

Lærerkompetanse – en viktig faktor i den skriftspråklige begynneropplæringen?

Torill Birkelund og John Berg

Oppgave nr 16/2010
ST306L – 40stp

Master i tilpasset opplæring med fordypning i spesialpedagogikk

Oktober 2010

Høgskolen i Bodø, lærerutdanning, kunst og kulturfag

ISBN: 978-82-7314-626-7

ISSN: 1890-4998

Sammendrag

Vår tids samfunn stiller høye krav til innbyggernes leseferdighet, og det gjenspeiler seg i kravet til skolens leseopplæring. Tidlig innsats skal vektlegges, og dette er særlig viktig for de som har utfordringer som hindrer dem i å oppnå gode leseferdigheter. Disse elevene må identifiseres tidlig. Derfor er det innført obligatoriske kartleggingsprøver for første til tredje årstrinn slik at alle elever kan få systematisk oppfølging de første årene i grunnskolen (KD 2008).

I denne oppgaven presenterer vi en studie av mulige sammenhenger mellom lærerkompetanse og elevenes leseferdigheter. Lærerkompetanse er kartlagt via et spørreskjema og leseferdighet er målt med den obligatoriske kartleggingsprøven i lesing på andre årstrinn i Bodø kommune skoleåret 2009/2010. Materialet omfatter kompetansen til 47 lærere og leseresultatene til ca 550 elever i kommunen.

Lærerens kompetanse anses å være den enkeltfaktor som har mest å si for barns læring. Evne til relasjonsbygging og evne til klasseledelse sammen med didaktisk kompetanse generelt sett og i det enkelte fag, er de tre hovedfaktorene som i størst grad påvirker elevenes læring (Nordenbo, Larsen, Tiftkci, Wendt og Ødegård 2008).

Vi har i denne studien avgrenset oss til den didaktiske kompetansen. Denne omfatter videreutdanning innenfor lese- og skriveopplæring, undervisningserfaring med begynneropplæring og systematisk bruk av forskningsbaserte metodiske opplegg. Sistnevnte er definert inn i lærerkompetansen av praktiske og metodiske hensyn. Vi har valgt opplegg som vi har erfaring med fra egen praksis og som vi kjenner teorien bak.

Til sammen er det syv lærerkompetanser; undervisningserfaring i begynneropplæring i lesing og skriving, videreutdanning knyttet til lese- og skriveopplæring, systematisk bruk av Early Steps som hjelpeprogram, systematisk bruk av leseutviklingskjema, systematisk bruk av Skrivedans, systematisk bruk av motorisk trening og at skolen har leseveileder

Det er fire faktorer som beskriver elevenes leseprestasjoner; andel elever på eller under kritisk grense Å kjenne igjen bokstavene, andel elever på/under kritisk grense på en eller flere delprøver, andel elever på/under kritisk grense Å lese tekst og gruppens gjennomsnittlige poengsum på prøven.

Vi fant at de fire lærerkompetansene videreutdanning, undervisningserfaring, systematisk bruk av skrivedans og Early Steps har signifikant positiv

innvirkning på lesefaktorene andel på/under kritisk grense på en eller flere delprøver, andel på/under kritisk grense, Å lese tekst og gruppens gjennomsnittlige poengsum på kartleggingsprøven i lesing på andre årstrinn i Bodø kommune. Det er herunder særlig positivt utfall ved bruk av de metodiske oppleggene Skrivedans og Early Steps.

Resultatet på kartleggingsprøven viser videre at det er stor forskjell mellom de elevgruppene som har best resultat, og de med dårligst resultat, der en stor andel av elevene ligger på/under kritisk grense på en eller flere delprøver. Funnene i denne studien kan være til hjelp med hensyn til å finne gode tiltak som kan utjevne disse forskjellene.

Det er vår oppfatning at elever som presterer på/under kritisk grense på kartleggingsprøvene ofte senere i skoleløpet vil få rett til spesialundervisning etter Opplæringsloven (1998) § 5.1. Det er videre sannsynlig at leseproblemene forplanter seg til ungdoms- og videregående skole. Det som er tapt i starten viser seg ofte å være vanskelig å ta igjen senere. Derfor er det fortsatt stort behov for fokus på tidlig innsats i begynneropplæringen i lesing og skriving, noe som ofte gir elevene bedre muligheter til å utvikle funksjonelle leseferdigheter med positive konsekvenser for utdanning og yrkesvalg.

Abstract

In order to achieve academic and personal success in our modern society, students must learn to read from an early age and strengthen these skills over time. To meet this challenge, schools need highly qualified and competent teachers. Early intervention is essential for all students but in particular those who have challenges that hinder their acquisition of reading skills. The national literacy assessment scores help schools to identify students who require intensified instructional efforts in order to achieve adequate progress in reading.

This report presents a study of possible correlations between teacher competences and students reading skills. The study focused specifically on second grade reading because this is the earliest grade in which it was possible to collect the standardized reading assessment data needed for the study. It was implemented in all schools in Bodø with grade two students in the spring of 2010, a total of 47 teachers and 550 students.

Teachers' competence is considered to be the most important factor in students' achievements. A teacher's ability to interact and build good relations with the children and her ability to successfully manage the classroom, together with didactic skills are the three main elements with significant positive impact on student' learning (Nordenbo, Larsen, Tiftkci, Wendt and Ødegård 2008). This study will not discuss classroom management or building relations as teacher competences.

The factors of teacher competence related to this study are, extended theoretical education in teaching literacy, practical experience in teaching literacy and systematic use of scientifically based intervention programs. In this study the programs are classified as teacher competences for practical and methodical reasons. We have chosen intervention programs we know well from our teaching experience. Seven teacher competences are tested for correlation with four components from the national literacy assessment scores.

There was a statistically significant impact between four of the teacher competences and the students' assessment scores in the second grade, in Bodø. Extended theoretical education and classroom experience in teaching literacy both have a positive impact on students' achievements in reading. The intervention programs Early Steps and Write Dance, A Progressive Music and Movement Program for the development of the Pre-writing and Writing Skills in children were identified as having the most powerful impact on the assessment scores.

The outcome of the national literacy assessment in Bod  shows that the number of students identified as at risk differs highly between the classes. The findings in this study may be helpful in order to guide teachers to use interventions proven effective in improving a students learning rate in reading.

The students identified as at risk are those who may fall behind and later be entitled to special needs education according to Education Act (1998) § 5.1. Late intervention for these children may cause lifelong literacy difficulties. Full attention focused on early reading intervention is necessary in order to give these children a good start at school and a good start in life.

Innhold

SAMMENDRAG	I
ABSTRACT	III
INNHold	V
FORORD	VII
1. INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV OPPGAVE	1
1.2 FORMÅLET MED OPPGAVEN	5
1.3 PROBLEMSTILLING	7
2. UTVIDET TEORIBAKGRUNN	8
2.1 DEN FØRSTE SKRIFTSPRÅKOPPLÆRINGA	8
2.2 FOREBYGGENDE TILTAK	9
2.3 TIDLIG INTERVENSJON	11
2.4 TILPASSET OPPLÆRING	11
2.5 SPESIALUNDERVISNING	13
2.6 LÆRERKOMPETANSE	14
2.7 LESE- OG SKRIVEUTVIKLING	15
2.8 OBLIGATORISK KARTLEGGINGSPRØVE ANDRE ÅRSTRINN	16
2.9 STATLIGE FØRINGER	17
2.10 INTERNASJONAL FORSKNING OM LÆRERKOMPETANSE OG ELEVRESULTATER	21
2.11 BODØ KOMMUNES PLAN FOR BEGYNNEROPPLÆRING	23
3 FORSKNINGSDESIGNET – EN EVALUERENDE TILNÆRMING	25
3.1 UTVIKLING AV METODE FOR INNSAMLING AV DATA	26
3.1.1 <i>Utvalgene</i>	26
3.1.1.1 Utvalg 1	27
3.1.1.2 Utvalg 2	27
3.1.2 <i>Plan for innsamling av informasjon med noen etiske betraktninger</i>	28
3.1.3 <i>Vitenskapsteoretisk tilnærming</i>	29
3.1.4 <i>Metodeoversikt</i>	31
3.1.4.1 Operasjonalisering med utvikling av spørreskjema	32
3.1.4.2 Obligatorisk kartleggingsprøve andre årstrinn – kartlegging av leseferdighet	34
3.1.4.3 Statistical Package for the Social Sciences	38
4 RESULTATER MED TILHØRENDE ANALYSE	39
4.1 LÆRERNES BAKGRUNN	40
4.2 LESERESULTATER	43
4.3 MULIGE SAMMENHENGER MELLOM LÆRERNES KOMPETANSE OG ELEVRESULTATER	46
4.3.1 <i>Oversikt over sammenhenger mellom lærerkompetanser og elevresultater</i>	47
4.3.2 <i>Oversikt over innbyrdes sammenheng mellom lærerkompetansene</i>	48
4.3.3 <i>Oversikt over sammenhenger mellom lærerkompetanser og elevresultater der vi ikke har signifikant samvariasjon</i>	48
5 DRØFTING	50
5.1 FORMELL KOMPETANSE OG ELEVRESULTATER	51
5.2 UFORMELL KOMPETANSE OG ELEVRESULTATER	52
5.3 SYSTEMFAKTORER OG ELEVRESULTATER	53
5.4 METODISKE OPPLÈGG OG ELEVRESULTATER	54
5.5 DRØFTINGER TILKNYTTET DE KVALITATIVE RESULTATER	56

6 KONKLUSJONER MED METODEKRITIKK OG OPPSUMMERING	57
6.1 NOEN INNLEDENDE BETRAKTNINGER	57
6.2 VALIDITET	57
6.3 RELIABILITET	60
6.4 NOEN OPPFØLGENDE METODEKRITISKE BETRAKTNINGER.....	60
6.5 OPPSUMMERING.....	63
6.5.1 Noen sentrale funn	64
6.5.2 Andre forhold som vi vil kommentere.....	65
6.5.3 Mulige konsekvenser av forskningen.....	66
ET DIKT TIL ETTERTANKE	69
LITTERATURLISTE.....	70
VEDLEGG	1
VEDLEGG 1 BREV FRA UNDERVISNINGSSJEFEN	2
VEDLEGG 2 SPØRRESKJEMA	3
VEDLEGG 3 KARTLEGGINGSPRØVEN	5
VEDLEGG 4 OVERSIKT OVER KONFIDENSINTERVALLENE FRA NORMERINGEN AV KARTLEGGINGSPRØVEN	6
VEDLEGG 5 BODØ KOMMUNES PLAN FOR BEGYNNEROPPLÆRING I SKRIFTSPRÅKET	7
VEDLEGG 6 KORRELASJONSTABELLER	15
FIGURER	
Figur 1 Alder og kjønn på informantene	40
Figur 2 Undervisningserfaring i begynneropplæring i lesing og skriving	40
Figur 3 Leseveileder ved skolen	41
Figur 4 Registrering av bokstavkunnskap ved skolestart	41
Figur 5 Lærernes bruk av skjema for å følge elevenes leseutvikling	42
Figur 6 Bruk av metodiske hjelpeopplegg på skolene	42
Figur 7 Fordeling av elevgruppene i forhold til på/under kritisk grense delprøve 3	44
Figur 8 Fordeling av elevgruppene i forhold til gjennomsnitt totalt for gruppa	44
Figur 9 Fordeling av elevgruppene på/under kritisk grense delprøve 9	45
Figur10 Fordeling av elevgruppene i forhold til ikke passert på kartleggingsprøven	45
TABELLER	
Tabell 1 Sammenhenger mellom lærerkompetanser og elevresultater	47
Tabell 2 Sammenhenger mellom lærerkompetanser som korrelerer innbyrdes	48
Tabell 3 Sammenhenger mellom lærerkompetanser der vi ikke fant samvariasjon på signifikansnivå 0,05 eller mer	48

Forord

Da vi begynte å studere spesialpedagogikk høsten 2001, var meningen å gjennomføre første avdeling og ikke mer. Under studiet fikk vi kunnskap om ny forskning innen skriftspråkopplæring. Det fikk oss til å tenke på alle de elevene vi har møtt gjennom vår praksis i grunnskolen i mer enn 20 år.

Mange av disse elevene har hatt store lese- og skriveproblemer, og vi har ikke hatt den kunnskapen vi trengte for å hjelpe dem. I løpet av studieåret 2001/2002 forsto vi at det finnes mye kunnskap om effektiv skriftspråkopplæring som relativt få lærere har kjennskap til.

Vi ble interessert i å lære mer, og høsten 2002 begynte vi på studiet i leksologi ved Høgskolen i Nesna. To år med studier innenfor skriftspråkopplæring utvidet vår kunnskap om forbygging, kartlegging og avhjelping av lese- og skrivevansker betydelig.

Samtidig med studiene fikk vi muligheten til å prøve ut tiltak på egen arbeidsplass med tanke på å bedre vår egen og skolens praksis i skriftspråkopplæringen. Vi arbeidet særlig med begynneropplæringen fordi vi tror at de største mulighetene til forebygging ligger på de to laveste klassetrinnene.

Da vi søkte på masterstudiet i tilpasset opplæring, var det med tanke på å lære mer om hvordan vi kan forebygge lese- og skrivevansker gjennom gode tiltak på de laveste klassetrinnene.

Vi har i løpet av masterstudiet blitt stadig mer sikker på at det er mulig å forebygge i større grad enn det som skjer i dag. Skolemyndighetene har gjennom flere stortingsmeldinger satt fokus på forebygging allerede i barnehagen, men det ser ikke ut til at utdanningssystemet er i stand til å følge opp de målsettingene som myndighetene har.

Ved å undersøke sammenhengen mellom læreres lese- og skrivepedagogiske kompetanse og elevers leseresultater, håper vi å bidra med ny kunnskap som kan føre til større oppmerksomhet på begynneropplæringen i lesing og skriving. Gjennom økt forståelse for tidlig innsats og bedre tilpasset undervisning tror vi at det er mulig å redusere omfanget av spesialundervisning etter § 5.1 på mellomtrinnet og i ungdomsskolen. Det vil hjelpe mange elever til en mer positiv start og en bedre utvikling på leselæringen sin.

Vi er takknemmelige for alle som har hjulpet oss slik at det ble mulig å gjennomføre dette forskningsarbeidet. En spesiell takk til de lærerne som midt i en travel arbeidsperiode, tok seg tid til å besvare spørreskjemaet vårt. Stor takk også til rektorer og inspektører som velvillig hjalp oss slik at vi fikk samlet inn alle elevdataene rett etter skolestart i høst.

Takk til Eli for god og konstruktiv korrekturlesing og til Marte som har holdt ut med oss og våre frustrasjoner underveis i prosessen.

Bodø 14.oktober 2010

Torill Birkelund og John Berg

1. Innledning

Forskningsarbeidet vårt er en masteroppgave i tilpasset opplæring med fordypning i spesialpedagogikk. Oppgaven er knyttet til begynneropplæring i skriftspråket. I forskningen vil vi gjøre rede for bakgrunn og formål med arbeidet, belyse forskningen i forhold til aktuell teori og drøfte og belyse valg av design og metode ut fra den valgte problemstillingen og ut fra vitenskapsteori.

Videre vil vi gjøre rede for de resultater vi er kommet fram til og drøfte disse ut fra aktuell teori og egne praktiske erfaringer fra begynneropplæring i lesing og skriving. Avslutningsvis vil vi oppsummere og vise til signifikante funn og mulige konsekvenser av forskningsarbeidet.

1.1 Bakgrunn for valg av oppgave

Vi er begge utdannet allmennlærere med lang praksis fra grunnskolen. Torill avsluttet lærerutdanninga i 1977 og John i 1979. Begge har undervist på alle trinn i grunnskolen, og vi har stort sett vært klassestyrere/kontaktlærere for de klassene vi har undervist.

I vår lange praksis har vi også hatt andre stillinger i skoleverket. John har vært rektor og jobbet som konsulent ved skolekontoret i Bodø. Torill har vært undervisningsinspektør og veileder for lese- og skriveopplæringen ved en skole i Bodø kommune. I tillegg har vi begge vært øvingslærere ved Høgskolen i Bodø i ca 10 år, og Torill har undervist i metodikk i norsk og matematikk ved samme høgskole.

Etter at vi begynte å studere spesialpedagogikk i 2001, har vår interesse for forebygging av lese- og skrivevansker blitt stadig større. Vi har fått større innsikt i hvordan forbyggende arbeid kan redusere antallet elever som sliter med lesing og skriving. De ferdighetene som er grunnlaget for det meste av læringsarbeidet i skolen. Vår oppfatning er at skolen har muligheter til å forebygge lese- og skrivevansker i større grad enn det som skjer i dag. Det er også et stykke igjen til vi kan si at tidlig innsats er en godt innarbeidet praksis i lese- og skriveopplæringa i norsk grunnskole.

De siste årene har det vært fokusert mye på lesing og skriving i skolen. Det har kanskje vært så mye fokus på dette at mange tror at arbeidet med å bedre lese- og skriveopplæringen er gjort. Vi tror at arbeidet aldri blir ferdig. Det bør være et konstant fokus på lese- og skriveopplæringen i skolen (Solheim 2010).

For tiden er John tilsatt som spesialpedagog i Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT) i Bodø kommune. Torill jobber som lærer/ spesialpedagog ved Skolen ved Nordlandssykehuset under barne- og ungdomspsykiatrien.

Våren 2004 avsluttet vi andre avdeling spesialpedagogikk med fordypning i leksologi ved Høgskolen i Nesna. Vi hadde i løpet av de to årene gjennomført et innovasjonsarbeid ved en barneskole i Bodø (Birkelund og Berg 2004). Vi så gode resultater av å satse på et strukturert og systematisk opplegg i den første skriftspråkoppleringen.

Vi fulgte resultatene på de nasjonale prøvene for kartlegging av leseferdighet for andre årstrinn ved denne skolen over tre år. Der så vi at andelen av elever som lå over kritisk grense økte samtidig som det ble stadig mindre spredning i resultatene. Den prosentvise andelen som lå over den kritiske grensen på de ulike delprøvene lå over landsgjennomsnittet samtidig som den andelen som lå under kritisk grense var lavere enn landsgjennomsnittet.

Vi oppdaget at lærerne og skoleledelsen hadde mangelfulle kunnskaper om hva som er god undervisning i skriftspråkopplering og hvordan vi kan forbygge lese- og skrivevansker (Birkelund og Berg 2004). I løpet av noen år ble lese- og skriveundervisningen i første og andre klasse lagt om. Det ble laget nye rutiner på hele skolen, leseveileder ble ansatt, og resultatene viste seg ved at langt færre elever presterte lavere enn kritisk grense på den nasjonale prøven på andre trinn mens flere skåret fullt hus på den samme prøven.

Forskning som er gjennomført de siste 10-20 år viser at tidlig systematisk innsats kan forebygge at mange elever kommer opp på mellomtrinnet med lese- og skriveproblemer (Lyster 2003, Frost 2009). Undervisningen bør bygge på teori som dokumenterer resultater, for eksempel systematisk fonologisk trening av elever som er i risikozonen for å utvikle lese- og skrivevansker.

Med høy kompetanse i begynneropplæring hos lærerne, tidlig innsats og vilje til forebygging, mener vi at en kommune som Bodø kan spare store ressurser til spesialundervisning på mellomtrinnet og i ungdomsskolen. Mange elever kan også bli spart for nederlag og dårlige opplevelser, for dårlig selvtillit og dårlige faglige resultater. Det blir en ond sirkel som kan være vanskelig å bryte.

I prosjektet som Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) gjennomfører hvert tredje år, Programme for International Student Assessment (PISA), ligger norske elever under OECD-gjennomsnittet i lesing. Den viser at det har vært en tilbakegang i leseferdighet hos norske elever fra 2000 til 2006 (Utdanningsdirektoratet 2006).

Den internasjonale leseundersøkelsen Progress in Reading Literacy Study (PIRLS) der norske fjerdeklassinger deltok, viste et lignende resultat. Norge lå

på siste plass av OECD-landene som var med (Utdanningsdirektoratet 2006). I denne undersøkelsen blir det også diskutert hva som har skjedd med norsk skole etter innføringen av L-97, siden resultatene for norske elever er så dårlige. Det blir dokumentert i rapporten at norske fjerdeklassinger er ett år yngre enn elevene i våre naboland og at de har ett år mindre formell opplæring i lesing og skriving enn for eksempel svenske og islandske elever. Men det forklarer neppe alt om disse forskjellene.

Rapporten *Om norske elevers leseresultater* uttrykker videre at Norge skilte seg negativt ut i undersøkelsen når det gjaldt lesevaner, bruk av lesestrategier og innsats (Utdanningsdirektoratet 2007). Det ble også dokumentert større forskjeller på leseferdighet mellom gutter og jenter i Norge enn i andre land. Norge har også den største forskjellen mellom de flinkeste og de svakeste leserne.

Hvorfor er det slik? Noe av forklaringen kan kanskje være at det i Norge er for lite fokus på leseopplæring etter at den første skriftspråkopplæringen er gjennomført. Kanskje får våre elever for lite opplæring i bruk av ulike lesestrategier ut fra hvilke tekster de leser og hva som er formålet med lesingen? En annen årsak kan være at vi ikke har gode nok rutiner for tidlig registrering og oppfølging av elever som ikke oppnår forventet leseutvikling.

Mange artikler i norske aviser og tidsskrift har forsøkt å forklare og finne årsaken til norske elevers lave prestasjoner på PISA og PIRLS (Grefsen 2008, Elvemo 2001, Opseth 2003). I følge Grefsen (2008) har norsk skole lite fokus på å variere leseundervisningen. Han hevder også at foreldre kanskje bør bruke mer tid til å la barna fortelle hva de leser og hva innholdet betyr fordi dette er viktig for elevenes leseutvikling.

I følge Elvemo (2001) er en av grunnene til at norske elevers leseferdighet er blitt dårligere, at vi i dag får de fleste inntrykk via øyet mens vi tidligere fikk mer auditiv påvirkning. Kunnskapsdepartementet har vist liten vilje til å legge føringer på hvordan begynneropplæring i skriftspråket skal gjennomføres, men det er nødvendig med store og omfattende forandringer for at leseferdigheten blant norske elever skal bedres (Opseth 2003). I Danmark viser undersøkelser at de kommunene som lykkes best med leselæringen, har en helhetlig plan for lesing og leseundervisning (Frost 2009).

Det finnes mange studier og mye dokumentasjon på hvordan begynneropplæringen i lesing og skriving bør foregå (Hagtvedt 1998, Lyster 2003, Elvemo 2006, Frost 2009). Det finnes enkeltskoler og kommuner som får dette til, og det finnes i dag gode planer på alle nivå. Likevel uteblir den store framgangen i leselæringa i Norge. Det er god grunn til å spørre hvorfor det er slik.

Lesesenteret i Stavanger påpeker nødvendigheten av å forebygge, og av at vi bør være tidlig oppmerksomme på barn som har problemer i innlæringen (Lyster 2003). Lærere bør motivere elevene gjennom lekeaktiviteter med bokstaver alt fra skolestart, og de må ha fokus på hver enkelt elev sin leseutvikling. Det er mulig å følge hver enkelt elev sin lærings og utviklingsprosess gjennom systematisk observasjon og kartlegging (Engen og Andreassen 2003) Da kan det tidlig vurderes om eleven har behov for særskilt tilrettelegging for å komme videre i sin utvikling.

I St.meld. nr 31 (2007-2008) settes fokus på tidlig innsats og kvalitet i opplæringen (KD 2008). Dette gjelder også de grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving. I meldingen framheves viktigheten av at lærerne har kunnskap i de fagområder de underviser i og at lærerne bygger sin undervisning på metoder innen skriftspråkopplæring som gir sannsynlighet for gode resultater.

Det er lærernes kompetanse som er den viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring, når vi ser bort fra elevenes bakgrunn. Kompetanse er blant annet lærerens evne til å skape et godt sosialt miljø, skape ro og orden i undervisningen, legge vekt på læring og at de har faglig og didaktisk kunnskap. Skolens ledelse har også stor betydning for hvilke resultater elevene oppnår. Det er avgjørende at rektor har både pedagogisk og faglig innsikt. Det er når ledelsen og lærerne jobber sammen mot felles mål at det blir resultater (KD 2008).

Ut fra de positive erfaringene vi gjorde gjennom innovasjonsarbeidet ved vår skole, gir dette god mening (Birkelund og Berg 2004). Når skoleledelsen gikk inn for å legge større vekt på begynneropplæringa samtidig med at lærerne på første, andre og tredje trinn begynte å legge større vekt på systematikk og struktur i opplæringen, begynte vi å se framgang i leseferdighetene blant elevene. Jevnlig motorisk trening i gymsalen, oppøving av språklig bevissthet og fonologisk trening ble gjort til daglige aktiviteter på de tre laveste klassetrinnene. Lærerne så fort resultater, og hele kollegiet kom inn i en god utvikling med å tilegne seg relevant kunnskap om leseundervisning for alle elevene.

Skriftspråkforskningen har de senere år lagt større vekt på leseforståelsens betydning for utvikling av lese- og skriveferdigheter. Flere forskere er gått over til å se lesing som en interaktiv prosess (Traavik og Alver 2008). Tidligere var det i hovedsak to ulike retninger som var rådende i leseopplæring. Den fonologiske lesemetoden som mente at opplæringen burde ta utgangspunkt i bokstavene og lydene og bygge opp mening etter hvert som ferdighetene øker, og helordsmetoden som mente at lesingen bør starte med større enheter som ord og meninger.

De fleste leseforskere i dag beskriver lesing som en prosess som påvirkes av mange ulike faktorer som virker sammen (Traavik og Alver 2008). Disse

faktorene er kjennskap til fonemer og grafemer, kjennskap til ordbilder og ordforråd, kunnskap om språk, kjennskap til ulike sjangre, kunnskap om verden, å huske teksten og metabevisthet om hva en forstår. Når skolen møter elevene og skal legge til rette for ei god begynneropplæring i skriftspråket, bør lærerne ha god kunnskap om de ulike lesemodellene. Da kan de ta i bruk det beste fra de ulike metodene og på den måten legge til rette for at den enkelte elev får hjelp ut fra sitt behov.

Lærerutdanningene i Norge har etter vår erfaring i mange tiår hatt lite fokus på å kvalifisere studentene til den første lese- og skriveopplæringen. Heldigvis kommer det endringer her. I St.meld nr.11(2008-2009) står det i 1.1:

I lærerutdanning rettet mot de yngste elevene er det viktig at læreren har bred og relevant kompetanse med vekt på grunnleggende ferdigheter. Lærernes evne til å se elevene og sette inn de riktige virkemidlene tidlig vil være avgjørende. (KD 2009, s.9).

De som er ansvarlig for lærerutdanningen bør ha større fokus på begynneropplæring i skriftspråket. Vi mener at forelesninger ved en høgskole eller et universitet ikke er tilstrekkelig til å kvalifisere en lærer til den første lese- og skriveopplæringen. Det går kanskje an å få til en kombinasjon av god undervisning i metodikk kombinert med demonstrasjonsundervisning og praksis hos lærere som har god kompetanse på området.

Det er viktig at nyutdannede lærere får praktisk og teoretisk kunnskap om hva som bør vektlegges i arbeidet med å forebygge lese- og skrivevansker. Slik vi opplever det, er den praktiske opplæringen mangelfull. Vi kjenner ikke til at det er noen form for kvalitetssikring av praksisopplæringen med tanke på den første lese- og skriveopplæringen.

Sentrale myndigheter legger stadig større vekt på at det skal gjøres et godt arbeid med tilpasset opplæring for de yngste elevene slik at de skal ha et godt utgangspunkt for å lykkes og få et godt utbytte av skolegangen (KD 2008). Lesing og skriving blir stadig oftere framhevet som den viktigste grunnleggende ferdighet og basis for alt skolearbeid. Da må det være de best kvalifiserte lærerne som settes til slike oppgaver, og det må være de samme lærerne som har studenter til praktisk opplæring. Etter vår oppfatning er det mer tilfeldig viss slike koblinger skjer i dag.

1.2 Formålet med oppgaven

Formålet med oppgaven blir altså å prøve å finne ut om det er noen sammenheng mellom lærernes kompetanse, slik vi vil definere den og elevenes resultat på den obligatoriske kartleggingsprøven på andre trinn. Vi vet fra

oppslag i media om resultatene på nasjonale prøver i lesing at det er forskjeller mellom skolene i Bodø kommune (Guttormsen, 2008). Vi ønsker å finne data som om mulig kan forklare eventuelle forskjeller. Å forklare hvorfor en elevgruppe oppnår bedre leseresultater enn en annen er ikke lett, og mekanismene som påvirker læringen i skolen er mange, kompliserte og ikke alltid lett å identifisere.

I enhver elevgruppe vil det være elever med ulike forutsetninger for læring. Elevene har ulik sosiokulturell bakgrunn. Undersøkelser viser at familiebakgrunn har stor betydning for hvordan elevene klarer å tilegne seg grunnleggende ferdigheter i grunnskolen (KD 2007). Det vil alltid finnes individuelle forskjeller mellom elevene uansett bakgrunn, men regjeringens mål er at sosiale forskjeller bør minskes gjennom skoleløpet ved at elevene får opplæring ut fra sine forutsetninger. Derfor er det viktig at tiltak med styrking av språkutvikling settes inn allerede i førskolealder.

I følge St.meld.nr.11 (2008-2009) finnes det en rekke studier som omhandler forholdet mellom lærerkompetanser og elevenes læring (KD 2009). Det er først og fremst i USA slike studier er gjennomført, og forskningen der er relativt entydig med hensyn til hvilke lærerkompetanser som er viktig for elevenes læring. Det er å kunne bygge relasjon til den enkelte elev, evne til klasseledelse og å ha generell didaktisk kompetanse i det enkelte fag. Oppgaven vår vil omhandle sistnevnte med vektlegging på den lese- og skriveidaktiske delen av lærernes kompetanse.

Ut fra våre erfaringer som lærere, er det lett å slutte seg til de resultatene forskning legger fram. Vi har selv opplevd at større faglig innsikt gjorde det lettere å tilpasse undervisningen for den enkelte, og det ble enklere å registrere framgang hos elevene. Vi har også erfart gjennom mange år at relasjonen mellom lærer og elev kan være avgjørende for ro, trivsel og motivasjon i en klasse.

Dette er viktige forhold viss en lærer skal ha mulighet til å legge til rette for læring. Vår erfaring tilsier at du som lærer må lykkes på flere områder viss det skal føre til læring hos elevene. Læreren må ha evne til relasjonsbygging, til aktivisering og motivering av elevene og til ledelse av læringsaktiviteter. Høy faglig kompetanse gir trygghet og bidrar til at læreren kan formidle faget på en god måte og legge til rette for elevenes læring.

I St.meld.nr. 11 (2008-2009) refereres det til at solid fagkompetanse, evne til å formidle faget, evne til å lede undervisningsarbeidet og evne til å skape gode relasjoner til elevene er lærerkompetanser som har positiv sammenheng med elevenes læring (KD 2009).

1.3 Problemstilling

Har læreres lese- og skrivepedagogiske kompetanse positiv sammenheng med elevenes resultater på den obligatoriske kartleggingsprøven i lesing i grunnskolenes andre årstrinn i Bodø kommune?

Vi formulerer problemstillingen slik fordi vi har en antagelse om at det er en slik positiv sammenheng. Vi antar også at det kan være flere faktorer som virker inn på elevenes resultater i lesing. For å konkretisere problemstillingen, har vi formulert noen antagelser som vi prøver å belyse gjennom denne forskningen.

Vi antar at:

- Lærere med mange års undervisningserfaring i den første skriftspråkopplæringa oppnår bedre leseresultater enn lærere med få år.
- Lærere med god teoretisk kunnskap om den første skriftspråkopplæringa oppnår bedre leseresultater enn lærere med dårlig teoretisk kunnskap.
- Lærere som bruker språkstimeringsprogrammer systematisk, oppnår bedre leseresultater enn lærere som ikke bruker slike programmer.
- Når lærerne bruker teoribaserte hjelpeprogrammer for de som strever, fører det til mindre forskjeller mellom flinke og svake lesere og det blir færre elever under kritisk grense.

Vi ønsker å undersøke utdanning og erfaring i lese- og skrivepedagogikk hos lærere som underviser på første og andre trinn i grunnskolen i Bodø. Samtidig prøver vi å skaffe en oversikt over hvilke språkstimeringsprogram og hvilke pedagogiske hjelpeprogram som brukes av de ulike lærerne. Er det slik at elevenes resultater på den obligatoriske kartleggingsprøven på andre trinn avspeiler lærernes kompetanse knyttet til skriftspråkopplæring, erfaring fra begynneropplæring og skoleintern veiledning i lesing og skriving?

Graden av tilpasset opplæring avhenger av kvaliteten på det vi kan kalle den vanlige undervisningen (Haug 2006). Derfor er både lærerens relasjonskompetanse og de didaktiske kvalitetene hos læreren i begynneropplæringa viktige. Læreren må kunne motivere og aktivisere elevene ut fra deres ulike forutsetninger gjennom en tydelig ledelse av undervisningen.

2. Utvidet teoribakgrunn

I denne delen vil vi gjøre rede for aktuell teori både ut fra det nasjonale- og det internasjonale forskningsmiljø. Det vil være teori knyttet til begynneropplæring i lesing og skriving, til lærerkompetanse slik vi definerer den i oppgaven vår og til mulige sammenhenger mellom lærerkompetanse og elevprestasjoner. Flere stortingsmeldinger, statlige initierte program og skriv fra Kunnskapsdepartementet til kommunene legger føringer for hvordan forebygging og tidlig hjelp skal vektlegges de første årene i skolen. I oppgaven vil vi omtale disse for å synliggjøre hvordan myndighetene ønsker at arbeidet med den første skriftspråkopplæringen skal prioriteres. Først i kapitlet vil vi ha med noen nødvendige begrepsavklaringer ut fra den teoretiske forankringen av forskningsarbeidet vårt.

Valget av tema og problemstilling henger nøye sammen med at vi har et forebyggende perspektiv på lese- og skriveopplæringen. Vi vil derfor innledningsvis avklare noen sentrale begreper innen dette teamet. Disse begrepene er: *den første skriftspråkopplæringa, forebyggende tiltak, tidlig intervensjon, tilpasset opplæring, spesialundervisning, lærerkompetanse og lese- og skriveutvikling*. Samtidig finner vi det formålstjenlig å beskrive *Obligatorisk kartlegging av leseferdighet på andre årstrinn*, senere omtalt som *kartleggingsprøven* (Utdanningsdirektoratet 2008).

2.1 Den første skriftspråkopplæringa

Med begynneropplæring i skriftspråket mener vi den systematiske opplæringen som blir gitt i lesing og skriving de to første årene i grunnskolen. Metodene kan variere, men i vår forståelse skal denne opplæringen både inneholde språklig bevissthetstrening, evne til å reflektere og samtale om språkets form, og grundig opplæring i språkets fonologiske og morfologiske system. Det er viktig at læreren hjelper elevene på de laveste årstrinnene til å oppdage sammenhengen mellom tale, skriving og lesing (Lyster 2003).

Før den systematiske bokstavinnlæringen starter, bør læreren ha fokus på skriftspråkstimulerende aktiviteter som gir en best mulig forståelse av språket som system (Frost 2009). Samtidig kan det være god forebygging å øve på grunnleggende motoriske ferdigheter (Berg 2007). Hun beskriver i sin bok forskning som viser at motorikk er en av forutsetningene for å kunne lære å lese og skrive. Når alle de grunnleggende bevegelsene som å krype, gå, hoppe og løpe, er automatiserte, kan hjernebarken frigjøres til mer kompliserte oppgaver og bevegelser som lesing og skriving. Derfor bør også fysisk aktivitet brukes som en innfallsvinkel i undervisningen.

Gjennom lekpregete aktiviteter med rim, utlytting av lyder, øving i å telle stavelser i ord og annen auditiv trening blir elevene gjerne klare for å lære seg å lese og skrive. Skolen må gjøre et grunnleggende arbeid på dette området slik at de fleste elevene klarer å følge undervisningen når bokstavene kommer i fokus. Det har vist seg at særlig elever som kan stå i fare for å utvikle lese- og skrivevansker ofte har stort utbytte av å få systematisk opplæring i språkets fonologiske og morforlogiske system (Birkelund og Berg 2004).

Gjennom høytlesing og arbeid rundt tekster som skapes i lag med elevene, kan læreren hjelpe elevene til å utvikle ordforråd og begreper. Det er først når et ord sees i ulike sammenhenger og vurderes i lag med andre at eleven utvikler sine begreper og sitt vokabular. Elever som har et stort ordforråd, har ofte et bedre utgangspunkt for lesing og skriving enn elever som ikke har så mange ord og begreper. (KD 2008).

I følge Crowder og Wagner (1992) tar begynneropplæringen i skolen utgangspunkt i at elevene kan mellom 8000-10000 ord, og det kan de fleste førskolebarn (Traavik og Alver 2008). Ordforrådet kan imidlertid variere en god del, og derfor er det viktig at lærerne jobber bevisst med å utvide elevenes ordforråd alt fra starten av første årstrinn.

2.2 Forebyggende tiltak

Med forbygging mener vi at tiltak skal settes inn før elevene opplever at lesing og skriving er vanskelig. I den sammenhengen antar vi at lærernes holdninger og kunnskaper er avgjørende. Et forebyggende perspektiv handler også om å forstå hvor viktig gode lese- og skriveferdigheter er for den videre skolegangen og for senere yrkesvalg og deltakelse i samfunnet. Ikke minst kan gode lese- og skriveferdigheter være med på å utjevne sosiale forskjeller i samfunnet (KD 2007).

Det finnes i dag mye kunnskap om forebygging av lese- og skrivevansker. Viss denne kunnskapen brukes i de ulike metodiske opplegg i begynneropplæringen, kan vi kanskje i større grad hindre at så mange elever utvikler vansker og opplever følelsen av nederlag. Det er en stor utfordring for skolen å holde oppe motivasjonen hos elever som ikke utvikler skriftspråkferdigheter på linje med de andre elevene i gruppa (Lyster 2003).

Allerede i 1992 ble det gjennomført et forsøk med skriftspråkstimulering av 6-åringer ledet av Bente Hagtvedt (Hagtvedt 1998). Forsøket ble gjennomført på Spesiellærerhøgskolen og formålet var å utvikle et pedagogisk opplegg som passet til 6-åringer. Samtidig ønsket man å finne ut om det var mulig å

forebygge lese- og skrivevansker gjennom systematisk språkstimulering på barnets premisser med et opplegg som var forskningsforankret. De skriftspråklige aktivitetene skulle integreres i lek og naturlige sammenhenger.

Barna ble fulgt til og med det tredje året i skolen. Det viste seg at alle barna hadde lært å lese i juni i første klasse, og de fleste fungerte godt over gjennomsnittet for alderen når de ble målt med standardiserte lese- og skriveprøver. Dette gjaldt også for barn i risikozonen for å utvikle lese- og skrivevansker; for eksempel barn med sterkt forsinket språkutvikling, barn med sosioemosjonelle vansker og barn med dysleksi hos en av foreldrene.

Elever som blir hengende etter i starten av skriftspråkopplæringen, vil fort føle seg mislykket og miste motivasjonen i arbeidet med skriftspråket. Derfor er det viktig at lærerne identifiserer dem tidlig og gir dem hjelp som legger grunnlag for at de skal få framgang i leselæringa. Skolen er den viktigste faktoren når det gjelder å utvikle de fonologiske og språklige ferdigheter som elevene trenger for å lære å lese innen rimelig tid (Lyster 2003). Derfor bør det etter vår mening være sterkere fokus på disse ferdighetene i den første skriftspråkopplæringen.

Lærerne bør ha god kunnskap om hvordan den første lese- og skriveutviklingen foregår slik at de forstår forskjell på når elevene gjør skrivefeil og når de er på et trinn som er naturlig i forhold til deres skriftspråkutvikling. Hos begynner-skrivere er det et naturlig utviklingstrinn å skrive for eksempel *kp* for ordet *kåpe*. Hver elev utvikler seg i sin egen takt og har ulike behov for hjelp. Skolen bør gi hver enkelt mest mulig av den stimulansen som fører til at de knekker lesekodeen i løpet av de to første årene på skolen. Dette vil innebære at lærerne kan bruke ulike forskningsbaserte metoder med bakgrunn i behovet til den enkelte elev. Eksempler på slike forskningsbaserte metoder er Early Steps (Santa 1999), Språksprell (Olvik og Valle 2005), God leseutvikling (Lundberg og Herrlin 2008) og Helhetslesing (Godøy og Monsrud 2009).

Det er mer effektivt å forebygge lese- og skrivevansker enn å gi spesialundervisning til elever som har kommet på etterskudd. Hvorfor klarer vi ikke å forebygge i stedet for å reparere? Vi antar at det kan ligge en holdningsbarriere i det å sette inn ekstra ressurser for å forebygge lese- og skrivevansker. I norsk skole er vi mer vant til å bruke spesialundervisning for å avhjelpe lese- og skrivevansker. På den måten får vi mange elever på mellomtrinnet som trenger spesialundervisning. Ved å sette inn riktig og intensivt hjelp de to-tre første årene, er det sannsynlig at langt færre elever vil ha behov for spesialundervisning på mellomtrinnet.

Undersøkelser viser også at spesialundervisning senere i skoleløpet ikke gir så godt resultat som en kunne forvente ut fra innsatsen (Nordahl & Hausstätter

2009). Det er derfor ikke overraskende at forskningen på dette feltet ganske entydig peker på tidlig intervensjon framfor å vente og se. Samtidig hevdes det at kompetanseheving i skolen og et godt samarbeid med foreldrene kan forhindre at det blir så stort behov for spesialundervisning i lesing og skriving (Lyster 2003, Elvemo 2006).

2.3 Tidlig intervensjon

Vi bruker begrepet tidlig intervensjon i et forebyggende perspektiv. I skolen vil vi starte det forebyggende arbeidet allerede fra starten i første klasse. Da kan vi hjelpe de elevene som ikke har et godt nok grunnlag for å følge det ordinære opplegget i klassen. Straks elevenes skriftspråklige ferdigheter er kartlagt, er det viktig å begynne å leke med språket for å sette elevene på riktig spor i utviklingen (Frost 2009).

Florida Center for Reading Research (FCRR) har i en studie av skoler som har lyktes med å gi elevene en god start i skriftspråkopplæringa, kommet fram til at tidlig intervensjon er en avgjørende faktor. Skoler som gjennomfører dette med suksess har sju karakteristiske trekk. Blant disse sju karakteristiske trekkene er forskningsbaserte intervensjonsprogrammer, lærere som er faglig oppdaterte og god og tydelig ledelse ved skolen (Crawford og Torgesen 2006).

Tidlig intervensjon setter etter vår oppfatning klare krav til lærerens kompetanse. I begynneropplæringa er det viktig at tiltakene blir tilpasset den enkelte eleven sine behov. De som strever med å oppnå god leseutvikling, trenger ikke nødvendigvis omfattende hjelp, men de trenger rett hjelp og nok hjelp (Lyster 2003).

Midtlyngutvalget peker i sin rapport på noen hovedutfordringer i norsk skole (KD 2009). En av disse er tendensen til ensretting og mangel på hensyn til mangfoldet blant dem som får opplæring. Vi slutter oss til denne bekymringen. Tilpasset opplæring blir for ofte retorikk i offentlige dokumenter og i skolene sine planer.

2.4 Tilpasset opplæring

Den formelle definisjonen på begrepet tilpasset opplæring slik den er nedfelt i opplæringsloven, er for så vidt enkel:

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten. (§1-3.KD 1998).

Dette ble lovfestet da vi fikk ny skolelov i 1998. Det betyr at tilretteleggingen må være tilpasset den enkelte elev slik at han kan nå så langt som det er mulig faglig, ut fra sine forutsetninger. I opplæringsloven § 1-3, er det føyd til med lov av 20.juni 2008 nr.48:

På 1. til 4. årstrinn skal kommunen sørgje for at den tilpassa opplæringa i norsk eller samisk og matematikk mellom anna inneber særleg høg lærartettleik, og er særleg retta mot elevar med svak dugleik i lesing og rekning (KD 2008,§1-3).

Etter vår oppfatning peker ei slik formulering på ei tilpassa opplæring hvor hovedfokus er individretta og knyttet til bestemte måter å organisere undervisningen på. Bruk av arbeidsplaner tilpasset elevenes forutsetninger, kan være et praktisk eksempel på en slik tilnærming.

I tillegg forventes det at alle elevene skal inkluderes i læringsfellesskapet, og at heterogeniteten elevene i mellom er noe en skal ta hensyn til. Denne heterogeniteten representerer også en rikdom for skolen sin virksomhet (Haug 2006). Dette kan ses på som en overordna måte å forstå undervisning og opplæring på, og det representerer den overordna verdimeslige vinklinga. Disse to tilnærmingene kan ses på som henholdsvis den smale og den vide tilnærmingen til begrepet tilpasset opplæring.

Kvaliteten på innholdet i undervisningen og samspillet med elevene er kanskje viktigere enn aktivitets- og arbeidsformene som benyttes. Etter vår oppfatning kan ikke gode metoder brukes effektivt uten at læreren har omfattende faglig og pedagogisk innsikt. For å øke elevenes ferdigheter må vi kartlegge disse ferdighetene slik at det kan legges til rette best mulig ut fra den enkelte elevs ståsted (Kunnskapsløftet 2006). Det kan være mulig å få dette til i begynneropplæringen, men det forutsetter at skolen kartlegger elevene allerede ved skolestart i første klasse.

I engelsk læreplan brukes begrepet personalised learning (Department for Children, School and Families 2009), og det er et begrep som det kan være lettere å gi et entydig innhold i, enn det norske begrepet tilpasset opplæring. I den engelske læreplanen er det listet opp ni fokusområder for å få til personalised learning. Her inngår blant annet å sette mål for den enkelte eleven, ha målrettet vurdering, hjelpe og støtte eleven i det videre arbeidet og ikke minst å ha høy kvalitet på undervisning og læring. I norsk skole har vi ikke tradisjon for systematisk arbeid rundt enkeltelever. Det er først når en elev blir tilmeldt

PPT og får en individuell opplæringsplan, at det blir satt opp mål for eleven som evalueres hvert halvår og som fører til nye tiltak.

Opplæringsloven er klar på at alle elever i norsk grunnskole har rett til opplæring ut fra sine forutsetninger (KD 1998). Det betyr ikke at vi skal stille lavere krav til noen elever, men at vi skal legge til rette slik at alle har muligheten for å øke sine ferdigheter. Det skal være systematikk og struktur i læringsarbeidet slik at alle elever som har mulighet for det, kan nå de kompetansemålene som er satt for individuelle ferdigheter.

Vi har erfart at elever som strever, ofte får lavere krav til arbeidsinnsats. Da presterer de også lavere enn de har kapasitet til. I stedet bør de få hjelp og støtte til å øke innsatsen og læringsutbyttet. For elever som strever med å lære seg å lese, er det naturlig at de vegrer seg mot lesing. Samtidig vet vi at de gjennom å lese mer på lesestoff som er tilpasset deres faglige nivå, vil øke leseferdighetene sine (Elvemo 2006).

2.5 Spesialundervisning

Gjennom undersøkelsen vår prøver vi å avdekke om det er noen faktorer ved lærernes lese- og skrivefaglige kompetanse som kan vise seg å forebygge lese- og skrivevansker senere i skoleløpet. Dette kan være en mulighet for å redusere behovet for spesialundervisning i grunnskolen, men det handler mest om å hjelpe den enkelte elev til en skolestart som gir mestring og som fører til at eleven ut fra sine evner får utviklet sitt læringspotensiale. Vi mener dette bør være interessant også ut fra et samfunnsøkonomisk perspektiv.

Andelen av elever som får spesialundervisning øker opp gjennom skoleløpet (GSI 2010). I Nordland fylke viser tallene for skoleåret 2009/2010 at det var 314 elever på første og andre årstrinn som fikk spesialundervisning. Så øker det jevnt for hvert trinn til det er 966 elever på niende og tiende trinn. Det er altså mer enn tre ganger så mange elever som får spesialundervisning på de to øverste trinnene enn på de to laveste trinnene. Det største spranget er mellom fjerde og femte trinn. Dette kan tyde på at forebygging og tidlig innsats ikke er etablert som praksis i skolen.

Alle elever har krav på opplæring ut fra egne forutsetninger (§1-3. KD 1998). Når en elev ikke får tilfredstillende utbytte av den ordinære undervisningen, har han rett til spesialundervisning (§5-1, KD1998). Spesialundervisning er ut fra denne loven en relativ rett. Skoler med lav forekomst av spesialundervisning har i gjennomsnitt bedre skolefaglige prestasjoner på sine elever enn skoler med høy forekomst av spesialundervisning (Nordahl og Hausstätter 2009). Undersøkelsen

som er utført på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, forteller at det er blitt økning i spesialundervisning etter at Kunnskapsløftet ble innført, fra 5,5 prosent i 2006 til 7,7 prosent i 2009.

Kunnskapsløftet gir i mindre grad et godt nok opplæringstilbud og stadig færre elever har godt utbytte av undervisningen (Nordahl og Hausstätter 2009). Elever som får spesialundervisning kommer dårligere ut både skolefaglig og sosialt enn elever som ikke får spesialundervisning. De har også lavere arbeidsinnsats enn de andre elevene.

Dårlig resultat av spesialundervisningen skyldes manglende kvalitet på undervisningen (Nordahl og Hausstätter 2009). I følge deres undersøkelse er det stor variasjon fra skole til skole på hvem som gjennomfører spesialundervisningen. De finner også at en stor andel av ressurser til spesialundervisning blir gitt til assistenter uten formelle spesialpedagogiske kvalifikasjoner.

I forhold til undersøkelsen vår er dette interessante opplysninger. Det er fortsatt slik at spesialundervisning får en stor andel av de tilførte ressursene i skolen. På landsbasis går 17 prosent av de totale lærerressursene til spesialundervisningen (Nordahl og Hausstätter 2009). Hva om en større andel av disse ressursene ble brukt på de første årene i grunnskolen? Da kunne vi kanskje få til en større grad av tilpasset opplæring og en bedre forebygging av lese- og skrivevansker.

2.6 Lærerkompetanse

I begynneropplæringa er det vesentlig at læreren klarer å tilpasse undervisningen til den enkelte. Det som går tapt her viser seg ofte å være vanskelig å ta igjen, og det påfører elever og foreldre mange frustrasjoner i løpet av skolegangen. For lærerne som underviser på første og andre årstrinn blir kravet til kompetanse omfattende og viktig (KD 2008).

Det er vesentlig at læreren har evne til å skape gode relasjoner til elevene. Skolen i dag har stadig økende uro blant elevene og stadig flere elever med atferdsproblemer. Det kreves at læreren har forståelse for elevenes problemer, at han kan utvikle gode relasjoner til dem og samtidig være en autoritet uten å avvise elevene. God læring henger sammen med gode relasjoner. Da bør lærerne være opptatt av elevenes psykososiale situasjon og funksjon og av å skape gode relasjoner til elevene (Killén 2008).

Vi definerer lærerkompetanse som de samlede kunnskaper i form av praktiske ferdigheter, evne til refleksjon og holdninger som en lærer trenger for å oppnå gode leseresultater hos elevene. I denne oppgaven vil vi i kompetansebegrepet også ta med systematisk bruk av noen forskningsbaserte metoder som kan være med på å forebygge lese- og skrivevansker. Det er Early Steps, systematisk bruk av Skrivedans, motorisk trening, bruk av leseutviklingsskjema og at skolen har leseveileder. Det er alle metoder som vi gjennom egen erfaring har opplevd som positive for elever som strever med å komme i gang med leselæringen.

I oppgaven vår deler vi kompetansebegrepet i tre hovedfaktorer. For det første den formelle kompetansen gitt i lærerutdanningen som grunnutdanning eller videreutdanning knyttet til lese- og skriveopplæring (Lyster 2003). Med videreutdanning i lese- og skriveopplæring mener vi antall studiepoeng i emnet uavhengig av om det er et enkeltstående studium eller om det inngår som en del av grunnutdanninga. For det andre registrerer vi undervisningserfaring knyttet til lese- og skriveopplæring. På den måten registrerer vi ikke bare antall år med erfaring, men også litt av innholdet i den erfaringen de har.

Det tredje forholdet vi har valgt å definere inn i kompetansebegrepet er systematisk bruk av noen metodiske hjelpeprogram som Early Steps, Skrivedans og Språksprell. Vi håper med det å få et bilde av lærerens realkompetanse knyttet til lese- og skriveopplæring eller det vi i oppgaven kaller lese- og skriveidaktisk kompetanse. Det vil si den kompetansen som gir positiv innvirkning på elevenes leseutvikling målt på de nasjonale prøvene (Frost 2003).

Skolen bør ha lærere med god kompetanse i den første skriftspråkopplæringen. Lærerne trenger både god teoretisk forståelse og bred praktisk metodekompetanse, og de bør ha god innsikt i hvordan barn lærer skriftspråket (Bolander 2006). Samtidig er det ledelsen ved skolen som har ansvaret for at de lærerne som har best kompetanse til å undervise i begynneropplæring i skriftspråket, er de lærerne som blir satt til å gjøre dette arbeidet ved den enkelte skole. Begynneropplæring i skriftspråket bør ha system og struktur.

2.7 Lese- og skriveutvikling

Vi velger i denne oppgaven å forholde oss til følgende fem forhold som grunnlag for god leseutvikling: *fonologisk bevissthet, ordavkoding, leseflyt, leseforståelse og leseinteresse* (Lundberg og Herrlin 2008). Disse fem forholdene virker på hverandre og sammen i elevenes leseutvikling. Det bør likevel være aktiviteter i hver av de fem temaene i opplæringen slik at elevene får en best mulig forståelse av hvordan skriftspråket er oppbygd.

Når elevene har god fonologisk bevissthet, blir ordavkodingen lettere, og det virker positivt inn på leseflyten. God leseflyt der setningsbygningen kommer godt fram, gjør avkodingen lettere fordi det blir lettere å lese enkeltord. Leseflyt har også innvirkning på leseforståelsen, og god leseforståelse gir bedre leseflyt. Faktorene virker gjensidig på hverandre og er med på å stimulere interessen for lesing hos eleven. Da kommer eleven inn i en god sirkel, vil ofte lese mer og derfor øke sine ferdigheter. Dette viser hvor nøye disse fem dimensjonene i lesingen henger sammen, og hvordan de kan bidra til en god leseutvikling for eleven.

På samme måte kan skriveutvikling defineres gjennom disse fem trinnene: skribling, bokstavutforskning, helordskriving, fonologisk skriving og ortografisk skriving (Traavik og Alver 2008). Årsaken til at vi her vil ha med oversikten over skriveutvikling, er at vi vet at mange barn begynner å utforske skrift lenge før de begynner å lese. De lærer seg å lese gjennom den fonologiske forståelsen de får for skriftspråket gjennom skriving. Læreren bør ha kunnskap om denne utviklingen slik at kan kjenne igjen hvilket trinn elevene er kommet til og ikke ser alle forsøk på skriving som feil.

2.8 Obligatorisk kartleggingsprøve andre årstrinn

Vi har valgt å bruke den nasjonale kartleggingsprøven til å samle inn data om leseferdighetene til elevene på andre årstrinn i Bodø kommune 2010. Den har en solid teoretisk forankring, og den er godt gjennomarbeidet med hensyn til normering, validering og reliabilitetstesting (Utdanningsdirektoratet 2008). Lesesenteret i Stavanger har utarbeidet testen og materiellet knyttet til gjennomføringen. Resultatet på kartleggingsprøven gir oss en samlet oversikt over leseferdighetene til alle elevene på dette trinnet i kommunen.

Kartleggingsprøven er en av flere obligatoriske kartleggingsprøver som ikke er fagprøver men ferdighetsprøver. Prøven tar derfor ikke bare utgangspunkt i kompetansemålene i norsk, men også i andre fag der lesing er integrert. Kartleggingsprøver skal være et redskap for lærer og skal gi kunnskap om hvilke elever i klassen som trenger særskilt oppfølging. Skoler og kommuner kan vurdere utviklingen ved å sammenligne egne resultater fra år til år. Resultatet egner seg ikke til å sammenligne norske elevers leseferdigheter med andre lands elever fordi det bare er norske elever som deltar på disse prøvene. (Utdanningsdirektoratet 2008).

Gjennomføring av denne kartleggingsprøven gir et godt grunnlag for å kunne gi hver enkelt elev ei tilrettelagt opplæring i skriftspråket. Det er derfor viktig at

den brukes som utgangspunkt for det videre arbeidet og ikke bare blir gjennomført fordi den er obligatorisk.

Det er utarbeidet et idéhefte som er sendt ut til alle skolene sammen med elevheftene, informasjon til foreldrene og lærerveiledningen (Utdanningsdirektoratet 2008). I dette heftet er det mange forslag til aktiviteter som lærerne kan gjennomføre for å hjelpe elevene videre i leseutviklingen. Vi drøfter kort noen av disse forslagene her.

Å få til et samarbeid med hjemmet rundt den enkelte elev, er et tiltak som kan gi eleven god hjelp. Foresatte kan gi god skriftspråkstimulering gjennom høytlesing for eleven og samtale rundt teksten. På den måten får eleven også utvidet sitt ordforråd. Skolen har ansvar for å forklare foresatte hvorfor arbeid med skriftspråket bør prioriteres. Vi har sett god effekt av at skolen holder kurs for foreldrene på første foreldremøte på første årstrinn. Skolen kan ikke forvente at alle foresatte har kunnskap om hvordan de kan være positive hjelpere i barnets skriftspråkutvikling.

Idéheftet har også et kapittel om språkleker for å fremme språklige ferdigheter og utvikle fonemisk bevissthet. Arbeid med rim, regler og små vers som læres utenat gir elevene god støtte til språklig forståelse og artikulasjon. Samtidig lærer elevene rim og rytme. Rim er en faktor som kan avsløre hvem som forstår lydsystemet i språket. Andre elementer i opplæringen kan være; å smake på lydsammensetninger, lytte til ulike lyder og prøve å høre forskjell for eksempel på skj- og kj-lyden. Elevene bør lære hvor i munnen de ulike lydene artikuleres, å lytte ut første og siste lyd i ord, å klappe stavelser og lage ordrekker. Gjennom samtale med elevene om egne opplevelser, får elevene kunnskap og bevissthet om språklige fenomener.

Vår erfaring er at alle elever, også de som kan lese ved skolestart, synes det er morsomt å leke med språket på denne måten. Læreren kan bruke slike språkleker i korte sekvenser eller i lengre økter, det er bare å bruke kreativiteten og la elevene leke med. Språksprell gir mange gode forslag til aktiviteter som kan brukes daglig eller ukentlig for å oppøve språklig bevissthet med fokus på morfemer og grunnleggende begreper (Olvik og Valle 2005).

2.9 Statlige føringer

Her vil vi ta utgangspunkt i læreplanen for grunnskolen, Kunnskapsløftet 2006, heretter omtalt som LK06 (KD 2006), men vi vil også se på andre dokumenter som sier noe om hva som bør vektlegges i begynneropplæringen i skriftspråket. Vi vil blant annet ta med Stortingsmeldinger som er relevante for oppgaven vår

og statlig initierte program som har vært satt i gang de senere år for å bedre norske elevers leseferdighet. Disse programmene har bakgrunn i at norske elever har hatt dårlige resultater på de internasjonale PISA- og PIRLS-undersøkelsene (Utdanningsdirektoratet 2006).

LK06 uttrykker i de reviderte kompetansemålene for andre trinn at elevene skal kunne lese både store og små bokstaver, kunne lese tekster med sammenheng og forståelse og kunne skrive både med hånd og ved bruk av datamaskin (Utdanningsdirektoratet 2010). I innledningen til kapittelet om norskfaget blir det framhevet at lesing og skriving er parallelle prosesser i elevens læring og at de to prosessene virker gjensidig forsterkende på hverandre. Planen for norsk ble justert fra skoleåret 2008/2009 for å styrke norskundervisningen på andre og fjerde trinn samtidig som det ble et utvidet timetall i norsk på barnetrinnet.

Kunnskapsdepartementet har vedtatt at det skal gjennomføres obligatoriske kartleggingsprøver av elevenes leseferdighet på første, andre og tredje årstrinn (KD 2008). Det er meningen at disse kartleggingsprøvene skal være en hjelp i arbeidet med å tilpasse opplæringen for den enkelte elev ut fra hans forutsetninger (Utdanningsdirektoratet 2010). Det er også gitt ut et idéhefte til de obligatoriske kartleggingsprøvene (Lesesenteret 2008). Heftet er utarbeidet av Lesesenteret i Stavanger og har etter vår mening et meget godt og gjennomarbeidet innhold.

Her finnes mye informasjon om forutsetninger for og utvikling av skriftspråket hos elevene i de første skoleårene. Heftet inneholder gode tips og ideer til tiltak når elevene ikke får ønsket utvikling i lese- og skriveferdighet. I heftet er det også en kort innføring i den teoretiske bakgrunnen for kartleggingsprøven. Ved å lese dette heftet kan lærerne sette seg inn i hva som kreves for at elevene skal oppnå gode resultater. Utgangspunktet er LK06 og de kompetansemålene som den inneholder.

Regjeringen har via Kunnskapsdepartementet gitt ut flere stortingsmeldinger som gir sterke føringer blant annet om tidlig innsats, lærerkompetanse, om ledelsens rolle ved den enkelte skole og om hvilke tiltak som bør settes i gang for å forebygge lese- og skrivevansker. Disse temaene er drøftet blant annet i St.meld. nr. 16, 2006-2007 (KD 2007), St.meld. nr. 23, 2007-2008 (KD 2008), St.meld. nr. 11, 2008-2009 (KD 2009) og i St.meld. nr. 31, 2007-2008 (KD 2008). Vi vil her holde oss til St.meld. nr. 31 fordi den inneholder de fleste temaene som blir drøftet i de tre andre stortingsmeldingene nevnt over, og fordi den legger stor vekt på at kommunale myndigheter bør følge opp dokumentasjonene og intensjonene i de tidligere meldingene (KD 2008).

Utgangspunktet for St.meld. nr. 31 er at norske elever presterer under gjennomsnittet i OECD-landene på PISA-undersøkelsen og er svakest i Norden når det gjelder sentrale ferdigheter og fag som lesing og naturfag. Det er også dokumentert at prestasjonene har gått ned siden 2000. Regjeringen fremhever her at det skal satses på tiltak så tidlig som mulig i utdanningsløpet for å legge et godt grunnlag for den videre skolegangen (KD 2008).

St.meld. nr 31 definerer kvalitet i skolen som den grad de ulike målene for opplæringen virkeliggjøres (KD 2008). Målet er at elevene skal bli i stand til å mestre både sitt eget liv og det samfunnet som de etter hvert skal ut i. Derfor må de sosiale ferdighetene stå i fokus i opplæringsløpet samtidig som skolen vektlegger det faglige utbyttet til elevene.

Tidlig innsats skal vektlegges for elever som trenger ekstra tilrettelegging. Dette innebærer at de elevene som trenger ekstra tilrettelegging må identifiseres tidlig. Derfor er det innført obligatoriske kartleggingsprøver for første – tredje årstrinn slik at alle elever kan få systematisk oppfølging de første årene i grunnskolen.

St.meld. nr. 31 framhever betydningen av å gi forebyggende hjelp allerede i barnehagen gjennom skriftspråkfremmende aktiviteter for barn som av ulike grunner står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. Både nasjonal og internasjonal forskning viser at et godt pedagogisk og målrettet tilbud i førskolealder har positiv effekt på læring uavhengig av familiebakgrunnen til elevene (KD 2008).

Kunnskapsdepartementet legger vekt på at den enkelte lærer må få veiledning slik at han er i stand til å ta i bruk forskningsbasert kunnskap og klarer å gi elevene den støtte som trengs for at de skal mestre skolehverdagen sin. St.meld. nr. 31 (2007-2008) varsler en klarere nasjonal styring av skolen (KD 2008). Dette skal skje ved at regjeringen vil innføre en forsterket plikt for kommunene til å gi tilpasset opplæring i tidlige skoleår, og denne skal finansieres gjennom rammetilskudd til kommunene. Kunnskapsdepartementet foreslår derfor en ny bestemmelse som gir kommunen ansvar for å forsterke opplæringen i lesing og regning på første og fjerde trinn.

Videre blir det fokusert på at lærerkompetanse er viktig for at kommunene kan innfri dette ansvaret. Lærerne trenger kunnskap om hva som gir god læring, om hvilke metoder som virker, og om hvordan de skal møte utfordringer i klasserommet. Derfor må relevant forskning være tilgjengelig både for lærerne og skolelederne i hverdagen.

Skolelederne skal lede oppfølgingen av elevenes resultater og lede utviklingen ved sin skole i positiv retning i forhold til innholdet i LK06. Rektorene må stille

krav til elevenes læringsresultater og til læringsmiljøet ved skolen, og de må vurdere sammenhengen mellom pedagogisk praksis og elevenes utbytte av opplæringen. Samtidig skal rektorene motivere og veilede lærerne slik at elevene får en god skolehverdag der de opplever mestring ut fra sitt faglige ståsted. Det bør settes i gang tiltak tidlig der eleven ikke når de kompetansemålene som er forventet ut fra alder (Opplæringsloven av 1998).

Norske elever har langt dårligere tilgang på lesespesialister enn elever i andre nordiske land. For å rette på dette, ble det i 2008 laget veiledningsmaterieell i systematisk leseopplæring, leseutvikling, digital kompetanse og leseopplæring og tverrfaglig lesing for grunnskolen. Samtidig ble det laget et etterutdannings-tilbud i leseopplæring og lesekompetanse som ble tilbudt regionalt høsten 2008. Dette viser at regjeringen satser på å bedre leseferdigheten hos norske elever (KD 2008).

I informasjonsbrev til kommunene i forbindelse med statsbudsjettet for 2009 s.1 første avsnitt (KD 2008) står det at kommunene skal bruke av de frie midlene til:

...flere lærere som kan gi bedre opplæring i norsk/samisk og matematikk på de fire første trinnene i barneskolen. Dette skal gjennomføres fra høsten 2009.

Utdannings- og forskningsdepartementet laget en strategiplan for å bedre leseferdighetene i norsk skole som en reaksjon på de norske elevenes resultater på PISA- og PIRLS-undersøkelsene (UFD 2005). Formålet med planen var å sette i verk et nasjonalt prosjekt med tiltak for å styrke elevenes leseferdighet, lærernes kompetanse i leseopplæring og motivere for lesing i alle aldersgrupper.

Denne planen har hatt et særlig fokus på guttenes manglende interesse for lesing, og det er holdt kurs for lærere med informasjon om nyere barne- og ungdomslitteratur. Dette har vært en femårig forpliktende innsats styrt fra departementet og fulgt opp på fylkes- og kommuneplan (Utdannings- og forskningsdirektoratet 2003). I sin oppfølging av denne strategiplanen gir Utdanningsdirektoratet en oversikt over hvordan språkutvikling og lesing følges opp av Kunnskapsløftet, andre nasjonale satsninger og gjennom oppfølging av St.meld. nr.16 (2006-2007) (KD 2007).

I evalueringen av strategiplanen hevdes det at tiltakene ikke har ført til framgang i leseferdighet i elevgruppen som helhet (Buland, Dahl, Finbak og Havn, 2008). Resultatene på de nasjonale lesetestene på andre trinn viser imidlertid en nedgang i antall elever som kommer under bekymringsgrensen, og dette gjelder særlig for guttene. Dette blir oppfattet som et signal om at fokus på gutter og lesing i planen, har gitt resultater. I evalueringen hevder skoleledere at lærernes

kompetanse på området har økt så lenge tiltakene har vart. Utviklingen av kompetanse vurderes som mest positiv av de skolene som har gjennomført tiltak i perioden enten de har fått økonomisk tilskudd fra prosjektet eller ikke.

2.10 Internasjonal forskning om lærerkompetanse og elevresultater

Vi har tidligere i oppgaven vist til at læreren og lærerens kompetanse (egen oppgave 1.2 og 2.6) anses å være den viktigste enkeltfaktoren som har mest å si for barns læring (Nordenbo, Larsen, Tiftkci, Wendt og Østergaard 2008). En naturlig tanke er da at vi gjennom å utvikle lærerens kompetanse kan forvente bedre læring hos elevene.

Over hele USA er det nå mye fokus på leseferdigheter hos skolebarn og særlig på begynneropplæringen gjennom *No Child Left Behind* og *Reading First* programmene som kan lastes ned fra nettsiden til U.S. Department of Education. I en rapport fra september 2008, *The Impact of Two Professional Development Interventions on Early Reading Instruction and Achievement* beskrives et stort prosjekt hvor 90 skoler og 270 lærere deltar (U.S. Department of Education 2008).

Skolene er delt i tre grupper med 30 skoler i hver gruppe. I to av gruppene blir det satt i gang et etterutdanningsprogram for å bedre andreklasselærernes teoretiske og praktiske kunnskaper i lese- og skriveopplæring for deretter å se om dette har effekt på elevenes leselæring. Andre klasse er valgt fordi det er det første årskullet i skolen hvor det finnes en felles standardisert leseprøve i de distriktene som omfattes av prosjektet.

I gruppe A fikk lærerne i andre klasse undervisning ved et universitet eller en høyskole i et vitenskapelig basert program for leselæring. Undervisningen startet sommeren før andre skoleår og varte gjennom det meste av skoleåret. I gruppe B gjennomgikk lærerne samme program som i gruppe A, men i tillegg hadde hver skole jevnlig besøk av en veileder. Både instruktørene og veilederne er regnet som særlig godt kvalifisert innen emnet leseopplæring. Lærerne i gruppe C fikk ingen tilbud om etterutdanning annet enn det som vanligvis gis av skolemyndighetene i det enkelte distrikt.

Resultatet av dette eksperimentet er etter vår mening overraskende. For å kartlegge eventuelle resultater i elevenes leseferdigheter, ble det gjennomført en standardisert lesetest som ble benyttet på alle elevgruppene. Elevene i gruppe A og gruppe B viste ingen signifikant bedre resultater på leseprøvene enn elevene i gruppe C. Men det var signifikant bedre resultater hos lærerne i gruppe A og B enn i gruppe C når man testet lærernes kunnskaper om det vitenskapelig baserte

leseundervisningsprogrammet. Dette programmet legger vekt på fonemisk bevissthet, lydlære, flytende ordlesing, ordkunnskap og innholdsforståelse.

De samme testene utført et år senere viste ingen signifikante forskjeller verken hos lærerne eller hos elevene i de tre gruppene. De forbedrede testresultatene hos lærerne det første året var altså ikke lenger en faktor. Rapporten drøfter ikke resultatet og gir heller ingen føringer for politiske eller administrative konsekvenser av eksperimentet.

For oss er dette eksperimentet særlig interessant fordi vi i vår lange praksis som lærere har vært på mange kurs og høgstudier hvor målet nettopp har vært å oppnå bedre læring hos elevene. En nærliggende tanke er da at kursing, videreutdanning og veiledning alene ikke har den store effekten på læringsresultatet. Viss det er sant, hva kan det da være som gir resultater hos elevene?

En annen amerikansk studie gjort i Florida gir et interessant innspill til sammenhengen mellom lærerkompetanse og leseresultater hos elevene (Crawford og Torgesen 2006). Florida Center for Reading Research (FCCR) studerte 390 skoler som deltok i det nasjonale programmet Reading First ved å se på resultatene fra en kartlegging de kaller Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills.

Disse resultatene ga forskerne gode indikatorer på hvilke skoler som hadde effektive tiltak for elever som hadde vansker med å lære å lese. De samme dataene ga forskerne tilsvarende indikasjoner på skoler som ikke hadde effektive undervisningsopplegg for elever som hadde vansker med leselæringa. De gjorde så et utvalg på de ti mest vellykkede skolene og prøvde å finne ut hvordan disse skilte seg ut fra de minst effektive skolene.

Forskningen identifiserte sju felles faktorer som karakteriserte de vellykkede skolene: God ledelse, positive holdninger og engasjement hos lærerne, bruk av data som analyseverktøy, effektiv timeplanlegging, utvikle læreren sin profesjonalitet, forskningsbaserte undervisningsprogrammer og foreldre-medvirkning (Crawford og Torgesen 2006). I oppsummeringen hevder forskerne at alle sju elementer må være tilstede for å skape en effektiv skole i betydningen gode leseresultater hos elevene. Dette kan tyde på at det er et bredt spekter av tiltak som er nødvendig når vi vil oppnå bedre leseferdigheter hos elevene. Da er det kanskje ikke tilstrekkelig bare å sette fokus på lærerne sine lese- og skrivepedagogiske kunnskaper?

Dansk Clearinghouse for Utdanningsforskning har på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet gjort en systematisk gjennomgang av 70 publiserte

undersøkelser om sammenhengen mellom lærerkompetanser og elevenes læring i perioden 1998 – 2007 (Nordenbo, Larsen, Tiftkci, Wendt og Østergaard 2008). I denne undersøkelsen fant de tre dimensjoner i lærernes kompetanse som kunne påvises å bidra til læring hos barn og unge. (1) Evnen til å inngå i en sosial relasjon til den enkelte elev. (2) Være en synlig og tydelig leder når han leder klassens undervisningsarbeid. (3) Læreren skal ha generell didaktisk kompetanse i forhold til undervisningens innhold i sin alminnelighet og i det enkelte fag. Det handler altså om faget, relasjonen til elevene og om klasseledelse. Rapporten til Clearinghouse sier ingenting om andre forhold enn lærerkompetanser som kan være medvirkende til at disse kvalifikasjonene hos lærerne gir resultater. Den sier for eksempel ingenting om skolens ledelse og foreldrenes medvirkning.

2.11 Bodø kommunes plan for begynneropplæring

Bodø kommune har laget læreplan for norsk første til andre trinn med kompetansemål for både første og andre trinn (vedlegg 4). Planen finnes på hjemmesiden til grunnskolene i kommunen (Bodø kommune 2007). Denne planen tar utgangspunkt i LK06, og den forholder seg i oppbygningen til de fire ulike delområder i norskplanen; muntlige tekster, skriftlige tekster, sammensatte tekster og språk og kultur. Vi har forholdt oss til den delen som går på skriftlige tekster fordi den dreier seg om å lese og skrive på norsk. Lesing og skriving er parallelle prosesser som gjensidig utvikler hverandre (Utdanningsdirektoratet 2006).

Fremst i plandokumentet ligger en oversikt med fordeling av kompetansemålene eller deler av kompetansemålene mellom første og andre trinn. Dette gjør det lettere for lærerne å vite hva det er forventet at elevene skal beherske etter de ulike trinnene.

I kompetansemålene for første trinn i kommunens plan, skriftlige tekster, skal elevene kunne lytte ut første og siste lyd i et ord, gjenkjenne bokstavene og kunne benevne dem, vite at ordene har en forside og en innholdsside og vite hva ei setning er. De skal kjenne lese- og skriveretningen, kunne samtale om tekster og gjenfortelle innholdet i en tekst. Elevene skal kunne bruke bokstavene og eksperimentere med ord både i egen håndskrift og på tastatur.

I kompetansemålene for andre trinn i kommunens plan, skriftlige tekster, står det at elevene skal kunne samtale om sammenhengen mellom språklyd og bokstav og mellom talespråk og skriftspråk, kunne bruke datamaskinen til tekstskaping, kunne bruke enkle strategier for leseforståelse og reflektere over egne tekster og kunne skrive enkel tekst med de små bokstavene. Både på første og andre trinn skal elevene kjenne læringsstrategien tankekart.

Videre i dette plandokumentet følger det en konkretisering av de ulike kompetansemålene for skriftlige tekster med en oversikt over metode, vurdering og kartlegging. Her er det lagt opp til å kartlegge bokstavkunnskapen i starten av 1.trinn. Dette gir mulighet til å sette i gang tiltak allerede fra starten på 1.trinn for elever som trenger ekstra tilrettelegging. På samme side står det at læreren skal starte med bokstavinnlæringen allerede andre skoleuke på første trinn.

Vi oppfatter det slik at lærerne skal begynne bokstavinnlæringen før kartlegging av bokstavkunnskapen er gjennomført for alle. Det kan se litt merkelig ut, og vi synes det står litt i strid med den første delen av planen der det ikke står noe om at elevene skal lære lydene til bokstavene på første trinn. Vi regner med at når det står å benevne bokstavene så betyr det at elevene kan bokstavnnavnet og ikke fonemet som tilhører grafemet.

I tillegg mener vi at læreren bør arbeide systematisk med skriftspråkstimulerende aktiviteter med hele elevgruppa ved skolestart på første trinn. På den måten kan de sikre at elevene har felles opplevelser knyttet til skriftspråket enten de har vært i barnehage eller ikke. Lærerne bør ikke ha det for travelt med å starte den systematiske skriftspråkopplæringen. De bør isteden være opptatt av å legge et godt grunnlag for alle slik at flest mulig kan oppnå god leseutvikling (Frost 2009).

I bystyrevedtak den 3.mai 2007 ble det vedtatt å ha fortsatt fokus på lesing/skriving og realfag, men fokuset skal flyttes fra begynneropplæring til mellom- og ungdomstrinn (Bodø kommune 2006). Saksframlegget sier ingenting om at leseferdighetene på småskoletrinnet er blitt bedre eller er tilfredsstillende, men det står at skolene gir uttrykk for at de er fornøyd med satsingen på lesing og skriving.

Vi kan kanskje tolke det slik at kommunen er fornøyd med resultatene siden de flytter satsingen fra de yngste elevene til mellom- og ungdomstrinn. Dette er ikke helt i samsvar med kunnskapsdepartementet sin oppfatning. Departementet endret opplæringsloven høsten 2009 slik at det skal legges større vekt på lesing og regning på første til fjerde årstrinn, og samtidig ble det bevilget ekstra midler til dette formålet (egen oppgave 2.1.4)

3 Forskningsdesignet – en evaluerende tilnærming

Et forskningsdesign er en overordnet plan for hvordan vi ønsker å gjennomføre forskningsoppgaven (Fuglseth 2007). I valg av design har vi tatt hensyn til at vi samler inn empiri via spørreskjema (vedlegg 2) og ved hjelp av testresultater fra den obligatoriske kartleggingsprøven i lesing for andre årstrinn (vedlegg 3). Vi har i hovedsak kvantitative data med kvalitative innslag på spørreskjemaet.

I denne delen av forskningsarbeidet vil vi gjøre rede for forskningsdesignet, den vitenskapsteoretiske tilnærmingen og forskningsmetodene. Dette vil være grunnlaget for det empiriske arbeidet. Her vil vi belyse alle delene av metodearbeidet som grunnlag for resultat - og drøftingskapittelet. Kapitlet vil operasjonalisere problemstillingen, inneholde noe om operasjonaliseringen av spørreskjemaet og om hvordan vi har gjort utvalgene. I siste avsnitt gjør vi en gjennomgang av Obligatorisk kartleggingsprøve andre årstrinn som representerer den største delen av datagrunnlaget i oppgaven.

Evaluerer er et velkjent begrep i skolesammenheng, fordi det er en stor del av læreres hverdag (Sjøvoll 2007). Det gjelder både den individrelaterte evalueringen lærere gjør når de vurderer elevers læring og framgang, og det gjelder den systemrettede evalueringen som gjøres i planmøter, prosjekter og i forbindelse med utviklingsarbeid. Det siste betegnes ofte som intern pedagogisk evaluering. I en del litteratur trekkes det opp klare skillelinjer mellom forskningsbasert evaluering, som gjerne kalles educational research, og pedagogisk evaluering, educational evaluation.

I masteroppgaven vår stilles det strenge krav til en avgrenset problemstilling, og gjennom forskningsprosessen forsøker vi å belyse problemstillingen. Hensikten med evalueringsvirksomhet, enten vi mener pedagogisk evaluering eller pedagogisk forskning, kan vi sammenfatte slik: De som er involvert i forskningen skal lære noe, og erfaringene skal dokumenteres slik at de kanskje kan bli til nytte også for andre. Gjennom forskningen kan også myndighetene få styrket sitt grunnlag for beslutninger (Sjøvoll 2007). Vår oppgave vil være pedagogisk forskning siden vi prøver å finne ut noe om sammenhengen mellom lærernes didaktiske kompetanse og elevenes ferdigheter.

Hvilke krav stilles til et godt evalueringsdesign? Det finnes naturligvis flere svar på det. Vi vil her nevne noen hovedområder vi vurderer som særlig viktige. I følge Borg og Gall (2007) er det viktig at evalueringen har nytteverdi, er lett gjennomførbart, er anstendig og nøyaktig. Den skal være nyttig på den måten at de som er involvert i evalueringen, blir oppmuntret til å gjøre tiltak for å forbedre virksomheten. Rapporten må skrives slik at den er lett å lese og forstå, og den informasjon som hentes inn må være direkte knyttet til forsknings-

spørsmålet. Forskningsoppgaven må være mulig å gjennomføre ved at man samarbeider med de berørte parter samtidig med at vi holder kostnadene i prosjektet lave.

Kravene til anstendighet i forskningen ivaretas ved at vi har innhentet tillatelse og inngått avtaler med de berørte parter og tatt etiske hensyn i behandlingen av data. Kravet til nøyaktighet innebærer at arbeidet blir nøye drøftet og vurdert med hensyn til validitet og reliabilitet. Dette gjelder når utvalget ble bestemt, og det gjelder når vi beskriver det som er evaluert. Da bør alt som evalueres, beskrives nøye og så langt som mulig uten personlig synsing. Resultatene bør kunne knyttes til mulige kvalitetsforbedringer.

I oppgaven antar vi at høy lærerkompetanse frambringer bedre leselæring enn lav lærerkompetanse (egen oppgave 1.3). Ut fra dette velger vi et evaluerende forskningsdesign (Sjøvoll 2007). Når begrepet evalueringsforskning nyttes, er det den systematiske innsamlingen, analysen og vurderingen av data vi primært sikter til.

3.1 Utvikling av metode for innsamling av data

I masteroppgaven ønsker vi å undersøke om noen faktorer ved lærerkompetanse har positiv sammenheng med leselæringa på de to laveste årstrinnene i skolene i Bodø kommune. Vi har da valgt å se på den lærerkompetansen som vi kan registrere ved hjelp av et spørreskjema i form av spørsmål om grunnutdanning, utdanning innen begynneropplæring, kurs lærerne har deltatt på, hvor lang erfaring de har med begynneropplæring og bruk av noen metoder som vi har vurdert som nyttige i begynneropplæring i skriftspråket. Siden vi ikke skal bruke observasjon som metode, har vi valgt bort vesentlige faktorer som relasjon mellom elev/lærer og lærernes evne til klasseledelse.

3.1.1 Utvalgene

Statistiske utvalg kan gjøres på ulike måter (Befring 2007). Siden vi har valgt å forske på den første skriftspråkopplæringen, var det naturlig ut fra våre erfaringer og kunnskaper å fokusere på de lærerne som underviser de yngste elevene. På samme måte var det naturlig å velge de elevene lærerne har undervist for om mulig å dokumentere sammenheng mellom lærernes kompetanse og elevenes lese- og skriveferdigheter.

Vi vurderte å velge et antall skoler i Bodø kommune, for eksempel en barneskole (1.-7.kl.), en fullført skole (1.- 10.kl.) og en fådelte skole. Det ville være vanskelig for oss å vite at vi hadde gjort et godt representativt utvalg (Befring 2007). Utvalget vårt ville bli et skjønsmessig utvalg, og det kunne kanskje bære preg av at vi kjenner noen skoler bedre enn andre.

Vi vurderte også å bruke statistikken for de nasjonale leseprøvene på fjerde årstrinn (Utdanningsdirektoratet 2010) og velge den skolen med det beste leseresultatet, skolen med det svakeste leseresultatet og en skole med et middels leseresultat. I forhold til problemstillingen mener vi at det ville være et for lite utvalg, og at det ville være vanskeligere for oss å identifisere de lærerne som hadde undervist disse elevene.

Vi gjennomfører datainnsamlingen ved å benytte en kvantitativ innrettet spørreundersøkelse på det første utvalget som er lærerne. Den obligatoriske kartleggingsprøven gir oss data på de tilknyttede elevene. Forskningsspørsmålet og det planlagte brede lærerutvalget tilsier at vi bruker en empirisk kvantitativ forskningsmetode. Et karakteristisk trekk ved denne metoden er å kartlegge eller beskrive omfanget av et fenomen, en egenskap eller et problem (Befring 2007). En slik tilnærming brukes når det dreier seg om mange informanter slik som i oppgaven vår.

3.1.1.1 Utvalg 1

Vi bestemte oss til slutt for at vi ville prøve å få registrert aktuelle data på alle lærerne som startet med første årstrinn i Bodø kommune høsten 2008. Ved å velge alle de 47 lærerne på første årstrinn skoleåret 2008/ 2009 har vi det som kalles komplette data (Befring 2007). I en kvantitativ studie som dette gir det også bedre muligheter for statistisk generalisering i forhold til kommuner som ligner Bodø.

3.1.1.2 Utvalg 2

Utvalg 1 omfatter alle lærerne på første årstrinn 2008/2009. Derfor var det naturlig å ha med alle elevene på andre årstrinn i Bodø kommune 2009/2010 som det andre utvalget i undersøkelsen vår. Det som gjorde det mulig for oss å bruke hele populasjonen av elever på andre årstrinn inneværende skoleår, er at datainnsamlingen blir gjennomført rutinemessig hver vår som et pålegg fra sentrale myndigheter (Utdanningsdirektoratet 2008). Elevenes resultater blir lagret elektronisk når kartleggingsprøven er gjennomført.

Vi får tilgang til denne elektroniske kartleggingsportalen fra undervisningssjefen i Bodø kommune. Det gjør databehandlingen lettere å håndtere for oss. Vi bruker sekundærdata som alle skolene er pålagt å innhente gjennom den obligatoriske kartleggingsprøven for andre årstrinn ca 550 elever. Under forutsetning av at alle elevene er til stede når kartleggingsprøven blir gjennomført, vil dette være komplette data for årskullet. Selv om noen elever skulle være fraværende den dagen kartleggingsprøven blir gjennomført, må vi likevel kunne betegne det som tilnærmet komplette data for årskullet den gjeldende datoen.

3.1.2 Plan for innsamling av informasjon med noen etiske betraktninger

Når vi skal gjennomføre en oppgave som berører elever og lærere i Bodø kommune, er det viktig at vi får tillatelse fra undervisningssjefen i kommunen til gjennomføringen. Vi vil skaffe denne ved å sende søknad til undervisningssjefen før vi starter forskningen.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS skal godkjenne at behandlingen av personopplysningene er i samsvar med reglene. Oppgaven må derfor meldes inn til NSD slik at vi får godkjenning for måten vi har tenkt å oppbevare og behandle personopplysningene.

Straks spørreskjemaene er ferdig utviklet i første fase, vil vi prøve dem ut på noen lærere for å få tilbakemelding på hvordan det fungerer. Vi prøver å få til et spørreskjema som skal være entydig og kunne utfylles på kort tid. Det er frivillig å være med i undersøkelsen, og lærerne kan når som helst trekke seg fra den.

Når vi har tillatelse til gjennomføringen og har spørreskjemaet klart, planlegger vi å sende ut spørreskjemaet til alle skolene i Bodø kommune som har barneskoleelever. Vi håper å kunne gjøre denne innsamlingen våren 2009. Sammen med spørreskjemaene vil vi legge ferdig frankert konvolutt slik at det skal være enkelt å returnere skjemaene til oss. Noen av informantene våre er tidligere kolleger og noen av skolene er våre tidligere arbeidsplasser. Derfor er det nødvendig for oss å ha full åpenhet om arbeidet og om mulige feilkilder i tolkningen av dataene.

Etter at vi har fått inn alle dataene fra utvalg 1, lærerne, vil vi systematisere og lagre dem i Statistical Package for the Social Science (SPSS), datasystemet som vi vil bruke for databehandlingen i oppgaven vår. Underveis i arbeidet med dataene blir opplysninger om lærerkompetansen lagret på skolene på gruppe 1,2,3 osv, men ingen opplysninger blir lagret på navn. Vi forholder oss til

elevgrupper/klasser på de ulike skolene og sammenholder det med kompetansen til den læreren som har hatt ansvaret for elevgruppen det første året.

Neste trinn i arbeidet blir å samle inn data på utvalg to. Det kan vi ikke gjøre før tidligst månedsskiftet mai/juni 2010 fordi denne kartleggingsprøven gjennomføres på det aktuelle årstrinnet i løpet av mai 2010. Når vi har alle data fra utvalg to, må vi systematisere dem og lagre dem i SPSS sammen med data fra utvalg en.

Av etiske hensyn blir alle opplysninger behandlet anonymt, men det vil selvsagt være mulig i datalagringen å tilbakeføre resultatene til den enkelte skole (Befring 2007). Det er ikke vesentlig for vår studie å se hvilke skoler som får best/dårligst resultat på den obligatoriske kartleggingsprøven i leseferdighet andre årstrinn, og derfor er det ikke mulig å identifisere skolene i presentasjonen av dataene i oppgaven vår. Vi er interessert i å finne ut om noen lærerkompetanser og undervisningsopplegg vi har omtalt (egen oppgave 3.5.1) virker positivt inn på resultatet på kartleggingsprøven til elevene på andre årstrinn.

Etter at alle data er på plass i dataprogrammet, begynner arbeidet med å systematisere dataene fra undersøkelsen vår. Vi regner med at vi får god hjelp av dataprogrammet når vi skal lage figurer av de mulige resultatene vi har. Den siste delen av arbeidet blir å presentere disse og å drøfte dem på en systematisk måte med støtte av aktuell teori i forhold til teoridelen.

En vesentlig etisk norm knyttet til vitenskapelig arbeid, understreker at forskningen skal være åpen for innsyn og at den skal publiseres (Befring 2007). Et vilkår for at forskning skal være faglig kvalitetsarbeid, er at den er metodisk troverdig. Minst like viktig er det at forskningen er etisk troverdig, sannferdig og til å stole på. Her dreier det seg om å unngå eller minimalisere utilsiktede feil som kan oppstå når konklusjoner får større betydning for forskeren enn den vitenskapelige evidens som følger av en objektiv faglig innsats (Befring 2007). Vi mener at vi skal klare å få til en oppgave som både er etisk troverdig, sannferdig og til å stole på selv om vi forsker på et felt som vi er svært interessert i og får data fra skoler som vi kjenner godt.

3.1.3 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Vitenskapsteori handler om hvordan vi kommer fram til kunnskap og om hva som er sikker og gyldig kunnskap (Befring 2007). En god teori kan sammenfatte kunnskap på et større eller mindre område slik at den både kan beskrive og gi grunnlag for oversikt, prediksjon og forklaring. Det er to hovedretninger innen

vitenskapsteori, det positivistiske og det hermeneutiske perspektiv. Førstnevnte perspektiv uttrykker at kunnskap i vesentlig grad er objektiv og nøytral. Ordet positiv i denne sammenheng er ikke en verdivurdering, men viser til hva vi faktisk kan registrere. Ut fra dette kan vi si at naturvitenskapene er positivistiske vitenskaper (Fuglseth 2007). Det er med andre ord det våre sanser forteller oss, samt den systematiske bearbeidelsen av dette som skal danne basis for våre kunnskaper. Slik får vi et mest mulig sikkert og objektivt bilde av de fenomener av virkeligheten som vi ønsker å studere (Hjardemaal 2007).

Vår planlagte datainnsamling ved hjelp av spørreskjema for et rimelig stort utvalg, er et forsøk på å framskaffe et mest mulig objektivt og sikkert bilde av lærernes lese- og skrivepedagogiske kompetanse. På samme måte vil dataene fra kartleggingsprøven være et mest mulig objektivt og sikkert bilde på elevene sine leseferdigheter (Utdanningsdirektoratet 2008). Selv om datagrunnlaget kan synes objektivt og korrekt, må det likevel tolkes. Vi må vanligvis tolke den informasjonen andre gir oss. Tradisjonelt sett brukes hermeneutikk om slik tolkning (Fuglseth 2007).

Hermeneutikk kommer av det greske ordet hermeneus som betyr å tolke eller fortolke (Hjardemaal 2007). Denne tradisjonen legger vekt på å finne ut hvordan man skal fortolke et tekstmateriale. Kildekritisk granskning og tolkning av tekster er det viktigste. Metoden ble opprinnelig brukt av teologer og filologer i arbeidet med å finne den korrekte forståelsen av overleverte tekster. Dagens hermeneutiske teoretikere mener at vi i tillegg kan forklare ganske mye av det som skjer når vi møter andre menneske, både i nåtid og fortid (Fuglseth 2007).

Hermeneutikk blir en allmenn kommunikasjons- og forståelsesteori og på den måten sentral i all forskning på menneske og samfunn. En vesentlig premiss for hermeneutikken er at observerte data ikke gir absolutte og objektive uttrykk for fenomenene, og at det derfor er et utilstrekkelig kunnskapsgrunnlag (Befring 2007). Mens hermeneutikken gir stort rom for det relative og subjektive, så vil en positivistisk forskning søke etter en absolutt og objektiv kunnskap.

Når vi velger å definere forskningen vår inn i en positivistisk vitenskapsteoretisk tilnærming, er vi også klar over at det er problematisk å gjennomføre absolutte og kontrollerbare målinger. Derfor kan det være bedre å se forskningsarbeidet vårt i et postpositivistisk perspektiv (Befring 2007). Vi beveger oss dermed fra en deterministisk forståelsesramme til en konstruktivistisk forståelsesramme. I det ligger det at empirisk forskning er verdiladet med subjektive innslag.

Vi er åpne for at vi kan påvirke forskningen ut fra vårt pedagogiske ståsted, og gjennom de valgene vi gjør på spørreskjemaet. Vi må være bevisst på dette når

vi analyserer og tolker resultatene. Erfaring tilsier at på de fleste forskningsområder er det formålstjenlig å se på positivisme og hermeneutikk som komplementære tilnærminger (Befring 2007).

Som lærere har vi erfart at det kan være vanskelig å være objektive. Det er ikke så lett som vi tror, særlig i skolesammenheng hvor både lærere og elever påvirkes av ytre og indre stimuli hele tiden, derfor bør vi alltid ha et kritisk blikk på data fra tester og observasjoner. Når en elev presterer dårlig, er det ikke alltid en sikker indikasjon på at hun har dårlige kunnskaper. Omstendigheter rundt eleven kan påvirke resultatet. På samme måte er ikke en lærers oppsummering av utdanning og praksis noe sikkert kjennetegn på hva læreren faktisk mestrer i møte med elevene. Kvantitative data har alltid en viss grad av usikkerhet i seg selv om vi forsøker å gjøre den så liten som mulig.

Det ville vært en styrke for oppgaven vår om vi kunne lagt mer vekt på kvalitativ tilnærming enn det ene spørsmålet vi har på spørreskjemaet. Vi kunne gjennomført intervju med noen av lærerne eller vi kunne gjennomført observasjon i et utvalg klasserom. Dette ble det ikke rom for innefor vår tidsramme.

Vi har valgt et fagfelt som vi har arbeidet mye med, men ønsker likevel å ha et så objektivt syn som mulig på de undersøkelsene vi gjør. Vi bygger vår forskning på observerbare data gjennom bruk av spørreundersøkelse og resultat av kartleggingsprøven på andre årstrinn. Ingen av oss underviser i grunnskolen i dag, og vi mener derfor at vi i stor grad er nøytrale og med rimelig avstand til feltet vi forsker på.

3.1.4 Metodeoversikt

I denne delen av arbeidet vil vi gjøre rede for hvordan vi skaffer tilveie de nødvendige data for å få svar på problemstillingen vår. Denne informasjonen danner grunnlaget for det empiriske arbeidet vårt som er viktig for å kunne belyse alle delene av metodearbeidet. Her går vi nærmere inn på operasjonaliseringen som førte til utviklingen av spørreskjemaet og knytter det opp mot teori som vi har med i oppgaven. Vi går også nærmere gjennom de ulike delene av kartleggingsprøven og knytter dem opp mot teori om leseinnlæring fordi resultatene fra denne prøven gir den største datamengden i forskningsarbeidet vårt. Til slutt i denne delen vil vi kort omtale SPSS, det statistiske dataprogrammet som vi bruker til databehandlingen.

3.1.4.1 Operasjonalisering med utvikling av spørreskjema

Utgangspunktet vårt er at vi ville undersøke om det er noen sammenheng mellom lærernes fagdidaktiske kompetanse og elevenes prestasjoner i lesing ved slutten av andre årstrinn. Her har vi vært nødt til å gjøre avgrensninger. Innenfor rammene av et forskningsarbeid som skal ende opp i en masteroppgave klarer vi ikke å få med alle faktorer ved lærernes kompetanse som kan være medvirkende for at det skal bli gode læringsvilkår for elevene. Vi har valgt å bruke et kvantitativt spørreskjema med kvalitative innslag for å kartlegge lærernes kompetanse (vedlegg 2).

Vi har operasjonalisert lærerkompetanse til disse tre hoveddelene på spørreskjemaet: Relevant formell kompetanse som her er utdanning, uformell kompetanse som i vår oppgave er undervisningserfaring og kurs innenfor begynneropplæring og bruk av anerkjente pedagogiske hjelpeopplegg for elever som ikke lærer som forventet (egen oppgave 2.1.5). I tillegg har vi et område som omhandler skolen som system. Det kvalitative innslaget får vi ved at lærerne selv skal føre på opplysninger som går ut over de gitte spørsmål, men som de likevel mener er relevante for egen kompetanse i lese- og skriveopplæringen.

I første del av spørreskjemaet ber vi om personopplysninger, kjønn og alder. Relevant formell kompetanse registrerer vi ved å spørre om grunnutdanning, allmennlærer eller førskolelærer og videreutdanning, antall studiepoeng med utdanning innen begynneropplæring i lesing og skriving.

Den uformelle kompetansen registrerer vi ved å spørre etter antall år undervist i begynneropplæring i lesing og skriving og om kurs som læreren har deltatt på innen emnet. Neste spørsmål ber om opplysninger som er på systemnivå; har skolen leseveileder, har skolen rutiner for å registrere bokstavkunnskap ved skolestart og bruker skolen leseutviklingsskjema. Vi spør så etter om læreren bruker systematisk de metodiske hjelpeoppleggene vi har listet opp. Siste spørsmål på skjemaet er av kvalitativ art. Her kan læreren gi andre opplysninger som han mener beskriver kompetanse i forhold til begynneropplæring i lesing og skriving.

De avgrensninger vi har gjort på spørreskjemaet, er ofte beskrevet som suksessfaktorer i lese- og skrivepedagogikk, både i pedagogisk litteratur, utredninger og stortingsmeldinger. I St.meld. nr. 31(2007 – 2008) framholdes det at lærernes kompetanse er den viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring (KD 2008). I samme stortingsmelding blir det også framholdt at lærerne er blant de profesjonsutdannede i Norge som i minst grad tar i bruk forskningsbasert kunnskap i sin utøvelse av yrket.

Slik vi tolker nyere pedagogisk litteratur, er kombinasjonen av god erfaring og teoretisk kunnskap særlig verdifull (Frost 2009, Lyster 2003). Dette er hovedgrunnen til de valgene vi har gjort under utformingen av spørreskjemaene. Fordi vi har en kvantitativ forskningsoppgave, har vi valgt bort kvalitative parametere som evne til systematisk arbeid, evne til relasjonsbygging, evne til organisering og holdninger.

Vi har selv erfart at det er stor variasjon i bokstavkunnskapen hos elevene ved skolestart. Samtidig blir bokstavkunnskapen sjekket ut i delprøve 3 i kartleggingsprøven (Utdanningsdirektoratet 2008). Vi ønsket derfor å vite i hvilken grad lærerne registrerte elevenes bokstavkunnskap. Denne faktoren kan fortelle lærerne noe om hvilke elever som man bør være ekstra oppmerksomme på allerede fra skolestart (Elvemo 2006). Her framkommer en studie som forteller at god bokstavkunnskap ved skolestart har betydning for utvikling av gode ferdigheter i lesing og skriving.

I studien som omfatter totalt 1500 elever, ble de samme elevene fulgt over sju og et halvt år. Hovedkonklusjonen i denne undersøkelsen er at det synes å være en nær sammenheng mellom bokstavkunnskapen som elevene har ved skolestart og deres prestasjoner i lesing og rettskriving gjennom hele grunnskoletiden. Kanskje er dette en av årsakene til at kartleggingsprøven sjekker om elevene har automatisert bokstavkunnskapen?

De metodiske hjelpeoppleggene er valgt ut fra kunnskap om metoder som kan være med å gi elever hjelp til en god start på skriftspråkopplæringen og ut fra egen erfaring fra praksisfeltet. Vi har begge gjennomført Early Steps med elever som har kommet kortere enn gruppa de tilhører i skriftspråkutvikling (Birkelund og Berg 2004). Early Steps bygger på elementer fra flere lesemetoder (Santa 1999). Den legger stor vekt på fonologisk trening og ortografisk bevisstgjøring, men den har også fokus på meningsaspektet ved lesingen. Early Steps legger vekt på at det er elevens utviklingsnivå og framgang som skal styre planlegging, innhold og framdrift. Vi går ikke videre til noe nytt før eleven behersker godt de elementene vi har fokus på, og vi arbeider med eleven hver dag i korte, effektive økter.

Språksprell er et metodisk opplegg for å oppøve språklig og fonologisk bevissthet, og det kan også hjelpe oss å finne elever som er i risikozonen for å utvikle lese- og skrivevansker (Olvik og Valle 2000). Språksprell har som mål å oppøve språklig bevissthet hos elevene. Ved bruk av opplegget jobber vi systematisk med fire ulike områder av skriftspråket; oppmerksomhet for lyd, rim og regler, stavelsesdeling og forlydsanalyse. Vi opplever at elevene liker å holde på med slike språkleker, også de elevene som er kommet i gang med lesing.

Vi registrerer også om lærerne bruker to opplegg som begge vektlegger å utvikle motoriske ferdigheter; skrivedans og motorisk løype i gymsal (Oussoren-Voors 1995, Berg 2003). Skrivedans er bevegelse til musikk der eleven bruker hele kroppen, fra grovmotoriske bevegelser på golvet til finmotoriske bevegelser med fargeblyanter på papir. Målet er å lære barna riktige, flytende skrivebevegelser. Skrivedans bedrer konsentrasjonsevnen og utvikler kreativitet og arbeidsglede og hjelper barna til å få et positivt selvbilde. Vi har selv erfart at elever som har AD/HD og elever som har strevd med skriftspråkkinnlæringen av andre årsaker, har hatt positivt utbytte av systematisk motorisk trening slik Skrivedans foreslår.

Vi har også erfart i egen praksis at det gir observerbar effekt på elevenes ferdigheter når vi bruker ei ferdig oppsatt løype til motorisk trening i gymsalen daglig over tid. Slik trening gir bedre motoriske ferdigheter, virker inn på elevenes selvbilde og på de skriftspråklige ferdighetene (Berg 2003). Dette gjelder både elever vi har møtt i den første skriftspråkopplæringen og elever som vi har jobbet med i spesialundervisning på mellomtrinnet.

Siste forhold på spørreskjemaet kan gi oss opplysninger av kvalitativ art. Der kan lærerne skrive inn andre opplysninger som de mener beskriver den kompetansen de har i begynneropplæring i lesing og skriving.

To lærere vi kjenner og som jobbet på første trinn 2008/2009, gjorde en prøveutfylling. Begge ga positive tilbakemeldinger på at skjemaet var lett å forstå og ikke for tidkrevende å fylle ut. Ut fra deres tilbakemeldinger, valgte vi å bruke skjemaet uten å gjøre endringer på det. Vi ønsket å bruke et enkelt skjema som kunne fylles ut på kort tid men som likevel inneholdt de elementene som vi anså var rimelig å ha med (vedlegg 2). På denne måten håpet vi å få høy svarprosent.

3.1.4.2 Obligatorisk kartleggingsprøve andre årstrinn – kartlegging av leseferdighet

Obligatorisk kartleggingsprøve, Kartlegging av leseferdighet på andre årstrinn, heretter omtalt som Kartleggingsprøven, er en prøve som kommunene er pålagt å gjennomføre ved slutten av andre året i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet 2008). Den er utviklet for å kunne måle noen grunnleggende ferdigheter som det er forventet at elevene skal beherske på dette tidspunktet i skoleløpet (KD06). Prøven er todelt, den første delen har fokus på enkeltord mens den andre delen går ut over enkeltordsnivå. Det er meningen at elevene skal ha en pause mellom de to delene selv om de er i samme elevhefte (vedlegg 3).

Som navnet sier så er prøven obligatorisk, en prøve alle skoler må gjennomføre etter pålegg fra Utdanningsdirektoratet. Kartleggingen går ut på å finne ut hvor hver enkelt elev står med hensyn til sin leseutvikling. Etter vår oppfatning er dette et godt egnet redskap for skolene til å kartlegge elevenes skriftspråklige ferdigheter. På den måten kan læreren gi tidlig hjelp og justere skriftspråkopplæringen for den enkelte eleven (Utdanningsdirektoratet 2008).

Prøven ble første gang pilotert våren 2007 på et utvalg på 2700 elever. Etter denne piloteringen ble det foretatt noen justeringer, og det ble lagt til en delprøve 9 med sammenhengende tekst, Å lese tekst. Denne delprøven er også ment å fange opp sterke lesere (Utdanningsdirektoratet 2008). Normeringen av prøven er gjort etter en ny utprøving i mai 2008, fordi dette var det første årskullet som fra skolestart hadde fått opplæring etter den nye læreplanen, LK06. Utprøvingen i mai 2008 ble gjennomført på et representativt utvalg på ca 2100 elever. Utvalget ble begge ganger gjort av Statistisk Sentralbyrå.

Den første delprøven skal kartlegge elevenes holdning til lesing ved at de krysser av på den tegningen som viser deres følelse i forhold til en del spørsmål om lesing (Utdanningsdirektoratet 2008). Den andre delprøven skal gi elevene en opplevelse av hvor lang tid ett minutt er. Dette er fordi elevene skal ha ei erfaring med dette når de gjennomfører resten av kartleggingsprøven. Alle delprøvene skal gjennomføres innen oppgitte tidsintervall.

Delprøvene 3-5 har oppgaver der elevene skal vise om de kjenner igjen bokstavene, om de kan skrive ord, både enkle og mer kompliserte, og om de kan lese ord (Utdanningsdirektoratet 2008). Delprøve 6 skal vise om elevene kan skille fra hverandre to ordbilder som er satt sammen til ett. Delprøve 7 skal vise om elevene forstår det de leser. De leser en setning og skal finne den tegningen som passer til.

Delprøve 8 er en delprøve som kan være vanskelig for en del elever. Her skal elevene følge skriftlige instruksjoner og utføre instruksjonene på ei tegning (Utdanningsdirektoratet 2008). Delprøve 9 viser om elevene kan lese en tekst og forstå innholdet. I denne oppgaven skal de svare på spørsmål knyttet til teksten ved å krysse av på riktig svar. Denne delprøven vil kunne fange opp de som er kommet litt lengre i leseutvikling enn gjennomsnittseleven på andre årstrinn.

De ulike delprøvene vil til sammen kunne kartlegge de fem dimensjonene som ligger til grunn for å få i gang en god leseutvikling (Utdanningsdirektoratet 2008). Elevens holdning forteller oss noe om utgangspunktet for å bli en god leser. I dag kommer det stadig flere elever til skolen som ikke har opplevd å bli lest for i hjemmet, og noen av disse elevene har ikke gått i barnehage og fått skriftspråkstimulering der. Det er vesentlig at vi vet hvem disse elevene er og

har fokus på dem og lar dem få mye skriftspråkstimulering. Vi kan lese høyt for dem, samtale om innholdet underveis i lesingen, og vi kan arbeide med ulike språkleker sammen med dem. Det kan gjøres individuelt eller i grupper, alt etter elevenes behov.

For å kunne mestre lesing er det viktig at elevene forstår det alfabetiske prinsippet (Høien 2009). Gjennom delprøve 3 kartlegges elevenes grafemkunnskap, som viser om de kjenner igjen og har forstått sammenhengen mellom de store og små bokstavene. Fonologiske ferdigheter blir kartlagt gjennom delprøve 4 -9. I disse oppgavene blir både lydanalyse (delprøve 4) og lydsyntese (delprøve 5) kartlagt direkte. Begge ferdighetene er avgjørende for å få til lesing og skriving, og mange elever trenger mye øving før de mestrer dette så godt at de både kan lese og skrive ord.

Automatisert ordavkodning er viktig for å få leseflyt og leseforståelse og for å bli en funksjonell leser. Gjennom delprøvene 5-9 måles det hvor langt elevene er kommet i utvikling av denne ferdigheten. En annen viktig dimensjon ved lesing er forståelsen. Ordforståelse blir målt gjennom de fleste delprøvene, mens setningsforståelsen blir målt i delprøvene 7-9. I tillegg måles elevenes morfologiske og ortografiske kunnskap, hvor god bevissthet de har om de meningsbærende elementer i språket og om reglene i skriftspråket, gjennom delprøvene 4 og 6.

Kartleggingsprøven er normert for å angi hva de ulike resultatene kan bety. Kritisk grense og andel av elever som har alt rett, er satt ut fra statistiske vurderinger. Kritisk grense er for de fleste delprøvene satt ved de 20 prosent svakeste leserne. Det betyr at det er grunn til å se nærmere på en elev som befinner seg i denne gruppen. I tillegg er konfidensintervallet rundt kritisk grense oppgitt. Konfidensintervallet angir elevens resultat med 95 prosent sikkerhet. For å være sikker på at en har fanget opp de 20 prosent svakeste leserne, må en derfor også vurdere elever med resultater som ligger innenfor konfidensintervallet (Utdanningsdirektoratet 2008, vedlegg 5).

Kartleggingsprøven inneholder data fra ca 550 elever. Det er store datamengder som kan gi grunnlag for mange analyser. Vi har valgt fire ulike forhold som vi anser som særlig relevant i forhold til problemstillingen og det teoretiske grunnlaget vi bygger på.

Elevresultatene vi vil analysere er "Å kjenne igjen bokstavene", "Å lese tekst", "Totalt gjennomsnittspoeng for gruppa" og andelen elever som skårer på eller under kritisk grense på en eller flere delprøver. Poenggiving og definisjon av kritisk grense er gitt i veiledningsheftet til kartleggingsprøven og rettingen er gjort av lærerne.

Delprøve tre, ”Å kjenne igjen bokstavene”, er med fordi vi vet at bokstavkunnskap ved skolestart sannsynligvis har betydning for utvikling av gode ferdigheter i lesing og skriving senere i skoleløpet (Elvemo 2006). Delprøve ni, ”Å lese tekst”, har vi valgt fordi det er en av tre delprøver som viser leseforståelse.

Denne delprøven er tatt med i kartleggingsprøven for å synliggjøre gode leserne. Her skal elevene først lese ei fortelling og deretter sette kryss for riktig svaralternativ på fem spørsmål knyttet til innholdet i teksten. Leseforståelsens betydning for utvikling av lese- og skriveferdighet har i de senere år fått stadig større fokus innen skriftspråkforskning (egen oppgave 1.1). Både bokstavkunnskap og leseforståelse er forhold som elevene skal mestre i følge kompetansemålene for andre årstrinn i LK06 (KD2006).

De to siste forhold vi har med data om, er den totale gjennomsnittsskåren for hver elevgruppe og hvor stor andel av elevene i hver gruppe som ikke har passert kartleggingsprøven. Om en elev svarer riktig på alle oppgavene, er det mulig å oppnå maksimalt 117 poeng på kartleggingsprøven. Når vi har regnet andel som ikke har passert prøven, har vi valgt å telle alle elever som er på og under kritisk grense på en eller flere delprøver. Det betyr at en elev som ligger på kritisk grense på bare en delprøve vil komme med blant de elevene som ikke har passert kartleggingsprøven.

Ved å velge gjennomsnittsprestasjonen for hver elevgruppe mener vi å kunne sammenligne prestasjonene mellom gruppene. Det kan være interessant å se om det er noen elevgrupper som presterer gjennomsnittlig høyt, mens andre presterer lavt. Samtidig er vi klar over at et slikt tall ikke forteller så mye om gruppas prestasjoner fordi enkeltelevers prestasjoner kan gi store utslag både positivt og negativt viss det er få elever i gruppa.

Andel elever i hver elevgruppe som ikke har passert kartleggingsprøven, er det siste forholdet vi har valgt å se på. Dette er et forhold som vi mener burde være særlig interessant for den enkelte skole siden rektorene skal følge med og stille krav til elevenes læringsresultater (KD 2008). For oss som er opptatt av forebygging av lese- og skrivevansker, var det naturlig å ha fokus på hvor stor del av elevene som ikke passerer kartleggingsprøven. Vi mener dette forholdet forteller noe om hvordan skolen har lykket i tilpasset opplæring og tidlig innsats (egen oppgave 2.1.3 og 2.1.4). Det forteller også at det bør settes inn tiltak for å hjelpe disse elevene slik at de kan komme i gang med en positiv utvikling av sine lese- og skriveferdigheter (Utdanningsdirektoratet 2008).

Resultatene på kartleggingsprøvene og på spørreskjemaene er kvantitative data som kan telles og systematiseres. Dataene fra kartleggingsprøven er normert, validert og reliabilitetsbehandlet av Lesesenteret i Stavanger (egen oppgave 2.1.7).

3.1.4.3 Statistical Package for the Social Sciences

Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) er et omfattende statistisk datahåndterings- og dataanalyseverktøy som vi har brukt i arbeidet med dataene våre (UiO 2010). Programmet inneholder mange statistiske muligheter i form av god hjelp og oversikt når vi skal behandle store datamengder

Vi har lagt inn alle data fra spørreskjema og fra kartleggingsprøven. Dataene er lagt inn slik at det er mulig å identifisere lærerkompetansene og leseresultatene til hver enkelt elevgruppe. Ved å bruke SPSS er det mulig å få fram ulike statistiske figurer som histogrammer, søylediagrammer og scatterplot.

I oppgaven vår blir SPSS i hovedsak brukt som hjelpemiddel for å kunne registrere den framkomne, kvantitative informasjon i tillegg til omfattende korrelasjonsanalyser mellom variabler fra de to utvalgene. SPSS vil dermed kunne bli et godt hjelpemiddel for å kunne finne svar på problemstillingen vår.

4 Resultater med tilhørende analyse

Analysen av data går ut på å kategorisere innsamlet data for å kunne beskrive hva vi har funnet (Hellevik 2006). Målet med analysen er å forenkle datamengden slik at det er mulig å besvare evalueringens problemstilling ved å vurdere mønstre og relasjoner i det innsamlede datamaterialet. Det går et grunnleggende skille mellom data som er innsamlet ved kvantitative metoder og data som er innsamlet med kvalitative metoder.

Vi brukte en kvantitativ metode til innsamling av data ved hjelp av spørreskjema og den obligatoriske kartleggingsprøven i lesing for andre årstrinn. I kategoriseringen av data benyttet vi statistikkprogrammet SPSS. Det ga oss muligheten til å kunne registrere innsamlede data fra spørreskjemaene og fra elevenes leseresultater på en oversiktlig måte. Dermed hadde vi muligheter for å undersøke mulige samvariasjoner mellom de innlagte variablene.

Vi benyttet videre Pearsons r på intervall- og forholdstallsnivå for å kunne undersøke mulige samvariasjon mellom variablene (Befring 2007). Korrelasjonskoeffisienten kan bare anta verdier mellom -1 og +1. Om den er -1, betyr det at det er en komplett negativ sammenheng mellom de to variablene, alle skårer like høyt på den ene variabelen som de skårer lavt på den andre. +1 betyr komplett positiv sammenheng mellom de to variablene, alle skårer høyt på begge variablene, og 0 betyr at det ikke finnes noen sammenheng mellom variablene. Jo nærmere vi kommer -1 eller +1, desto større er samvariasjonen mellom de valgte variablene.

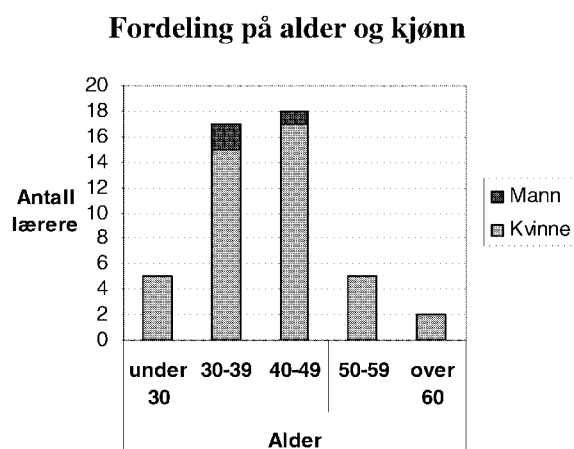
Signifikansnivået vi bruker i resultatene våre er 0,05 eller bedre. Det vil si at det er mindre enn fem prosent sannsynlighet for at det ikke er noen sammenheng mellom variablene i de ulike samvariasjonene der vi har funnet korrelasjon. I våre data er seks av funnene på signifikansnivå 0,03 eller mer. Det reduserer mulighetene for tilfeldig samvariasjon på grunn av et stort antall variabler.

Elevdataene våre hentet vi fra resultatene på kartleggingsprøven som blir gjennomført på andre årstrinn i mai hvert år. Disse fikk vi tilgang på via kartleggingsportalen der skolene i Bodø kommune legger inn data fra sine elever. Ut fra teorien som ligger til grunn for oppgaven vår, valgte vi fire forhold vi ville se nærmere på, ut fra den totale datamengden som vi hadde tilgang på.

Sju av informantene våre har gitt kvalitative data på spørreskjemaet. Her har vi prøvd å finne noe som er karakteristisk og typisk ved disse dataene for om mulig å kunne avdekke typiske mønstre i materialet (Befring 2007).

4.1 Lærernes bakgrunn

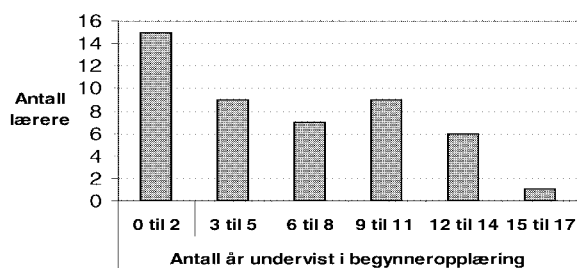
Her gir vi en oversikt over den informasjonen vi fikk på spørreundersøkelsen.



Figur 1: Alder og kjønn på informantene

Av de 47 lærerne er det 30 allmennlærere, 16 førskolelærere og en lærer som har både allmennlærer og førskolelærer utdanning. Aldersfordelingen på lærerne vises i figur 1. I denne og neste figur har vi brukt antall lærere, 47, mens vi i andre figurer har holdt oss til antall elevgrupper som var 17 på første årstrinn skoleåret 2008/2009 i Bodø kommune.

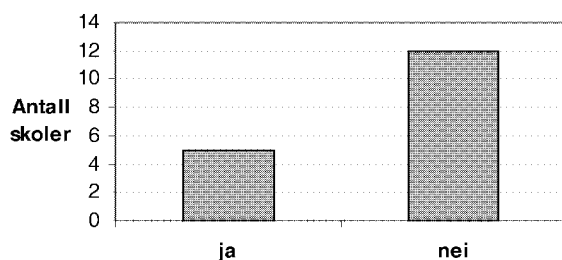
Oversikt over lærernes undervisningspraksis i lese- og skriveopplæring



Figur 2: Undervisningserfaring i begynneropplæring

Det er stor variasjon i undervisningserfaring fra begynneropplæring blant informantene våre, fra ½ til 15 år. Ut fra spørsmålene vi hadde med på spørreskjemaet har lærerne gitt opplysninger om hvilke rutiner skolene har som vi antar kan gi elevene en god start på skriftspråkopplæringen. Vi ba dem gi opplysninger om tre forhold; om skolen har leseveileder, om de registrerer elevenes bokstavkunnskap ved skolestart og om de bruker skjema for å registrere elevenes leseutvikling.

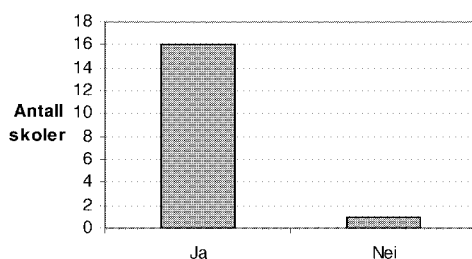
Oversikt over antall skoler med leseveileder



Figur 3: Leseveileder ved skolen

I undersøkelsen har vi med alle 17 skolene i Bodø kommune som hadde elever på første årstrinn skoleåret 2008/2009.

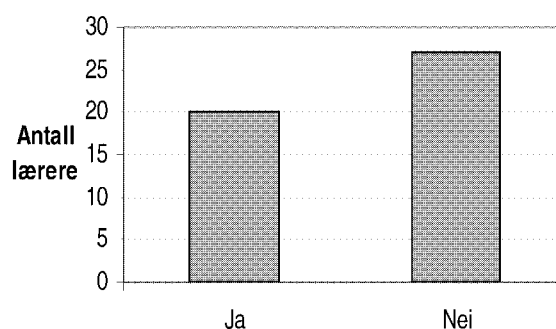
Registrering av bokstavkunnskap



Figur 4: Registrering av bokstavkunnskap ved skolestart

Så godt som alle skolene i Bodø kommune registrerer elevenes bokstavkunnskap ved skolestart. Dette gir et godt utgangspunkt for å gi tilrettelagt undervisning.

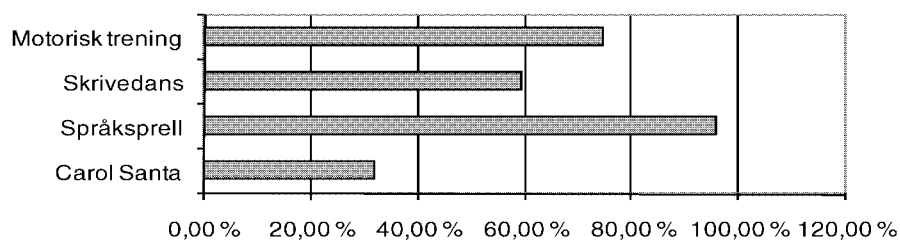
Bruk av leseutviklingskjema



Figur 5: Lærernes bruk av skjema for å følge elevenes leseutvikling

Et leseutviklingskjema er laget som et redskap til læreren i arbeidet med å følge elevenes leseutvikling. Skjemaet inneholder de fem forholdene innefor god leseutvikling: fonologisk bevissthet, ordavkoding, leseflyt, leseforståelse og leseinteresse. Det viser seg at under halvparten av skolene bruker leseutviklingskjema for å følge elevenes leseutvikling systematisk over tid.

Oversikt over bruk av metodiske opplegg



Figur 6 Bruk av metodiske hjelpeopplegg på skolene

En stor andel av skolene legger vekt på de ulike metodiske hjelpeprogram som vi har valgt å fokusere på ut fra teori og egne erfaringer. Språksprell og motorisk trening har fått en sterk posisjon i begynneropplæringen i skriftspråket i Bodø kommune, mens Carol Santa sitt opplegg, Early Steps, er det som er minst i bruk.

Noen kvalitative resultater

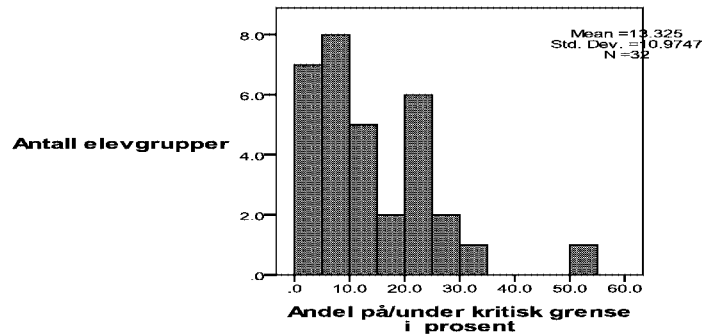
På det åpne spørsmålet i spørreskjemaet kunne lærerne oppgi andre forhold ved sin kompetanse som de mente var av betydning for den kompetansen de hadde innen lese- og skriveidaktikk. Av de 47 lærerne er det bare sju som har fylt ut dette spørsmålet. Fem av dem har laget liste over metodiske opplegg som de bruker; språkleker, Tuba Luba, Karlstadmodellen, Språkverkstedet, Lescark av B.W. Johnsbråten og stasjonsarbeid der de fem grunnleggende ferdigheter står i sentrum.

Av de to siste lærerne som har gitt svar på det åpne spørsmålet, nevner den ene at STRAKS-prosjektet som Bodø kommune har gjennomført har hatt betydning. Den siste læreren nevner at hun har jobbet ved en skole som hadde leseveileder og en rektor som prioriterte arbeidet med skriftspråkopplæringen. Vi har registrert disse data, men vi har ikke brukt dem når vi sammen holder lærerkompetanse med elevresultater.

4.2 Leseresultater

Her presenterer vi kort en oversikt over de dataene som vi har valgt å bruke fra kartleggingsprøvene (egen oppgave 3.5.3). Vi klarte ikke å få inn alle ønskede data fra alle skoler og elevgrupper. På andre årstrinn skoleåret 2009/2010 var det totalt 33 elevgrupper i Bodø kommune. En skole valgte å ikke gi fra seg resultatene fra kartleggingsprøven og en annen skole klarte ikke å framskaffe resultater på individnivå. I begge tilfeller har lærerne svart på spørreskjema, og ingen har uttalt ønske om å reservere seg. Dermed mangler fire elevgrupper på figur 8 "Totalt gjennomsnitt for gruppa", og den ene elevgruppa mangler også i figurene 7,9 og 10 som alle viser elevresultater. Det totale antall elevgrupper i figurene varierer derfor mellom 29 og 32

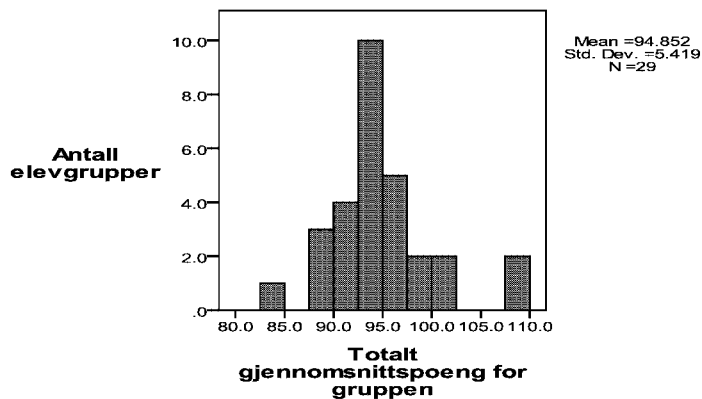
Delprøve 3, Å kjenne igjen bokstavene. På eller under kritisk grense



Figur 7 Fordeling av elevgruppene i forhold til på/under kritisk grense delprøve 3

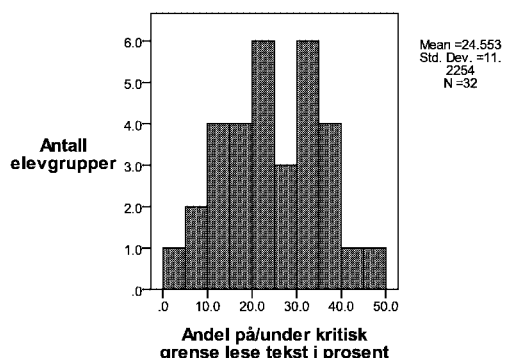
Kritisk grense på de fleste delprøvene er satt ved de 20 prosent svakeste leserne (Utdanningsdirektoratet 2008). Denne grensen er satt på bakgrunn av statistiske vurderinger. Det er grunn til å se nærmere på leseutviklingen til elever som befinner seg i den gruppen som er på eller under kritisk grense på en delprøve. Vi ser av figur 7 at det er relativt mange elevgrupper hvor ikke alle elevene passerer denne delprøven. Antall i figurene 7 til 10 henpeiler på elevgrupper. I vår undersøkelse bruker vi begrepet elevgruppe og ikke klasse. Den høyest mulige poengskåre på kartleggingsprøven er 117 poeng. Om elevene svarer riktig på alle oppgavene på de ulike delprøvene kan de oppnå 117 poeng

Totalt gjennomsnitt for gruppene



Figur 8 Fordeling av elevgruppene i forhold til gjennomsnitt totalt for gruppen

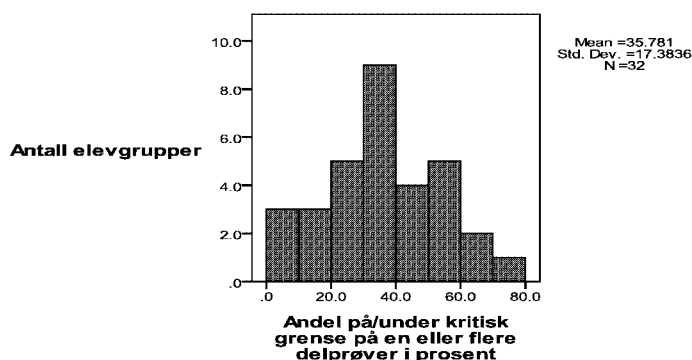
Delprøve 9. Å lese tekst. På eller under kritisk grense.



Figur 9 Fordeling av elevgruppene på/under kritisk grense delprøve 9

Det er relativt mange av de 32 elevgruppene der en stor andel av elevene ikke passerer denne delprøven.

På eller under kritisk grense på en eller flere delprøver



Figur 10 Fordeling av elevgruppene i forhold til ikke passert på kartleggingsprøven

Her har vi valgt å definere *ikke passert* totalt på kartleggingsprøven som de elevene som ligger på/under kritisk grense på en eller flere delprøver. De elevene som kommer i kategorien *ikke passert* på leseprøven, er de elevene som bør undersøkes nærmere i forhold til leseutvikling (Utdanningsdirektoratet 2008). Figuren viser at i 11 av de 32 gruppene er det mer enn 30 % av elevene ikke passerer kartleggingsprøven.

4.3 Mulige sammenhenger mellom lærernes kompetanse og elevresultater

Vi har totalt data om 47 lærere som skoleåret 2008/2009 underviste 35 elevgrupper på første årstrinn. På andre årstrinn i 2009/2010 er de 35 elevgruppene redusert til 33 fordi to skoler hadde en gruppe mer på første årstrinn. Når vi sammenholder lærere med elevgrupper, vil det derfor være mer enn en lærer for flere av elevgruppene.

Ut fra resultatet på spørreskjemaet valgte vi syv parametere som kommer inn under vår definisjon av lærerkompetanser (egen oppgave 3.1.5).

1. Antall år undervisningserfaring i begynneropplæring
2. Videreutdanning knyttet til lese- og skriveopplæring. Delt mellom de som har 30 studiepoeng eller mindre og de som har mer enn 30 studiepoeng
3. Systematisk bruk av Early Steps som hjelpeprogram i begynneropplæringen
4. Systematisk bruk av leseutviklingskjema som hjelpemiddel i begynneropplæringen
5. Systematisk bruk av skivedans som hjelpeprogram
6. Skolen har leseveileder
7. Motorisk trening som hjelpeprogram

For å undersøke mulige sammenhenger mellom lærerkompetanse og elevenes prestasjoner, gjorde vi korrelasjonsanalyser mot følgende fire variabler fra resultatene på kartleggingsprøven:

- a. Andel elever på eller under kritisk grense på bokstavkunnskap
- b. Andel elever på eller under kritisk grense på en eller flere delprøver
- c. Andel elever på eller under kritisk grense, Å lese tekst
- d. Gruppens gjennomsnittlige poengsum på prøve

4.3.1. Oversikt over sammenhenger mellom lærerkompetanser og elevresultater

Av de 28 forholdene vi undersøkte og som er listet opp i avsnittet over, fant vi signifikant korrelasjon på 0,05 nivå eller bedre i åtte tilfeller. Vi har sammenholdt hver av de sju lærerkompetansene på lista med hver av de fire elevresultatene vi har valgt å studere nærmere. Da får vi 28 forhold.

Sammenhenger som er undersøkt	Korrelasjonskoeffisienten	Signifikansnivå
1) Har mye videreutdanning i lese- og skriveopplæring sammenholdt med andel elever i gruppa som ikke har passert kartleggingsprøven	-0,453	0,020
2) Antall år undervist i begynneropplæring i lesing og skriving sammenholdt med andel elever i gruppa som ikke har passert kartleggingsprøven	-0,300	0,043
3) Systematisk bruk av Early Steps sammenholdt med andel elever i gruppa som ikke har passert kartleggingsprøven	-0,416	0,004
4) Systematisk bruk av Early Steps sammenholdt med totalt gjennomsnittspoeng for gruppa	0,514	0,000
5) Systematisk bruk av Early Steps sammenholdt med andel elever på/under kritisk grense delprøve 9	-0,346	0,018
6) Systematisk bruk av lescutviklingsskjema sammenholdt med totalt gjennomsnittspoeng for gruppa	-0,381	0,012
7) Leseveileder tilsatt ved skolen sammenholdt med totalt gjennomsnittspoeng for gruppa	-0,415	0,006
8) Systematisk bruk av skriveplans sammenholdt med andel elever i gruppa som ikke har passert kartleggingsprøven	-0,309	0,036

Tabell 1 Sammenhenger mellom lærerkompetanser og elevresultater.

Lærerkompetansene leseveileder og lescutviklingsskjema er tatt med i denne oversikten selv om de korrelerer innbyrdes, noe som gjør resultatet usikkert. De fem resterende lærerkompetansene viser ingen signifikant korrelasjon med disse prøveresultatene. Se tabell 3.

I tillegg undersøkte vi om det var forskjeller mellom elevprestasjonene hos førskolelærer og allmennlærere. Vi fant ingen signifikante forskjeller i elevprestasjonene mellom de gruppene som har førskolelærere og de gruppene som har allmennlærere (vedlegg 6).

4.3.2 Oversikt over innbyrdes sammenheng mellom lærerkompetansene

Vi undersøkte også materialet for innbyrdes sammenheng mellom lærerkompetansene. Det viste seg at lærerkompetansene leseveileder og leseutviklingsskjema, markert med rødt i tabell 1, korrelerer signifikant med hverandre samtidig som de begge korrelerer med totalt gjennomsnitt for gruppa.

Sammenhenger som er undersøkt	Korrelasjonskoeffisienten	Signifikansnivå
Har skolen leseveileder sammenholdt med systematisk bruk av leseutviklingsskjema	0,541	0,000

Tabell 2 Sammenhenger mellom lærerkompetanser

Alle korrelasjonstabellene over innbyrdes sammenhenger mellom lærerkompetanser er gjengitt i vedlegg 6.

4.3.3 Oversikt over sammenhenger mellom lærerkompetanser og elevresultater der vi ikke har signifikant samvariasjon.

Sammenhenger som er undersøkt	Korrelasjonskoeffisienten	Signifikansnivå
1) Mye videreutdanning sammenholdt med andel elever på/under kritisk grense delprøve 3	-0,045	0,827
2) Mye videreutdanning sammenholdt med andel elever på/under kritisk grense delprøve 9	-0,371	0,062
3) Mye videreutdanning sammenholdt med totalt gjennomsnitt for gruppa	-0,180	0,400
4) Antall år undervist i begynneropplæring lesing og skriving sammenholdt med totalt gjennomsnittspoeng for gruppa	0,171	0,274
5) Antall år undervist i begynneropplæring lesing og skriving sammenholdt med andel elever på/under kritisk grense delprøve 3	0,095	0,531
6) Systematisk bruk av Early Steps sammenholdt med andel elever på/under kritisk grense delprøve 3	0,149	0,322
7) Motorisk trening sammenholdt med andel elever som ikke har passert kartleggingsprøven	-0,093	0,537
8) Motorisk trening sammenholdt med andel elever på/under kritisk grense delprøve 9	-0,055	0,714
9) Motorisk trening sammenholdt med totalt gjennomsnitt for elevgruppa	0,145	0,353

10) Systematisk bruk av skriveans sammenholdt med andel elever på/under kritisk grense delprøve 9	-0,051	0,736
11) Systematisk bruk av skriveans sammenholdt med totalt gjennomsnittspoeng for gruppa	0,169	0,278
12) Systematisk bruk av skriveans sammenholdt med andel på/under kritisk grense delprøve 3	0,043	0,777

Tabell 3 Sammenhenger mellom lærerkompetanser og elevresultater der vi ikke fant samvariasjon på signifikansnivå 0,05 eller bedre.

Motorisk trening og bokstavkunnskap tar vi med under denne oversikten selv om korrelasjonstabellen viser en signifikant samvariasjon. Det er fordi en meget stor andel av elevene har alt rett på bokstavkunnskap. Alle korrelasjonstabellene er gjengitt i vedlegg 6.

5 Drøfting

Her vil vi drøfte resultatene med utgangspunkt i problemstillingen og antagelsene vi har knyttet til den. Funnene vil vi se i sammenheng med aktuell teori i forhold til lærerkompetanse, leselæring og mulige samvariasjoner mellom disse og elevenes resultater på kartleggingsprøven (egen oppgave 2.3). Vi vil også gjøre egne betraktninger i lys av vår lange praktiske erfaring med begynneropplæring og innovasjonsarbeid på egen skole.

Resultatet fra korrelasjonsanalysen indikerer at fire av de syv lærerkompetansene hver for seg har en positiv effekt på resultatet på kartleggingsprøven (egen oppgave 4.3.1). Det er videreutdanning innenfor lese- og skriveopplæring, undervisningserfaring fra begynneropplæring i lesing og skriving, systematisk bruk av de to forskningsbaserte programmene Early Steps og Skrivedans. Dette støtter vår antagelse om at lærere som blir satt til begynneropplæring oppnår bedre leseresultater viss de innehar disse kompetansene.

Funnene bekrefter at det er positiv sammenheng mellom læreres lese- og skrivedidaktiske kompetanse og elevenes resultater på kartleggingsprøven i lesing. Det stemmer godt med den praktiske erfaringen vi har fra begynneropplæringen og med bruken av Early Steps og Skrivedans.

Vi har begge erfaring med elever som allerede er kommet på etterskudd i begynnelsen på andre årstrinn. Det er elever med ulike innlæringsvansker som oppmerksomhetsproblemer, generelle lærevansker, tospråklig bakgrunn eller andre mer diffuse vansker. Vi brukte Early Steps systematisk ca 30 minutter hver dag i periode på fire til seks uker. Dette ble gjort innenfor rammen av de ressursene som elevgruppa i utgangspunktet var tildelt for skoleåret.

Det ble ikke tilført ekstra ressurser for å hjelpe disse elevene. Resultatet av den hjelpa disse elevene fikk, var at de kom i gang med leselæringa på en slik måte at de var i stand til å følge det ordinære opplegget i gruppa. Early Steps er lett å tilpasse ulike behov hos elevene innenfor skriftspråkopplæringen (Birkelund og Berg 2004).

Skrivedans har vi brukt i spesialundervisning med grupper på tre elever systematisk over et år. Vi opplevde at det hadde god effekt på motorikk samtidig som det ga elevene en opplevelse av mestring.

5.1 Formell kompetanse og elevresultater

Vi har ingen funn som tyder på at det er noen forskjell mellom de resultatene førskolelærere og allmennlærere oppnår. I Bodø kommune er det omtrent dobbelt så mange allmennlærere som førskolelærere i begynneropplæringen skoleåret 2008/2009. Når vi ikke kan finne noen forskjeller så kan det ha flere forklaringer. Det kan hende at førskolelærerne har vært så lenge i skolen at eventuelle forskjeller i utdanning og praksis ikke lenger utgjør noen forskjell når det gjelder begynneropplæringa i lesing og skriving. En annen mulighet er at lærerne i større grad enn før jobber i team hvor førskolelærere og allmennlærere er sammen. Dermed kan det være at kompetansen i teamet utgjør større forskjell enn den enkelte lærer.

Vi har sett på videreutdanning som en formell kompetanse, og her finner vi at de som har mye videreutdanning innenfor lese- og skriveopplæringen oppnår bedre resultater enn de som har lite eller ingen videreutdanning. Videreutdanning innenfor lese- og skriveopplæring antar vi at bidrar til bedre fagdidaktisk kunnskap hos lærerne.

Denne lærerkompetansen påvirker leseresultatet direkte på andelen av elever som skårer på/under kritisk grense på en eller flere delprøver, i følge våre funn. Det betyr at lærere med mye videreutdanning har færre elever i sine grupper som trenger ekstra og individuelt tilpassede tiltak. Det kan også tenkes at de på et tidligere tidspunkt oppdager og setter i verk tiltak for de elevene som henger etter. De har større kunnskap om faget og gjerne en sterkere forståelse av at tidlig innsats er avgjørende for en god utvikling. Parameteren på/under kritisk grense på en eller flere delprøver har i seg alle delprøvene. Den kan derfor være en indikasjon på lærerne arbeider med flere sider ved leseutviklingen slik forskerne anbefaler (Lundberg og Herrlin 2008, Lyster 2003).

Våre funn støttes av flere forskningsrapporter. Danske Clearinghouse for utdanningsforskning undersøkte 70 internasjonale studier og fant at fagdidaktisk kompetanse er en av tre faktorer som påvirker elevenes læring (Nordenbo, Larsen, Tiftkci, Wendt og Østergaard, 2008). Det samme finner Federal Center of Reading Research (FCCR) i sin studie av de ti skolene i Florida som var mest vellykket når det gjelder tidlig innsats (Crawford og Torgesen, 2006). De undersøkte totalt 390 skoler. Lærerens profesjonalitet nevnes som en av sju skolefaktorer som påvirker leselæringa hos elevene. I lærernes profesjonalitet nevner de fagdidaktisk kunnskap som en viktig faktor.

Vi erfarte selv at leksologistudiet ble en skikkelig døråpner for oss i forhold til leseopplæring. Vi ble for alvor klar over hvor stor betydning kvaliteten på begynneropplæringa i lesing og skriving har for leselæringa, spesielt for de

elevne som har problemer med å komme i gang med leselæringa (Birkelund og Berg 2004).

Når vi begynte å ta i bruk erfaringer gjort av lesesenteret i Stavanger og å bygge undervisningen vår på det vi hadde lært gjennom studiene av nyere teori innen leseforskning, ble vi for alvor klar over hvor lite som skal til for å hjelpe en elev på rett spor (Frost 2003, Lyster 2003). Uten denne teoretiske og didaktiske forankringen ville vi som lærere ikke være i stand til å bruke treningsprogrammer på en profesjonell måte. Med bedre fagdidaktisk kompetanse var vi også i stand til å undervise mer systematisk, registrere framgang eller mangel på framgang, samarbeide bedre med foreldrene og endre opplegget når det var nødvendig.

Det er kanskje mer overraskende at mye videreutdanning ikke korrelerer signifikant med flere av elevvariablene. Vi ville anta at mye videreutdanning også ville korrelere med lesing av tekst, bokstavkunnskap og totalt gjennomsnittspoeng for gruppa. Slike signifikante sammenhenger fant vi ikke.

Når mye videreutdanning viser samvariasjon med andel på/under kritisk grense på en eller flere delprøver, er det likevel ingen tvil om at variabelen påvirker leseresultatet positivt. På spørreskjemaet oppgir 18 av 47 lærere at de har tre studiepoeng eller ingenting av utdanningen knyttet til begynneropplæring i lesing og skriving. Det finner vi urovekkende, og det er kanskje med på å forklare de store forskjellene i leseresultatet. Vi vet ikke hvorfor det er slik. Vi tror ikke at det er et bevisst valg rektor gjør, men det kan kanskje bero på at det er få lærere tilgjengelig med lese- og skriveopplæring i grunntutdanningen eller som videreutdanning. Eller det kan være at det ikke er så sterkt fokus på begynneropplæringen som vi antar.

Undersøkelser tyder på at leseferdighetene hos norske elever ikke er blitt vesentlig bedre de siste årene (Buland, Dahl, Finbak og Havn, 2008). Vi tror dessverre at vente- og se - holdningen fremdeles råder blant lærere, skoleledere og politikere. Vi går ikke nærmere inn på hva det kan skyldes, men tidlig innsats i betydningen tidlig hjelp til de som strever med leselæringa, er nok ikke etablert som praksis i hele Bodø kommune.

5.2 Uformell kompetanse og elevresultater

Mye praksis korrelerer signifikant med andel elever på/under kritisk grense på en eller flere delprøver. Det betyr at lærere med lang undervisningserfaring får færre elever som blir hengende etter i leseutviklingen og dermed trenger særskilt trening. Vi kjenner til skoler andre steder i landet som har som mål at bare

erfarne lærere kan undervise i første og andre klasse. Dessverre har ikke alle kommuner mulighet for å gjøre slike valg, og noen gjør ikke slike valg selv om de har muligheten.

Det vi selv har opplevd er at mange års erfaring gjør at det er lettere å identifisere de elevene som trenger tidlig hjelp. Lang erfaring gir også trygghet i planleggingen slik at det blir lettere å arbeide systematisk og med kontinuitet i undervisningen. Når en lærer i tillegg har god fagdidaktisk kunnskap blir det, slik vi har erfart, lettere å holde engasjement og motivasjon oppe både hos seg selv og elevene. Som lærer er du ganske enkelt tryggere både som fagperson og som leder når du har mer erfaring.

Vi har ikke funnet forskning som definerer lang undervisningserfaring som en lærerkompetanse i seg selv (Nordenbo, Larsen, Tiftkci, Wendt og Ødegård 2008). Våre funn viser imidlertid at lang erfaring fra begynneropplæring i lesing og skriving påvirker leseresultatet, se tabell 1 pkt 2. Det er nærliggende å anta at lærere som har lang erfaring innehar god kompetanse på områder vi ikke har registrert. Her tenker vi på evne til å inngå i en sosial relasjon til elevene og det å være en synlig og tydelig leder i undervisningen slik Dansk Clearinghouse for utdanningsforskning beskriver i sine funn (Nordenbo, Larsen, Tiftkci, Wendt og Ødegård 2008). De lærerne som har mange års erfaring med begynneropplæring, er kanskje de lærerne som er mest interesserte og engasjerte i fagfeltet.

Vi hadde forventninger om at mye praksis ville korrelere direkte med flere komponenter enn Andelen på/under kritisk grense på en eller flere delprøver. Det vi hadde sterkest forventning om, var en korrelasjon til delprøven å lese tekst. Det er denne parameteren som skal fange opp de flinkeste leserne. Vi forventet om at de mest erfarne lærerne fikk best resultater her. Slike funn er det ikke i vårt materiale. En mulig forklaring er at erfarne lærere som regel bruker flere innfallsvinkler i undervisningen og på den måten ivaretar alle ferdighetene som testes. Viss det er tilfelle blir det mindre mulighet for signifikant samvariasjon til hver enkelt komponent på kartleggingsprøven.

5.3 Systemfaktorer og elevresultater

Alle data fra spørreskjemaet er av praktiske grunner definert som lærerkompetanser (egen oppgave 3.6.1). En funksjonsstilling som leseveileder er et valg skolen gjør. Da bestemmer vanligvis rektor i samarbeid med fagforeningen og plangruppa hva som er arbeidsoppgavene til en leseveileder. Registrering av bokstavkunnskap ved skolestart og bruk av leseutviklingsskjema er også avgjørelser som rektor og plangruppa vanligvis tar. Selv om disse tre er faktorer på systemnivå, har vi i forskningen vår definert dem inn i lærerkompetanse.

Lærerkompetansen leseveileder korrelerer signifikant med lærerkompetansen bruk av leseutviklingsskjema samtidig som begge korrelerer signifikant med ”Totalt gjennomsnitt for gruppa”. Innbyrdes korrelasjon mellom disse to lærerkompetansene gjør at korrelasjonen til ”Totalt gjennomsnitt for gruppa”, ikke er til å stole på. Vi kan likevel ikke utelukke at de har positiv innvirkning på elevenes leseresultat. Erfaringer gjort i Danmark med leseveileder (Frost 2009) og i Sverige med leseutviklingsskjema (Lundberg & Herrlin 2008) tyder på at de begge har positiv effekt på leselæringa. Vårt materiale gir ingen sikre indikasjoner på at disse to faktorene innvirker på leseresultatet direkte.

Registrering av bokstavkunnskap ved skolestart gjør skolene for å få en oversikt over hvilke elever som trenger individuell hjelp til å lære bokstavene. Rutinen i seg selv forteller noe om at skolen prioriterer bokstavkunnskapen som en viktig forutsetning for leselæringa (egen oppgave 3.6.1). Når alle skolene unntatt en gjør dette, gir det ingen mening å sammenholde dette med leseresultatet. Dersom halvparten av skolene ikke registrerte bokstavkunnskapen ved skolestart, ville det vært interessant å se om det hadde innvirkning på leseresultatet etter andre årstrinn.

5.4 Metodiske opplegg og elevresultater

Systematisk bruk av Skrivedans i begynneropplæring har vi liten personlig erfaring med. Vi har brukt skrivedans i spesialundervisning og opplevd at det har hatt god effekt på motorikk. Samtidig har den gitt elevene en opplevelse av mestring. Programmet er lett å gjennomføre både med få elever og i ei større gruppe. Det er ikke overraskende at systematisk bruk av skrivedans korrelerer signifikant med andel på/under kritisk grense på en/flere delprøver.

Systematisk bruk av skrivedans ser ut til å ha en selvstendig positiv innvirkning på elevenes leselæring. I undervisningsopplegget ligger det mye grovmotorisk og finmotorisk bevegelsestrening til musikk. Betydningen av motorisk trening har vi omtalt tidligere (egen oppgave 3.5.1), og våre funn bekrefter at motorisk trening er viktig for leselæringa (Berg 2003).

Systematisk bruk av Early Steps, er den eneste lærerkompetansen som korrelerer signifikant med mer enn en av komponentene på kartleggingsprøven. Early Steps korrelerer signifikant med: ”Totalt gjennomsnitt for gruppa”, På/under kritisk grense på en eller flere delprøver, På/under kritisk grense Å lese tekst. Dette er etter vår vurdering det mest interessante funnet i undersøkelsen.

Hvorfor korrelerer Early Steps med flere komponenter i kartleggingsprøven, mens de andre korrelerer med bare en komponent? Noe av forklaringen er kanskje at Early Steps er et lesetreningsopplegg som er laget for å brukes i første klasse, særlig med tanke på å bedre leseferdigheten for de som ikke oppnår god leseutvikling i den ordinære undervisningen.

Early Steps-programmet legger stor vekt på blant annet fonologisk trening og ortografisk bevisstgjøring. I tillegg understrekes det hvor viktig tidlig innsats og individtilpasset undervisning er (Santa 1999). At tidlig innsats har betydning for de som strever med å komme i gang med lesinga støttes av forsøk som er gjort av Bente Hagtvedt allerede i 1998 (Hagtvedt 1998).

Early Steps har solid teoretisk forankring og inneholder lesing, gjenlesing, skrivning og strategier for ordlesing og leseforståelse (Santa 1999). Det legges vekt på å bringe de svakeste leserne opp på et nivå som er over gjennomsnittet for klassen før ekstra lesetrening avsluttes. Vår erfaring med bruk av Early Steps er at det er lett å administrere og at det vil underbygge gruppas ordinære lese- og skriveopplæring uavhengig av hvilket læreverk og metode den støtter seg til. I tillegg kommer det at Early Steps er utviklet for de som henger etter.

Dermed får man automatisk fokus på å hjelpe tidlig, før eleven selv oppdager at han har et leseproblem. Med tidlig hjelp her mener vi umiddelbart etter den første bokstavkartlegginga i første klasse. Betydningen av tidlig hjelp fremheves av flere og har de siste årene fått mye oppmerksomhet, særlig med tanke på å forebygge lese- og skrivevansker (Hagtvedt 1998, Frost 2009, Santa 1998, Høien 2010, Elvemo 2006, Lyster 2003)

Programmet inneholder noen av de samme elementene som karakteriserer de vellykkede skolene med hensyn til effektive undervisningsopplegg for elever som har vansker med leselæringa (Crawford og Torgesen 2006). Andelen av elever som er på eller under kritisk grense på en eller flere delprøver og totalt gjennomsnitt på prøven er begge variabler som gjenspeiler en samlet prestasjon på prøven, men Early Steps blir særlig interessant fordi den er den eneste lærerkompetansen som korrelerer positivt med delprøve 9, "Å lese tekst"; den delprøven som er beregnet på de flinke leserne.

Early Steps som lesetreningsopplegg har vært i bruk i Bodø i mange år. Våre funn vil forhåpentligvis inspirere mange flere til å ta i bruk opplegget. I dag er det bare vel 30 prosent av lærerne som bruker Early Steps. Ut fra egne erfaringer og de funn vi har gjort i oppgaven, anbefaler vi alle å ta det i bruk. Det er naturligvis flere veier til en god start på leselæringa, men våre funn indikerer at tidlig hjelp og bruk av Early Steps er én slik vei.

Når vi undersøkte sammenhengen mellom motorisk trening i gymsal og elevprestasjoner fant vi korrelasjon til bokstavkunnskap. Siden svært mange elever har alt rett på denne delprøven, går vi ikke nærmere inn på dette i drøftingen.

Det siste av de metodiske hjelpeoppleggene vi har spørsmål om på spørreskjema, er om lærerne systematisk bruker Språksprell som språkstimulering. Det er bare to av 47 lærere som ikke bruker Språksprell systematisk. Antallet lærere som ikke bruker dette opplegget, er så lavt at sannsynligheten for tilfeldig samvariasjon blir for stor.

I vår oppgave gir det derfor liten mening å teste for samvariasjon mellom Språksprell og elevprestasjoner. Språksprell kan likevel ha betydning for leselæringa til elevene.

5.5 Drøftinger tilknyttet de kvalitative resultater

Det ene kvalitative spørsmålet på spørreskjemaet var:
Andre opplysninger som beskriver din kompetanse i forhold til begynneropplæring i lesing og skriving.

Spørsmålet er antakelig for upresist formulert siden vi fikk inn så ulike opplysninger at de ikke lot seg kategorisere. Vi fikk derfor ingen opplysninger som kan utdype eller være et korrektiv til de kvantitative dataene vi fikk gjennom spørreskjema.

Det kan likevel være interessant å registrere hva lærerne svarer. Noen oppgir forskjellige metodiske opplegg, mens andre nevner deltakelse i STRAKS-prosjektet som en faktor i egen kompetanse. STRAKS var et 3-årig leseprosjekt i Bodø kommune. Formålet med prosjektet var å bygge opp lærernes kompetanse i skriftspråkopplæring, først i begynneropplæring og så i den andre skriftspråkopplæringen som har fokus på lescopplæringa på femte til tiende årstrinn.

En av lærerne nevner at skolen har leseveileder og en rektor som prioriterer skriftspråkopplæringen. Det kan vel kanskje ikke ses på som en personlig kompetanse, men det er likevel grunn til å legge merke til at denne læreren nevner to faktorer som blir framhevet i ei stortingsmelding om hva som fremmer elevenes læring (KD 2008). Dette er etter vår mening interessant selv om det er bare én av de 47 lærerne som har det med. Det kan være flere skoler som gjør det samme uten at vi får det fram i vårt materiale.

6 Konklusjoner med metodekritikk og oppsummering

Konklusjonene i forskningen vil inneholde betraktninger omkring metodevalg, validitet og reliabilitet. Vi vil oppsummere arbeidet og vurdere i hvilken grad forskningen har gitt svar på problemstillingen og antagelsene våre. I metodekritikken tar vi med forhold som kan ha påvirket forskningsarbeidet. Helt til slutt vil vi kommentere mulige konsekvenser våre funn kan ha for lærere, skoleledere og politikere med tanke på å forbedre begynneropplæringen i lesing og skriving.

6.1 Noen innledende betraktninger

Problemstillingen vår omhandler mulige sammenhenger mellom lærernes kompetanse og elevenes leseresultater. Spørreskjemaet vi brukte hadde 13 forskjellige spørsmål som vi mente kunne ha betydning for leseresultatet til elevene. Av utvalget på 47 lærere var det bare to menn og de jobbet sammen med kvinnelige lærere. Derfor gjorde vi ingen analyser med kjønn som utgangspunkt.

Vi fant ingen samvariasjon mellom læreres alder og leseresultater. Det er mange som jobber i team hvor eldre og yngre lærere arbeider sammen. Noen tar lærerutdanning sent i livet slik at alder ikke nødvendigvis gjenspeiler lang praksis som lærer. Alder gir ikke noen entydig bidrag til kompetanse og blir derfor vanskelig å bruke i denne studien. De resterende data vi fikk fra spørreskjemaet har alle vært nyttige i forhold til problemstillingen og de oppfølgende analyser.

6.2 Validitet

Validitet uttrykker i hvilken grad vi kan ha tillit til resultatene som svar på problemstillingen ved å vurdere høy eller lav validitet. I pedagogisk forskning kan det være relativt vanskelig å finne variabler som er entydige og observerbare holdepunkter for måling. Det som avgjør om målingen er brukbar, er om vi får et rett og troverdig bilde av de variablene vi har forsøkt å kvantifisere (Befring 2002). Validitet blir et spørsmål om vi måler det vi sier at vi skal måle. Spørreskjemaets gyldighet avhenger av om innholdet er relevant for lærernes lese- og skrivepedagogiske kompetanse. Vi har gjort denne valideringen ut fra teori om lærerkompetanse (egen oppgave 2.1.5).

At kartleggingsprøven er valid, betyr at den måler det den skal måle, i dette tilfellet leseferdighet. På den obligatoriske kartleggingsprøven er valideringen gjort gjennom teorier om leseutvikling (Utdanningsdirektoratet 2008).

Spørreskjemaets og kartleggingsprøvens validitet avhenger av i hvilken grad dataene er relevant i forhold til å belyse problemstillingen vår. Gir dataene oss gyldige og pålitelige opplysninger om lærernes lese- og skrivepedagogiske kompetanse og om elevenes leseferdigheter?

Vi har valgt å samle inn opplysninger om lærernes kompetanse det første skoleåret, fordi arbeidet med begynneropplæringa dette året er av avgjørende betydning for elevenes leseutvikling (Frost 1999; Bolander 2006; Lyster 2003). Vi antar derfor at ulik kompetanse hos lærerne vil gi ulikt læringsutbytte hos elevene.

Problemstillingen stiller spørsmål om lærernes lese- og skrivepedagogiske kompetanse har positiv betydning for elevenes leseresultater. Spørreskjemaet tar utgangspunkt i forskning som viser at C. Santa's Early Steps, motorisk trening og annen skriftspråkstimulering har positiv betydning for skriftspråk-opplæringen (egen oppgave 2.1.1 og 2.1.2). Gjennom oppgaven har vi fått bekreftet at det er sammenheng mellom videreutdanning i fagfeltet, praktisk erfaring og leseresultater. Det gir også en indikasjon på at spørreskjemaet er pålitelig.

Indre validitet betyr å kunne si noe rimelig sikkert om årsakssammenhenger mellom flertallet av uavhengige og avhengige variabler i materialet. Er det en sammenheng mellom enkeltfaktorer i lærernes lese- og skrivepedagogiske kompetanse og elevenes resultater på kartleggingsprøven? Spørreskjemaet angir parametrene for de uavhengige variablene. Resultatene på den obligatoriske kartleggingsprøven representerer den avhengige variabelen. God indre validitet innebærer grad av tillit til den tolkningen som framsettes på grunnlag av relasjonen mellom variabler. (Kleven 2007).

Faktorer som kan være en trussel mot oppgavens indre validitet er at grupper/klasser bytter lærer underveis, hjemmeforholdene til elevene og at lærernes bevissthet om evalueringen kan virke inn på resultatet. Indre validitet er bare aktuelt når vi tolker inn et årsaksforhold mellom variablene. Så lenge vi holder oss til den statistiske sammenhengen er indre validitet uaktuell i oppgaven vår (Kleven 2007).

Ytre validitet sier noe om i hvilken grad resultatene er generaliserbare til en større populasjon eller til andre tilsvarende populasjoner. Viss evalueringen blir gjort i en kommune med tilsvarende størrelse, vil vi da kunne forvente et

nærliggende resultat (Kleven, Hjordemaal og Tveit 2007)? I oppgaven vår er det vanskelig å trekke konklusjoner om at funnene er gyldige også for andre kommuner fordi kommuner er organisert forskjellig og har ulik vektlegging på begynneropplæringen. Det kan likevel ha en viss gyldighet i bykommuner på størrelse med Bodø.

Ved å korrelasjonsteste så mange som 28 kombinasjoner, er det en viss mulighet for tilfeldige korrelasjoner. For å minimalisere denne usikkerheten velger vi å ta med de kombinasjonene som korrelerer signifikant på 0,03 nivå eller bedre. Tabell 2 og tabell 3 ovenfor viser således usikre sammenhenger (egen oppgave 4.3).

Tabell 1 viser korrelasjon på signifikansnivå 0,043 mellom antall år undervist i begynneropplæringa og andel elever på eller under kritisk grense på en eller flere delprøver (egen oppgave 4.3). Tabell 1 viser korrelasjon på signifikansnivå 0,036 mellom systematisk bruk av skrivebrett og andelen elever på eller under kritisk grense på en eller flere delprøver. Vi velger likevel å ha disse med her fordi de ligger nært opp til en korrelasjonskoeffisient på 0,03.

Kan vi da stole på at hver og en av lærerkompetansene har en selvstendig innvirkning på den delprøven som den korrelerer med? For å sjekke at ikke korrelasjonene skyldes tilfeldigheter, har vi i tillegg gjort korrelasjonstester innbyrdes mellom lærerkompetansene. Ved en slik undersøkelse viser det seg at lærerkompetansen "leseveileder" korrelerer signifikant med lærerkompetansen "bruk av leseutviklingskjema". Derfor er disse merket med rødt i tabell 1 og tillagt liten betydning i funnene våre.

At kartleggingsprøven i stor grad er valid betyr at den måler det den skal måle. En prøve på leseferdighet bør måle leseferdighet, det vil si at elevenes resultater på prøven er avhengig av hvor god leseferdighet de har. Utgangspunktet for valideringen er allment aksepterte teorier om leseutvikling (Utdanningsdirektoratet 2008). I valideringen av kartleggingsprøven er det valgt en trefaktorløsning som er basert på forventet teoretisk sammenheng mellom faktorene. Delprøve 3 "Å kjenne igjen bokstavene" utgjør en faktor, delprøve 9 "Å lese tekst" utgjør en annen faktor, mens delprøve 5,6,7 og 8 utgjør en faktor. Utprøvingen av kartleggingsprøven viser en fordeling som er i tråd med de teoretiske forventningene.

Det Utdanningsdirektoratet refererer til som allment aksepterte teorier om leseutvikling er det samme teorigrunnlaget vi legger til grunn i oppgaven vår (egen oppgave 2.1.1 og 2.1.7)

6.3 Reliabilitet

Reliabilitet handler om pålitelighet, om vi kan stole på datainnsamlingen og på resultatene (Befring 2002). Viss forskningen vår har høy reliabilitet, vil andre som gjennomfører samme forskning med de samme informantene få omtrent samme resultat. I forskningen ønsker vi å ha så høy reliabilitet som mulig.

Reliabilitet avhenger av at feilfaktorer med subjektivt skjønn i minst mulig grad virker inn på datainnsamlingen (Befring 2002). Derfor har vi laget et spørreskjema med lukkede spørsmål på nominal- og ordinalnivå slik at det blir minst mulig rom for tolkning, både ved utfylling av skjemaet og ved registrering av resultatene (vedlegg 2).

Utdanning og praksis er relativt pålitelige variabler. Det er lite sannsynlig at lærerne har oppgitt feil på disse spørsmålene. Siden vi fikk så ulike svar på spørsmålet som gjaldt kurs i begynneropplæring, har vi sett bort fra det i drøftingen. Vi kan ikke være sikre på at lærerne har samme innhold i svarene om de metodiske oppleggene selv om vi har definert hva vi legger i systematisk bruk.

Reliabiliteten på den obligatoriske kartleggingsprøven i lesing sier noe om hvor pålitelig og stabil prøven er. Måler den det samme hver gang? Test-retest er benyttet som metode for å måle prøvens reliabilitet (Utdanningsdirektoratet 2008). Et representativt utvalg på 546 elever deltok da prøven ble utviklet og dens reliabilitet ble målt. Jo høyere samsvar det er mellom test og retest, jo bedre er reliabiliteten. Viss tallet er 1 er det fullstendig samsvar, og viss tallet er 0, er det ikke samsvar mellom resultatene på de to prøvingene.

Resultatet viser hvor stabil testen er over tid, og her viser samsvaret en variasjon mellom de ulike delprøvene, fra 0,355 på delprøve 3 "Å kjenne igjen bokstavene" til 0,836 delprøve 7 "Å lese setninger" (Utdanningsdirektoratet 2008). Tallene viser at det er større samsvar mellom prøvingene på delprøve 7 enn på delprøve 3. Ut fra dette kan vi slutte at datainnsamlingen og resultatene våre har rimelig god reliabilitet.

6.4 Noen oppfølgende metodekritiske betraktninger

Det har vært både lærerikt og utfordrende å gjennomføre en kvantitativ forskningsoppgave. En utfordring for oss har vært at vi ikke hadde kontroll på innsamlingen av alle data. Den andre store utfordringen har vært å lære oss

dataprogrammet SPSS slik at vi kunne bruke det på en hensiktsmessig måte i forskningsarbeidet vårt.

Vi fikk hundre prosent deltagelse fra lærerne, og det kan kanskje skyldes måten vi gikk fram på. Etersom undervisningssjefen i Bodø hadde gitt oss tillatelse til å gjennomføre spørreundersøkelsen blant lærerne, henvendte vi oss direkte til en lærer på hver skole. I ettertid ser vi at vi burde sendt spørreskjemaet med kopi av brevet fra undervisningssjefen til rektorene ved de ulike skolene slik at de var direkte informert om undersøkelsen.

Elevresultatene var vanskeligere å få samlet inn. Skolene har ulike rutiner for hvordan de behandler slike kartleggingsprøver, og det har tatt mye lengre tid å få tilgang på disse dataene enn vi hadde regnet med. I utgangspunktet hadde vi fått tilgang til Kartleggingsportalen der kommunen registrerer slike data, men det viste seg at det var få skoler som hadde registrert sine data på Kartleggingsportalen i vår.

I høst har vi tatt kontakt med administrasjonen ved den enkelte skole for å skaffe oss disse resultatene. Vi har fått resultater fra 34 av 35 elevgrupper, noe som tilsvarer 97 prosent. Da kan vi si at vi har så godt som komplette data. En skole kunne ikke gi oss resultater på elevnivå fordi de ikke hadde lagret disse, og den siste skolen ville ikke gi oss resultatet av kartleggingsprøvene. Vi har med mellom 88 og 97 prosent av elevene i de ulike resultatene som vi presenterer, og det er tilstrekkelig for at undersøkelsen skal være pålitelig og statistisk tilfredsstillende (Holand 2006).

Vi oppdaget ved gjennomlesning av svarene på spørreskjemaene at vi har vært for upresise ved formulering av enkelte spørsmål. Det var særlig spørsmålet om kurs innenfor begynneropplæring i lesing og skrivning som ga upresise svar. Det ble derfor vanskelig å få et riktig bilde av hvor mye kurs de enkelte lærere har på dette området. Noen lærere har bare svart ja, mens andre har laget ei liste over kurs de har vært på innen dette emnet. Vi kunne derfor ikke lage en statistisk oversikt over lærernes kurs som vi kunne sammenholde med elevresultatet.

På spørreskjemaet har vi ikke definert hva vi mener med leseutviklingskjema. Fra egen praksis kjenner vi til at det brukes to ulike skjemaer for slik registrering i Bodø kommune. Det ene skjemaet er knyttet til et prosjekt som Bodø kommune gjennomfører. Dette prosjektet har sitt utspring i Sverige og omtales som LUS-prosjektet (<http://no.wikipedia.org/wiki/LeseUtviklingsSkjema>).

Det andre skjemaet som er i bruk ved noen skoler, er hentet fra ei bok om leseutvikling (Lundberg og Herrlin 2008). Det er derfor sannsynlig at tallene representerer ulike leseutviklingskjemaer. Vi mener at dette ikke har avgjørende betydning i vår oppgave. Hensikten med å bruke et leseutviklings-

skjema er at læreren til enhver tid har oversikt over elevens leseutvikling. Dette kan tenkes å være bevisstgjørende i forhold til å tilpasse undervisningen til den enkelte elev.

Spørreskjemaet burde inneholdt en nærmere beskrivelse av hva vi mener med leseveileder. Dette bør være en lærer med spesiell kompetanse innen fagfeltet, og som har dette som en lønnet funksjon og gjør det som en del av jobben sin (Frost 2009). Skolene kan ha ulike definisjoner av leseveileder. Noen lærere har krysset for at skolen har leseveileder, men har muligens tenkt på den læreren som er skolens STRAKS-kontakt. Det trenger ikke å være en lærer med spesiell kompetanse i skriftspråkopplæring. Det kan for eksempel være en lærer som er interessert i fagfeltet og sier seg villig til å delta på kommunens samlinger for å skaffe seg mer innsikt. Siden leseveileder samvarierer med bruk av leseutviklingskjema, blir ingen av dem med i resultatvurderingen.

Vi ser i ettertid at spørreskjemaet som lærerne fikk, kunne hatt med noen flere spørsmål som er interessante i forhold til skriftspråkopplæring. Ett slikt forhold er skolens rutiner for å sette i gang tidlig hjelp til elever som trenger det for eksempel når bokstavkunnskapen er registrert ved skolestart.

Mye forskning om skriftspråkopplæring sier at tidlig innsats er god forebygging (Santa 1999, Olvik og Valle 2005). Det ville vært interessant å vite noe om hvordan ledelsen ved den enkelte skole velger de lærerne som skal ha ansvar for 1.årstrinn. Det var vurdert, men vi vurderte det til å være for omfattende for masteroppgaven.

En del klasser har byttet lærer mellom første og andre årstrinn. Det er et forhold som vi ikke var oppmerksom på da vi begynte med oppgaven. Det har kanskje ikke noen avgjørende betydning i forhold til problemstillingen vår fordi vi sammenholder alle elevresultater med den læreren/de lærerne som underviste disse elevene det første året. Det kunne vært spennende å ha med dette forholdet i oppgaven vår. Da kunne vi kanskje se om det var forskjell på ferdighetene hos de elevgruppene som ikke har byttet lærer mellom første og andre året sammenlignet med de elevene som har byttet lærer.

Det mest positive med spørreskjemaet vårt, var at vi hadde utformet det på en slik måte at det var overkommelig for lærerne å fylle det ut selv på den tiden av skoleåret da det er ekstra travelt. Den mulige feilkilden som ligger i at lærerne kjenner til evalueringen vår, er ikke mulig for oss å kontrollere. Ut fra vårt kjennskap til lærernes travle hverdag mener vi at det er lite sannsynlig at det har påvirket resultatet i nevneverdig grad.

Spørreskjemaet ble utfylt og samlet inn helt på slutten av første skoleår. Det er lite sannsynlig at lærerne var opptatt av vår forskningsoppgave ved starten på andre skoleår. Det var heller ikke lærerne som rapporterte resultatet til oss. Vi fikk tilgang til leseresultatene fra undervisningssjefen, men i noen tilfeller måtte vi ta kontakt med ledelsen ved skolen for å få tak i elevdataene.

Elevenes kartleggingsprøver har vi ikke hatt noen innvirkning på. Vi har brukt de resultatene som vi har fått fra skolene. Vi vet ingenting om hvordan lærerne har gjennomført disse kartleggingsprøvene i klasserommet og heller ikke noe om hvordan de har gått fram når de har rettet dem. Vi går ut fra at lærerne har fulgt de retningslinjene som ligger i veiledningsheftet for gjennomføringen slik at alle elevene har hatt de samme rammevilkårene for arbeidet med oppgavene.

I korrelasjonsanalysene framkommer den tilknyttede koeffisienten som et negativt tall med unntak av ett tilfelle (egen oppgave 4.3.1). Koeffisienten er negativ fordi vi opererer med en negativ skala. Vi registrerer andel av de som skårer på /under kritisk grense, noe som gjør at en negativ korrelasjon representerer en positiv leseutvikling hos eleven. Framstillingen kunne godt vært gjort med motsatt fortegn, men vi ønsket å få fram andelen av elever som etter lærerveiledningen har behov for nærmere oppfølging.

Totalt gjennomsnitt for gruppa er en positiv skala fra 0-117. 117 er den poengsummen en elev får viss han har alt rett på alle delprøver. Gjennomsnittstallet framkommer ved å summere alle elevpoengene på gruppa og dividere med antall elever på gruppa. Her vil en signifikant positiv korrelasjon med en lærerkompetanse vises ved at korrelasjonskoeffisienten er et positivt tall (egen oppgave 4.3.1).

Da har vi allerede utelatt en viktig faktor i elevenes lese- og skriveopplæring, nemlig foreldrene. Enkelte leseforskere hevder at barnets foreldre er den viktigste samarbeidspartner når det gjelder lesing (Solstad 2008). Det kunne vært interessant å ha med foreldrene som en faktor i leseopplæringen, forske på den innflytelse de har gjennom høytlesing for barna og lek med språket sammen med dem, men det ligger utenfor oppgaven vår slik vi har avgrenset problemstillingen.

6.5 Oppsummering

Gjennom arbeidet med masteroppgaven har vi fått innblikk i en kvantitativ forskningsmetode. Studier av nyere forskning på området har gitt oss mer og nyansert kunnskap om lese- og skriveopplæring. En av utfordringene har vært å bevege seg fra synsing til mest mulig objektiv framstilling av kunnskapsfeltet. I

denne delen vil vi kort oppsummere svaret på problemstillingen og gi noen av våre tanker om hvilke følger dette kan få for det videre arbeidet med den første skriftspråkopplæringen på de laveste trinnene i grunnskolen, og hvordan lærere, skoleledere og politikere kan følge opp resultatene her.

6.5.1 Noen sentrale funn

I oppgaven har vi undersøkt om læreres lese- og skrivepedagogiske kompetanse har positiv sammenheng med elevenes resultater på den obligatoriske kartleggingsprøven i grunnskolens andre årstrinn, gjennomført i Bodø kommune. Vi har fått bekreftet at det finnes sammenhenger, selv om de ikke er så entydige som vi på forhånd hadde trodd.

Vi har av praktiske og metodiske grunner brukt en vid definisjon av begrepet lærerkompetanse (egen oppgave 2.1.5). Funnene indikerer at fire av de sju variablene vi har definert inn i begrepet lærerkompetanse påvirker leseresultatet på den måten at gruppene har færre elever som presterer på eller under kritisk grense på en eller flere delprøver. Dette er interessant fordi kritisk grense er satt for å fange opp de elevene som det bør settes inn tiltak for, de elevene som er i ferd med å bli hengende etter i leseutviklingen. Det er sannsynlig at det er blant disse elevene vi finner de som utvikler lese- og skrivevansker senere i skoleløpet (Utdanningsdirektoratet 2008).

Av de parametrene vi har valgt å undersøke, viser funnene at "Early Steps" har størst positiv effekt på leseresultatene. Det var overraskende, men kanskje ikke helt uventet ut fra vår kunnskap om og erfaring med bruk av metoden. Vi hadde forventet at bruk av leseutviklings skjema og leseveileder på skolen ville vise en positiv samvariasjon med leseresultatet, men i vårt materiale fant vi ingen signifikant samvariasjon. Begge disse resultatene var noe overraskende for oss.

Vi anser funnene som viktige med tanke på tidlig intervensjon for elever som ligger etter i leseutviklingen. Vi har fått svar på at noen innsatsfaktorer helt klart påvirker leseresultatet på andre årstrinn. I vår praksis som lærere har vi brukt de metodiske oppleggene som vi har tatt med i undersøkelsen vår. Vi har opplevd at elevene har hatt framgang i leselæringa. I arbeidet med denne undersøkelsen har vi fått bekreftelse på at dette kanskje ikke tilfeldig, men at noen metodiske opplegg har bedre innvirkning på elevenes leseresultater på andre årstrinn enn andre.

Ut fra funnene i oppgaven må vi anta at høyt nivå på fire kompetanser hos lærere som underviser i begynneropplæringen i lesing og skriving, er med på å redusere antallet elever med lese- og skriveproblemer senere i skoleløpet. Disse

fire lærerkompetansene er; videreutdanning i begynneropplæring i lesing og skriving, antall år erfaring fra begynneropplæring i lesing og skriving, systematisk bruk av "Early Steps" og systematisk bruk av "Skrivedans". Samtidig er vi klar over at det i alle elevgrupper vil være elever med ulike forutsetninger for læring (egen oppgave 1.2).

Det vil i de fleste elevgrupper være et fåtall elever som av ulike årsaker vil falle utenfor og ikke klare de normene som ligger i denne kartleggingsprøven. Dette kan være elever som har forsinket språkutvikling, eller elever som har funksjonshemninger som gjør at de ikke klarer å nå kompetansemålene som er satt for andre årstrinn. Antallet elever med lesevansker på mellomtrinnet kan reduseres betraktelig ved tidlig intervensjon og et opplegg som er tilpasset den enkelte elev. Resultatene våre viser at noen lærere allerede klarer å legge bedre til rette for elevene slik at de når kompetansemålene.

6.5.2 Andre forhold som vi vil kommentere

I tillegg til de nevnte funnene har vi fått en oversikt over det totale leseresultatet på andre årstrinn i Bodø kommune våren 2010. Vi kan ikke la være å kommentere dette resultatet, selv om det ligger utenfor problemstillingen. Leseresultatene isolert sett viser at det er grupper hvor over halvparten av elevene ikke passerer kartleggingsprøven. På en gruppe er det hele 77 prosent av elevene som ikke passerer, mens det i noen grupper er færre enn 10 prosent.

Ut fra de funnene vi har gjort, er det sannsynlig at noe av denne forskjellen kan forklares med lavt og høyt nivå på de fire lærerkompetansene vi har drøftet her. I lys av Bodø kommunes satsing på begynneropplæringa blant annet gjennom STRAKS-prosjektet er det foruroligende at så mange elever ikke passerer leseprøven. Ut fra dette er det overraskende at Bodø bystyre i vedtak 3.mai 2007 vedtok å ha fortsatt fokus på lesing/skriving og realfag, men å flytte fokus fra begynneropplæringen til mellom - og ungdomstrinn (Bodø kommune 2006).

Professor Høien (2010) uttrykker optimisme med tanke på å hjelpe elever som kan utvikle dysleksi (Halvorsen 2010). Han peker på to forutsetninger for en slik optimisme. Det ene er at utdanningsstedene må utdanne lærere med kompetanse som trengs for å gi elever tidlig hjelp. Det andre er at det blir tilgjengelig teknologi slik at man kan gi tilpasset opplæring ut fra skikkelig diagnostisering så tidlig som mulig.

I følge Høien skal vi aldri godta å vente og se, fordi konsekvensene kan bli store viss ikke hjelpen kommer til de lesesvake allerede i første eller andre klasse (Halvorsen 2010). Han understreker viktigheten av å motivere de som strever

med lesingen, og sier at skolen må sette av tilstrekkelig ressurser til disse elevene slik at vi kan forebygge lese- og skrivevansker gjennom å gi elevene tidlig hjelp.

Når vi ser på hvordan leseresultatene blir presentert muntlig på skolene og i media, så er det gjerne gjennomsnittet i en kommune som sammenlignes med gjennomsnittet for fylket eller for landet. Viss resultatene i en kommune ligger over begge disse, så betegnes det som et godt resultat. På skolene gjør de tilsvarende ved å sammenligne skolens gjennomsnitt med kommune-, fylkes- eller landsgjennomsnittet.

Dette kan tyde på at skolene, skolemyndighetene og politikerne ikke er opptatt av hvor stor andel av elevene som ligger på/under kritisk grense. I så fall har de ikke fokus der hjelpen bør settes inn for de svake leserne. Skolene må bli flinkere til å sette inn tiltak tidlig for de elevene som henger etter allerede ved skolestart (Lyster 2003, Elvemo 2006).

Vi mener det er overveldende dekning i forskningen og i statlige føringer for å prioritere nettopp de som strever med leselæringa. I Finland settes den største delen av spesialundervisning inn på de laveste trinnene i skolen, mens det i Norge er omvendt (Hausstätter og Sarromaa 2008). Kanskje vi burde endre på bruken av ressursene slik at vi bruker større andel på de yngste elevene ut fra at professor Høien hevder at det nytter med tidlig innsats for å forebygge vansker senere i skoleløpet (Halvorsen 2010).

Under dette forskningsarbeidet har vi lest flere stortingsmeldinger. Disse er ganske entydige på at det er viktig å tidlig identifisere elever som kan være i risikozonen for å utvikle lese- og skrivevansker. Da kan vi sette i gang hjelpetiltak før problemene er blitt så store at elevene mister motivasjonen i leselæringa. Særlig St.meld. nr 16 (2006-2007) har fokus på tidlig innsats for å unngå at så mange får problemer i skolen (KD 2007). Det er også sendt ut brev fra Kunnskapsdepartementet der det står at kommunen skal bruke de frie midlene til å styrke begynneropplæringen i norsk/samisk og i matematikk (KD 2008). Hvorfor ser vi ikke større resultater av disse statlige føringene på leseresultatene i Bodø kommune?

6.5.3 Mulige konsekvenser av forskningen

Bodø kommune bør ikke akseptere så store forskjeller i leseferdighet mellom gruppene i kommunen. Av hensyn til kommunens kostnader og enkeltelevers store personlige kostnader bør kommunen gjøre noe med dette. Et godt og systematisk arbeid med den grunnleggende skriftspråkopplæringen bør ha stor

prioritet slik at langt større andel av elevene på andre årstrinn for framtiden klarer å gjennomføre den obligatoriske leseprøven over kritisk grense på de ulike delprøvene.

Det kan skje ved at alle ledd i kommunen, sammen med foreldrene, bestemmer seg for å sette begynneropplæringen i skriftspråket på dagsorden igjen og så gå sammen om å skape bedre leseresultater på andre årstrinn. Det innebærer at elever i risikozonen må identifiseres tidlig, allerede ved skolestart. Hjelpen må starte så fort som mulig for å bringe elevene inn i et opplegg som kan gi dem en positiv opplevelse av begynneropplæringen. Vi må skape lærelyst hos elevene ved at de får riktig hjelp som gir dem mestring og framgang.

Skolene må ha et systematisk opplegg som gjennomføres hver dag av lærere som har god lese- og skrivepedagogisk kompetanse. Innholdet bør være systematisk bruk av "Early Steps" helt fra starten på første trinn. Ved bruk av denne metoden kan en elev som i utgangspunktet ikke kjenner igjen noen bokstaver, lære seg fonem-grafem forbindelsen på flere bokstaver og kjenne igjen de fleste bokstavene i løpet av tre-fire uker med systematisk arbeid ca ½ time hver dag. Dette vet vi av erfaring fra egen praksis.

For å få dette til bør alle ledd i undervisningsavdelingen involveres; undervisningssjefen, PPT, rektorene og lærerne. Bodø kommune ved undervisningssjefen bør lage et systematisk opplegg for å heve den lese- og skrivepedagogiske kompetansen hos de lærerne som skal undervise de yngste elevene. Kommunen bør ta ansvar for å kvalifisere og ansette leseveiledere på hver skole.

Danmark har god erfaring med leseveiledere på skolene (Frost 2009). Vi tror at leseveiledere kan være med å skape bedre system for skriftspråkopplæringen ved den enkelte skole. Rektorene må velge ut de lærerne som er best kvalifiserte i forhold til skriftspråkopplæring når de skal bestemme hvem som skal få være lærer til de yngste elevene. Viss uerfarne lærere settes til lese- og skriveopplæring på første til fjerde trinn, bør de få systematisk veiledning av en erfaren lærer eller av en leseveileder.

I følge Høyen Tengesdal og Høyen (2010) er det ofte slik at det nytter med tidlig innsats (Halvorsen 2010). I Dysleksiforbundets medlemsblad står de fram under overskriften

- *Ja, det nytter!* (Dyslektikeren nr.2/2010)

Her omtaler Høyen Tengesdal undersøkelser som viser at om elevene blir identifisert på første til tredje årstrinn og får rett hjelp, så medfører det at 82

prosent av elever i faresonen kan overvinne vanskene sine. På trinn tre til fem synker andelen som kan overvinne vanskene til 46 prosent og om vi venter til etter 5.klasse med å identifisere elever med problemer i lesing og skriving, så er det 10-15 prosent sjanse for at de overvinner disse vanskene.

Funnene i masteroppgaven vår peker på at det i en middels stor kommune som Bodø er store forskjeller mellom elevenes prestasjoner på den nasjonale kartleggingsprøven på andre årstrinn. I de gruppene som har få elever i risikozonen, kan vi anta at lærerne har hatt nødvendig kompetanse til å identifisere og samtidig gi rett hjelp til elevene i risikozonen, før de er ferdige med andre årstrinn. På samme måte kan vi anta at de gruppene som har mange elever i risikogruppen har lærere som ikke er like kompetente til å identifisere og gi rett hjelp til elevene i risikozonen. Disse elevene er allerede kommet på etterskudd.

Våre funn kan sånn sett være et bidrag som støtter annen forskning som viser til at tidlig og rett hjelp fører til at mange av disse elevene vil overvinne vanskene med leselæringa. Da er det etter vår oppfatning god skolepolitikk og god samfunnsøkonomi å bidra til økt lærerkompetanse i begynneropplæringa i lesing og skriving. Men framfor alt bør vi tenke på at mange flere får muligheten til en god start i skolen og bedre muligheter til videre utdanning og yrkesvalg.

Et dikt til ettertanke

Insekter og edderkopper

*Du lurер kanskje
på hva det er
som ligger og vrir seg på arket?
Disse små svarte krypene?
Du lurер kanskje på
hva som kryper og kravler over papiret?
Det er ikke maur, ikke edderkopper,
Ikke lopper eller lus eller tusenbein.
Det er bokstavene du ser,
det er ordene som velter seg sidelengs langs linjene.
De er på vei til deg,
kryper inn gjennom øynene dine,
gjennom ørene dine, inn i tankene dine,
inn i følelsene dine
og sier hei.
Det er nesten umulig å stå imot
et stille og vennlig ord
slik som venn.
Hei, lille venn,
sier diktet
og kryper inn i hjertet ditt
med pusten sin.*

Gro Dahle

Litteraturliste

- Befring, E. 2007. *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget
- Berg, A. 2003. *Motorikk, lek og læring*. Oslo: Abstrakt forlag
- Birkelund, T. og Berg, J. 2004. *Ny praksis; Betydning av systematikk i skriftspråkopplæringen*. Høgskolen i Nesna
- Bodø kommune, *Norskplan 1-2 trinn*. Bodø. <http://www.bkskole.no/index.htm> 16.02.2010
- Bryant, P. og Nunes, T. edt. 2004. *Handbook of Children's Literacy*. London: Kluwer Academic Publishers
- Buland, T., Dahl, T., Finbak, L. og Havn, V. *Det er nå det begynner*. 2008, Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn, Gruppe for skole- og utdanningsforskning og NTNU Voksne i livslang læring http://www.udir.no/upload/Forskning/GRFL_sluttrapport.pdf 20.01.2010
- Department for Children, School and Families. *The National Strategies*. 1997-2010: <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/> 2.11.2009
- Elvemo, J. 2001. *Leseferdighet i nedoverbakke*, Dagbladet 11.des.2001
- Elvemo, J. 2006. *håp for alle*. Bergen: Fagbokforlaget
- Engen, L. og Andreassen, A.B. 2003. *Ny start, Et individuelt skriftspråklig stimuleringsprogram for småskoleelever*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Senter for leseforskning
- Frost, J. 2003. *Prinsipper for god leseutvikling*. Oslo: Cappelen akademiske forlag
- Frost, J. 2009. *Leseopplæringens ABC*. Forelesning i Bodø 30.09.09
- Frost, J. 2009. *Språk- og leseveilederen – midt i skolens hverdag*. I Språk- og leseveiledning i teori og praksis red. J. Frost. Oslo: Cappelen akademiske forlag
- Fuglseth, K. 2007. *Vitskapsteori og hermeneutikk*. I Fuglseth, K og K. Skogen. Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. 2.utg. Oslo: Cappelen Akademiske forlag
- Gall, M. D., J. P. Gall og W. R. Borg. 2007. *Educational research, an introduction*. 8.th.edt. London: Longman
- Godøy, O og Monsrud M.B. 2009. *Spesialpedagogisk leseopplæring – en veileder*. 2.opplag. Oslo: Bredtvedt kompetansesenter.
- Grefsen, B. 2008. *Kan norske elever lese?* Oslo: Hjem & skole nr.1-08
- Guttormsen, P. 2008. *Krafttak for flinkere elever*. Bodø: Avisa Nordland 1.12.2008
- Hagtvedt, B. 1998. *Lek med språket*. 5.oppl. Oslo: Universitetsforlaget
- Halaas Lyster, S. A. 2003. *Å lære å lese og skrive*. Oslo: Gyldendal norsk forlag
- Halvorsen, H.S. 2010. - *Ja, det nytter*. Oslo: Dyslektikeren 2/2010.

- Halvorsen, H.S. 2010. *Optimistisk Høien*. Oslo: Dyslektikeren 2/2010.
- Haug, P. 2006. *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning*. I Begynnaropplæring og tilpassa undervisning - kva skjer i klasserommet? red P. Haug .Bergen: Caspar forlag
- Hausstätter, R Sarromaa og Sanna Sarromaa. *Hva er finsk spesialpedagogikk?* Oslo: Spesialpedagogikk nr.7/2008,s.28-38
- Hellevik, O. 2006. *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*.7.utg. Oslo: Universitetsforlaget
- Hjardemaal, F.2007. *Vitenskapsteori*. I Innføring i pedagogisk forskningsmetode red. T.A. Kleven. Oslo: Unipub forlag
- Holand, A. 2007. *Evaluering*. I Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. 2.utg. red K. Fuglseth og K. Skogen. Oslo: Cappelen Akademiske forlag
- Høien, Torleiv. *LOGOSHÅNDBOK, diagnostisering av dysleksi og andre lesevansker*. Stavanger: Logometrica
- <http://no.wikipedia.org/wiki/LeseUtviklingsSkjema>
- Killén, K. 2008. *Profesjonell utvikling og faglig veiledning*. 3.utg. Oslo: Cappelen akademiske forlag
- Kleven, T. A.,Hjardemaal,F. og Tveit, K. 2007.*Noen utviklingstrekk i pedagogisk forskning*. I Innføring i pedagogisk forskningsmetode red T. A. Kleven. Oslo: Unipub forlag
- Kulbrandstad, L. Iversen. 2003. *Lesing i utvikling Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet. 2006. *Læreplanverket for kunnskapsløftet*.Oslo
- Kunnskapsdepartementet.1998. *Opplæringsloven*. Oslo
- Kunnskapsdepartementet. 2008. *Informasjonsskriv til kommunene om midler til forsterket opplæring 2009*. Oslo
- http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/informasjonskriv_kommunene_forsterket_opplæring2009.pdf 22.02.2010
- Kunnskapsdepartementet. 2003. *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet*. Oslo
- http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/2003/gi-rom-for-lesing.html?id=106009 4.01.2010
- Kunnskapsdepartementet.2007 *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*, St.meld. nr. 16 (2006-2007). Oslo
- Kunnskapsdepartementet. 2008. *Kvalitet i skolen*. St.meld. nr. 31 (2007-2008). Oslo
- Kunnskapsdepartementet. 2008. *Språk bygger broer.*: St.meld. nr. 23 (2007-2008). Oslo
- Kunnskapsdepartementet. 2009. *Læreren Rollen og utdanningen*. St.meld. nr. 11 (2008–2009) Oslo

- Kunnskapsdepartementet. 2009. *Rett til læring*. Norsk Offentlig Utredning 2009:18. Oslo
- Lundberg, I. og Herrlin, K. 2008. *God leseutvikling*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag
- Nordahl, T. og Hausstätter, R. Sarromaa. 2009. *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. Hamar: Høgskolen i Hedmark, Rapport nr.9- 2009
- Nordenbo, S. E., Larsen, M.S., Tiftkci, N., Wendt, R. E, og Østergaard, S. 2008. *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole*. København http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Lærerkompetanser_og_elevers_læring.pdf 24.02.2010
- Opseth, L. 2003. *Hardt arbeid gir gode lesere*. Oslo: Utdanning nr.9 april 2003
- Olvik, L. og Valle A. M. 2005. *Språksprell i skolen – Metodiske språkleker*. Oslo: Gyldendal norsk forlag
- Oussoren-Voors, R. 1995. *Skrivedans. Hvordan frie bevægelser bliver til konkrete linier, alderen 5 – ca 8 år*. Danmark: Klitrose
- Santa, C. 1999. *Lære å lese. En innføring i Early Steps metoden*. Stavanger: Stiftelsen dysleksiforskning
- Sjøvoll, J. 2007. *Evaluering*. I Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. 2.utg. red K. Fuglseth og K. Skogen. Oslo: Cappelen Akademiske forlag
- Solheim, R. Gees. 2010. *Praksis og forskning- hånd i hånd*. Oslo: Spesialpedagogikk nr. 4/2010, s.4-5.
- Solstad, T. 2008. *Les mer! Utvikling av lesekompetanse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Traavik, H. og Rosvold Alver, V. 2008. *Skrive- og lesestart*. Bergen: Fagbokforlaget.
- U.S. Department of Education. 2007. *Reading First Implementation Evaluation*. Washington <http://www2.ed.gov/rschstat/eval/other/readingfirst-interim/index.html> 22.02.2010
- Utdanningsdirektoratet. 2008. *Obligatorisk kartleggingsprøve*. Idéhefte. Oslo
- Utdanningsdirektoratet. 2008. *Obligatorisk kartleggingsprøve. Kartlegging av leseferdighet på 2. årstrinn*. Oslo
- Utdanningsdirektoratet. 2009. *Kompetansemål etter årstrinn i grunnskolen*. Oslo <http://www.udir.no/grep/Kompetansemal-i-grunnskolen/?aarstrinn=2> 19.10.2009
- <http://www.skrivedans.dk>
- <https://app.uio.no/programvare/produkt.html?id=5429>

Vedlegg

Den obligatoriske kartleggingsprøven er et stort dokument på 28 sider. Vi har valgt å bare ha forsiden som vedlegg (vedlegg 3). Vi har redegjort nøye for innholdet i kartleggingsprøven i metodekapittelet i oppgaven vår (egen oppgave 3.1.4.2). Vi vurderer det slik at kartleggingsprøven ikke bør ligge tilgjengelig i et offentlig dokument, siden det er den samme prøven som brukes for elever på 2.årstrinn i grunnskolen hvert år.

Vedlegg 1 Brev fra undervisningssjefen



Grunnskolekontoret

John Berg og Torill Birkelund

Storgjerdåsen 36
8023 BODØ

Dato: 30.06.2009
Saksbehandler: Per-Oskar Schjølberg
Telefon direkte: 75 55 60 40
Deres ref.:
Løpenr.: 38375/2009
Saksnr./var.ref.: 2002/3928
Arkivkode: A20

Søknad om å gjennomføre spørreundersøkelse blant 1. klasselærerne og tilgang til nasjonale prøver

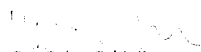
Det vises til brev av 02.06.09 angående ovennevnte. Det gis med dette tillatelse til undersøkelse slik:

- a) Kartlegge utdanning og praksis (kompetanse på lese - og skriveopplæring) hos 1. klasselærerne på alle skoler i Bodø våren 2009.
- b) Tilgang til leseresultatene på nasjonal prøve for alle elever i 2.klasse i Bodø kommune våren 2010

Det er en forutsetning at deltakende lærere og elever anonymiseres.

Lykke til med arbeidet!

Med hilsen


Per-Oskar Schjølberg
undervisningssjef

Grunnskolekontoret

Postadresse:
Postboks 319, 8001 Bodø.
Basesadresse:
Kongensgt 23, 8208 Bodø

Telefoner:
Sentralbord: 75 55 60 00
Ekspedisjon: 75 55 50 00
Telefax: 75 55 60 08

Elektroniske adresser:
per.oskar.schjolberg@bodo.kommune.no
www.bodo.kommune.no

Orgnr.:
972 418 013
Bankkonto:
4500 55 00080

Vedlegg 2 Spørreskjema

Til lærere som underviser i 1.kl. i grunnskolen i Bodø skoleåret 2008/2009

Vi er to studenter som startet på Masterstudiet i tilpasset opplæring med fordypning i spesialpedagogikk sist høst. I masteroppgaven vår ønsker vi å sette søkelyset på om det er noen sammenheng mellom lærerens undervisningskompetanse i begynneropplæring i lesing og skriving og elevenes ferdigheter på den nasjonale kartleggingsprøven i lesing i 2.skoleår. Til dette trenger vi din hjelp.

All forskning innen lesing og skriving er enig i at det er viktig at vi klarer å gi tidlig hjelp til elever som strever i begynneropplæringen for å skape funksjonelle lesere.

Det er derfor viktig at vi klarer å identifisere disse elevene allerede i 1.kl.

Forskningen er også klar på at det er viktig å gi riktig hjelp til elevene og da blir lærerens kompetanse en viktig faktor i dette arbeidet.

Vi skal ikke registrere opplysninger på personer ved navn. Vi ønsker å fokusere på den forskjellen mellom skolene som vi allerede vet finnes, men for å få svar på problemstillingen vår, må vi sammenholde opplysningene du gir med resultatet på testen for din klasse/gruppe neste vår.

Vi håper at du vil være villig til å bruke noen minutter til å besvare det spørreskjemaet som følger med dette infoskrivet.

På forhånd tusen takk for hjelpen.

Bodø mai-09

Mvh Torill Birkelund og John Berg

SPØRRESKJEMA

Kjønn (sett kryss)

Mann___ Kvinne___

Lærer i klasse/gruppe(1A, 1B etc)_____

Alder (sett kryss)

ynge enn 30___ 30-39___ 40-49___ 50-59___ 60 og over___

Utdanning (sett kryss)

Allennlærerutdanning_____

Førskolelærerutdanning_____

Utdanning innen begynneropplæring i lesing og skriving, antall studiepoeng_____

Kurs innenfor begynneropplæring i lesing og skriving - varighet_____

Praksis

Antall år undervist i begynneropplæring i lesing og skriving_____

Rutiner på skolen

Har skolen leseveileder? Ja___ Nei___

Registrerer skolen elevens bokstavkunnskap ved skolestart? Ja___ Nei___

Bruker skolen leseutviklingskjema? Ja___ Nei___

Kryss av for de pedagogiske oppleggene nedenfor som du bruker systematisk i 1. Klasse (ukentlig eller periodevis)?

Carol Santa's Early steps? ___

Skrivedans (9 ukers program)___

Språksprell eller tilsvarende___

Motorisk trening i gymsal (løype)___

Andre opplysninger som beskriver din kompetanse i forhold til begynneropplæring i lesing og skriving:

Tusen takk for hjelpen

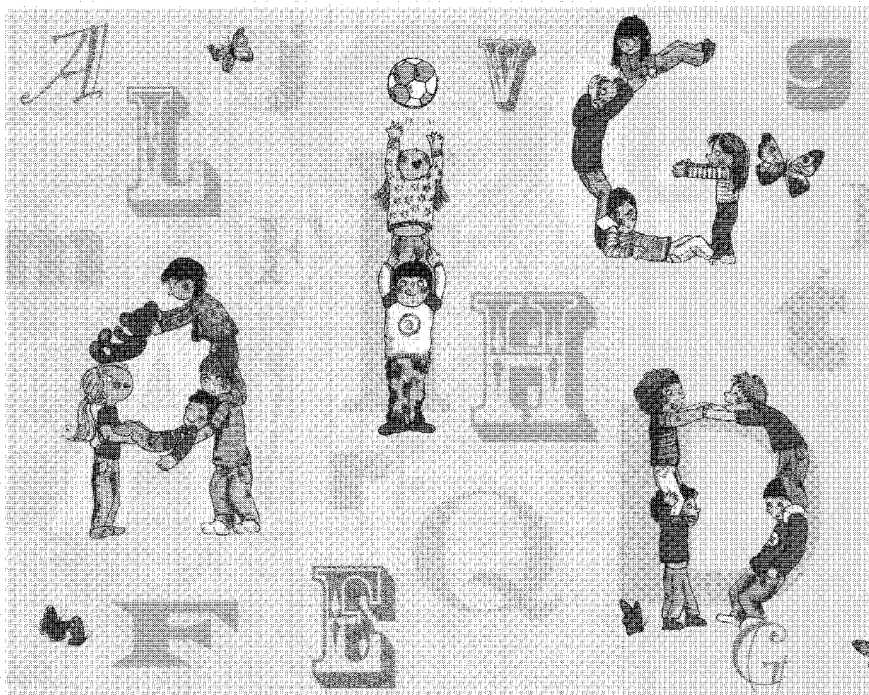
Vedlegg 3 Kartleggingsprøven

Utdanningsdirektoratet

Obligatorisk kartleggingsprøve

2. årstrinn

Kartlegging av feseferdighet



Navn | Gruppe | Skole

Bokmål

Vedlegg 4 Oversikt over konfidensintervallene fra normeringen av kartleggingsprøven

Tabell 1. Resultater fra utprøvingen

Delprøver	Maksimum	Kritisk grense	Konfidensintervall		Del av utvalget i prosent	Del av utvalget i prosent
			Nedre grense	Øvre grense	På/under kritisk grense	Allt rett
Delprøve 3: Å kjenne igjen bokstavene	25	24	23	25 *	21.7	78.3
Delprøve 4: Å skrive ord	16	10	8	12	15.7	12.7
Delprøve 5: Å lese ord - fra bilde til ord	21	9	6	11	17.5	13.5
Delprøve 6: Å dele sammensatte ord	21	5	3	7	14.9	15.2
Delprøve 7: Å lese setninger	18	9	7	11	20.0	31.5
Delprøve 8: Å arbeide etter skriftlig instruksjon	10	5	3	6	23.3	28.4
Delprøve 9: Å lese tekst	6	2	1	3	30.9	4.7

* Piloteringen viste at på delprøve 3 Å kjenne igjen bokstavene, fikk de fleste elevene allt rett. Konsekvensen av dette i statistisk sammenheng er at øvre grense for konfidensintervallet faktisk omfatter alle elever. I praksis betyr det at bokstavgjenkjenningen til elever som ikke har allt rett på denne delprøven, bør vurderes videre.

6.4 Reliabilitet

Reliabilitet er et mål på hvor pålitelige målinger/observasjoner med en prøve er. Høy reliabilitet betyr at vi får det samme måleresultatet fra gang til gang. Et bilde som ofte brukes er, at en linjal vil være et reliabelt mål på lengde. I denne sammenheng kan resultatene for reliabilitet variere mellom 0 og 1. Null betyr at det ikke er samsvar mellom resultatene i de to prøvingene, og én betyr at det er fullstendig samsvar mellom dem. Test-retest er benyttet som metode for å måle prøvens reliabilitet. Et representativt utvalg på 546 elever deltok, og tiden mellom målingene var tre uker. Dette målet for reliabilitet viser oss hvor stabil målingen (testen) er over tid. Jo høyere samsvar mellom test og retest, jo bedre er reliabiliteten.

Vedlegg 5 Bodø kommunes plan for begynneropplæring i skriftspråket

Læreplan i norsk 1. - 2.trinn

Muntlige tekster	Kompetansemål etter 1.trinn	Kompetansemål etter 2.trinn
<p>Mål for opplæringen er at elevene skal kunne:</p> <ul style="list-style-type: none"> Løke, improvisere og eksperimentere med rim, rytme, språklyder, ord, og meningsbærende elementer. Uttrykke egne følelser og meninger. Fortelle sammenhengende om opplevelser og erfaringer. Samtale om hvordan valg av ord, stemmebruk og intonasjon skaper ulik mening i tekst. Lyttte og gi respons til andre i samtaler, under framføringer og ved høytlesing. Samtale om personer og handling i eventyr og fortellinger. 	<p>Rime på egenhånd.</p> <p>Lyttte ut første og siste lyd.</p> <p>Dele opp ord i stavelser.</p> <p>Vite at det finnes ulike typer ord, for eksempel lange ord, korte ord og sammensatte ord.</p> <p>Halde seg til temaet det snakkes om.</p> <p>Fortelle forståelig om egne opplevelser.</p> <p>Lyttte konsentrert ved høytlesing.</p> <p>Gjenfortelle en enkel tekst og samtale om innholdet.</p>	<p>Løke, improvisere og eksperimentere med rim, rytme, språklyder, ord og meningsbærende enheter.</p> <p>Uttrykke egne følelser og meninger.</p> <p>Fortelle sammenhengende om opplevelser og erfaringer.</p> <p>Samtale om hvordan valg av ord, stemmebruk og intonasjon skaper ulik mening i tekst.</p> <p>Lyttte og gi respons til andre i samtaler, under framføringer og ved høytlesing.</p> <p>Samtale om personer og handlinger i eventyr og fortellinger.</p>

Læreplan i norsk 1. - 2.trinn

Skriftlige tekster	Kompetansemål etter 1.trinn	Kompetansemål etter 2.trinn
<p>Mål for opplæringen er at elevene skal kunne:</p> <ul style="list-style-type: none"> Bruke enkle strategier for leseforståelse og reflektere over leste tekster. Snakke om sammenhengen mellom språklyd og bokstav, mellom talespråk og skriftspråk. Bruke bokstaver og eksperimentere med ord, i egen håndskrift og på tastatur. Bruke datamaskin til tekstskaping. Finne skjønnlitteratur og faktabøker på biblioteket til egen lesing. 	<p>Lyttte ut første og siste lyd i et ord.</p> <p>Gjenkjenne, benevne og beskrive de små bokstavene.</p> <p>Vite at ordene har en innholdside og en forside.</p> <p>Vite lese- og skriveretningen.</p> <p>Vite hva som kjennetegner en setning.</p> <p>Samtale om tekster og vise innholdsforståelse.</p> <p>Gjenfortelle en tekst slik at innholdet blir forståelig.</p> <p>Ha kjennskap til faktabøker og fortellinger.</p> <p>Beherske riktig blyantgrep.</p> <p>Kjenne bokstavene på tastaturet og eksperimentere med dem.</p>	<p>Bruke enkle strategier for leseforståelse og reflektere over egne tekster.</p> <p>Snakke om sammenheng mellom språklyd og bokstav og mellom talespråk og skriftspråk.</p> <p>Bruke datamaskin til tekstskaping.</p> <p>Finne skjønnlitteratur og faktabøker på biblioteket.</p> <p>Skrive enkel tekst leselig med de små bokstavene.</p> <p>Ta i bruk og benytte læringsstrategien tankekart.</p>
	<p>Bruke bokstaver og eksperimentere med ord, i egen håndskrift og på tastatur.</p> <p>Bli kjent med læringsstrategien tankekart.</p>	

Læreplan i norsk 1. - 2.trinn

Sammensatte tekster	Kompetansemål etter 1.trinn	Kompetansemål etter 2.trinn
<p>Mål for opplæringen er at elevene skal kunne:</p> <ul style="list-style-type: none"> Arbeide kreativt med tegning og skrivning i forbindelse med lesing. Uttrykke egne tekstopplevelser gjennom ord, tegninger, bilder, musikk og bevegelser. Samtale om hvordan ord og bilde virker sammen i bildebøker og andre bildemedier. 	<p>Tegne fra opplevelser og oppleste fortellinger.</p> <p>Lage tekst som passer til et bilde og som kan skrives ned.</p> <p>Uttrykke egne tekstopplevelser gjennom tegning, samtale, lydforming og bevegelser.</p> <p>Se sammenhengen mellom tekst og bilder i bildebøker.</p>	<p>Arbeide kreativt med tegning og skrivning i forbindelse med lesing.</p> <p>Uttrykke egne tekstopplevelser gjennom ord, tegninger, bilder, musikk og bevegelse.</p> <p>Samtale om hvordan ord og bilde virker sammen i bildebøker og andre bildemedier.</p>

Læreplan i norsk 1. - 2.trinn

Språk og kultur	Kompetansemål etter 1.trinn	Kompetansemål etter 2.trinn
<p>Mål for opplæringen er at elevene skal kunne:</p> <ul style="list-style-type: none"> Snakke om innhold og form i eldre og nyere sanger, regler og dikt. Gi uttrykk for hvordan vi forstår noen kjente ordtak og faste uttrykk og forklare opphavet til vanlige ord og uttrykk. 	<p>Høre forskjell på dikt, regler og fortellinger.</p> <p>Kjenne til noen enkle ordtak.</p>	<p>Snakke om innhold og form i eldre og nyere sanger, regler og dikt.</p> <p>Gi uttrykk for hvordan vi forstår noen kjente ordtak og faste uttrykk og forklare opphavet til vanlige ord og uttrykk.</p>

Læreplan i norsk Muntlige tekster



Kompetensemål etter 2. årstrinn

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- Løke, improvisere og eksperimentere med rim, rytme, språklyder, ord og meningsbærende elementer.
- Uttrykke egne følelser og meninger.
- Fortelle sammenhengende om opplevelser og erfaringer.
- Samtale om hvordan valg av ord, stemmebruk og intonasjon skaper ulik mening i tekst.
- Lytte og gi respons til andre i samtale, under framføringer og ved høytlesning.
- Samtale om personer og handlinger i eventyr og fortellinger.

Mål	Konkretisering av mål	Metode	Vurdering/ Kartlegging
Fortelle forståelig om egne opplevelser. Lytte konsentrert ved høytlesing.			
Gjenfortelle en enkel tekst og samtale om innholdet.			

1. trinn

Mål	Konkretisering av mål	Metode	Vurdering/ Kartlegging
Etter 1. trinn skal eleven kunne			
Rime på egenhånd.		Språksprell. Språkverksted.	Observasjonsskjema i språksprell.
Lytte ut første og siste lyd.			
Dele opp ord i stavelser.			
Vite at det finnes ulike typer ord, f.eks. lange ord, korte ord og sammensatte ord.			
Halde seg til temaet det snakkes om.			

Læreplan i norsk Skriftlige tekster



Kompetansemål etter 2. årstrinn

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- Bruke enkle strategier for leseforståelse og reflektere over egne tekster.
- Snakke om sammenheng mellom språklyd og bokstev og mellom talespråk og skriftspråk.
- Bruke bokstaver og eksperimentere med ord, i egen håndskrift og på tastatur.
- Bruke datamaskinen til tekstskaping.
- Finne skjønnlitteratur og faktabaker på biblioteket til egen lesing.

1. trinn

Mål	Konkretisering av mål	Metode	Vurdering/ Kartlegging
Etter 1. trinn skal eleven kunne: Lytte ut første og siste lyd i et ord, gjenkjenne, bære vne og skrive de små bokstavene.		Språksprell.	Bokstavelest på begynnelsen av året for å kartlegge hva elevene kan.
Kunne lydere som hører til de ulike bokstavene.		Begynne bokstavninlæringen 2. skoleuke. Læse bokstavene i en hensiktsmessig rekkefølge	Eventuelt: Iakttagelse av språklig bevissthet (på enkeltrelever).
Vite at ordene har en innholdside og en form-side.			Eventuelt: Kartlegging av leseferdighet.
Vite om lese-skrivretningen.			Observasjonsmaterieil for 1.klasse.
Vite hva som kjennetegner en setning.			Materieil fra læringsentret.

Mål	Konkretisering av mål	Metode	Vurdering/ Kartlegging
Samtale om tekster og vise innholdsforståelse.			
Gjenfortelle en tekst slik at innholdet blir forståelig.			Bli kjent med læringsstrategien tankekart.
Ha kjennskap til faktabaker og fortellingen.			
Beherske riktig blyantgrep.			
Kjenne bokstavene på tastaturet og eksperimentere med dem.			
Bruke bokstaver og eksperimentere med ord, i egen håndskrift og på tastatur.			

Læreplan i norsk Sammensatte tekster



Kompetansemål etter 2. årstrinn

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- Arbeide kreativt med tegning og skrivning i forbindelse med lesing.
- Uttrykke egne tekstopplevelser gjennom ord, tegninger, bilder, musikk og bevegelser.
- Samtale om hvordan ord og bilde virker sammen i bildebøker og andre bildemedier.

1. trinn

Mål	Konkretisering av mål	Metode	Vurdering/ Kartlegging
Etter 1. trinn skal eleven kunne: Tegne fra opplevelser og oppleste fortellinger. Lage tekst som passer til et bilde og som kan skrives ned. Uttrykke egne tekstopplevelser gjennom tegning, samtale, lydforming og bevegelser. Se sammenhengen mellom tekst og bilder i bildebøker.			

Læreplan i norsk Språk og kultur



Kompetansemål etter 2. årstrinn

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- Snakke om innhold og form i eldre og nyere sanger, regler og dikt.
- Gi uttrykk for hvordan vi forstår noen kjente ordtak og faste uttrykk og forklare opphavet til vanlige ord og uttrykk.

1. trinn

Mål	Konkretisering av mål	Metode	Vurdering/ Kartlegging
Etter 1. trinn skal eleven kunne: Høre forskjell på dikt, regler og fortellinger. Kjenne til noen enkle ordtak.		Språksprell Språkverksted.	

Læreplan i norsk Skriftlige tekster



Kompetansemål etter 2. årstrinn

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- Bruke enkle strategier for leseforståelse og reflektere over egne tekster.
- Snakke om sammenheng mellom språklyd og bokstav og mellom talespråk og skriftspråk.
- Bruke bokstaver og eksperimentene med ord, i gen håndskrift og på tastatur.
- Bruke datamaskinen til tekstsøking.
- Finne skjønnlitteratur og faktabøker på biblioteket til egen lesing.

2. trinn

Mål	Konkretisering av mål	Metode	Vurdering/ Kartlegging
Etter 2. trinn skal eleven kunne: Bruke enkle strategier for leseforståelse og reflektere over egne tekster. Snakke om sammenheng mellom språklyd og bokstav, og mellom talespråk og skriftspråk. Bruke datamaskinen til tekstsøking. Finne skjønnlitteratur og faktabøker på biblioteket - besøke bybiblioteket		Språkspill. Språkverksted. Besøke biblioteket - bli kjent.	Alle elevene får sin skrivemappe. "Kartlegging av leseferdighet". Carlsen prøver høst og vår.

Mål	Konkretisering av mål	Metode	Vurdering/ Kartlegging
Skrive enkel tekst leseilig med de små bokstavene.		Ta i bruk og benytte læringsstrategien tankekart.	

Læreplan i norsk Muntlige tekster

Kompetansemål etter 2. årstrinn

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- Løse, improvisere og eksperimentere med rim, rytme, språklyder, ord og meningsbærende elementer.
- Uttrykke egne følelser og meninger.
- Fortelle sammenhengende om opplevelser og erfaringer.
- Samtale om hvordan valg av ord, stemmebruk og intonasjon skaper ulik mening i tekst.
- Lytte og gi respons til andre i samtale, under framføringer og ved høytlesning.
- Samtale om personer og handlinger i eventyr og fortellinger.

2. trinn

Mål	Konkretisering	Metode	Vurdering/ Kartlegging
<p>Etter 2. trinn skal eleven kunne:</p> <p>Løse, improvisere og eksperimentere med rim, rytme, språklyder, ord og meningsbærende elementer.</p> <p>Uttrykke egne følelser og meninger.</p> <p>Fortelle sammenhengende om opplevelser og erfaringer.</p> <p>Samtale om hvordan valg av ord, stemmebruk og intonasjon skaper ulik mening i tekst.</p>		<p>Språksprell</p> <p>Språkverksted</p>	

Mål	Konkretisering	Metode	Vurdering/ Kartlegging
<p>Lytte og gi respons til andre i samtaler, under framføringer og ved høytlesning.</p> <p>Samtale om personer og handlinger i eventyr og fortellinger.</p>			

Læreplan i norsk Sammensatte tekster



Kompetansemål etter 2. årstrinn

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- Arbeide kreativt med tegning og skrijving i forbindelse med lesing
- Uttrykke egne tekstopplevelser gjennom ord, tegninger, bilder, musikk og bevegelse
- Samtale om hvordan ord og bilde virker sammen i bildebøker og andre bildemedier.

2. trinn

Mål	Konkretisering av mål	Metode	Vurdering/ Kartlegging
<p>Etter 2. trinn skal eleven kunne</p> <p>Arbeide kreativt med tegning og skrijving i forbindelse med lesing</p> <p>Uttrykke egne tekstopplevelser gjennom ord, tegninger, bilder, musikk og bevegelse</p> <p>Samtale om hvordan ord og bilde virker sammen i bildebøker og andre bildemedier.</p>			

Læreplan i norsk Språk og kultur



Kompetansemål etter 2. årstrinn

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- Snakke om innhold og form i eldre og nyere sanger, regler og dikt.
- Gi uttrykk for hvordan vi forstår noen kjente ordtak og faste uttrykk og forklare opphavet til vanlige ord og uttrykk.

2. trinn

Mål	Konkretisering av mål	Metode	Vurdering/ Kartlegging
<p>Etter 2. trinn skal eleven kunne</p> <p>Snakke om innhold og form i eldre og nyere sanger, regler og dikt.</p> <p>Gi uttrykk for hvordan vi forstår noen kjente ordtak og faste uttrykk, og forklare opphavet til vanlige ord og uttrykk.</p>			

Vedlegg 6 Korrelasjonstabeller

Har mye videreutdanning (mer enn 30 stp) i lese- og skriveopplæring

		Har mye videre- utdanning	Andel på/under kritisk grense på en eller flere delprøver
Har mye videreutdanning	Pearson Correlation	1	-.453*
	Sig. (2-tailed)		.020
	N	27	26
Andel på/under kritisk grense på en eller flere delprøver	Pearson Correlation	-.453*	1
	Sig. (2-tailed)	.020	
	N	26	46

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Antall år undervist i begynneropplæring i lesing og skriving

		Antall år undervist i begynneropplæring i lesing og skriving	Andel på/under kritisk grense på en eller flere delprøver
Antall år undervist i begynneropplæring i lesing og skriving	Pearson Correlation	1	-.300*
	Sig. (2-tailed)		.043
	N	47	46
Andel på/under kritisk grense på en eller flere delprøver	Pearson Correlation	-.300*	1
	Sig. (2-tailed)	.043	
	N	46	46

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Systematisk bruk av hjelpeprogrammet Early Steps

		Systematisk bruk av Carol Santas Early Steps	Andel på/under kritisk grense på en eller flere delprøver
Systematisk bruk av Carol Santas Early Steps	Pearson Correlation	1	-.416**
	Sig. (2-tailed)		.004
	N	47	46
Andel på/under kritisk grense på en eller flere delprøver	Pearson Correlation	-.416**	1
	Sig. (2-tailed)	.004	
	N	46	46

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Systematisk bruk av hjelpeprogrammet Early Steps

		Systematisk bruk av Carol Santas Early Steps	Totalt gjennomsnittspoeng for gruppen
Systematisk bruk av Carol Santas Early Steps	Pearson Correlation	1	.514**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	47	43
Totalt gjennomsnittspoeng for gruppen	Pearson Correlation	.514**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	43	43

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Systematisk bruk av hjelpeprogrammet Early Steps

		Systematisk bruk av Carol Santas Early Steps	Andel på/under kritisk grense, lese tekst
Systematisk bruk av Carol Santas Early Steps	Pearson Correlation	1	-.346*
	Sig. (2-tailed)		.018
	N	47	46
Andel på/under kritisk grense lese tekst	Pearson Correlation	-.346*	1
	Sig. (2-tailed)	.018	
	N	46	46

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Skolen bruker leseutviklingskjema

		Bruker skolen leseutviklingskjema	Totalt gjennomsnittspoeng for gruppen
Bruker skolen leseutviklingskjema	Pearson Correlation	1	-.381*
	Sig. (2-tailed)		.012
	N	47	43
Totalt gjennomsnittspoeng for gruppen	Pearson Correlation	-.381*	1
	Sig. (2-tailed)	.012	
	N	43	43

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Skolen har leseveileder

		Har skolen leseveileder	Gjennomsnittspoeng for gruppen
Har skolen leseveileder	Pearson Correlation	1	-.415**
	Sig. (2-tailed)		.006
	N	47	43
Totalt gjennomsnittspoeng for gruppen	Pearson Correlation	-.415**	1
	Sig. (2-tailed)	.006	
	N	43	43

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Skolen bruker skriveplans systematisk

Variables	Statistics	Systematisk bruk av skriveplans	Andel på/under kritisk grense på en eller flere delprøver
Systematisk bruk av skriveplans	Pearson Correlation	1	-.309*
	Sig. (2-tailed)		.036
	N	47	46
Andel på/under kritisk grense på en eller flere delprøver	Pearson Correlation	-.309*	1
	Sig. (2-tailed)	.036	
	N	46	46

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Har skolen leseveileder mot bruker skolen leseutviklingskjema

		Har skolen leseveileder	Bruker skolen leseutviklingskjema
Har skolen leseveileder	Pearson Correlation	1	.541**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	47	47
Bruker skolen leseutviklingskjema	Pearson Correlation	.541**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	47	47

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Oversikt over innbyrdes korrelasjon mellom lærerkompetansene

Antall år undervist i begynneropplæringen mot mye videreutdanning

		Antall år undervist i begynner-opplæring i lesing og skriving	Har mye videreutdanning
Antall år undervist i begynneropplæring i lesing og skriving	Pearson Correlation	1	.394*
	Sig. (2-tailed)		.042
	N	47	27
Har mye videreutdanning	Pearson Correlation	.394*	1
	Sig. (2-tailed)	.042	
	N	27	27

Mye videreutdanning mot systematisk bruk av Early Steps

		Har mye videreutdanning	Systematisk bruk av Early Steps
Har mye videreutdanning	Pearson Correlation	1	.114
	Sig. (2-tailed)		.571
	N	27	27
Systematisk bruk av Carol Santa`s Early steps	Pearson Correlation	.114	1
	Sig. (2-tailed)	.571	
	N	27	47

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Mye videreutdanning mot leseveileder

		Har mye videreutdanning	Har skolen leseveileder
Har mye videreutdanning	Pearson Correlation	1	-.223
	Sig. (2-tailed)		.264
	N	27	27
Har skolen leseveileder	Pearson Correlation	-.223	1
	Sig. (2-tailed)	.264	
	N	27	47

Mye videreutdanning mot bruk av leseutviklingsskjema

		Har mye videreutdanning	Bruker skolen leseutviklingsskjema
Har mye videreutdanning	Pearson Correlation	1	.047
	Sig. (2-tailed)		.817
	N	27	27
Bruker skolen leseutviklingsskjema	Pearson Correlation	.047	1
	Sig. (2-tailed)	.817	
	N	27	47

Mye videreutdanning mot skrive-dans

		Har mye videreutdanning	Systematisk bruk av skrive-dans
Har mye videreutdanning	Pearson Correlation	1	.235
	Sig. (2-tailed)		.239
	N	27	27
Systematisk bruk av skrive-dans	Pearson Correlation	.235	1
	Sig. (2-tailed)	.239	
	N	27	47

Systematisk bruk av Early Steps mot leseutviklingsskjema

		Systematisk bruk av Early Steps	Bruker skolen leseutviklingsskjema
Systematisk bruk av Early steps	Pearson Correlation	1	-.057
	Sig. (2-tailed)		.704
	N	47	47
Bruker skolen leseutviklingsskjema	Pearson Correlation	-.057	1
	Sig. (2-tailed)	.704	
	N	47	47

Systematisk bruk av Early Steps mot bruk av skrive-dans

		Systematisk bruk av Early Steps	Systematisk bruk av skrive-dans
Systematisk bruk av Early Steps	Pearson Correlation	1	.358*
	Sig. (2-tailed)		.013
	N	47	47
Systematisk bruk av skrive-dans	Pearson Correlation	.358*	1
	Sig. (2-tailed)	.013	
	N	47	47

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Bruk av leseutviklingskjema mot skrive-dans

		Bruker skolen leseutviklingskjema	Systematisk bruk av skrive-dans
Bruker skolen leseutviklingskjema	Pearson Correlation	1	-.207
	Sig. (2-tailed)		.163
	N	47	47
Systematisk bruk av skrive-dans	Pearson Correlation	-.207	1
	Sig. (2-tailed)	.163	
	N	47	47

Antall år undervist i begynneropplæring i lesing og skrive-dans mot bruk av Early Steps

		Antall år undervist i begynneropplæring i lesing og skrive-dans	Systematisk bruk av Early Steps
Antall år undervist i begynneropplæring i lesing og skrive-dans	Pearson Correlation	1	.012
	Sig. (2-tailed)		.935
	N	47	47
Systematisk bruk av Early Steps	Pearson Correlation	.012	1
	Sig. (2-tailed)	.935	
	N	47	47

Antall år undervist i begynneropplæring i lesing og skrivning mot bruk av leseutviklingsskjema

		Antall år undervist i begynneropplæring i lesing og skrivning	Bruker skolen leseutviklingsskjema
Antall år undervist i begynneropplæring i lesing og skrivning	Pearson Correlation	1	-.047
	Sig. (2-tailed)		.752
	N	47	47
Bruker skolen leseutviklingsskjema	Pearson Correlation	-.047	1
	Sig. (2-tailed)	.752	
	N	47	47

Antall år undervist i begynneropplæring i lesing og skrivning mot bruk av skrivvedans

		Antall år undervist i begynneropplæring i lesing og skrivning	Systematisk bruk av skrivvedans
Antall år undervist i begynneropplæring i lesing og skrivning	Pearson Correlation	1	.147
	Sig. (2-tailed)		.325
	N	47	47
Systematisk bruk av skrivvedans	Pearson Correlation	.147	1
	Sig. (2-tailed)	.325	
	N	47	47

Leseveileder mot antall år undervist i begynneropplæring

		Har skolen leseveileder	Har lang praksis
Har skolen leseveileder	Pearson Correlation	1	-.108
	Sig. (2-tailed)		.470
	N	47	47
Har lang praksis	Pearson Correlation	-.108	1
	Sig. (2-tailed)	.470	
	N	47	47

Leseveileder mot bruk av Early Steps

		Har skolen leseveileder	Systematisk bruk av Carol Santa`s Early steps
Har skolen leseveileder	Pearson Correlation	1	-.056
	Sig. (2-tailed)		.708
	N	47	47
Systematisk bruk av Carol Santa`s Early steps	Pearson Correlation	-.056	1
	Sig. (2-tailed)	.708	
	N	47	47

Leseveileder mot skriveidans

		Har skolen leseveileder	Systematisk bruk av skriveidans
Har skolen leseveileder	Pearson Correlation	1	-.427**
	Sig. (2-tailed)		.003
	N	47	47
Systematisk bruk av skriveidans	Pearson Correlation	-.427**	1
	Sig. (2-tailed)	.003	
	N	47	47

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Motorisk trening mot antall år undervist i begynneropplæring

		Systematisk bruk av motorisk trening i gymsal	Antall år undervist i begynneropplæring i lesing og skrivning
Systematisk bruk av motorisk trening i gymsal	Pearson Correlation	1	.044
	Sig. (2-tailed)		.768
	N	47	47
Antall år undervist i begynneropplæring i lesing og skrivning	Pearson Correlation	.044	1
	Sig. (2-tailed)	.768	
	N	47	47

Motorisk trening mot mye videreutdanning

		Systematisk bruk av motorisk trening i gymsal	Har mye videreutdanning
Systematisk bruk av motorisk trening i gymsal	Pearson Correlation	1	.210
	Sig. (2-tailed)		.294
	N	47	27
Har mye videreutdanning	Pearson Correlation	.210	1
	Sig. (2-tailed)	.294	
	N	27	27

Motorisk trening mot Early Steps

		Systematisk bruk av motorisk trening i gymsal	Systematisk bruk av Carol Santa`s Early steps
Systematisk bruk av motorisk trening i gymsal	Pearson Correlation	1	.237
	Sig. (2-tailed)		.109
	N	47	47
Systematisk bruk av Carol Santa`s Early steps	Pearson Correlation	.237	1
	Sig. (2-tailed)	.109	
	N	47	47

Motorisk trening mot leseutviklingskjema

		Systematisk bruk av motorisk trening i gymsal	Bruker skolen leseutviklingskjema
Systematisk bruk av motorisk trening i gymsal	Pearson Correlation	1	.101
	Sig. (2-tailed)		.500
	N	47	47
Bruker skolen leseutviklingskjema	Pearson Correlation	.101	1
	Sig. (2-tailed)	.500	
	N	47	47

Motorisk trening mot leseveileder

		Systematisk bruk av motorisk trening i gymsal	Har skolen leseveileder
Systematisk bruk av motorisk trening i gymsal	Pearson Correlation	1	.053
	Sig. (2-tailed)		.723
	N	47	47
Har skolen leseveileder	Pearson Correlation	.053	1
	Sig. (2-tailed)	.723	
	N	47	47

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: *Matematikksscreening. 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: Samuelsen, 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, Ingerd 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 oppfølgingstilbudet 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: *Utprøving 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 Grytøy: *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 Lekang: *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 kunsformidling 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.*

9/2010 Trine-Lise Varfjell; *Gutter og lesing*

10/2010 Nina Krogstad; *Hvilke tiltak benytter skolen seg av når de legger til rette for faglig og sosial utvikling hos elever med diagnosen ADHD? En survey-undersøkelse med bruk av prestrukturert spørreskjema*

11/2010 Wenche Helsingeng; *Den voksne CI-bruker og kommunen: Hvordan fungerer dette samfunnet?*

12/2010 Brit Johanne Pedersen; *To mestringshistorier. Livshistorieforskning med fokus på tilpasset opplæring for minoritets elever i norsk skole*

13/2010 Eirin Furre Nilsen; *"Ka gjør æ når alt e borte etter to minutta?". En studie av lærerens rolle i utviklingen av gode, strategiske lesere*

14-2010 Anne-Trine Kristiansen; *...Sånn muntlige høytlesningsfag...En casestudie av arbeid med muntlige tekster i skolen etter kunnskapsløftet*

15/2010 Mona Lisa Strand; *Det ble litt opphovring med ordene. En studie av elever på femte trinnns lesevaner og bruk av lesestrategier*