydning for å utvikle leseflyt, fordi denne måten å lese på krever mindre bevisst oppmerksomhet enn den fonologiske avkodingen (Bråten 2008:49).

Videre bygger ordavkoding på ferdigheter, evner og kunnskaper som fonologisk og ortografisk bevissthet, ordforråd, fonologisk minne og evne til å knytte sammen visuell og verbal informasjon (Bråten 2008:49). Fonologisk bevissthet dreier seg om forståelse for at det talte ord består av og kan deles inn i mindre lydenheter, som stavelser og enkeltlyder. Det er mange former for fonologisk bevissthet. En av disse er fonemisk bevissthet. Man sier at et barn har fonemisk bevissthet når de har oppfattet at tale er sekvenser av fonemer. Fonemet er lydenheten som er nøkkelen til å forstå det alfabetiske prinsipp og er derfor sentralt for å lære å lese. I følge Bråten (2008) viser en rekke undersøkelser at barn som har fonologisk bevissthet og kan dele opp ord i enkeltlyder, og kan manipulere lydenhetene for eksempel si hva ordet *sol* blir baklengs, eller hva som blir igjen av ordet *brekke* hvis den første lyden

forsvinner, lettere lærer seg bokstav-lyd forbindelser og fonologisk avkoding (Bråten 2008:49).

Med ortografisk bevissthet menes kunnskap om de regelmessighetene og mønstre som kjenner tegner det ortografiske systemet. Det kan for eksempel dreie seg om kjennskap til ofte forekommende bokstavkombinasjoner og uttalen av disse. Ved å kjenne til slike mønstre vil ordavkodingen kunne effektiviseres. Ukjente ord vil kunne identifiseres ved hjelp av slike kjente regelmessigheter og gjøre avkodingen enklere. Ordforrådet spiller også en viktig rolle i forhold til om eleven forstår teksten eller ikke. Det er sannsynligvis lettere å avkode ord som naturlig inngår i leserens muntlige vokabular, enn ord som er ukjente. Hos en del barn vil nok dårlig ordforråd og andre talespråklige problemer kunne føre til avkodingsvansker. Basale kognitive evner har betydning for ordavkodingen. Derfor spiller kapasiteten i det fonologiske minnet, som er kort- og langtidshukommelse for språklige enheter en viktig rolle. Blant annet for å kunne dele talte ord i mindre lydenheter, å lære og å gjenkalle skrevne ord, utvikling av ordforrådet og lagring av det man leser i kort- og langtidsminet. Videre vil evnen til å knytte forbindelser mellom visuell og verbal informasjon være en annen viktig basal kognitiv evne. Eksempler her er å knytte forbindelse mellom de skrevne ordene *fra* og *far* og ordenes benevnelse, eller mellom bokstavene *f*, *r* og *a* og bokstavens lyder (Bråten 2008:50).

Ordprosesseringsmodellen av Høien og Lundberg (2002) i figur 2 under, tar utgangspunkt i Dual route-modellen. Denne modellen har vist seg å være en god modell for å kartlegge hva elever mestrer og hva de eventuelt strever med ved lesing. Sentralt i modellen er et lager av ord i langtidsminet eller leksikon. I leksikon opparbeides og bevares kunnskap om hvordan ord staves, hva ord betyr eller hvilken mening de har og hvordan de uttales. Dette kalles ordenes ortografiske, semantiske og fonologiske identitet. Høien og Lundberg (2002) presiserer at dette ikke representerer en modell av leseprosessen i sin helhet, men at den må ses på som en beskrivelse av hvordan en avgrenset modul for ordavkoding fungerer. Modellen viser ikke hvordan leseren utnytter de semantiske, syntaktiske og pragmatiske holdepunktene i en tekst.



**Figur 2:** Ordprosesseringsmodellen av Høien og Lundberg<sup>2</sup>. Den ortografiske strategien er markert med tykke piler og den fonologiske med tynne piler. Stiplede linjer viser feedback fra leksikale prosesser og interaktive påvirkninger mellom de enkelte prosessene.

Modellen beskriver to ulike måter for avkoding av ord som blir omtalt som den *ortografiske* og den *fonologiske strategien*. De tre første trinnene i prosessen er lik for begge strategiene. Første trinnet i modellen starter med at leseren fokuserer visuelt på et skrevet ord og foretar en visuell analyse av det. Deretter skjer en bokstavgjenkjenning hvor leseren blir oppmerksom på alle bokstavene i ordet. Disse to første trinnene betegnes som perseptuelle prosesser fordi de inkluderer sansing og bearbeiding av ordet. De øvrige prosessene i modellen betegnes som lingvistiske og krever at man har innsikt i språkets formside. På tredje trinn skjer en parsingprosess som innebærer at leseren deler rekken av bokstaver i segmenter av ulik størrelse. De aktuelle segmentene kan være helord, morfemer, stavelser eller enkeltbokstaver.

<sup>2</sup> Modellen er hentet fra boka "Dysleksi. Fra teori til praksis" av Høien & Lundberg (2002:54).

Etter dette skjer det et skille i modellen. Det er da snakk om to ulike strategier avhengig av om leseren gjenkjenner ordet umiddelbart eller ikke. Dersom leseren gjenkjenner ordet umiddelbart kan han ta i bruk den *ortografiske strategien*, som er raskere og krever lite mental energi. Ortografisk ordgjenkjenning fører automatisk til semantisk aktivering og videre til fonologisk ordgjenkjenning. Etter at ordets fonologiske egenskaper er identifisert avsluttes sekvensen med en artikulasjonsprosess hvor leseren sier ordet høyt dersom det dreier seg om høytlesing. Det er grunn til å anta at den semantiske aktiveringen starter opp før den ortografiske prosesseringen er fullført. Slik understøttes ordgjenkjenningsprosessen av semantisk innhold. Ordets fonologiske identitet aktiveres enten gjennom direkte påvirkning fra ordgjenkjenningsprosessen eller gjennom semantisk aktivering, men trolig spiller den direkte forbindelsen mellom fonologi og ortografi størst rolle.

Dersom ordet ikke gjenkjennes umiddelbart må den *fonologiske strategien* tas i bruk. Denne er den mest tidkrevende, og den metoden som stiller størst krav til arbeidsminnet/kortidsminnet. Ved ukjente ord mobiliseres først kunnskap om enkeltbokstaver, stavelser og morfemer til å danne en "lydpakke". Lydene må så holdes lenge nok i kortidsminnet til at en fonologisk syntese (sammentrekking av lydene) kan finne sted. Deretter må det skje en fonologisk aktivering av ordet i langtidsminnet. Endelig avsluttes sekvensen med artikulasjon av ordet.

Forutsetningen for at fonologisk omkodning og syntese skal lykkes er at leseren har tilegnet seg sikker kunnskap om grafem-fonemforbindelsen, det vil si sammenhengen mellom bokstav og lyd. Kortidsminnet setter begrensninger for hvor mange elementer som kan bearbeides samtidig. Derfor er det en stor fordel at leseren gjennom parsingprosessen har organisert ordet i større ortografiske enheter som morfemer og stavelser. Det blir da færre enheter å håndtere noe som fører til at prosessen går raskere og belastningen på kortidsminnet blir mindre (Høien & Lundberg 2002).

Den ortografiske og den fonologiske strategien kalles gjerne for den *direkte* og den *indirekte* vei. Oppsummert kan en si at når leseren har lært hvordan et ord staves og informasjonen er lagret i det ortografiske langtidsminnet kan den ortografiske strategien eller den direkte veien brukes. Denne veien er som nevnt raskere og krever mindre av leserens mentale ressurser. Har leseren ikke lært hvordan ordet staves, finnes det heller ikke noen viten om ordet i langtidsminnet. Som modellen viser må informasjonen om ordet da i stedet gå via den

indirekte veien. Denne prosessen er mer tidkrevende og legger også beslag på mer av leserens bevisste oppmerksomhet (Høien & Lundberg 2002).

Begynnerleseren har få ortografiske representasjoner lagret i langtidsmminnet. Lesingen må derfor i hovedsak basere seg på den fonologiske strategien. Etter hvert som den fonologiske strategien blir raskere og sikrere og lesemengden øker, lagres ortografisk informasjon om stadig flere ord i langtidsmminnet og flere ord kan leses via den direkte veien. Dette kan jmføres med stadiemodellene for lesing som også skisserer at den fonologiske strategien kommer i forkant av den ortografiske, og er et viktig grunnlag for vellykket utvikling av denne. Etter hvert vil den ortografiske lesestrategien bli den dominerende. En sikker leser veksler mellom å bruke de to strategiene alt etter behov. Valg av strategi tar utgangspunkt i om ordene er kjente eller ikke, sjeldne, lange eller sammensatte. Dette innebærer at leseren må beherske både perseptuelle og kognitive delferdigheter for å kunne anvende begge ordavkodingsstrategiene. Perseptuelle vansker eller mangelfull bokstavkunnskap vil ramme begge strategiene (Høien 2005). Høien og Lundberg (2002) påpeker at en innvending mot toveismodellen er at den opererer med to atskilte veier inn til leksikon. Dermed viser ikke modellen den interaksjonen som foregår mellom fonologisk og ortografisk informasjon på de ulike nivåene (Høien & Lundberg 2002:72).

### **2.4.3 Leseforståelse**

Leseforståelse er avhengig av samhandling og interaksjon mellom teksten og leseren. Da kan utfallet bli en dypere forståelse av det teksten omhandler og hvor leseren selv har bidratt aktivt til dette. Både tekster og lesere varierer. Tekster kan være godt eller dårlig skrevet, og variere med hensyn til struktur, organisering og hvor godt temaet er beskrevet. På samme måte er det variasjon blant leserne sett i lys av språklige ferdigheter, kognitive evner, forkunnskaper, lesestrategier og motivasjon i møtet med teksten (Bråten 2008:12). Målet med lesing er å kunne hente ut og reflektere over tekstens budskap. Dette kan igjen være med på å utvikle egne tanker og meninger. Egenskaper hos leseren som ordforråd og ordforståelse vil påvirke hvordan han oppfatter det han leser. Leserens har også med seg sin forståelse av verden, sitt talespråk, sin erfaring med skriftspråket og sin livserfaring når teksten skal forstås. Leserens er i tillegg en del av en større sosial og kulturell sammenheng, noe som også vil påvirke hans forståelse (Knivsberg & Heber 2009:12).

Bråten (2008) definerer leseforståelse slik:

*Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst* (Bråten 2008:11).

Denne definisjonen innebærer at leseforståelse er en kompleks prosess, hvor en rekke komponenter inngår. Det dreier seg om ordavkodning, kunnskap om språk, kognitive evner, forkunnskaper, kunnskap om skriftspråk, forståelsesstrategier og lesemotivasjon (Bråten 2008:45).

Roe (2008) peker på at leseforståelse handler om å skape mening ut av det vi leser. Leseforståelse må derfor ses på som nøkkelen til å tilegne seg kunnskap og informasjon eller skape opplevelser i møtet med ulike tekster. For å få forståelse kreves oppmerksomhet om tekstens innhold, men det kreves også evne til tolkning, resonnering og å trekke slutninger mens lesingen pågår. Det vil da pågå et kontinuerlig samspill mellom leseren og teksten. Dersom man skal få fullt utbytte av det man leser forutsettes det at man kan foreta en rekke avanserte tankeprosesser, i tillegg til gode lesestrategier og relevante forkunnskaper. Tankeprosessene som er virksomme under lesingen forutsetter konsentrasjon, oppmerksomhet og hukommelse. Det er et krav om oppmerksomhet og konsentrasjon under lesingen for å klare å følge med på innholdet og holde tråden. Dersom man ikke får med seg det man leser, kan det skyldes at man tenkte på noe annet enn det man holder på med. Hukommelse er en viktig faktor for å få sammenheng i teksten og er nært knyttet til oppmerksomhet og konsentrasjon (Roe 2008:24).

Lesing og forståelse kan sies å være to sider av samme sak, og at det ikke er noe poeng i å lese noe som ikke gir mening. Om man bare tenker på den tekniske siden av lesingen er det faktisk mulig å lese uten å forstå. Det er ikke slik at avkodning automatisk fører til forståelse. Man kan stave seg gjennom en tekst på et fremmed språk uten å skjønne eller forstå noe av innholdet. Mange foreldre har vel vært i den situasjonen at de har lest høyt for barnet sitt og opplevd at de ikke husker noe av det de leste fordi tankene var et helt annet sted. Dette sier at det er mulig å lese høyt og flytende med god intonasjon, mens man tenker på noe helt annet. Lesingen går da helt automatisk, og er bare mulig der leseren behersker den tekniske siden av lesingen fullt og helt (Roe 2008:24).

Selve ordavkodningen har blitt betegnet som den tekniske siden av leseprosessen og forståelsen oppfattes som lesingens språklige faktor. Lyster (2003) mener denne bruken av begrepet

teknisk i forbindelse med ordlesing er uheldig. Dette fordi ordavkodning ikke kan ses på som en språkuavhengig delprosess. Det synes tvert i mot å være slik at ordavkodning er sterkt forbundet til bearbeidingen av språkets fonologiske elementer. Evnen til gjenkjenning, bearbeiding og gjenkalling av språkets fonologiske struktur i barnets omgivelser virker å danne et viktig grunnlag for lese- og skriveutvikling. Spørsmålet blir da om det er mulig å skille ordavkodning og forståelse (Lyster 2003:43).

Lesing er en meningssøkende aktivitet og om en delvis fonologisk omkodning er tilstrekkelig for å identifisere et ord, er det problematisk å skille fonologisk omkodning fra meningsaspektet. En foregripelse av meningsinnholdet på grunnlag av en delvis fonologisk omkodning av et ord kan by på vanskeligheter fordi mange ord har tilnærmet lik lydstruktur og bare små fonologiske detaljer skiller dem. Dersom ordene inngår i en større tekstsammenheng, vil teksten kunne gi holdepunkter for hva som er riktig ord i en gitt sammenheng. Lyster (2003) fremhever denne problemstillingen, altså spørsmålene om hvordan ord egentlig leses og identifiseres, som selve kjernen i den teoretiske og metodiske debatten de siste tretti årene (Lyster 2003:43).

Tidligere kunnskap og erfaringer betyr mye for hvordan en tekst oppfattes og hva som er mulig å hente ut av den. Ulike lesere kan derfor oppfatte en tekst på mange forskjellige måter ut fra hvilken sosial og kulturell bakgrunn vedkommende har. Dette gjelder både tekstens innhold, tema, form, ord og begreper (Roe 2008:30). Hva en elev får ut av å lese en bestemt tekst bestemmes på mange måter ut fra hva eleven vet om tekstens innhold fra før. Det er da snakk om hvilke forkunnskaper han har. I følge Bråten (2008) er det antagelig ingen enkeltfaktor som har så stor betydning for forståelsen og hva man husker av det man har lest, som forkunnskapene man har i forbindelse med teksten. For å lære av det man leser på en slik måte at det leste kan brukes i andre sammenhenger, kreves det at informasjonen i det man leser smelter sammen med det man vet om innholdet fra før (Bråten 2008:61).

Forkunnskapenes betydning for leseforståelsen henger sammen med at de gir leseren mulighet til å trekke slutninger og fortolke informasjonen som presenteres i teksten i lys av de kunnskapene han har om innholdet på forhånd. Det finnes forskjellige måter å nærme seg fenomenet på, selv om det er bred enighet om viktigheten av forkunnskaper i forbindelse med leseforståelse og tolkning av tekster. Ulike vitenskapelige retninger utfyller og forsterker hverandre, og viser på hver sin måte hvordan lescensens sosiale og kulturelle bakgrunn og



tidligere erfaringer påvirker leseforståelsen. En tilnærming som har preget mye av litteraturdidaktikken i norsk skole er resepsjonsteoriene fra litteraturvitenskapen. Disse teoriene har sine vitenskapelige røtter i hermeneutikken. Innenfor litteraturvitenskap brukes begrepet *resepsjon* om det som skjer med leseren i møtet med teksten. Særlig er det leserens tolkning av teksten som vektlegges innenfor denne retningen (Roe 2008:30).

En av de som har hatt størst betydning innenfor hermeneutikkens påvirkning på litteraturvitenskapen er den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer. Han var opptatt av det kommunikative ved teksten, og leseren som fortolker teksten med utgangspunkt i sine forkunnskaper og forventninger. Gadamer kaller denne forforståelsen for *forventningshorisont*. Denne inneholder alt vi har med oss av tidligere erfaringer, kunnskaper og behov. Under lesing virker alt dette inn på måten vi tar inn teksten på. Som mennesker preges vi av den kulturen og det sosiale miljøet vi vokser opp i. På samme måte forankres også det litterære verket i sin tid. Teksten vil derfor også ha med seg sin forståelseshorisont som leserens forforståelse utfordres av i møte med teksten (Roe 2008:31). For å forstå de enkelte delene av det nye vi leser, bruker vi den eksisterende forforståelsen av helheten som disse delene hører hjemme i. I en stadig vekselvirkning påvirker vår forståelse av delene vår forståelse av helheten. Samtidig i denne prosessen utvides og endres vår forståelse både av helheten og delene. Forholdet mellom leserens og tekstens horisont kaller Gadamer for ”den hermeneutiske sirkel”. Gadamer hevder at forståelse skjer gjennom en sammensmelting av de to horisontene. Forståelse er dermed noe som skjer med oss og ikke noe vi selv skaper. Når det gjelder ikke-litterære tekster, mener Gadamer at vi er ferdig med testen når den er tolket og forstått, mens med de litterære tekstene kan man vende tilbake til gang på gang og stadig oppdage noe nytt. Tekstens forståelseshorisont kan endre vår horisont slik at vi opplever ny forståelse av det vi leser hver gang (Roe 2008:31). For å få en dypere forståelse for det teksten handler om, må leseren også skape mening med teksten som utgangspunkt. For å få til dette kreves det at leseren aktivt samhandler med teksten, og ikke bare tar, men også gir mening. Forståelse dreier seg derfor om at leseren skaper mening i sitt eget hode, samtidig som han overtar forfatterens og tekstens budskap og at dette igjen forenes med leserens allerede eksisterende kunnskap om temaet i teksten og verden for øvrig (Bråten 2008:12).

For at en tekst skal gi mening, må leseren tolke innholdet og skape sin egen forståelse av det. Hvor vanskelig eller lett dette er, avhenger både av leseren og av tekstens form og innhold. Det vil alltid være elementer som må tolkes uansett hvor entydig og eksplisitt en tekst

fremstår. Tolkningen skjer av og til automatisk og uten at vi tenker over det, mens andre ganger tar det tid å skape mening i det vi leser (Roe 2008:36).

Fordi lesing også handler om å forstå språk har leserens muntlige språkkompetanse stor betydning for leseforståelsen. Dersom det skorter på denne kompetansen er det nesten umulig å lese med særlig forståelse. Komponenter i muntlig språk er blant annet ordforråd, grammatikk, språklig bevissthet og verbal hukommelse. Tilstrekkelig forståelse for hva de enkelte ordene i teksten er viktig for å oppfatte innholdet. Lesere med stort ordforråd vil lettere forstå det de leser enn de som har et mindre ordforråd. I tillegg til et godt ordforråd er grammatikalsk kunnskap viktig. I dette ligger for eksempel at leseren må ha kjennskap til ulike ordklasser og hvilken funksjon de har i språket, han må vite noe om setninger og setningsoppbygging med mer. Bevissthet om språklige strukturer eller språklig bevissthet, har betydning for leseforståelsen. Syntaktisk bevissthet omhandler hva som er grammatikalsk akseptabelt og gjør leseren i stand til å vurdere om en setning er i overensstemmelse med språkreglene for bøyning og setningsoppbygging. Denne typen bevissthet gjør at leseren kan oppdage feillesinger som kan gi meningsløse setninger. Pragmatisk bevissthet handler om hvordan leseren er sensitiv overfor hvordan språket brukes ved kommunikasjon. I ulike kulturer er det retningslinjer for hvordan språket brukes i sosiale situasjoner. I en dialog forsøker man vanligvis å forstå hva den andre sier, snakke etter tur, tilpasse stemmebruk og stemmeleie ut fra hva man vil formidle og etter hvilken situasjon man står overfor. Verbal hukommelse dreier seg om evne til å hente frem meningsfulle språklige enheter som ord, fraser og setninger som ligger lagret i minnet. Det være seg både kortidsminnet, arbeidsminnet og langtidsminnet. Kortidsminnet har en varighet på noen sekunder og det som leses må kunne lagres tilstrekkelig lenge til at leseren oppfatter hva ordene og setningene betyr. Arbeidsminnets funksjon er å lagre meningen av det leste, mens leseren kombinerer informasjon fra tekstens ulike deler for å skape større meningssammenhenger. Dette kan dreie seg om minutter. Langtidsminnet kan ses på som et nesten ubegrenset varig lagringssystem for alle typer kunnskap som leseren har tilegnet seg (Bråten 2008:55).

En rekke ikke-språklige kognitive evner virker inn på og er av betydning for leseforståelsen. Dette er blant annet oppmerksomhet, visuell forestillingsevne og generell intelligens (Bråten 2008:59). Når det gjelder oppmerksomhet er det å klare å opprettholde vedvarende og selektiv oppmerksomhet over tid gunstig i forhold til forståelse og læring generelt. På samme måte gjelder dette også for leseprosessen. En leser som kan arbeide fokusert og konsentrert uten å

la seg avlede av verken indre eller ytre forstyrrelser, har en fordel når han skal gjøre forsøk på å forstå innholdet i det han leser. Leseforståelsen påvirkes også av hvilken evne leseren har til å lage, lagre og hente frem visuelle forestillinger. En god leser danner seg gjerne indre bilder eller forestillinger av de meningene han får frem i teksten. Disse personlige tolkningene som dette representerer kan ha betydning for å oppnå en dypere forståelse av det leste. Når det gjelder generell intelligens er det ofte slik at elever med god og dårlig leseferdighet skiller seg fra hverandre. De med gode resultater på intelligens- eller evneprøver gjør det som oftest bedre på leseforståelsesprøver enn de med lavere skåre på de førstnevnte prøvene. For å forstå det man leser er det ofte nødvendig med evne til logisk tenkning, analytisk ferdighet og kunne trekke slutninger utover det som eksplisitt uttrykkes i teksten. Dette er ferdigheter som vanligvis kartlegges i anerkjente evneprøver. Bråten fremhever at det er verd å merke seg at det kan se ut som om det er en klar sammenheng mellom generell intelligens og leseforståelse, mens det er liten sammenheng mellom målt intelligens og ordavkodingsferdigheter. Av dette kan man antyde at god leseforståelse avhenger av komponenter ut over feilfri og flytende ordavkodning (Bråten 2008:60).

Roe (2008) fremhever det faktum at mye av det vi i dag vet om leseforståelse er basert på studier av gode lesere. Disse viser at de gode leserne er strategiske og aktive deltakere i leseprosessen. De svake leserne har en tendens til å bare fortsette lesingen selv om de ikke forstår hva som gikk galt, hvor det gikk galt eller hvorfor de ikke forsto det de leste. I tillegg mangler de ofte en plan for lesingen, og de forholder seg til teksten på en passiv måte uten å reflektere over innholdet. Gode lesere har en del sentrale kjennetegn. De er oppmerksomme på hva som skjer under lesingen og har kontroll og oversikt over egne tankeprosesser. Gode lesere erverver etter hvert et stort register av lesestrategier som tas i bruk etter behov, og avhengig av hvilken tekst de har foran seg og hva som er målet med lesingen. De er bevisst i forhold til om de leser for å lære eller for underholdningens skyld. Videre tar de i bruk kunnskap de har om teksters form og oppbygging for å organisere egen lesing mest mulig effektivitet. Gode lesere er gode problemløsere og behersker det å finne frem til løsninger på egenhånd. De har et stort repertoar av problemløsningsstrategier (Roe 2008:45). Men hva så med gutter og deres forhold til lesing, som er utgangspunkt for dette masterprosjektet. I det følgende vil jeg kort presentere noe om hva forskning sier om dette.

## **2.5 Gutter og lesing**

Det finnes en rekke allmenne forestillinger om gutter og lesing. Blant annet at gutter ikke leser. De er heller ikke interesserte i lesing, og de leser ikke på fritida. En rekke rapporter understøtter lagt på vei disse allmenne oppfatningene, og viser at gutter leser mindre enn jenter, de leser dårligere enn jenter, og når gutter leser velger de sjangrer som tegneserier, vitse-/humorbøker, action, grøss, fakta, sportsmagasiner og bilblader. I den senere tiden har temaet gutter og lesing blitt viet mye oppmerksomhet. De siste årenes leseprøver PIRLS, PISA og Nasjonale prøver viser at det er til dels store kjønnsforskjeller i guttenes disfavør. Det er ikke noe som tilsier at forskjellene verken øker eller minker for elevene på 4., 5. og 8.trinn, men det kan se ut til at kjønnsforskjellene blant 14- og 15-åringene har økt betraktelig fra 1991 til 2000. I følge Roe (2008) er det også liten grunn til tro at forskjellen skyldes at jentene er blitt bedre til å lese (Roe 2008:146).

Kjønnsforskjellene har blitt forsøkt forklart på ulike måter. Det har blant annet blitt antydnet at en medvirkende årsak kan være at det økende tilbudet av tv, video, dataspill og internett har fristet guttene mer enn jentene, og at guttene derfor har kuttet lesingen til fordel for dette. Andre forklaringer går på at den økende kvinnedominansen i skolen har ført til at guttene får færre mannlige forbilder på denne viktige arenaen. Kvinner vil aldri fullt og helt kunne erstatte menn som identifiseringsobjekter for guttene. Den store andelen av kvinner i skolen vil antakelig føre til at jentenes følelse av tilhørighet styrkes. Dette behøver ikke å være negativt i seg selv, så fremst ikke guttenes tilhørighet til det som skjer i skolen svekkes. Det blir problematisk om dette bidrar til at guttene føler at det som skjer i skolen ikke angår dem, og at de derfor mister interessen og melder seg ut. En annen forklaring går på at det muligens kan være slik at innholdet i skolefagene generelt sett appellerer mer til jenter enn gutter (Roe 2008:146).

Når det gjelder skoleprestasjoner generelt har jentene et forsprang på guttene. Fra grunnskolen viser resultater at jenter gjør det bedre enn guttene i stort sett alle fag. Gutter dropper ut av videregående opplæring i større grad enn jenter, og flere jenter enn gutter tar utdanning på masternivå. Roe (2008) mener lesekompetanse er en god temperaturmåler for skolefaglige prestasjoner. Det at jenter satser på utdanning og får gode resultater er bra, men at en stor andel gutter ramler av lasset kan få negative samfunnsmessige konsekvenser. For å komme inn i dagens kunnskapsorienterte arbeidsmarked stilles det høye krav til utdanning og kompetanse på alle områder (Roe 2008:147).

Leseforskere fra Finland har funnet at engasjement i lesing er en sterk forklaringsfaktor i forhold til de store kjønnsforskjellene i gutter og jenters leseprestasjoner. Forskerne hevder at kjønnsforskjellene ville ha vært redusert betraktelig dersom gutter hadde hatt like positive holdninger til lesing som det de finner hos jenter (Roe 2008:146). Roe (2008) peker videre på at det er mye som tyder på at engasjement og nytteorientering er av betydning for innsatsen i lesing hos guttene. Hun viser til eksempler fra Nasjonale prøver i lesing fra 2007. Analyser på oppgavenivå viste at guttene relativt sett presterte bedre på oppgaver hvor teksten var relatert til tabeller, grafer, diagrammer eller kart. Guttens resultater var også relativt sett bedre på flervalgsoppgaver enn på åpne oppgaver med krav til forklaringer eller begrunnelser. Jentene gjorde det best på oppgaver som var knyttet til lengre sammenhengende tekster, og på oppgaver som krevde fortolkning og lange begrunnede svar. Et interessant funn på oppgavenivå var likevel at guttene presterte bedre enn jentene på en åpen refleksjonsoppgave som var knyttet til en lang sammenhengende tekst, noe som kjennetegner en typisk oppgave hvor jenter generelt sett presterer bedre. Teksten handlet om krigføring og drap, noe som sannsynligvis har vakt guttenes interesse, slik at de var i stand til å svare på åpne refleksjonsspørsmål. Dette understøtter antagelser om at forkunnskaper og interesse har betydning for leseforståelsen (Roe 2008:147).

Roe (2008) intervjuet i forbindelse med PISA+-prosjektet en rekke gutter. Fra de av guttene som leste bøker på fritida kom det frem at bøkene måtte være interessant og spennende hvis de skulle orke å lese dem. Hun fant også at guttene når det gjelder lesing hadde et mye smalere interessefelt enn jenter. Det var ingen av guttene som oppgav at de var interessert i romantiske eller triste bøker, eller bøker hvor hovedpersonen var en jente. Mange leste bare bilblader eller fantasybøker. Videre peker Roe (2008) på at dette er i tråd med resultater fra andre undersøkelser som har vist at gutter presterer bedre dersom teksten er spennende og har en mannlig hovedperson. Hun viser til en amerikansk undersøkelse om lesevaner blant gutter på ungdomsskolen og videregående skole, som viste at guttene ikke syntes noe om den litteraturen de fikk presentert på skolen. De tok også avstand fra litteratur som kom i konflikt med deres maskulinitet. Gjennom lesingen på skolen fikk guttene ikke vist at de var gode eller dugde i noe. Valg av lesestoff ble gjort på bakgrunn av egne fritidsinteresser og lærerne spilte ikke noen rolle i denne forbindelse. Guttene avviste alle former for lesing som liknet de som ble drevet på skolen. Bøker som ikke fenget etter noen avsnitt ble heller ikke lest. De likte imidlertid å snakke med hverandre om ting de hadde lest som for eksempel sport, nyheter eller morsomme hendelser. Tekster som beskrev norm- og regelbrytende situasjoner likte de

godt. Det samme gjaldt tekster med provoserende, sjokkerende, humoristisk eller opposisjonelt innhold (Roe 2008:148f).

I følge Roe (2008) er det mye som tyder på at mange gutter ikke ønsker å identifisere seg som lesere. Muligens oppfattes dette som feminint eller nerdete. Hun opplevde gjennom sine intervjuer at en del gutter ikke en gang var villig til å snakke om egen lesing. Mange hevdet i det lengste at de ikke leste noe hvis de ikke var nødt til det. Problemet i forhold til at gutter bare leser tekster som gir spenning og økt selvfølelse er at de får for lite erfaring med å lese andre typer tekster. Dette gir igjen et dårlig grunnlag for å klare seg i den videre utdanningen og i arbeidslivet, hvor det kreves og forventes at man må kunne lese både kjedelige og vanskelige tekster fra tid til annen (Roe 2008:149f).

I en kvalitativ undersøkelse av Trude Hoel og Lise Helgevold (2005) ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, har de snakket med gutter de har møtt på biblioteket. I denne rapporten er det guttenes historier som lesere og bibliotekbrukere som danner bakteppet for refleksjoner. For å gjennomføre undersøkelsen har de benyttet observasjon og intervju (Hoel & Helgevold 2005:11). De oppsummer noen allmenne oppfatninger om gutter og lesing som utgangspunkt for undersøkelsen:

- Gutter leser ikke.
- Gutter er ikke interesserte i lesing.
- Gutter leser ikke i fritiden.
- Gutter liker fantasy.
- Gutter leser ikke bøker.
- Gutter leser mer fakta enn skjønnlitteratur.
- Barn som blir lest for som små, kommer til å utvikle egen leseinteresse

En klar tendens i undersøkelsen er at gutter leser, men at selve leseaktiviteten er ikke en overveid handling. Det ble tydelig både for guttene og forskerne at gutter leser en god del. Likevel ble det registrert at det forekommer en tilbøyelighet til at guttene vegrer seg mot å definere seg som lesere. Guttene forholder seg til lesing som aktivitet og ikke identitet. En mulig forklaring på denne vegringen mot å definere seg som lesere, kan være at de har en oppfatning av at lesing handler om å forholde seg til skjønnlitteratur. Forskerne stiller seg spørsmålet om de dermed har kommet på sporet av en moderne myte om "leseren" som en

venneløs einstøing, som flykter inn i bøkene som den eneste trøsten i en vanskelig hverdag? De fleste guttene i undersøkelsen gav inntrykk av at selv om lesing kanskje ikke var noe de prioriterte akkurat nå, så regnet de med (å være nødt til) å lese mer i fremtiden (Hoel & Helgevold 2005:19).

Gjennom samtalene fant de en tendens til at guttenes valg av lesestoff er individuelt og nytteorientert. ”Sannheter” som at alle gutter leser fantasy, eller at ingen gutter leser bøker, må revurderes. I samtalene framstår prat om lesing og litteraturformidling gutter imellom som et nesten ikke-eksisterende fenomen. Forskerne peker også på nødvendigheten av å revurdere noen oppfatninger om gutter på biblioteket. Det framkom ingen holdepunkter i samtalene som tyder på at gutter på biblioteket leser mer enn andre. Videre er det lite som peker i retning av at biblioteket er en viktig arena for litteraturformidling for gutter. Tendensen synes derimot å være at guttene målrettet valgte biblioteket av nyttehensyn som tilgang til data og en plass å være. Konklusjonen er at forskerne ikke finner mye støtte for de allmenne oppfatningene om gutter og lesing, og ser dette som et interessant grunnlag for videre forskning (Hoel & Helgevold 2005:19).

Dette oppsummeres som tendenser i undersøkelsen:

- Gutter forholder seg til lesing som aktivitet, ikke identitet.
- Gutter leser ut fra en positiv nytteorientering og ut fra sin subjektive nyttevurdering.
- Mange av guttene leser ikke skjønnlitteratur, men de leser.
- Det synes ikke som om besøk på biblioteket, bibliotekets tilbud, beliggenhet, innredning etc. har innvirkning på lesevaner.
- Mytene om gutters lesevaner er velkjente for dem, og kan virke negativt inn på deres lesing som selvoppfyllende profetier.

Skolen ser ut til å være den viktigste arenaen for lesestimulering – viktigere enn både biblioteket og lesing i hjemmet (Hoel & Helgevold 2005).

## **2.6 Nasjonale prøver**

I 2004 ble det for første gang i Norge gjennomført nasjonale prøver i lesing, matematikk og engelsk. Året etter ble også prøvene i skriving innlemmet, og gjaldt for 4., 7., 10. og 11. trinn. Etter mye motstand og kritikk fra flere hold ble prøvene midlertidig stanset for året 2006. Det opprinnelige formålet med prøvene var at grunnleggende ferdigheter skulle kartlegges.

Informasjonen fra prøvene skulle gis til beslutningstakere på flere nivå, fra den enkelte skole til de sentrale utdanningsmyndigheter. Ett aktuelt tema i denne fasen var foreldrenes rett til fritt skolevalg, og offentliggjøringen av resultatene på prøvene skulle være med på å fremme åpenhet om kvaliteten på undervisningen ved de ulike skolene. På denne måten skulle foreldrene hjelpes til å velge den beste skolen, samtidig som kvalitetsutvikling i skolen skulle fremmes gjennom konkurranse i kjølvannet av offentliggjøringen av prøveresultatene. Den opprinnelige tanken var altså at prøvene i utgangspunktet skulle dokumentere skole- og undervisningskvalitet. Etter omfattende kritikk mot prøvenes rangeringsfunksjon kom det en dreining mot at det var lærerne som skulle nytte seg av resultatene av prøvene i det videre arbeidet med elevene. Prøvetidspunktene ble da problematisk fordi de lå på slutten av hvert trinn i grunnskolen, og prøvene ble derfor i hovedsak oppfattet som et sluttevalueringssystem som læreren i liten grad kunne dra pedagogisk nytte av. Det ble da nødvendig å flytte prøvetidspunktet til starten av mellomtrinnet og starten av ungdomstrinnet, dersom tanken om læringsfremmende prøver skulle være noe mer enn bare tomme fraser (Skaftun 2006:10).

Skaftun (2006) viser videre til at de Nasjonale prøvene er blitt til i et spenningsfelt mellom ulike og til dels sprikende interesser. I prøvenes levetid har nok konflikten mellom fag og politikk antakelig vært den mest fremtredende. Skolen er og har alltid vært, både en faglig og pedagogisk arena. I tillegg vil de politiske partiene og ulike interesseorganisasjoner være med på å bestemme og influere på skolens faglige praksis og utforming på den ene siden, og på den andre siden – innenfor den mer faglige skoledebatten – finnes også brytninger mellom politikk og ideologi. I dette spillet inngår de Nasjonale prøvene (Skaftun 2006:123). Utdanningsdirektoratet har det overordnede ansvaret for prøvene. Den faglige utviklingen av leseprøvene foregår i et samarbeid mellom Lesesenteret i Stavanger, som har hovedansvaret for 5. trinnsprøvene, og Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS) ved Universitetet i Oslo, som har hovedansvar for prøvene på 8. trinn. Både læreplanen og de Nasjonale leseprøvene er inspirert av rammeverkene for PIRLS og PISA.

Siden 2007 har det blitt avholdt nasjonale prøver i lesing, engelsk og regning for elever på 5. og 8. trinn. Formålet med prøvene er som nevnt å få informasjon om elevenes grunnleggende ferdigheter i forhold til målene i Kunnskapsløftet (LK-06). Resultatene skal primært brukes til å sammenligne fylker og kommuner, men det vil også være mulig å studere forskjeller mellom grupper av elever basert på kriterier som kjønn, sosial bakgrunn og språkbakgrunn.



Elevenes prøveresultater skal rapporteres tilbake til den enkelte skole og lærer. Innenfor hver skole kan elevene få vite sine resultater. På skolenivå er resultatene ment å brukes i videre arbeid med elevenes lesekompetanse og den tilpassede opplæringen. Det er forutsatt at prøvene skal komme til nytte i arbeidet med den enkelte elevs pedagogiske utvikling i samarbeid mellom lærer, elev og foresatte (Roe 2008:176). De Nasjonale prøvene skiller seg fra internasjonale tester og kartleggingsprøver på flere punkter. Internasjonale tester (PISA, PIRLS) vil gi resultater på nasjonalt nivå i flere land, og dermed grunnlag for å sammenlikne norske elevresultater med resultatene til elever fra andre land. De er i tillegg utviklet for å kunne vurdere endringer i elevenes ferdigheter over tid. Når det gjelder ulike typer kartleggingsprøver, som Carlstenprøvene, skal disse være et pedagogisk verktøy for den enkelte lærer for å gi kunnskap om hvilke elever i klassen som trenger særskilt oppfølging.

Når det gjelder tidspunktet for gjennomføringen av de Nasjonale prøvene skjer dette nå tidlig på høsten, kort tid etter at elevene har startet opp på 5. og 8. trinn. Mange elever bytter skole fra barnetrinnet til ungdomstrinnet. Det er derfor viktig å merke seg at prøvene på 8. trinn ikke sier noe om kvaliteten på ungdomsskolen, men gir en pekepinn på hva elevene har med seg av grunnleggende ferdigheter fra barneskolen. Rektor eller skoleeier har derimot anledning til å tilbakeføre resultatene på 8. trinn til elevenes avgiverskoler. Prøvene er i utgangspunktet obligatorisk for alle elevene på 5. og 8. trinn, men elever kan etter søknad få fritak fra Nasjonale prøver. Dette gjelder kun for elever med rett til spesialundervisning (enkeltvedtak) eller elever med opplæring etter § 2-8 (særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter), og der det samtidig er klart at prøvene ikke vil ha mye å si for elevens opplæring. Det er altså ikke meningen at alle elever med enkeltvedtak automatisk skal kunne få fritak. En særskilt vurdering av om elever med enkeltvedtak har nytte av prøven i sin opplæring eller ikke, skal gjøres i hvert enkelt tilfelle. Naturlig nok vil det her være stor forskjell mellom elevene.

Fordi det kun er norske elever som deltar på de Nasjonale prøvene vil ikke resultatene kunne gi svar på hvordan norske elevers ferdigheter er sammenlignet med nivået til elevene i andre land. De Nasjonale prøvene vil heller ikke gi grunnlag for å si noe om 5. og 8. trinnselevenes er blitt bedre eller dårligere til å lese fra ett år til et annet. På samme måte som for de internasjonale studiene krever dette analyser over lengre tid og et metodisk opplegg med blant annet hemmelighold av en del oppgaver. Oppgavene i de Nasjonale prøvene holdes ikke hemmelig fordi det er meningen at de skal kunne brukes i oppfølging på lokalt nivå. Prøvene

er konstruert for å måle generell leseforståelse hos alle elevene og ikke bare hos de svakeste, slik for eksempel Carlstenprøven er. Derfor vil den Nasjonale prøven oppleves som relativt vanskelig for mange. En gjennomsnittselev vil klare rundt 60 prosent av oppgavene. Hensikten er at også de flinkeste elevene skal ha noe å bryne seg på. Resultatene for den Nasjonale prøven i lesing på 8. trinn i 2009 viste at det var det kun var 11 av 58 000 elever som fikk full skåre (Roe 2010:42).

Den Nasjonale prøven i lesing på 8. trinn for 2009 består av 8 tekster og 44 oppgaver. Den inneholder tre oppgavetyper; flervalgsoppgaver hvor elevene skal markere ett av fire svaralternativer, flervalgsoppgaver der elevene skal vurdere påstander ved å krysse av sant/usant eller riktig/galt og åpne oppgaver der elevene skal svare med egne ord. Disse kan igjen deles inn i tre kategorier eller aspekter: finne, tolke og reflektere. Denne inndelingen er gjort i forhold til hva som vektlegges ved lesing i Kunnskapsløftet (LK-06). Av de totalt 44 oppgavene er det flest oppgaver av de to første oppgavetyperne. Det er flere årsaker til dette. Blant annet krever refleksjonsoppgaver at elevene må lese og forstå teksten, deretter må de mene noe om den basert på egne erfaringer og kunnskaper. Dette kan være vanskelig for mange elever på åttende trinn. En annen årsak er at de fleste refleksjonsoppgavene vil måtte være åpne og det innebærer at elevene må svare med egne ord. Da stilles det også krav til elevenes skrivekompetanse, og i tillegg er de mer tidkrevende å vurdere. De åpne oppgavene er likevel med for å gi elevene bedre mulighet for å vise refleksjoner, resonnementer og begrunnelser (Roe 2008:177).

Tre av tekstene i 2009-prøven er rendyrkede norskfaglige tekster i svært ulike sjangere, som er i tråd med norskfagets vide ansvarsområde (Vagle mfl 2009). Flere av tekstene er aktuelle i mer enn ett fag. To av tekstene kombinerer naturfag og samfunnsfag (*Haiangrep* og *Miljøvennlig tyggis*). En annen tekst har emner både fra naturfag og kroppsøving (*Farlige høyder*), mens én (*Hurtigruta*) har et innhold som kan relateres både til matematikk og samfunnsfag. Alle tekstene bortsett fra én (*Ein tur med metroen*) er sammensatte tekster. *Ein tur med metroen* er en tradisjonell sammenhengende tekst. I 2009-prøven er ikke Mat og helse, Kunst og håndverk eller RLE representert i tekstutvalget. Tekstene i den Nasjonale prøven i lesing er i utgangspunktet ikke konstruert spesielt for leseprøven. De har tidligere vært publisert i for eksempel bøker, aviser, tidsskrifter og på internett (Roe 2010:43).

Det er elevens poengsum på prøven som avgjør hvilket mestringsnivå han havner på. Skalaen for 8. trinn har fem mestringsnivåer. Poengintervallene på hvert nivå fastsettes av Utdanningsdirektoratet med utgangspunkt i en analyse og vurdering av resultatene på nasjonalt nivå (Roe 2008). Tabell 1 viser poengintervallene for de ulike mestringsnivåene for den Nasjonale prøven i lesing for 8. trinn 2009.

Mestringsnivå	Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4	Nivå 5
Poengintervall for skala på 8. trinn	0 – 14	15 – 23	24 – 33	34 – 38	39 – 46

*Tabell 1: Poengintervall for mestringsnivå for den Nasjonale prøven i lesing 2009 (Utdanningsdirektoratet 2009)*

I det omfattende veiledningsmateriellet som er utarbeidet til lærere som har gjennomført prøvene med sine elever er det laget generelle beskrivelser av hva som kjennetegner leseferdigheten til en gjennomsnittselev innenfor hvert nivå. Beskrivelsene er utarbeidet på bakgrunn av kvalitative analyser av oppgaver i prøven og en statistisk analyse av prøveresultater. Det presiseres at nivåbeskrivelsene ikke er ment som uttømmende beskrivelser, men at de sier noe om hva som kjennetegner leseoppgaver med ulik vanskegrad (Roe 2008:178). Det beskrives en økende kompleksitet i selve oppgavene fra nivå 1 til 5. Oppgavens vanskegrad vil også være forbundet med faktorer ved selve teksten som sjanger, tekstformat, tekstens lengde, språk og stil. I tillegg avhenger vanskegraden av hvorvidt teksttypen, tema og innhold er kjent for leseren (Utdanningsdirektoratet 2009). I veiledningsmateriellet presiseres det at nivåene beskriver vanskegrad på oppgavene og ikke tekstene, og at det vil kunne være oppgaver på ulike nivå til samme tekst. Prøven skal kunne skille mellom svake, middels og gode lesere og oppgavene må derfor ha ulik vanskegrad jevnt fordelt fra den enkleste til den vanskeligste. Fordelingen av lette og vanskelige oppgaver varierer gjennom hele prøven (Roe 2010:44). I tabell 2 under er det en beskrivelse av hvert nivå med utgangspunkt i de tre lesemåtene finne, tolke og reflektere.

	Finne	Tolke	Reflektere
Nivå 1	Lokalisere tydelig uttrykte elementer i en tekst med lite konkurrerende informasjon.	Trekke enkle slutninger eller oppfatte hovedtemaet i en tekst når innholdet er tydelig uttrykt i teksten.	Bruke personlige meninger til å kommentere form eller innhold i en tekst.
Nivå 2	Lokalisere tydelig uttrykte elementer i en tekst med noe	Trekke slutninger eller oppfatte hovedtemaet i en tekst på bakgrunn av	Bruke personlige erfaringer eller holdninger til å vurdere

	konkurrerende informasjon.	informasjon som ikke er tydelig uttrykt.	form eller innhold i en tekst.
Nivå 3	Lokalisere elementer flere steder i en tekst som inneholder klart konkurrerende informasjon.	Definere et ikke tydelig uttrykt tema i en tekst eller forstå sammenhenger mellom ulike deler av en tekst.	Bruke personlige erfaringer eller formell kunnskap til å gi en begrunnet vurdering av form eller innhold i en tekst.
Nivå 4	Lokalisere og kombinere ulike elementer som finnes flere steder i en tekst og vurdere hvilke av dem som er relevante.	Forstå hvordan ikke tydelig uttrykte elementer i en tekst henger sammen, eller hvordan disse henger sammen med teksten som helhet.	Gi en begrunnet vurdering av form eller innhold i en tekst ved å sammenlikne, kontrastere eller kategorisere informasjon.
Nivå 5	Lokalisere og kombinere ulike elementer som finnes flere steder i en tekst, og skille relevant informasjon fra sterkt konkurrerende informasjon.	Forstå tvetydigheter, meningsinnhold som står i motsetning til det forventede, eller meningsinnhold som er negativt uttrykt i en tekst.	Vurdere form eller innhold i en tekst kritisk og analytisk, eller å utforme hypoteser ved å sammenlikne, kontrastere eller kategorisere informasjon i en tekst.

**Tabell 2:** Nivåbeskrivelser for den Nasjonale prøven i lesing på 8. trinn (Utdanningsdirektoratet 2009).

I tillegg til nivåbeskrivelsene er det også utarbeidet forslag til hva elever som skårer på de ulike nivåene kan ha utbytte av å øve på og råd om hvordan lærere og elever kan arbeide videre med resultatene fra leseprøven.

## 2.7 Carlsten leseprøver

Carlsten leseprøver er en type screeningprøver som er mye brukt i skolen, og den finnes til hvert klassetrinn fra 1. til og med videregående skole. Prøven er i utgangspunktet laget for å avdekke hvilke elever som kan tenkes å ha lesevansker, og hvilke vansker det kan dreie seg om. Prøvene er enkle å administrere i samlet klasse, og går ut på ti minutters stillelesing av en skjønnlitterær tekst. Elevene skal under lesingen sette strek under ett av tre ord som forekommer i parentes og som innholdsmessig passer inn i tekstens sammenheng. Ut fra elevens lesehastighet målt i ord per minutt sammen med leseforståelse målt i antall riktige understrekinger i teksten, kan prøven indikere om eleven "leser godt nok" eller har tilfredsstillende leseferdighet. Prøven kan i liten grad avklare hvorfor eventuelle lese- og skrivevansker er til stede og normeringsgrunnlaget er relativt spinkelt. Likevel kan prøven indikere at eleven har problemer og dermed sette problem og behov i fokus.

Prøver av diagnostisk karakter slik Carlstenprøven er egner seg dårlig til å sammenlikne grupper av elever fordi de som regel er for enkle for de gjennomsnittlige og gode leserne. Prøven har det man kaller for "tak-effekt" fordi mange av de flinke elevene klarer alle eller

nesten alle oppgavene. Dette gjør at prøven ikke diskriminerer mellom de gjennomsnittlige og de flinke elevene. Prøven er utviklet for å kartlegge de svakeste av elevene – de som trenger spesiell oppfølging. I noen grad vil prøven kunne identifisere hvilke leseproblemer elevene sliter med og dermed kan de bidra til at elevene får tilpasset hjelp. Med utgangspunkt i dette er jeg interessert i finne ut hvilket resultat elevene som med Carlsten leseprøve er identifisert som ikke-funksjonelle lesere vil komme ut på den Nasjonale prøven i lesing.

Leseprøver kan være en enkel måte å kartlegge og vurdere elevenes lesing på. Det finnes mange ulike typer med ulikt formål. En del prøver er laget for å diagnostisere elever med lesevansker slik at de kan få tilrettelagt undervisningen på best mulig måte ut i fra hvilke vansker det dreier seg om. Andre er utarbeidet for å gi et bilde av en elevs nivå sammenlignet med andre. Når man bruker leseprøver må man være klar over hva slags informasjon prøven er ment å gi og resultatene må brukes med forsiktighet.

### 3 Design og metode

Denne delen av oppgaven omhandler de metodiske valgene som ble gjort i forbindelse med masterprosjektet. Først begrunnes valg av design og metode. Deretter følger en presentasjon av vitenskapsteoretisk forankring, før utvalg og behandling av innsamlet data omtales. Kapittelet avsluttes med en kort redegjørelse av begrepene reliabilitet og validitet, og til slutt følger noen etiske betraktninger.

Problemstillingen for dette prosjektet er: *I hvilken grad er det mulig å identifisere lesehastighet eller leseforståelse som hovedproblem hos den svake leseren med utgangspunkt i Carlsten leseprøve og den Nasjonale prøven i lesing?* For å operasjonalisere problemstillingen er Carlsten leseprøve for 8. trinn valgt for å kartlegge elevenes leseferdighet, og dermed finne frem til de elevene som vil inngå i prosjektet som analyseenheter.

Ved skolen hvor jeg arbeider kartlegges alle nye 8. trinnselever ved oppstart av skoleåret med kartleggingsverktøyet Rådgiveren og/eventuelt Carlsten lese- og skriveprøve. Der det kun ble tatt Rådgiveren ved oppstarten høsten 2009, har jeg selv gått inn og testet elevene med Carlsten leseprøve for 8. trinn. Guttenees Carlstenprøver brukes i dette prosjektet til å finne frem til de svakeste av leserne - de med for dårlige leseferdigheter. I forhold til normeringen på Carlstenprøven vil det si de av guttene som leser færre enn 100 ord per minutt og/eller gjør mer enn 15 prosent feil angående leseforståelsen. Med utgangspunkt i dette vil det være mulig å finne elever i tre ulike kategorier. Den første kategorien er de av elevene som har adekvat lesehastighet, men som på grunn av for høyt antall feilmarkeringer når det gjelder leseforståelse må kategoriseres med for dårlig leseferdighet. Den andre kategorien er elever som har god leseforståelse, men som leser færre enn 100 ord per minutt og dermed har for dårlig leseferdighet. Til slutt kan det tenkes å være en tredje kategori bestående av elever som både har for lav lesehastighet og for høy feilprosent når det gjelder leseforståelsen.

I dette prosjektet fordelte elevene seg innenfor de to førstnevnte kategoriene, altså elever med problemer med leseforståelsen og elever med lav lesehastighet. I oppgavens kapittel 4 analyseres og drøftes resultatene fra guttenees Carlstenprøver og den Nasjonale prøven i lesing for 2009. De nasjonale prøvene gjennomføres i 2009 for 5. og 8. trinn i grunnskolen (jfr kap

2) og er obligatorisk for alle elevene på disse to trinnene. Jeg håper at en analyse av leseprøvene for utvalget av gutter jeg har funnet frem til, vil kunne si noe om forholdet mellom lesehastighet og leseforståelse i utvalget. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 4 og 5.

### **3.1 Design**

Med ordet *design*, er det forskningsprosjektets overordnede logikk som knytter dataene til forskningsspørsmålet det siktes til. Designet vil være den overordnede planen for hvordan forskningen skal gjennomføres. *Metode* brukes om måten dataene samles inn på, og metoden er redskapet i undersøkelsen. En metodisk redegjørelse skal vise hvordan man har tenkt å gå frem for å samle inn nødvendige data som kan belyse problemstillingen (Risberg 2007:24).

I følge Skogen (2007) er casestudie design, et av de mest brukte design i utdanningsvitenskapelig forskning. Ordet *case* er hentet fra det angloamerikanske språket og stammer fra det latinske ordet *casus*. På norsk finnes det ikke et egnet ord for dette, men det latinske ordet har blitt brukt i stor grad. Dersom det skulle brukes et norsk ord for å erstatte eller supplere, kan ordet *tilfelle* være det nærmeste man kommer (Skogen 2007:52).

Casestudier egner seg spesielt godt for forskningsspørsmål hvor det første ordet er *hvordan* eller *hvorfor*. For eksempel når her-og-nå fenomener i det virkelige liv skal studeres, og der variablene ikke kan kontrolleres og manipuleres. Innenfor casestudier kan man velge blant alle tilgjengelige informasjonskilder. Det kan for eksempel være dokumenter, intervjuer, observasjoner, tester etc. Plasseringen av casestudier innenfor hermeneutiske forskningstradisjoner vil i så måte ikke bety at man bare kan bruke kvalitative data. Dette er et meget anvendelig forskningsdesign (Skogen 2007:55). Designet er derfor anvendelig for min forskning, som har en kvantitativ tilnærming med Carlsten leseprøve og den Nasjonale prøven i lesing.

I utgangspunktet refererer betegnelsen casestudier til undersøkelser av få enheter, der forskeren analyserer en mengde informasjon om de utvalgte enhetene. Fokus for analyse er den eller de som omfattes av studien. Casestudier har et mer generelt siktemål enn mer beskrivende undersøkelser som også baseres på flere metoder. Derfor kan casestudier brukes til undersøkelsesopplegg som er spesielt rettet mot å få kunnskap ut over den bestemte undersøkelsenheten. Teoritilknytning i casestudier kan gjøres på flere måter. Det kan være

av deduktiv karakter ved at case velges med utgangspunkt i å videreutvikle den teorien som ligger til grunn for studien. Men det kan også være av induktiv karakter hvor valget av case ikke er planlagt ut fra et teoretisk utgangspunkt, men likevel har en målsetting om å komme til en forståelse som går ut over prosjektet (Thagaard 2009:210).

Det finnes ulike typer casedesign, og man kan velge et som passer til sitt forskningsspørsmål og de tilgjengelige data man har. De ulike typene av casedesign kan beskrives som singelcase eller multipelcase, med underkategorier som henholdsvis holistisk eller sammensatt (embedded) case. Singelcasestudie refererer til at man gjennomfører én casestudie, og multipelcase brukes om de tilfellene der man gjennomfører flere casestudier etter hverandre, men bare én om gangen. Videre har en holistisk casestudie bare én analyseenhet, mens en sammensatt (embedded) casestudie har flere analyseenheter (Skogen 2007:55). Når det gjelder mitt forskningsspørsmål vil det etter denne modellen være en sammensatt (embedded) singelcase hvor jeg gjennomfører *en* studie med et visst antall analyseenheter som min case. Analyseenheter vil være de guttene som har for dårlig leseferdighet i følge Carlstenprøven. Analyseenheter ses på som en helhet innenfor casen.

### **3.2 Metode**

Metode sier noe om redskapet i forskningen og hvordan man skal gå frem for å samle inn den informasjonen som behøves for å belyse forskningsspørsmålet. Jeg har valgt den norske normerte kartleggingsprøven Carlsten leseprøve for 8. trinn og den Nasjonale prøven i lesing for 8. trinn 2009 som utgangspunkt for innsamling av data for å belyse problemstillingen.

Carlstenprøvene er såkalt normerte prøver. Med normering menes utvikling av spørsmål og svaralternativer fordelt på testens aldersnormer. Normering på landsbasis stiller strenge krav med hensyn til gruppestørrelse, kjønns sammensetning og geografisk spredning. Normerte prøver gir muligheter for å sammenligne enkeltelevers prestasjoner med en større gruppe og kan gi en pekepinn på barnets funksjonsnivå sett opp mot et større utvalg av barn på samme alder. Med slike tester er det viktig å sikre at rammene rundt gjennomføring blir så lik som mulig uavhengig av hvor testen gjennomføres eller hvem som gjennomfører den. Derfor skal det følge med en nøyaktig veiledning for gjennomføring og skåring av testresultatene. For å minimalisere misforståelse må prøvene være godt utprøvd og ha klare instruksjoner. I dette ligger kravet til testens reliabilitet og krav til etterprøvbarehet. Testens validitet dreier seg om hvorvidt den måler det den er tenkt til å måle. Bruk av test til datainnsamling krever derfor at



forskeren kjenner den så godt at den kan godkjennes som et svar på det problemstillingen spør etter (Johnsen 2007:109).

### **3.3 Vitenskapsteoretisk forankring**

Grovt sett kan man skille mellom to vitenskapelige hovedretninger som begge har spilt en viktig rolle innenfor samfunnsvitenskapelig forskning. Det er positivisme og hermeneutikk. Positivismen er knyttet til naturvitenskapen og de kunnskapsambisjoner som har utviklet seg i forhold til den. Men metodene og grunnsynet som er rådende på dette området har også fått innpass innenfor pedagogikk og sosialvitenskap. Hermeneutikken har sitt utspring fra humanistisk forskning. Her er det forståelse, mening og refleksjon som er de sentrale siktemålene. En vesentlig premiss for hermeneutikken er at sansing og fakta ikke er et absolutt og objektivt uttrykk for et fenomen, og derfor ikke kan ses på som et tilstrekkelig kunnskapsgrunnlag. For å få full forståelse er det blant annet behov for en fortolkningsprosess. I tillegg er det mye innenfor forskningsfeltet som ikke er tilgjengelig for observasjon og empirisk analyse. I en positivistisk kontekst vil man i utgangspunktet ha tiltro til at det finnes en absolutt og objektiv kunnskap, mens det i hermeneutisk sammenheng vil være rom for det relative og subjektive (Befring 2002:18).

Litt forenklet kan man si at innenfor den positivistiske tradisjonen vil den kvantitative forskningen høre til, og kvalitativ forskning vil komme inn under den hermeneutiske tradisjonen. Positivistene legger vekt på at data bør være kvantitative. Vitenskapelige metoder som brukes bør være nøytrale og ikke avhenge av forskerens subjektivitet, interesser og verdier. Kunnskap baseres på observerbare data og skilles fra å fortolke deres mening. Sannhet fremkommer ved å følge generelle metoderegler. Disse reglene kan sies å være så godt som uavhengig av forskningens innhold og kontekst. I avanserte naturvitenskaper fant man de vitenskapelige metoders natur. I positivismen må vitenskapelige utsagn bygge på observerbare data og det skal skilles skarpt mellom observasjonen av data og fortolkningen av dataenes mening. Vitenskapelige kjensgjerninger må være utvetydige, intrasubjektivt og intersubjektivt reproduserbare, objektive og kvantiserbare. De vitenskapelige utsagnene som fremkommer må således være verdinøytrale, kjensgjerninger må skilles fra verdier og vitenskap må holdes fra etikk og politikk. Enhver form for subjektivitet fra forskerens side må minimeres eller elimineres (Kvale & Brinkmann 2009:74). Positivistene mente at alt kunne studeres empirisk gjennom å se, høre og føle. På samme måte kunne også mennesker og sosiale systemer studeres gjennom noen generelle metoderegler. Innenfor positivismen vil

vitenskapelig kunnskap være det som kan bevises. Positivismens grunnsyn er at det finnes generelle lover i sosiale systemer og at verden kunne betraktes objektivt ved å bruke en sikker metode.

Hermeneutikken fokuserer på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende for å fremheve betydningen av menneskers handlinger. Innenfor en hermeneutisk tilnærming vektlegges at det ikke finnes en egentlig sannhet. Fenomener kan tolkes på flere nivåer. Mening kan bare forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av. Disse delene forstås igjen av helheten (Thagaard 2009:39). Den hermeneutiske tradisjonen oppstod som en reaksjon på positivismen. Det sentrale innenfor denne tradisjonen er å forstå og tolke en handling og ble derfor sentral i forskning på mennesker og samfunn. Hermeneutikken hevder i motsetning til positivismen at det ikke finnes nøytrale data, selv om man bare observerer et fenomen. Forskerens forforståelse, miljøet rundt og en rekke andre variabler vil alltid ha innvirkning. Dette selv om man legger vekt på å finne de rette forskningsteknikkene. Man må alltid posisjonere seg og vise hvor man står. Derfor må all forskning på et eller annet vis være selvrefleksivt og ikke avgrense metodebruken generelt til kun å være et spørsmål om riktig teknikk (Fuglseth 2007:268).

Hermeneutikk er i utgangspunktet læren om fortolkning av tekster. Meningen blir det sentrale tema i forhold til en spesifisering av formene for mening som søkes, og oppmerksomhet overfor de spørsmål som stilles til en tekst. Samtale og tekst er sentrale begreper i hermeneutikken. Formålet med fortolkningen er å oppnå en gyldig og allmenn forståelse av teksten. I den klassiske hermeneutikken var det religiøse, juridiske eller litterære tekster som var utgangspunktet. Det har etter hvert skjedd en utvidelse av begrepet *tekst*, slik at det også omfatter diskurs og handling. Enhver tekst får sin mening ut fra en kontekst. Kunnskap om hva mennesker sier og gjør, hva deres handlinger og ytringer betyr vil alltid være avhengig av en bakgrunn eller forforståelse hos den som skal fortolke eller finne mening (Kvale & Brinkmann 2009:69).

I følge Befring (2002) vil det på de fleste forskningsområder være fornuftig å se på positivismen og hermeneutikk som komplementære tilnærminger. Det er uansett lite fruktbart å innta dogmatiske posisjoner. Den forskningsmetodiske motsetningen har i praksis fremstått som en konflikt mellom kvantitative og kvalitative tilnærminger. Bakgrunnen for denne konflikten kan sies å være den dominansen og ambisjonsnivået som har vært forbundet med

den empiriske og eksperimentelle forskningstradisjonen. I tillegg var det et uttrykk for at kvalitative tilnæringer lenge hadde problemer med å hevde seg som troverdige vitenskapelige metoder (Befring 2002:28).

På bakgrunn av metodevalget i dette prosjektet, som er en kvantitativ tilnærming med bruk av tester, er dette både positivistisk og samfunnsvitenskapelig. Testene er standardiserte og normerte. Carlstenprøven er enkel å administrere og tar kort tid. Prøven kartlegger både elevenes lesing og skrivning og er utarbeidet for å avdekke og forebygge lese- og skrivevansker. Det finnes en prøve for hvert trinn gjennom hele grunnskolen. Prøvene har lang tradisjon i norsk skole og de fleste av dem ble revidert i 2002. Prøvene skåres ved å telle antall leste ord per minutt og registrere antall innholdsfeil (jfr kap 2).

De Nasjonale leseprøvene tar noe lengre tid å gjennomføre og skåre, men er til gjengjeld obligatorisk for alle elever på 8. trinn. Ved skåring av testene benyttes en standardisert manual og det er lite rom for å legge inn egne tolkninger. Når det gjelder Nasjonale prøver presenteres resultatene ved hjelp av gjennomsnitt, standardavvik og som prosentfordeling på en skala med fem nivåer for 8. trinn. Gjennomsnitt viser gjennomsnittlig mestringsnivå for det aktuelle utvalget av elever enten for fylke, kommune eller skole. Standardavviket er et mål for spredningen i resultatene for en gruppe elever og viser hvor mye en serie med resultater for en gruppe elever avviker fra gjennomsnittet for gruppen. Elevene fordeles på mestringsnivå etter hvilken poengsum de har oppnådd totalt på prøven. Resultatene av testene vil igjen danne grunnlag for en kvalitativ drøfting i forhold til mitt forskningsspørsmål. De objektive resultatene fra prøvene vil da bli gjenstand for mine subjektive fortolkninger. Da kan man vel si at jeg er over i den hermeneutiske tradisjonen. Som nevnt ovenfor er det mer vanlig og fruktbart å se forskningen i lys av både den positivistiske og hermeneutiske tradisjonen gjennom å inkludere både kvantitative og kvalitative metoder.

Valg av metode skjer ut fra strategiske hensyn i forhold til hva forskningsspørsmålet krever. Dette er i tråd med det man kan kalle for postpositivisme. Gjennom å bruke dette begrepet gir man uttrykk for det problematiske med å skulle gjennomføre absolutte og kontrollerte målinger av virkeligheten. Man forstår at mennesket ikke er et ensidig offer for blinde indre krefter og vilkårligheten i livets kontekst. Alle mennesker er aktører i sitt eget liv og er selv med på å forme og konstruere sin egen hverdag. I dette perspektivet vil empirisk forskning være verdiladet og ha et subjektivt innslag (Befring 2007:12).

### 3.4 Utvalg

I følge Befring (2007) er populasjonen for en undersøkelse den gruppen av personer, institusjoner eller andre fenomen som man tar sikte på å få kunnskap om. Dette kalles gjerne universet. Med *utvalg* menes det utsnittet av populasjonen eller universet som man faktisk undersøker (Befring 2007:93). Det er ofte svært arbeids- og kostnadskrevenende å kontakte alle individer i store populasjoner. Det er derfor nødvendig å ta et utvalg av populasjonen og la utvalget være gjenstand for forskningen. Man ønsker gjennom utvalget å få kunnskap om populasjonen. Det er derfor viktig at utvalget er representativt for populasjonen. I motsatt fall vil utvalget gi et skjevt bilde av populasjonen. Dersom man klarer å trekke ut et representativt utvalg, vil det være gode vilkår for å generalisere funn til å gjelde hele populasjonen. Faktorer som har betydning for representativiteten er utvalgsmetoden, homogeniteten og størrelsen på utvalget (Befring 2007:94).

Dersom man studerer bare et utvalg av de enhetene problemstillingen gjelder, oppnår man en kostnadsreduksjon både ved datainnsamlingen og behandlingen av dataene. I tillegg kan man sikre at data får en bedre kvalitet ved en grundigere studie av hver enhet. Dette sikrer imidlertid ikke at det ikke oppstår problemer på annet hold. Som regel vil man som forsker være interessert i at resultatene skal kunne brukes til å si noe om alle enhetene som omfattes av problemstillingen (Hellevik 2006:114). I hovedsak kan man operere med to fremgangsmåter for utvelging. Dette er på den ene siden tilfeldig eller randomisert utvalg, hvor alle i utgangspunktet har samme muligheten til å være med i utvalget. Den andre fremgangsmåten er formålstjenelig eller pragmatisk utvelging der utvalget baseres på hva som er mest praktisk eller økonomisk å gjøre (Befring 2007:95).

Når det gjelder dette masterprosjektet kan alle guttene på 8. trinn ved skolen hvor jeg arbeider i utgangspunktet ses på som mitt utvalg. Populasjonen vil være alle guttene på 8. trinn på alle ungdomsskolene i kommunen. Videre kan utvalget (alle guttene på 8. trinn ved skolen) i prinsippet sies å være fremkommet ved at jeg har foretatt et praktisk/økonomisk utvalg. Likevel er det ikke alle guttene ved denne aktuelle skolen som er av interesse for mitt prosjekt, men "den svake leseren". I denne oppgaven er den "svake leseren" definert som en leser som skårer for dårlig på Carlsten leseprøve. Det er dette som definerer *Utvalget* i oppgaven (jfr kap 4). Intensjonen er ikke å få frem kunnskap om sammenhengen mellom Carlsten leseprøve og den Nasjonale prøven i lesing for de elevene som skårer godt på den førstnevnte prøven, men hos den svake leseren.

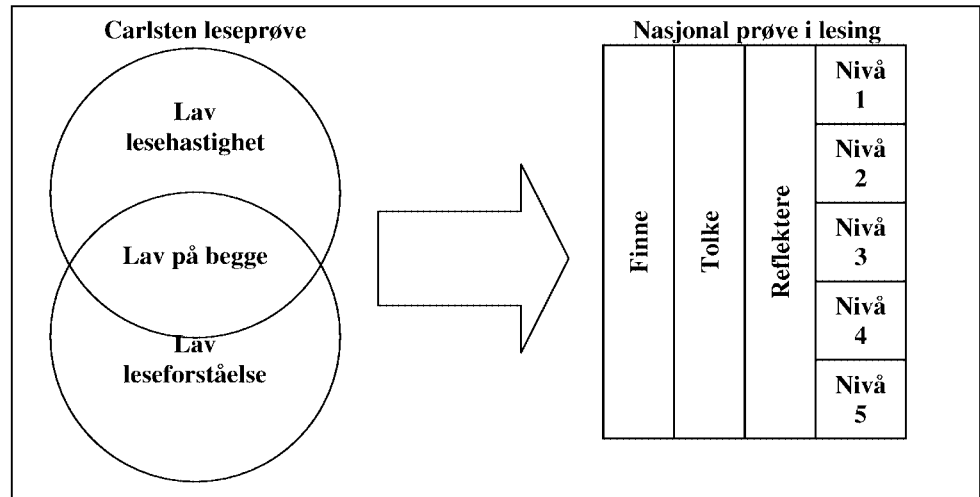
Antallet gutter på 8. trinn skoleåret 2009-2010 ved skolen er 92 elever. Skolen har elever fra 8. – 10. trinn og elevene kommer fra fire barneskoler i området. *Utvalget* mitt består av de elevene (av populasjonen på 92 gutter ved egen skole) som etter kartleggingen med Carlsten leseprøve har for dårlig leseferdighet, det vil si de elevene som leser færre enn 100 ord per minutt og/eller har mer enn 15 % feil angående innholdsforståelsen. Av disse elevene har jeg måttet velge bort noen av de elevene som har vært utredet ved PPT og som er diagnostisert med lese- og skrivevansker. Årsaken er at elever som har Individuell opplæringsplan (IOP) i norskfaget *kan* etter søknad bli fritatt for deltakelse i Nasjonale prøver i lesing. *Utvalget* består av totalt 14 gutter.

Målet med denne oppgaven er å forhåpentligvis kunne si noe om sammenhengen mellom leseforståelse og lesehastighet (avkodingsvansker) hos den svake leseren blant gutter på 8. trinn på egen skole. Dersom det skal trekkes gyldige og generelle konklusjoner, stilles det krav til data og informasjon fra et representativt utvalg av de personene som er gjenstand for undersøkelsen. I forhold til spørsmålet om et representativt utvalg, vil dette kunne overføres til hele guttegruppa ved skolen – altså alle 8. trinnsguttene ved skolen. Svaret på dette må være positivt, fordi det er svært sannsynlig at et såpass stort antall gutter på en skole med totalt 500 elever ikke er tilfeldig sammensatt av svake lesere med visse egenskaper. Kanskje vil det være mulig å kunne antyde og forsiktig peke på noe av det generelle og typiske, med forankring i det som finnes av teori på området. Dette vil bli drøftet nærmere i kapittel 5.

### **3.5 Behandling av innsamlet data**

De data som er samlet inn kalles ofte rådata, og kan i mange tilfeller være lite oversiktlige. Man kan få oversikt gjennom å ordne data i tabeller og ved å bruke grafiske fremstillinger. Dersom materialet omfatter få enheter og få variabler kan databehandlingen gjøres manuelt ved å telle hvor mange som plasserer seg på de ulike variablene. Dette kalles tabulering. Grafiske fremstillinger gir et godt visuelt grunnlag for å vurdere karakteristiske trekk og forskjeller mellom fordelinger (Befring 2007:137). I dette prosjektet er det en analyseenhet på 14 elever. For å få oversikt over datamaterialet benyttes deskriptiv statistikk. Deskriptiv statistikk omfatter prinsipper, metoder og teknikker som gir oversikt ved å sammenstille, presentere og tolke empiriske data (Befring 2007:136).

Figur 3 under beskriver sammenhenger som kan analyseres og tolkes.



**Figur 3:** Sammenhenger mellom Carlstenprøven og den Nasjonale prøven i lesing 2009 som kan analyseres og tolkes

På venstre side i figuren finnes en illustrasjon av kategoriene som kan fremkomme i utvalget av populasjonen. Oppgaven rettes mot de av guttene som har for dårlig leseferdighet, det vil si de som leser færre enn 100 ord per minutt og/eller gjør mer enn 15% feil angående leseforståelsen på Carlsten leseprøve. Dette utvalget kan deles inn i tre kategorier, ved at de av guttene som skårer under kritisk grense både på lesehastighet og leseforståelse havner i en egen kategori. Det viste seg at ingen av elevene i utvalget var i denne kategorien.

Med utgangspunkt i denne inndelingen kan det fremkomme følgende kategorier av svake lesere i forhold til Carlsten leseprøve:

A De med lav lesehastighet

B De med lav leseforståelse

Utvalget i populasjonen =  $A \cup B$

Kategori med kun lav lesehastighet =  $A - (A \cap B)$  Kategori 1

Kategori med kun lav leseforståelse =  $B - (A \cap B)$  Kategori 2

Kategori med lav på begge =  $A \cap B$  Kategori 3

Den Nasjonale prøven i lesing for 8. trinn 2009 har 8 tekster og 44 oppgaver, og støtter seg til en inndeling i tre aspekter:

- Finne informasjon i teksten
- Tolke og forstå teksten

- Reflektere over og vurdere tekstens form og innhold

Oppgavene i prøven er av flere typer innen de gitte aspekter:

- Flervalgsoppgaver der elevene skal markere ett av fire svaralternativer
- Flervalgsoppgaver der elevene skal vurdere påstander ved å krysse av for sant/usant, riktig/galt eller tilsvarende
- Oppgaver der elevene skal svare med egne ord

Elevenes resultater på den Nasjonale prøven i lesing for 8. trinn angis i en poengsum eller tallverdi og høyeste poengsum for 2009 er 46 poeng (jfr kap 2, tabell 1). Med utgangspunkt i poengsummen plasseres eleven i et gitt mestringsnivå fra 1 til 5, hvor nivå 1 er det laveste og 5 det høyeste (jfr kap 2, tabell 2). Disse nivåene er brukt som parametre i analysemodellen i figur 2. Det er ønskelig å analysere relasjoner mellom de to aktuelle prøvene – Carlstenprøven og den Nasjonale prøven i lesing 2009 – for å se om det kan påvises eventuelle sammenhenger mellom de tre aspektene og oppgavetyperne i forhold til lesechastighet og leseforståelse. Som verktøy brukes hovedsakelig Excel regneark.

### **3.6 Reliabilitet**

Reliabilitet handler om måleinstrumentets grad av nøyaktighet ved gjennomføring av testing og reiser spørsmål om metodene vil gi det samme resultatet hver gang et fenomen studeres under ellers like betingelser. I følge Befring (2007) handler det om hvor troverdig og pålitelig måleresultatene er. Datainnsamlingen i egen undersøkelse ble gjennomført og skåret etter nøyaktige veiledninger og manualer, enten av meg som testleder eller av faglærerne i norsk. Datamaterialet er å regne som primærdata. I utgangspunktet gir dette forholdsvis god kontroll på at testprosedyre, instruks og skåring blir fulgt likt i hele gruppen. Imidlertid er ikke høy reliabilitet en tilstrekkelig betingelse for at data har høy validitet, da det også stilles krav til at de operasjonaliserte variablene er representative for begrepene; det en ønsker å måle (Hellevik 2006). I undersøkelsen må de anvendte testene være gode indikatorer på leseferdighet, noe som blir nærmere drøftet i diskusjon av resultatene i kapittel 5.

### **3.7 Validitet**

Validitet angår i hvilken grad de målinger som er gjort på utvalget, gjelder for hele populasjonen, og om målingene virkelig kan gi svar på det som er formulert i problemstillingen. I følge Holand (2007) kan man snakke om flere typer validitet, for

eksempel *ekstern validitet*, *intern validitet* og *teoretisk validitet*. Om målingene som er gjort på utvalget kan sies å være gyldige for hele populasjonen og eventuelt for andre populasjoner, kalles dette *ekstern validitet*. Dersom betingelsene for å trekke slutninger om årsakssammenheng mellom en antatt årsaksfaktor og en antatt virkning av denne er tilstede betegnes dette som *intern validitet*. Graden av samsvar mellom hva problemstillingen tar sikte på å måle og det som faktisk måles kalles *teoretisk validitet*. Dersom resultatet er basert på et klart uttalt teoretisk grunnlag, bygger på en klar definisjonssammenheng mellom et teoretisk begrep og en målt størrelse og kan forklares ut fra teori som støtter opp om resultatet, er det teoretisk valid (Holand 2007:47). Ved testing av barn vil resultatene aldri bli helt nøyaktige, selv om det er dette vi etterstreber. Til tross for høy grad av nøyaktighet i utviklingen av en test opererer de fleste med statistiske beregninger for målefeil ved bruk av konfidensintervall. Validiteten i egen oppgave vil bli drøftet i kapittel 5.

### **3.8 Etiske betraktninger**

Forskningsetikken angir normer for hvordan forskeren skal opptre redelig og troverdig på alle trinn i forskningsarbeidet. Blant annet handler det i første rekke om å unngå belastninger for de som skal delta. Det er et generelt krav om et frivillig og informert samtykke for å hindre at den personlige integriteten krenkes (Lund & Haugen 2006:66, Befring 2007:75). Et grunnleggende etisk krav til forskning er at man sikrer frivillighet, selvbestemmelse og anonymitet for dem som deltar, og at forskningen gjennomføres på en slik måte at forsøkspersonene ikke skades eller tilføres belastninger på noen måte. De involverte skal være informert om formålet med undersøkelsen og hvordan den skal foregå.

Skolen jeg arbeider ved har i utgangspunktet valgt kartleggingsprøven Rådgiveren for å avdekke eventuelle fagvansker i basisfagene norsk, matematikk og engelsk. Alle 8. trinns elever skal kartlegges med denne testen. Som et supplement til dette har Carlsten lese- og skriveprøve blitt brukt for å avdekke eventuelle lese- og skrivevansker. Ved skolen har det blitt litt opp til hver enkelt faglærer i norsk hvorvidt de har brukt Carlstenprøven eller ikke. Min erfaring er at denne er et nyttig verktøy i å kartlegge og identifisere elever som har utfordringer i forhold til lesingen. Jeg har derfor som spesialpedagog ved skolen tilbudt meg å gjennomføre prøven med elevene, der faglærer ikke har gjort dette. Det vil si at i datagrunnlaget mitt inngår både de testene som er gjennomført av faglærer og de jeg selv har utført med elevene. Da dette er del av skolens plan for å kartlegge elevene for å kunne gi dem den tilpassede opplæringen de har krav på, har det ikke vært innhentet spesiell tillatelse fra



foresatte om å gjennomføre Carlsten leseprøve på elevene. Denne testen inngår også i kartleggingen av elevenes ferdigheter og utvikling på alle fire barneskolene som elevene kommer fra.

Den Nasjonale prøven i lesing er obligatorisk for alle elevene på 8. trinn og det er utarbeidet klare retningslinjer for administrering, gjennomføring og skåring av prøvene. Resultatene skal innad på den enkelte skole brukes for å tilpasse opplæringen på best mulig måte. Som spesialpedagog har jeg i samarbeid med ledelsen tilgang til resultatene for alle elevene ved skolen. Resultatene som benyttes i denne oppgaven vil bli anonymisert og kan ikke tilbakeføres til enkeltelever. Prøvene oppbevares i skolens arkiv og resultatene fra Nasjonale prøver er i tillegg passordbeskyttet og det kreves tillatelse fra Utdanningsdirektoratet for å få tilgang til disse.

I forbindelse med testingen avdekkes det elever som skårer under kritisk grense på Carlstenprøven. Da følges vanlig prosedyre med å informere foresatte om resultatet av testingen, drøfte resultatene med foresatte og lærere, og vurdere eventuell henvisning til PPT i forlengelsen av dette. Resultatene inngår som et ledd i den tilpassede opplæringen for elevene.

## 4 Resultater av leseprøvene med analyse og drøfting

I dette kapitlet presenteres resultater av de to leseprøvene – Carlsten leseprøve for 8. trinn og den Nasjonale prøven i lesing for 8. trinn – for guttene i Utvalget, de resterende guttene på trinnet ved skolen, samt resultater fra den Nasjonale prøven i lesing for alle gutter på 8. trinn i Norge. Resultatene vil bli analysert og drøftet med utgangspunkt i aktuell forskning på området.

Hensikten med dette masterprosjektet er å se i hvilken grad det er mulig å identifisere lesehastighet eller leseforståelse som hovedproblem hos den svake leseren blant gutter ved hjelp av Carlsten leseprøve og den Nasjonale prøven i lesing 2009. Alle elevene er fra en og samme ungdomsskole i et byområde. Totalt er det 92 gutter på 8. trinn ved skolen, og av disse har til sammen 79 av guttene gjennomført den Nasjonale prøven i lesing for 2009. Av disse er det fjorten elever som oppfyller kravene i forhold til problemstillingen for denne oppgaven. Det vil si at de har for dårlige leseferdigheter etter kriteriene for Carlsten leseprøve for 8. trinn, og har gjennomført den Nasjonale prøven i lesing for 8. trinn. Disse elevene vil i det følgende bli referert til som *Utvalget*.

### 4.1 Resultater på Carlsten leseprøve

I forhold til normeringen på Carlsten leseprøve er ikke-funksjonell leseferdighet satt til å være mer enn 15 prosent feil på leseforståelsen og/eller leser færre enn 100 ord per minutt. Leseteksten heter *Ikke tøv!* og er et utdrag av Ulf Starks bok *Farvel til Stureby*. Elevene leser så langt de kommer i løpet av ti minutter. Lesehastigheten finner man ved å telle antall leste ord etter ti minutter. Teksten har totalt 1765 ord. For å gi et mål på leseforståelse skal elevene fortløpende sette strek under riktig ord i teksten, det vil si det ordet som passer inn i sammenhengen med det de leser. Ordene presenteres underveis i teksten, ved hjelp av parenteser som alltid inneholder tre alternative ord, hvor av ett er det riktige. Det er til sammen 38 slike parenteser i denne teksten.

Av de totalt fjorten elevene i Utvalget er det elleve av guttene som i følge normeringen på prøven har for dårlig leseferdighet på bakgrunn av at de har mer enn 15 prosent feil når det gjelder leseforståelsen. Lesehastigheten deres er i utgangspunktet adekvat i følge normeringen på Carlstenprøven, det vil si at de leser mer enn 100 ord per minutt. De resterende tre elevene

i Utvalget har for lav lesehastighet og er derfor kategorisert med ikke-funksjonell leseferdighet. Felles for disse tre elevene er at de er innenfor normalområdet angående leseforståelsen. Ingen av elevene i utvalget leser under 100 ord per minutt og har samtidig over 15 prosent feil i forhold til leseforståelsen. Med utgangspunkt i resultatene på Carlstenprøven kan elevene i Utvalget derfor deles inn i to kategorier (jfr. kap 3). Kategori 1 – elever som har lav lesehastighet, men tilfredsstillende leseforståelse. Dette utgjør omtrent 20 prosent av elevene i utvalgsgruppen. Kategori 2 – elever som har adekvat lesehastighet, men skårer lavt i forhold til leseforståelse. Dette er den største kategorien og utgjør nesten 80 prosent av elevene. Ingen av elevene i Utvalget havnet i kategori 3 – det vil si i gruppen elever med både lav lesehastighet og lav leseforståelse. De fjorten guttenes resultater på Carlsten leseprøve for 8. trinn presenteres i tabell 3.

Elev Nr.	Antall ord/min	Feil-prosent innhold
1	176	26
2	176	29
3	104	27
4	117	15
5	118	19
6	97	10
7	146	32
8	153	16
9	144	23
10	94	5
11	81	11
12	200	18
13	176	32
14	123	19
<b>N=14</b>		

*Tabell 3: Elevenes resultater på Carlsten leseprøve*

#### **4.2 Resultater på Nasjonal prøve i lesing**

På den Nasjonale prøven i lesing for 8. trinn 2009 er det mulig å oppnå totalt 46 poeng. Prøven besto av ett oppgavehefte med 44 oppgaver. Alle oppgavene bortsett fra oppgave 8 og 32, gir ett poeng. De to nevnte oppgavene differensierer mellom godkjente svar som kan gi henholdsvis ett eller to poeng. Elevenes poengsum på prøven avgjør hvilket mestringsnivå de havner på. For 8. trinn er det fem mestringsnivå, hvor nivå 1 er det laveste (svakeste) og nivå 5 er det høyeste (beste) jfr tabell 2 i kapittel 2. I tabell 4 under er det en oversikt over poengsummen og hvilket mestringsnivå hver enkelt av elevene i Utvalget havnet på.

Elev nr.	Poeng NP	Mestringsnivå
1	19	2
2	17	2
3	23	2
4	28	3
5	28	3
6	42	5
7	10	1
8	28	3
9	29	3
10	26	3
11	18	2
12	33	3
13	18	2
14	17	2
N=14		

**Tabell 4:** Resultater med poengintervall og mestringsnivå for Utvalget på den Nasjonale prøven i lesing 2009

Ved hjelp av oversikten i tabell 4 vil man finne at gjennomsnittlig mestringsnivå for de fjorten elevene i utvalgsgruppen er 2,6 på den Nasjonale prøven i lesing. Det nasjonale snittet for denne prøven var 3,1 og snittet for skolen elevene tilhører var 3,3.

På tekstnivå i den Nasjonale prøven i lesing kan man i følge Roe (2008) beskrive tre ulike typer tekstformat. En *sammenhengende* (SH) tekst består av en sammenhengende verbaltekst som er ment skal leses fra begynnelse til slutt. En slik tekst inneholder ikke grafiske elementer som figurer eller illustrasjoner. Betegnelsen *ikke-sammenhengende* (ISH) brukes om tekster som ikke er ment å leses sammenhengende. Eksempler på slike tekster kan være kart, diagram, tabeller og skjema. I leseprøven for 2009 er det ingen av tekstene som er i formatet *ikke-sammenhengende*. Til slutt er det tekster som er *sammensatt* (S.satt). Dette innebærer at teksten er satt sammen av ord og ulike former for illustrasjoner eller andre tekstressurser (Roe 2008:48f). Forkortelsene for tekstformatene som er beskrevet her vil bli brukt i tabell 5 under.

Oppgavene til de ulike tekstene i prøveheftet er også konstruert på forskjellige nivåer. Tabellen under viser en oversikt over oppgaver og tekster i den Nasjonale prøven i lesing 2009, hvilken lese måte eller aspekt som er det gjeldende for hver oppgave og hvilket oppgaveformat det dreier seg om. Antallet riktige svar fra de fjorten guttene er presentert i prosent for hver oppgave, og vil i denne oppgaven refereres til som *p-verdi* (*p* står altså for prosent). Det samme er gjort for de resterende guttene på trinnet. Denne gruppa utgjorde totalt 65 gutter. For å kunne sammenligne de ulike tekstene er det også tatt med

gjennomsnittsverdien i prosent for hver tekst. I tabell 5<sup>3</sup> under er guttene i utvalget referert til som *Utvalget*, de resterende guttene på skolen kalles *G-gruppe* og alle guttene på 8. trinn i Norge kalles *Alle*. P-verdien for (nesten) samtlige gutter på 8. trinn i Norge som har gjennomført leseprøven 2009 er oppgitt i kolonnen p-verdi Alle<sup>4</sup>. Disse tallene er basert på bortimot alle elevene som gjennomførte den Nasjonale prøven i lesing i september -09 (Vagle mfl 2009:2). Benevnelsene som er beskrevet over vil bli brukt i det følgende.

Oppg nr	Tekst	Lesemåte/ aspekt	Oppgave-format	Tekst-format	P-verdi Alle	P-verdi Utvalget	P-verdi G-gruppe	Differanse G - U
1	Haiangrep	Tolke	Åpen	S.satt	71	57	79	22
2	Haiangrep	Finne	Flervalg	S.satt	25	7	39	32
3	Haiangrep	Finne	Flervalg kryss	S.satt	52	57	63	6
4	Haiangrep	Reflektere	Åpen	S.satt	65	50	77	27
<b>Gjennomsnitt for "Haiangrep"</b>					<b>54</b>	<b>43</b>	<b>64</b>	<b>21</b>
5	Ein tur med metroen	Tolke	Flervalg	SH	68	64	77	13
6	Ein tur med metroen	Tolke	Flervalg	SH	56	36	51	15
7	Ein tur med metroen	Reflektere	Åpen	SH	54	50	74	24
8	Ein tur med metroen	Tolke	Åpen	SH	67	86	92	6
9	Ein tur med metroen	Tolke	Flervalg kryss	SH	45	21	59	38
<b>Gjennomsnitt for "Ein tur med metroen"</b>					<b>58</b>	<b>51</b>	<b>71</b>	<b>20</b>
10	Farlige høyder	Finne	Flervalg	S.satt	63	57	77	20
11	Farlige høyder	Reflektere	Åpen	S.satt	56	57	69	12
12	Farlige høyder	Finne	Flervalg	S.satt	81	79	94	15
13	Farlige høyder	Tolke	Flervalg	S.satt	56	36	49	13
14	Farlige høyder	Finne	Åpen	S.satt	57	57	72	15
15	Farlige høyder	Tolke	Flervalg	S.satt	60	50	68	18
16	Farlige høyder	Reflektere	Åpen	S.satt	30	21	40	19
17	Farlige høyder	Finne	Flervalg	S.satt	76	57	86	29
18	Farlige høyder	Reflektere	Flervalg	S.satt	22	21	22	1
<b>Gjennomsnitt for "Farlige høyder"</b>					<b>57</b>	<b>48</b>	<b>64</b>	<b>16</b>
19	Nemi	Tolke	Flervalg	S.satt	91	93	99	6
20	Nemi	Tolke	Flervalg	S.satt	87	71	99	28
21	Nemi	Tolke	Flervalg	S.satt	60	79	68	11
22	Nemi	Reflektere	Flervalg	S.satt	81	79	89	10
23	Nemi	Tolke	Åpen	S.satt	62	43	80	37
<b>Gjennomsnitt for Nemi</b>					<b>76</b>	<b>73</b>	<b>87</b>	<b>14</b>
24	Bokomtaler	Finne	Flervalg	S.satt	58	71	68	-3
25	Bokomtaler	Tolke	Flervalg	S.satt	68	57	73	16
26	Bokomtaler	Finne	Flervalg kryss	S.satt	50	29	49	20
27	Bokomtaler	Reflektere	Åpen	S.satt	34	21	42	21
<b>Gjennomsnitt for Bokomtaler</b>					<b>52</b>	<b>45</b>	<b>58</b>	<b>13</b>
28	Hurtigruta	Reflektere	Flervalg	S.satt	84	79	92	13
29	Hurtigruta	Tolke	Flervalg	S.satt	73	57	89	32
30	Hurtigruta	Finne	Åpen	S.satt	26	29	28	-1
31	Hurtigruta	Finne	Flervalg	S.satt	40	7	49	42

<sup>3</sup> Tabell 5 er laget med utgangspunkt i malen fra *Den nasjonale prøven i lesing på 8. trinn, 2008 og 2009. Rapport fra utvalgsundersøkelsen* (Vagle mfl 2008 og 2009).

<sup>4</sup> Tallene for P-verdi Alle er hentet fra *Den nasjonale prøven i lesing på 8. trinn 2009. Rapport fra utvalgsundersøkelsen* (Vagle mfl 2009). I min tabell er tallene rundet av til nærmeste hele tall, mens det i rapporten er tatt med én desimal.

32	Hurtigruta	Reflektere	Åpen	S.satt	31	29	48	19
<b>Gjennomsnitt for "Hurtigruta"</b>					<b>51</b>	<b>40</b>	<b>61</b>	<b>21</b>
33	Miljøvennlig tyggis	Finne	Flervalg	S.satt	86	86	92	6
34	Miljøvennlig tyggis	Finne	Flervalg	S.satt	81	79	89	10
35	Miljøvennlig tyggis	Tolke	Flervalg	S.satt	85	79	89	10
36	Miljøvennlig tyggis	Tolke	Flervalg	S.satt	88	79	95	16
37	Miljøvennlig tyggis	Tolke	Åpen	S.satt	79	79	88	9
<b>Gjennomsnitt for "Miljøvennlig tyggis"</b>					<b>84</b>	<b>80</b>	<b>91</b>	<b>11</b>
38	Stemmerett	Tolke	Flervalg	S.satt	77	71	86	15
39	Stemmerett	Tolke	Flervalg kryss	S.satt	52	29	69	40
40	Stemmerett	Tolke	Flervalg	S.satt	42	29	57	28
41	Stemmerett	Tolke	Åpen	S.satt	36	36	59	23
42	Stemmerett	Reflektere	Flervalg	S.satt	56	57	54	-3
43	Stemmerett	Tolke	Flervalg	S.satt	74	71	92	21
44	Stemmerett	Tolke	Flervalg	S.satt	17	14	22	8
<b>Gjennomsnitt for Stemmerett</b>					<b>51</b>	<b>44</b>	<b>63</b>	<b>19</b>

**Tabell 5:** Oversikt over oppgaver, tekst, kategorier, oppgavetype, antall riktige svar pr oppgave, antall riktige svar oppgitt i prosent, gjennomsnittsverdi i prosent for hver tekst og teksttype i den Nasjonale prøven i lesing 2009

#### 4.2.1 Vanskelige og lette tekster

I denne oppgaven tolkes tallene slik at lette oppgaver har en høyere p-verdi enn de vanskelige. Dersom tekstene ses under ett og gjennomsnittet for hver tekst rangeres etter økende vanskegrad vil det fremkomme at den letteste teksten er *Miljøvennlig tyggis* og den vanskeligste teksten er *Hurtigruta*. Tabellene 6, 7 og 8 under viser tekstene etter økende vanskegrad for henholdsvis Utvalget, G-gruppa og Alle.

Tekst	Gjennomsnittlig p-verdi for Utvalget	Tekstformat
Miljøvennlig tyggis	80	S.satt
Nemi	73	S.satt
Ein tur med metroen	51	SH
Farlige høyder	48	S.satt
Bokomtaler	45	S.satt
Stemmerett	44	S.satt
Haiangrep	43	S.satt
Hurtigruta	40	S.satt

**Tabell 6:** Tekster i den Nasjonale prøven i lesing 2009 etter økende vanskegrad for Utvalget

Tekst	Gjennomsnittlig p-verdi for G-gruppa	Tekstformat
Miljøvennlig tyggis	91	S.satt
Nemi	87	S.satt
Ein tur med metroen	71	SH
Haiangrep	64	S.satt
Farlige høyder	64	S.satt
Stemmerett	63	S.satt

Hurtigruta	61	S.satt
Bokomtaler	58	S.satt

**Tabell 7:** Tekster i den Nasjonale prøven i lesing 2009 etter økende vanskegrad for G-gruppa

Tekst	Gjennomsnittlig p-verdi for Alle (gutter 8.trinn i Norge)	Tekstformat
Miljøvennlig tyggis	84	S.satt
Nemi	76	S.satt
Ein tur med metroen	58	SH
Farlige høyder	57	S.satt
Haiangrep	54	S.satt
Bokomtaler	52	S.satt
Hurtigruta	51	S.satt
Stemmerett	51	S.satt

**Tabell 8:** Tekster i den Nasjonale prøven i lesing 2009 etter økende vanskegrad for gutter 8. trinn i Norge (Vagle m fl 2009:6)

Teksten *Hurtigruta* kommer ut som den vanskeligste for elevene i Utvalget. Den er satt sammen av en av en kort verbalspråklig reisereklame for Hurtigruta, et fotografi av ett av hurtigruteskipene, et kart med rutetrasé og angitte anløpssteder og en forholdsvis avansert rutetabell med mye informasjon. Tekstene er hentet fra nettstedet [www.hurtigruta.no](http://www.hurtigruta.no). Fagene som er representert i denne teksten er samfunnsfag og matematikk. Dersom man skal bruke tabeller for å hente ut informasjon forutsetter dette at man har forkunnskaper om prinsipper for hvordan informasjon i tabellformat vanligvis organiseres. Selv om rutetabellen ikke fremstår som veldig vanskelig leseteknisk, krever det at elevene klarer å finne frem til riktig sted i tabellen for å hente ut den etterspurte informasjonen i oppgavene. All informasjonen elevene trenger finnes i tabellen, men i tillegg til kunnskap om hvordan man leser tabeller, kreves det evne til konsentrasjon, nøyaktighet og en viss utholdenhet. Elevene må også kunne tolke og kombinere informasjonen på riktig måte.

Tidligere undersøkelser viser at norske elever gjennomgående er dårligere enn forventet med tanke på å finne korrekt informasjon i tabeller og diagrammer (Roe 2008:58). Blant guttene på landsbasis kommer *Hurtigruta* ut som en av de to vanskeligste tekstene. Det er nærliggende å tro at elevene i Utvalget antakelig kan antas å ha enda dårligere utgangspunkt i forhold til denne typen oppgaver sett opp mot deres svake resultater på Carlsten leseprøve. Tre av de totalt fem oppgavene til teksten *Hurtigruta* har forholdsvis lav p-verdi for riktige svar hos elevene i Utvalget. Her finnes også én av oppgavene med lavest p-verdi i hele prøven for Utvalget, oppgave 31. Denne oppgaven vil bli nærmere omtalt senere i dette kapittelet.

Teksten som er lettest for elevene i Utvalget (det samme gjelder også for G-gruppa og Alle) er *Miljøvennlig tyggis*. Denne teksten er en forholdsvis kort fagartikkel med et fotografi, innenfor sjangeren sakprosa. Fagområdene som er representert her er naturfag og samfunnsfag. Selv om teksten innholdsmessig ikke inneholder vanskelige faguttrykk er den skrevet i en saklig og vitenskapelig stil. Teksten er ”brukket” opp med et bilde av ei jente som blåser en stor tyggegummiboble. Teksten er den nest siste i heftet, og man kunne anta at dette ville påvirke antall svar på oppgaven i negativ retning. Tekster som er plassert til slutt i oppgavehefter kan ofte rammes av dårlige skårer på grunn av at elevene begynner å bli slitne, altså et ”trøtthetsyndrom” (Vagle m fl 2008:6). Men dette kan ikke sies å gjelde for denne teksten, hvor alle oppgavene som tilhører teksten ligger i tet i forhold til p-verdi for Utvalget, G-gruppa og Alle. Det kan virke som teksten har appellert til guttene, både med tanke på tema, innhold og form. Betydningen tekstens tema har for leseforståelsen, kan nok ikke undervurderes her. Hvis innhold og tema i en tekst fenger, kan selv svake og ellers umotiverte lesere få mye ut av den (jfr Roe 2008). Til teksten er det totalt fem oppgaver. I to av oppgavene skal elevene finne frem til relevant informasjon som er klart uttrykt i teksten, og i de tre siste må elevene tolke informasjonen som er gitt i teksten. Resultatet er i samsvar med det som presenteres på landsbasis. På landsbasis har over 80 prosent av elevene riktig svar på alle fem oppgavene som tilhører *Miljøvennlig tyggis* (Roe 2010:44). Denne teksten inngikk også i leseprøven for 5. trinn 2009 (Vagle mfl 2009:5).

Når det gjelder den tredje letteste teksten *Ein tur med metroen* er dette et utdrag av boka *Kiffe kiffe i morgon* skrevet av Faïza Guène, og er en skjønnlitterær, norskfaglig fortellende tekst. Når det gjelder fortellende skjønnlitterær prosa har dette alltid stått sterkt i norskopplæringen i skolen i følge Roe (2008). Teksten handler om en femten år gammel fransk-marokkansk jente som bor sammen med sin mor i en forstad til Paris. Denne teksten rangeres som den tredje letteste for elevene i Utvalget. Den har en gjennomsnittlig p-verdi på 51 prosent for elevene i Utvalget. Sammenlignet med G-gruppa skårer Utvalget 20 prosent lavere på denne oppgaven dersom man sammenligner gjennomsnittlig p-verdi. En årsak kan være at *Ein tur med metroen* er på sidemålet (nynorsk) til elevene. Det kan ofte være slik at mange lesesvake elever har problemer med å tilegne seg sidemålet sitt. Dette gjenspeiles også i sakkyndige vurderinger fra PPT, der elever med lese- og skrivevansker ofte får anbefaling om fritak for vurdering med karakter i sidemålet. En annen årsak kan være at man fra leseforskning vet at gutter helst identifiserer seg med karakterer av eget kjønn, og hovedpersonen i denne teksten er en jente. Jenter har ikke samme preferanse for kjønn. Det har vært rettet mye



oppmerksomhet mot de store kjønnsforskjellene i jentenes favør når det gjelder skjønnlitteratur. PISA-resultatene har vist at det er stor forskjell i måten gutter og jenter leser skjønnlitteratur på. Blant annet på den måten at jentene i større grad enn guttene forsto at det kunne ligge mer bak teksten enn den bokstavelige fremstillingen, og de oppfattet i større grad betydningen av metaforer og symboler i tekstens språkbruk (Roe 2008:63). For den Nasjonale prøven i lesing for 2009 slår jentene guttene med 11 prosentpoeng på denne teksten (Vagle mfl 2009:12).

For Utvalget er gjennomsnittlig p-verdi for hele leseprøven på 53 prosent, G-gruppa 70 prosent og for Alle 60 prosent. På landsbasis er p-verdien for hele prøven for 2009 på 62 prosent. Da er jentene og guttenes resultater sett under ett. Det vil si at en gjennomsnittselev klarte 62 prosent av oppgavene (Vagle mfl 2009:5).

#### 4.2.2 Vanskelige og lette oppgaver

I tabell 9 under er det en oversikt over de tolv vanskeligste oppgavene i den Nasjonale prøven i lesing for Utvalget. Her er det tatt med alle oppgavene som hadde p-verdi lavere enn 30 prosent. Fire av de tolv oppgavene blant de vanskeligste er åpne oppgaver. Totalt er det 13 åpne oppgaver av prøvens i alt 44 oppgaver. Den åpne oppgavetypen er i så måte overrepresentert når det gjelder vanskelige oppgaver i forhold til den totale fordelingen. Som nevnt er det også de åpne oppgavene som er mest krevende for elevene. Den siste teksten i heftet er *Stemmerett*. Som man ser er denne representert med tre av de vanskeligste oppgavene. Felles for alle de tre oppgavene fra denne teksten er at de er flervalgsoppgaver og lese måten er tolke.

En annen ting som er verd å legge merke til er at blant de vanskeligste oppgavene er alle tre lese måtene eller aspektene representert med like mange oppgaver hver. Når det gjelder de to vanskeligste oppgavene, altså de med lavest skåre for elevene i Utvalget (oppgave 2 og 31) blir disse nærmere omtalt i teksten under. De to vanskeligste finne-oppgavene er også lokalisert til de to vanskeligste tekstene for Utvalget, *Haiangrep* og *Hurtigruta*.

Oppgave	Tekst	Oppgaveformat	Lesemåte / aspekt	P-verdi Utvalg
2	Haiangrep	Flervalg	Finne	7
31	Hurtigruta	Flervalg	Finne	7
44	Stemmerett	Flervalg	Tolke	14
8	Ein tur med metroen	Flervalg kryss	Tolke	21
16	Farlige høyder	Åpen	Reflektere	21

18	Farlige høyder	Flervalg	Reflektere	21
27	Bokomtaler	Åpen	Reflektere	21
26	Bokomtaler	Flervalg kryss	Finne	29
30	Hurtigruta	Åpen	Finne	29
32	Hurtigruta	Åpen	Reflektere	29
39	Stemmerett	Flervalg kryss	Tolke	29
40	Stemmerett	Flervalg	Tolke	29

**Tabell 9:** Oversikt over de vanskeligste oppgavene i den Nasjonale prøven i lesing 2009 for Utvalget

På oppgavenivå er det spesielt to oppgaver som utmerker seg med lave p-verdier for Utvalget, og derfor kan regnes som vanskelige oppgaver for elevene. Dette gjelder oppgave 2 og 31. For begge oppgavene gjelder det at bare en av fjorten elever har svart riktig. Felles for disse to oppgavene er at lese måten er finne, og begge er flervalgsoppgave med fire alternativer hvor ett er det riktige.

Oppgave 2 etterspør konkret informasjon fra teksten *Haiangrep*. Denne teksten er en sammensatt tekst i avissjangeren nyhetsgrafikk. Teksten består av mye og ganske kompleks informasjon i en tett integrert helhet. Tekstelementene er kodet ved å benytte ulike tegnsystemer. Her finnes verbalspråk, stiliserte tegninger, fargekoder, et kart og en graf. Teksten er produsert for et voksent, avislesende publikum og var i utgangspunktet forventet å være krevende for elevene (Vagle mfl 2009:6). Oppgaven etterspør hvor mange mennesker som ble drept av hai utenfor kysten av Sør-Afrika i 2006. Alternativene elevene kan velge mellom er 0, 1, 4 eller 7 mennesker. Av de fjorten guttene i Utvalget er det kun 7 prosent som har riktig svar (0). Landene er i teksten presentert med navn og ett tall som sier hvor mange mennesker som er angrepet av hai i 2006. Der angrepene har resultert i dødsfall står dette i parentes etter tallet for antall angrep. For Sør-Afrika er bare tallet 4 oppgitt, som altså betyr fire angrep og ingen dødsfall. Nesten alle guttene i Utvalget har merket av at det var fire dødsfall. Fraværet av parentesen har nok forvirret elevene, og de har mest sannsynlig tolket dette som at de fire som ble angrepet også døde. Oppgaven krever både evne og vilje til å lese kritisk og nøyaktig. For å finne frem til riktig svar må man sammenholde informasjon fra flere steder i teksten, i tillegg til å oppfatte de ikke-forklarte kodene, som er at eventuelle dødsfall står i parentes etter tallet for haiangrep.

På landsbasis har bare litt over 20 prosent av elevene krysset av for riktig svar på oppgave 2 (Roe 2010:44). Det vil si at ca 80 prosent av elevene er blitt skikkelig lurt av denne oppgaven. Årsaken kan være tekstens utforming og struktur, samt mye konkurrerende informasjon.

Oppgave 2 har lav p-verdi også for elevene i G-gruppa og Alle, noe som tyder på at dette var en krevende oppgave for alle elevene. Vagle (2009) peker på at denne teksten ikke har noen tydelig "lesesti", det vil si at det ikke er noen naturlig begynnelse eller slutt. Verbalspråklige tekster er organisert i tid, mens denne som er en visuell multimodal tekst primært er organisert i rom. De to haitegningene med store, røde kjefter fungerer som et blikkfang, men en kompetent leser vil ikke bli hengende fast ved tegningene fordi informasjonen finnes andre steder i teksten. Vagle mener dette antagelig er den største utfordringen for dagens barn og unge, som fra sin mediebruk på fritiden er vant til at meningsinnholdet i visuelle romlige tekster (Tv, film, dataspill) er umiddelbart tilgjengelig uten å måtte ta i bruk mer formell lesekompetanse (Vagle 2009:6).

Oppgave 31 befinner seg i tilknytning til teksten *Hurtigruta*. I denne oppgaven skal elevene finne frem i rutetabellen som er oppgitt. I oppgaveteksten får elevene informasjon om at en familie skal reise fra Molde til Nesna en dag i februar, og spørsmålet er hvilket klokkeslett familien må reise. Dette krever at elevene automatisk oppfatter at opplysningen om februar betyr at de må se i den delen av tabellen som viser tidspunktene for vinterruta. Som tidligere nevnt er nettopp lesing og tolking av tabeller og diagrammer noe norske elever er svake på (Roe 2008:58). Dette viser seg særlig for elevene i Utvalget. Til sammenligning har 49 prosent av elevene i G-gruppa klart denne oppgaven, noe som også er høyere enn resultatet for Alle, hvor ca 40 prosent av elevene har klart oppgaven. Generelt er det slik at gutter sammenliknet med jenter i noen tilfeller skårer høyere på denne typen oppgaver (Roe 2010:45). For oppgave 31 er det slik at jentene skårer nesten 3 prosent høyere enn guttene på landsbasis (Vagle mfl 2009:5).

Oppgave 44 er den tredje vanskeligste oppgaven for elevene i Utvalget. For elevene i G-gruppa er den en av de to vanskeligste oppgavene, og for Alle er den vanskeligste oppgaven i prøven. Den tilhører den siste teksten i heftet *Stemmerett*. Oppgaven er vanskelig for elevene fordi den krever at de må lese nøye gjennom alle de fire leserinnleggene for å finne et bestemt innholdsmoment. Oppgaven lyder som følger: "Innsenderen "log 234" hevder at det eneste ungdom i dag kan gjøre for å påvirke, er å skrive tekster på Internett. Hvem er det som er klarest uenig i dette synspunktet?". At det i tillegg spørres etter hvem som er mest uenig, kompliserer oppgaven ytterligere. Vagle (2009) fremhever at slike negerte uttrykk kognitivt sett er mer krevende enn positive uttrykk (Vagle mfl 2009:9).

Når det gjelder teksten *Hurtigruta* er dette den teksten som kommer ut som den vanskeligste for elevene i Utvalget (jfr tabell 6). Til teksten er det totalt fem oppgaver, og tre av disse kommer ut med lav p-verdi for Utvalget. Oppgave 31 er allerede omtalt, og i tillegg kommer oppgave 30 og 32. For begge disse oppgavene er det 29 prosent av elevene i Utvalget som har riktig svar. Oppgave 30 krever at eleven kan finne/hente ut informasjon fra en tabell – her ruteplanen for Hurtigruta. Oppgaven går ut på at en person skal reise fra Trondheim en lørdag, og spørsmålet er når hun er fremme i Honningsvåg og både dag og klokkeslett skal oppgis. For å finne frem til riktig svar må eleven ha forstått at bakgrunnsfargene, hvitt og grått viser til et døgn og at de på denne måten kan telle seg frem til riktig dag og klokkeslett. Dersom man skal bruke tabeller for å hente ut relevant informasjon forutsetter dette at elevene kjenner prinsippene for hvordan innholdet i tabeller organiseres. Selv om tabellen ikke er spesielt omfattende krever oppgaven at eleven må identifisere den riktige delen av rutetabellen, og så finne frem til informasjonen det spørres etter. Det er likevel interessant at Utvalget på denne oppgaven har litt høyere p-verdi enn elevene i G-gruppa og Alle. Oppgave 32 er en åpen oppgave hvor hensikten er at elevene skal kunne reflektere over tekstens form (ruteplanen for Hurtigruta) og vise forståelse for bruk av grafiske virkemidler. Oppgaven spør spesifikt etter hensikten med å gi deler av tabellen grå bakgrunnsfarge. På denne måten vil det være en sammenheng mellom disse to oppgavene. For å få riktig svar på denne oppgaven må elevene forstå at bakgrunnsfargen i tabellen er brukt for å skille døgnene fra hverandre.

Blant de tolv vanskeligste oppgavene for elevene i Utvalget er det fire i kategorien åpne oppgaver. To av oppgavene har en p-verdi på 21 for elevene i Utvalget. Dette gjelder oppgave 16 og 27. Åpne oppgaver innebærer at elevene må formulere svaret sitt selv. Elever med svake skriveferdigheter kan ha vansker med å få frem svar som kan godkjennes. At elevene har en tendens til å svare blankt på åpne oppgaver er sannsynligvis fordi de må formulere svaret selv, og i tillegg er det en tendens til at de åpne oppgavene er litt vanskeligere sammenlignet med flervalgsoppgavene (Vagle m fl 2008:8). Flere av elevene i Utvalget har skrevet svar som ”vet ikke” eller bare skrevet et ”?” i feltet som er beregnet til å skrive svaret på de åpne oppgavene. Oppgave 16 stiller krav til at elevene må kunne reflektere over et formelement i teksten, formulere svaret og skrive det ned. Oppgaven hører til teksten *Farlige høyder* som er et avisintervju. Spørsmålet til elevene er hvorfor mange av avsnittene i teksten er innledet med streker (-). Elevene må her forstå at dette er en replikkstrek og et signal om direkte tale, for å få poeng på oppgaven.

Den neste av de åpne oppgavene er oppgave 27, som hører til teksten *Bokomtaler*. Oppgaven stiller krav til at elevene kan reflektere over sammenhengen mellom ulike elementer i teksten. Selve ordlyden i oppgaveteksten er lang og etterspør flere momenter ved én av de fire bøkene som er omtalt. Her må elevene først lese og forstå hva oppgaven egentlig spør etter og deretter reflektere omkring de momentene ved boka som omtales. Videre må elevene formulere og skrive et svar. Dette kan være svært krevende for elever som sliter i forhold til lesing, slik det kan antas at elevene i Utvalget gjør. Når det gjelder de åpne oppgavene er disse regnet for å være de oppgavene elevene generelt sett har størst problemer med. Spesielt de som krever refleksjon og vurdering. Av elevene i Utvalget har 43 prosent besvart alle de åpne oppgavene. En av guttene i Utvalget hadde besvart kun to av de åpne oppgavene. De to han besvarte var riktignok korrekt. Roe (2010) viser til at det er et gjennomgående trekk at gutter i større grad enn jenter hopper over åpne oppgaver (Roe 2010:45). Vagle (2009) mener at man kan anta at den forholdsvis store andelen blanke svar på åpne oppgaver for guttene, kan skyldes en kombinasjon av manglende motivasjon for å lese tekstene og motstand mot å skulle svare skriftlig (Vagle mfl 2009:21).

Oppgavene som har fått flest riktige svar – altså den høyeste p-verdien – av elevene i Utvalget er oppgave 19, 8 og 33. Når det gjelder oppgave 19 som har den høyeste skåren med 93 prosent riktige svar hører denne til tegneserien *Nemi*. Dette er også den oppgaven som på nasjonalt nivå kom ut som den enkleste, det vil si den oppgaven flest elever har fått poeng på (Roe 2010:44, Vagle mfl 2009:4). Oppgaven hører inn under lese måten tolke, oppgavetyperen er flervalgsoppgave med fire svaralternativer. Tegneserier er noe som ofte appellerer til barn og unge og spesielt gutter. Selv om hovedpersonen i denne er kvinnelig omhandler den en kommunikasjonsform som de fleste ungdommer er fortrolig med – nemlig chatting på Internett. Oppgavene til tegneserien er relatert til typisk ungdomsspråk og på måten man uttrykker og formulerer seg skriftlig på nettet. Forskning viser at gode kunnskaper om et emne kan spille en avgjørende rolle for leseforståelsen, og at gode kunnskaper til en viss grad kan oppveie dårlige leseferdigheter (Roe 2008:61). Dersom teksten handler om noe man vet mye om fra før har man også flere knagger å henge innholdet på. Derfor har nok mange av elevene i Utvalget fått riktig svar på denne oppgaven.

Oppgave 8 hører til den skjønnlitterære teksten *Ein tur med metroen* og er en åpen oppgave hvor elevene må kunne tolke og trekke slutninger på bakgrunn av informasjon som gis i teksten. I tillegg må de selv formulere svaret skriftlig. Oppgaveteksten ber elevene nevne to

opplysninger i teksten som viser at hovedpersonen har lite penger. Kanskje er dette en oppgave som gir høy grad gjenkjennelse hos de fleste ungdommer, og derfor gjør den lett å skåre riktig på. Prosentandelen for riktig svar for elevene i Utvalget var 86 prosent på denne oppgaven. Det samme hadde oppgave 33 som hører til teksten *Miljøvennlig tyggis*. Dette er oppgave som krever at eleven kan finne frem til den riktige informasjonen i teksten og oppgavetyperen er flervalg. Som nevnt var *Miljøvennlig tyggis* den enkleste for alle elevene. Teksten er en artikkel hentet fra [www.nysgjerrigper.no](http://www.nysgjerrigper.no).

Ser man nærmere i tabell 5 på oppgavenivå er det interessant at elevene i Utvalget gjennomsnittlig har oppnådd bedre resultater på fire av oppgavene i leseprøven enn elevene i G-gruppa. Alle fire oppgavene tilhører ulike tekster, og to av dem hører under lese måten finne (oppgave 24 og 30), en under tolke (oppgave 21) og en under reflektere (oppgave 42). For å ta finne-oppgaven 24 først, hører denne til teksten *Bokomtaler* og spørsmålet til elevene er hvilken av de fire forfatterne som har skrevet bok med utgangspunkt i egne opplevelser. Dette er en oppgave som krever at elevene leser nøye gjennom bokomtalene. Det er derfor nærliggende å forvente at elevene i G-gruppa, som i utgangspunktet antas ikke å ha vansker med lesingen, burde ha skåret høyere enn elevene i Utvalget på denne oppgaven. Den neste finne-oppgaven er oppgave 30 og hører til teksten *Hurtigruta*. Denne oppgaven er nærmere beskrevet i teksten over. Det kan være at flere av elevene i Utvalget faktisk har bedre kompetanse og erfaring på nettopp det å orientere seg i tabeller, enn de resterende elevene i G-gruppa. Dette er i tillegg en åpen oppgave hvor elevene må formulere og skrive svaret sitt selv. Som nevnt ovenfor er det en tendens til at elevene hopper over slike oppgaver, nettopp fordi de må skrive selv.

Når det gjelder tolke-oppgaven, oppgave 21, hører denne til tegneserien *Nemi* og elevene skal tolke atferden til de to personene i tegneserien. Akkurat denne tegneserien inneholder ikke så mye tekst som skal leses, og stiller dermed ikke like store krav til verken avkodingsferdighet eller innholdsforståelsen som sådan. Elevene må likevel ha erfaring med liknende situasjoner for å kunne tolke atferden til de to personene i tegneserien. På denne måten kan man vel kanskje si at det er "livserfaringen" som avgjør om svaret blir korrekt og ikke riktig så mye lesekompetansen til elevene.

Om oppgave 42 kan det sies at dette er den tredje siste oppgaven i heftet og hører til teksten *Stemmerett*. Dette er en åpen refleksjonsoppgave. Det kan tenkes at elevene på dette

tidspunktet av prøven begynner å bli slitne jfr ”trøtthetsyndrom” som er omtalt ovenfor. Oppgaven går ut på at elevene skal finne den av setningene (fire alternativer) som best oppsummerer et av leserinnleggene. Dette krever jo at elevene leser nøyaktig og forstår innholdet i det aktuelle leserinnlegget. Som for oppgave 24, skulle man tro at elevene i G-gruppa ville prestere bedre enn Utvalget på denne oppgaven. Som sagt kan dette skyldes at antallet elever er lavt og at små forskjeller gir ”store” utslag tallmessig, eller at dette skyldes rene tilfeldigheter.

#### 4.2.3 Lesemåte/-aspekt

Prøven måler som tidligere nevnt elevenes kompetanse på de tre lesemåtene (eller aspektene), nemlig å finne informasjon, å forstå og tolke og å reflektere og vurdere. Oppgavene har ett av to formater; de er enten åpne eller flervalg. Gjennomsnittlige p-verdier for lesemåte og oppgavetype for Utvalget og G-gruppa er vist i tabell 10.

	Gjennomsnittlig p-verdi for Utvalget	Gjennomsnittlig p-verdi for G-gruppa
Reflektere og vurdere	46	61
Finne informasjon	51	67
Forstå og tolke	56	75
Åpne oppgaver	47	65
Flervalg	55	71

**Tabell 10:** Gjennomsnittlige p-verdier for lesemåte og oppgavetype på den Nasjonale prøven i lesing 2009 for Utvalget og G-gruppa

Ut fra tabellen ser man at det er lesemåten ”reflektere og vurdere” som kommer ut som den vanskeligste for elevene, deretter følger ”finne informasjon” og den letteste er ”forstå og tolke”. Som navnet antyder, kan oppgavene ”forstå og tolke” grovsorteres i to typer. Noen oppgaver krever at elevene må ha oppfattet hovedpoenget i en tekst eller et tekstavsnitt, mens andre krever at de må kunne sammenholde ulike opplysninger eller tekststørrelser og ”legge sammen to og to”. Det er mulig at effektiv skumlesing uten vekt på detaljer kan være tilstrekkelig for å besvare oppgaver som går på å skjønne hva en tekst eller et tekstavsnitt handler om. For de fleste finne-oppgavene kreves derimot nøyaktig og oppmerksom lesing. I tillegg til generell forståelse krever refleksjonsoppgavene at elevene er i stand til å trekke inn egne kunnskaper, erfaringer og refleksjoner når det gjelder teksten form eller innhold. At refleksjonsoppgavene kommer dårligst ut, kan også ha sammenheng med at seks av de ti refleksjonsoppgavene er åpne. Elevene må derfor formulere svaret sitt selv. Dette kan medføre at elever med svake skriveferdigheter, ikke greier å få fram et svar som kan

godkjennes. Det er også slik at mange elever hopper over de åpne oppgavene, sannsynligvis nettopp fordi de må formulere svaret selv.

Prøvetiden på den Nasjonale prøven i lesing er 90 minutter. Alle unntatt elev 11 i utvalget har besvart den siste oppgaven i prøvesettet. Denne eleven har ikke svart på noen av oppgavene på den siste siden i heftet. I hovedsak tyder dette på at for de fleste elevene i Utvalget har ikke knapphet på tid påvirket resultatet i særlig grad. Når det gjelder elev 11 er det også denne eleven som i følge Carlstenprøven har den laveste lesehastigheten. Derfor kan det at eleven ikke har svart på siste siden tolkes som om han har hatt for dårlig tid, og at den lave lesehastigheten har ført til at han har tapt eventuelle poeng. Samtaler med elevens lærere bekrefter antagelsen om gjennomgående lav lesehastighet og jevnt over seint arbeidstempo.

Når det gjelder tekstens tema ser dette ut til å være svært viktig for elevenes innsats og leseforståelse. Denne tendensen er sammenfallende med funn fra internasjonale undersøkelser. Gjennomgående finner man at utholdenheten og prestasjonene for norske elever har nøye sammenheng med interesse og motivasjon for det aktuelle prøveinnholdet. Dette skiller forøvrig norske elever fra for eksempel finske og japanske elever. Det er ulike oppfatninger om hvilke pedagogiske konsekvenser dette skal få. Når det gjelder leseopplæringen er det viktig å være oppmerksom på betydningen av tekstens tema i valget av lesestoff for elevene. En annen tendens i de analyserte dataene, er at de fleste av elevene gjør det sterkere på novelleaktig skjønnlitteratur og "faction" enn på ren sakprosa, noe som delvis faller sammen med at de presterer bedre på sammenhengende tekster enn på sammensatte og ikke-sammenhengende tekster (Vagle m fl 2008:17f).

### ***4.3 Sammenlikning av resultater på leseprøvene***

Av elevene i Utvalget var det tre av guttene som etter skåren på Carlsten leseprøve kan antas å ha problemer hovedsakelig i forhold til lesehastighet, mens de resterende elleve elevene kan sies å primært ha vansker i forhold til leseforståelsen (jfr tabell 12 under). Blant de tre guttene med lav lesehastighet, finnes den av elevene i Utvalget som skårer høyest på den Nasjonale prøven i lesing med en poengsum på 42 av 44 mulige, og havner på mestringsnivå 5. Som tidligere nevnt var det kun 11 av de 58 000 elevene i den nasjonale oversikten som hadde alt riktig på den Nasjonale leseprøven. Eleven i Utvalget som skårte på nivå 5 på den Nasjonale prøven i lesing var riktignok så vidt under kritisk grense i forhold til lesehastighet på Carlstenprøven. Sett i forhold til den Nasjonale prøven i lesing er dette et resultat som tyder



på at eleven i utgangspunktet ikke kan sies å ha problemer i forhold til leseforståelsen. Lav lesehastighet har i dette tilfellet ikke ført til lav skåre på den Nasjonale leseprøven. Det kan også være snakk om en elev som arbeider langsomt, men nøyaktig og med høy presisjon, noe kontaktlæreren har bekreftet i ettertid. Når det gjelder de to andre elevene i denne kategorien (lav lesehastighet) skårer de innenfor mestringsnivå 2 og 3. Eleven på nivå 3 havner i den nedre delen av dette nivået, mens eleven som skårer på nivå 2 har en poengsum tilsvarende middels innenfor sitt nivå.

For de andre elevene i Utvalget – de elleve av guttene som hovedsakelig leser tilfredsstillende med tanke på lesehastighet, men med svak leseforståelse – er fem av dem representert på mestringsnivå 3, fem på mestringsnivå 2 og en elev på mestringsnivå 1. Dette resultatet indikerer at den lave skåren på Nasjonal prøve kan ha sammenheng med antatt lesevanke i forhold til leseforståelse. Omgjort til prosent for Utvalget vil elevene fordele seg slik tabell 11 under viser.

Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4	Nivå 5
7%	43%	43%	0	7%

**Tabell 11:** Prosentvis fordeling på mestringsnivå på den Nasjonale prøven i lesing 2009 for Utvalget

I tabell 12 er det presentert en oversikt over elevene i Utvalget og hvordan de skårer på Carlstenprøven og den Nasjonale prøven i lesing. De av elevene som er uthevet med grå farge i tabellen er elevene som i hovedsak skårer lavt på lesehastighet, men er innenfor normalområdet tanke på leseforståelsen.

Elev Nr.	Carlsten leseprøve		Nasjonal prøve i lesing 2009	
	Antall ord/min	Feilprosent innhold	Poeng NP	Mestringsnivå
1	176	26	19	2
2	176	29	17	2
3	104	27	23	2
4	117	15	28	3
5	118	19	28	3
6	97	10	42	5
7	146	32	10	1
8	153	16	28	3
9	144	23	29	3
10	94	5	26	3
11	81	11	18	2

12	200	18	33	3
13	176	32	18	2
14	123	19	17	2
N=14			Av totalt 46 poeng	Intervall mestrings- nivå 1 – 5

**Tabell 12:** Oversikt over skårer på Carlsten leseprøve og den Nasjonale prøven i lesing 2009 for Uivalget

En oppsummering og konklusjon på bakgrunn av resultatene som er presentert i denne delen av oppgaven vil bli gjort i oppgavens siste del, kapittel 5.

## 5 Oppsummering

De siste årene har det vært rettet mye oppmerksomhet mot norske elevers leseferdigheter. De internasjonale leseundersøkelsene PISA og PIRLS viste for snart ti år siden at norske elever leste dårligere enn elever i land det er relevant å sammenligne oss med. I tillegg var det en forholdsvis stor andel svake lesere i Norge. Med Kunnskapsløftets (LK-06) innføring i 2006 ble lesing løftet frem som en av fem grunnleggende ferdigheter som skal gå på tvers av fag og gjennom hele skoleløpet. De Nasjonale prøvene ble innført som et resultat av det stortingsoppnevnte Kvalitetsutvalgets delinnstilling om kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i grunnopplæringen: *Første klasses fra første klasse* (UFD 2002).

Dette masterprosjektet har tatt utgangspunkt i gutters lesing, og bakgrunnen for valget er min erfaring med at mange av de elevene som strever og har svake leseferdigheter er gutter. Når det gjelder lesing og lesekompetanse har det vært en stor økning i kjønnsforskjeller i jentenes favør i løpet av 1990-tallet. Roe (2008) peker på at dette dessverre ikke skyldes at jentene er blitt flinkere til å lese, men heller at det har skjedd noe med guttenes lesekompetanse i denne perioden. PISA-undersøkelsene viser at andelen gutter på de laveste nivåene er økende (Roe 2008:146). En oppsummering av resultatene fra de Nasjonale prøvene i 2009 gjort av Statistisk sentralbyrå viser at i likhet med tidligere år oppnådde jentene bedre resultater i lesing (<http://www.ssb.no/nasjprov/>).

I følge Bakken mfl (2008) er det veldokumentert gjennom flere undersøkelser at norske jenter presterer bedre enn guttene allerede tidlig i grunnskolen. Det hersker en viss usikkerhet om forskjellene mellom gutter og jenter er økende utover i barne- og ungdomsalderen. Det er likevel slik at jenter generelt er flinkere til å lese og skrive på alle trinn gjennom hele grunnopplæringen. PISA og PIRLS forklarer kjønnsforskjellene i lesing hovedsakelig som et resultat av at jenter leser mer på fritiden enn gutter. Dette gjør at jenter rett og slett har mer erfaringer med å lese bøker (på fritiden) og at det er lesetreningen som bidrar til at de er flinkere til å lese og forstå tekster i skolen. I tillegg har jenter gjennomgående mer positive holdninger til det å lese, mens flere gutter ikke synes det er spesielt gøy å lese (Bakken mfl 2008:85).

Det har de siste årene blitt rettet større fokus mot den videre leseopplæringen i skolen, det vil si den som finner sted etter at elevene har knekket lesekode. Roe (2008) viser til forskning

som sier at de som slutter å lese når de ikke lenger må, etter hvert faktisk blir dårligere til å lese. God lesekompetanse blir stadig viktigere i en tid med en stadig ekspanderende teknologisk utvikling og krav til raske endringer. Det dagens barn og unge kan om lesing, er nødvendigvis ikke det de kommer til å trenge ti år frem i tid (Roe 2008:201). Mange av tiltakene som er satt i verk for å øke elevenes leselyst har dreid seg om å få elevene til å lese mer og dermed øke lesemengden. Det er likevel ikke slik at kvantitet og kvalitet alltid henger sammen. Noen elever opplever lesing som et pliktarbeid uten mål og mening og har problemer med å overføre dette til livet utenfor skolen. Først og fremst er det når elevene velger å lese uten at de må, at de kommer inn i en selvforsterkende god sirkel som kan gjøre dem til bedre og mer engasjerte lesere (Roe 2008:201).

Med Kunnskapsløftet (LK-06) er lesing løftet frem som en av fem grunnleggende ferdigheter i alle fag og på alle trinn. Hensikten er at elevene skal fortsette å utvikle sin lesekompetanse gjennom hele skoleløpet gjennom erfaringer med et økende utvalg av utfordrende tekster. God lesekompetanse krever en kontinuerlig utvikling gjennom å møte stadig mer avanserte og kompliserte tekster. Etter som elevene blir eldre og kommer oppover i klassetrinnene må de fordype seg i flere kompliserte tekster i et økende antall fag. De møter tekster med mer abstrakte og kompliserte temaer som stiller krav til refleksjon, fortolkning og evne til å trekke konklusjoner og ta stilling til ulike problemstillinger. Lærere må for å kunne hjelpe elevene til å videreutvikle sin leseforståelse, også selv ha gode kunnskaper om tekstens oppbygging, språkbruk, virkemidler og sjangertrekk. I tillegg må de ha kjennskap til elevenes sterke og svake sider, kunnskap om ulike lesestrategier og hvordan de skal lære elevene å bruke dem aktivt (Roe 2008:14).

Tradisjonelt i skolen har leseopplæringen blitt regnet for å være norsklærerens ansvar. Roe (2008) peker på at det vel også er og har vært slik at norsklærere føler et større ansvar for lese- og skriveopplæringen enn andre faglærere. Men elevene leser i alle fag og det er derfor vanskelig å argumentere for at lesing er viktigere i norskfaget enn i de andre fagene (Roe 2008:14). I følge Kunnskapsløftet (LK-06) skal lesing inngå i alle fag, og derfor kan i prinsippet ingen lærere fraskrive seg dette ansvaret uansett hvilket fag de underviser i.

Roe (2008) anbefaler at elevene bør lese tekster som i større grad gir rom for fortolkning og refleksjon. De trenger å lære mer om hvordan tekster blir til, hvordan forfattere aktivt bruker språket for å oppnå ulike virkninger, hvordan metaforer og implisitt informasjon blir brukt og

hvordan man kan trekke slutninger ut fra den informasjonen som blir gitt ulike steder i en tekst. Det er forskjeller mellom gutter og jenter når det gjelder lesestrategier og gutter må gjennom leseopplæringen blir gjort mer bevisste på det de leser og hvorfor de skal lese. Roe (2008) viser videre til at noen forskere mener at tiltak for å øke gutters leselyst først og fremst bør ta utgangspunkt i et gutteperspektiv. Forskerne vektlegger sosiokulturelle forhold som årsaksfaktorer i forhold til svake leseprestasjoner og gutter og jenters oppfatninger om hva som er feminint og maskulint. De mener resultatene fra PISA gir grunnlag for å si at lesing oppfattes av unge gutter og jenter som karakteristika ved feminin kultur. Derfor blir det viktig å overbevise unge gutter om at også "ekte mannfolk" leser bøker. Skolene må legge til rette gjennom å skaffe bøker som appellerer til gutter, for eksempel ved å legge mer vekt på sjangere som science fiction og fantasy. Mannlige rollemodeller må bringes på banen, både i forhold til å synliggjøre mannlige forfattere og at fedre må gjøres oppmerksomme på at de representerer forbilder i forhold til sine sønners holdninger til lesing. Samtidig er det viktig å påpeke at det ikke er slik at alle gutter som gjør det dårlig på skolen nødvendigvis leser for lite, på samme måte som at ikke absolutt alle gutter bare interesserer seg for science fiction eller fantasy (Roe 2008:146f, Bakken mfl 2008:85).

### **5.1 Reliabilitet i egen oppgave**

I det følgende ønsker jeg å si noe om reliabiliteten til de to leseprøvene Carlsten leseprøve og den Nasjonale prøven i lesing, som er brukt for å operasjonalisere problemstillingen min. Det stilles en rekke krav til en prøve som skal utformes. Den skal for det første kunne måle det aktuelle fagområdet på en så god og representativ måte som mulig, og resultatene må være til å stole på. Begrepene validitet og reliabilitet blir da sentrale begreper. Reliabilitet går ut på at prøven må måle det den er ment å måle på en pålitelig måte. For eksempel kan det dreie seg om at prøven må inneholde nok oppgaver til at utvalget passer noenlunde like godt for hver elev. For å finne ut hvor god reliabiliteten er kan prøven testes ut på et utvalg elever og regne ut hvor høyt skårene på oppgaven korrelerer seg i mellom. Reliabilitet handler også om at svarene på prøven skal vurderes på samme måte uavhengig av hvem som vurderer dem (Roe 2008:199).

Leseprøver er en enkel måte å vurdere elevenes lesing på. Det er utarbeidet forskjellige typer leseprøver til ulike formål. Noen prøver er ment for diagnostisering av elever med lesevansker slik at de kan få tilpasset opplæring. Andre prøver er utarbeidet for å gi et bilde av den enkelte elevs nivå sammenliknet med andre. Når man benytter leseprøver bør en være klar over hva

slags informasjon den aktuelle prøven er ment å gi og resultatene bør brukes med forsiktighet. Gode leseprøver kan være et godt og viktig supplement i arbeidet med å vurdere elevenes lesekompetanse. Diagnostiske prøver er i hovedsak laget for å avdekke elever som har lesevansker og kan i noen grad si noe om hva slags lesevansker det er snakk om. Disse prøvene er ikke godt egnet i forhold til å sammenligne grupper av elever fordi de ikke diskriminerer mellom dyktige og middels dyktige lesere. Prøvene er laget for å skille ut de svakeste leserne, og det er satt en nedre poenggrense for å finne de elevene som trenger videre oppfølging. Carlstenprøvene er i denne kategorien og går under benevnelsen normerte prøver. Med normering menes utvikling av spørsmål og svaralternativer fordelt på testens aldersnormer. Normering på landsbasis stiller strenge krav med hensyn til gruppestørrelse, kjønns sammensetning og geografisk spredning. Normerte prøver gir muligheter for å sammenligne enkeltelevers prestasjoner med en større gruppe og kan gi en pekepinn på barnets funksjonsnivå sett opp mot et større utvalg av barn på samme alder. Ved bruk av slike tester er det viktig å sikre at rammene rundt gjennomføring blir så lik som mulig uavhengig av hvor testen gjennomføres eller hvem som gjennomfører den. Derfor skal det følge med en nøyaktig veiledning for gjennomføring og skåring av testresultatene. For å minimalisere misforståelser må prøvene være godt utprøvd og ha klare instruksjoner. I dette ligger kravet til testens reliabilitet og krav til etterprøvnbarhet.

Den Nasjonale prøven i lesing tar lengre tid å gjennomføre og skåre enn Carlstenprøven, men er til gjengjeld obligatorisk for alle elever på 8. trinn og skal oppfylle høye reliabilitetskrav. Prøven utvikles av ulike fagmiljøer ved høgskoler og universitet og kvalitetssikres av eksterne kvalitetssikrer. Det er utarbeidet et omfattende veiledningsmaterieell i forhold til prøvene. Ved skåring av testene benyttes en standardisert manual og det er lite rom for å legge inn egne tolkninger. Resultatene fra Nasjonale prøver i lesing presenteres ved hjelp av gjennomsnitt, standardavvik og som prosentfordeling på en skala med fem nivåer for 8. trinn (jfr kap 2). Gjennomsnitt viser gjennomsnittlig mestringsnivå for det aktuelle utvalget av elever enten for fylke, kommune eller skole. Standardavviket er et mål for spredningen i resultatene for en gruppe elever og viser hvor mye en serie med resultater for en gruppe elever avviker fra gjennomsnittet for gruppen. Elevene fordeles på mestringsnivå etter hvilken poengsum de har oppnådd totalt på prøven. Dersom en leseprøve skal brukes for å sammenlikne grupper av elever må den være laget slik at den kan skille mellom elever på alle nivåer. En slik prøve vil som oftest værere utarbeidet på en slik måte at en middels flink elev vil klare rundt 60 prosent av alle oppgavene. Den Nasjonale prøven i lesing er utarbeidet med dette utgangspunktet.

## **5.2 Validitet i egen oppgave**

Dette masterprosjektet understreker noe av problematikken og utfordringene man møter når man ønsker å teste og kartlegge en så sammensatt ferdighet som lesing. Det sier også noe om at man må være seg bevisst hvilke tester man bruker, hvordan de brukes og på hvilken måte man benytter seg av resultatene. En test vil alltid bare være et bilde av en persons resultat på et gitt tidspunkt og under gitte omstendigheter. Testens validitet dreier seg om hvorvidt den måler det den er tenkt til å måle. Bruk av test til datainnsamling krever derfor at forskeren kjenner den så godt at den kan godkjennes som et svar på det problemstillingen spør etter (Johnsen 2007:109).

For at en leseprøve skal ha god validitet, bør den kunne skille gode lesere fra dårlige, og den bør passe like godt på en gruppe som en annen. Prøven må i hovedsak måle lesing og ikke i for stor grad for eksempel skrijving eller faktakunnskap hos elevene. Dersom en elev kan mye om det aktuelle emnet i en tekst vil dette være et fortrinn, og oppgavene i prøvene bør være utformet slik at elever som kan mye fra før ikke bare kan svare uten å ha lest teksten.

Leseprøver med mange åpne oppgaver som krever at elevene svarer med egne ord kan gjøre at svake elever som strever med å uttrykke seg skriftlig ikke klarer å formulere seg godt nok til å få svaret godkjent, selv om de både har forstått teksten og oppgaven. I så fall er det mer en test i skrijving enn leseferdighet for denne eleven. Validiteten er også viktig sett i forhold til hva som er hensikten med prøven. Ideelt sett bør en leseprøve med høy validitet ha med alle typer tekster og oppgaver som det er forventet at elever innenfor et bestemt alderstrinn vil kunne lese. Dette er i realiteten ikke mulig, men man må finne frem til et så stort spekter som mulig. Da kreves faglig og pedagogisk kunnskap og innsikt i tillegg til å kunne vurdere representativiteten til oppgavene i prøven (Roe 2008:198).

Når det gjelder Carlstenprøven er den i utgangspunktet laget for å avdekke hvilke elever som kan tenkes å ha lesevansker, og hvilke vansker det kan dreie seg om (jfr kap 2). Prøven måler elevenes lesehastighet og leseforståelse, og kan gi en viss indikasjon på hva som er problematisk i leseprosessen. Prøven har "tak-effekt" fordi mange av de flinke elevene klarer alle eller nesten alle oppgavene, og dette fører til at prøven ikke diskriminerer mellom de gjennomsnittlige og de flinke elevene. Den er i hovedsak laget for å finne frem til de svakeste av elevene. I noen grad vil prøven kunne identifisere hvilke leseproblemer det dreier seg om og dermed bidra til at eleven får tilpasset hjelp.

De Nasjonale prøvene skal gi informasjon om elevenes grunnleggende ferdigheter er i samsvar med målene i læreplanen. Den Nasjonale prøven i lesing tar utgangspunkt i målene for lesing i læreplanen, der lesing er en grunnleggende ferdighet på tvers av fag. Den er konstruert for å måle generell leseforståelse hos alle elevene, og ikke bare hos de svakeste. Til sammen gir disse to leseprøvene mål på både lesehastighet og leseforståelse, som er de to variablene knyttet til problemstillingen min. Den Nasjonale prøven i lesing måler riktignok ikke elevenes lesehastighet, og vil derfor bare si noe om leseforståelsen.

### **5.3 Konklusjon i forhold til problemstillingen**

Problemstillingen for dette prosjektet er: *I hvilken grad er det mulig å identifisere lesehastighet eller leseforståelse som hovedproblem hos den svake leseren med utgangspunkt i Carlsten leseprøve og den Nasjonale prøven i lesing?*

I min analyse av resultatene er det i hovedsak slik at de elleve elevene som skårer dårlig på Carlsten leseprøve med tanke på leseforståelse også kommer ut med skårer innenfor de laveste mestringsnivåene på den Nasjonale prøven i lesing. Det vil si nivå 1, 2 og 3. Nivåene er nærmere beskrevet i kapittel 2 i tabell 2. På Carlstenprøven var det tre av de fjorten elevene som hadde for lav lesehastighet, og en av disse skårte innenfor det høyeste nivået på den Nasjonale prøven (nivå 5). De to andre elevene med lav lesehastighet kom ut på nivå 2 og 3.

Ved bare å studere skåren og mestringsnivået for den enkelte elev på den Nasjonale prøven i lesing vil ikke dette gi noen klare indikasjoner på hva som spesifikt er årsaken til lav lesekompetanse. Min konklusjon er derfor at det i liten grad er mulig ved hjelp av bare den Nasjonale prøven i lesing å avgjøre om vanskene skyldes primært lesehastighet eller manglende leseforståelse. Lesehastighet måles heller ikke i den Nasjonale leseprøven. Men dersom man sammenholder den Nasjonale prøven i lesing med Carlstenprøven vil man likevel kunne få en pekepinn på hvorvidt eleven hovedsaklig har vansker med leseforståelsen eller lesehastigheten, eventuelt begge deler.

Når det gjelder oppfølging av elever på de ulike mestringsnivåene på den Nasjonale leseprøven sies det i veiledningen at elever på **nivå 1** kan antas å ha lesevansker eller språkproblemer. Det anbefales derfor at grunnleggende leseferdigheter som avkoding, flyt, lesehastighet og begrepsforståelse bør kartlegges videre. Blant elever på **nivå 2 og 3** er det generelt slik at de vil ha behov for tett oppfølging når det gjelder videreutviklingen av



leseferdigheter. Det anbefales at det gjøres en vurdering av hvilke oppgaver elevene ikke mestrer på leseprøven, og at dette brukes som utgangspunkt for hva de trenger å øve videre på.

Roe (2010) peker på at det er fruktbart å studere resultatene på oppgavenivå for hver elev. Særlig de oppgavene elevene ikke har fått til og deretter gjøre en analyse av hva som kjennetegner disse. Det er da viktig å se hvilket tekstformat eller sjanger oppgavene hører til. Hvilket fagområde hører oppgaven til? Krever oppgaven generell forståelse, tolkning, kritisk refleksjon eller evne til nøyaktig lesing for å finne frem til korrekt informasjon? Elevene bør involveres i denne fasen. Det kan for eksempel skje gjennom samtale om oppgavene og tekstene. På denne måten kan man kanskje finne årsaken til at elevene har tapt poeng; for eksempel om de har misforstått teksten eller oppgaven, lest unøyaktig eller bare gjettest svaret. Dårlig skåre kan som sagt skyldes manglende leseferdigheter og/eller mangel på motivasjon og innsats. Gjennom å arbeide dynamisk med prøven i etterkant kan lærer og elev finne frem til om eleven leser for sakte og derfor ikke har svart, om oppgaven var for vanskelig og eleven har gitt opp eller at manglende svar skyldes dårlig motivasjon og manglende interesse (Roe 2010:45f).

Angående antallet elever i Utvalget for mitt masterprosjekt, er dette forholdsvis lavt med bare fjorten av i alt nittito gutter ved en enkelt skole. Likevel fremkommer det et bilde av en liten gruppe gutter som kan antas å ha lesevansker grunnet vansker med lesehastighet eller leseforståelse, med utgangspunkt i resultatene fra både Carlstenprøven og den Nasjonale prøven i lesing for 8. trinn 2009. Ved å sammenholde resultatene fra begge prøvene og i etterkant og bruke den Nasjonale leseprøven på en dynamisk måte, det vil si at lærer og elev sammen går gjennom prøven for å kartlegge hva eleven har fått til og eventuelt ikke har fått til, kan man i større grad finne ut noe om hvor hovedutfordringen hos den svake leseren ligger.

#### **5.4 Til slutt**

I forhold til tidligere læreplaner er Kunnskapsløftet (LK-06) målstyrt i den forstand at planen angir kompetansemål i de ulike fagene. Mange av disse målene er til dels generelle og lite fokuserte og det er overlatt til lokale krefter å konkretisere målene nærmere. Det har vært et ønske fra sentralt hold om at den enkelte lærer/skole/kommune skal ha et friere spillerom med tanke på å utvikle lokale planer og vurderingskrav. Skoler og lærere har imidlertid ytret ønsker om klarere kriterier og retningslinjer i vurderingsarbeidet. I en nylig publisert

underveisanalyse av Kunnskapsløftet uttrykker både lærere og rektorer i grunnskolen positive holdninger til intensjonene i læreplanverket. Det fremkommer at Kunnskapsløftet har medført en bevisstgjøring i forhold til mål, resultater og vurdering. Når det gjelder kravet om tilpasset opplæring, oppleves dette av mange lærere som en stor utfordring både i grunnskolen og i videregående opplæring. Mange lærere erfarer at de ikke strekker til på dette feltet (Møller mfl 2009).

Alle skolene i analysen er oppmerksomme på de grunnleggende ferdigheter som mål i læreplanen. Likevel har bare én av skolene i undersøkelsen hatt temaet oppe for hele personalet i møtesammenheng. Angående tilbud om kurs i grunnleggende ferdigheter varierer det fra ingen kurs til kursing i enkeltfag eller enkeltferdigheter. Kursene omtales da ofte som rene fagkurs, for eksempel naturfag, engelsk eller norsk. Det fremkommer ikke at det er noe sterkt ønske om kursing på dette feltet. De få skolene som rapporterer om kollegasamarbeid rundt de grunnleggende ferdighetene, virker å ha dette arbeidet knyttet til å bryte ned kompetansemålene i fagplanene (Møller mfl 2009).

Med tanke på lesing som en av de grunnleggende ferdigheter viser analysen at er det forskjell mellom videregående skole og grunnskole. Innenfor begge skoleslag finnes skoler med egne leselærere, men i den videregående skolen virker det som om dette utelukkende dreier seg om hjelpetiltak for elever med lese- og skrivevansker og for minoritetsspråklige elever. Bortsett fra dette virker lesing å være et ikke-tema på videregående trinn. Når det gjelder grunnskolen er bildet mer nyansert. Også her er det et fokus på de lesesvake elevene, men i tillegg er mange skoler med på tiltak som omfatter alle elevene. Eksempel er ulike typer lesestimuleringsprosjekter som *Gi rom for lesing*. Dette synes å være et direkte resultat av den utbredte testingen av leseferdighet på grunnskolenivå. Det snakkes imidlertid ikke om arbeid med å styrke leseferdighet som en integrert del av de ulike fagene. Leselystkampanjene dreier seg i hovedsak om lesing av skjønnlitteratur, og det dreier seg verken på grunnskolenivå eller videregående nivå om tiltak for å styrke lesing av fagtekster (Møller mfl 2009).

Samlet sett konkluderes det i analysen med at læreplankravet om grunnleggende ferdigheter foreløpig ikke har ført til særlige endringer på skolenivå. Dette gjelder både for grunnskole og videregående. Gjennomgående er det blitt mer oppmerksomhet rundt lesing enn tidligere, men ikke som en integrert del av fagene. Det er stort fokus på det digitale, men hovedsakelig når det gjelder skolens utstyrspark eller egenkompetanse hos lærerne. Arbeidet med muntlig,

skrivning og regning ser ut til å drives på samme måte som før Kunnskapsløftet (LK-06). Intensjonen med grunnleggende ferdigheter virker ikke å ha blitt forstått, og kravet oppfattes vel derfor ikke som særlig meningsfylt (Møller mfl 2009).

I forhold til de Nasjonale prøvene både i grunnskolen og i videregående skole viser analysen til at lærere og rektorer mener at prøvene må være til nytte for dem på skole- og elevnivå. De er imidlertid kritiske til offentliggjøring av resultater og rangeringer. I grunnskolen er de som har noe erfaring med Nasjonale prøver generelt positive til ideen, men bekymret for tidsbruken. Det pekes også på det oppleves et manglende samsvar mellom prøvene, læreplan og praksis (Møller mfl 2009).

Roe (2010) mener leseprøver som den Nasjonale prøven i lesing bør inngå som en av flere vurderingsformer i skolen. Hun viser til at det har vært reist en del kritikk mot nasjonale prøver, særlig i land som USA der slike prøver har lang tradisjon. Her har kritikken gått på at prøvene bare måler en begrenset del av lesekompetansen, nemlig ren faktainnhenting. Når forskning så viser at offentliggjøring av testresultater kan gi en såkalt "teach to the test"-effekt, kan dette i verste fall føre til at elevene bare øver seg på å finne frem til informasjon. Roe som selv er tilknyttet PISA-prosjektet og har det faglige ansvaret for de Nasjonale leseprøvene på 8. trinn er opptatt av at lærernes arbeid med leseopplæringen skal være mangfoldig. Målet er derfor at de Nasjonale leseprøvene skal utarbeides slik at de måler elevenes ferdigheter på en slik måte at det å øve til prøvene vil gjøre elevene til bedre lesere i alle fag. Derfor er prøvene satt sammen av tekster fra ulike fag og oppgavene skal måle både generell forståelse, tolking, refleksjon og faktainnhenting. Hun understreker viktigheten av at leseprøver aldri må være den eneste eller den dominerende vurderingsformen og heller ikke den eneste måten lærere skaffer seg kunnskap om den enkelte elevs utfordringer på. I det daglige arbeidet med elevene bør vurderingen av elevenes leseforståelse være en integrert del. Det er først da det er mulig å tilpasse opplæringen til den enkelte. En kompleks kompetanse som lesing er, vil aldri kunne måles fullstendig ved hjelp av en enkelt prøve (Roe 2010:47).

Som det er pekt på innledningsvis i denne oppgaven er det en rekke forhold ved leseren og hans aktiviteter som har betydning for leseprosessen og leseforståelsen. For begynnerleseren spiller ordavkodningen en viktig rolle, og det er derfor viktig at begynneropplæringen sørger for at elevene tilegner seg gode avkodningsferdigheter, gjennom å bruke varierte metoder i den første leseopplæringen. Likevel er det slik at mange elever har problemer med leseforståelsen

på tross av gode avkodingsferdigheter. Oppmerksomheten må da rettes mot andre komponenter som påvirker leseforståelsen slik som språkkompetanse, kognitive evner, forkunnskaper, kunnskap om skriftspråk, forståelsesstrategier og ikke minst lesemotivasjon, for å nevne noen. Lærerne bør ha den nødvendige kunnskapen om alle disse komponentene for å kunne gi en best mulig tilpasset opplæring. Uten å vite hva som skal til for å forstå det man leser og hva som eventuelt skal til for å styrke de ulike komponentene, er læreren satt i en ganske hjelpeløs situasjon. I denne sammenhengen mener jeg at en god oppfølging og aktiv bruk av resultatene på den Nasjonale prøven i lesing kan være et skritt i riktig retning for å tilrettelegge for hver enkelt elevs videre læring.

*Blant det største i verden,  
er alfabetet.  
Det rommer all verdens visdom;  
dog ikke viten om,  
hvordan man setter det sammen.*

(fra Lewis Carroll)

## Litteraturliste

- Aukrust, V.G. 2008, "Røverkjøp" og "bra kjøp": om språk og leseforståelse i et utviklingsperspektiv", i Bråten, I. (red.) 2008. *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*, s. 110-127. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bakken, A., mfl 2008, *Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA Rapport 4/2008.
- Befring, E. 2002, *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. 2007, *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bråten, I. 2008, "Leseforståelse – innledning og oversikt", i Bråten, I. (red.) 2008. *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*, s. 9-19. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, I. 2008, "Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak", i Bråten, I. (red.) 2008. *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*, s. 45-81. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Elvemo, J. 2003, *Lese- og skrivevansker. Teori, diagnose og metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Frost, J. 2004, *Lesepraksis – på teoretisk grunnlag*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Fuglseth, K. 2007, "Vitskapsteori og hermeneutikk", i Fuglseth, K. & Skogen, K. (red) 2007. *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*, s 78-89. Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.
- Hellevik, O. 2006, *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Hoel, T. & Helgevold, L. 2005, *Jeg leser aldri – men jeg leser alltid! Gutter som lesere og som biblioteksbrukere*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Hoel, T. & Helgevold, L. 2008, *Gutter og lesing – lesevaner, lesetips, nye medier*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Holand, A. 2007, "Survey-forskning", i i Fuglseth, K. & Skogen, K. (red) 2007. *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*, s 41-51. Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.
- Høyen, T. 2005, *Håndbok til LOGOS. Teoribasert diagnostisering av lesevaner*. Stavanger: Gunnarshaug Trykkeri AS.
- Høyen, T. & Lundberg, I. 2002, *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Høyen, T. & Lundberg, I. 1994, *Lesing og lesevansker*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Johnsen, G. 2007. "Testing", i Fuglseth, K. & Skogen, K. (red) 2007. *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*, s. 106-116. Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.
- Klinkenberg, J. E. 2005, *Å bedre barns leseflyt. 27 varianter av repetert lesing*. H. Aschehoug & Co (W. Nygaard).
- Knivsberg, A-M. & Heber, E. 2009, *Lese- og skrivevansker. Fra teori til IKT-baserte tiltak*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Kulbrandstad, L. I. 2003, *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kunnskapsdepartementet 2006, *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo
- Kvale, S. & Brinkmann, S. 2009, *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lund, T & Haugen, R. 2006, *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub as.
- Lyster, S-A. H. 2003, *Å lære å lese og skrive – Individ i kontekst*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Møller, J., Prøitz, T. S, Aasen, P. (red) 2009. Kunnskapsløftet – tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom, politikk, administrasjon og profesjon. Rapport 42/2009.
- Risberg, T. 2007, "Prosjektplanlegging", i Fuglseth, K. & Skogen, K. (red) 2007. *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*, s.20-28. Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.
- Roe, A. 2008, *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Roe, A. 2010, "Nasjonale leseprøver – hva de måler og hvordan resultatene brukes" i *Bedre Skole* nr 1 2010 s. 41-47. Utdanningsforbundet.
- Skaftun, A. 2006. *Å kunne lese. Grunnleggende ferdigheter og nasjonale prøver*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS & Landslaget for Norskundervisning.
- Skogen, K. 2007, "Case-forskning", i Fuglseth, K. & Skogen, K. (red) 2007. *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metode*, s. 52-64. Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.
- Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007)...og ingen stod igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet.

- Thagaard, T. 2009, *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tollaksen, J. 2006, *Dysleksi og intelligens. Lesesenteret*, Universitetet i Stavanger, tilgjengelig fra: [http://lesesenteret.uis.no/lese-og\\_skrivevansker/dysleksi/dysleksi\\_og\\_intelligens/](http://lesesenteret.uis.no/lese-og_skrivevansker/dysleksi/dysleksi_og_intelligens/)
- Utdanningsdirektoratet 2003, *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003-2007*.  
[http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter\\_planer/rapporter/2003/gi-rom-for-lesing.html?id=106009](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/2003/gi-rom-for-lesing.html?id=106009)
- Utdanningsdirektoratet 2009, *Veileder for skoleeiere og skoleledere. Nasjonale prøver 10.11.2009*.
- Utdanningsdirektoratet 2009, *Veiledning del 1 til nasjonal prøve i lesing 2009. Informasjon om prøven og gjennomføringen 8. trinn*. Versjon 21. Juli 2009 – Bokmål.
- Utdanningsdirektoratet 2009, *Veiledning del 2 – Nasjonal prøve i lesing 8. trinn – Høsten 2009- Bokmål*. Versjon 14. september 2009.
- Utdanningsdirektoratet 2009, *Veiledning del 3- Oppfølging av resultater fra nasjonal prøve i lesing – 8. trinn – Høsten 2009*. Versjon 8. september 2009 – Boketemål.
- Vagle, W., Roe, A. & Narvhus, E. 2008, *Den nasjonale prøven i lesing på 8.trinn, 2008. Rapport fra utvalgsundersøkelsen*. Universitetet i Oslo.
- Vagle, W., Roe, A. & Narvhus, E. 2009, *Den nasjonale prøven i lesing på 8.trinn, 2009. Rapport fra utvalgsundersøkelsen*. Universitetet i Oslo.
- Valle, A. M. 2008, "Gode leseferdigheter". *Spesialpedagogikk*, nr 2, s 4-11.





# Masteroppgaver i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1504-2863:

1/2004: Svendgård, Karl Jørgen: *Lese-/skrivevansker og henvisninger til PPT. Årsaksforklaringer på omfang henvisninger av lese- og skrivevansker til PPT Indre Salten.*

2/2004: Bakken, Christina: *Å ha et barn med utviklingsforstyrrelse. Foreldres utfordringer, vanskeligheter og mestringsstrategier.*

3/2004: Gaard, Gjertrud: *Tommy og Tigeren og ADHD. Er det mulig at Bill Watterson's tegneseriefigur Tommy har ADHD?*

4/2004: Knutsen, Oddbjørn: *Evaluering av arbeidet mot mobbing i fådeltskolen. Hva kan fremme eller hemme iverksettingen av gjennomføringen av et nasjonalt program mot mobbing ved ei fådelt øyskole?*

5/2004: Schjeldrup, Tove: *Å bo på Trastad Gård. Fortellinger fra dagliglivet på en sentralinstitusjon.*

6/2004: Gunnarsen, Leif Karl: *Matematikkscreening. Om å systematisere undersøkelsen av matematikkvansker i lys av kognitive prosesser eleven kan ha vansker med.*

7/2004: Leiros, Per Jostein: *Differensiering i en inkluderende skole. Hvorfor? Hvordan? Og lykkes de videregående skolene i Narvik.*

---

1/2005: Pettersen, Kjell Rune: *Jenter med ADHD. Hvordan kan flere jenter med oppmerksomhetsvansker og rastløshet bli oppdaget tidligere og få hjelp?*

2/2005: Lauritzen, Linda: *Arbeid med språk i barnehagen. Hvordan kan førskolelærerne fremme språklig bevissthet hos barna i barnehagen?*

3/2005: Laupstad, Solvi: *Foreldreerfaringer fra deltagelse på Carolyn Webster-Strattons kurs, hvordan påvirker erfaringene foreldrenes mestringsopplevelse? En case-studie av det første foreldrekurs i Lofoten.*

4/2005: Gjerstad, Oddny: *Hørselssimulering; et bidrag til styrking av den tilpassede og inkluderende opplæringen av tunghørte elever i en skole for alle? En spørreundersøkelse blant lærere på grunnskolens mellom- og ungdomstrinn i Nordland.*

5/2005: Holdahl, Randi: *Den første lese- og skriveopplæringa i skolen. Om betydningen av tidlig innsikt og tidlige tiltak*

6/2005: Bergerud, G. og Ringdal, L: *Initiativ i kommunikasjon. En casestudie som belyser initiativ i kommunikasjonen hos barn med Downs syndrom.*

7/2005: Olsen, Helen: *Om samarbeid barnevernsinstitusjon – skole. En intervjuundersøkelse med fokus på tilpasning i skole.*

8/2005: Asphaug, Paul: *Hvordan påvirker det fysiske læringsmiljøet ved Selfors ungdomsskole elevenes trivsel og læring? En studie om i hvilken grad det fysiske miljøet har betydning for hvordan elevene trives på skolen og om de oppfatter skolen som et godt sted å lære.*

9/2005: Valen, Randi Elisabeth: *PPT i møte med minoritetsspråklige elever. Hvordan kan PPT og samarbeidende skoler kartlegge læreforutsetningene hos en minoritetsspråklig elev henvist PPT? Et utviklingsarbeid med utgangspunkt i egen utvikling ved PPT for Nord-Troms, og tilhørende skoler med vektlegging på egen innovatørrolle.*

10/2005: Bratteng, Sylvi: *Læringskultur og atferdsvansker. Økt kompetanse i skolens daglige arbeid. Visjon og virkelighet. En litteraturgjennomgang og et aksjonsrettet kompetanseprosjekt.*

11/2005: Bang, Marit: *Olweus-programmet som pedagogisk redskap for relasjonsbygging.*

---

1/2006: Larsen, Ingrid Kolvik: *Musikk og sansemotorikk som spesialpedagogisk virkemiddel. Hvordan gi barn med psykisk utviklingshemming en bedre skolehverdag gjennom et strukturert musikk- og sansemotorisk treningsprogram?*

2/2006: Andreassen, Åse Helene: *Elevatferd som problematferd. Hvilken elevatferd opplever lærere som problematferd?*

3/2006: Danielsen, Hilde Kolstad: *Språktrening med Karlstadmodellen. En casestudie av foreldres erfaring med bruk av Karlstadmodellen i språktrening for barn med språkvansker..*

4/2006: Hansen, Paula Magna: *Differensiering og tilrettelegging i klasserommet. Hvordan har prosjektet "Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring" virket inn på klasseromspraksis ved Bodin videregående skole?*

5/2006: Stornes, Lars-Even: *Å skape en god læringssituasjon for elever med samspillsvansker. Et metodisk- og psykologisk/filosofisk fokus.*

6/2006: Rosø, Anne Mette: *Elevopplevelser av tilpasset opplæring i videregående skole*

7/2006: Myhre, Marit: *De nasjonale prøvene i lesing og skriving. Hvordan kunne om mulig de nasjonale prøvene bidra til å kartlegge elevers lese- og skriveferdigheter/-vansker, med tanke på tilpasning av opplæringen?*

8/2006: Efskind, Ragnhild: *Om innføring i tallene for 6- og 7-åringer. En studie med den hensikt å utvikle og forbedre matematikkundervisningen på begynnertrinnet.*

9/2006: Samuelson, Brigit: *Arbeid, produksjon, opplæring og valg av videre utdanning.*

10/2006: Larsen, Liv: *Spesialundervisning og tilpasset opplæring i en videregående skole.*

11/2006: Thrana, Geir: *Veien tilbake til jobb – eller? Effekten av intensive lese- og skrivekurs for voksne med lese- og skrivevansker i attføringsløp.*

12/2006: Halsos, Kristin: *Dysleksi – En gave eller? En studie av voksne som fungerer godt, til tross for dyslektiske vansker.*

13/2006: Iversen, Ingjerd M.: *Evaluering av arbeidet mot frafall i videregående skole. En casestudie ved Melbu videregående skole og Hadsel tekniske fagskole.*

14/2006: Fjærvoll, Espen: *Skolens vektlegging av undervisningen for elever med spesialundervisning. En intervjuundersøkelse ved to Bodø-skoler.*

---

1/2007: Grepperud, Marit: - "Alene..nei!" *Karlstadmodellen i forhold til voksne med afasi.*

2/2007: Frøberg, Heidi, Jeremiassen, Evy: *STRAKS. Et prosjekt for å utvikle en enhetlig og god skriftspråkopplæring i Bodø kommune. Evaluering av prosjektet*

3/2007: Hansen, Tove, Jacobsen, Siw: *Alle har en psykisk helse. – Et innovasjonsarbeid*

4/2007: Solstrand, Turid: *Kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling i skolen – læreres syn på PPTs rolle*

5/2007: Sundt, Janne: *Premature barn. Hvordan fungerer oppfølgingsstilbudet for denne gruppen sett i et foreldreperspektiv?*

6/2007: Kari Eldby: *Skolen og jenter med ADHD. Undertittel: Skravlete, fjollete, vimsete, bråkete jenter blir til skravlekjerringer – akkurat som mora si!*

7/2007: Ann Rigmor Hakstad Navjord og Randi Stranda:  
*Språket som døråpner - eller et hinder for deltakelse og utvikling? Språkstimulering i to barnehager med få minoritetsspråklige barn.*

8/2007: Rakel Magdalene Flaaten:  
*Samarbeid mellom skole og barnevern i en liten Nordlandskommune*  
*- En intervjuundersøkelse*

9/2007: Øvrevoll, Torunn (2007) "Mellom barken og veden". *Særlige utfordringer knyttet til barn og ungdom med Asperger syndrom.*

10/2007: Pettersen, Sissel (2007) *Arbeid mot frafall i videregående skole. Fra plan til tiltak.*

11/2007: Krogtoft, Bjørn-Arne(2007) *Dysleksi: en mirakelkur*

12/2007 Tone Salomonsen: *Utpøving og evaluering av læremidlet Minimatteklubben*

---

1/2008 Anne Mary H. Cebakk: *Hvordan er livet ditt? En casestudie basert på livshistorien til et fysisk funksjonshemmet barn*

2/2008 Eli Margrethe Ringkjøb: *Frafall i videregående skole. Elevens perspektiv. En single case studie*

3/2008 Lars Gjøviken og Torill Valøy Gjøviken:  
*Hvordan kan dataprogrammet "Skrive med bilder" brukes til skriftspråkstimulering?*

4/2008 Siri Grytøyr: *Barnehagen og læring*  
*En kvalitativ undersøkelse om synet på læring i barnehagen*

5/2008 Marit Pettersen: *Fra visjon til virkelighet. Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.*

6/2008 Hege Dahl Edvardsen: *Screeningtesten Språk 6-16 - Hvordan avgrenses testresultatet i ei elevgruppe i en mindre Nordlandskommune?*

7/2008 Berit Bjørnerud: *Hjelp for stamming med IKT som verktøy.*

8/2008 Karin Elisabeth Bruteig: *Ikke en dag uten! Sangen som verktøy i spesialpedagogisk arbeid.*

9/2008 Nina Røberg: *Læreres problemoppfatning og behov for støtte. Er det behov for supplerende veiledningstjenester?*

10/2008 Marianne Hunstad: *Sansehus - et trygt sted å være, et godt sted å lære*  
*- Hvordan utvikle en håndbok med aktuelle perspektiv på sansestimulering?*

11/2008 Rebekka Hagen Nykmark: *Språklige ferdigheter og vansker hos elever med lette og moderate hørselstap. En kartleggingsundersøkelse med bruk av "Språk 6-16".*

12/2008 Greta Skramstad og Nils Roger R. Mathisen: *Generelle lese-/skrivevansker i grunnskolen med dens oppfølgende henvisninger til PPD Sør-Troms. En tilnærming til skolens grunnlagsdokumentasjon*

13/2008 Heidi Mikalsen: *Én skole for alle? En tematisk livshistorieforskning med fokus på tilrettelagt opplæring.*

14/2008 Harry Mikalsen: *"Ikke gi dem svarene og løsningen først, men vis dem målet..." Hvordan påvirker Læringsplakaten våre arbeidsmåter?*

---

1/2009 Synnøve Ødegård: *Tilpasset opplæring i grunnskolen tidsrommet 1970 til 2008 - en historisk dokumentanalyse*

2/2009 Tone Bruland: *Særskilt tilrettelegging og tilpasning i LOSA*

3/2009 Merethe Olsen: *Bodø-modellen. Den nye desentraliserte og nettverksbaserte organiseringen av PPT i Bodø kommune*

## Masteroppgaver i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1890-4998

1/2008 Trond Lckang: *Evalueringer fra oppfølgingsarbeidet av nyutdannede lærere*

---

1/2009 May Line Tverbakk: *"...men nå er det inni hodet mitt..." En studie av monoritetsspråklige elevers vilkår for utvikling av ordforråd i skolen*

2/2009 Åshild Botolfsen: *Når skal du begynne å undervise? Læringsarbeid i klassemøtet. Med vekt på klasseledelse og elevmedvirkning*

3/2009 Kathrin Olsen: *Erfaringer fra et foreldreveiledningsprogram for foreldre til barn med autismspekterdiagnoser*

4/2009 May-Britt Benjaminsen: *Hvorfor akkurat meg? Erfaringer fra en mangelfull tilpasset opplæring i skolen*

5/2009 Jan-Harald Notgevich: *Vi er i hvert fall best i verden når det gjelder trivsel*

6/2009 Hege Kristin Bang: *- Hvordan tilrettelegges matematikkundervisningen for de faglig sterkeste elevene på småskoletrinnet?*

7/2009 Marita Andreassen, Randi Pettersen: *Et alternativt medikamentfritt treningsprogram for elever med ADHD. Metode utviklet ved Dore-senteret i London*

8/2009 Anne Grete Ellingsen: *Hva skal nå barn med kunst? En casestudie om barns opplevelser og erfaringer med kunnsformidling i skolen*

9/2009 Marit Skaret: *Innovasjon i skolen. Samarbeid rundt elever med store funksjonsnedsettelse*

1/2010 Sidsel Boldermo: *Hvordan kan man i barnehage bidra til at barn med innadvendt atferd mestrer sosial samhandling? Et mestringsperspektiv på innadvendt atferd*

2/2010 Lill A. Sørensen; *Kan elever gjennom systematisk og veiledet skriving av begreper utvikle sin forståelse i matematikk? Gjennomføring av en innovasjon med bruk av digitalt verktøy for skriving i matematikk.*

3/2010 Elisabeth Berg; *Lesing i skuddet. Et leseprosjekt i videregående skole*

4/2010 Geir Selnes; *Matematikklærerens sin forståelse og beskrivelse av hvordan tilpassa opplæring bør utføres i klasserommet*

5/2010 Vibeke Øie; *Arbeid med lesestrategier på 7. trinn – nyttig del av læringsarbeidet eller bortkastet tid?*

6/2010 Susan Diana Andreassen; *Tilpasset opplæring – fra begrep til praksis. Med fokus på arbeid med muntlighet i Norskfaget*

7/2010 Sigrun Anne Sandnes; *"Kan vi vente med å se?" Hvordan observerer barnehagen barn som er i risikozonen for å utvikle språkvansker, og hva blir gjort for å forebygge slike vansker?*

8/2010 Lill-Karin Pedersen; *Early Years Literacy Program- en helhetlig undervisningsmetode. En undersøkelse av hvordan "EYLP" kan styrke selvoppfatning, mestring og motivasjon hos elever i lese- og skriveopplæringen, som ikke får den utvikling som forventet.*